



KIRSTEN ELISA PETERSEN

PÆDAGOGISK ARBEJDE MED SOCIALT UDSATTE BØRN I VUGGESTUEN



AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

Kirsten Elisa Petersen

Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen

Det pædagogiske personales faglige kompetencer og det
pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen

Titel:

Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen

- Det pædagogiske personales faglige kompetencer og det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen

Forfatter:

Kirsten Elisa Petersen

Udgivet af:

Forskningsprogrammet SSIP - Social- og Specialpædagogik i Inkluderende Perspektiv.

Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), 2011

© 2011, forfatteren

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse: Knud Holt Nielsen

ISBN: 978-87-7430-248-3

DOI: 10.7146/aul.42.29

Rapporten samt øvrige udgivelser fra SSIP kan gratis downloades via adressen www.dpu.dk/ssip/ebog

Indhold

FORORD	5
RESUMÉ AF PROJEKTET OG DETS HOVEDRESULTATER	6
INDLEDNING	14
PROJEKTETS FORMÅL OG BAGGRUND	15
KAPITEL 1	20
1.1. SOCIALT UDSATTE BØRN	20
1.2. VUGGESTUENS PÆDAGOGISKE PRAKSIS – HVAD VED VI OM VUGGESTUENS MULIGHEDER I RELATION TIL SOCIALT UDSATTE BØRN?	31
1.3. DET PÆDAGOGISKE PERSONALES KOMPETENCER I ARBEJDET MED UDSATTE BØRN I DAGINSTITUTIONEN	37
1.4. OPSAMLING	44
KAPITEL 2	47
2.1. PROJEKTETS FORSKNINGSDESIGN OG METODER	47
2.2. KORT PRÆSENTATION AF DE TO VUGGESTUER	49
KAPITEL 3	50
3.1. RESULTATER FRA SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN	50
3.1.1. OPSAMLING AF RESULTATER FRA SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN	56
3.2. RESULTATER FRA FOKUSGRUPPEINTERVIEW OG OBSERVATIONER AF DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS SAMT INTERVIEW MED LEDELSEN FRA DE TO INSTITUTIONER	60
3.2.1. AT SE OG ARBEJDE MED UDSATTE BØRN I FORSKELLIGE TYPER AF INSTITUTIONER	61
3.2.2. BØRN MED ANDEN ETNISK BAGGRUND END DANSK	66
3.2.3. DET PÆDAGOGISKE PERSONALES VIDEN OG FÆRDIGHEDER	70
3.2.4. PÆDAGOGISK ARBEJDE I VUGGESTUEN MED SOCIALT UDSATTE BØRN	73
3.4. OPSAMLING	75
KAPITEL 4	79
KONKLUSION	79
REFERENCER	84
BILAGSMATERIALE	89
BILAG	90
SPØRGESKEMA TIL UDFYLDELSE I FORBINDELSE MED FORSKNINGSUNDERSØGELSE AF DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE MED SOCIALT UDSATTE BØRN I VUGGESTUEN.	90

BILAG	94
CASE TIL FOKUSGRUPPEINTERVIEW:	94
BILAG	95
INTERVIEWGUIDE TIL LEDELSESGRUPPEN	95

Forord

Gennem de seneste snart 10 år har der både politisk, forskningsmæssigt og i den pædagogiske praksis været et stærkt fokus på socialt udsatte børn i daginstitutionen, herunder hvordan og på hvilke måder daginstitutionen aktivt kan medvirke til at støtte socialt udsatte børns trivsel og udvikling.

Imidlertid er det som om, alt liv først starter i børnehaven, når børnene er cirka 3 år gamle. Størstedelen af den eksisterende forskning på området, såvel som bøger og øvrige relevante publikationer, knytter tilsyneladende primært an til at udforske udsatte børns liv i børnehaven, mens helt små socialt udsatte børn og deres liv og udvikling i vuggestuen må siges at være et ganske overset område.

Nærværende forskningsprojekt søger at gøre op med dette forhold og bidrager til den danske forskning om socialt udsatte børn i daginstitutionen, ved at udforske det pædagogiske arbejde og det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet med helt små socialt udsatte børn i vuggestuen.¹

Denne rapport bidrager med resultaterne fra et forskningsprojekt, der har fulgt det pædagogiske personales arbejde med socialt udsatte børn i to udvalgte vuggestuer. Forskningsprojektet har dels bestået af observationer af det pædagogiske arbejde, en mindre spørgeskemaundersøgelse såvel som interview med både personale og ledelse i de to vuggestuer.

Der skal i den forbindelse rettes en stor tak til det pædagogiske personale og ledelsen i de to vuggestuer, som har medvirket i forskningsprojektet, på trods af deres meget travle hverdag.

Endelig skal der rettes en tak til PUF, FOA's Pædagogiske Udviklingsfond, som har finansieret forskningsundersøgelsen.

København, juli 2011

Kirsten Elisa Petersen

¹ Begrebet vuggestue dækker i nærværende sammenhæng også over de såkaldt integrerede institutioner, der både rummer små børn i alderen 0-3 år, såvel som børnehalebørn. Dog er fokus i denne forskningsundersøgelse udelukkende på de helt små børn i alderen 0-3 år.

Resumé af projektet og dets hovedresultater

Denne rapport præsenterer de samlede resultater fra et 1-årigt forskningsprojekt, der har fokuseret på pædagogisk arbejde og det pædagogiske personales kompetencer til at arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen.

Forskningsprojektet er tilrettelagt og udført af Kirsten Elisa Petersen, postdoc, ph.d., Institut for Pædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet og er forløbet i perioden april 2010-april 2011. Projektets dataindsamling omfatter interview med det pædagogiske personale og ledelse i to udvalgte vuggestuer, observationer af den pædagogiske praksis samt en mindre spørgeskemaundersøgelse rettet mod det pædagogiske personale i de to vuggestuer.

Baggrunden for dette forskningsprojekt og denne rapport er baseret på de forandringer, der kan afspejles i den samfundspolitiske udvikling og moderniseringen af den offentlige sektor (Kofod 2007), som gennem de senere år har medført særlige krav til det pædagogiske personale i arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionen. Den samfundspolitiske udvikling inden for den offentlige sektor og i særdeleshed i relation til daginstitutionsområdet er særligt rettet mod pædagogiske indsatser i relation til udsatte børn.

Med serviceloven (1998) og loven om læreplaner (2004) samt dagtilbudsloven (2007) kan der identificeres en række eksplicite love og vedtagelser, der direkte viser hen til, at daginstitutionen i langt højere grad end tidligere skal arbejde målrettet med socialt udsatte børn.

Men mens der gennem de senere år for alvor er sat forskningsmæssigt fokus på, hvordan børnehaven arbejder med at håndtere og udvikle den pædagogiske praksis i relation til arbejdet med socialt udsatte børn (Ploug 2003, 2007; Jensen 2005; Jensen et al. 2009; Petersen 2009), så står det forhold tilbage, at vuggestuens pædagogiske arbejde med de helt små børn ikke eksplicit er blevet gjort til genstand for udforskning.

Så selvom der gennem de senere år er kommet et fokus, såvel politisk som forskningsmæssigt, på socialt udsatte børn, herunder på hvilke måder samfundets pædagogiske institutioner aktivt kan medvirke til at bryde med en opvækst præget af negativ social arv og ulighed i børns livschancer (Ploug 2003, 2007a, 2007b), er det som om selve vuggestueområdet, der for alvor må argu-

menteres som *en tidlig pædagogisk indsats*, ikke i tilstrækkelig grad er kommet ind i det føromtalt fokus.

Årsagerne hertil kan være mangfoldige og komplekse, men kan måske i overvejende grad forklares med, at det er vanskeligt at se, og forstå, helt små børns behov for pædagogisk støtte og udvikling samt små børns grundlæggende behov for samvær med andre børn og samvær med andre voksne end forældrene.

Den primære forskning knyttet til socialt udsatte børns vanskelige livsforhold og opvækstbetingelser, når det drejer sig om de allertidligste barndomsår, har primært sit udspring inden for det mere socialpædagogiske område med fokus på små børn anbragt uden for hjemmet og knytter ofte an til barnets tidlige liv på døgninstitution og identificering af såvel barnets vanskeligheder som forældrenes vanskelige livsforhold (Christensen 2006; Egelund et al. 2004).

For nuværende, set i relation til det pædagogiske personales arbejde i vuggestuen med socialt udsatte børn, herunder på hvilke måder vuggestuen kan bidrage med pædagogiske indsatser til at forbedre denne gruppe børns sociale, emotionelle og kognitive udvikling, mangler der imidlertid vigtig forskning.

På baggrund af ovenstående kan der peges på følgende centrale problemstilling, der viser hen til, at vi for nuværende i en dansk sammenhæng *ikke har tilstrækkelig forskningsbaseret viden om det pædagogiske personales arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen*.

Forskningsprojektets formål har haft fokus på at gennemføre et forskningsprojekt, som er målrettet det pædagogiske personales kompetencer direkte i relation til pædagogisk arbejde i vuggestuen. Ligeledes *udforskes og indkredses det pædagogiske personales arbejde* specifikt i relation til socialt udsatte børn, ligesom der sættes fokus på at indfange viden om *tidlig pædagogisk og forebyggende indsatser* inden for forskningen om socialt udsatte børn, herunder børn med anden etnisk baggrund end dansk og vuggestuens særlige betydning i denne sammenhæng.

Det pædagogiske personale omfatter i denne sammenhæng både uddannede pædagoger og pædagogmedhjælpere, og der foretages således ikke en empirisk og analytisk skelnen mellem henholdsvis uddannet og ikke-uddannet pædagogisk personale. Dette forhold, at der ikke i hverken forskningsdesign eller dataindsamling blev foretaget denne skelnen, rummer både muligheder og implikationer. Mulighederne knytter især an til, at størstedelen af de ansatte i de to institutioner var pædagogmedhjælpere, nogen med mange års erfaring i arbejdet i vuggestue, og nogen, som kun havde arbejdet et par år som medhjælper. Det var således kun et fåtal af medarbejderne, der var uddannede pædagoger, og datamaterialet for denne gruppe ville således blive for smalt til at foretage entydige analyser og konklusioner. Således var der i den ene instituti-

on en uddannet pædagog på de to stuer tilsammen. Når der i nærværende sammenhæng tales om det pædagogiske personale, så omfatter det således alle de medarbejdere, der arbejder i vuggestuens pædagogiske praksis knyttet til det direkte arbejde med børnene.

Med afsæt i ovenstående har projektets analysestrategiske forsknings-spørgsmål koncentreret sig rundt om en besvarelse af tre sammenhængende spørgsmål:

- Hvilke kompetencer er det pædagogiske personale i besiddelse af, specifikt knyttet til pædagogisk arbejde i vuggestuen?
- På hvilke måder er det pædagogiske arbejde tilrettelagt og organiseret af det pædagogiske personale i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen – er der tale om en identificering af særlige pædagogiske metoder?
- På hvilke måder kan vuggestueperioden som en tidlig forebyggende pædagogisk indsats angives at bidrage til socialt udsatte børns videre barndomsudvikling og trivsel?

Rapportens første kapitel indledes med teoretiske præsentationer af forskellige forståelser af socialt udsatte børn samt eksisterende forskning om daginstitutionens betydning og muligheder i relation til denne gruppe børn. Herudover inddrages i sidste del af kapitel 1 en indkredsning af et teoretisk begreb til empirisk analyse af det pædagogiske personales kompetencer med afsæt i Nygrens (2004) handlekompetencebegreb, som danner grundlag for forskningsprojektets dataindsamling og analyse af den indsamlede empiri.

Projektets forskningsmetode er placeret overordnet inden for traditionen for praksisforskning (Højholt 2005; Schwartz 2007; Petersen 2009), der har et specifikt fokus på det pædagogiske personales forståelser og handlinger knyttet til deres praksis, *set fra deres perspektiv*.

Inden for denne forskningstradition er der tale om aktivt at inddrage det pædagogiske personale, således at deres perspektiver og forståelser på deres arbejde kommer i fokus.

Projektets dataindsamling har foregået i perioden april 2010-april 2011. To vuggestuer har deltaget i projektføreløbet. I alt indgår data fra 12 pædagogiske personaler fordelt på de to vuggestuer samt en leder fra den ene vuggestue og en leder samt to afdelingsledere fra den anden vuggestue. Begge vuggestuer er anonyme i forskningsprojektet og betegnes herefter henholdsvis vuggestue nr. 1 og vuggestue nr. 2.

Projektets metodiske grundlag består af *flere samtidige forskningsmetoder* inden for den kvalitative forskningstradition:

1. Observationer af det pædagogiske personale i deres pædagogiske arbejde.
2. Interview med det pædagogiske personale. Interview med det pædagogiske personale i de to udvalgte vuggestuer foretages som fokusgruppeinterview (Halkier 2002). Fokusgruppeinterview som metode er særlig anvendelig til, at gruppen under selve interviewet har mulighed for indbyrdes at diskutere og reflektere over handlinger, forståelser og betydninger knyttet til emnet, og skaber på samme tid grundlag for, at det pædagogiske personale hører hinandens overvejelser og betragtninger.
3. En mindre spørgeskemaundersøgelse rettet mod det pædagogiske personale.
4. Interview med ledelsesgruppen.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen indkredser en række overordnede faktorer knyttet til vuggestuens arbejde med udsatte børn. Først og fremmest viser resultaterne, at det pædagogiske personale i begge vuggestuer vurderer at have socialt udsatte børn på deres stue og kendskab til denne gruppe børn. De udsatte børn beskrives i brede vendinger som børn, der på forskellig måde har det svært rent følelsesmæssigt, samt en række overordnede beskrivelser, der især knytter an til barnets adfærd og handlemåder i vuggestuen eller til barnets forældres adfærd og handlemåder.

I relation til det pædagogiske personales kompetencer, specifikt i relation til dimensionen teoretisk viden, viser der sig antydninger af en begrænset teoretisk viden om udsatte børn, deres forældre og den forskning, som eksisterer og dominerer på daginstitutionsområdet.

Hvad der samtidig træder frem i forhold til spørgeskemaundersøgelsen, er, at det pædagogiske personale angiver, at de ikke arbejder ud fra specifikke teorier som grundlag for deres arbejde. På den ene side kan dette forekomme ganske forståeligt, al den stund at den pædagogiske praksis i høj grad er baseret på at kunne handle i praksis, men kalder også på videre overvejelse, idet der således også er meget, der tyder på, at den eksisterende viden på området knyttet til udsatte børn ikke indgår i det pædagogiske personales refleksioner over deres arbejde med denne gruppe børn.

Derudover kan der i relation til besvarelserne af spørgeskemaundersøgelsen udpeges en forskel i vidensgrundlaget mellem uddannede pædagoger og medhjælpere, om end medhjælpere med mange års erfaring i arbejdet i højere

grad er i stand til at vurdere udsatte børn i deres arbejde og vurdere, hvilke vanskeligheder det enkelte barn har både socialt, emotionelt og kognitivt.

Fælles for det pædagogiske personale er imidlertid også et fravær af viden om selve daginstitutionens betydning for det enkelte barns udsathed, forstået således at de beskrevne forklaringer på barnets udsathed ses i relation udelukkende til barnets familieforhold, forældrenes adfærd og manglende omsorg for barnet, men slet ikke i forhold til daginstitutionens struktur og hverdagsliv.

Endvidere medvirker spørgeskemaundersøgelsen til at udpege centrale aspekter af pædagogikken i vuggestuen ikke kun rettet mod socialt udsatte børn, men for alle børn i almindelighed. Det helt centrale aspekt knytter an til anvendelsen af begrebet omsorg som afgørende for børns udvikling og trivsel i alderen 0-3 år. Omsorgsbegrebet bliver dog kun meget begrænset defineret af det pædagogiske personale, men anvendes som et overordnet samlebegreb, der meget vel kan rumme mange andre begreber, men som også kommer til at fremstå en anelse unuanceret og ikke teoretisk begrundet i det pædagogiske personales handlinger i hverdagen. Imidlertid består en stor del af det pædagogiske personales færdigheder i at udøve forskellige former for omsorg; lige fra tilrettelæggelse af dagens gøremål og aktiviteter til at varetage det enkelte barn og børnegruppen som helhed.

Resultaterne fra observationer af den pædagogiske praksis samt fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale medvirker til at indkredse, at de to vuggestuer har forskellige arbejdsbetingelser. Således har den ene vuggestue, placeret i et stort almennyttigt boligbyggeri, mange socialt udsatte børn og familier, mens den anden vuggestue får børn fra mange forskellige områder i kommunen og således selv angiver, at de kun har en eller to børn, som er udsatte i vuggestuen, men derudover ellers overvejende har såkaldt velfungerende børn.

Som tidligere forskning har indkredset (Petersen 2009) kan der tales om forskellige typer af daginstitutioner, afhængigt af det pædagogiske personales vurdering af omfanget af udsatte børn og de arbejdsopgaver, der følger hermed:

Type A institutionen omfatter daginstitutioner, hvor det pædagogiske personale vurderer, at de ikke har nogen socialt udsatte børn.

Type B omfatter derimod de daginstitutioner, hvor det pædagogiske personale vurderer, at de har en stor gruppe socialt udsatte børn, samtidig med at der også er en stor gruppe af "normalt velfungerende børn". Endvidere indkredses der også her at være en voksende gruppe børn, en såkaldt "gråzonegruppe", der omfatter børn, som personalet i forskelligt omfang er bekymret for enten periodisk eller over længere tid.

Type C er derimod den type daginstitution, hvor det pædagogiske personale vurderer, at størstedelen af deres børn kan karakteriseres som socialt udsatte, og hvor gruppen af såkaldte normale børn er meget lille (Petersen 2009).

I nærværende forskningsprojekt viser resultaterne, at vuggestue nr. 2, beliggende i et almennyttigt boligbyggeri, et såkaldt ghetto-område,² at der for denne vuggestues vedkommende kan identificeres de samme arbejdsopgaver som i en type C daginstitution, mens der for vuggestue nr. 1 ikke kan indfanges lignende sammenligning for nogle af de øvrige typer. Dette har bevirket, at der i forbindelse med forskningsprojektets resultater kan indkredses endnu en type daginstitution, når det gælder vuggestuen, i denne sammenhæng betegnet type D. Type D er således en vuggestue med kun en eller to udsatte børn, og ellers en stor gruppe såkaldt almindelige velfungerende børn og familier, og hvor dette billede meget vel kan se væsentligt anderledes ud, når børnene begynder i børnehaven, idet flere af de børn, som kommer langvejs fra i kommunen, kommer i børnehaver tæt på deres eget hjem. Vuggestuetiden er således den tid, hvor forældre mange steder fra i kommunen er nødt til at sige ja til en plads, på trods af lang transport til vuggestuen, og så snart der er plads i børnehaven nær egen bopæl, så begynder barnet der. Dette er imidlertid overvejelser, som ikke er udforsket, al den stund at børnehaverne i de pågældende institutioner ikke har været inddraget i forskningsprojektet.

Men tilbage står, at de to vuggestuer, henholdsvis type C og D, har væsentligt forskellige arbejdsopgaver, begrundet i forhold til antallet af udsatte børn og familier. Dette kan afspejles i forhold til de arbejdsopgaver og pædagogiske indsatser, som dataindsamlingsmaterialet viser, knytter an til udsatte børn i vuggestuen. Særlige pædagogiske indsatser handler i denne sammenhæng om at bruge tid på at foretage observationer af barnet, når personalet har overvejelser over barnet, særligt i relation til barnets udvikling, fysiske fremtræden og generelle trivsel i vuggestuen.

Hertil kan identificeres, at især stue- og personalemøder bringes i anvendelse som det faglige rum, hvor refleksioner og overvejelser drøftes og videre forløb planlægges i forhold til et barn.

Ligeledes er personalets kontakt til den nærmeste leder for orientering et væsentligt forhold, som træder frem. Når bekymringer og overvejelser er drøftet i personalegruppen, inddrages lederen, og yderligere tiltag foregår i samspil

² Regeringens ghetto-oversigt belyser følgende forhold, som ligger til grund for betegnelsen ghetto: At et boligområde har mindst 1.000 indbyggere, og mindst 40 % af beboerne i alderen 18-64 år er udenfor arbejdsmarkedet. Eller: Har mindst 5.000 indbyggere, og mindst 30 % af beboerne mellem 18 og 64 år er udenfor arbejdsmarkedet. Områderne har ofte en overrepræsentation af personer med indvandrerbaggrund, men det er ikke en betingelse for at komme på listen. Kilde: Socialministeriets hjemmeside.

med ledelsen. Yderligere tiltag kan udover fortsatte observationer også være konkrete arbejdsopgaver i forhold til barnets hverdag i daginstitutionen, som f.eks. at hjælpe barnet til at indgå i leg, at støtte barnet i voksensamvær eller at hjælpe barnets generelle udvikling gennem leg og læring.

Hertil kommer kontakt til forældre og samtaler med forældrene om personalets bekymringer. Såfremt det også vurderes nødvendigt, tages der også kontakt til forvaltning og andre relevante parter.

Endvidere viser resultaterne fra datamaterialet, at der er mange børn med anden etnisk baggrund i institutionstype C. Udviklingen viser, at der gennem de senere år for alvor er begyndt at komme etniske minoritetsbørn i vuggestuen, hvor det tidligere først var i børnehaven, at denne gruppe børn begyndte. Der er tilsyneladende sket en forandring her, således at denne gruppe børn er begyndt at starte tidligere i institutionen, hvilket det pædagogiske personale opfatter som meget vigtigt for denne gruppe børns udvikling og chancer for at klare sig gennem førskoletiden og de tidlige skoleår. Jo tidligere børnene møder det danske sprog og daginstitutionens normer og krav, jo bedre er det for børnene og deres forældre, al den stund at hvis barnet først starter i børnehaven, er det ofte det første møde med det danske sprog, og så er der meget kort tid til at lære det hele, inden skolegang påbegyndes.

Viden om etniske minoritetsbørn i vuggestuen er imidlertid et meget begrænset forskningsområde, herunder også etniske minoritetsforældres opfattelse og vurderinger af deres børns liv i vuggestuen, og kalder i høj grad på forskning i denne sammenhæng.

Når de ovenstående pædagogiske tiltag er belyst, træder der også et særligt forhold frem, som omfatter begge vuggestuer, og på mange måder må antages at være særegent for vuggestuens arbejde med helt små udsatte børn. Oplevelsen eller vurderingen af tid i forhold til det enkelte barn, især hvis barnet vurderes som udsat, er trådt frem i datamaterialet. Tid skal her i denne specifikke sammenhæng forstås som tid i relation til barnets alder. Barnet starter ofte i vuggestuen i 1-1,5 års alderen, og det pædagogiske personale beskriver, at selvom der kan iagttages vanskeligheder, så er der ofte tid og plads til at tænke, at vuggestueperioden kan bruges til at støtte barnet, og at der er god tid, netop begrundet i barnets alder. En anden begrundelse, knyttet til tidsoplevelsen, handler også om, at barnet fortsat skal være i huset, når vuggestueperioden er slut, fordi barnet skal i børnehave samme sted. Barnet og kendskabet til barnet og dets forældre bliver så at sige i huset og kan følges gennem en periode på cirka 5 år. Denne tidsfornemmelse står i skarp kontrast til forskning om udsatte børn i børnehaven, hvor det pædagogiske personale netop betoner vurderingen og oplevelsen af tid som meget begrænset (Petersen 2009). I børnehaven skal der nås meget, hvis barnet vel og mærke ikke kommer fra institutionens egen vuggestue og derfor ikke er kendt af personalet. Og oplevelsen af at have travlt

handler især om, at i den tid barnet er i børnehaven, skal der både foretages observationer, indkaldes til møde med forældre og forvaltning, og så er der lang ventetid på tildeling af f.eks. støttepædagog. Ligeledes oplever pædagoger i børnehaven, at de arbejder mod tiden, fordi barnet skal have iværksat støtte, inden skolegang påbegyndes, og ligeledes være klar til at starte i skole. Disse problemstillinger ses ikke i vuggestuen og sætter sig igennem hos det pædagogiske personale som netop oplevelsen af tid til, at barnet kan nå at komme i god udvikling – eller muligheden for at følge barnet over flere år og se, på hvilke måder de indsats, der blev sat i værk i vuggestuen, har betydning for barnets udvikling i børnehaven.

Afslutningsvis har projektet haft til formål at udforske, på hvilke måder vuggestuen kan bidrage som en tidlig forebyggende indsats i arbejdet med socialt udsatte børns trivsel og udvikling. Der er meget der tyder på, at vuggestuen, som en tidlig forebyggende indsats, er vigtig i en pædagogisk sammenhæng, forstået således at vuggestuen er det første sted barnet tilbringer sin dagligdag væk fra forældre og søskende.

Her må især fremhæves de forskningsmæssige fund, der knytter an til oplevelsen og vurderingen af tid hos det pædagogiske personale, som værende centrale i forhold til vuggestuen som en tidlig forebyggende indsats. Netop tidsaspektet (ibid.) medvirker til at belyse, at et barns liv i førskolesammenhæng kan tænkes som en sammenhængende periode på cirka 5 år, hvor observationer og indsatser kan tilrettelægges allerede, mens barnet er i vuggestue, og følges videre gennem børnehaven. Når dette forhold betones, er det fordi, der først og fremmest ikke er fremkommet forskningsbaserede undersøgelser, der netop inddrager sammenhængen mellem vuggestue og børnehaven og har et forskningsmæssigt blik for, hvorledes denne sammenhæng har betydning både for de pædagogiske indsatser og betydning for barnet og dets familie. Dernæst og absolut ikke mindst er det fordi, at der i høj grad er vigtig viden at indfange, når vi følger børns liv over en længere periode, vel og mærke når børns liv bevæger sig på tværs af forskellige livssammenhænge, i denne sammenhæng bevægelsen fra vuggestue til børnehaven. Tidligere forskning har identificeret netop disse bevægelser mellem forskellige livssammenhænge, f.eks. bevægelsen fra børnehaven til skole (Højholt 2002) eller bevægelserne mellem børns liv, når de er anbragt uden for hjemmet og skal i daginstitution og skole (Schwartz 2007), og medvirker til at belyse, at disse bevægelser rummer vigtig viden om børnenes muligheder og betingelser for at klare sig og udvikle deres handlemuligheder og rådighed over egne livsbetingelser.

Indledning

Denne rapport præsenterer de samlede resultater fra et 1-årigt forskningsprojekt, der har fokuseret på pædagogisk arbejde og det pædagogiske personales kompetencer til at arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen. Forskningsprojektet bidrager med ny empirisk baseret viden om socialt udsatte børns livsbetingelser og udviklingsmuligheder, direkte forbundet til hverdagslivet i vuggestuen og det pædagogiske personales arbejde med denne gruppe børn i vuggestuen.

Forskningsprojektet er tilrettelagt og udført af Kirsten Elisa Petersen, postdoc, ph.d., Institut for Pædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet og er forløbet i perioden april 2010-april 2011. Projektets dataindsamling omfatter interview med det pædagogiske personale og ledelse i to udvalgte vuggestuer, observationer af den pædagogiske praksis samt en mindre spørgeskemaundersøgelse rettet mod det pædagogiske personale i de to vuggestuer.

Gennem de seneste cirka 10 år er der kommet et voksende politisk, pædagogisk og forskningsmæssigt fokus på det pædagogiske personales arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutionens almenpædagogiske praksis. Som følge af dette voksende fokus er der ligeledes gennem de senere år rejst en række forandrede og særlige krav til det pædagogiske personale i arbejdet med udsatte børns trivsel og udvikling.

De forandrede og særlige krav kan både ses i forhold til de socialpolitiske vedtagelser såvel som i den specifikke pædagogiske praksis (Petersen 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2008c). Socialpolitisk ses de forandrede krav særligt med serviceloven (1998) og dernæst indførelsen af loven om læreplaner (2004) for børn inden skolestart samt loven om dagtilbud (2007), der senest blev vedtaget i Folketinget.

Den andet krav følger så at sige i kølvandet på det første, men har en mere praktisk pædagogisk konsekvens, idet daginstitutionen gennem socialpolitiske love og vedtagelser ændres fra et overvejende almenpædagogisk tilbud til børn i alderen 0-6 år til nu fremover at omfatte en mere eksplicit beskrevet socialpædagogisk opgave, der skal indeholde såvel *forebyggende* og *støttende* indsatser overfor socialt udsatte børn.

Siden de socialpolitiske vedtagelser er trådt ind i daginstitutionens praksis, har der fremkommet en række centrale forskningsundersøgelser om netop daginstitutionens muligheder for at arbejde pædagogisk med socialt udsatte børns trivsel og udvikling. Sammenfattende for disse undersøgelser er, at de på forskellig vis stiller spørgsmålet om, hvordan og på hvilke måder daginstitutionen kan arbejde med og fremme socialt udsatte børns udvikling og livsbetingelser (Christensen 1996; Ploug 2003, 2007a, 2007b; Jensen et al. 2003; Jensen 2005).

Hvad der imidlertid også er trådt frem, er det forhold, at daginstitutionens arbejde i relation til socialt udsatte børn tilsyneladende primært omfatter barnets liv i børnehaven, mens barnets liv i vuggestuen i alderen 0-3 år stort set er fraværende i den pædagogiske forskning. Enten indgår vuggestuen implicit i undersøgelserne, eller også fokuseres der eksplicit på børnehavens betydning og muligheder for at støtte socialt udsatte børn.

Hvorfor vuggestuens hverdagsliv og helt små udsatte børns trivsel og udvikling ikke indtil videre er blevet gjort til genstand for særskilt forskning, må for nuværende forblive et ubesvaret spørgsmål, men nærværende forskningsprojekt søger imidlertid at gøre op med dette forhold og præsenterer således særskilt viden knyttet til helt små socialt udsatte børn og det pædagogiske arbejde, der foretages med denne gruppe børn, når de starter deres institutionsliv.

Projektets formål og baggrund

Baggrunden for dette forskningsprojekt og denne rapport er baseret på de forandringer, der kan afspejles i den samfundspolitiske udvikling og moderniseringen af den offentlige sektor (Kofod 2007), som gennem de senere år har medført særlige krav til det pædagogiske personale i arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionen. Den samfundspolitiske udvikling inden for den offentlige sektor og i særdeleshed i relation til daginstitutionsområdet er særligt rettet mod pædagogiske indsatser i relation til udsatte børn. Med serviceloven (1998) og loven om læreplaner (2004) samt dagtilbudsloven (2007) kan der identificeres en række eksplicite love og vedtagelser, der direkte viser hen til, at daginstitutionen i langt højere grad end tidligere skal arbejde målrettet med socialt udsatte børn eller børn med særlige behov.

I lov om social service (§ 8) fremgår det således, at daginstitutioner skal *"arbejde som en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og af den forebyggende og støttende indsats overfor børn, herunder børn med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller andet behov for støtte"*.

Denne formulering skrives endnu tydeligere inde i loven om social service (§ 8a, august 2003), der træder i kraft august 2004, og hvor der fastsættes en række formål og principper for børns læring i daginstitutioner (loven om læreplaner). I § 3 træder daginstitutionens ændrede funktion i retning af et mere socialpædagogisk perspektiv frem: *"... Det skal endvidere fremgå, hvilke overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter der er i forhold til børn med særlige behov"*.

Den anden forandring træder frem med indførelsen af læreplaner i daginstitutioner, hvor der for første gang direkte indføres et læringsmæssigt sigte for børn i daginstitutioner, et forhold der ellers tidligere kun har været forbeholdt folkeskolen (Kofod 2007).

Arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionerne træder endnu tydeligere frem gennem Regeringens udspil til indsatser til forebyggelse af negativ social arv (Socialministeriet og Undervisningsministeriet). Her betones betydningen af en tidlig indsats inden for daginstitutionsområdet:

"Jo tidligere man sætter ind med støtte til barnet, jo større er sandsynlighederne for at bryde med den negative sociale arv og øge den sociale mobilitet. Årene inden barnet starter i skolen er mest afgørende" (Socialministeriet 2003: 17).

Mere konkret henvises der til, at daginstitutionen skal arbejde med børns læring og med sprogstimulering af tosprogede børn som et led i at øge udsatte børns kompetencer og på denne måde gennem tidlig pædagogisk indsats medvirke til at øge den sociale mobilitet.

Den seneste lovmæssige forandring træder frem i lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge (dagtilbudsloven, 2007). Her skrives der for første gang en tydelig ændring ind i forhold til daginstitutionens samfundsmæssige opgaver rettet mod at arbejde på, gennem tidlig pædagogisk indsats, at forebygge børns opvækst præget af negativ social arv: (§ 1, stk. 3) *"forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for særlig indsats..."*

På baggrund af ovenstående kan der således indkredses en række markante indholdsmæssige ændringer i daginstitutionens praksis gennem det seneste årti. De forskellige love og vedtagelser griber ind i daginstitutionens traditionelle praksis og skaber både nye krav til de professionelle såvel som krav om forandrede organiseringer af dagligdagen. Det er imidlertid ikke ny viden, at der hele tiden sker ændringer i daginstitutionen set i et historisk perspektiv. Det nye må i højere grad præciseres som havende karakter af *mere eksplicite beskrivelser af daginstitutionens dobbelte formål*, begrebsat som *almenpædagogisk arbejde med alle børn og socialpædagogisk arbejde med socialt udsatte børn* (Petersen 2009).

Men mens der gennem de senere år for alvor er sat forskningsmæssigt fokus på, hvordan børnehaven arbejder med at håndtere og udvikle den pædagogiske praksis i relation til arbejdet med socialt udsatte børn (Ploug 2003, 2007; Jensen 2005; Jensen et al. 2009; Petersen 2009), så står det forhold tilbage, at vuggestuens pædagogiske arbejde med de helt små børn ikke eksplicit er blevet gjort til genstand for udforskning.

Selvom der gennem de senere år er kommet et fokus, såvel politisk som forskningsmæssigt, på socialt udsatte børn, herunder på hvilke måder samfundets pædagogiske institutioner aktivt kan medvirke til at bryde med en opvækst præget af negativ social arv og ulighed i børns livschancer (Ploug 2003,

2007a, 2007b), er det som om selve vuggestueområdet, der for alvor må argumenteres som *en tidlig pædagogisk indsats*, ikke i tilstrækkelig grad er kommet ind i det føromtalt fokus.

Årsagerne hertil kan være mangfoldige og komplekse, men kan måske i overvejende grad forklares med, at det er vanskeligt at se, og forstå, helt små børns behov for pædagogisk støtte og udvikling samt små børns grundlæggende behov for samvær med andre børn og samvær med andre voksne end forældrene. En række studier, primært svenske og norske, har imidlertid gennem de senere år dog bidraget med betydningsfuld viden om små børns generelle udvikling og medvirker samfattende til at betone betydningen af, at børns liv i vuggestueperioden er ligeså betydningsfuldt som de øvrige livsperioder i barndomsperioden (Løkken 2008; Haugen et al. 2007).

Den primære forskning knyttet til socialt udsatte børns vanskelige livsforhold og opvækstbetingelser, når det drejer sig om de allertidligste barndomsår, har primært sit udspring inden for det mere socialpædagogiske område med fokus på små børn bragt uden for hjemmet og knytter ofte an til barnets tidlige liv på døgninstitution og identificering af såvel barnets vanskeligheder som forældrenes vanskelige livsforhold (Christensen 2006; Egelund et al. 2004).

For nuværende, set i relation til det pædagogiske personales arbejde i vuggestuen med socialt udsatte børn, herunder på hvilke måder vuggestuen kan bidrage med pædagogiske indsatser til at forbedre denne gruppe børns sociale, emotionelle og kognitive udvikling, mangler der imidlertid vigtig forskning.

På baggrund af ovenstående kan der peges på følgende centrale problemstilling, der viser hen til, at vi for nuværende i en dansk sammenhæng *ikke har tilstrækkelig forskningsbaseret viden om det pædagogiske personales arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen*. Denne problemstilling har en række væsentlige konsekvenser, der på den ene side knytter an til, at der mangler viden om, *hvordan og på hvilke måder pædagogisk arbejde med denne gruppe børn tilrettelægges i vuggestuen, herunder det pædagogiske personales kompetencer og pædagogiske metoder, og at der også på samme tid mangler tilstrækkelig viden om betydningen af en tidlig og forebyggende pædagogisk indsats overfor socialt udsatte børn og deres familier*.

En yderligere central problemstilling, som dette forskningsprojekt vil fokusere på, er, hvilken betydning en tidlig pædagogisk indsats i vuggestuen kan antages at have for børn med anden etnisk baggrund, som også på samme tid kan defineres som socialt udsatte børn. I den sammenhæng rettes der et særligt blik på, hvordan og på hvilke måder vuggestueperioden kan antages at have betydning for denne gruppe børns videre udvikling.

Baggrunden for dette projekt er således ligeledes rejst, som følge af den manglende eksplicite forskning inden for det tidlige småbørnspædagogiske område, særligt knyttet til børn i alderen 0-3 år. Projektet hviler også på en

grundlæggende antagelse om, at det, der foregår med helt små børn i vuggestuen både generelt for alle små børn og særskilt for helt små socialt udsatte børn, nødvendigvis i relation til børnenes alder må være nogle andre pædagogiske indsatser end dem, der er indfanget i det pædagogiske arbejde i børnehaven.

Med afsæt i ovenstående vil denne rapport præsentere de teoretiske og empiriske resultater, der er fremkommet fra forskningsprojektet.

Projektets formål kan opsummerende sammenfattes således:

Forskningsprojektets formål er at gennemføre et forskningprojekt, som:

- er målrettet det pædagogiske personales kompetencer direkte i relation til pædagogisk arbejde i vuggestuen
- *udforsker og indkredser det pædagogiske personales arbejde*, specifikt i relation til socialt udsatte børn
- på samme tid bidrager med forskningsbaseret viden om *tidlig pædagogisk og forebyggende indsatser* inden for forskningen om socialt udsatte børn, herunder børn med anden etnisk baggrund end dansk og vuggestuens særlige betydning i denne sammenhæng.

Forskningsprojektets analysestrategiske forskningsspørgsmål:

- Hvilke kompetencer er det pædagogiske personale i besiddelse af, specifikt knyttet til pædagogisk arbejde i vuggestuen?
- På hvilke måder er det pædagogiske arbejde tilrettelagt og organiseret af det pædagogiske personale i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen – er der tale om en identificering af særlige pædagogiske metoder?
- På hvilke måder kan vuggestueperioden som en tidlig forebyggende pædagogisk indsats angives at bidrage til socialt udsatte børns videre barndomsudvikling og trivsel?

Forskningsprojektet forventer at give svar på følgende spørgsmål:

- Hvilken viden, pædagogiske metoder og kompetencer det pædagogiske personale inden for vuggestueområdet særligt er i besiddelse af.
- Hvordan det pædagogiske personales viden, pædagogiske metoder og kompetencer bidrager til organisering af pædagogisk praksis særligt knyttet til indsatser rettet mod socialt udsatte børn, herunder også børn med anden etnisk baggrund end dansk.

- Viden om, hvordan og på hvilke måder de pædagogiske indsatser i vuggestuen har betydning for socialt udsatte børns videre barndomsudvikling.

Kapitel 1

Dette kapitel rummer tre afsnit, som henholdsvis sætter fokus på begrebet socialt udsatte børn samt den forskningsbaserede viden, der eksisterer om daginstitutionens (herunder vuggestuens) arbejde med denne gruppe børn. Kapitlet afsluttes med et kort afsnit, der præsenterer teoretisk viden om det pædagogiske personales kompetencer.

De tre afsnit i dette kapitel danner samlet grundlag for forskningsprojektets teoretiske perspektiver såvel som en præsentation af den eksisterende viden på området.

1.1. Socialt udsatte børn

I dette afsnit sættes der fokus på at indkredse, hvilken gruppe børn der egentlig er genstand for udforskning, når vi ser på det pædagogiske personales arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen. Afsnittet gennemgår en række centrale teoretiske perspektiver på området, såvel som forskningsbaseret viden om denne gruppe børns vanskeligheder og udviklingsbetingelser. Det er først og fremmest væsentligt at fremhæve, at begrebet socialt udsatte børn er et komplekst begreb, der anvendes i en bred vifte af forskellige teoretiske og i høj grad ikke-teoretisk begrundede forklaringsrammer, hvilket kan medvirke til, at der skabes stor uklarhed i forståelsen af, hvad der egentligt er på tale, når forskningen beskæftiger sig med udsatte børn (Petersen 2010, 2011).

I nærværende forskningsprojekt anvendes begrebet socialt udsatte børn som et overordnet begreb, der samlet viser hen til børn, som på forskellig måde og med forskellig tyngde befinder sig i det, som Mathiesen (1999) betegner som *sociale nødsituationer*. Denne anvendelse af begrebet rummer en forståelse af børns problemer som knyttet til deres aktuelle konkrete deltagelse i deres liv og søger således derigennem at overskride determinerende og statiske forståelser af såvel tyngden som omfanget af socialt udsatte børns livs- og udviklingsbetingelser. Mathiesen (1999) anvender begrebet pædagogiske nødsituationer, der henviser til, at barnets livssituation er karakteriseret ved et fravær af udviklingsbetingelser. I denne forståelse fokuseres der på barnets omsorgsrelationer som en basal udviklingsbetingelse, og det stiller krav til, at der på samme tid fokuseres på barnets *mulighedsbetingelser* for at udvikle omsorgsrelationer frem for at se på barnets sociale udsathed som en statisk tilstand. Når jeg byder ind

med dette begreb *børn i sociale nødsituationer*, er det særligt fordi, vi i denne sammenhæng ikke beskæftiger os meget med at forudsige, hvordan det kommer til at gå børnene i deres liv, men derimod i langt højere grad fokuserer på, hvilke former for pædagogisk støtte børnene har brug for i en kortere eller længere periode af deres liv. Ligeledes handler det også om at kunne anvende et teoretisk begreb, som åbner op for, at børn i mange forskellige livsforhold og situationer kan være udsatte – begrebet er med andre ord så bredt, at vi også kan medtænke børn, som på forskellig vis og periodisk har problemer, som de skal lære at håndtere.

I et bredt vue over det danske forskningsfelt anvendes der meget forskellige begreber om denne gruppe børn, f.eks. "risikobørn" (Schultz Jørgensen et al. 1993) eller børn præget af "negativ social arv" (Ploug 2003, 2007a, 2007b). Gennem flere år har der også været flere andre begreber i spil, f.eks. børn med særlige behov, fokusbørn, gråzonebørn, bimmerbørn, børn med problemer osv. Det er dog imidlertid ganske vanskeligt at indkredse, hvornår de forskellige begreber anvendes og hvorfor, ligesom der i en gennemgang af såvel danske som internationale undersøgelser kan identificeres en omfattende mængde af begreber, som tilsyneladende handler om det samme, nemlig børn som har *det særlig svært i deres livssituation*, men at både årsagerne hertil samt omfanget og varigheden af det særligt svære varierer stærkt, afhængigt af undersøgelsesernes teoretiske og empiriske design.

I den internationale forskning ses en lang række beskrivelser af børn med forskellige psykiske og sociale vanskeligheder, som tilsammen kan dækkes ind under begrebet udsatte børn. Det drejer sig især om børn med vanskeligheder knyttet til adfærd, koncentration, impulsstyring, indlæring, og børn med diagnoser som på forskellig vis antages at medvirke til at belaste deres opvækstbetingelser. Hertil kommer også en lang række af beskrivelser af børn, der vokser op under fattigdom i ghettoområder og med forældre, der har meget store vanskeligheder med at opnå adgang til uddannelse og arbejdsmarkedet.

Hvis vi skal bruge den internationale forskning til at fortælle os noget om udsatte børn, overført til den danske sammenhæng, må det i høj grad være, at vi rent faktisk kan finde en teoretisk inddeling i forskellige forståelser af denne gruppe børn. Den ene forståelse handler om, at udsatte børn er udsatte, fordi samfundet skaber og vedligeholder social ulighed mellem mennesker. Dette kan betegnes som en såkaldt *strukturel* forklaringsramme. Den strukturelle forklaringsramme angiver børns udsathed i relation til forældrenes socioøkonomiske placering i samfundet og trækker på samfundsøkonomiske og politiske forhold. Her udpeges beskrivelser af en opvækst præget af fattigdom, dårlige boligforhold, forældres mangelfulde uddannelse samt manglende eller lavtlønnet arbejde, etnicitet, kultur og racetilhørsforhold. Den anden forklaringsramme kan betegnes som den *individuelle* forklaringsramme. Denne forklaringsramme

trækker på psykologiske og psykiatriske årsagsforklaringer, hvor barnets udsathed analyseres overvejende i relation til barnets adfærd (f.eks. testet gennem psykometriske testmetoder og diagnosebeskrivelser).³ Her udpeges barnets adfærd som den primære årsagsforklaring på barnets udsatte livssituation (Petersen 2006, 2009).

Den overordnede inddeling i henholdsvis en såkaldt strukturel og en individorienteret forklaringsramme genfindes også i den nordiske forskning inden for området (Meeuwisse & Swärd 2006), om end i mere nuanceret form, og hvor de forskellige forklaringsrammer inddrages og antages at indvirke på samme tid.

For at skabe klarhed over de komplekse forståelser af begrebet udsatte børn forsøges der i første omgang en fastholdelse i de to overordnede forklaringsrammer, som kan medvirke til at belyse, at afhængigt af om der lægges et fokus på en strukturel eller en individuel forklaring på det udsatte barn, så får vi forskellige betydninger frem af årsagen til barnets problemer, og ligeledes forskellige forståelser af barnets chancer for at klare sig i tilværelsen.⁴

En strukturel forklaringsramme på udsatte børn finder vi overvejende inden for den samfundsvidenskabelige forskningstradition. Her undersøges, hvordan og på hvilke måder de samfundsmæssige strukturer virker ind på os mennesker. Hvilke muligheder giver samfundet os, og hvilke betingelser lever vi under, kan man kort forenklet udtrykke det. Der er f.eks. stor forskel på de samfundsmæssige strukturer, som mennesker lever under i USA, og de samfundsmæssige strukturer, vi lever under herhjemme i Danmarks velfærdssamfund. I dette perspektiv gives der også nogle helt centrale bud på, hvordan vi kan forstå begrebet udsatte børn – om end denne gruppe børn som sagt ofte beskrives i en mangfoldighed af forskellige begreber.

Det, der imidlertid er pointen her, er, at den strukturelle forklaringsramme så at sige sætter fokus på de samfundsmæssige forhold, som børn vokser op under. Et særligt centralt begreb inden for denne type forskning er begrebet *social ulighed*. Dette begreb viser overordnet hen til, at de samfundsskabte muligheder, som vi mennesker lever under, er ulige fordelt mellem os. En af de samfundsforskere, som for alvor har sat fokus på social ulighed i Danmark, er Erik Jørgen Hansen (2003, 2005). Hansen belyser, at det til stadighed, på trods af velfærdssamfundets udvikling, er sværere for børn fra arbejderklassen at opnå adgang til længere videregående uddannelser, bedre job og derigennem også bedre boligforhold og andre sociale goder. Hansen anvender begrebet livschan-

³ WHO ICD-10, Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser – klassifikation og diagnostiske kriterier.

⁴ Se også Petersen (2010), hvor henholdsvis de strukturelle og de individuelle perspektiver på udsatte børn diskuteres uddybende.

cer, der handler om forskelle i positioner i samfundsstrukturen og knytter an til et fokus på den samfundsmæssige sociale ulighed, der træder frem i form af forskelle i leveforhold mellem de forskellige sociale klasser (Hansen 2003, 2005).

Hansens forskning er interessant, fordi han har fulgt en gruppe mennesker, en såkaldt kohorte, gennem deres opvækst, ungdom og voksenliv, og har på den baggrund kunne belyse, hvor stor en betydning den enkeltes sociale placering i samfundet har for de muligheder, der er for at klare sig godt i tilværelsen. Resultaterne viser, at trods de senere årtiers samfundsmæssige forandringer er der fortsat flest børn af forældre fra mellemlange og lange videregående uddannelser, der selv får en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Endvidere vises det således også, at børn fra ikke-faglærte arbejderhjem ofte selv forbliver i ufaglært arbejde og dermed også er den gruppe, som lever under de dårligste livsforhold som f.eks. i dårligere boliger, oftere er syge, oplever skilsmisse og perioder med arbejdsløshed og dermed endnu dårligere leveforhold. Hansen viser også, at i forhold til sygdom, skilsmisse, generelt dårlige levekår såvel som arbejdsmæssige bevægelsesmuligheder, så er det stadig således, at jo bedre uddannede ens forældre er, jo bedre liv har de, og jo bedre liv får deres børn – sagt sådan lidt firkantet.

Når Hansens undersøgelser er interessante i denne sammenhæng, er det fordi, han også medvirker til at sætte fokus på en af tidens allermest omdiskuterede begreber, nemlig begrebet *negativ social arv*. Begrebet negativ social arv er et af de begreber, som i den pædagogiske verden tilsyneladende har haft en enorm betydning for pædagogers måder at forstå udsatte børn, idet der ofte argumenteres for, at hvis barnet har det særlig svært eller er særligt udsat, er det fordi, barnets forældre ikke magter at skabe ordentlige opvækstforhold, vel og mærke fordi forældrene heller ikke selv har lært det hjemmefra. Der er altså tale om nogle måder at tænke, føle og handle på, som antages at blive arvet gennem generationerne.

Negativ social arv er et begreb, der første gang optrådte hos den svenske forsker Jonsson (1969), og som handlede om, at der forekommer en overførsel af sociale problemer fra forældre til børn. Jonsson præsenterede imidlertid begrebet i en meget snæver kvalitativ sammenhæng baseret på hans eget forskningsarbejde med en gruppe kriminelle drenge i et socialt boligbyggeri i Sverige, og Jonsson anvendte ikke begrebet i sin senere forskning. Derimod forskede Jonsson i, hvordan den negative sociale arv kunne brydes gennem socialt arbejde. Alligevel har begrebet negativ social arv haft en gennemslagskraft, som kan være svær at forstå. En debat, som også Hansen har deltaget i. Hansen argumenterer f.eks. for, at hvis begrebet social arv skal anvendes, så skal det være i bestemte afgrænsede forståelsessammenhænge:

" (...) må fænomenet forstås som den kendsgerning, at sandsynligheden for at tilhøre den dårligst placerede gruppe i den nuværende samfundsstruktur er størst, når ens forældre også i sin tid var dårligst placeret i den daværende anderledes samfundsstruktur" (Hansen 2003: 117).

Hansen (2003, 2005) kritiserer den tilsyneladende udbredte anvendelse af begrebet social arv for at være for fokuseret på det enkelte menneske og argumenterer for, at der med anvendelsen af begrebet livschancer skabes fokus på de samfundsmæssige processer, der medvirker til at opretholde ulighedsstrukturer, altså de forhold i samfundet som gør, at nogle børn vokser op i ghettoområder i et liv i fattigdom med forældre, som ikke har uddannelse eller arbejde.

I den nuværende danske forskning er begrebet negativ social arv blevet videreudviklet og fremtræder mere nuanceret og mindre psykologisk determineret end Jonssons (1969) oprindelige anvendelse af begrebet (Ploug 2003, 2007a, 2007b). I Forskningsprogrammet om social arv (Ploug 2003, 2007a) anvendes begrebet social arv ud fra følgende definition:

"som de påvirkninger på adfærd, viden, holdninger, livsværdier og handlekompetencer, der kan føres tilbage til opvækstfamilien og socialt og subkulturelt opvækstmiljø i bredere forstand" (Ploug 2007a: 14).

Her ser vi således, at begrebet social arv medtager en analyse af såvel de faktorer, der antages at have betydning i samspillet mellem barn og forældre, såvel som de sociokulturelle faktorer og de samfundsmæssige forhold, der på samme tid antages at virke ind på børns livsmuligheder, herunder f.eks. daginstitutionen, skolen såvel som uddannelses- og arbejdsliv.

En af de danske forskere, som for alvor har blandet sig i debatten om begrebet negativ social arv, er Morten Ejernæs (2005), som stiller sig meget kritisk over for den tilsyneladende udbredte anvendelse af begrebet over for børn, som har det særlig svært. Han fastholder, at begrebet må omfatte flere forhold end det snævre, der viser hen til, at børn så at sige arver deres forældres sociale problemer. Ejernæs et al. (2005) argumenterer for, at der i dag kan identificeres tre hovedbetydninger af begrebet social arv:

1. *overførsel af sociale problemer*
2. *risikofaktorer i barndommen*
3. *strukturel betinget chanceulighed med hensyn til at opnå uddannelse og attraktive jobs.*

Ejernæs et al. (2005) argumenterer endvidere for, at det er meget vigtigt på den ene side at se forskel på den form for social arv, der henviser til strukturelt betinget chanceulighed inden for uddannelsessystemet, som Hansen undersøger (2003, 2005), og på den anden side antagelsen om, at børn arver forældres sociale problemer, således som Jonsson (1969) tilbage i 1960'erne udviklede begrebet. Denne skelnen er meget vigtig, idet Ejernæs et al. (2005) indkredser, at familiens klasse-mæssige position er afgørende for overhyppigheden af sociale problemer hos børnene.

På denne måde har jeg således valgt at placere det omdiskuterede begreb social arv inden for den strukturelle forklaringsramme, idet Ejernæs et al. (2005) medvirker til at vise, at der i højere grad er tale om strukturelle forhold som f.eks. fattigdom, arbejdsløshed, manglende skolegang og uddannelse, når vi anvender begrebet social arv, end der er tale om en egentlig arv af sociale problemer. Resultaterne fra Ejernæs et al. (2005) viser derimod, at det er almindeligt, at børn ikke får samme problemer som deres forældre, og at kun en meget lille andel af børnenes vanskeligheder kan genfindes i forklaringer, der omfatter forældrenes alvorlige sociale problemer. Derimod peger undersøgelsens resultater på, at der i langt højere grad er tale om en *klasse-mæssig sammenhæng* mellem barnets problemer og forældrenes vanskelige livssituationer.

Her ser vi således, at når vi sætter fokus på de samfundsmæssige strukturer, som vi mennesker lever under, og på hvordan de samfundsmæssige goder er fordelt mellem os mennesker, så får vi også en teoretisk ramme til at forklare nogle af de processer og vilkår, der er på spil i forhold til udsatte børn. De strukturelle perspektiver på forståelsen af udsatte børns livsbetingelser medvirker til at indkredse en række samfundsmæssigt organiserede ulighedsbetingelser, der hver for sig og sammen virker ind på barnets tilværelse, men har imidlertid også den begrænsning, at de ikke kommer tæt på de processer og strukturer, som virker ind på selve *barnets levede liv*. Det er i disse strukturelle perspektiver vanskeligt at indfange, hvad det er, der gør, at nogle børn, på trods af deres problemfyldte og udsatte opvækstforhold, alligevel ikke selv udvikler problemer i deres voksenliv, og hvilke forhold der gør det særligt vanskeligt for andre udsatte børn at klare sig i deres barndomsliv.

Mens den strukturelle forklaringsramme fortæller os noget om børns ud-sathed gennem begreber som *samfundsmæssig social ulighed* og *negativ social arv*, får vi i højere grad vigtig viden om det enkelte barns særlige ud-sathed gennem de undersøgelser og teorier, som her er placeret under den såkaldte *individuelle* forklaringsramme. Her kommer vi så at sige tættere på det enkelte barn, barnets adfærd, udvikling og vanskeligheder. Inden for denne forklaringsramme finder vi især mange af de psykologiske teorier, som beskæftiger sig med børn. Psykologien har tradition for at operere med en særlig viden om børns psykiske udvikling, dvs. alt det der handler om barnets sociale, følelsesmæssige og kogniti-

ve udvikling og derigennem også om, hvorfor og i hvilke situationer udviklingen kan antages at være problematisk. Dette at kunne indkredse børns vanskeligheder er formodentligt en af årsagerne til, at vi også finder mange psykologiske teorier og empiriske undersøgelser, der har haft en stærk betydning i forhold til diskussioner og indsatser over for udsatte børn.

Den psykologiske tyngde, når vi taler om udsatte børn, ses især i den internationale forskning, hvor børns udsathed beskrives inden for tre psykologiske hovedområder:⁵

- *Sociale og emotionelle* tegn, der henviser til problemer som f.eks. lav selv-værdsfølelse, aggressiv adfærd og lav impuls kontrol.
- *Læringsmæssige* tegn, der inddrager udsatte børns forsinkende sprogudvikling, generelle kognitive problemer samt problemer knyttet til skolegang. Således indkredser en række studier sammenhængen mellem barnets udsathed og læringsmæssige vanskeligheder.
- *Interaktionelle* tegn henviser til samspillet mellem barn og forældre og omfatter tegn på udsathed i relation til barnets interaktion med forældre/andre børn/andre voksne. En række studier indkredser således en sammenhæng mellem forældres sociale og økonomiske status i relation til barnets vanskeligheder, der antages at have afgørende betydning for barnets udvikling.

Inden for disse tre hovedområder kan der identificeres en lang række forskellige psykologiske teorier, som særligt kan fortælle os noget om, hvilke problemer børn har gennem deres opvækst, og hvordan vi skal forstå disse problemer og dermed begribe baggrunden for børns udsathed i en psykologisk tænkning. Særligt den klassiske udviklingspsykologi og den kliniske psykologi er to af de discipliner, som ofte bringes i spil. Mens udviklingspsykologien netop handler om barnets udvikling, koncentrerer den kliniske psykologi sig især om diagnoser, psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser.

Inden for det individuelle perspektiv har forskningen i risiko og beskyttelsesfaktorer hos udsatte børn (Rutter 1985, 2000) særligt domineret gennem de seneste årtier og medvirket til at skabe viden om udsatte børn specifikt knyttet til en identificering af en række såkaldte *risikofaktorer*, altså faktorer der forskningsmæssigt indkredser risikoen for en opvækst præget af udsathed. Forskningen i risici knytter dog samtidig også an til identificering af såkaldte *beskyt-*

⁵ De tre psykologiske hovedområder er første gang identificeret gennem internationale forskningsundersøgelser i forskningsoversigten "*Daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn – en forskningsoversigt*" (Petersen 2006), hvor de psykologiske forståelsesrammer og hovedområder uddybes.

telsesfaktorer hos barnet eller i relation til barnets miljø og henviser til faktorer eller forhold, der på trods af udsatte opvækstbetingelser alligevel antages at virke beskyttende over for barnets livsudvikling.

I Danmark har bl.a. Egelund & Hestbæk (2004) fulgt en gruppe af børn født i 1995, som alle havde det til fælles, at de i de tidligste barndomsår havde været anbragt uden for hjemmet og således pr. definition kunne antages at være udsatte. De foreløbige resultater fra denne undersøgelse indkredser bl.a., at små børn, der anbringes uden for hjemmet i de tidlige barndomsår, befinder sig i en såkaldt *højrisikogruppe*, der kan identificeres i et udviklingsmæssigt perspektiv allerede, når barnet når 7-8 års alderen (Egelund & Hestbæk 2004). Ligeledes viser de første resultater fra undersøgelsen, at der kan indkredses en række forhold ved børnenes forældre, der medvirker til at angive risikofaktorer. Forældrene er bl.a. karakteriseret ved, at der ofte kun er moderen, mens faderen er fraværende i opvæksten, at moderen er blevet gravid allerede i hendes teenageår, at hun har haft en mangelfuld skolegang, dårlige arbejdsmuligheder, hvilket også på samme tid placerer forældrene i en fattigdomslignende situation. Hertil identificeres endvidere misbrugsproblemer, psykiske problemer samt forældre, der selv har været anbragt uden for hjemmet på et eller andet tidspunkt i deres eget opvækstforløb.

Risikofaktorer knyttet direkte til barnet viser, at barnet lever under belastede forhold, idet det kan identificeres, at denne gruppe af børn udviser en højere grad af *oversygelighed*, og at cirka hvert fjerde barn gennem de tidlige barndomsår får stillet en eller anden form for diagnose, f.eks. psykisk udviklingshæmning, hyperaktiv tilstand (DAMP/ADHD) samt en række psykiatriske lidelser. Endvidere identificeres, at denne gruppe af børn har det markant sværere ved skolestart eksempelvis i form af større behov for specialhjælp, og at der også allerede i tidlig alder knyttes adfærdsmæssige problemer samt sociale og psykiske problemer til barnets samlede udviklingsbillede (Egelund & Hestbæk 2004).

Schultz Jørgensen et al. (1993) har også bidraget afgørende til forskningen i dansk sammenhæng om udsatte børn og medvirker til at bringe os tættere på de tegn på udsathed, som forskningen har identificeret. Her anvendes begrebet risikobørn, der omfatter en tredeling mellem børn, der på forskellig vis befinder sig i en risikozone; børn der var egentlige "problembørn", og som allerede havde været udsat for omfattende belastende forhold i deres opvækst, og børn der var "truede" i deres udvikling, fordi de havde oplevet alvorlige belastninger, der stillede krav om særlig pædagogisk hjælp, samt børn med særlige behov, der omfatter børn, som også har oplevet vanskeligheder i deres opvækst, men hvor problemstillingerne ikke har været så omfattende, at det har haft afgørende indvirkning på barnets udvikling og trivsel.

En af de udviklingspsykologiske teorier, der for alvor har domineret som en forklaringsramme på udsatte børns vanskeligheder, er tilknytningsteorien, som oprindeligt er udviklet af Bowlby (1988) tilbage i 1950'erne. Bowlby var blandt andet en af de psykologer, som udviklede begrebet *maternal deprivation*, der på dansk kan forklares som betydningen og konsekvenserne af, at barnet i de tidlige barndomsår bliver svigtet eller forladt af sin primære omsorgsperson. Bowlby fandt f.eks. ud af, at små børn på børnehjem (dengang i 1950'erne vel og mærke) var i særlig risiko for at udvikle problemer, idet de manglede en stabil moderomsorg i deres tidlige spædbørneperiode. Dengang lå børn i senge på lange rækker, og deres pasning blev varetaget af sygeplejersker i hvide kitler. Historien fortæller, at Bowlby sad i mange timer på disse børnehjem og observerede børnene i deres senge. Han opdagede i den forbindelse, at det barn, som lå i sin seng nærmest ved døren, også var det barn, som var mest livligt og smilende, mens de andre børn lå stille i de andre senge. Her fandt Bowlby ud af, at grunden til, at barnet nærmest døren var det mest aktive og smilende, var fordi, at hver gang en læge eller sygeplejerske åbnede døren, så fik barnet et smil eller et klap på hovedet, simpelthen fordi det var nærmest døren, mens der ikke var tid til den slags med alle de andre børn. Denne viden medvirkede på længere sigt til at danne grundlaget for at forstå betydningen af børns trivsel og udvikling i et tæt samspil med moderen.

Tilknytningsteorien fokuserer således på betydningen af barnets første leveår og tilknytning med primære voksne som afgørende for en sund personlighedsudvikling. Her er der på samme tid argumentation for, at barnets adskillelse fra moderen såvel som moderens samspil med barnet, f.eks. i forhold til moderens manglende empatiske følelser for barnet, kunne medvirke til at udvikle barnets aggression i en mere *patologisk* forstand, og at studiet af børns vanskeligheder måtte ses i lyset af konsekvenserne af den *rent fysiske deprivation* eller alternativt i forskellige tilknytningsmønstre mellem mor og barn, der bidrager til, at barnet udvikler ængstelige eller undvigende adfærdsformer.

I en gennemgang af internationale studier inden for forskningen i tilknytningsteorien fastholdes således relationen og samspillet mellem mor og barn som afgørende for barnets sociale, emotionelle og kognitive udvikling, og dermed også afgørende for barnets risici i forhold til at udvikle tilknytnings- og udviklingsforstyrrelser (Trewarthen & Aitken 2001; Ziegenhain 2004).

At børn har brug for deres mor (og i moderne tid også far) er ikke til at komme uden om, men betydningen af børns tilknytning og relation til deres forældre har gennem tiden fået en særlig kraftig dominans, især når vi taler om udsatte børn. Burman (1994) betoner især, hvorledes det er påfaldende, at så snart der er tale om børn med problemer, så findes de primære forklaringer på barnets adfærd og vanskeligheder tilsyneladende hjemme i familien, især i samspillet mellem mor og barn:

“(...) Den reelle effekt af dette ses inden for uddannelsespsykologiske områder, der arbejder med børn, der er identificeret til at “have problemer”. Enten bliver barnet med problemer behandlet som værende problemet, eller også bliver barnets familie placeret med ansvaret for at skabe barnets problemer” [Min oversættelse] (Burman 1994: 75).

Når denne pointe drages ind her, er det fordi psykologien, især udviklingspsykologien, har haft og fortsat har en stor gennemslagskraft inden for forskningen om udsatte børn, vel og mærke under mange forskellige begreber. Men det er som regel det psykologiske område, vi vender os mod, når vi skal forklare (og forstå), hvorfor børn handler, som de gør, eller hvis vi skal finde forklaringer på, hvorfor børn ikke er i trivsel.

Stern (1985, 2001) hører til en af de mere moderne og aktuelle fortalere for betydningen af det lille spædbarns samspil med moderen som afgørende for barnets (selv)udvikling, hvor selvbegrebet dog i langt højere grad er betonet med inspiration fra bl.a. Kohuts (1971) selvbegreb hentet fra den tidlige psykoanalytiske periode, om end i en mere fænomenologisk fremtrædelsesform. Stern har gennem sin forskning udviklet omfattende empirisk funderede teorigreber om barnets udvikling af selvfornemmelse, ligesom han bidrager med viden om, hvilke konsekvenser det får for barnets sunde udvikling, hvis barnets interpersonelle interaktioner ikke udvikles hensigtsmæssigt. Vanskelige eller mangelfulde relationer mellem barn og mor medfører således også vanskeligheder for barnets videre barndomsudvikling.

Indenfor den mere nutidige forskning, specifikt knyttet til forståelsen af børns vanskeligheder, finder vi også begreber, der forklarer betydningen af *omsorg for barnet* som en grundlæggende del af barnets sunde personlige udvikling. Man kan måske i højere grad tale om, at netop de klassiske psykoanalytiske teorier har vundet udbredelse i det praktiske pædagogiske arbejde med børn ud fra et omsorgsbegreb, hvor især forståelsen af samspillet mellem det lille barn og mor fortolkes som omsorg. Og omvendt at barnets vanskeligheder således også kan aflæses og analyseres ud fra mangelfuld omsorg eller direkte *omsorgssvigt* (Killén 1996, 2002).

Her genfinder vi således variationer over temaet social arv dog med anvendelse af begrebet omsorgssvigt som den dynamiske *intergenerationelle transmission*, der antages at foregå fra generation til generation, direkte knyttet til forældres adfærd overfor barnet, som igen er forbundet med forældrenes forældres adfærd, for at gøre det rigtig sofistikeret. Her er der tale om omsorgssvigt forstået som, at forældre, der har omsorgen for barnet, udsætter barnet for psykiske/fysiske overgreb i et så stort omfang, at det får afgørende negativ indvirkning på barnets muligheder for en sund udvikling. I forlængelse af begrebet

omsorgssvigt knyttes også begreber som seksuelle overgreb eller vanrøgt, børnemishandling og psykiske overgreb.

Med denne gennemgang af forskning knyttet til socialt udsatte børn kan vi således samle en række karakteristika op for nuværende. Inden for det strukturelle perspektiv er der, om end med en anvendelse af forskellige begreber, fokus på samfundsmæssige faktorer og forhold, der antages at virke ind på udsatte børns opvækstmuligheder, som f.eks. fattigdom, dårlige boligforhold og andre socioøkonomiske faktorer. Inden for det individorienterede perspektiv kan der ligeledes identificeres en omfattende mængde forståelser af udsatte børn, som ofte har fokus på de mere nære forhold i barnets liv, herunder især barnets familieforhold, og hvor forhold hos barnet eller familien bliver genstand for undersøgelse og intervention, børn som får diagnoser, og som har læringsmæssige vanskeligheder.

Begge perspektiver medvirker på den ene side til at give os væsentlig viden om forhold og faktorer, der antages at være medvirkende årsagsforklaringer på børns udsatte livssituationer, men rummer imidlertid også den begrænsning, at der ikke gives viden om, hvordan de to perspektiver så at sige virker ind på barnets udvikling og udviklingsmuligheder. Inden for begge forskningsperspektiver mangler vi viden om de steder, hvor børn lever deres barndomsliv, f.eks. i daginstitutionen sammen med andre børn og pædagoger (Petersen 2009).

Tilbage står det forhold, at vi fortsat mangler forskningsbaseret viden, der kommer tæt på børnene. Hvis vi skal bidrage med viden om udsatte børn i den pædagogiske praksis, må det i høj grad være viden, som så at sige er bundet til barnet. Hermed henvises til det forhold, at den forskning og viden, der ofte frembringes, har tendens til at løsrive barnet eller børnene fra deres eget levede liv og præsentere såkaldt objektiv sand viden om børn, som kan forudsige deres livsforløb (Højholt 2002; Dreier 2004). At binde viden til barnet handler således om at se på det enkelte barn fra et såkaldt *børneperspektiv* (Kousholt 2005, 2006). Et børneperspektiv handler om at se på børns liv så at sige *inde-fra*. Dette inde-fra-perspektiv står i modsætning til mange forskningsområder, som betragter børn *ude-fra*, dvs. udvikler teorier om børn vel og mærke uden at medtage børns tanker, følelser og handlinger direkte knyttet til børns livsbetingelser og -muligheder.

Gennem de senere år er der fremkommet en række meget spændende forskningsundersøgelser, som netop anlægger et såkaldt børneperspektiv på børns liv (Højholt 2002; Schwartz 2007; Kousholt 2005), som medvirker til at fortælle os noget om, hvordan det rent faktisk føles og opleves at være barn, uanset om barnet befinder sig i en udsat livssituation eller lever et såkaldt ganske almindeligt barndomsliv. Kousholt (2005, 2006) har f.eks. fulgt en gruppe børn i "døgndrift", dvs. været sammen med børnene morgen, middag, aften og

nat i en periode med henblik på at udforske og udvikle viden om børns barn-domsliv både hjemme i familien og i daginstitutionen. Herfra får vi mulighed for at få indblik i, hvordan børn tænker, føler og handler fra *deres specifikke position*, hvilke vanskeligheder barnet skal håndtere, og hvilke muligheder der på samme tid er til stede i barnets liv.

1.2. Vuggestuens pædagogiske praksis – hvad ved vi om vuggestuens muligheder i relation til socialt udsatte børn?

Fra dansk forskning knyttet til daginstitutionens pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn er der gennem de seneste cirka 10 år vokset en omfattende viden frem. Denne viden er dog primært rettet mod børnehaven (Jensen et al. 2006, 2009), mens vuggestuens arbejde og funktion over for denne gruppe børn tilsyneladende ikke har været i fokus. Når dette er sagt, kan en række undersøgelser foretaget om daginstitutionens arbejde med udsatte børn godt gemme viden om vuggestuen, idet daginstitutionen formodentligt fungerer som et overordnet begreb. Det er således kun særskilt tydeligt, om der er tale om vuggestuebørn eller børnehalebørn, når dette er eksplicit angivet i undersøgelserne. Hvis vi tager dette udgangspunkt, findes der imidlertid tilsyneladende endnu ingen forskningsbaserede undersøgelser om pædagogisk arbejde i vuggestuen med socialt udsatte børn.

Imidlertid er der meget, der taler for, at det er relevant at fastholde, at vuggestuen og børnehaven er to forskellige pædagogiske tiltag til børn i forskellige aldersgrupper og med forskellige behov og udviklingsopgaver. De to forskellige pædagogiske tiltag stiller også krav om forskellige arbejdsopgaver og kompetencer hos det pædagogiske personale.

Men i mangel af undersøgelser som direkte og eksplicit har blik på vuggestuens pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn, er vi for nuværende nødt til at trække på den viden, der er indhentet i relation til børnehavens arbejde med denne gruppe børn, herunder de institutionelle muligheder og betingelser for at tilrettelægge et omsorgs- og læringsmiljø, der støtter denne gruppe børns trivsel og udviklingsmuligheder.

En af de første undersøgelser, som er relevante at inddrage, er Christensens (1996) undersøgelse af daginstitutionens muligheder for at fungere som et forebyggende tilbud til truede børn. Undersøgelsens resultater peger på en række væsentlige forhold. For det første at der er forskel på, hvor mange udsatte (truede) børn der er på de forskellige daginstitutioner. Nogle institutioner har således mange socialt udsatte børn, mens andre institutioner slet ingen har. Begrebet social segregering dækker i denne sammenhæng over denne ulige fordeling af socialt udsatte børn, som begrundes i den måde, hvorpå kommunerne

fordeler børn i daginstitutioner. Hvis barnet bor i et socialt belastet boligområde, hører det automatisk til i den nærliggende daginstitution. Væsentligt er det i denne sammenhæng, at Christensen (1996) påpeger, at der ikke nødvendigvis er tilført ekstra ressourcer til de institutioner, som har mange udsatte børn. For det andet indkredser undersøgelsen, at det opleves som vanskeligt for det pædagogiske personale at foretage samtaler med forældre, der omhandler barnets udsatte situation i hjemmet. Og for det tredje at samarbejde mellem daginstitution og forvaltning vurderes at være præget af betydelige mangler, f.eks. i form af manglende information om barnets udsatte leveforhold, når barnet indskrives i daginstitutionen.

Hestbæk & Christoffersens (2002) undersøgelse indkredser, at der ikke for nuværende eksisterer forskningsbaseret viden om daginstitutionens muligheder for at bryde med en social udsat opvækst i Danmark. Jensen et al. (2003) underbygger i deres undersøgelse ovenstående problemfelter, men peger derudover på væsentlige forhold i selve den pædagogiske praksis, som medvirker til at øge risikoen for marginalisering af de socialt udsatte børn, således at de faktisk befinder sig i en *dobbelt udsat* risikoposition. De marginaliserende processer, der foregår på samfundsniveau, genfindes i daginstitutionens pædagogiske praksis, vel og mærke uden at det pædagogiske personale er opmærksomt herpå. Daginstitutionen, som den er bygget op herhjemme, lægger vægt på det enkelte barns udvikling og betydningen af at være en del af et socialt fællesskab. Netop disse fokuspunkter kan i sig selv være vanskelige for socialt udsatte børn at håndtere, hvilket bevirker, at daginstitutionen kan risikere ikke at støtte socialt udsatte børn, men derimod, uden at personalet er bevidst om det, kan medvirke til at skabe eksklusionsmekanismer, simpelthen fordi de socialt udsatte børn ikke kan håndtere de almenpædagogiske krav.

Jensen (2005) undersøger endvidere daginstitutionens muligheder for at gøre en forskel for børn, der vokser op under vanskelige sociale vilkår og præges af negativ social arv. Resultaterne fra denne undersøgelse peger bl.a. på, at det pædagogiske personale vurderer, at de har behov for efter- eller videreuddannelse til at kunne løfte denne faglige opgave i daginstitutionens kontekst. Ligeledes identificerer Jensen (2005) i undersøgelsen at kunne indkredse to overordnede forskellige pædagogiske tilgange til arbejdet. En *kompenenserende* tilgang, der har fokus på socialt udsatte børns mangler og behov, og en *innovativ* tilgang, der overvejende har fokus på at indfange de udsatte børns intellektuelle, sociale og følelsesmæssige ressourcer og kompetencer.

Jespersen (2006) underbygger tidligere undersøgelser inden for området i undersøgelse af socialt udsatte børn i dagtilbud og peger ligeledes på, at der er behov for mere forskningsbaseret viden om betydningen af social segregering i daginstitutionerne, såvel som viden om effekten af konkrete pædagogiske indsatser rettet mod socialt udsatte børn i de pædagogiske rammer.

Ploug (2007b) samt Bengtsson (2007) har undersøgt daginstitutionens muligheder for at identificere socialt udsatte børn, herunder de handlemuligheder og den viden, som pædagogerne er i besiddelse af til at udføre det pædagogiske arbejde. I denne undersøgelse peges der bl.a. på, at det er vanskeligt at fremkomme med entydige beskrivelser af begrebet socialt udsatte børn, idet der på én og samme tid optræder en mangfoldighed af tegn på udsathed, der virker sammen på komplicerede måder. Samtidig viser undersøgelsens resultater endvidere, at den viden, som pædagoger har om socialt udsatte børn fra deres uddannelsesforløb, er præget af begrænsninger i form af f.eks. manglende systematisk viden og manglende faglig viden om internationale undersøgelser. Endvidere indkredser Ploug (2007b), at daginstitutionens samarbejde med andre offentlige instanser, der har direkte betydning i forhold til at hjælpe det udsatte barn, f.eks. socialforvaltningen, fortsat er præget af mangler, hvilket understøtter tidligere fund (Jensen et al. 2003; Jensen 2005).

Inden for området for barndomsforskning er der ligeledes gennem de senere år blevet taget et forskningsmæssigt afsæt i daginstitutionen som det sted, alle børn lever deres liv, inden skolegang påbegyndes. Både psykologisk, antropologisk og sociologisk forskning har bidraget med interessante studier af børns liv, herunder også børn der har det svært på forskellig måde.

Inden for denne gruppe af studier finder vi Warming (2000), der argumenterer for, at daginstitutionen medvirker til at marginalisere børn, som i forvejen har det svært. Warming (2000) beskriver fem forskellige børneprofiler: 1. de bedst egnede, 2. de absolut egnede, men ubemærkede, 3. de socialt afhængige og sårbare, 4. fighterne og 5. de ikke egnede. De beskrevne profiler skal ikke tolkes som karakteristikker af børn, men som beskrivelser af børnenes konstruktion i daginstitutionens sociale rum. De egnede børn trives således i daginstitutionens hverdagsliv, mens de ikke egnede er karakteriseret ved, at de har brug for at blive set og være noget særligt, men netop ikke bliver mødt i forhold til deres behov. Derimod bliver denne gruppe af børn ofte marginaliseret og beskrives som grænsesøgende, inkompetente og svage.

Sigsgaard (2002) sætter også fokus på denne problemstilling, idet han i sin undersøgelse belyser, at de børn, der bliver udsat for skældud i daginstitutionen, netop er de børn, der af forskellige årsager i forvejen har det svært. Sigsgaard (2002) identificerer i sin undersøgelse tre grupper af børn, der antages at have det særligt svært i daginstitutionen: det kontaktsøgende barn, det superaktive barn og det klynkende barn.

Ellegards (2004) studie af børnehavens kompetencekrav til børn, og hvordan børn håndterer disse krav, er interessant at nævne, idet Ellegard (2004) medvirker til at belyse betydningen af barnets sociale position i relation til bar-

nets muligheder for at mestre dagliglivet i børnehaven. Undersøgelsen belyser med udgangspunkt i Bourdieus (ibid.) teori om felt, kapital og habitus, hvordan børnehaven kan analyseres som et felt bestående af en række strukturelle og interaktionelle forhold, der stiller bestemte krav til børns kompetencer, og at samværet børnene imellem ligeledes har særlig betydning for de krav, der stilles til det enkelte barn. I denne sammenhæng har også Palludan (2005) bidraget med en analyse af, hvordan sociokulturelle forskelle og uligheder er på spil i børnehaven mellem børnene og pædagogerne. Med teoretisk afsæt i Bourdieus praktikteori indkredser Palludan (2005), hvordan børn lærer at handle i børnehaven, og hvordan bestemte former for adfærd og handlinger er legitime. Derudover belyser Palludan, at børnene på samme tid lærer at indgå i en bestemt statusorden, f.eks. ved at børnene lærer, hvordan en bestemt adfærd medvirker til at have fulgyldigt partnerskab med pædagogerne, mens børn, der ikke formår dette, må indtage mindre og underordnede positioner. Palludan (2005) taler om den respektable krop, som er en konstruktion, der udvikles i børnenes møde med pædagogerne, og er karakteriseret ved rolig beskæftigelse og verbal udveksling. Børn, der mestre denne respektable krop, har det således godt i daginstitutionen, idet de tilhører den dominerende statusorden og samtidig indgår i et fulgyldigt partnerskab med pædagogerne. Etniske minoritetsbørn med ufaglærte forældre er den gruppe af børn, der tilsyneladende har sværest ved at få adgang til de sociale goder i daginstitutionen, mens etniske majoritetsbørn med uddannede forældre har væsentligt nemmere ved at få adgang til pædagogerne og indgå i børnehavens dagligliv.

Schwartz (2007) har i sin undersøgelse af børns liv på døgninstitution ligeledes identificeret relevant viden om socialt udsatte børns trivsel og udviklingsbetingelser i daginstitutionen. Selvom der i denne undersøgelse ikke har været direkte fokus på daginstitutionens pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn, har studiet gennem sit teoretiske og empiriske design fulgt en række børn anbragt uden for hjemmet gennem deres liv i f.eks. daginstitutionen eller skolen og er derfor medtaget i denne sammenhæng. Her udfoldes børnenes muligheder for at deltage i daginstitutionens pædagogiske hverdag såvel som pædagogernes faglige forståelser af børnenes vanskeligheder. Nogle af resultaterne fra undersøgelsen peger på, at pædagogerne synes, det er meget svært at håndtere de ofte komplekse problemstillinger, der knytter an til såvel børnenes problemer, således som de træder frem i daginstitutionen, og ligeledes vurderer, at samarbejdet med pædagogerne fra døgninstitutionen, hvor børnene er anbragt, samt med forældrene kan være vanskeligt. Schwartz (2007) peger især på, at daginstitutionspædagogerne oplever, at de er placeret i en magtesløs position, hvor deres særlige viden om barnets dagligdag ikke i tilstrækkeligt omfang bliver inddraget i forhold til barnets samlede livssituation, og at pædago-

gerne i daginstitutionen samtidig er underlagt vanskelige arbejdsbetingelser i forhold til at skulle løfte den faglige opgave.

Petersen (2009) har endvidere identificeret forskellige typer af daginstitutioner, inddelt efter om det pædagogiske personale vurderer, at de har socialt udsatte børn i daginstitutionen eller ikke har.

Således viser denne undersøgelse, at der kan opereres med tre overordnede typer af daginstitutioner, inddelt i henholdsvis A, B og C.

Type A institutionen omfatter daginstitutioner, hvor de professionelle vurderer, at de ikke har nogen socialt udsatte børn.

Type B omfatter derimod de daginstitutioner, hvor de professionelle vurderer, at de har en stor gruppe socialt udsatte børn, samtidig med at der også er en stor gruppe af "normalt velfungerende børn". Endvidere indkredsnes der også her at være en voksende gruppe børn, en såkaldt "gråzonegruppe", der omfatter børn, som de professionelle i forskelligt omfang er bekymret for enten periodisk eller over længere tid.

Type C er derimod den type daginstitution, hvor de professionelle vurderer, at størstedelen af deres børn kan karakteriseres som socialt udsatte, og hvor gruppen af såkaldte normale børn er meget lille.

Hvad denne undersøgelse i forlængelse heraf belyser, er, at der er stor forskel på det pædagogiske arbejde i dagligdagen, afhængigt af hvilken type daginstitution der er tale om. Mens arbejdet i type A institutionerne i høj grad er præget af såkaldt almenpædagogisk arbejde med fokus på leg, læring og forberedelse til skolegang, har type B institutionerne anderledes og mere komplekse krav til det pædagogiske arbejde. Her skal det pædagogiske personale således arbejde med to samtidige og ofte modsatrettede pædagogiske indsatser, henholdsvis almenpædagogik for alle børn og særskilte socialpædagogiske indsatser rettet mod de børn og deres forældre, som har det særligt svært.

I type C institutionerne er formålet med arbejdet væsentligt mere klart og entydigt, idet størstedelen af børnene vurderes at være udsatte, hvorfor der i høj grad er tale om mere eksplicite socialpædagogiske indsatser rundt om såvel barn som familie.

Sammenfattende for de danske studier peges der på væsentlige problemstillinger knyttet til at anvende daginstitutionen som en forebyggende og aktiv pædagogisk indsats rettet mod at forbedre socialt udsatte børns udviklingsmuligheder. For den ene type af studier, der anlægger et undersøgelsesorienteret design, samler problemstillingerne sig om forhold knyttet til den pædagogiske praksis, f.eks. social segregering (Christensen 1996) eller marginaliseringsprocesser, der argumenteres for at være på spil i selve pædagogikken (Jensen et al. 2003; Ploug 2003, 2007a, 2007b), ligesom der peges på strukturelle og organisatoriske forhold, som f.eks. samarbejdet med socialforvaltningen. Herudover indkredsnes endvidere det pædagogiske personales vurdering af ikke at have

den fornødne faglige viden til at arbejde med denne gruppe af børn i den almenpædagogiske praksis (Jensen 2005).

For den anden type af studier, der ikke nødvendigvis har direkte fokus på socialt udsatte børn i den almenpædagogiske kontekst, er der ligeledes indkredset væsentligt problemstillinger knyttet til socialt udsatte børns udviklingsmuligheder i den pædagogiske kontekst. Disse problemstillinger, teoretisk belyst ud fra forskellige samfundsvidenskabelige og socialpsykologiske perspektiver, indkredser sociale reproduktionsmekanismer i form af ulige adgang til de "goder", der har betydning i daginstitutionen, f.eks. adgang til samvær med pædagogerne (Warming 2000; Sigsgaard 2002; Ellegaard 2004; Palludan 2005; Schwartz 2007).

Men endnu mere centralt står det forhold, at de fleste af de eksisterende forskningsundersøgelser på dette område tager deres forskningsmæssige afsæt i børnehaven og børns liv, således som det leves i den specifikke sammenhæng, hvilket konkret betyder, at der er fokus på børn i alderen 3-6 år og deres vej ind i skolelivet.

Nordenbo et al. (2008) indkredser i deres forskningskortlægning af skandinavisk forskning for daginstitutioner for de 0-6 årige, at der er i alt 8 studier i skandinavisk sammenhæng for året 2008, som omfatter daginstitutionens arbejde med udsatte børn, hvilket svarer til de fund, som er indkredset for både 2006 og 2007. Heraf er 6 af de 8 studier danske og bevæger sig rundt om forskellige aspekter af daginstitutionens arbejde med denne gruppe børn (Bundgaard & Gulløv 2008; Petersen 2008a, 2008b), men ingen af disse studier har særligt fokus på vuggestuens arbejde. Ligeledes foretages der heller ikke i Nordenbo et al.'s (2008) forskningskortlægning en skelnen mellem børn i vuggestuealder og børn i børnehavealder. Også her anvendes den overordnede betegnelse daginstitution, og kun specifikt kendskab til de omtalte studier medvirker til at vide, at der er tale om undersøgelser, der knytter an til børnehavebørn.

De forskningsundersøgelser, der fortæller os noget om børns liv i vuggestuen, er meget begrænsede i antal – set over en 10-årig periode – og slet ingen af dem inddrager et direkte fokus på socialt udsatte børn i vuggestuen (Andersen & Kampmann 1988; Didrichsen 1991; Brostrøm et al. 2010). Den viden, vi kan indfange fra de disse undersøgelser, er centrale, fordi de giver os et indblik i vuggestuens hverdagsliv og den pædagogiske praksis med helt små børn, herunder med særligt fokus på omsorg og læring, men tilbage står, at vi ikke forskningsmæssigt har kendskab til det pædagogiske arbejde rettet mod helt små socialt udsatte børn.

Et væsentligt spørgsmål er naturligvis, om vi overhovedet kan anvende daginstitutionen i denne sammenhæng som en samlet betegnelse i forhold til at udforske socialt udsatte børns muligheder for trivsel og udvikling, al den stund at vi mangler at udforske, hvordan og på hvilke måder der er forskel på børns

behov både individuelt, men sandelig også i relation til forskellige aldersperioder, i dette tilfælde set i forhold til børn i alderen 0-3 år og 3-6 år. Børn i de to forskellige aldersperioder skal lære noget forskelligt og kan mestre forskellige krav og udviklingsopgaver, og vi risikerer derfor at overse helt små udsatte børns særlige behov i relation til det pædagogiske arbejde, såfremt der ikke eksplicit sættes fokus på vuggestuens arbejde og betydning med denne gruppe børn.

1.3. Det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet med udsatte børn i daginstitutionen

I nærværende afsnit præsenteres projektets teoretiske grundlag for at udforske det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn samt en teoretisk indkredsning af, hvilke arbejdsopgaver der knytter sig til den almenpædagogiske praksis i arbejdet med socialt udsatte børn.

Teoretisk tages der afsæt i Nygrens handlekompetencebegreb (2004), der er særligt udviklet til at udforske professionelle personers kompetencer inden for det sociale og pædagogiske arbejdsområde.⁶

Nygren's handlekompetencebegreb består af fem samtidige dimensioner: 1. arbejdsrelevant kundskab, 2. færdigheder, 3. kontrol over arbejdsmæssige betingelser, 4. arbejdsidentitet og 5. handleberedskab. I det følgende præsenteres de fem samvirkende dimensioner yderligere.

I relation til udforskning af det pædagogiske personales kompetencer er det særligt de to første dimensioner af kompetencebegrebet, henholdsvis *kundskabs- og færdighedsdimensionerne*, der er gjort til genstand for analyse i nærværende forskningsprojekt, hvorfor de her særskilt skal uddybes i deres teoretiske grundlag.

Arbejdsrelevant kundskab defineres hos Nygren som "... alle de kundskaber som i konkret professionell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøverens oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for den aktuelle profesjonsutøverens yrkespraksis" (Nygren 2004, p. 183).

Arbejdsrelevante kundskaber (viden, min oversættelse fra norsk) omfatter flere samtidige aspekter af den pædagogiske praksis i relation til de professionelle. Nygren indkredser, at det dels omfatter; For det første kundskab om de fænomener eller problemstillinger, som de professionelle i den specifikke praksis har fået samfundets legitimitet til at arbejde med (Nygren 2004). Dette aspekt af

⁶ I nærværende forskningsprojekt skelnes der ikke mellem udannede pædagoger og medhjælpere.

kundskaben omfatter således professionens interventionsobjekt. Derudover omfatter det kundskab om, hvilke fænomener eller problemer der hører til under professionens legitime interventionsobjekt. For det tredje skal professionens kundskab skabe grundlag for at vide, hvordan de fænomener eller problemer viser sig i professionens praksis, f.eks. viden om omsorgssvigt. Under arbejdsrelevante kundskaber indgår også kundskaber om egne personlighedstræk, der viser hen til betydningen af at kunne samarbejde, løse konflikter og at kunne indgå i relationsorienterede samspil med andre. En væsentlig del af kundskabsbegrebet omfatter også viden om love og vedtagelser, der knytter an til de professionelle arbejde samt afslutningsvis også viden om samarbejdspartnere og væsentlige hjælpeforanstaltninger rundt om de professionelle praksis.

De arbejdsrelevante kundskaber kan have forskellige fremtrædelsesformer bestemt af, i hvilke sammenhænge kundskaberne er udviklet. Overordnet skelner Nygren (2004) mellem fem fremtrædelsesformer:

1. EksPLICIT teoretisk viden, der er baseret på teori.
2. Tavs teoretisk viden, der omfatter viden, der er baseret på teori, der i forskellige sammenhænge kan gøres eksPLICIT i skriftlig eller verbal form.
3. "Stum" teoretisk viden, der henviser til den form for viden, der er kropsliggjort af "handlingsskemaer", og som ikke umiddelbart er mulig at italesætte eller skriftliggøre.
4. Personligt kendskab som viden, der omfatter personens viden om noget, der er opnået gennem konkrete personlige erfaringer.
5. Kendskab til som viden", der anvendes til at beskrive den viden, personen har om en række generelle forhold på et overfladisk niveau, men som fungerer som retningsanvisning, hvis der opstår behov for dybere viden.

Med udgangspunkt i denne definition af viden bliver det således muligt at udvikle et analysebegreb, der kan identificere, hvilke former for viden det pædagogiske personale er i besiddelse af, lokaliseret specifikt i arbejdet med socialt udsatte børn, og som samtidig medvirker til at analysere handlinger i arbejdet.

Den anden og centrale dimension i Nygrens kompetencebegreb, som er særlig relevant i en analyse af det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet, er det, som Nygren betegner arbejdsrelevante færdigheder (min oversættelse fra norsk):

”Yrkesrelevante ferdigheter er alle de ferdigheter som i konkret profesjonell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøverens oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for den aktuelle profesjonsutøverens yrkespraksis” (Nygren 2004, p. 195).

Det centrale handler således om at kunne omdanne den praksisrelevante viden om, hvordan, med anvendelse af hvilke teorier og metoder, det er muligt at opnå bestemte resultater knyttet til det pædagogiske arbejde.

Arbejdsrelevante færdigheder fordeles i to overordnede områder; det ene område omfatter de såkaldt instrumentelle færdigheder, der anvendes i den arbejdsmæssige praksis, mens det andet område omfatter viden om egen personlighed, og hvordan dele af ens personlige kompetencer kan anvendes i den arbejdsmæssige praksis. Nygren (2004) anvender i denne sammenhæng begrebet *professionelle personlighedsregulerende ferdigheter*, et begreb, der netop åbner op for muligheden for at analysere det individuelle personlige i handlekompetencebegrebet. Der er ikke to pædagoger eller medhjælpere, der anvender de samme færdigheder på samme måde. Enhver har sin egen personlige forståelse af, hvad der er vigtigt, og hvordan dette skal udføres i praksis.

Fra eksisterende forskning i relation til det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionen har vi ikke særskilt viden om det pædagogiske personale i vuggestuens pædagogiske praksis, men dog enkelte undersøgelser, der fokuserer på det pædagogiske personale i børnehaven – specifikt i forhold til socialt udsatte børn.

En undersøgelse foretaget af Jensen et al. (2005) belyser resultater fra et kompetence- og metodeudviklingsprojekt foretaget med det pædagogiske personale med afsæt i deres arbejde i daginstitutioner med børn med særlige behov for støtte (herunder socialt udsatte børn). Det særlige fokus i undersøgelsen er imidlertid, hvordan den viden, som er opsamlet gennem tilrettelagte kursusforløb, bliver implementeret videre ind i den pædagogiske praksis og medvirker til at skabe ny viden og nye handlinger i arbejdet. Herved er der således ikke et perspektiv, der kommer ”tæt” på det pædagogiske personales kompetencer, således som de udfoldes i praksis, men derimod i overvejende grad at udvikle viden om, hvordan nye faglige forståelser og tilrettelagte handlinger kan implementeres i daginstitutionen med henblik på at videreudvikle arbejdet med børn med særlige behov. Undersøgelsens resultater viser hen til, at i jo højere grad de tilrettelagte udviklings- og forandringstiltag stemmer overens med institutionens eksisterende praksis, og i jo højere grad de professionelle oplever ”ejerskab” af de tilrettelagte udviklingsprojekter, jo mere succesfuld bliver implementeringen af nye handlinger i praksis.

Jensen et al (2006, 2009) belyser således i det såkaldte HPA-projekt,⁷ på hvilke måder tilrettelagte pædagogiske indsatser og udviklingsarbejde medvirker til at forbedre den pædagogiske praksis i daginstitutioner (børnehaver) rettet mod socialt udsatte børn. HPA-projektet har undersøgt effekterne af indsatsen "handlekompetence i pædagogisk arbejde for udsatte børn", som i dette projekt er udviklet og afprøvet i 60 daginstitutioner i to kommuner i Danmark. I projektet indgik en undersøgelse af i alt 3000 børn med særligt fokus på at måle børns socio-emotionelle kompetencer og læringskompetencer med afsæt i lokalt forankrede indsatser i de deltagende daginstitutioner. Nogle af resultaterne, som er særligt interessante i denne sammenhæng, er, at HPA-projektet viser, at det fortsat er sværest for det pædagogiske personale at nå de mest udsatte børn i børnehavens pædagogiske arbejde, mens de såkaldte midterbørn klarer sig bedst. Dette viser sig især i forhold til de udsatte børns socio-emotionelle kompetencer, mens det for de udsatte børns læringsmæssige kompetencer går bedre efter de tilrettelagte indsatser i daginstitutionerne. Skal vi samle op på projektets resultater, er der således meget der tyder på, at udviklingsarbejde og tilrettelagte pædagogiske indsatser udført af det pædagogiske personale kan medvirke til at fremme udsatte børns kompetencer.

Petersen (2009) har sat fokus på pædagogers arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven, herunder med fokus på pædagogers kompetencer. Denne undersøgelse inddrager ikke pædagogmedhjælpere, men belyser i højere grad hvilke kompetencer professionelle pædagoger er i besiddelse af til at arbejde med udsatte børn. Undersøgelsens resultater peger på nogle problemstillinger, der især knytter an til pædagogernes teoretiske viden, som er båret af klassiske udviklingspsykologiske forståelser⁸ af børns opvækst og udvikling, som tænker i en såkaldt normaludvikling. En viden, som samtidig medvirker til, at forståelsen af socialt udsatte børn i højere grad er baseret på fejl og vanskeligheder i det enkelte barns udvikling.

⁷ HPA-projektet – "Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt". Projektet, der forløb i perioden 2005-2009, havde til formål at undersøge mulighederne for at fremme udsatte børn og unges livschancer gennem en forbedret pædagogisk indsats i dag- og døgninstitutioner. For yderligere information se www.dpu.dk/hpa

⁸ Den klassiske udviklingspsykologi anvender ikke begrebet handleberedskab, men anvender derimod begreber som udviklingsfaser eller stadier, som så at sige skal gennemløbes, og som rummer en kausalitet, således at erfaringer og oplevelser, som er foregået tidligere i personens liv, virker afgørende ind på, hvordan personen oplever, handler og reagerer senere hen. Freuds udviklingsteori om den kliniske barndom og fasernes psyko-seksuelle udvikling er et eksempel på en deterministisk forståelse af menneskets personlige udvikling. Tidligere hændelser og erfaringer fra menneskets liv (i særdeleshed barndommen) har afgørende betydning for udvikling af menneskets personlighed og virker bestemmende (deterministisk) ind på menneskets muligheder i voksenlivet.

Jensen (2009) har udforsket dagplejens arbejde med udsatte børn. Dagplejeres arbejde med børn i almindelighed adskiller sig på væsentlige områder fra det pædagogiske personales arbejde i vuggestuen. Først og fremmest gennem en række strukturelle vilkår og betingelser. De strukturelle betingelser og vilkår handler om, at der er en såkaldt dagplejer til en gruppe børn, som passes i hjemmet hos dagplejeren – set overfor vuggestuen, der er en institution med flere ansatte og mange børn, ofte beliggende i en større institution, hvor også børnehave og fritidshjem hører med. I institutionen findes både ledere og afdelingsledere, og der er mange om at varetage det pædagogiske arbejde og hverdagens rytmer og rutiner, mens dagplejeren er alene hver dag hele ugen i sit eget hjem med en lille gruppe børn.

Når Jensens (2009) undersøgelse af dagplejens arbejde med udsatte børn medtages her, er det fordi, det er en undersøgelse, som netop indfanger vuggestuebørnenes aldersgruppe. Børn, som er i dagpleje, er netop ofte i alderen 0-3 år, og i det perspektiv er undersøgelsen relevant. Derudover har Jensens undersøgelse også netop fokus på udsatte børn og bidrager med flere interessante perspektiver i den fortsatte forskning og vidensudvikling på netop dette område.

Således peger Jensen (2009) på, at størstedelen af dagplejerne i undersøgelsen synes, at arbejdet med at støtte socialt udsatte børn fungerer "godt" eller "meget godt", men peger også på, at cirka en fjerdel af de adspurgte dagplejere har svaret, at det fungerer "mindre godt" eller "slet ikke godt". Jensen (2009) belyser, at dagplejerne selv vurderer, at der er en række såkaldte barrierer for arbejdet med udsatte børn. Disse barrierer knytter an til faktorer som for lidt viden om udsatte børn og deres behov, manglende uddannelse og efteruddannelse og manglende inddragelse i planlægningen af arbejdet. Hertil udpeges også faktorer som normering, idet det opleves, at der er for mange børn i dagplejehjem, hvor der er udsatte børn. Endvidere nævnes samarbejde med forældre, som kan være vanskeligt, såvel som ønsket om mere supervision og støtte fra eksterne partnere (Jensen 2009).

Der udpeges en række muligheder i dagplejen, f.eks. det såkaldte nære miljø og nærværende voksne, som har tid og muligheder for at høre og se barnets behov – her set overfor daginstitutionen, hvor børnegruppen er større. Men der konkluderes også, at der eksisterer en række barrierer i muligheden for at støtte udsatte børn i dagplejen. Udover de nævnte ovenfor peger Jensen (2009) også på ydre forhold som lovgivning, kommunale krav samt manglende opbakning og inddragelse. Disse forhold er både barrierer, men angives også at kunne være områder, hvor der var grundlag og muligheder for udvikling.

Den eksisterende viden på området knyttet til det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet med udsatte børn i daginstitutionen rummer således enkelte undersøgelser i relation til børnehaven, men slet ingen der udforsker

vuggestuens arbejde og de kompetencer, som det pædagogiske personale er i besiddelse af i denne specifikke pædagogiske praksis.

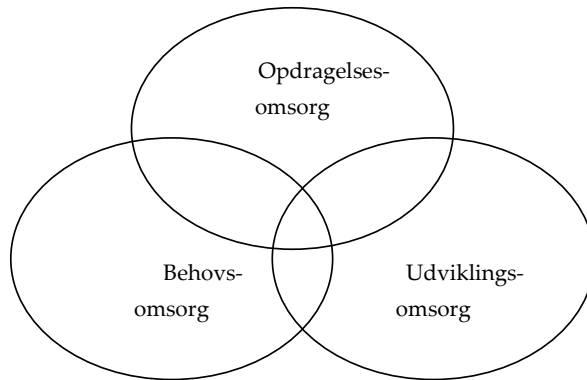
Men kompetencer til at arbejde med udsatte børn hænger ikke alene i den blå luft, så at sige. Det pædagogiske personales kompetencer er således altid kompetencer i forhold til noget og udført i en specifik pædagogisk praksis (Nygren 2004; Petersen 2009).

At udforske det pædagogiske personales kompetencer i vuggestuens pædagogiske praksis stiller således krav om at formulere, hvori det pædagogiske arbejde består, således at det pædagogiske personales kompetencer situeres i den pædagogiske praksis (Lave & Wenger 2004).

Petersen (2009) har tidligere indkredset, at det pædagogiske personales almenpædagogiske arbejde består bredt formuleret i at arbejde med børns opdragelses- og socialiseringspraksis i en aktuel historisk samfundsmæssig sammenhæng (Madsen 2005). Tættere på, dvs. i den specifikke udførelse i praksis, kan disse formål kredses yderligere ind til at karakteriseres som omsorgspraksis (Nygren 1999) rettet mod såvel det enkelte barn som barnegruppen som helhed.

Nygren (1999) definerer omsorgsbegrebet som indeholdende tre samtidige aspekter: 1. behovsomsorg, 2. udviklingsomsorg og 3. opdragelsesomsorg. Oprindeligt er Nygrens omsorgsbegreb knyttet til arbejdet med socialt udsatte børn anbragt uden for hjemmet, men idet selve begrebet rummer såvel en teoretisk forankring som flere samtidige delelementer, som kan tjene som metodisk redskab for de professionelle i den pædagogiske praksis, er det relevant at anvende dette begreb som analytisk redskab.

Figur 1.



(Kilde: Nygren 1999: 60). Gengivet med tilladelse fra forfatteren.

Inden for den sociokulturelle tradition (Hundeide 2004; Nygren 1999) argumenteres der i denne sammenhæng for, at omsorgen for barnet må ses i relation til de specifikke samfundsmæssige krav, som barnet i dets aktuelle livssituation skal forholde sig til. Udvikling er således ikke fastlagt på forhånd, men er knyttet til barnets sociale livsforhold og betingelser (Mathiesen 1999).

I dette perspektiv kan arbejdet med socialt udsatte børn i pædagogisk praksis præciseres til at fokusere på omsorg rettet mod barnets muligheder for udvikling af handleevne i eget liv. Begrebet handleevne omfatter i denne sammenhæng barnets muligheder og betingelser for at kunne udvide rådigheden og kontrollen over egne livsbetingelser, at kunne mestre sin tilværelse, naturligvis set i relation til barnets alder (Holzkamp 1985; Dreier 2001).

Det kan således indkredses med afsæt i ovenstående, at det pædagogiske personales kompetencer i pædagogisk praksis med socialt udsatte børn knytter an til:

- *teoretisk funderet viden om socialt udsatte børn, deres livsvilkår og deres vanskeligheder*
- *at analysere barnets vanskelige adfærd som situeret i den pædagogiske praksis, og ikke løsrevet herfra, altså som funktionsaspekter ved barnets samlede livsbetingelser og muligheder*

- *tilrettelæggelse af den pædagogiske praksis, således at den åbner mulighed for en udvidelse af børnenes handlemuligheder, eller at arbejde med barnets udvikling af handleevne.*

1.4. Opsamling

I nærværende kapitel er der præsenteret forskningsundersøgelser og teoretiske perspektiver på henholdsvis socialt udsatte børn, daginstitutionen og det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet med denne gruppe børn i daginstitutionen.

Det første afsnit præsenterede en række af de eksisterende og dominerende forståelser af begrebet socialt udsatte børn. For det første viser forskningen, at begrebet socialt udsatte børn er et komplekst begreb, der anvendes i en bred vifte af forskellige teoretiske og i høj grad ikke-teoretisk begrundede forklaringsrammer, hvilket kan medvirke til, at der skabes stor uklarhed i forståelsen af, hvad der egentligt er på tale, når forskningen beskæftiger sig med socialt udsatte børn.

I en bred gennemgang af relevante undersøgelser kan der endvidere overordnet identificeres to perspektiver, henholdsvis et strukturelt og et individorienteret perspektiv. Inden for det strukturelle perspektiv er der, om end med en anvendelse af forskellige begreber, fokus på samfundsmæssige faktorer og forhold, der antages at virke ind på socialt udsatte børns opvækstmuligheder, som f.eks. fattigdom, dårlige boligforhold og andre socioøkonomiske faktorer. Inden for det individorienterede perspektiv kan der ligeledes identificeres en omfattende mængde forståelser af socialt udsatte børn, som ofte har fokus på de mere nære forhold i barnets liv, herunder især barnets familierforhold, og hvor forhold hos barnet eller familien bliver genstand for undersøgelse og intervention.

Der er imidlertid et fravær af undersøgelser, der begrunder socialt udsatte børns handlemåder som direkte forbundet til deres aktuelle livsforhold og betingelser, men derimod en omfattende mængde beskrivelser af socialt udsatte børn knyttet til direkte problemforståelser af enten barnet eller barnets liv i familien, herunder især samspejlet med moderen, altså en fastholdelse af subjektive udviklingsbegrænsninger der på mange måder risikerer at sløre de objektive udviklingshindringer på et samfundsmæssigt niveau. På baggrund af de indsamlede studier og teoretiske perspektiver er det således tydeligt, at de perspektiver, der har fået størst opmærksomhed, er henholdsvis det strukturelle og det individorienterede perspektiv, mens vi fortsat mangler tilstrækkelig forskningsbaseret viden om betydningen af det socialt udsatte barns deltagelsesbetingelser og muligheder i de forskellige sociale praksisfællesskaber, som er en del af alle børns moderne barndomsliv.

Kapitlets andet afsnit fokuserede på den eksisterende viden, vi har inden for daginstitutionsområdet i relation til daginstitutionens betydning og arbejde med socialt udsatte børn.

I den danske forskning er der gennem de seneste cirka 10 år kommet særligt fokus på både socialt udsatte børn såvel som daginstitutionens muligheder og begrænsninger knyttet til arbejdet med denne gruppe af børn (Christensen 1996; Hestbæk & Christoffersen 2002; Jensen et al. 2003; Jensen 2005; Jespersen 2006; Ploug 2003, 2007a, 2007b; Bengtsson 2007, Petersen 2009).

Her viser den eksisterende viden en række problemstillinger. Først og fremmest at vuggestuen som den første del af børns liv i daginstitutionen ikke særskilt og eksplicit er repræsenteret i forskningsfeltet (Nordenbo et al. 2008; Petersen 2009). Al forskning om udsatte børn starter tilsyneladende først i børnehaven, mens vuggestuen tilsyneladende ikke indgår i forskningsfeltets fokus som en tidlig og forebyggende indsats rettet mod socialt udsatte børn. Flere undersøgelser anvender betegnelsen daginstitution, og det kan derfor være ganske svært at udlede børnenes alder i disse undersøgelser, men generelt og overordnet er der tale om, at det er børns liv i børnehavealderen, der er genstand for forskning. Vi mangler således viden om helt små udsatte børns liv i vuggestuen såvel som en indkredsning af, hvilke indsatser der foretages i vuggestuen rettet mod socialt udsatte børn. Dernæst viser den eksisterende forskning på området, at daginstitutionen, således som den aktuelt er udformet, har vanskeligt ved i tilstrækkeligt omfang at rumme og arbejde med socialt udsatte børns udviklingsmuligheder. Flere danske studier viser en række problemstillinger, om end med forskelligt fokus, og kan overordnet inddeles i to typer af studier, som belyser forskellige problemstillinger.

I den første type af studier indkredsnes der flere samtidige problemstillinger knyttet til daginstitutionens strukturelle organisering, f.eks. manglende tid, social segregering og personalets oplevelse af at mangle tilstrækkelig faglig viden til at kunne arbejde med denne gruppe af børn i den almenpædagogiske praksis. Inden for den anden type af studier genfindes en række af de førnævnte problemstillinger, her med udgangspunkt i barnet (Warming 2000; Sigsgaard 2002; Ellegaard 2004; Palludan 2005; Schwartz 2007). Disse studier, der primært er teoretisk og analytisk forankret i det strukturelle perspektiv, dvs. teori der på forskellig vis undersøger ulige klasse- og samfundsforhold, f.eks. med udgangspunkt i Bourdieus reproduktionsteori, viser, at også den samfundsmæssigt strukturerede ulighed genfindes i daginstitutionen. Børn, der således trives i deres liv i forvejen, har det også godt i daginstitutionen, mens netop de børn, som har det sværest, også kan identificeres som de børn, der bliver skældt mest ud (Sigsgaard 2002), eller som opleves som de vanskeligste (Warming 2000).

Det pædagogiske personales kompetencer er rettet mod velfærdssamfundets institutionelle praksisser, som på den ene side deler en række fælles vilkår

og betingelser, og som på den anden side samtidig er forskellige i hver deres konkrete sociale praksis. En analyse af det pædagogiske personales kompetencer må således altid foretages i de sammenhænge, hvori personalet handler, og med en inddragelse af, hvad kompetencerne er rettet mod.

Gennem de afsnit, som rapporten hidtil har præsenteret knyttet henholdsvis til socialt udsatte børn og til daginstitutionens pædagogiske praksis, er der meget, der taler for, at det netop er nødvendigt at analysere det pædagogiske personales kompetencer i relation til specifikke omsorgsopgaver forbundet til socialt udsatte børns udviklingsmuligheder og betingelser i daginstitutionen.

Nygren (1999) præsenterer et omsorgsbegreb, som omfatter tre samtidige aspekter af barnets udviklingspraksis; omsorg der knytter an til barnets behov, omsorg der knytter an til barnets udvikling og omsorg der er forbundet til barnets opdragelse.

Det kan således indkredses med afsæt i ovenstående, at det pædagogiske personales kompetencer i pædagogisk praksis med socialt udsatte børn knytter an til:

- *teoretisk funderet viden om socialt udsatte børn, deres livsvilkår og deres vanskeligheder*
- *at analysere barnets vanskelige adfærd som situeret i den pædagogiske praksis, og ikke løsrevet herfra, altså som funktionsaspekter ved barnets samlede livsbetingelser og muligheder*
- *tilrettelæggelse af den pædagogiske praksis, således at den åbner mulighed for en udvidelse af børnenes handlemuligheder, eller at arbejde med barnets udvikling af handleevne.*

Kapitel 2

2.1. Projektets forskningsdesign og metoder

Projektets forskningsmetode placerer sig overordnet inden for traditionen for praksisforskning (Højholt 2005; Schwartz 2007; Petersen 2009), der har et specifikt fokus på det pædagogiske personales forståelser og handlinger knyttet til deres praksis, *set fra deres perspektiv*.

Inden for denne forskningstradition er der tale om aktivt at inddrage det pædagogiske personale, således at deres perspektiver og forståelser på deres arbejde kommer i fokus. Der er således ikke tale om, at der foretages forskning så at sige hen over hovedet på dem, der arbejder dagligt i vuggestuen, men derimod om at de aktivt medvirker til at indsamle og identificere viden om deres arbejde, de pædagogiske metoder der bringes i anvendelse og deres kompetencer rettet mod denne gruppe børn.

Det, som er særligt vigtigt i denne sammenhæng, er at undersøge, hvordan det pædagogiske personale arbejder, hvorfor, og ud fra hvilke overvejelser arbejdet tilrettelægges, udvikles og forandres. Praksisforskning søger således gennem aktiv inddragelse af praksisfeltet at udvikle begreber, teorier og viden om, hvordan det særlige praksisfelt egentlig ser ud på sine egne præmisser, frem for at udvikle teorier og modeller, som er løsrevet fra praksis og efterfølgende søges implementeret i praksisfeltet.

Dette specifikke perspektiv lægger op til en aktiv inddragelse af det pædagogiske personale i en analyse af deres arbejde med denne gruppe børn i vuggestuen. Ved projektets påbegyndelse blev der i samarbejde med personalet foretaget en indledende undersøgelse på de to udvalgte institutioner, som medvirkede til at indkredse relevante fokusområder med afsæt i personalets vurderinger af betydningsfulde faktorer, problemstillinger og muligheder i den pædagogiske praksis.

Projektets metodiske grundlag består af *flere samtidige forskningsmetoder* inden for den kvalitative forskningstradition:

1. Observationer af det pædagogiske personale i deres pædagogiske arbejde.
2. Interview med det pædagogiske personale. Interview med det pædagogiske personale i de to udvalgte vuggestuer foretages som fokusgruppe-

interview (Halkier 2002). Fokusgruppeinterview som metode er særlig anvendelig til, at gruppen under selve interviewet har mulighed for indbyrdes at diskutere og reflektere over handlinger, forståelser og betydninger knyttet til emnet, og skaber på samme tid grundlag for, at det pædagogiske personale hører hinandens overvejelser og betragtninger.

3. En mindre spørgeskemaundersøgelse rettet mod det pædagogiske personale.
4. Interview med ledelsen i de to institutioner.

De indsamlede data analyseres teoretisk med et særligt blik på at udvikle viden om det pædagogiske personales kompetencer og udvikling af viden om, hvordan og på hvilke måder det pædagogiske arbejde tilrettelægges i vuggestuen rettet mod socialt udsatte børn. Det pædagogiske personales kompetencer analyseres med afsæt i Nygrens (2004) kompetencebegreb, der omfatter fem samtidige dimensioner; viden, færdigheder, kontrol over arbejdsmæssige betingelser, arbejdsmæssig identitet samt handleberedskab. Nygrens (2004) kompetencebegreb er teoretisk placeret inden for den sociokulturelle læringsteori, således som især Lave & Wenger (2004) har udviklet denne, og bevirker, at der analytisk sættes særligt fokus på betydningen af læring og udvikling i relation til arbejdslivet, fremfor den mere traditionelle forståelse af læring som noget, der udelukkende foregår på skolebænken.

Analysen af det empiriske materiale omfatter i dette teoretiske perspektiv særligt et blik på de måder, hvorpå det pædagogiske personale organiserer og tilrettelægger deres arbejde, ud fra de organisatoriske og politiske betingelser, der vurderes at være tilstede, såvel som de handlinger og forståelser det pædagogiske personale arbejder ud fra i deres specifikke pædagogiske praksis.

Det pædagogiske personale omfatter i denne sammenhæng både uddannede pædagoger og pædagogmedhjælpere, og der foretages således ikke en empirisk og analytisk skelnen mellem henholdsvis uddannet og ikke-uddannet pædagogisk personale. Dette forhold, at der ikke i hverken forskningsdesign eller dataindsamling blev foretaget denne skelnen, rummer både muligheder og implikationer. Mulighederne knytter især an til, at størstedelen af de ansatte i de to institutioner var pædagogmedhjælpere, nogen med mange års erfaring i arbejdet i vuggestue, og nogen, som kun havde arbejdet et par år som medhjælper. Det var således kun et fåtal af medarbejderne, der var uddannede pædagoger, og datamaterialet for denne gruppe ville således blive for smalt til at foretage entydige analyser og konklusioner. Således var der i den ene institution en uddannet pædagog på de to stuer tilsammen. Når der i nærværende sammenhæng tales om det pædagogiske personale, så omfatter det således alle de medarbejdere, der arbejder i vuggestuens pædagogiske praksis.

2.2. Kort præsentation af de to vuggestuer

Vuggestuerne, der har medvirket i dette forskningsprojekt, er begge fysisk placeret i Københavns kommune og er begge institutioner, som også rummer børnehavebørn.

Begge vuggestuer er anonyme og præsenteres herfra som henholdsvis institution nr. 1 og nr. 2.

Vuggestue nr. 1 er beliggende midt i et stort boligområde og modtager børn fra hele Københavnsområdet. Således kommer nogle børn langvejs fra om morgnen, hvilket forklares med Københavns kommunes pladsgarantiordning, idet forældre som mangler en vuggestueplads ikke nødvendigvis kan få den tæt på deres bopæl, hvis der ikke er plads, men er nødt til at tage imod en plads langt fra egen bopæl. Vuggestue nr. 1 omfatter seks ansatte. De ansatte er primært pædagogmedhjælpere, mens en er uddannet pædagog.

Vuggestue nr. 2 er ligeledes beliggende midt i et stort boligområde og modtager også børn fra hele Københavnsområdet, men angiver primært at have børn fra selve lokalområdet. Denne vuggestue består også af to stuer og en lille fælles gang, afgrænset fra børnehavebørnene, men med fælles legeplads med børnehaven. I denne vuggestue er der også seks ansatte fordelt på to stuer samt en afdelingsleder.

Kapitel 3

Forskningsprojektets formål er, som det blev beskrevet indledningsvist, at gennemføre et forskningsprojekt, som er målrettet det pædagogiske personales kompetencer direkte i relation til pædagogisk arbejde i vuggestuen. På samme tid og i forlængelse heraf har projektet til formål at udforske og indkredse det pædagogiske personales arbejde, specifikt i relation til socialt udsatte børn. Den viden, der indfanges gennem projektet, medvirker på samme tid til at bidrage med forskningsbaseret viden om *tidlig pædagogisk og forebyggende indsatser* inden for forskningen om socialt udsatte børn, herunder børn med anden etnisk baggrund end dansk og vuggestuens særlige betydning i denne sammenhæng.

Forskningsprojektet er baseret på tre forskningsanalytiske spørgsmål, som søges besvaret teoretisk og empirisk gennem projektets forløb:

- Hvilke kompetencer er det pædagogiske personale i besiddelse af, specifikt knyttet til pædagogisk arbejde i vuggestuen?
- På hvilke måder er det pædagogiske arbejde tilrettelagt og organiseret af det pædagogiske personale i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen – er der tale om en identificering af særlige pædagogiske metoder?
- På hvilke måder kan vuggestueperioden som en tidlig forebyggende pædagogisk indsats angives at bidrage til socialt udsatte børns videre barndomsudvikling og trivsel?

I det følgende præsenteres resultaterne fra de forskellige dataindsamlingsmetoder, og afslutningsvis samler kapitlet op på de præsenterede resultater i relation til forskningsprojektets spørgsmål.

3.1. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

Alle medarbejdere i de to vuggestuer har modtaget et spørgeskema til udfyldelse. Cirka halvdelen af de to personalegrupper har besvaret spørgeskemaer, hvilket giver en svarprocent på 50. Årsagen til, at flere ikke har besvaret skemaerne, skyldes flere samtidige forhold, men først og fremmest at en række af de medarbejdere, som fik udleveret skema, er holdt op, enten fordi de skulle på barsel, startede på seminarier eller blev sygemeldt. Spørgeskemaet er vedlagt som bilag nr. 2 bagerst i rapporten, men skal her kort gives.

Skemaet omfatter tre overordnede temaer; henholdsvis spørgsmål der omfatter 1) børnene i vuggestuen, spørgsmål til 2) det pædagogiske arbejde i vuggestuen og afslutningsvis spørgsmål der knytter an til 3) vuggestuens rammer, muligheder og betingelser.

For den første gruppe af spørgsmål, knyttet til børnene i vuggestuen, lyder spørgsmålene som følger:

- a. *Beskriv børnegruppen. Hvad karakteriserer børnene? Hvilke problemer og behov har de?*

Under besvarelsen af spørgsmål A angiver medarbejderne, at det er "etnisk blandede børn" fra "forskellige sociale lag". Langt de fleste lever dog under "lavere livsvilkår". Endvidere at det er børn med meget forskellige behov: ro, sjov, træthed og udfordringer angives som eksempler på forskellige behov. I den ene vuggestue fortælles også køn, alder og etnicitet, idet flere har svaret, at der er 11 børn i alderen 15 mdr. -2,5 år, fem danske børn og 6 udenlandske.

En medarbejder svarer følgende:

"Synes ikke de har nogen problemer som sådan. Behov har man vel altid, om man kommer fra en velfungerende familie eller ikke. Kys, kram taler sammen" (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. A).

- b. *Beskriv de "udsatte børn". Hvilke problemer og behov har de?*

Under besvarelsen af spørgsmål B fordeler besvarelsen sig i to overordnede grupperinger, henholdsvis mellem at personalet mener at have udsatte børn på stuen og ikke mener at have udsatte børn på stuen. De medarbejdere på de to institutioner, som ikke mener, at de har udsatte børn på stuen, giver generelle besvarelser om, at børn har brug for omsorg og kærlighed, og angiver også at være tilfredse med de pædagogiske rammer, som børnene får:

"På min stue synes jeg ikke, at der er nogen udsatte børn. Synes vi giver "vores" børn den kærlighed og omsorg, vi skal i hverdagen" (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. B).

Det er dog langt de fleste medarbejdere fordelt på begge institutioner, som angiver at kende til og have udsatte børn på deres stue. De medarbejdere på de to institutioner, som angiver at have udsatte børn, fortæller også lidt om, hvordan denne udsathed træder frem i vuggestuen, primært i relation til barnets adfærd,

f.eks. at have problemer i forhold til at være sammen med andre børn, problemer med at lege med andre børn og være med i lege, som andre børn har fundet på. Ligeledes børn, som har svært ved at udtrykke, hvad de ønsker og føler, samt behov for opmærksomhed og omsorg.

En anden medarbejder svarer meget konkret på, hvilke børn, hun mener, er udsatte på hendes stue, og beskriver i den forbindelse børnenes forældres problemer. Forældrenes problemer angives her i forhold til f.eks. moderens unge alder, en families etnicitet og deraf problemer med integration og sprog.

Men mest specifikt fremtræder beskrivelser af børns udsathed, således som den viser sig for medarbejderne i hverdagens vuggestuemiljø:

"Usikker, utryg, bange. Dårlig hygiejne. Mangler struktur i hverdagen. Mangler stimulering. Mangler sprog" (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. B).

c. *Hvordan synes du, jeres indsats passer til de udsatte børn?*

Under besvarelsen af spørgsmål C viser der sig en tydelig enighed i alle besvarelserne, idet alle medarbejdere i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de ikke vurderer at have de optimale ressourcer til at støtte udsatte børn optimalt.

En medarbejder svarer meget kort og præcist følgende:

"Ikke optimalt!!" (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. C).

Herfra fordeler svarene sig i denne form, men med flere nuancer. En anden medarbejder svarer, at hun synes, de gør, hvad de kan med de ressourcer, som de har. En tredje medarbejder svarer, at vuggestuens indsats i mange tilfælde passer godt til de udsatte børn, men at det ikke altid er muligt at "særbehandle" pga. mange børn i børnegruppen.

d. *Hvordan mener du, at indsatsen kan forbedres?*

Under besvarelsen af spørgsmål D fremkommer også en vis entydighed, idet stort set alle medarbejdere efterlyser følgende tre områder som værende vigtige at forbedre:

- *bedre vejledning i håndtering af udsatte børn*
- *støtte og supervision fra ledelsestemaet*
- *mere undervisning og deltagelse i kursusforløb*

Heraf nævner to besvarelser også bedre normering og flere ressourcer som et grundlag til at forbedre indsatserne overfor udsatte børn.

e. *Hvordan vil du vurdere, om jeres indsats er lykkedes med et barn – eller ikke er lykkedes?*

Indsatserne vurderes at være lykkedes med et barn, når det rent faktisk kan ses, at barnet kommer i udvikling og i bedste fald bliver alderssvarende i sin udvikling.

”Når barnet ikke udvikler sig positivt, går i stå eller forværres, er vores indsats ikke lykkedes” (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. E).

Det gælder områderne socialt, emotionelt og kognitivt i relation til barnets udvikling, afhængigt af hvor barnets vanskeligheder er trådt frem for personalet.

En enkelt medarbejder har slet ikke besvaret dette spørgsmål.

For den anden gruppe af spørgsmål, knyttet an til det pædagogiske arbejde i vuggestuen, er der tre spørgsmål i spørgeskemaet; der skal besvares:

- a) Arbejder du/I ud fra bestemte teorier (hvilke)? Hvordan arbejder du/I ud fra disse? Giv eksempler.
- b) Personlige grundlag for dit arbejde. Hvilke personlige vurderinger/holdninger arbejder du selv ud fra? Hvad lægger du særlig vægt på? Hvordan kommer det til udtryk? Giv eksempler.
- c) Hvordan udvikler I arbejdet? (Skal I f.eks. deltage i bestemte kurser, foredrag o. lign.).

Under besvarelsen af spørgsmål A er der ingen medarbejder, der angiver at arbejde ud fra specifikke pædagogiske eller psykologiske teorier.

Her fordeler svarene sig således:

”Nej, det mener jeg ikke, vi gør” (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. A).

”Ikke specifikke psykologiske teorier. Vi har fokus på omsorg, ansvarlighed, tillid m.m.” (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. A).

En medarbejder har ikke besvaret dette spørgsmål.

To medarbejdere har svaret, at de arbejder med såkaldt anerkendende relationer, hvilket tydeliggøres ved, at det beskrives, at barnet er ”god nok”, og accepteres som det er. At barnet skal have styrket sit selvværd og selvfølelse.

For besvarelsen under spørgsmål B viser det sig, at de vurderinger og holdninger, der danner grundlag for det pædagogiske personales arbejde, i høj grad knytter an til forståelser af det enkelte barns trivsel i vuggestuen. Her betones især betydningen af at give barnet omsorg og nærhed og kærlighed.

En medarbejder svarer således:

"Alle børn fortjener kærlighed og opmærksomhed og omsorg. Barnet skal føle sig elsket og værdsat, uanset hvad" (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. B).

Mere specifikt forklarer flere medarbejdere, at det handler om, at barnet skal trives i vuggestuen, at barnet har det godt, mens det er der og kan lide at komme om morgenen.

Et begreb, der særligt går igen i besvarelserne, er omsorg for det enkelte barn. Omsorg nævnes af de fleste, dog ikke defineret eller beskrevet i eksempler, men derimod som et afgørende begreb der retter sig mod hver enkelt barn og tilsyneladende har et omfang og en betydning, der knytter an til vurderinger og holdninger i det pædagogiske arbejde.

Under spørgsmål C, hvor medarbejderne skal fortælle, hvordan de udvikler deres arbejde, f.eks. gennem kurser, foredrag og lign., viser besvarelserne, at personalemøderne i høj grad bliver brugt til at foretage samtaler om arbejdet. Flere af besvarelserne nævner således personalemøder som et udviklingsrum, såvel som samtaler med ledelsen. De fleste beskriver endvidere, at der ikke er penge til, at de kan komme på kursus eller få foredrag osv.

En medarbejder fortæller således:

"alt hvad vi har råd til – hvilket er intet p.t. Bruger i stedet egne erfaringer og dialog" (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. C).

Der viser sig her ingen forskel i besvarelserne mellem henholdsvis det pædagogisk uddannede personale og det personale, som ikke er uddannet. Fælles for besvarelserne er vurderingen af, at der ikke er råd til kurser, foredrag og efteruddannelse i de pågældende institutioner, men det er svært at udlede ud fra besvarelserne, hvorledes det pædagogiske personale forholder sig hertil.

Vuggestuens rammer, muligheder og betingelser

- a) Tidsmæssige belastninger. Er der f.eks. for meget at lave? For lidt? Er der særlige tidsrum, hvor der er for travlt? Hvad betyder dette for dig og din arbejdsindsats?

- b) Belastninger betinget af børnegruppen? Hvad betyder det for dig at arbejde med børn? Har det en særlig betydning for dig at arbejde med udsatte børn?
- c) Typiske konfliktsituationer/-løsninger. Hvilke konflikter er typiske med børnene? Er der nogle typer af konflikter, der er typiske med de udsatte børn? Med forældrene? Med kollegaer? Med ledelsen? Med andre samarbejdspartnere? Giv eksempler på konfliktsituationer, og hvordan du typisk løser dem.
- d) Hvordan håndterer du vanskelige sager i arbejdet med de udsatte børn? Hvilke former for vanskelige problemstillinger oplever du? Hvilke bekymringer? Taler du med kollegaer, ledelse, familie/venner, eller får du supervision?

Under besvarelsen af spørgsmål A, knyttet til tidsmæssige belastninger, viser der sig en klar entydighed i besvarelsene af, at der ofte er alt for meget at lave, især hvis der er sygdom i personalegruppen. De fleste besvarelser kredser også omkring en generel oplevelse af mangel på tid til fordybelse i det enkelte barn.

En medarbejder beskriver dette således:

"Synes jeg prøver at give det enkelte barn den tid, det har brug for. Men det er ikke altid nemt på grund af tiden eller sygdom" (Svar, spørgeskemaundersøgelse, sp. A).

En medarbejder peger på, at nogle af dagens aktiviteter fremkalder en oplevelse af tidspres, især frokosten, hvilket betyder, at børnene ikke får lov at "lege" med maden, hvilket hun mener, at børnene har brug for tid til.

Under spørgsmål B, der viser hen til vurderinger af belastninger i relation til børnegruppen, træder de udsatte børn frem, idet det er beskrivelserne af denne gruppe børn, som der her gives eksempler på.

En medarbejder fortæller:

"Det har den betydning, at når der er udsatte børn i gruppen, tager det tiden fra de andre børn, og det bliver mere "besværligt"/udfordrende at få hele gruppen til at trives" (Citat, spørgeskemaundersøgelsen, sp. B).

Udsatte børn er også børn, der opfører sig såkaldt udadreagerende, som fylder væsentligt mere end andre børn og belaster hele gruppen, som en medarbejder beskriver.

Under spørgsmål C viser der sig flere beskrivelser af børnenes adfærd og handlinger. Her beskrives børn, som er udadreagerende, kommer i konflikt

med andre børn, slår og bider og reagerer kraftigt, når det pædagogiske personale sætter grænser og rammer. Her gives endvidere eksempler på vanskeligheder med forældresamarbejde, men uden detaljer om hvordan dette foregår, og hvilke vanskeligheder dette afstedkommer.

Under spørgsmål D fortæller det pædagogiske personale, hvordan vanskelige sager håndteres i vuggestuen. Her viser det sig, at størstedelen af medarbejderne i de to vuggestuer svarer, at de taler med deres kollegaer og dernæst med ledelsen om de problemstillinger, de oplever. Ingen af medarbejderne nævner, at de modtager anden form for støtte til vanskelige sager, f.eks. supervision.

En medarbejder besvarer spørgsmålet således:

”Taler med kollegaer og venner. Men mangler supervision, retningslinjer og vejledning” (Citat, spørgeskemaundersøgelsen, sp. D).

Der er heller ingen af medarbejderne, der giver eksempler på, hvilke vanskelige problemstillinger de har oplevet i deres arbejdstid i vuggestuen.

3.1.1. Opsamling af resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne indkredser en række overordnede faktorer, knyttet til vuggestuens arbejde med udsatte børn.

Først og fremmest viser resultaterne, at det pædagogiske personale i begge vuggestuer vurderer at have socialt udsatte børn på deres stue og kendskab til denne gruppe børn. De udsatte børn beskrives i brede vendinger som børn, der på forskellig måde har det svært rent følelsesmæssigt, samt en række overordnede beskrivelser, der især knytter an til barnets adfærd og handlemåder i vuggestuen eller til barnets forældres adfærd og handlemåder.

Knyttet til barnets adfærd er det især barnets fysiske fremtræden, såsom hygiejne, tøj, der passer til årstiden, såvel som barnets måde at være sammen med de andre børn, der træder frem. Hvis barnet virker ”nusset i tøjet” over en længere periode eller har svært ved at være sammen med de andre børn, uden at der kommer konflikter, kan dette være nogle af faktorerne, der kalder på det pædagogiske personales vurderinger af udsathed.

Men også forskellige beskrivelser af børn, som ikke er i trivsel, f.eks. altid er kede af det, ikke glad for at være i vuggestuen eller på anden måde ser ud til ikke at være glad, er børn, som personalet lægger mærke til. Det samme gælder for børn, som personalet ikke rigtig synes er kommet i udvikling, f.eks. sprogligt, kognitivt eller socialt.

Udsatheden træder også frem hos børnenes forældre. Den måde, forældrene varetager omsorg og hverdagsliv for deres barn, er vigtig for det pædagogiske personale i deres vurderinger af forældrene. Det samme gælder samspillet mellem forældre og barn. Måden, hvorpå forældre agerer overfor deres barn og håndterer indkøring af barnet i vuggestuen, er i fokus. Sidst men absolut ikke mindst handler det også om, hvordan forældrene samarbejder med det pædagogiske personale. Kan forældre overholde aftaler om at komme og hente deres børn, eller er det større søskende, der kommer, kan være et eksempel, der vækker opmærksomhed hos det pædagogiske personale.

Derimod opleves daginstitutionen ikke som et sted i barnets liv, *der kan være årsag eller medvirkende faktor til barnets udsathed*. Barnets udsathed vurderes i højere grad at træde frem som en direkte følge af barnets sociale og emotionelle familieforhold, som barnet så at sige bærer med sig ind i daginstitutionen, simpelthen fordi barnet tilbringer sine vågne dagtimer i institutionen, mens strukturer og betingelser i daginstitutionen slet ikke nævnes som medvirkende årsagsforhold til barnets udsathed. Når institutionelle betingelser og strukturer nævnes af det pædagogiske personale, er det i relation til personalets vurdering af travlhed i arbejdet, men ikke hvordan og på hvilke måder selve daginstitutionen har betydning for barnets udsathed.

Den viden, vi finder i denne sammenhæng, stemmer i væsentlig grad overens med andre undersøgelser i relation til udsatte børn og daginstitutionen, idet forståelserne af hvem de udsatte børn er, og hvordan deres forældre træder frem, ser overvejende enslydende ud (Jensen 2005, 2009; Petersen 2009). Udsathed beskrives som noget, der træder frem i daginstitutionen, og handler om barnets adfærd, fremtræden og udvikling, såvel som relateret til forældrenes fremtræden og forholdemåder i daginstitutionen.

Hvad der samtidig springer frem i forhold til spørgeskemaundersøgelsen er, at det pædagogiske personale angiver, at de ikke arbejder ud fra specifikke teorier som grundlag for deres arbejde.

På den ene side kan dette forekomme ganske forståeligt, al den stund at den pædagogiske praksis i høj grad er baseret på at kunne handle i praksis, men kalder også på videre overvejelse, idet der således også er meget, der tyder på, at den eksisterende viden på området knyttet til udsatte børn ikke indgår i det pædagogiske personales refleksioner over deres arbejde med denne gruppe børn.

I relation til udforskning af det pædagogiske personales kompetencer er det således især den dimension af handlekompetencebegrebet (Nygren 2004), der omfatter teoretisk viden, som træder frem på baggrund af spørgeskemaundersøgelsens besvarelser.

Viden om socialt udsatte børn får central betydning for, hvordan og på hvilke måder det pædagogiske personale handler i forhold til børnene, samt

hvordan og på hvilke måder det pædagogiske personale tilrettelægger den pædagogiske praksis. Dimensionen viden, som den første del af handlekompetencebegrebet (se også kap. 1, hvor begrebet introduceres), knytter i denne sammenhæng an til at indkredse, hvilke former for teoretisk viden det pædagogiske personale er i besiddelse af. Eller man kunne stille spørgsmålet en anelse mere firkantet og spørge: "hvad ved det pædagogiske personale om socialt udsatte børn?"

Når det pædagogiske personales teoretiske viden er særlig interessant, er det fordi sammenhængen mellem forståelse og handling antages at være tæt forbundet. Den viden og de forståelser, som personalet besidder i deres arbejde, antages netop at være tæt forbundet med de handlinger, der udføres i det pædagogiske arbejde. Ingen af delene arbejder så at sige adskilte, men derimod sammenflettet og udgør på samme tid et bestemt sted at stå, et særligt perspektiv, hvorfra det pædagogiske personale, der arbejder med børnene, vurderer og handler i relation til børnenes livssituation.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen indikerer en forskel mellem henholdsvis de uddannede pædagoger og pædagogmedhjælperne i forhold til deres vurderinger af, om der er udsatte børn på deres stue. De uddannede pædagoger er i højere grad i stand til at beskrive, at der er udsatte børn i deres institution, samt beskrive hvordan og på hvilke måder udsathedet træder frem, mens pædagogmedhjælperne overvejende vurderer børnene som "ganske almindelige børn", der alle er søde og har brug for kærlighed og omsorg.

Denne forskel i den del af kompetencebegrebet i relation til viden om børn forekommer umiddelbart ganske forståelig, al den stund at de uddannede pædagoger jo netop har en uddannelse i at arbejde med børn. Nogle af pædagogmedhjælpernes viden skiller sig dog ud i besvarelsene på dette område. De medhjælperere som har mange års erfaring i arbejdet med børn i vuggestuen, og som gennem deres arbejdsliv har deltaget i forskellige kurser, har ligesom de uddannede pædagoger i højere grad et grundlag for at vurdere, hvilke børn på deres stue som fremtræder som udsatte.

Olsen (2007) har tidligere belyst disse forskelle, der eksisterer mellem pædagogmedhjælperere. Der kan med afsæt i Olsen (2007) udpeges flere typer af pædagogmedhjælperere. Der er således både medhjælperen, der har været i institutionen i mange år, og som ikke har fået taget en pædagogisk uddannelse, f.eks. grundet private forhold, og der er medhjælperen, som blot er på vej i sin tilværelse og befinder sig midlertidigt i daginstitutionen, inden den egentlige uddannelse (til noget helt andet end pædagog) skal påbegyndes. Og så er der medhjælperen, som er i daginstitutionen, fordi formålet rent faktisk er at ud-danne sig til pædagog, og der lige skal indsamles noget praktisk arbejds-erfaring, inden uddannelsen påbegyndes.

Med afsæt i ovenstående er det ganske forståeligt, at resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen netop også indfanger disse forskelle i viden mellem ikke blot uddannede pædagoger overfor medhjælpere, men også forskelle i viden mellem pædagogmedhjælpere.

Hvis vi for nuværende skal samle op på det pædagogiske personales viden om udsatte børn som en væsentlig del af kompetencebegrebet, så ser det ud til, at det pædagogiske personale set over en bred kam mangler eksplicit teoretisk viden om udsatte børn, herunder hvordan og på hvilke måder denne gruppe børns vanskeligheder træder frem i forskellige teoretiske perspektiver.

Derudover kan der i relation til besvarelserne af spørgeskemaundersøgelsen udpeges en forskel i vidensgrundlaget mellem uddannede pædagoger og medhjælpere, om end medhjælpere med mange års erfaring i arbejdet i højere grad er i stand til at vurdere udsatte børn i deres arbejde og vurdere, hvilke vanskeligheder det enkelte barn har både socialt, emotionelt og kognitivt.

Fælles for det pædagogiske personale er imidlertid også et fravær af viden om selve daginstitutionens betydning for det enkelte barns udsathed, forstået således at de beskrevne forklaringer på barnets udsathed ses i relation udelukkende til barnets familieforhold, forældrenes adfærd og manglende omsorg for barnet, men slet ikke i forhold til daginstitutionens struktur og hverdagsliv.

Centralt i besvarelserne står begrebet omsorg som det afgørende karakteristika ved det pædagogiske arbejde, ikke særskilt for udsatte børn, men generelt for det der kan karakteriseres som pædagogiske indsatser i vuggestuen for alle børn. Stort set alle medarbejdere nævner dette begreb i deres besvarelser om, hvad hverdagen rummer, og hvad små børn i alderen 0-3 år har brug for. Under dette begreb kommer også begreber som "kærlighed", "opmærksomhed", "samvær" og kan måske i denne sammenhæng medvirke til at indkredse, på hvilke måder vi i vuggestuens arbejde kan forstå omsorgsbegrebet som en pædagogisk indsats.

Ud fra de forskellige besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen kan der især indkredses flere beskrivelser, der samlet knytter an til den såkaldte behovsomsorg (Nygren 1999), altså den form for omsorg der knytter an til livsnødvendige forhold som mad, søvn, tryghed og kærlighed som grundlag for barnets opvækst.

Både fokusgruppeinterviewene og observationerne af det pædagogiske personale viser flere elementer af omsorgsbegrebet og medvirker til at indkredse omsorg som et centralt begreb i vuggestuens pædagogiske arbejde. Disse fund vil blive drøftet yderligere i de næste afsnit, hvor resultaterne fra de øvrige dataindsamlingsmetoder præsenteres.

3.2. Resultater fra fokusgruppeinterview og observationer af den pædagogiske praksis samt interview med ledelsen fra de to institutioner

I nærværende afsnit præsenteres resultater fra projektets to andre dataindsamlingsmetoder, henholdsvis fokusgruppeinterview og observationer af den pædagogiske praksis. Der har ligeledes været foretaget interview med ledelsen fra de to institutioner samt med afdelingsleder fra den ene vuggestue (nr. 2). Tilsammen udgør de forskellige empiriske metoder grundlaget for de analyser og resultater, der præsenteres i nærværende afsnit.

Afsnittet er for overskuelighedens skyld bygget op om en række underafsnit, der afsluttes med en fælles opsamling:

1. At se og arbejde med udsatte børn i forskellige typer daginstitutioner
2. Børn med anden etnisk baggrund end dansk
3. Det pædagogiske personales viden og færdigheder
4. Pædagogisk arbejde i vuggestuen med socialt udsatte børn.

De fire underafsnit udgør tilsammen forskellige aspekter af forskningsprojektets fokus på det pædagogiske personales kompetencer og udforskning af pædagogiske indsatser knyttet til arbejdet i vuggestuen med socialt udsatte børn.

To grupper af pædagogisk personale fra de to institutioner deltog i fokusgruppeinterview. Der kunne af praktiske grunde (sygdom blandt personalet) ikke deltage mere end to i hvert interview.

De to grupper blev indledningsvist præsenteret for en case, som var bygget op af flere forskellige fortællinger, som det pædagogiske personale selv havde givet om, hvordan de tænkte og forstod socialt udsatte børn, såvel som fra besvarelsen af spørgeskemaundersøgelsen (ibid.).

Således blev casen bygget om omkring en dreng med anden etnisk baggrund end dansk.

Case til Fokusgruppeinterview (se også bilag 3):

Der er tale om en dreng, Zadir, på 2,5 år. Zadir kom i vuggestuen da han var 1,5 år gammel, da han og hans mor og 2 ældre søskende lige var flyttet til bydelen.

Zadirs familieforhold: Zadir bor sammen med sin mor. Hans forældre har boet sammen det første halve år af hans levetid, men er nu skilt. Faderen er der kun sporadisk kontakt med. Zadirs far har anden etnisk baggrund end dansk, mens moderen er etnisk dansk. Zadir har to ældre søskende, som moderen har fået med to andre mænd. Moderen har fået en ny kæreste, som bor hjemme hos

familien i deres treværelses lejlighed. De to ældre søskende er henholdsvis 5 og 7 år.

Zadir er meget lille og tynd af sin alder. Han siger meget sjældent noget, og de første par måneder af hans tid i vuggestuen sad han blot stille, enten for sig selv eller på skødet af en voksen. Han virker ikke til at have interesse for de andre børn eller for forskellige aktiviteter og legesager. Han er en stille dreng, der aldrig græder eller udtrykker behov for noget. Han er tilsyneladende ikke begyndt at tale endnu og spiser meget lidt mad gennem dagen i vuggestuen.

Det pædagogiske personale er bekymrede for Zadirs udvikling, og ligeledes for hans familieforhold. Moderen afleverer ham ofte for sent, så han ikke når at deltage i morgensamling, altid med en masse forklaringer om, at de har sovet for længe. Ligeledes bliver han oftest hentet meget sent. Nogle gange har faderen hentet Zadir, men det er ofte sket, at dette var planlagt, hvorefter faderen ikke er dukket op. Indimellem er Zadirs søskende kommet for at hente ham, hvilket for alvor gør personalet bekymret.

3.2.1. At se og arbejde med udsatte børn i forskellige typer af institutioner

Fokusgruppeinterviewene belyste, at det pædagogiske personale i høj grad kunne "genkende" barnet og de problemstillinger, som blev beskrevet i casen. Begge fokusgruppeinterview medvirkede således til at belyse, at det pædagogiske personale i høj grad kan indfange og identificere børn, som er udsatte på forskellig vis.

Interviewene viste endvidere den pædagogiske indsats i relation til et barn, der særligt bekymrer personalet. Først og fremmest observeres barnet over en længere periode med afsæt i en række spørgsmål; Hvordan trives barnet i vuggestuens dagligdag? Hvordan spiser, sover og leger barnet? Hvordan foregår samspil og interaktioner mellem barnet og personalet såvel som sammen med de andre børn?

Disse observationer deles i personalegruppen, især stue- og personalemøder angives at være et fagligt forum, hvor observationer og overvejelser drøftes. Det typiske svar på, hvad personalet gør, når de vurderer bekymring i forbindelse med et barn og/eller dets forældre, er at gå til ledelsen og vende bekymringen. Der er tilsyneladende ingen i personalegrupperne, der så at sige handler alene eller går alene med deres overvejelser. Hvis personalegruppen vurderer, at der er grundlag og enighed over bekymringerne, så tales der med den nærmeste leder om sagen. Ledelsen i begge vuggestuer, for den ene vuggestues vedkommende afdelingslederne, er den person, som sammen med personalet foretager yderligere vurderinger af eventuelle handlinger i forhold til barnet.

Videre herfra vurderes der sammen med ledelsen, afhængigt af problemstillingerne, hvordan der videre skal handles. En metode kunne være yderligere observationer, som fører til en skriftlig underretning til kommunen. En anden metode kunne være samtale med forældrene om de bekymringer, som personalet vurderer i forhold til barnet. Ligeledes har kommunen en række pjecer, som fungerer som handlingsanvisninger, såfremt man er bekymret for et barn. Disse fungerer både vejledende, men også som grundlag for, hvordan eventuelle vanskeligheder og bekymringer for et barn skal håndteres.

Dernæst viser analyserne af fokusgruppeinterview med de to interviewgrupper, at de to vuggestuer ikke vurderer at have det samme omfang af socialt udsatte børn. Vuggestue nr. 1 angiver således, at de ikke har "så mange udsatte børn", måske kun en eller to, mens vuggestue nr. 2 belyser, at de har mange børn og deres familier, som er udsatte.

Det pædagogiske personales vurderinger af børnene i vuggestuen stemmer i væsentlig grad overens med tidligere forskning inden for området, dog knyttet til børnehaven (Petersen 2009). Tidligere forskning i daginstitutionens arbejde med udsatte børn har således belyst, at danske daginstitutioner har væsentlig forskellige betingelser og arbejdsopgaver, netop med afsæt i om der er udsatte børn i børnehaven eller ej (Christensen 1996, 2006). Christensen (1996) har som nævnt indkredset henholdsvis daginstitutioner uden udsatte børn og daginstitutioner med en såkaldt ophobning af udsatte børn.

Petersen (2009) har endvidere tidligere foretaget en inddeling mellem henholdsvis Type A, B og C institutioner fordelt på det danske landkort (se også kap. 1, hvor dette også præsenteres indledningsvist).

Type A institutionen omfatter daginstitutioner, hvor det pædagogiske personale vurderer, at de ikke har nogen socialt udsatte børn.

Type B omfatter derimod de daginstitutioner, hvor det pædagogiske personale vurderer, at de har en stor gruppe socialt udsatte børn, samtidig med at der også er en stor gruppe af "normalt velfungerende børn". Endvidere indkredses der også her at være en voksende gruppe børn, en såkaldt "gråzone-gruppe", der omfatter børn, som personalet i forskelligt omfang er bekymret for enten periodisk eller over længere tid.

Type C er derimod den type daginstitution, hvor det pædagogiske personale vurderer, at størstedelen af deres børn kan karakteriseres som socialt udsatte, og hvor gruppen af såkaldte normale børn er meget lille. Det er særligt arbejdet med socialt udsatte børn, der kan angives som et særligt arbejdsområde, der medvirker til at kunne foretage denne typeinddeling mellem de tilsyneladende enslydende daginstitutioner.

En daginstitution er således ikke blot en daginstitution, selvom disse institutioner, når man træder ind af døren, umiddelbart kan fremtræde meget ens i fysisk udformning: en masse børn, legetøj, grupperum, børnetegninger osv.

Denne overordnede typeinddeling kan yderligere uddybes, idet netop de forskellige typer fortæller om forskellige former for arbejdsopgaver og betingelser for det pædagogiske personale i dagligdagen (Petersen 2009).

Type A, som er den type institution, der ikke har nogen socialt udsatte børn, men kun er ganske almindelige velfungerende børn. Der kan indimellem være et barn, der vækker bekymring, eller som får et særligt fokus, hvis pædagogerne vurderer, at barnets adfærd, handlinger eller sproglige/motoriske udvikling ikke vurderes alderssvarende, men i det store og hele beskriver pædagogerne, at det sker meget sjældent og slet ikke er noget, de dagligt har fokus på.

Dette forhold ved den pædagogiske praksis – at pædagogerne i børnehaven type A ikke oplever at have børn, som har særlige behov og vanskeligheder – bevirker også, at der kan identificeres en pædagogisk praksis, som dels er organiseret anderledes end hos de to andre typer institutioner og dels viser sig gennem anderledes forståelser af børnene i institutionerne. Den pædagogiske praksis stiller for det første ikke krav om en lang række samarbejdsrelationer med andre offentlige instanser; her skal der ikke ventes på, at en sagsbehandler ringer tilbage, eller at pædagogerne ikke skal bruge frokostpausen gennem flere dage på at komme igennem til en sagsbehandler i kommunen med henblik på underretning eller indkaldelse til møde vedrørende barnet. Dagligdagen er således ikke præget af bekymringer om et barn eller vanskeligheder med at håndtere et barn i daginstitutionens daglige praksis.

Type B er en institution, hvor det beskrives, at det pædagogiske arbejde og de arbejdsmæssige betingelser og problemstillinger i relation til arbejdet med de socialt udsatte børn fylder meget. I denne type institution foretager det pædagogiske personale en vurdering af børnene som tilhørende tre overordnede grupper; en gruppe såkaldt almindelige velfungerende børn, en gruppe af børn, som er socialt udsatte og direkte vurderes at have særlige behov for hjælp og støtte samt en gruppe af såkaldte "gråzonebørn", der omfatter børn, som det pædagogiske personale periodisk er særligt bekymrede for.

I denne type institution ser vi de første forskelle fra de såkaldt almindelige børnehaver (type A), dels i vurderingerne af arbejdets indhold og dels i forståelserne af børnene og deres forældre.

Arbejdets indhold, dvs. selve arbejdsdagens forløb, vurderes ofte præget af vanskelige pædagogiske problemstillinger knyttet til at *kunne rumme og arbejde med de socialt udsatte børn*. Dette skal ikke forstås således, at det pædagogiske personale ikke mener, at de skal arbejde med denne gruppe børn, men at det stiller særlige og svære krav til dagligdagen at kunne håndtere denne gruppe af børn *sammen med og på samme tid med de andre børn*. Her ses således en lang ræk-

ke af beskrivelser om børn, som har det særlig svært, og hvis adfærd og handlinger skaber problemer for dem selv og for de andre børn i gruppen. Som følge af den store gruppe socialt udsatte børn stilles der også særlige krav til det pædagogiske personale om samarbejde med andre instanser, f.eks. støttepædagoger, sagsbehandlere og andre offentlige samarbejdspartnere.

Type C: I denne institution vurderer pædagogerne, at de overvejende har socialt udsatte børn i deres daglige pædagogiske praksis. Hos pædagogerne genfindes der imidlertid også en klar beskrivelse af, at dette forhold er en betingelse ved deres arbejde, som på ingen måde skal forandres. Her arbejdes der med denne gruppe af børn og deres forældre som en *integreret* del af det daglige pædagogiske arbejde. En af forklaringerne argumenteres frem i institutionens beliggenhed i et socialt boligområde, hvor mange familier har det særlig svært, og en anden forklaring på, hvorfor dette ikke opleves som en vanskelig problemstilling, er, at pædagogerne selv vurderer, at de har valgt at arbejde med denne gruppe af børn som en bevidst handling knyttet til deres eget arbejdsliv. Dette forhold har tilsyneladende stor betydning for det pædagogiske arbejde, særligt i forhold til de daglige forståelser af børnene, hvor arbejdet med socialt udsatte børn ikke vurderes at være problematisk som en del af den samlede pædagogiske indsats. Det betyder ikke, at der ikke træder vanskelige problemstillinger frem i forhold til såvel børn som forældre, men at der i langt højere grad kan identificeres en form for konsensus om, "at sådan er det her i vores institution, og det har vi organiseret vores arbejde omkring" (Petersen 2009, 2010).

Vender vi blikket mod de to vuggestuer i nærværende forskningsprojekt, træder der også en række forhold frem, som medvirker til at kunne sondre mellem forskellige arbejdsbetingelser for det pædagogiske personale i de to vuggestuer. Den ene vuggestue angiver at have mange udsatte børn og familier, mens den anden vuggestue kun har et enkelt eller to børn.

De samme tilsyneladende enslydende ydre forhold gør sig også gældende i forhold til de to vuggestuer i nærværende forskningsprojekt, men med den afgørende forskel, at der kan tilføjes endnu en type daginstitution til de ovenfor tre beskrevne typer. Den fjerde type, herefter betegnet type D, er således en vuggestue med flest såkaldt ganske almindelige børn og kun få socialt udsatte børn. Denne vuggestue (vuggestue nr. 1 i forskningsprojektet) er karakteriseret ved at få mange børn fra mange forskellige områder af København, og ikke kun fra det nærliggende boligområde. I type D vuggestuen ser vi således en vuggestuegruppe, som rummer mange ganske almindelige børn, og hvor der ind i mellem kommer et barn, som det pædagogiske personale vurderer som et udsat barn.

Mens vuggestue nr. 2 i nærværende projekt i høj grad må betegnes som en type C institution beliggende i et socialt belastet boligområde og med mange udsatte børn og familier.

Fælles for begge institutioner er imidlertid, at de har den samme børne- og personalenormering.

Men type C institutionen har mange og flere forskelligartede arbejdsopgaver i løbet af dagligdagen og mange flere børn, som på forskellig vis og tid har det svært:

”Det er børn, der skubber, slår, græder meget, ikke kan falde til ro, ikke kan sove eller spise, og som virker utrygge. Eller børn som mangler nogle helt basale omsorgsdele, og enten ikke søger de voksne, eller søger dem helt ukritisk” (Citat, fokusgruppeinterview, institutionstype C).

Ovenfor skitserede citat belyser således en række eksempler på børn, som i denne institution opleves og vurderes som udsatte på forskellig vis – og samlet over en bred beskrivelse. Går vi tættere på eksemplet, kan vi i højere grad også se, hvordan disse børn også er forbundet med forskellige arbejdsopgaver i løbet af dagen. At være tæt med en lille gruppe børn om en aktivitet og hjælpe de børn, som har svært ved at lege og være med i aktiviteter, børn som skal nusses og have meget trøst, hjælpes til at spise, og som den voksne skal sidde med i hånden, når der skal soves, så der skabes tryghed.

Helt centralt i fokusgruppeinterviewene står også vuggestuens arbejde med børnenes forældre. Forældrenes rolle og samarbejde betyder meget i dagligdagen, og det pædagogiske personale i begge institutioner giver udtryk for at være meget opmærksomme på, at forældrene har en helt særlig betydning netop begrundet i børnenes alder. Det er første gang, at børn er hjemmefra for alvor, når de starter i vuggestue, og mange forældre bruger meget tid og bekymrer sig om deres barns trivsel i vuggestuen.

Begge fokusgruppeinterview belyser, at det pædagogiske personale har stor forståelse for forældresamarbejde og netop betoner, at det er det meget vigtigt at kunne, når man arbejder i vuggestue med små børn, fordi forældrene naturligt er meget optaget af, hvordan deres barn har det i løbet af dagen og klarer sig i daginstitutionens hverdagsliv.

For Type C institutionen beskrives endvidere en oplevelse af at gøre et stort arbejde med udsatte børns forældre i forhold til at hjælpe forældrene med at forstå og se børnenes udvikling og behov – et arbejde som institutionen fremadrettet ønsker at udvikle i langt højere grad.

”Skal vi hjælpe børnene, skal vi også hjælpe forældrene” (Citat, fokusgruppeinterview, institutionstype C).

Forældrene, som har børn i denne institution, beskrives som meget forskellige forældre med forskellige problemer både i omfang og tyngde. Nogle af familierne er rigtig "tunge" med mange både sociale og psykologiske problemer. Hertil kommer mange familier med op til både fem og seks børn, og hvor der kun er en mor og ingen far. Så er der også mange familier, som lever i stor fattigdom, både økonomisk og kulturelt, forstået således at familien stort set lever hele deres liv inden for rammerne af boligområdet og aldrig kommer uden for disse rammer. Ligeledes er der familier, hvor faderen er kriminel eller i det hele taget generelt er fraværende, både i familien og i daginstitutionen. En meget stor del af familierne har anden etnisk baggrund end dansk. Nogle af disse familier klarer sig rigtig godt og har boet i mange år i boligområdet, men mange af familierne med anden etnisk baggrund har det også svært, idet de ikke har uddannelse eller arbejde. Hertil tilføjes også, at det er uvist, hvor mange af mændene i nogle af disse familier der har været udsat for tortur, inden de kom til Danmark, med de psykiske og sociale konsekvenser det har til følge for familien.

Institutionen afholder flere arrangementer for familier eller for mødre alene. Således afholdes der f.eks. en aftenfest kun for kvinder og deres børn samt personalet, hvor der spises, danses og hygges.

Tættere på i det daglige samarbejde med forældrene beskrives en lang række eksempler på, hvordan dette foregår. Her fortælles om en mor eller en far, som har haft børn i institutionen gennem flere år, og hvor den yngste nu går i vuggestuen, mens de andre børn er i børnehave, fritidshjem og i skole. Det, at en familie har haft børn i institutionen gennem flere år, giver et godt kendskab til familien, både familiens ressourcer og til familiens vanskeligheder, men giver også mulighed for at personalet kan støtte forældrene i opdragelse og struktur af hverdagen. F.eks. blot det at hjælpe forældrene til at forstå, at børnene skal være i institutionen hver dag på et bestemt tidspunkt.

3.2.2. Børn med anden etnisk baggrund end dansk

En stor del af børnene i institutionstype C er børn med anden etnisk baggrund end dansk. Mellem 70 og 80 % af børnene skulle ifølge det pædagogiske personale have anden etnisk baggrund end dansk. Ved mine observationer i vuggestuen synes jeg, der ser ud til at være lige så mange børn med etnisk dansk som anden etnisk baggrund, mens der på legepladsen, som deles med børnehavebørnene, i høj grad ser ud til at være flest børn med anden etnisk baggrund end dansk. De fleste børn med anden etnisk baggrund starter da også deres institu-

tionsliv i børnehaven, om end der gennem de senere år er begyndt at komme mange flere børn i vuggestuen, fortæller det pædagogiske personale.

Nærværende forskningsprojekt har også haft et specifikt fokus på denne gruppe børn, vel og mærke børn som også samtidig angives at være socialt udsatte af det pædagogiske personale. Der har ikke været tale om i dette forskningsprojekt specifikt at følge børnene, men derimod det pædagogiske personales vurderinger og indsatser i arbejdet med udsatte børn. Det er således ikke muligt entydigt at udlede forhold, der knytter an til børnene, men derimod muligt at udvikle viden om, hvordan det pædagogiske personale vurderer indsatser i vuggestuen knyttet til socialt udsatte børn, som også samtidig er børn med anden etnisk baggrund end dansk. Formålet har her været at påbegynde en indkredsning af, hvilke muligheder vuggestuens pædagogiske praksis rummer for børn med anden etnisk baggrund.

Resultaterne fra både spørgeskemaundersøgelsen, fokusgruppeinterview samt interview med ledelsen indkredser, at stort set halvdelen af børnene i vuggestuen er børn med anden etnisk baggrund end dansk. Men det er ikke nødvendigvis denne gruppe børn, der vurderes som socialt udsatte børn. Der kan således ikke indkredses en entydig sammenhæng mellem etnicitet og udsathed for børn i vuggestuealderen. Etnicitet og udsathed sættes således på ingen måde i forbindelse med hinanden, men sættes i højere grad sammen med familiens generelle situation – uanset etnicitet.

”I vores boligområde bor der rigtig mange familier med anden etnisk baggrund end dansk. Mange af de familier har det rigtig svært, især hvis faderen er flygtning og måske er traumatiseret. Men der er også rigtig mange familier, som klarer sig godt – altså som er det, vi kan kalde boligområdets ”middelklassefamilier” (Citat, interview med ledelsen, institutionstype C).

Der er tilsyneladende også en forestilling om en kønsforskel, forstået således at piger generelt klarer sig bedre i daginstitutionen end drenge, også for børn med anden etnisk baggrund end dansk. Det er primært drengene, der træder frem som dem, der har det svært på forskellig vis, også i forhold til at håndtere daginstitutionens krav og hverdagsliv. Pigerne derimod beskrives som dem, der generelt klarer sig godt. Denne tilsyneladende kønsforskel er ikke særskilt udforsket i nærværende forskningsprojekt, hvorfor der ikke fremtræder entydige empiriske data, der kan underbygge og forklare disse overvejelser hos personalet, men kalder imidlertid på specifik forskning inden for området.

Men det pædagogiske personale fortæller, at de generelt synes, at børn med anden etnisk baggrund har brug for at komme i vuggestue, fordi de så er ”bedre forberedt til børnehaven”, der vurderes at have helt andre krav til bør-

nene, som de meget hurtigt skal have fat i og lære at mestre. Og det er svært, hvis man slet ikke kan det danske sprog.

"Det er svært for de børn, der skal bruge det meste af deres børnehavetid på at lære det danske sprog" (Citat, fokusgruppeinterview, institutionstype C).

Sprogudviklingen knyttet til børn med anden etnisk baggrund end dansk er især et område, der optager det pædagogiske personale. Hvis denne gruppe børn ikke kommer i vuggestue, så er børnenes møde med det danske sprog, og med andre børn på egen alder, typisk først når børnene kommer i børnehave – og her er der kort tid til at lære alt det, man skal nå at lære inden skolestart.

Tiden i vuggestuen for børn med anden etnisk baggrund handler således især om at møde og være sammen med andre børn på samme alder, at få "sat gang i" det danske sprog og lære at være i daginstitution, således at det hele ikke skal læres i børnehaven. Generelt har der været en udvikling på området, forstået således at for blot en del år siden, så var der stort set ingen børn med anden etnisk baggrund, der kom i vuggestue. Denne gruppe børn startede stort set først deres institutionsliv, når de begyndte i børnehaven. Dette billede har ændret sig væsentligt gennem de seneste år, således at langt flere børn i dag starter i vuggestue. Der er dog en entydig opfattelse af, at det er de børn med anden etnisk baggrund, som har været i vuggestue, inden de starter i børnehaven, som generelt klarer sig bedst i løbet af deres børnehavetid.

Vender vi os mod forskning foretaget i børnehaven, der udforsker børn med anden etnisk baggrund, har især Palludan (2005) bidraget med en analyse af, hvordan sociokulturelle forskelle og uligheder er på spil i børnehaven mellem børnene og pædagogerne. Palludans undersøgelse har ikke særskilt fokus på udsatte børn, men derimod på alle børn og børnenes liv i børnehaven. Med teoretisk afsæt i Bourdieus praktikteori indkredser Palludan (2005), hvordan børn lærer at handle i børnehaven, og hvordan bestemte former for adfærd og handlinger er legitime. Derudover belyser Palludan, at børnene på samme tid lærer at indgå i en bestemt statusorden, f.eks. ved at børnene lærer, hvordan en bestemt adfærd medvirker til at have fuldgyldigt partnerskab med pædagogerne, mens børn, der ikke formår dette, må indtage mindre og underordnede positioner. Palludan (2005) taler om den respektable krop, som er en konstruktion, der udvikles i børnenes møde med pædagogerne, og er karakteriseret ved rolig beskæftigelse og verbal udveksling. Børn, der mestre denne respektable krop, har det således godt i daginstitutionen, idet de tilhører den dominerende statusorden og samtidig indgår i et fuldgyldigt partnerskab med pædagogerne. Etniske minoritetsbørn med ufaglærte forældre er den gruppe af børn, der tilsyneladende har sværest ved at få adgang til de sociale goder i daginstitutionen.

nen, mens etniske majoritetsbørn med uddannede forældre har væsentligt nemmere ved at få adgang til pædagogerne og indgå i børnehavens dagligliv.

Bundgaard & Gulløw (2008) har udforsket etniske minoritetsbørn i to aldersintegrerede børnehaver med afsæt i at udvikle viden om, hvordan netop hverdagslivet leves i daginstitutioner for børn med forskellige sociale og kulturelle baggrunde. Undersøgelsen belyser flere komplekse forhold, men først og fremmest at eksklusionsprocesser i relation til etniske minoritetsbørn tilsyneladende allerede er på spil i daginstitutionslivet igennem samværsformer børnene imellem, men også i det pædagogiske personales håndtering af forskelle mellem børnene f.eks. i forhold til kultur, religion og etnicitet:

"Vores materiale indikerer, at forskelle, der har baggrund i social klasse og etnicitet, gensidigt forstærker hinanden i den institutionelle kontekst og resulterer i, at specielt muslimske børn markeres som anderledes" (Bundgaard & Gulløw 2008: 198).

Petersen (2009) har også kort berørt nogle af ovenstående problemstillinger i udforskning af pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven, men hvor der ikke særskilt har været fokus på etniske minoritetsbørn. Her rummer den pædagogiske praksis, som en del af det samlede uddannelsessystem, nogle paradoksale forhold knyttet an til sprogstimulering af børn med anden etnisk baggrund end dansk, som nedenstående beskrivelse fra et observationsforløb i en børnehave belyser:

I institutionstype B foregår sprogstimulering tilrettelagt lidt anderledes. Her er det blevet besluttet, at det er alle børn med anden etnisk baggrund, som deltager i de tilrettelagte sprogettede aktiviteter, for ikke at komme til at vise, at kun nogen børn deltager. Direkte adspurgt betyder det således, at det åbenbart ikke er alle børn med anden etnisk baggrund, der har sprogproblemer, men kun nogen børn. Imidlertid har de professionelle besluttet, at disse aktiviteter skal foregå for alle børnene som på den dag, jeg tilbringer på stuen, er ude af huset sammen med en voksen på en nærliggende institution, hvor der er tilrettelagte aktiviteter. Cirka halvdelen af stuens børn er således ude af huset (Petersen 2009: 161).

Om Palludan's (2005) og Gulløw & Bundgaards (2008) fund kan overføres til vuggestuens pædagogiske praksis er vanskeligt entydigt at svare på, men kalder i høj grad på, at der fremadrettet er behov for at udforske vuggestuens arbejde med etniske minoritetsfamilier, herunder også på hvilke måder vuggestuen har betydning for denne gruppe børns udviklingsmuligheder.

Især Gulløw og Bundgaards (2008) inddragelse af etniske minoritetsforældres egne oplevelser af det pædagogiske personale, personales adfærd og vurderinger af deres børn og forældrenes handlinger ville være yderst relevant at

udforske i vuggestuens sammenhæng og medvirke til at danne grundlag for forskning om etniske minoritetsbørn i vuggestuen.

3.2.3 Det pædagogiske personales viden og færdigheder

Observationer af det pædagogiske personale og den pædagogiske praksis medvirker først og fremmest til at belyse, hvordan en hverdag i vuggestuen foregår, og dernæst de pædagogiske arbejdsopgaver, som det pædagogiske personale udfører, herunder især i arbejdet med socialt udsatte børn.

En ganske almindelig hverdag i en vuggestue starter med, at børnene ankommer med enten deres far eller mor, for nogens vedkommende meget tidligt om morgen, da forældrene skal på arbejde, og for andres vedkommende i løbet af den tidlige formiddag, når forældrene ikke skal på arbejde.

Om morgenen er der morgenmad for de børn, der kommer tidligt, men ellers går den tidlige formiddag med leg på stuen eller på legepladsen, hvis vejret tillader det. Nogle gange tager stuen på tur ud af huset, f.eks. på besøg på en legeplads i nærområdet. Ved 10-tiden er der frugt, og kl. 11.00 er der frokost. Herefter skal alle børnene skiftes og puttes til at sove. De mindste børn sover i krybber, mens de større børn sover på madrasser på gulvet. Alle børn sover til middag, og i denne periode skiftes personalet til at holde frokostpause og sidde ved børnene, mens de sover.

Eftermiddagen går med leg, og ved tretiden begynder børnene så småt at blive hentet af deres forældre.

En arbejdsdag i vuggestuen består af en lang række arbejdsopgaver for det pædagogiske personale, som sammenfattende kan beskrives som forskellige opgaver knyttet til omsorg for børn. Der er mange stunder i løbet af en dag, hvor et barn skal nusses og trøstes, putte på skødet af en voksen eller "vågne langsomt" af middagslur med en voksen ved sin side. Der bliver skiftet mange bleer, tørret næser og taget tøj af og på, afhængigt af vind og vejr og uheld.

I rapportens første kapitel blev Nygrens (1999) inddeling af tre forskellige former for omsorg introduceret, henholdsvis behovsomsorg, opdragelsesomsorg og udviklingsomsorg (se kapitel 1, afsnit 1.3.). Med afsæt i denne forståelse af omsorgsbegrebet kan observationerne af det pædagogiske personales arbejde i vuggestuen bevæge sig hen over alle tre omsorgsområder både i forhold til det enkelte barn såvel som til børnegruppen som helhed.

Behovsomsorg, der af Nygren (1999) defineres som barnets behov for f.eks. mad og søvn, danner i høj grad grundlaget for en hverdag i vuggestuen. Alle børnene i alderen 0-3 år skal have mad, søvn, ren ble, opmærksomhed og

trøst. Men også den opdragelsesmæssige omsorg og udviklingsomsorg træder frem i observationer af det pædagogiske personales dagligdag og samvær med børnegruppen. Således foregår der en lang række såkaldte institutionelle opdragelsesformer, f.eks. hvordan børn leger sammen, altså at man ikke må slå eller tage hinandens legetøj, og hvordan man sidder ved bordet og spiser. Ligeledes tilrettelægges dagen ud fra en lang række aktiviteter: morgensamling, sanglege, ture ud af huset, læse højt og lege, som på forskellig vis knytter an til begrebet udviklingsomsorg.

I denne sammenhæng er der således meget, der tyder på, at vuggestuens pædagogiske arbejde bevæger sig rundt om de tre omsorgsformer, og at det pædagogiske personales færdigheder netop handler om færdigheder til at kunne etablere grundlag for omsorg såvel som at kunne udøve de forskellige omsorgsopgaver i løbet af børnenes liv i vuggestuen.

Lad os prøve at se på et eksempel på det pædagogiske personales færdigheder som et vigtigt element i det pædagogiske personales kompetencer.

Observationer af det pædagogiske personale i vuggestue nr. 1:

Det er onsdag morgen, og alle børn på stuen er blevet afleveret, og pædagogmedhjælperen har travlt, fordi der er sygdom blandt personalet. Der er kun to voksne på stuen, og alle børn er kommet i dag. Udenfor regner det, og det er koldt, hvorfor de to voksne bliver enige om at blive inde på stuen her til formiddag og lege. Den ene voksne på stuen sidder med et barn, som er ked af det og helst skal sidde og putte på skødet. Den voksne fortæller, at barnet har lidt svært ved at vænne sig til at være i vuggestue, selvom det efterhånden går meget bedre, men at barnet helst skal sidde op af en voksen et stykke tid hver morgen. Den voksne sidder på gulvet med barnet op ad sig og forsøger samtidig at lege med to andre små børn, der kører med biler. Hun sidder således både og trøster og er samtidig i gang med at lege med de to andre børn, som er optaget af de mange farvede plasticbiler, der køres rundt på et tæppe. De tre børn er i alderen 1 år og op til 1 år og 8 mdr.

Den anden voksne er i fuld soing rundt på stuen. Hun hjælper to børn med at komme op og sidde ved det store bord og giver dem papir og tegneblyanter, så de kan sidde og tegne. Disse to børn kan ikke selv kravle op og skal hjælpes op på stolene, stolene skal skubbes ind til bordet, og papir og blyanter skal lægges foran dem. Den voksne sætter sig sammen med dem og tegner, mens hun hele tiden også har sin opmærksomhed på de andre børn på stuen, snakker til dem, løser en konflikt om noget legetøj og får et barn på skødet, som skal trøstes. Ind kommer en lille vogn på hjul, der indeholder frugt, knækbrød og vand. Det er tid til frugt, og de to voksne får nu travlt med at dække de små borde og hjælpe børn på plads. De "store" børn klarer selv at sætte sig på deres små stole og venter pænt på, at der er sat på bordet, og der må begyndes. Der spises med stor appetit – gulerodsstave,

små knækbrødsstykker og æble. Der grines og snakkes og pludres. De to voksne fordeler opgaverne imellem sig. Den ene tager sig af de helt små børn ved det store bord, mens den anden sidder med de "store" børn. Efter frugt læses der historier og synges højt. Børnene synes helt klart, det er rigtig hyggeligt. Der grines og pludres med, og de store børn synger ivrigt med.

Arbejdsrelevante færdigheder som en del af handlekompetencebegrebet (Nygren 2004) knytter an til *færdigheder i at udføre det pædagogiske arbejde*. Det kan være færdigheder i at tilrettelægge arbejdsdagen, færdigheder i at udføre aktiviteter med børnene og færdigheder i at arbejde med udsatte børns udvikling i vuggestuen, for blot at nævne nogle eksempler på dimensionen færdigheder.

Nygren giver overordnet en definition af arbejdsrelevante færdigheder:

"Yrkesrelevante ferdigheter er alle de ferdigheter som i konkret profesjonell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøverens oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for den aktuelle profesjonsutøverens yrkespraksis" (Nygren 2004: 195).

Færdigheder knytter således også an til de handlinger, som det pædagogiske personale foretager i løbet af en dagligdag, som ovenstående observationsforløb medvirker til at belyse. Handlinger i relation til at udføre hverdagens praktiske opgaver og handlinger knyttet til samværet og interaktioner mellem voksne og børn.

Resultaterne fra både observationer, fokusgruppeinterview og spørgeskemaundersøgelsen medvirker til at indkredse, at det pædagogiske personales færdigheder knyttet til socialt udsatte børn i høj grad handler om færdigheder i at kunne se de børn, som er udsatte, altså at kunne iagttage og observere disse børn og deres behov, og at kunne udvise færdigheder i at give omsorg til denne gruppe børn med afsæt i den vidensforståelse af udsatte børns behov, som er til stede i vuggestuens pædagogiske praksis. Omsorg gives gennem trøst, knus og kram, hjælp til at komme i leg med andre børn, støtte til at spise, sove og generelt til at håndtere hverdagens krav for små børn i vuggestuen.

Men netop denne vidensforståelse, den eksplicite teoretiske viden, som er tæt forbundet med færdigheder, er tidligere i dette kapitel (se afsnit 3.1.1.) indkredset til primært at fokusere på forhold hos barnet og/eller hos barnets forældre og ikke forhold eller vilkår i daginstitutionens pædagogiske praksis, f.eks. omfanget af personalets tid til børnene eller personalets oplevelser af travlhed.

Ikke at forbinde børns udsathed med vuggestuens hverdagsliv, men primært med barnets hjemlige forhold og barnets forældre, medvirker til at indkredse, at netop børnenes handlinger og adfærd heller ikke opleves som for-

bundet til det pædagogiske personales handlinger og adfærd, men snarere løst herfra.

Lad os prøve at tage et eksempel fra hverdagen i vuggestuen:

Fra observationsforløb i vuggestuen (vuggestue nr. 1) er der et lille barn, der græder meget og hele tiden skal sidde hos en voksen. Den voksne skal jo af gode grunde også tage sig af alle de andre børn og prøver henholdsvis at gøre dette med barnet siddende på hoften eller forsøger at sætte barnet i gang med en leg, så barnet kan sidde selv. Hver gang begynder barnet at klynke og gøre klar til at græde for alvor, og den voksne må på ny tage barnet op på skødet og sætte sig roligt ned.

Det pædagogiske personale forklarer mig, at det er et barn, som har svært ved at være i vuggestue, og som er meget knyttet til sine forældre og derfor helst skal sidde hos en voksen om morgnen, indtil barnet har vænnet sig til at være i vuggestuen. Her ser vi et eksempel på, hvorledes barnets adfærd begrundes i en tæt tilknytning til forældrene og ikke til forhold eller betingelser ved vuggestuens praksis eller det pædagogiske personale for den sags skyld. Dette ændrer naturligvis ikke på, at det pædagogiske personales fortolkning af barnet ikke er rigtig, barnet kan jo meget vel savne sine forældre ganske meget, men det der springer frem i ovenstående lille eksempel er snarere, at det ikke åbner for andre fortolkninger, som knytter an til selve vuggestuens pædagogiske praksis og til personalets handlinger.

Det forhold, at det pædagogiske personale overvejende vurderer børnenes udsathed i relation til barnet eller til barnets forældre og ikke til vuggestuens hverdagsliv og betingelser og personalets handlinger og adfærd, er også indkredset i tidligere forskning inden for daginstitutionsområdet (Højholt 2002; Schwartz 2007; Petersen 2009) og medvirker til, at der i højere grad er tale om behov for at udvikle det pædagogiske personales eksplicite teoretiske viden om børns udsathed, viden om udsatte familier såvel som viden om daginstitutionens betydning og muligheder i denne gruppe børns trivsel og udvikling.

3.2.4 Pædagogisk arbejde i vuggestuen med socialt udsatte børn

Både fokusgruppeinterview og observationer af det pædagogiske personales arbejde har åbnet for et ganske særligt forhold, som må ansues at være unikt for det pædagogiske arbejde i vuggestuen.

Et vigtigt forhold, der træder frem, er det pædagogiske personales oplevelse af at have tid. Tid forstået således, at det pædagogiske personale godt kan vurdere, at de har et barn på deres stue, som de er begyndende bekymret for på

forskellig vis, men når barnet nu kun er f.eks. 1 år, så kan der "ske rigtig meget" gennem tiden i vuggestuen, som bevirker, at barnet kan komme i god udvikling, netop begrundet i barnets alder.

Denne faglige oplevelse eller vurdering af tid er helt særlig for vuggestuens pædagogiske arbejde. Vender vi blikke mod børnehaven (Petersen 2009, 2010), ser vi, at det pædagogiske personale i børnehaven, netop oplever at have den *mangel på tid*. Mangel på tid til at foretage tilstrækkelige pædagogiske indsatser, inden barnet skal være klar til at starte i skole, idet der er mange områder af barnets liv, der skal nås i børnehaven, men især barnets sproglige udvikling og forberedelse til skole er vigtige punkter. Der beskrives også ventetid på foranstaltninger, f.eks. støttepædagoger og kontakt med forvaltning i børnehaven. Denne oplevelse af mangel på tid er lige modsat i vuggestuens pædagogiske praksis. Her er der god tid i forhold til et barn, som måske starter i vuggestuen i en alder af 1 år, og hvor det pædagogiske personale i løbet af det første halve år bliver opmærksomt på, at barnet har nogle vanskeligheder. En vigtig pointe i forhold til oplevelsen af tid handler således om barnets alder. Jo yngre barnet er, jo mere kan der nå at ske for barnet rent udviklingsmæssigt gennem tiden i vuggestuen. Tid handler således ikke om det pædagogiske personales oplevelse af tid i løbet af arbejdsdagen, men om tid i forhold til barnets sociale, emotionelle og kognitive udvikling.

Et andet betydningsfuldt aspekt af tidsforståelsen handler også om, at vuggestue og børnehave befinder sig under samme tag, idet barnet fortsat skal være i huset efter tiden i vuggestuen, idet barnet også skal være i institutionens børnehave. Her er der således en mulighed for, at barnet kan følges længe over en sammenhængende periode på cirka 5 år inden skolestart, når både vuggestue og børnehave er under samme tag.

Som en af medarbejderne siger:

"ja, altså nogle af de vanskeligheder han (barnet) havde, kan vi jo se, at han ikke har i børnehaven nu – det er virkelig godt at se" (Citat, fokusgruppeinterview, institutionstype C).

Og vuggestuen kan således også danne grundlag for, at barnet kan blive grundigt observeret og beskrevet, således at børnehaven kan blive ordentligt forberedt til at modtage barnet og har mulighed for at tilrettelægge pædagogiske indsatser overfor barnet og familien. For institutionstype C beskrives der også, at personalet har børn, som har haft flere søskende igennem adskillige år i daginstitutionen, og hvor der således både er et tæt kendskab til forældrene som til de større søskende, der både har været i vuggestue og børnehave.

Her er der således mulighed for at følge en familie tæt og kende det lille barns søskende og forældre, stort set inden barnet starter i vuggestue:

”ja, vi har flere familier, som har både 4 og 5 børn, og de har alle været hos os”
(Citat, fokusgruppeinterview, institutionstype C).

Denne oplevelse af tid er central for vuggestuens arbejde og kalder i høj grad på, at pædagogiske indsatser med udsatte børn og deres familier med fordel kan tænkes som en helhedsorienteret og samlet indsats over en periode, der både dækker vuggestue og børnehavetid, inden skolegang påbegyndes. Dette forhold kalder på mere udforskning af sammenhænge og overgange på tværs af børns forskellige livssammenhænge (Højholt 2005; Kousholt 2005) og på forskning, der netop kan følge børn og forældre gennem såvel vuggestue som børnehave, inden skoletiden starter.

3.4. Opsamling

Resultaterne fra fokusgruppeinterview og observationer af det pædagogiske personale og den pædagogiske praksis samt interview med ledelsen belyser en række forhold ved vuggestuens arbejde med socialt udsatte børn.

De inddragede vuggestuer fremtræder umiddelbart identiske. Begge vuggestuer er strukturelt og organisatorisk opbygget ud fra samme model med en ledelsesgruppe, uddannede pædagoger fordelt på et antal grupper af børn samt en række medhjælpere, køkkenpersonale og gårdmænd. Ligeledes rummer begge vuggestuer også børnehavegrupper. Begge vuggestuer er også fysisk beliggende i den samme kommune, dvs. de på samme tid også er underlagt de samme kommunale ordninger og lokalpolitiske tiltag. Begge vuggestuer er også beliggende midt i et alment socialt boligbyggeri, dog i hver sin ende af byen.

Indenfor er de to vuggestuer også enslydende i forhold til indretning og udsmykning. Et fællesrum/garderobe med børns knagerækker til tøj, kontorfaciliteter til ledelsen samt en række stuer, hvorpå børnene er fordelt. Vuggestuernes ”stuer” fremtræder hyggelige med legetøj, puder og tæpper og møbler i børnestørrelse. Alle vægge er beklædt med børnetegninger og andre kreative udtryk, som børnene har udformet.

Det er først tættere på gennem observationsperioderne i de to vuggestuer og gennem fokusgruppeinterview, at der træder forskelle frem, som især betones i forhold til omfanget eller antallet af socialt udsatte børn. Mens vuggestue nr. 1, beliggende i et socialt boligbyggeri, modtager børn til vuggestuen fra hele Københavns Kommune, modtager vuggestue nr. 2 overvejende børn fra nær-

området, som er et stort såkaldt ghetto-område,⁹ hvor der bor mange mennesker med anden etnisk baggrund end dansk.

Dette bevirker, at analyse materialet skaber grundlag for at indkredse to forskellige typer af vuggestuer, henholdsvis type D, som er vuggestue nr. 1, hvor der kun er et eller to såkaldt socialt udsatte børn. Den anden vuggestue er en såkaldt type C, som tidligere er identificeret inden for forskning knyttet til børnehaven (Petersen 2009), og viser en vuggestue, beliggende i socialt belastet boligområde, og hvor mange af børnene og deres familier med forskelligt omfang og tyngde vurderes som socialt udsatte.

Disse forskelle bevirker, at dagligdagen i de to vuggestuer rummer forskellige arbejdsopgaver, især i forhold til type C, hvor det pædagogiske personale bruger meget tid på at tage vare på udsatte børns trivsel og udvikling såvel som samarbejde med forældre omkring børnene.

Her beskrives endvidere nogle forældre, som har meget tunge sociale og psykologiske problemstillinger, der kræver meget tid af personale og ledelse, og som er et pædagogisk arbejde, der vægtes meget højt.

Endvidere viser resultaterne fra datamaterialet, at der er mange børn med anden etnisk baggrund i institutionstype C. Udviklingen viser, at der gennem de senere år for alvor er begyndt at komme etniske minoritetsbørn i vuggestuen, hvor det tidligere først var i børnehaven, at denne gruppe børn begyndte. Der er tilsyneladende sket en forandring her, således at denne gruppe børn er begyndt at starte tidligere i institutionen, hvilket det pædagogiske personale opfatter som meget vigtigt for denne gruppe børns udvikling og chancer for at klare sig gennem førskoletiden og de tidlige skoleår. Jo tidligere børnene møder det danske sprog og daginstitutionens normer og krav, jo bedre er det for børnene og deres forældre, al den stund at hvis barnet først starter i børnehaven, er det ofte det første møde med det danske sprog, og så er der meget kort tid til at lære det hele, inden skolegang påbegyndes.

Viden om etniske minoritetsbørn i vuggestuen er imidlertid et meget begrænset forskningsområde, herunder også etniske minoritetsforældres opfattelse og vurderinger af deres børns liv i vuggestuen, og kalder i høj grad på forskning i denne sammenhæng.

Det pædagogiske personales kompetencer er udforsket gennem de forskellige dataindsamlingsmetoder med et teoretisk afsæt i Nygrens (2004) handlekompetencebegreb, hvor især dimensionerne arbejdsrelevant viden (kund-

⁹ Regeringens ghetto-oversigt belyser følgende forhold, som ligger til grund for betegnelsen ghetto: At et boligområde har mindst 1.000 indbyggere, og mindst 40 % af beboerne i alderen 18-64 år er udenfor arbejdsmarkedet, eller har mindst 5.000 indbyggere, og mindst 30 % af beboerne mellem 18 og 64 år er udenfor arbejdsmarkedet. Områderne har ofte en overrepræsentation af personer med indvandrerbaggrund, men det er ikke en betingelse for at komme på listen. Kilde: Socialministeriets hjemmeside.

skaber) og arbejdsrelevante færdigheder har været i fokus. Det pædagogiske personales teoretiske viden fremtræder, som også belyst indledningsvist i dette kapitel, som værende begrænset i forhold til socialt udsatte børn og deres familier. Begrænset forstået således, at det pædagogiske personale er i besiddelse af viden om betydningen af omsorg, men at den specifikke viden om socialt udsatte børn i høj grad er forbundet til barnet og årsagsforhold i barnets familie, mens vuggestuens hverdagsliv og det pædagogiske personales handlinger og muligheder stort set ikke medtænkes i børnenes udsatte livsforhold. Dette forhold ved det pædagogiske personales teoretiske viden har også betydning for de færdigheder, som personalet er i besiddelse af til at udføre det pædagogiske arbejde (Nygren 2004). Netop dimensionen færdigheder er tæt forbundet med arbejdsrelevant viden, al den stund at viden og handlinger er tæt forbundet med hinanden. Datamaterialet indikerer således, at netop det pædagogiske personales handlinger og adfærd ikke systematisk reflekteres med ind i det pædagogiske arbejde som en grundlæggende del af hverdagslivet for socialt udsatte børn og deres familier, herunder som både betingelser og muligheder for børnene.

På samme tid viser datamaterialet også, at vuggestuens pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn er baseret på såkaldte tilrettelagte pædagogiske indsatser, og at det pædagogiske personale i høj grad er i stand til at vurdere og observere børn, som på forskellig vis har det svært og har særlige behov.

Det empiriske materiale belyser således, at der er særlige tilrettelagte indsatser i begge vuggestuer, når det handler om udsatte børn, begyndende med observationer og iagttagelser af barnets hverdag i vuggestuen og dernæst drøftelse af barnet på stue- og personalemøder. Herfra drøftes personalets overvejelser med afdelingsleder og ledelse, og observationer skrives mere systematisk ned, især hvis der er tale om grundlag for underretning til forvaltning. Andre metoder handler også om en inddragelse af forældrene i personalets overvejelser og kan udformes i en vifte af forskellige indsatser, især i form af støtte og hjælp til forældrene til at varetage omsorg og udvikling for barnet.

Et helt særligt forhold, der træder frem for begge vuggestuer, og som må vurderes som værende eksplicit for vuggestuen, handler om oplevelsen og vurderingen af tid. Tid knyttet til barnets alder, hvor meget udvikling kan nå at ske i relation til, at barnet måske kun er 1,5-2 år. Men også tid som en vigtig faktor i forhold til, at barnet ofte bliver i institutionen i flere år, da barnet ofte også skal gå i børnehave samme sted. Denne tidsoplevelse står i stærk kontrast til børnehaven, hvor arbejdstiden med udsatte børn kan opleves begrænset, især hvis barnet ikke er kendt i forvejen, inden det starter i børnehaven. Hvis alle indsatser først skal iværksættes i børnehaven, herunder også observationer og vurderinger af barnet, er der meget kort tid til at nå det hele, inden barnet starter i skole (Petersen 2009). På denne måde rummer vuggestuen nogle unik-

ke pædagogiske muligheder, al den stund at barnet ofte er cirka 1-1,5 år, når det starter i vuggestue, og kan følges hen over en samlet periode på cirka 5 år inden skolestart.

Kapitel 4

Konklusion

Dette forskningsprojekt har fokuseret på det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen og det pædagogiske personales kompetencer til at udføre dette arbejde.

Igennem en periode på 1 år, fra april 2010-april 2011, har to vuggestuer deltaget i nærværende forskningsprojekt og bidraget med deres viden, erfaringer og handlinger i hverdagens pædagogiske praksis. I alt har 12 pædagogiske personaler fra de to vuggestuer, to ledere og to afdelingsledere bidraget med deres viden og deres tid på forskellig vis.

Forskningsprojektet har bestået af en række dataindsamlingsmetoder, henholdsvis en spørgeskemaundersøgelse rettet til det pædagogiske personale, observationer af den pædagogiske praksis og det pædagogiske personale samt fokusgruppeinterview med to grupper af personale i de to institutioner.

Forskningsprojektets formål har været at gennemføre et forskningsprojekt, som er målrettet det pædagogiske personales kompetencer direkte i relation til pædagogisk arbejde i vuggestuen.

Herudover har formålet været at *udforske og indkredse det pædagogiske personales arbejde* specifikt i relation til socialt udsatte børn, og på samme tid bidrage med forskningsbaseret viden om *tidlig pædagogisk og forebyggende indsatser* inden for forskningen om socialt udsatte børn, herunder børn med anden etnisk baggrund end dansk og vuggestuens særlige betydning i denne sammenhæng.

På baggrund af ovenstående har forskningsprojektet opstillet en række spørgsmål, som er blevet udforsket gennem projektperioden, og som hermed skal samles i en opsamlende konklusion i nærværende rapport.

Forskningsprojektets analysestrategiske forskningsspørgsmål:

- Hvilke kompetencer er det pædagogiske personale i besiddelse af, specifikt knyttet til pædagogisk arbejde i vuggestuen?
- På hvilke måder er det pædagogiske arbejde tilrettelagt og organiseret af det pædagogiske personale i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen – er der tale om en identificering af særlige pædagogiske metoder?

- På hvilke måder kan vuggestueperioden som en tidlig forebyggende pædagogisk indsats angives at bidrage til socialt udsatte børns videre barndomsudvikling og trivsel?

Nærværende forskningsrapport blev påbegyndt med et indledende kapitel, som præsenterede forskellige teoretiske forståelser og forskningsundersøgelser knyttet til socialt udsatte børn og daginstitutionens arbejde. En af de centrale forhold, som især blev rejst indledningsvis knyttet til socialt udsatte børn og daginstitutionen, var det forhold, at selvom der gennem de senere år er kommet et fokus såvel politisk som forskningsmæssigt på socialt udsatte børn, herunder på hvilke måder samfundets pædagogiske institutioner aktivt kan medvirke til at bryde med en opvækst præget af negativ social arv og ulighed i børns livschancer (Ploug 2003; Ploug 2007a, 2007b), er det som om selve vuggestueområdet, der for alvor må argumenteres som *en tidlig pædagogisk indsats*, ikke i tilstrækkelig grad er kommet ind i det føromtalte fokus.

Årsagerne hertil kan være mangfoldige og komplekse, men kan måske i overvejende grad forklares med, at det er vanskeligt at se, og forstå, helt små børns behov for pædagogisk støtte og udvikling samt små børns grundlæggende behov for samvær med andre børn og samvær med andre voksne end forældrene. En række studier, primært svenske og norske, har imidlertid gennem de senere år dog bidraget med betydningsfuld viden om små børns generelle udvikling og medvirker samfattende til at betone betydningen af, at børns liv i vuggestueperioden er ligeså betydningsfuldt som de øvrige livsperioder i barndommen (Løkken 2008; Haugen et al. 2007).

For nuværende er vi nødt til at hente viden fra den efterhånden omfattende forskning, som er foretaget om børnehavens arbejde med socialt udsatte børn (Christensen 1996; Jensen 2005; Jensen et al. 2005, 2009; Petersen 2009, 2010, 2011). Sammenfattende for de danske studier peges der på væsentlige problemstillinger knyttet til at anvende daginstitutionen som en forebyggende og aktiv pædagogisk indsats rettet mod at forbedre socialt udsatte børns udviklingsmuligheder. For den ene type af studier, der anlægger et undersøgelsesorienteret design, samler problemstillingerne sig om forhold knyttet til den pædagogiske praksis, f.eks. social segregering (Christensen 1996) eller marginaliseringsprocesser, der argumenteres for at være på spil i selve pædagogikken (Jensen et al. 2003; Ploug 2003, 2007a, 2007b), ligesom der peges på strukturelle og organisatoriske forhold, som f.eks. samarbejdet med socialforvaltningen. Herudover indkredsnes endvidere det pædagogiske personales vurdering af ikke at have den fornødne faglige viden til at arbejde med denne gruppe af børn i den almenpædagogiske praksis (Jensen 2005).

Det pædagogiske personales kompetencer i vuggestuen i arbejdet med socialt udsatte børn har været i fokus i nærværende forskningsundersøgelse. Med afsæt i Nygrens (2004) handlekompetencebegreb har der særligt været opmærksomhed på at indkredse henholdsvis dimensionen viden (kundskaber) og færdigheder som to centrale områder af kompetencebegrebet.

Datamaterialet fra projektet belyser, at det pædagogiske personales færdigheder i høj grad er knyttet til forskellige former for omsorg i relation til alle børn. Med afsæt i Nygrens (1999) tredelte omsorgsbegreb, henholdsvis behovsomsorg, opdragelsesomsorg og udviklingsomsorg bevæger det pædagogiske arbejde og det pædagogiske personales færdigheder sig rundt om disse tre områder som en grundlæggende del af arbejdet i vuggestuen. Det kan være behovsomsorg, der helt basalt knytter an til mad, søvn og trøst, eller det kan være tilrettelæggelse og udførelse af aktiviteter, der stimulerer børnenes udvikling, f.eks. gennem sanglege, højtlesning og lege der udforsker børnenes fantasi.

Samtidig indikerer analysematerialet også, at det pædagogiske personale har viden og færdigheder til at se og observere socialt udsatte børn, men at personalets teoretiske viden i denne sammenhæng er begrænset til primært at se barnets udsathed som noget, der overvejende knytter an til barnet eller til barnets familieforhold, og ikke udsatheden som *også værende forbundet* til barnets liv i vuggestuen. Dette forhold, at barnets udsathed ikke reflekteres med ind i vuggestuens pædagogiske praksis og i forhold til personalets samvær og handlinger med barnet og børnene, kalder på, at det pædagogiske personale har behov for mere eksplicit teoretisk viden om udsathed, barndomsliv og daginstitutionens betingelser og muligheder i arbejdet med udsatte børn som en grundlæggende videreudvikling af deres kompetencer.

Resultaterne fra både spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterview medvirker imidlertid også til at underbygge ovenstående, idet det pædagogiske personale selv efterlyser mere viden og indsigt om arbejdet med denne gruppe børn.

Det pædagogiske arbejde omkring udsatte børn i vuggestuen kan i høj grad først og fremmest karakteriseres ved en vurdering af tid. Denne tidsoplevelse må siges at være helt unik for vuggestuen, al den stund at vuggestuen er barnets første tid i førskoleinstitutionen. Tidsoplevelsen handler således både om at møde barnet, men også om barnets alder, og især om at barnet og barnets familie kan følges over en periode på flere år, al den stund at de fleste børn skal videre i den selv samme institutions børnehave.

De pædagogiske indsatser, der iværksættes i vuggestuen, kan således både udvikles og følges sammen med barnet over en lang sammenhængende periode på cirka 5 år, inden barnet starter i skole. Tidligere forskning knyttet til udsatte børn i børnehaven (Petersen 2009) har netop belyst, at pædagogerne i børnehaven oplever at mangle tid til at observere, iværksætte indsatser og følge

børnene i forhold til disse indsatser, hvilket kalder på, at der er behov for i langt højere grad at tænke vuggestue og børnehave sammen som en *samlet pædagogisk indsats* og udvikle forskningsbaseret viden om, hvordan og på hvilke måder denne indsats har betydning for børn og forældre, inden skolegang påbegyndes.

Derudover kan der indfanges metoder som observation, personalemøder samt samtaler med forældre, som de tre mest karakteristiske metoder der bringes i anvendelse i forhold til udsatte børn. Når disse tre metoder er beskrevet, kan der også tætte på i hverdagens vuggestueliv indfanges børn, som får ekstra meget opmærksomhed og kontakt fra de voksne. Børn, som er kede af det eller har svært ved at indgå i vuggestuens dagligdag, og børn, som får særskilt hjælp og støtte til at lære at håndtere vuggestuens hverdagsliv.

Rapportens analyser viser også, at det pædagogiske personale arbejder under forskellige betingelser, der især knytter an til det pædagogiske personales vurderinger af børnegruppen i forhold til omfanget af udsatte børn. Således viser det sig, at de to inddragede vuggestuer har forskellige arbejdsopgaver, idet den ene vuggestue er en såkaldt type D vuggestue med kun få udsatte børn, mens den anden vuggestue i høj grad må betegnes som en type C vuggestue med mange udsatte børn og familier, og hvor vuggestuen samtidig er beliggende i et såkaldt socialt belastet boligområde og stort set kun modtager børn fra selv samme boligområde.

Mens type D vuggestuen kun har ganske få socialt udsatte børn, har type C vuggestuen en stor gruppe af udsatte børn, som i forskelligt omfang og med forskellig tyngde har behov for særlig støtte og hjælp. Disse forskelle bevirker, at dagligdagen i de to vuggestuer rummer forskellige arbejdsopgaver, især i forhold til type C hvor det pædagogiske personale bruger meget tid på at tage vare på udsatte børns trivsel og udvikling såvel som samarbejde med forældre omkring børnene. Her beskrives endvidere nogle forældre, som har meget tunge sociale og psykologiske problemstillinger, der kræver meget tid af personale og ledelse, og som er et pædagogisk arbejde, der vægtes meget højt.

Endvidere viser resultaterne fra datamaterialet, at der er mange børn med anden etnisk baggrund i institutionstype C. Udviklingen viser, at der gennem de senere år for alvor er begyndt at komme etniske minoritetsbørn i vuggestuen, hvor det tidligere først var i børnehaven, at denne gruppe børn begyndte. Der er tilsyneladende sket en forandring her, således at denne gruppe børn er begyndt at starte tidligere i institutionen, hvilket det pædagogiske personale opfatter som meget vigtigt for denne gruppe børns udvikling og chancer for at klare sig gennem førskoletiden og de tidlige skoleår. Jo tidligere børnene møder det danske sprog og daginstitutionens normer og krav, jo bedre er det for børnene og deres forældre, al den stund at hvis barnet først starter i børnehaven, er det ofte det første møde med det danske sprog, og så er der meget kort tid til at

lære det hele, inden skolegang påbegyndes. Viden om etniske minoritetsbørn i vuggestuen er imidlertid et meget begrænset forskningsområde, herunder også etniske minoritetsforældres opfattelse og vurderinger af deres børns liv i vuggestuen, og kalder i høj grad på forskning i denne sammenhæng.

Afslutningsvis har projektet haft til formål at udforske, på hvilke måder vuggestuen kan bidrage som en tidlig forebyggende indsats i arbejdet med socialt udsatte børns trivsel og udvikling.

Der er meget, der tyder på, at vuggestuen som en tidlig forebyggende indsats er vigtig i en pædagogisk sammenhæng, forstået således at vuggestuen er det første sted barnet tilbringer sin dagligdag, væk fra forældre og søskende. Her må især fremhæves de forskningsmæssige fund, der knytter an til oplevelsen og vurderingen af tid hos det pædagogiske personale, som værende centrale i forhold til vuggestuen som en tidlig forebyggende indsats. Netop tidsaspektet (ibid.) medvirker til at belyse, at et barns liv i førskolesammenhæng kan tænkes som en sammenhængende periode på cirka 5 år, hvor observationer og indsatser kan tilrettelægges, allerede mens barnet er i vuggestue, og følges videre gennem børnehaven. Når dette forhold betones, er det fordi, der først og fremmest ikke er fremkommet forskningsbaserede undersøgelser, der netop inddrager sammenhængen mellem vuggestue og børnehaven og har et forskningsmæssigt blik for, hvorledes denne sammenhæng har betydning både for de pædagogiske indsatser og betydning for barnet og dets familie. Dernæst og absolut ikke mindst er det fordi, at der i høj grad er vigtig viden at indfange, når vi følger børns liv over en længere periode, vel og mærke når børns liv bevæger sig på tværs af forskellige livssammenhænge, i denne sammenhæng bevægelsen fra vuggestue til børnehave. Tidligere forskning har identificeret netop disse bevægelser mellem forskellige livssammenhænge, f.eks. bevægelsen fra børnehave til skole (Højholt 2002) eller bevægelserne mellem børns liv, når de er anbragt uden for hjemmet og skal i daginstitution og skole (Schwartz 2007), og medvirker til at belyse, at disse bevægelser rummer vigtig viden om børnenes muligheder og betingelser for at klare sig og udvikle deres handlemuligheder og rådighed over egne livsbetingelser.

Referencer

- Andersen, P., & Kampmann, J. (1988) *Vuggestuen – hverdag og utopi. Om småbørns selvregulerende læreprocesser*. København: Munksgaard.
- Bengtsson, T. T. (2007) *Pædagogers identifikation af socialt udsatte børn*. Socialforskningsinstituttet, Forskningsafdelingen for Børn, Integration og ligestilling, Arbejdsrapport 12:2007.
- Bowlby, J. (1988) *En sikker base – tilknytningsteoriernes kliniske anvendelser*. København: Det Lille Forlag.
- Brostrøm, S. et al (2010) *Liv og læring i vuggestuen. Målrettet pædagogisk praksis med 0-3-årige børn*. Dafola Forlag.
- Bundgaard, H., & Gulløw, E. (2008) *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Burman, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. London & New York: Routledge.
- Christensen, E. (1996) *Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 796 daginstitutioner*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Christensen, E. (2006) *Opvækst med særlig risiko – indkredsning af børn med behov for en tidlig forebyggende indsats*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Didrichsen, A. (1991) *Børns omsorgsbehov – set gennem børns egne udtryk. Omsorg for de 2-6 årige*. Bind 2. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dreier, O. (1997) Personal trajectories of participation across contexts of social practice. In: O. Dreier, *Subjectivity and Social practice*. Center for Health, Humanity and Culture, Aarhus University Press.
- Dreier, O. (2001) Virksomhed, læring, deltagelse. *Nordiske Udkast*, 2001(2), 39-58.
- Dreier, O. (2004) *Psykosocial behandling – en teori om et praksisområde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Egelund, T., & Hestbæk, A-D., & Andersen, D. (2004) *Små børn anbragt uden for hjemmet. En forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995*. Socialforskningsinstituttet, 04:17.
- Ejernæs, M. et al. (2005) *Social opdrift – social arv*. København: Akademisk Forlag.
- Ellegaard, T. (2004) *Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Ph.d.-afhandling, Forskningsprogrammet Børns vilkår og velfærd i senmoderniteten; Psykologi, Roskilde Universitetscenter.

- Halkier, B. (2002) *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, E. J. (2003) *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J. (2005) Sociale klasser og social ulighed. I: H. Andersen (red.), *Sociologi – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels forlag.
- Haugen, S. et al. (2007) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen. Akademisk Forlag.
- Hestbæk, A. D., & Christoffersen, M. N. (2002) *Effekter af dagpasning – en redegørelse for nationale og internationale forskningsresultater*. Forskningsgruppen om børn, unge og familier, Arbejdsrapport 18:2002, Socialforskningsinstituttet.
- Holz kamp, K. (2005) Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 2005, 33(2), 5-33.
- Hundeide, K. (2004) *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag.
- Højholt, C. (2002) *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. Socialpædagogisk Bibliotek, Forlaget Gyldendal, Nordisk Forlag A/S.
- Højholt, C. (2005) *Forældresamarbejde, Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jensen, B. et al. (2003) *Daginstitutionen som instrument til at bryde social arv – hvad ved vi fra den nationale og internationale forskning og hvad gør vi?* Arbejdsrapport 8, Vidensopsamling om social arv. København, Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, B. et al. (2005) *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner – Om implementering af "ny" viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, B. (2005) *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, B. et al. (2006) *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt (HPA-projektet)*. Samlet projektbeskrivelse. Juni 2006. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jensen, B. (2009) *Udsatte børn i dagplejen – en undersøgelse af viden, hverdagsliv og udviklingsmuligheder*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, B. et al. (2009) *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt (HPA-projektet). En sammenfatning*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jespersen, C. (2006) *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. Socialforskningsinstituttet, 06:21.
- Jonsson, G. (1969) *Det sociala arvet*. Stockholm: Tidens Forlag.
- Killén, K., (1996) *Omsorgssvigt er alles ansvar*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Killén, K. (2002) *Barndommen varer i generationer – forebyggelse af omsorgssvigt*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Kofod, K. (2007) Fra arbejdsmarkedsforanstaltning til læreplanslæring – Børnepolitikken og udviklingen i synet på børnehavens funktion. I: K. Jensen & N. Rosendal Jensen (red.), *Pædagogisk Sociologisk Antologi, bd. 1, Staten og den institutionelle pædagogik*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kohut, H. (1977) *The Restoration of the self*. New York. International Universities Press.
- Kousholt, D. (2005) Forældreperspektiver på samarbejde mellem daginstitution og hjem. I: C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde, forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. B. (2006) *Familieliv fra et børneperspektiv – fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Lave, J, & Wenger, E. (2004) *Situeret Læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, G. (2008) *Toddlarkultur. Om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. J.W.Cappelens Forlag. Studenterlitteratur.
- Madsen, B. (2005) *Socialpædagogik, integration og inklusion i det moderne samfund*. Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Mathiesen, R. (1999) *Socialpædagogisk perspektiv*. Norge: Forlaget Sokrates.
- Meeuwisse, A., & Swärd, H. (red) (2006) *Perspektiver på sociale problemer*. København: Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Nordenbo, S. E. et al. (2008) *Forskningskortlægning og forskningsvurdering af skandinaviske forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nygren, P. (1999) *Professionel omsorg for børn og familier – fra teori til værktøj*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nygren, P. (2004) *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Gyldendal, Norsk Forlag.
- Olsen, B. (2007) *Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Ph.d.-afhandling, Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Petersen, K. E. (2009) *Omsorg for socialt udsatte børn. En analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutionen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.
- Petersen, K. E. (2010) Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn? I: A. M. Vilumsen (red.), *Ude af sammenhæng. Om professionelles arbejde med børn i udsatte positioner*. Forlaget VIA System.
- Petersen, K. E. (2011 in prepp.) *Praksisportrættet som metode til at forske i pædagogisk praksis*. I: L. Kragelund & B. R. Thorsen (red.), *Nye forskningsmetoder*

- til arbejdspladslæring (foreløbig arbejdstitel). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ploug, N. (red.) (2003) *Vidensopsamling om social arv*. Udarbejdet af forskere med tilknytning til forskningsprogrammet om social arv. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ploug, N. (red.) (2007a) *Social arv og social ulighed*. Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Ploug, N. (2007b) *Socialt udsatte børn, Identifikation, Viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd..
- Ramey, C. T. et al. (1979) *The Abecedarian Approach to Social Competence: Cognitive and Linguistic Intervention for Disadvantaged Preschoolers*, p. 1-58. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Ramey, C. T., & Farran, D. C. (1983) *Intervening with high-risk Families via Infant day-care*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for research in Child Development (50th, Detroit, MI, April 21-24, 1983, p. 1-16).
- Rutter, M. (1985) Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (2000) Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications I: J. P. Shokoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention. Second Edition*, 651-682. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sammons, P. et al. (2003) *Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the pre-school period*. The effective provision of pre-school education (EPPE) project, technical paper 8b. Institute of Education, University of London.
- Sammons, P. et al. (2004a) *Report on age 6 Assessment*. The effective provision of pre-school education (EPPE) project, technical paper 9. Institute of Education, University of London.
- Sammons et al. (2004b) *The continuing effects of pre-school education at age 7 years*. The effective provision of pre-school education (EPPE) project, technical paper 11. Institute of Education, University of London.
- Schultz Jørgensen, P. et al. (1993) *Risikobørn, hvem er de, hvad gør vi?* København: Socialministeriet/Det tværministerielle børneudvalg.
- Schwartz, I. (2007) *Børneliv på døgninstitution – Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Schweinhart, L. L. et al. (1986) Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Child Research Quarterly*, 1, 15-45.

- Schweinhart et al. (1993) Significant Benefits, The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27. *High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan.*
- Sigsgaard, E. (2002) *Skældud*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Socialministeriet (1998) *Lov om social service (serviceloven)*. LOV nr. 581 af 06/08/1998.
- Socialministeriet/Undervisningsministeriet (2003) *En god start til alle børn*. København: Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet.
- Socialministeriet (2004) Ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn). LOV nr. 224 af 31/03/2004.
- Socialministeriet (2007) *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LOV nr. 501 af 06/06/2007.
- Stern, D. (1985) *The interpersonal world of the infant*. Basic Books, Inc.
- Stern, D. (2001) *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag
- Trevarthen, C., & Aitken, K. (2001) Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Clinical Psychology and Psychiatry*, vol. 42(1), 3-48.
- Van Kuyk, J. J. (2001) *Pyramid Educational Method for 3 to 6-year-old children: Theory and Research*. Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education Of Young Children's National Institute for Early Childhood Professional Development (10-13 June, Washington, DC, p. 1-26).
- Warming, H. (2000) Børnehaven – integration eller marginalisering? *Social Kritik* 69/2000, 52-59.
- Ziegenhain, U. (2004) The contribution of attachment theory to early and preventive intervention and to professional training. *Educational and Child Psychology*, 2004/vol. 21(1), 46-58.

Bilagsmateriale

1. Spørgeskemaundersøgelse
2. Case til fokusgruppeinterview
3. Interviewguide til ledelsesgruppen

Bilag

Spørgeskema til udfyldelse i forbindelse med forskningsundersøgelse af det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen.

Kære medarbejder

Jeg skal i forbindelse med forskningsprojektet bede dig om at udfylde nedenstående spørgeskema. Udfyldelsen er fortrolig og tager cirka 30 min. at besvare. Spørgeskemaet skal sammen med interview af dig og dine kollegaer og observationer af det pædagogiske arbejde udgøre det empiriske grundlag for udforskning af vuggestuens arbejde og betydning for socialt udsatte børn.

Begrebet socialt udsatte børn handler i denne sammenhæng om børn, som på forskellig vis socialt, emotionelt og kognitivt vurderes af dig og dine kollegaer som udsatte. Men det er først og fremmest din vurdering, der bestemmer, hvordan du besvarer spørgeskemaet. Der er således ikke nogen rigtige eller forkerte svar.

På forhånd tak for din hjælp og deltagelse i forskningsprojektet.

Med venlig hilsen

Kirsten Elisa Petersen
Postdoc, ph.d.
Institut for Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet

Spørgeskema:

Børnene i vuggestuen

- a. Beskriv børnegruppen. Hvad karakteriserer børnene? Hvilke problemer og behov har de?

- b. Beskriv de "udsatte børn". Hvilke problemer og behov har de?

- c. Hvordan synes du jeres indsats passer til de udsatte børn?

- d. Hvordan mener du, at indsatsen kan forbedres?

- e. Hvordan vil du vurdere, om jeres indsats er lykkedes med et barn – eller ikke er lykkedes?

Det pædagogiske arbejde i vuggestuen

- a. Arbejder du/I ud fra bestemte teorier (hvilke)? Hvordan arbejder du/I ud fra disse? Giv eksempler.

- b. Personlige grundlag for dit arbejde. Hvilke personlige vurderinger/holdninger arbejder du selv ud fra? Hvad lægger du særlig vægt på? Hvordan kommer det til udtryk? Giv eksempler.

- c. Hvordan udvikler I arbejdet? (Skal I f.eks. deltage i bestemte kurser, foredrag o.lign.).

Vuggestuens rammer, muligheder og betingelser

- a. Tidsmæssige belastninger. Er der f.eks. for meget at lave? For lidt? Er der særlige tidsrum, hvor der er for travlt? Hvad betyder dette for dig og din arbejdsindsats?

- b. Belastninger betinget af børnegruppen? Hvad betyder det for dig at arbejde med børn? Har det en særlig betydning for dig at arbejde med udsatte børn?

- c. Typiske konfliktsituationer/-løsninger. Hvilke konflikter er typiske med børnene? Er der nogle typer af konflikter, der er typiske med de udsatte børn? Med forældrene? Med kollegaer? Med ledelsen? Med andre samarbejdspartnere? Giv eksempler på konfliktsituationer, og hvordan du typisk løser dem.
-
-

- d. Hvordan håndterer du vanskelige sager i arbejdet med de udsatte børn? Hvilke former for vanskelige problemstillinger oplever du? Hvilke bekymringer? Taler du med kollegaer, ledelse, familie/venner, eller får du supervision?
-
-

Tusind tak for din hjælp.

Gem gerne spørgeskemaet til vi ses til interview

Med venlig hilsen

Kirsten Elisa

Bilag

Case til Fokusgruppeinterview:

Der er tale om en dreng, Zadir, på 2,5 år. Zadir kom i vuggestuen da han var 1,5 år gammel, da han og hans mor og 2 ældre søskende lige var flyttet til bydelen.

Zadirs familieforhold: Zadir bor sammen med sin mor. Hans forældre har boet sammen det første halve år af hans levetid, men er nu skilt. Faderen er der kun sporadisk kontakt med. Zadirs far har anden etnisk baggrund end dansk, mens moderen er etnisk dansk. Zadir har to ældre søskende, som moderen har fået med to andre mænd. Moderen har fået en ny kæreste, som bor hjemme hos familien i deres treværelses lejlighed. De to ældre søskende er henholdsvis 5 og 7 år.

Zadir er meget lille og tynd af sin alder. Han siger meget sjældent noget, og de første par måneder af hans tid i vuggestuen sad han blot stille, enten for sig selv eller på skødet af en voksen. Han virker ikke til at have interesse for de andre børn eller for forskellige aktiviteter og legesager. Han er en stille dreng, der aldrig græder eller udtrykker behov for noget. Han er tilsyneladende ikke begyndt at tale endnu og spiser meget lidt mad gennem dagen i vuggestuen.

Det pædagogiske personale er bekymrede for Zadirs udvikling, og ligeledes for hans familieforhold. Moderen afleverer ham ofte for sent, så han ikke når at deltage i morgensamling, altid med en masse forklaringer om, at de har sovet for længe. Ligeledes bliver han oftest hentet meget sent. Nogle gange har faderen hentet Zadir, men det er ofte sket, at dette var planlagt, hvorefter faderen ikke er dukket op. Indimellem er Zadirs søskende kommet for at hente ham, hvilket for alvor gør personalet bekymret.

Diskuter på baggrund af casen, hvilke opfattelser I har af drengen Zadir

Diskuter endvidere hvilke pædagogiske tiltag I som personalegruppe ville foretage til støtte for Zadir i vuggestuen

Bilag

Interviewguide til ledelsesgruppen

1. Er det jeres vurdering, at I har socialt udsatte børn i vuggestuen?
2. Hvordan vil I beskrive socialt udsatte børn og deres familier?
3. Har I tilrettelagte pædagogiske indsatser i vuggestuen – beskriv eventuelt disse indsatser.
4. Hvilke indsatser vil I gerne som ledelse have videreudviklet i vuggestuen? Både i forhold til det pædagogiske personale, såvel som i forhold til særlige indsatser?