



NADIA LÆRKE LIN JENSEN

SOCIALT UDSATTE BØRN I VUGGESTUEN

EN ANALYSE AF TIDLIG
FOREBYGGENDE PÆDAGOGISK
INDSATS I ARBEJDET MED SOCIALT
UDSATTE BØRN I VUGGESTUEN I
ET UDSAT BOLIGOMRÅDE



AARHUS UNIVERSITET

Kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Aarhus Universitet

Forår 2013

Socialt udsatte børn i vuggestuen

En analyse af tidlig forebyggende pædagogisk indsats i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen i et udsat boligområde.

Socially vulnerable children in the day nursery

An analysis of early preventive pedagogical efforts in working with socially vulnerable children in the day nursery in a marginalized residential area.

Af Nadia Lærke Lin Jensen

Årskortnummer: 20087011

Vejleder: Kirsten Elisa Petersen

Eksamensform: Skriftligt speciale

Omfangskrav: 168.000 – 192.000

Specialets omfang: 189.866

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	2
Abstract.....	5
Kapitel 1 – præsentation af specialet.....	7
1.1 Indledning.....	7
1.2 Problemformulering og analysestrategiske spørgsmål.....	9
1.3 Specialets opbygning.....	9
Kapitel 2 - Vidensopsamling.....	11
2.1 Hvad ved vi fra forskningen?.....	13
2.2 Hvilken betydning har daginstitutionen for socialt udsatte børn?.....	15
2.2.1 International forskning af daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn.....	16
2.3 Hvilke studier omhandler pædagogisk indsats, pædagogisk handlekompetence og tidlig forebyggende indsats?.....	17
2.4 Hvilke studier omhandler social udsathed, social arv og chanceulighed tilknyttet daginstitutionen.....	19
2.5 Teoretiske positioner i forskningen.....	20
2.6 Opsamling.....	21
Kapitel 3 - Specialets teoretiske grundlag.....	23
3.1 Teoretiske perspektiver på socialt udsatte børn og boligområder, de professionelle og daginstitutionen.....	23
3.2 Bourdieus perspektiv på uddannelsessociologien.....	23
3.3 Socialt udsatte børn – hvem er de?.....	24
3.3.1 Social arv, livschancer og chanceulighed – en definition af centrale begreber.....	25
3.4 De pædagogiske kompetencer og den pædagogiske praksis i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen.....	27
3.4.1 Kompetencer og den pædagogiske praksis.....	28
3.4.2 Sprog.....	30

3.5 Tidlig forebyggende indsats i vuggestuen.....	31
3.6 Ghetto	32
3.6.1 Ghetto/Udsat boligområde	32
3.6.2 Parallelsamfund.....	33
3.6.3 Waquant og ghettoen	34
3.6.4 Ghettoliv og ulighed.....	36
3.7 Opsamling af specialets teoretiske grundlag	37
Kapitel 4 – specialets Forskningsdesign	40
4.1 Videnskabsteoretiske perspektiver	40
4.1.1 Fænomenologi.....	40
4.1.2 Hermeneutik.....	40
4.2 Empiri	41
4.1.2 Rød stue	42
4.1.3 Grøn stue	43
4.1.4 Indsamling af empiri	45
4.1.5 Observation	47
4.1.6 Interview	47
4.2 Vuggestuen	48
4.2.1 Hverdagslivet i vuggestuen.....	49
4.2.2 Sprogstimulering på Rød stue	49
4.2.3 En frokoststund på Rød stue	50
4.2.4 En frokoststund på Grøn stue.....	51
4.3 Vuggestuen som type	51
4.4 Anonymisering	52
4.5 Refleksion over specialets empiriske materiale	53
4.6 Opsamling på forskningsdesign	53
Kapitel 5 Analyse.....	55
5.1 Analyse	55
5.2 Vuggestuens børn	55
5.2.1 Vuggestuen i et udsat boligområde	62
5.3 Handlekompetence	63
5.4 Tidlig forebyggende indsats	70

5.5 Opsamling	75
Kapitel 6 - konklusion.....	78
6.1 Svar på problemformuleringen og de analysestrategiske spørgsmål	78
6.2 Perspektivering	80
Litteraturliste	82

Abstract

The thesis is about socially vulnerable children in a day nursery and how the vulnerability shows among small children. Furthermore, the thesis covers the educational interventions and action competence in the work with socially vulnerable children and how early preventive interventions can increase vulnerable childrens life chances.

The thesis is based on the day nursery, partly because research in the day nursery area is very narrow and partly because that the day nursery is the first step in the education system. The thesis perspective is positioned within the education sociological research field, based on seeing the day nursery as the first step in the education system.

The thesis is connected to a research project at the Department of Education at the Faculty of Arts at Aarhus University. The purpose of the research project is an early intervention in day-care institutions located in marginalized residential areas.

The data collection took place in a pre-selected institution in a marginalized residential area in Copenhagen. The data material was collected in a day nursery through participating observations of the social educators work with socially vulnerable children. The observations are made in two different nursery rooms. Additionally, the thesis includes semi-structured interviews with two social educators, each of which is associated with the two nursery rooms where my observations took place.

The data material and previous research in the field provide the framework for the thesis, and based on this the hypothesis is:

How do the social educators work with socially vulnerable children in a day nursery located in a marginalized residential area?

In the thesis, the hypothesis is answered by asking the two strategic analytical questions:

How, and in what ways is the educational work, with socially vulnerable children in the day nursery, organized?

What is the importance of early preventive educational care for socially vulnerable children?

The thesis is based on the data collection, relevant theoretical literature, and previous research in the field of socially vulnerable children. The theoretical concepts, *social heritage*, *social disadvantaged*, *chance inequality of life chances* and *action competence* has contributed to the analysis of the problem area.

The ambition of the study is to find out which interventions the professional educators are using in their work with the day nursery's vulnerable children. Furthermore, the ambition is to examine why the research in this area is so inadequate. The analysis focuses on three themes, of which the first is about how vulnerability emerges in the nursery. The next theme addresses educators' competence to act, and the educational efforts in working with socially vulnerable children. The final theme is about early prevention efforts with socially vulnerable children and whether the daycare has an effect on socially vulnerable children.

With regard to educational sociology and some of the leading researchers, from the Department of Education at the Faculty of Arts and researchers from The Danish National Centre for Social Research, the educational sociology is seen as a big part of how the society influences the professional social educators work with the children in the day nursery.

Day nurseries are currently an area of very limited research. This thesis can help to contribute with knowledge of the pedagogical interventions and acting skills in the pedagogical work with socially vulnerable children in a day nursery, in a marginalized residential area. The thesis finds that the chance of inequality among very young children in the day nursery exists, and concludes that further research is needed to assess how young children can benefit from early preventive action. In Denmark there is no tradition of long-term studies and in present time there is no research on whether young children benefit from attending to daycare.

However, recent research shows that not all children benefits from daycare, depending on the way the educational programmes are organized. The children are at risk of being stigmatized if the social educators focus on the children's deficiencies rather than look at the children's resources.

The thesis provides a series of explanations to show that research in the nursery area is very limited. Moreover, the intention is to bring focus to the nurseries socially vulnerable children, the educational interventions, and the acting skills in the work with socially vulnerable children in the nursery, and finally, to clarify that inequality of chances debuts in the day nursery.

Kapitel 1 – præsentation af specialet

”Menneskets tilblivelse står altså ikke bare i gensidige relationer til et bestemt naturligt miljø, men også til en specifik kulturel og social orden, som formidles via de betydningsfulde andre, som tager sig af barnet” (Berger & Luckmann, s.86, 2003)

1.1 Indledning

Med ovenstående citat indleder jeg dette speciale, som netop omhandler den betydning en daginstitution samt en pædagogisk indsats kan have for socialt udsatte børn set i et uddannelsessociologisk perspektiv (Hansen, 2003). Med det uddannelsessociologiske perspektiv (ibid.) sætter jeg fokus på, hvordan en vuggestue er første led i uddannelsessystemet. Uddannelsessociologien kan vi betragte som et samfundsmæssigt studie af uddannelse, altså en udforskning af sociale og samfundsmæssige forhold (Broady, 1998).

Specialet er udarbejdet under forskningsprojektet *Tidlig indsats i daginstitutioner beliggende i forsømte boligområder*, Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet¹.

Specialets undersøgelse foregår i en vuggestue i et udsat boligområde. Dels fordi vuggestuen er børnenes første møde med institutionslivet og andre voksne omsorgsgivere, dels fordi vuggestuen er det første led i uddannelsessystemet, hvortil socialiseringen til samfundsborger starter (Broström et al., 2010). Dertil kommer at vuggestuen er den første start på samfunds - og institutionslivet med henblik på at opnå adgang til fremtidige uddannelsesmuligheder. Uddannelsesforskningen kan derfor bruge vuggestuen til at forbedre socialt udsatte børns *livschancer* (Hansen, 2003).

Socialt udsatte børns livschancer er som oftest forringede set i forhold til ikke udsatte børn, hvilket kan medføre en ulige adgang til uddannelsessystemet (ibid.). Livschancer beskrives af Hansen som – *et spørgsmål om få eller mange valgmuligheder gennem livsforløbet* (Hansen, 2003:119). Dette begreb vil, lige så vel som begreberne *social arv* (Johnson, 1969) og *chanceulighed* (Ejrnæs et al., 2006), blive anvendt i specialet for at give en forståelse for socialt udsatte børns livsbetingelser.

Social arv definerer Johnson (1969) som værende en overførsel af sociale problemer fra forældre til børn (ibid.). Chanceulighed skal her forstås som et begreb, hvor der er ulige chancer for at opnå adgang til uddannelse og attraktive jobs (Ejrnæs et al., 2006). Uddannelsessociologien viser bl.a., hvordan chanceulighed hænger sammen med klasse og at børn af forældre med kort eller ingen

¹ Mit empiriske arbejde er således foretaget i en af de institutioner som har deltaget i projektet.

uddannelse og med manglende tilknytning til arbejdsmarkedet generelt ikke får en høj uddannelse (Hansen, 1995).

Bourdieu (Bourdieu & Waquant, 1996) positionerer sig ligeledes indenfor uddannelsessystemet med studier om klasseforskellen i uddannelsessystemet og uligheden, samt den reproduktion der sker i uddannelses og institutionssystemet. Bourdieus (Bourdieu & Waquant, 1996) teori om reproduktion af social ulighed i uddannelsessystemet, beskriver sociale mekanismer, som kan forklare, hvordan chanceulighed (Ejrnæs et al., 2006) reproduceres fra forældre til børn (Bourdieu & Waquant, 1996). Det er derfor interessant at se nærmere på vuggestuen og på den chanceulighed, nogle børn vokser op med. Med Bourdieus begreber, - habitus, kapital og felt (Prieur & Sestoft, 2006) gives der i specialet en videnskabelig forståelse for, hvorfor pædagogerne handler som de gør, og hvordan de skal tilpasse den pædagogiske praksis, så de socialt udsatte børn får en større social og kulturel kapital.

Den samfundspolitiske udvikling indenfor daginstitutionsområdet har betydet at pædagogerne, i højere grad end før, har flere forskellige pædagogiske opgaver, de skal varetage (Petersen, 2009). Gennem socialpolitiske love og vedtagelser er daginstitutionen ændret fra at være et almenpædagogisk tilbud til børn fra 0-6 år til nu at omfatte en socialpædagogisk opgave, der indebærer forebyggende og støttende indsatser overfor socialt udsatte børn (Petersen, 2011). Der er, siden de socialpolitiske vedtagelser trådte i kraft, fremkommet en række forskningsundersøgelser om daginstitutionens muligheder for at arbejde med socialt udsatte børn i den pædagogiske praksis (ibid.). Disse undersøgelser stiller spørgsmål til hvordan og på hvilken måde daginstitutionen kan arbejde med at fremme de socialt udsatte børns livsbetingelser (Ploug, 2003, Jensen, 2005, Petersen, 2011).

Socialt udsatte børn i vuggestuen er for nuværende et forskningsområde, som er meget begrænset. Forskningen beskæftiger sig fortrinsvis med socialt udsatte børnehavebørn med fokus på deres trivsel og udvikling (Petersen, 2011). Jeg undres over den manglende forskning i socialt udsatte børn i vuggestuen og vil med det in mente undersøge, hvorfor det forholder sig således.

I Danmark var der i 2011 68 % 0-2 årige (vuggestue og dagpleje), og 97,1 % 3-5 årige (børnehavebørn) der blev passet ude (Danmarks statistik). Og børn tilbringer dermed en stor del af deres vågne timer sammen med pædagoger og andet personale. Det er derfor betydningsfuldt, at vi har dygtige og kompetente pædagoger til at varetage de udviklingstrin, børnene skal igennem, samt forberede dem til børnehave, videre skolegang og uddannelse.

Det er derfor interessant at undersøge de pædagogiske handlekompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn. Tidligere forskning har indkredset nogle handlekompetencebegreber (Nygren 2006/07), som bl.a. Jensen (2005) og Petersen (2009, 2011) bruger indenfor deres forskning om socialt udsatte børn. Jeg vil se nærmere på disse handlekompetencebegreber og hvordan de kommer til udtryk i mit empiriske materiale.

Med udgangspunkt i dette har jeg valgt at bruge deltagende observation og semistrukturerede interviews (Kvale, 1997) som en metode til at udforske den pædagogiske indsats over for socialt udsatte børn i vuggestuen.

I specialet fokuseres der på en daginstitution beliggende i et udsat boligområde. Et område defineret som udsat, da det har en større andel af ressourcesvage beboere end andre steder. Dermed ikke sagt, at der nødvendigvis er en stor koncentration af socialt udsatte børn, men det er en mulighed, at det forholder sig således. Petersen (2011) kategoriserer daginstitutioner i fire typer. (A, B, C, D). Type A er en institution, hvor det pædagogiske personale vurderer, at de ikke har nogen socialt udsatte, mens fx type C er en institution, hvor størstedelen af børnene karakteriseres som værende socialt udsatte (Petersen, 2011). Det udsatte boligområde beskrives i dette speciale med overskriften 'Ghetto'. Jeg vælger denne overskrift, da det er det politisk valgte begreb om boligområder med mange socialt udsatte familier (Regeringen, 2010). Med afsæt i Waquants (2008) teori og med inspiration fra Rosendal Jensen et al. (2012) vil begrebet *udsatte boligområder* blive anvendt i specialet, da det netop er udsatte borgere, der bor i områderne.

På baggrund af ovenstående lyder min problemformulering:

1.2 Problemformulering og analysestrategiske spørgsmål

Hvordan arbejder pædagogerne med socialt udsatte børn i vuggestuen i et udsat boligområde?

Min problemformulering konkretiserer jeg i to analysestrategiske spørgsmål:

- Hvordan og på hvilke måder tilrettelægges det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen?
- Hvilken betydning har en tidlig forebyggende pædagogisk indsats for socialt udsatte børn?

1.3 Specialets opbygning

Specialet er inddelt i seks kapitler.

Kapitel 1- Indledning

Specialets første kapitel præsenterer udgangspunktet og rammerne for specialet. Udover indledning præsenteres problemformulering, analysestrategiske spørgsmål, samt specialets opbygning.

Kapitel 2 - Vidensopsamling

Kapitlet undersøger eksisterende forskning på vuggestueområdet i forhold til socialt udsatte børn og pædagogiske handlekompetencer. Kapitlet har fokus på forskning, der kan bidrage til viden om tidlig forebyggende indsats i forhold til socialt udsatte børn i vuggestuen samt fokus på den uddannelsessociologiske forskning.

Kapitel 3 - Specialets teoretiske grundlag

De teoretiske perspektiver beskriver socialt udsatte børn, pædagogiske handlekompetencer, tidlig forebyggende indsats samt socialt udsatte boligområder med udgangspunkt i Bourdieus (1996, 2004, 2006) teori om reproduktion, kapitaler, felt og habitus, Bernsteins (1974, 2001) teori om de sproglige koder, samt Waquants (2008) teori om ghettoer. Ligeledes beskrives den uddannelsessociologiske forskning med udgangspunkt i at vuggestuen er første led i uddannelsessystemet.

Kapitel 4 - Forskningsdesign

Dette kapitel præsenterer det videnskabsteoretiske perspektiv, samt det empiriske materiale indsamlet i en vuggestue beliggende i et udsat boligområde. Forskningsdesignet anvender metoder indenfor den kvalitative forskningstradition.

Kapitel 5 - Analyse.

I dette kapitel præsenteres en samlet analyse af specialets indsamlede datamateriale og de teoretiske perspektiver. Analysen er delt op i tre analysetemaer.

Analysens første tema handler om socialt udsatte børn og udsatte boligområder. Det andet analysetema omhandler pædagogernes handlekompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn. Det tredje analysetema handler om tidlig forebyggende indsats i arbejdet med socialt udsatte børn, herunder de pædagogiske indsatser og daginstitutionens betydning.

Kapitel 6 - Konklusion.

I dette sidste kapitel afrundes specialet med en konklusion og en perspektivering. Specialet afsluttes med litteraturliste og bilag.

Kapitel 2 - Vidensopsamling

”Dagtilbudene kan ifølge den nyeste forskning spille en vigtig rolle i bekæmpelsen af negativ social arv, fordi en tidlig indsats med fokus på at udvikle børns emotionelle, intellektuelle og sociale kompetencer ofte kan være afgørende. Derfor skal dagtilbudene være bedre til at støtte socialt udsatte børn og ruste dem til senere at kunne begå sig i skolen. Regeringen vil arbejde for, at der skal være lige muligheder for alle børn.” (Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2005)

I dette kapitel sættes der fokus på socialt udsatte børn i vuggestuen, de pædagogiske kompetencer, den pædagogiske indsats samt daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn. Formålet med dette kapitel er at undersøge eksisterende forskning inden for området med socialt udsatte børn i vuggestuen og de fordrede pædagogiske kompetencer og indsatser i forhold til denne børnegruppe. Kapitlet skriver sig ind på specialets forskningsområde og ud fra nogle specifikke forskningskortlægninger undersøges den eksisterende forskning om daginstitutionen og dens betydning, set i forhold til min problemformulering og analysestrategiske spørgsmål. Den nationale og internationale forskning vedrørende daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn vil kort blive skitseret.

Der tages udgangspunkt i rapporter fra Socialforskningsinstituttet (SFI) og publikationer, udgivet ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, herunder forskning tilknyttet HPA²- projektet.

Søgekriterierne for at finde relevant forskning var social udsat, social arv, chanceulighed, tidlig forebyggende indsats, pædagogisk handlekompetence, pædagogisk indsats, social arv, vuggestue, udsatte børn og ghetto.

Jeg specificerede først og fremmest min søgning efter, hvilke begreber der bruges i specialet og derefter andre begreber eller ord som tilknyttes problemformuleringen og de analysestrategiske spørgsmål, og som derfor kan have relevans for specialet. Nedenfor vises et skema med det antal materiale jeg fandt frem til via søgeordene. Skemaet viser det usorterede antal materiale.

Først søgte jeg i perioden mellem 2009-2012, men fandt ikke det ønskede antal materiale, så jeg udvidede søgningen til perioden 2004-2012 for yderligere materiale.

² Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge (HPA), et forskningsprojekt hvor formålet er at undersøge de muligheder der er i forhold til at fremme udsatte børns og unges livschancer gennem en forbedret pædagogisk indsats i daginstitutioner og døgninstitutioner. Projektet er gennemført ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet (2009:4-5.)

Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.	2004 - 2012	2009 - 2012
Social udsat	3	2
Social arv	48	20
Chanceulighed	1	0
Tidlig forebyggende indsats	1	1
Pædagogisk handlekompetence	10	5
Pædagogisk indsats	25	5
Vuggestue	17	12
Udsatte børn	87	50
Ghetto	6	3
Tidlig indsats	14	11

Socialforskningsinstituttet	2004 - 2012	2009 - 2012
Social udsat	1	1
Social arv	9	2
Chanceulighed	0	1
Tidlig forebyggende indsats	1	0
Pædagogisk handlekompetence	0	0
Pædagogisk indsats	0	0
Vuggestue	1	0
Udsatte børn	27	19
Ghetto	1	1
Tidlig indsats	3	3

Via søgningen på Institut for Uddannelse og Pædagogik, fandt jeg, i forskerårene 2004-2012, 212 publikationer ud fra søgeordene. På SFIs database fandt jeg i samme periode 43 udgivelser ud fra de ovennævnte søgeord.

Derefter gennemgik jeg rapporterne, sorterede i litteraturen og indkredsede den forskning, jeg fandt relevant i forhold til specialet.

2.1 Hvad ved vi fra forskningen?

Flere undersøgelser og kortlægninger om socialt udsatte børn i daginstitutioner viser, at størstedelen er udforsket i 3-6 års alderen, altså børnehavealderen (Petersen, 2011). De 0-3-årige, vuggestuebørnene, kan antages at indgå implicit i forskningen om socialt udsatte børn, hvor børnehaven træder tydeligt frem i forskningen med en specifik alder på de udforskede områder med socialt udsatte børn (ibid.). Dette betyder at der, indenfor vuggestueområdet, er en yderst mangelfuld forskning, da vuggestuen ikke med tydelighed indgår i forskningen, hvilket reelt kan ses som, at vuggestuen og de 0-3-årige børn er fraværende i den pædagogiske og uddannelsessociologiske forskning (ibid.)

Med udgangspunkt i det fundne materiale, fandt jeg på daværende tidspunkt kun et forskningsprojekt, som omhandlede forskning om socialt udsatte børn i vuggestuen. Et forskningsprojekt foretaget af Petersen i 2011, altså et forholdsvis nyt studie, der handler om det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen, herunder de pædagogiske faglige kompetencer. For yderligere materiale inddrog jeg andre rapporter om socialt udsatte børn i daginstitutionen, herunder Plougs (2007) og Petersens (2009) forskning om socialt udsatte børn for at få en bredere viden om socialt udsatte børn i daginstitutionerne og det pædagogiske arbejde. Plougs (2007) rapport omhandler pædagogernes identifikation, viden og handlemuligheder om socialt udsatte børn i daginstitutionen, hvor Petersens afhandling (2009) handler om omsorg for socialt udsatte børn i daginstitutionen som er en analyse af de pædagogiske kompetencer og det pædagogiske arbejde i daginstitutioner med socialt udsatte børn.

Ud over Plougs rapport (2007), Petersens afhandling (2009) samt Petersens forskningsprojekt, (2011) har jeg udvalgt det materiale, som primært skal hjælpe med at besvare mine undersøgelsesspørgsmål som fremgår længere nede i kapitlet.

Dette materiale er valgt, da både Petersen (2006, 2009, 2011), Jensen (2005, 2007) og Rosendal Jensen et al. (2012) er førende forskere indenfor den uddannelsessociologiske forskning, hvorimod Ploug (2007) og Jespersen (2006) herunder SFI positionerer sig indenfor risikoperspektivet. HPA-projektet (2009) positionerer sig ligeledes indenfor uddannelsesforskningen, hvortil bl.a. Petersen, Jensen og Rosendal Jensen bidrager med forskning. Det udvalgte materiale præsenteres nedenfor.

- Jensens (2005) rapport ”Kan daginstitutioner gøre en forskel?” undersøger, hvorvidt institutionerne kan gøre en forskel i forhold til børn, der er præget af negativ social arv.
- Jespersens (2006) rapport om ”Socialt udsatte børn i dagtilbud”, handler om daginstitutionens muligheder for at bidrage med en særlig indsats over for socialt udsatte børn og er baseret på børnehavebørnene.
- Petersen (2006), en forskningsoversigt ”Daginstitutioners betydning for udsatte børn” undersøger, hvilke pædagogiske indsatser, der medvirker til at forbedre udsatte børns livschancer i daginstitutionen inden skolestart.
- Jensen (2007) ”Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner” beskriver de socialt udsatte børn, hvilke behov de har og hvordan vi kan fremme deres livschancer gennem tidlig forebyggende indsats i daginstitutionen.
- HPA projektet (2009), er det første danske effektstudie om tidlig indsats i dagtilbudene i arbejdet med socialt udsatte børn. Med dette projekt er forhåbningen at kunne forbedre børns livschancer. Undersøgelsen er lavet i 60 institutioner landet over, hvori der indgår 3000 børn i aldersgruppen 3-6 år.
- Petersen (2011) ”Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven” giver os bl.a. et indblik i hvordan pædagogerne tænker, handler og tilrettelægger deres arbejde med socialt udsatte børn
- Rosendal Jensen et al. (2012), ”Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder” giver os i deres forskningsprojekt bl.a. en viden om socialt udsatte børn, samt daginstitutionens arbejde med udsatte børn i et udsat boligområde. Projektet baserer sig fortrinsvist på børnehavebørn.

På baggrund af dette materiale må det, som ovenover skrevet, konkluderes, at der ikke foreligger tilstrækkelig forskningsbaseret viden om det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen. Der kan være flere forskellige årsager til, at vuggestueområdet er overset i forskningen. Det kan muligvis skyldes, at vuggestuepædagogik anses for at være en form for minibørnehavepædagogik (Broström et al. 2010).

Jeg har fundet frem til tre undersøgelsesspørgsmål for at tydeliggøre, hvilket felt og hvilken forskningsretning specialet skriver sig ind på.

På baggrund af de analysestrategiske spørgsmål forsøger jeg i dette kapitel via tre undersøgelsesspørgsmål at finde svar på følgende:

- Hvilken betydning har daginstitutionen for socialt udsatte børn?

- Hvilke studier omhandler pædagogisk indsats, pædagogisk handlekompetence og tidlig forebyggende indsats?
- Hvilke studier omhandler social udsathed, social arv og chanceulighed i daginstitutionen?

2.2 Hvilken betydning har daginstitutionen for socialt udsatte børn?

I uddannelsessociologisk forskning er det påvist, at daginstitutionen har stor betydning for børnenes videre liv i skolen, da daginstitutionerne er med til at udvikle børnenes mulighed for læring, udvikling og socialisering (Rosendal Jensen et al., 2012). Daginstitutionen har således betydning for børnenes udvikling i forhold til relationer, venskaber og muligheder for tilegnelse af samfundets normer og værdier (ibid.).

I en undersøgelse foretaget af Jensen (2005), vurderer pædagogerne i undersøgelsen, at de socialt udsatte børn ikke får den optimale støtte, de har behov for. De adspurgte ledere i undersøgelsen mener, at daginstitutionerne gør en forskel og har en positiv effekt på børnene, men mener derudover, at den pædagogiske indsats ikke har en langtidseffekt, men blot en korttidseffekt (Jensen, 2005). En anden undersøgelse viser, at pædagogerne med deres indsats kan give udsatte børn et frirum med støtte og trygge rammer i daginstitutionen, men at indsatsen ikke rækker så langt, at den kan gøre en forskel derhjemme (Jespersen, 2006). Jespersen skriver desuden, at der i undersøgelsen ses på nogle barrierer for en succesfuld gennemførelse af indsatser overfor de socialt udsatte børn - som eksempelvis mangel på personale, manglende viden, bedre normering samt mere tid til det enkelte barn (ibid.). Andre undersøgelser³ peger på, at børn fra socialt udsatte familier ikke profiterer af daginstitutionslivet på samme måde som børn fra ikke-udsatte familier. Det kan fx gøre sig gældende, hvis der i daginstitutionen tages udgangspunkt i de ikke-udsatte børn, hvortil de forventninger og krav der møder de udsatte børn, uvægerligt vil blive vanskelige at håndtere for de udsatte børn. Jensen (2005) konkluderer i sin undersøgelse, at der kræves mere viden, tid og rum for at højne kvaliteten i daginstitutionerne i arbejdet med socialt udsatte børn, og det afhænger bl.a. af pædagogernes handlekompetencer og opbakningen af samfundet. Det konkluderes også, at daginstitutionerne vil kunne gøre en forskel, hvis de rette betingelser er til stede i samspil med politisk og kommunal opbakning (ibid.).

I Danmark foreligger der ikke samme lange undersøgelser, som der fx findes i USA (Jespersen, 2006, Jensen, 2007, Petersen, 2009) og vi ved reelt ikke, om daginstitutionerne på længere sigt har en positiv virkning på børns udvikling, da der ikke er foretaget nogen longitudinelle – eller

³ Se fx Christensens (1996, 2000) eller Jensens (2005) forskning.

systematiske undersøgelser af effekten på daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn (ibid.). HPA-projektets (2009) undersøgelse af indsats og effekt overfor socialt udsatte børn drager i sammenfatningen den konklusion, at det forudsættes, at indsatsen er planlagt og målrettet, samt gennemført af uddannet personale for at opnå en effekt i daginstitutionerne. Ligeledes spiller normeringen en vigtig rolle i forhold til indsatsen.

I Norge og Sverige viser forskningen at der, for de socialt udsatte børn, sker en positiv udvikling ved pasning i daginstitution (Petersen, 2006, 2009, Jensen, 2009). Det antages, at de nordiske institutioner ligger meget tæt op ad hinanden, hvilket måske kan give os en idé om, hvordan det muligvis forholder sig her i Danmark, da det danske daginstitutionstilbud vurderes at have en høj kvalitet (ibid.). Der er lavet nogle relevante undersøgelser i forhold til socialt udsatte børn og daginstitutionen, men kun en enkelt undersøgelse (HPA-projektet, 2009) har undersøgt effekten af de pædagogiske indsatser i arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionen. HPA-projektet (2009) er således det første danske effektstudie om tidlig indsats. Projektet undersøger effekterne af handlekompetence i pædagogisk arbejde for udsatte børn. Dette forskningsprojekt viser bl.a., at det er vanskeligt at fremme de udsatte børns socio-emotionelle kompetencer, men nemmere af fremme udvalgte intellektuelle og læringsmæssige kompetencer i det pædagogiske arbejde (HPA-projektet, 2009). Indsatsen er tilrettelagt i almentilbuddet, der kan ses som en stor mulighed for at øge udsatte børns livschancer gennem dagtilbud. Med dette forskningsprojekt ses der positive resultater af det pædagogisk tilrettelagte arbejde med socialt udsatte børn, og det vurderes altså, at daginstitutionen har en betydning for socialt udsatte børn (ibid.).

2.2.1 International forskning af daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn

International forskning i bl.a. USA., Irland og Holland (Petersen 2009, 2011, Jespersen, 2006, Jensen, 2007) viser både, at tidlig intervention i tilrettelagte læreprogrammer i daginstitutionen, peger på positiv effekt for udsatte børn hovedsagligt i forhold til sproglig og kognitiv udvikling, samt at tidlig intervention er med til at forbedre vilkår på længere sigt i forhold til skole og uddannelse. En anden tidlig indsats viser, at det ikke er selve indholdet i læringsprogrammerne men det er interventionen og måden læringsprogrammet bliver udført på, der er afgørende (Petersen, 2009). Der er samtidig undersøgelser, der viser, at daginstitutioner med høj kvalitet i forhold til bl.a. uddannet personale medvirker til at øge børns sproglige og sociale udvikling og færdigheder (Jespersen, 2006, Petersen, 2006).

International forskning peger altså på, at tidlige indsatser i daginstitutioner med socialt udsatte børn kan være med til at mindske chanceuligheden, samt udvikle børnenes sproglige, kognitive,

emotionelle og sociale kompetencer med henblik på skolestart, uddannelse og et godt voksenliv (Jespersen, 2006). Det indikeres dermed, at hjemmepasning eller pasning i dårlige kvalitetsdaginstitutioner er mindre gunstigt for socialt udsatte børn, og at kvalitetsinstitutioner herunder normering og veluddannede personaler har positiv effekt på socialt udsatte børn (Jensen et al., 2003).

2.3 Hvilke studier omhandler pædagogisk indsats, pædagogisk handlekompetence og tidlig forebyggende indsats?

I en søgning med ovenstående ord in mente fandt jeg, at kravene til pædagogerne de sidste mange år er blevet større, og pædagogerne skal nu varetage en dobbeltrolle i daginstitutionsarbejdet med både at arbejde ud fra den almene pædagogik og ud fra socialpædagogikken. Kravene er således udvidede til, at pædagogerne skal have kendskab og kompetencer til at arbejde med socialt udsatte børn i den pædagogiske praksis (Petersen 2009, Undervisningsministeriet, 2003-2004). Serviceloven (1998), samt Lovgivningen om Læreplaner (2004) er ligeledes krav, som daginstitutionen er underlagt, hvilket bl.a. er bestemmelser om, at daginstitutionen skal være forebyggende. De pædagogiske opgaver ændrer sig i takt med samfundet og dermed også kravet om udvikling af kompetencer og pædagogiske indsatser blandt personalet i daginstitutionerne (Jensen, 2005). Tidlig forebyggende indsats er bl.a. støttepædagoger, familiepladsprojekt, samt systematisk tilrettelagte indsatser af den pædagogiske praksis i arbejdet med socialt udsatte børn. Regeringen henviser til, at arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionen skal fremgå tydeligere, eksempelvis gennem tidlig forebyggende pædagogisk indsats, så man øger mulighederne for at bryde med den negative sociale arv og samtidig øger den sociale mobilitet (Hansen, 2003, Socialministeriet, 2003, Petersen, 2011). Af Dagtilbudsloven fra 2007 fremgår det, at der gennem tidlige pædagogiske indsatser skal arbejdes på at forebygge de børns opvækst, som er præget af den negative sociale arv (Petersen, 2011). Udover dobbeltrollen med krav om at varetage både almen- og socialpædagogikken, stilles der desuden krav om forandringer af deres organisering af dagligdagen (ibid.). I effekten af det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn er det, ifølge HPA-projektet (2009), de formelle og uformelle pædagogiske normer, der er de mest afgørende (Jensen et al., 2009:136).

Nygrens (2006/07) handlekompetencebegreber bruges af bl.a. Jensen (2005, 2007) og Petersen (2006, 2009, 2011) i forskningen om pædagogiske indsatser og kompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn. Kompetence er bl.a. evnen til at tage kontrol over opgaverne, de ydre forhold,

individuel samt fælles faglig identitet (Jensen, 2007). Disse professionelle kompetencer kan ses som et resultat af deltagelse i forskellige former for arbejdsfællesskab (ibid.). Handleberedskabet, som er en vigtig pædagogisk kompetence, bygger på professionel viden, færdigheder samt en evne til at kunne kontrollere de nye krav og samtidig være i besiddelse af redskaber til at kunne handle (Jensen, 2007.). Handlekompetencebegrebet betyder, at de professionelle pædagoger skal have en viden samt en evne til at kunne kontrollere de ydre betingelser, samt være i besiddelse af en identitet, personlige værdier og en livsholdning som ligger implicit i opgaven som professionel pædagog for at kunne navigere i de omgivelser de indgår i (Nygren 2006/07, Jensen, 2007, Petersen, 2006, Petersen, 2011). Petersen (2006, 2009, 2011) definerer, med afsæt i Nygrens (2006/07) handlekompetencebegreber, de pædagogiske handlekompetencer ud fra fem dimensioner:

1. viden
2. færdigheder
3. evne til at tage kontrol
4. identitet
5. handleberedskab

Disse fem dimensioner og perspektiver kan være en del af udviklingen af pædagogernes handlekompetencer i opgaven med at fremme socialt udsatte børns handlemuligheder og livschancer. Dimensionerne vil blive behandlet i kapitel 3 og kapitel 5.

Jespersen (2006) skriver i sin undersøgelse om den inkluderende og ekskluderende rolle i daginstitutionen. Den inkluderende rolle består i, at daginstitutionen kan yde nærvær og omsorg til socialt udsatte børn og derved forsøge at kompensere for de følelsesmæssige og sociale mangler i barnets liv, eller de kan bygge videre på de kompetencer, barnet måtte være i besiddelse af (Jespersen, 2006). Den ekskluderende rolle betyder at indsats og fokus på det socialt udsatte barns problemer, vil medvirke til, at disse problemer forstærkes. Ved en fokusering på barnets mangler udstiller man dets svagheder, hvilket kan betyde, at det for barnet er svært at indgå i bl.a. sociale fællesskaber (ibid.). Der findes ingen svar i forskningen på, hvorvidt daginstitutionernes rolle er inkluderende eller ekskluderende (Jespersen 2006:38). En tidlig forebyggende indsats udspringer af en planlagt pædagogisk målrettet indsats, samt de handlekompetencer og den viden, de professionelle er i besiddelse af udover viljen og evnen til fagligt at reflektere over egen praksis i arbejdet med socialt udsatte børn og tidlig forebyggende indsats (HPA-projektet, 2009).

2.4 Hvilke studier omhandler social udsathed, social arv og chanceulighed tilknyttet daginstitutionen

Andelen af børn, herunder børn fra socialt udsatte familier, der går i daginstitution, er de sidste mange år steget markant, og størstedelen af børn fra 0-3 år bliver passet uden for hjemmet (Jespersen, 2006). Det kan betyde at flere udsatte børn får støtte til de problematikker, der følger med det at være et socialt udsat barn. Social arv giver et bredt billede af socialt udsatte børn, da det både tager udgangspunkt i det samfundsmæssige og individuelle perspektiv, hvor begrebet chanceulighed (Ejrnæs et al., 2006) knytter sig mere til det strukturelle. I studier som anlægger et mere individorienteret perspektiv, ses der på det udsatte barn som selve problemet, mens der i andre studier ses på, at det er udsathed, der er det problematiske. Undersøgelser med det samfundsmæssige perspektiv viser, at indsatsen overfor socialt udsatte børn ikke fungerer optimalt. De forskellige perspektiver viser, at de professionelle forståelse af, samt forventning til socialt udsatte børn, kan være med til at fastholde deres udsatte position (Jensen, 2005). I uddannelses – og socialmobilitetsforskningen (Hansen, 2003) peges der på, at socialt belastende opvækstvilkår har betydning for børns livschancer. Det drejer sig her om samspillet mellem det enkelte individ og samfundet, hvilket kan være kompliceret, da samfundets koder og strukturer er bygget op på en sådan måde, at underklassen kan have svært ved at forstå og tolke koderne (HPA-projektet, 2009:9).

Social arv, herunder den negative sociale arv kan ses som en social ulighed, der reproduceres i samfundet bl.a. via uddannelsessystemet (HPA-projektet, 2009). Man kan naturligvis ikke forudsige et menneskes liv, men der er en større sandsynlighed for, at børn fra udsatte familier med fx lav uddannelse eller arbejdsløshed blandt forældrene selv, havner udenfor uddannelsessystemet (ibid.). De psykologiske og uddannelsesmæssige konsekvenser af den negative sociale arv skaber i daginstitutionen nogle roller og positioner, hvor vi, ud fra det psykologiske, giver daginstitutionen en rolle som behandlere og ud fra de uddannelsesmæssige konsekvenser giver daginstitutionen en dannelses – og uddannelses rolle (Jensen, 2005). Daginstitutionerne kan, ud fra et uddannelsesmæssigt perspektiv, ses som et sted, hvor en tidlig indsats kan ske (ibid.). I uddannelsesperspektivet kan man desuden se på begrebet social arv i sammenhæng med chanceulighed/livschancer (Ejrnæs et al., 2006, Hansen, 2003).

I danske og internationale undersøgelser⁴ ses en omfattende mængde af begreber, som i bund og grund handler om det samme - nemlig børn, der har det svært i livet. Årsagerne, omfanget og varigheden af de vanskeligheder og svære problematikker i deres liv varierer meget. I international forskning (Petersen, 2006, 2009, 2011, Jespersen, 2006, Jensen, 2007) ses beskrivelser af børn med forskellige psykiske og sociale vanskeligheder, som udgør begrebet socialt udsatte børn. Det kan eksempelvis være adfærd, impulsstyring og diagnoser, der kan være årsager til belastninger i børnenes opvækst (Petersen, 2006). Udover dette er der også beskrivelser af børn, der vokser op i fattigdom fx i ghettoområder, samt børn, der vokser op med forældre, som har store sociale problemer og svært ved at opnå adgang til uddannelse og arbejdsmarkedet (ibid.).

2.5 Teoretiske positioner i forskningen

Forskningen om socialt udsatte børn foregår indenfor det pædagogiske, psykologiske og sociologiske felt (Petersen, 2006), og der er således forskellige forklaringsrammer og begreber, der er med til at beskrive socialt udsatte børn. Der er ydermere forskellige begreber såsom social arv og chanceulighed (Ejrnæs et al., 2006), der på bedst mulig måde søger at dække definitionen på et socialt udsat barn.

Petersen (2006, 2009, 2011), Jensen (2005, 2007), Rosendal Jensen et al. (2012) åbner i forskningen op for et uddannelsessociologisk perspektiv.

Den uddannelsessociologiske forskning har, i et samfundsmæssigt perspektiv, givet en teoretisk og empirisk forståelse af socialt udsatte børns opvækst og livsbetingelser (Rosendal Jensen et al., 2012). Med andre ord kan vi, med den uddannelsessociologiske forskning, få en forståelse for, hvad der er på spil i det samfundsmæssige perspektiv, når vi skal prøve at forstå socialt udsatte børn og unges livsvilkår (ibid.). De ovennævnte forskere positionerer sig indenfor det uddannelsessociologiske felt og det er netop det uddannelsessociologiske perspektiv, der er dette speciales teoretiske ståsted.

Den uddannelsessociologiske forskning kan i forbindelse med min undersøgelse bruges til at få en viden om de socialt udsatte børns chancer i livet, samt daginstitutionens betydning for børnene. Den uddannelsessociologiske forskning er med baggrund i Bourdieus (2004) teori om kapitaler, felt og habitus, samt den reproduktion der sker i skolen og uddannelsessystemet. Udover det nævnte materiale, er der i specialet også gjort brug af Hansen (2003) som er en af de førende forskere indenfor uddannelsessociologien. Hansens uddannelses og generationsforskning (1995, 2003, 2005)

⁴ Se bl.a. Plough, 2007, Petersen, 2006, 2009, 2011, Jensen, 2005, 2007, Ejrnæs et al., 2006, Hansen, 2005, Nygaard Christoffersen, 1999)

giver et tydeligt billede af, hvordan den sociale arv til stadighed eksisterer i vores veludviklede velfærdssamfund.

Ploug (2007) positionerer sig inden for risikoforskningen hvor der ses på årsagerne og symptomerne til vanskelige og belastende opvækstforhold (Rosendal Jensen et al., 2012).

Risikoforskningen ser på konsekvenserne af de svære opvækstforhold og beskæftiger sig med at finde en forklaring på, hvorfor nogle børn og unge, trods deres svære opvækstforhold, formår at klare sig i tilværelsen (ibid.). Forskningsfeltet⁵ har i mange år anvendt risikoperspektivet i teoretiske og empiriske undersøgelser af udsatte børn og unge.

I den uddannelsessociologiske forskning inddrages begreberne, social arv, livschancer, social udsat og chanceulighed. Begreberne beskrives nærmere i kapitel 3.

Teoretisk gennemgående for al materialet om socialt udsatte børn er Bourdieus (2004) teori om kapitaler, felt, habitus og reproduktion. Bourdieus teori bruges som en forklaringsramme til de socialt udsatte børn og deres livschancer, samt måden hvorpå vi kan se, hvordan reproduktionen til stadighed har sit virke på arbejdsmarkedet og uddannelsesområdet fra generation til generation.

De socialt udsatte børn tilhører underklassen i samfundet hvor samfundet er en medvirkende årsag til, at de er en del af en marginaliseret gruppe. Denne marginalisering er svær at bryde ud af og medvirker bl.a. til, at børnene i ringere grad end andre udvikler kompetencer til at kunne begå sig i samfundets uddannelsesfelt (HPA-projektet, 2009).

Habitus er inkorporeret ved, at børn arver eller overtager ”noget” fra deres forældre (Jensen, 2005) som fx livsstil, holdninger og opdragelsesmønstre, altså ”noget” der går i arv fra generation til generation. Social arv ses som social handlen, hvorved det er det enkelte menneskes kompetencer, der udvikles i et socialt samspil og kommer til udtryk i en bestemt social handlen (Jensen, 2005:32). Menneskets individuelle kvalifikationer udspringer af det enkelte menneskes evne til selvrefleksion, som dannes på baggrund af en selvkritisk personlig udvikling og et socialt overskud, som er en vigtig del af ens handlekompetence (Jensen, 2005:38).

2.6 Opsamling

Jeg har i dette kapitel introduceret forskning der omhandler socialt udsatte børn, pædagogers handlekompetence, pædagogisk indsats samt social arv. Forskningen viser imidlertid, at der kun eksisterer et enkelt forskningsprojekt omhandlende socialt udsatte børn i vuggestuen. Med denne snævre forskning har jeg skrevet mig nærmere ind på socialt udsatte børn i daginstitutionen for at

⁵ SFI, bl.a. Ploug, 2007, Nygaard Christoffersen, 1999

give et samlet billede af pædagogernes arbejde og indsats med socialt udsatte børn. Man må have for øje, at der naturligvis vil være en forskel i arbejdet med socialt udsatte børn i henholdsvis vuggestuen og børnehaven. På trods af den manglende forskning om socialt udsatte vuggestuebørn, giver jeg, ud fra det fundne materiale, et billede af de pædagogiske indsatser i daginstitutionen i arbejdet med socialt udsatte børn.

Jeg har henledt opmærksomheden på det faktum, at pædagogerne i dag har en dobbelt arbejdsopgave, altså en dobbeltrolle, hvor de både skal kunne arbejde ud fra en almen pædagogik i institutionen, men også ud fra socialpædagogikken. Denne dobbeltrolle kræver derfor, at pædagogerne har en faglig viden om begge områder, så de kan tilrettelægge pædagogiske indsatser overfor socialt udsatte børn. Den pædagogiske indsats ses her som en tidlig forebyggende indsats, der skal være med til at skabe mulighed for positiv udvikling, så socialt udsatte børn kan profitere af denne indsats, hvilket betyder, at daginstitutionen muligvis kan give de børn, der har det svært bedre livschancer (Petersen, 2009, 2011, Jensen, 2005, Jespersen, 2006).

Gennem den uddannelsessociologiske forskning har jeg gjort opmærksom på hvordan vuggestuen er første led i uddannelsessystemet.

De internationale undersøgelser er kort skitseret, og fastslår at børn fra ressourcetsvage hjem profiterer af at være tilknyttet en daginstitution med uddannede personaler.

Gennemgående for nærværende forskning er Bourdieus teori (Bourdieu & Passeron, 2006) om reproduktion, habitus og kapital. Bourdieus teori bruges til at beskrive den reproduktion, der sker på uddannelsesfeltet, arbejdsmarkedet, og hvor "noget" nedarves fra den ene generation til den næste. Det "noget", der arves, ligger inkorporeret i os, og er med til dannelsen af habitus. Social og kulturel kapital er væsentlig for mennesker for at kunne begå sig i samfundets mange arenaer bl.a. i det pædagogiske felt (ibid.). Bourdieu (ibid.) viser med teorien om kapitalerne betydningen af at være i besiddelse af de forskellige kapitaler for at kunne positionere sig andre steder i samfundet end ens forældre, fx hvis ens forældre ingen uddannelse har, har den kulturelle kapital bl.a. betydning for muligheden af at positionere sig inden for uddannelsesområdet.

Dette kapitel giver således en samlet viden om den eksisterende forskning på området om socialt udsatte børn, den pædagogiske indsats og de pædagogiske handlekompetencer med afsæt i Bourdieus teori og den uddannelsessociologiske forskning.

Kapitel 3 - Specialets teoretiske grundlag

3.1 Teoretiske perspektiver på socialt udsatte børn og boligområder, de professionelle og daginstitutionen

I dette kapitel præsenteres det teoretiske grundlag, der ligger bag dette speciales undersøgelse og som har betydning for pædagogernes indsats og handlekompetence, daginstitutionen, samt de socialt udsatte børn. Kapitlet sætter fokus på det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i et udsat boligområde, hvorfor fokus vil være på de socialt udsatte børn og deres muligheder for udvikling. Efterfølgende vil begreber, knyttet til socialt udsatte børn med henblik på at forstå den pædagogiske indsats i arbejdet med denne gruppe børn, blive defineret. Herefter præsenteres en række af teoretiske overvejelser knyttet til udsatte boligområder. Kapitlet afrundes med en opsamling.

3.2 Bourdieus perspektiv på uddannelsessociologien

I Bourdieus uddannelsessociologiske studier er *reproduktion* (Bourdieu & Waquant, 1996) et af hovedtemaerne indenfor hans forskning om skole og uddannelse. Med begrebet reproduktion henviser Bourdieu (ibid.) til at undervisning først og fremmest er overførsel af kulturel kapital til de rette "arvtagere" og dermed også en fastholdelse af samfundets ulighed (Järvinen, 2007). Skolen reproducerer altså klassesamfundet ved at tilgodese børn fra ressourcestærke familier. Bourdieu fokuserer på de strukturelle uligheder, som kan fortælle os om de vilkår nogle børn vokser op under og derigennem identificere betydningen af opvækstforhold, da det antages, at forældrenes socioøkonomiske placering påvirker børnenes chancemuligheder i samfundet (Petersen, 2009). Der er ud fra Bourdieus (Bourdieu & Waquant, 1996) teoretiske perspektiver foretaget en række studier, som argumenterer for, hvordan det moderne velfærdssamfund fortsat medvirker til at fastholde den sociale reproduktion på tværs af generationerne, hvilket fastholder den sociale ulighed (Petersen, 2009).

Bourdieu (2004) skelner mellem fire former for kapital: Den økonomiske, den kulturelle, den sociale og den symbolske. *Økonomisk kapital* handler om materielle ressourcer og den *kulturelle kapital* henviser til viden og uddannelse (Järvinen, 2007). Den *kulturelle kapital* kan deles op i tre former: en kropslig form (inkorporeret), der ses gennem sprog, smag, dannelse, samt skelne mellem de kulturelle udtryk og værdsætte dem. Og en objektiveret form, hvor kunst og arkitektur er i centrum, samt en institutionaliseret form der omfatter besiddelse af uddannelse og eksamen

(Petersen, 2009; Prieur & Sestoft, 2006). *Social kapital* er den mængde af relationer og sociale netværk, som en person er i besiddelse af, altså de ressourcer man har i kraft af bestemte grupper. *Den symbolske kapital* samler de andre kapitaler. Det vil sige, at mængden af den symbolske kapital henviser til, at en person er i stand til at tage stilling til, hvad der i et samfund opfattes som værdifuldt og ønskværdigt at gøre og være i besiddelse af. Altså en overordnet kapitalform, som af sociale grupper genkendes som værdifuldt og tillægges værdi, samt omsætter de andre kapitaler til andre former for værdi fx moral.

Begrebet *habitus* refererer til individers mentale dispositioner og sociale forankring (Wilken, 2006). Det er et system, som både kan være foranderlig og varig, og som man opfatter, bedømmer og handler på, i verden (Järvinen, 2007). Habitus er individuel i den forstand, at det er den enkelte persons egne forståelser og handlinger, men samtidig en spejling af den klasse, personen tilhører (Petersen, 2009). Habitus skal således ses som de kropslige og kognitive strukturer, som er årsagen til menneskers handlinger, meninger og valg (Bourdieu & Waquant, 1996).

3.3 Socialt udsatte børn – hvem er de?

Jeg vil i dette afsnit afklare, hvad jeg mener med *socialt udsatte børn* og hvordan jeg i specialet vælger at definere, hvad begrebet dækker over. Definitionen af begrebet vil indkredse det, der i Loven om Social Service (2007) betegnes som *børn med særlige behov*. Petersen (2009) forklarer, at forståelsesrammerne for hvad et udsat barn er, både kan være strukturelt og individ betinget. Den strukturelle forklaringsramme handler om børns udsathed i forhold til forældrenes socioøkonomiske position i samfundet bl.a. en opvækst med fattigdom, forældres mangelfulde uddannelse og manglende, eller lavtlønnet arbejde. Forståelsen handler om at børn er udsatte, fordi samfundet skaber og vedligeholder social ulighed mellem mennesker (Petersen, 2009). Den individuelle forklaringsramme er bl.a. den psykologiske årsag, hvor man ser på barnets udsathed i forhold til dets adfærd og hvor barnets adfærd er den primære årsag til udsathed (ibid.). Dette er to forklaringsrammer der, på hver sin måde, kan være med til at beskrive de forhold, der eventuelt kan forklare, hvorfor et barn/ung er udsat og har forskellige chancer for at klare sig i livet. De samfundsmæssige strukturer er med til at angive hvilke muligheder og livschancer (Hansen, 2003) vi har i samfundet, altså hvilke strukturelle forhold vi lever under.

Social ulighed er, som ovenover skrevet, et samfundsskabt problem, der er årsagen til at nogle børn er udsatte, da den sociale ulighed i samfundet stadig eksisterer. Den sociale ulighed har altid

eksisteret og med den, har der altid eksisteret socialt udsatte børn/unge/voksne, som er udenfor samfundet og altså påvirket af de strukturelle forhold i vores velfærdssamfund.

Social udsathed er ikke et entydigt teoretisk begrundet begreb men bruges ofte i både forskningen og offentligheden om børn der har eller har haft en svær opvækst (Petersen, 2011:46). Schultz Jørgensen (1993) har brugt begrebet *risikobørn*, som er børn, der befinder sig i forskellige risikozoner, som kan føre til forringelse af deres *livschancer* (Hansen, 2003). De sidste 10 år er der i forebyggelsesdiskussionen brugt begrebet risikobørn hvor man så på hvor stor en del af disse børn der levede under så dårlige kår at man kunne betegne dem som børn i risikozonen (Ejrnæs et al., 2006:53). Nygaard Christoffersen (1999) har imidlertid erstattet begrebet risikobørn og i stedet valgt at bruge begrebet *Risikofaktorer i barndommen*, hvor han argumenterer for, at det er et mindre stigmatiserende begreb. Risikofaktorer handler om de årsager, der kan ligge til grund for forskellige sociale problemer.

Ploug (2007) bruger således også begrebet *risikofaktorer*, og argumenterer for, at børn, der vokser op i socialt belastede hjem, er udsat for nogle risikofaktorer, der gør, at de har større chance for, at få det svært i livet. Ploug (2007) skriver endvidere at social udsathed opstår, når risikofaktorer i bestemte kombinationer optræder over længere tid. Ejrnæs et al. (2006) henviser til, at både chanceulighed, risikofaktorer i barndommen, samt social arv er tre begreber, men med en fælles betydning. Han skriver desuden, at social arv er et alt for upræcist begreb, som kan bruges om flere forskellige forhold fx uddannelsesforhold og fedme og derfor spænder vidt (Ejrnæs et al., 2006:47).

3.3.1 Social arv, livschancer og chanceulighed – en definition af centrale begreber

Social arv

Social arv optræder i alle familier som en arv hvor ”noget” overføres fra generation til generation. Dette ”noget” kan vi med Bourdieus (Bourdieu & Waquant, 1996) begreb kalde habitus. Habitus er bl.a. bestemte kompetencer, som børnene overtager fra forældrene, og dermed en reproduktion af sociale karakteristika (Jensen, 2007). Det kan være alt fra deres socioøkonomiske position i samfundet til boligforhold og nærmiljø (ibid.).

Ejrnæs et al. (2006) beskriver social arv som værende en overførsel af sociale problemer, men bruges også om miljøpåvirkninger i en bred forstand, og er derfor et alt for upræcist begreb, som

ikke kan dække over alle de forhold, der gør sig gældende i en persons liv (Ejrnæs et al., 2006). Begrebet social arv, blev i sin tid lanceret af den svenske børnepsykiater Gustav Johnson i slutningen af 1960'erne (Johnson, 1969), og er blevet et begreb, der er med til at give den almene befolkning en forståelse, samt et billede af hvilke børn, der har det svært (Ejrnæs et al., 2006). Det er et begreb, som i mange år har været i spil i samfundet og et begreb, der bruges i Loven om Social Service (2007).

Handlemønstre og kompetencer, som videreføres fra generation til generation, skaber de kapitaler og de felter vi positionerer os i. Det kan være fattigdom og arbejdsløshed eller rigdom og en direktørstilling. Med begrebet social arv kan vi fastslå at alle mennesker arver "noget" fra deres forældre og arven går videre til deres børn og sådan fortsætter det i generationer. Den sociale arv kan derimod ikke fortælle os, hvad det helt præcist er, at børnene arver, og om det har konsekvenser for deres liv nu og her samt fremover (Ejrnæs et al., 2006).

Hansen (2003) foreslår at bruge begrebet livschancer i stedet for begrebet social arv. Begrebet livschancer henviser til individet og samfundet, altså systemerne derimellem og ikke blot en henvisning til individet (Hansen, 2003). Ifølge Hansens (1995) undersøgelse sker der en reproduktion af uddannelse og arbejde fra generation til generation. Man må da skelne mellem dette og andre forhold da det kun er et fåtal (Ejrnæs et al., 2006) der "arver" deres forældres sociale problemer, hvilket må adskilles fra reproduktion af uddannelse og arbejde, da det ikke nødvendigvis betyder, at man har sociale problemer fordi man har en lav eller ingen uddannelse, samt ringe tilknytning til arbejdsmarkedet (Petersen, 2011).

Livschancer

Hansen (2003) anvender begrebet *livschancer* som et begreb, der angiver muligheder og begrænsninger i livet. Livschancer er en karakteristik af forskellige positioner i samfundsstrukturen og altså ikke et kendetegn hos den enkelte (Hansen, 2003). Begrebet livschancer kan definere de forskelle, der er i samfundsstrukturen og knytter dermed an til at fokusere på den samfundsmæssige, sociale ulighed (Hansen, 2003, Rosendal Jensen et al., 2012:32). Livschancer fokuserer altså på den sociale ulighed i forskellene mellem leveforhold gennem livet og mellem forskellige sociale klasser, statuslag og uddannelse (Hansen, 2003:119). Hvis begrebet livschancer skal anvendes, argumenterer Hansen (2003) for, at der med dette begreb skabes et syn på de samfundsmæssige processer, som er med til at vedligeholde uligheden frem for at fastholde individets egenskaber og

adfærd (Rosendal Jensen et al., 2012:32). Livschancer kan altså anvendes for at fastholde, at der er tale om et komplekst samspil mellem individ og samfund (Rosendal Jensen et al., 2012:33).

Chanceulighed

Chanceulighed er det begreb som Ejrnæs et al. (2006) benytter sig af og som han mener, er den bedste forklaringsramme på de problemer de socialt udsatte børn/unge måtte være i besiddelse af.

Chanceuligheden handler om de ulige chancer, der er i samfundet med henblik på at opnå adgang til uddannelse, og teoretisk kan vi bruge *kapitalerne* (Bourdieu & Passeron, 2006) som forklaringsramme herfor. Chanceuligheden betyder yderligere, at der er en ulighed af forskellige positioner på arbejdsmarkedet og de børn/unge, der vokser op med færre chancer end andre børn, vil ikke positionere sig på samme måde som de børn/unge der vokser op uden disse ulige chanceforhold. Chanceulighed dækker altså over ulighed i livschancer, herigennem uddannelsesniveau og socioøkonomisk position og skyldes samfundsstrukturelle forhold (Ejrnæs et al., 2006). Chanceulighed bruges samtidig som en præcis betegnelse for de samfundsstrukturelle forhold der er årsag til de ulige chancer for at få en uddannelse og et godt job (ibid.).

Risikobørn, børn i risikozonen, social arv, livschancer og chanceulighed er alle begreber, der fortæller os om en gruppe børn/unge, der har det svært og har brug for ekstra støtte i daginstitutionen eller skolen. Det er begreber, som via professionelle, kan fortælle os om en gruppe børn, der vokser op under vanskelige forhold, der er med til, at betegne dem som værende socialt udsatte børn.

3.4 De pædagogiske kompetencer og den pædagogiske praksis i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen.

Pædagogik er læren om opdragelse, uddannelse og undervisning (psykologisk-pædagogisk ordbog, 1999:326). Pædagogikken beskæftiger sig med at beskrive, hvordan samspillet mellem individ og samfund fungerer (Rokkjær, 2009).

Bourdieu (2004) opdeler det pædagogiske arbejde i fire former. Den diffuse opdragelse, familial opdragelse, institutionsopdragelse, samt klasse-mæssig opdragelse. I dag er det først og fremmest familien og institutionen, der står for opdragelsen af børnene og den pædagogiske praksis er den opdragelse, der foregår i institutionen. Med direkte eller indirekte, - eksklusivt eller kun partielt –

ansvar for opdragelsen via et system af fx pædagoger, som er ansvarlige for opdragelsen (Bourdieu, 2004).

Palludan (2005) har foretaget en analyse af, hvordan de sociokulturelle forskelle og uligheder er på spil mellem børnene og pædagogerne, og hun indkredser, med afsæt i Bourdieus (2004) praksisteori, hvordan børnene lærer at handle i børnehaven og hvordan en bestemt adfærd og handlen er i orden. Palludan (2005) belyser også, hvordan børn på samme tid kan lære at indgå i en bestemt statusorden fx lærer børnene hvilken adfærd, der medvirker til at have et fuldgyldigt partnerskab med pædagogerne, hvor de børn som ikke formår at indordne sig denne adfærd, får en lavere position (Palludan, 2005).

Forskning indenfor antropologien og sociologien har peget på, at samværet mellem pædagoger og de socialt udsatte børn kan være præget af (ubevidst) adskillelse og kan være årsag til en øget risiko for eksklusion og marginalisering (Palludan, 2005). Det kan, via den pædagogiske tilgang, være med til at fastholde en stigmatisering i forhold til barnets udviklingsmuligheder, som antages allerede at være på spil i samfundet (Kofod & Petersen, 2011). Med vores habitus opbygger vi gennem vores opvækst ”noget” som er et resultat af vores erfaringer og som styrer vores handlinger, uden at vi er os det bevidst (Jerlang, 1999). Vores habitus er resultatet af den socialisation, vi har modtaget. Det vil sige, at habitus handler om vores møde med verden, andre mennesker, samfundet og samfundets strukturer. Vores erfaringer lagres med henblik på at kunne handle mere hensigtsmæssigt næste gang (ibid.), altså kropsligt lagret erfaring.

3.4.1 Kompetencer og den pædagogiske praksis

Der stilles mange krav til pædagogerne og den pædagogiske praksis med henblik på deres kompetencer som professionelle. Undervisningsministeriet (2003/04) har nedsat en arbejdsgruppe for at afklare hvilke kompetencer pædagogerne skal være i besiddelse af i arbejdet med børn. Pædagogerne skal bl.a. kunne reflektere kritisk over egen praksis. De skal kunne vedligeholde udviklingen af den pædagogiske praksis, så den hænger sammen med samfundets konstant ændrende behov og udvikling. Pædagogen skal derudover også kunne indgå i et tværfagligt samarbejde med kommunen, socialkontoret, psykologer, samt kollegaer (Undervisningsministeriets arbejdsgruppe 2003/04). Pædagogen skal være faglig funderet og kunne skrive indberetninger, underretninger samt kommunikere med forskellige instanser og afholde forældresamtaler herunder de ”svære” samtaler. Pædagogen skal ydermere være faglig og teoretisk funderende samt reflektere over egen praksis, teori og metode. De skal samtidig kunne varetage det pædagogiske arbejde ud fra

de værdier, samfundet bygger på, hvilket på længere sigt har betydning for børnenes samfundsmæssige socialisering (ibid.). Disse er blot et udpluk af nogle af de mange kompetencekrav som undervisningsministeriets arbejdsgruppe (2003/04) har nedskrevet. Petersen (2009) tager i sit forskningsprojekt udgangspunkt i Nygrens kompetencebegreber (2006/07) i arbejdet med socialt udsatte børn. Petersen (2009) skriver, at en særlig kompetence er arbejdsrelevante færdigheder, hvor det handler om at kunne omdanne sin praksisviden til hvordan det er muligt, med relevant teori og metode, at få bestemte resultater knyttet til det pædagogiske arbejde (Petersen, 2009).

De professionelle handlinger og forståelse har betydning for de socialt udsatte børn i daginstitutionen i forhold til deres deltagelses- og udviklingsmæssige betingelser i den sociale praksis (ibid.). Petersen skriver endvidere, at der kan skelnes mellem synlige indsatser og usynlige indsatser i organiseringen af det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn.

De synlige indsatser handler om de indsatser som pædagogerne foretager ud fra de strukturelle forhold såsom fx *Loven om Læreplaner(2004)*, *inddragelse af PPR.*, samt *Loven om tidlig sprogstimulering(2007)*(Petersen, 2009). De synlige indsatser som eksempelvis sprogtester, bruges af pædagogerne til blandt andet at give dem en viden om, hvilke børn der har det svært, fx ved opdagelsen af sproglig understimulering hos et barn. De usynlige indsatser, dvs. de måder hvorpå pædagogerne tilrettelægger deres arbejde med de socialt udsatte børn i daginstitutionens praksis, er med afsæt i de betingelser og muligheder, der byder sig i daginstitutionens sociale praksis. Det er de pædagogiske indsatser og metoder, der kan omhandle alt fra at hjælpe barnet ind i leg til observation af barnet eller refleksion over barnets situation på fx stuemøder (ibid.).

Pædagogerne skal have kendskab til alle områderne indenfor læreplanerne og samtidig have kendskab til arbejdet med de socialt udsatte børn hvormed flere kompetencer kommer i spil. Jo bedre pædagogerne er til at leve med både de institutionelle handlinger og til at agere i den aktive kontekst med børnene, desto mere kompetent er pædagogen til at løse opgaverne (HPA-projektet, 2009:19).

Andre pædagogiske arbejdsopgaver, der kommer i spil, er de hensyn, der tages i forhold til de behov det enkelte barn måtte have og ud fra dette, støtte og guide barnet i fx at lære at lege (Petersen, 2011). Derudover er kontakt til forældrene, samtaler med forældrene, samt eventuel kontakt til anden instans, hvis det kræves, også en arbejdsopgave, der indgår i den pædagogiske praksis (undervisningsministeriets arbejdsgruppe 2003/04). De pædagogiske kompetencer er altid

kompetencer i forhold til noget og er udført i en bestemt pædagogisk praksis (Petersen, 2009). Arbejdet med de socialt udsatte børn handler om omsorg og læring for, at børnene derigennem kan udvikle sig og skabe mulighed for at kunne mestre sin tilværelse (ibid.). De pædagogiske kompetencer knytter an til opdragelsesomsorg, behovsomsorg samt udviklingsomsorg. Dertil kommer en tilrettelæggelse af den pædagogiske praksis, som kan være med til at udvikle børnenes handlemuligheder, handleevne, sprog og social kompetence bl.a. (Petersen, 2009).

3.4.2 Sprog

Den sproglige kapital udspringer af den kropsliggjorte kulturelle kapital (Bourdieu & Waquant, 1996). Den sproglige kapital er, ligesom forståelsen af de sproglige koder (Bernstein, 2001), en væsentlig del af livet i samfundet.

Det offentlige og formelle sprog har Bernstein (1974, 2001) erstattet med begrebet *koder*, nærmere bestemt den *restringerede kode* og den *elaborerede kode*. Den restringerede sprogkode kendetegner bl.a. korte sætninger, slang og bandeord og som folk fra ”underklassen” benytter sig af. Den elaborerede sprogkode kendetegner et veludviklet sprog, som benyttes af veluddannede mennesker. De bestemte sprogkoder former fx vores måde at forholde os til omverdenen på og Bernstein interesserer sig for, hvordan sproget fungerer i bestemte sociale strukturer. Det er for børnene væsentligt at kunne forstå de sprogkoder, der hersker i institutionen for at kunne begå sig i skolen og videre i uddannelsessystemet (ibid.). Det er således væsentligt at være i besiddelse af kulturel kapital for at have en forståelse for det læringsmiljø, der er i daginstitutionen, skolen og senere hen uddannelsen.

Ifølge Bernstein (2001) må der i den pædagogiske praksis være en formidler og en modtager. Modtageren skal lære at modtage det, der bliver formidlet. Barnet skal altså lære at forstå, hvad det er pædagogen formidler til barnet. For at lære at forstå de sproglige koder, der eksisterer i daginstitutionen, skolen og samfundet må barnet lære at være modtager af det, pædagogen formidler og barnet må da lære at forstå det formidlede. Pædagogen som formidler indebærer en tilegnelse af regler for social orden, karakter og væremåde som en betingelse for passende adfærd i pædagogisk relation (ibid.). Disse adfærdsregler kalder Bernstein for *hierarkiregler*, hvilket sætter en betingelse for orden, karakter og væremåde. En anden regel er *rækkefølge-regler*, hvor noget kommer før noget andet, da formidlingen ikke kan ske på en gang. Den pædagogiske praksis må have regler for rækkefølgen og hvor meget man skal lære i et givent tidsinterval. Den tredje regel som Bernstein (2001) opererer med indenfor den pædagogiske praksis, er *kriterie-regler*. Kriterier

er det som modtageren forventes at tage til sig. Forholdet mellem formidleren og modtageren handler om kommunikation, social relation eller position pædagogerne imellem, eller på fx seminariet hvor formidleren er læreren og modtageren er den studerende, som skal tilegne sig en viden om, hvordan man begår sig i den pædagogiske praksis (Bernstein, 2001). Rækkefølgerregler kan være eksplicite, hvilket betyder at fx det 5-årige barn forventes at udvikle nogle kompetencer og en bestemt adfærd, og når det er ældre end 5 år, forventes at have nogle andre kompetencer. De eksplicite rækkefølge-regler udformer barnets tidsplan og inddeler tiden i forskellige faser og kan være indskrevet i eksempelvis læseplaner og adfældsregler og markeres ofte som overgangsritualer fx fra vuggestue til børnehave eller børnehave til skole (Ibid.).

3.5 Tidlig forebyggende indsats i vuggestuen

Tidlig forebyggende indsats i daginstitutionerne kan ses som værende steder at afhjælpe den sociale ulighed, som består i forskellene på adgang til forskellige muligheder i livet (Jensen et al., 2003). Da de fleste små børn fra 0-3 år går i daginstitution eller dagpleje betyder det nu, at man tidligere end før, kan identificere de socialt belastede børn. Muligheden for en tidlig forebyggende indsats med støtte til de børn, der har det svært, kan nu ske via daginstitutionen (Ibid.).

Københavns kommune har, som en del af en tidlig forebyggende indsats, oprettet et projekt hvor man som institution kan få tildelt fem familiepladser hvis man har børn, der har behov for ekstra støtte (www.faglighedforalle.kk.dk). Der er på nuværende tidspunkt ti institutioner i Københavns kommune tilknyttet projektet og som hver især har fem familiepladser at råde over. Dertil kommer også, at man får økonomisk støtte til at ansætte en pædagog til at varetage de ekstra støttetimer, samt et udvidet samarbejde med familien. Meningen med dette projekt er, at det er et udvidet samarbejde mellem institution og hjem og den forebyggende indsats er ment som en indsats til børn, som i en begrænset periode har brug for ekstra eller særlig støtte for at kunne indgå i et børnefællesskab (ibid.).

Med kommunale fripladser til daginstitutionerne er det en samfundsskabt indsats, at der er mulighed for, at alle børn får og har adgang til forebyggende tilbud og indsatser (Jespersen, 2006). Med muligheden for kommunale økonomiske fripladser i daginstitutionerne, er det muligt for familier med lav økonomisk kapital at have deres børn tilknyttet en plads i institutionen og med den store andel af børn i daginstitution, muliggør det en tidlig forebyggende indsats i forhold til de børn, der har det svært og har brug for ekstra støtte (ibid.). Tidlig forebyggende indsats indebærer således

krav, kompetencer og arbejdsopgaver til de professionelle om en dobbeltrolle i den pædagogiske praksis.

3.6 Ghetto

En smuk snevejrsmiddag i december kommer jeg kørende på min cykel ned gennem det kvarter som betegnes værende et forsømt eller udsat boligområde. Der er et par små hippe butikker, cafeer, pizzeriaer og shawarma bars. Jeg har ofte været i området og det ligner umiddelbart de fleste andre steder og områder i Storkøbenhavn. Jeg ser frem til at træde indenfor i institutionen og suge til mig af indtryk. Jeg har aldrig tænkt området som værende et socialt udsat boligområde, så jeg er spændt på at møde børnegruppen og personalet i en daginstitution beliggende midt i et udsat boligområde.

3.6.1 Ghetto/Udsat boligområde

Ghetto er det politiske navn på de boligområder, jeg i dette speciale vælger at kalde *udsatte boligområder*. Ghetto er en betegnelse for et boligområde, der er fysisk, socialt, kulturelt og økonomisk afsondret fra det øvrige samfund, hvor bl.a. en stor del af beboerne er uden tilknytning til arbejdsmarkedet eller uddannelse (Regeringen, 2010). Regeringen definerer en ghetto således:

Almene boliger der opfylder to af følgende tre kriterier

- Mindst 50 % indvandrere og efterkommere i området
- Mindst 40 % af beboerne uden tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarkedet
- Mindst 270 dømte pr 10.000 indbyggere (ibid.)

Historisk set er betegnelsen ghetto blevet brugt om boligområder hvor mennesker med en bestemt etnicitet blev henvist til at bo. Fx de jødiske ghettoer i Europa eller de afroamerikanske ghettoer i USA (Schultz Larsen, 2011:51). I dansk regi er begrebet ghetto, inden for de senere år, også dukket op.

De udsatte boligområder blev i sin tid opført som sociale boligbyggerier, da manglen på boliger var stor efter nedrivning af gamle bygninger (Ploug, 2006). De nye bygninger var imidlertid ikke store nok til at kunne dække behovet for boliger og det blev derfor nødvendigt at opføre nye store boligområder, - områder som i dag betegnes som ghettoer (ibid.). Fra 1960 -1990 forbedrede man de sociale boligbyggerier med fysisk vedligeholdelse, da man mente, at det ville ændre sammensætningen af beboerne. Der blev skabt bedre boligforhold for de socialt udsatte og man prøvede med disse fysiske forbedringer at fastholde de ressourcerstærke beboere (Center for

boligsocial udvikling). Byggerierne, som for 30- 50 år siden skulle være en løsning på det boligsociale problem, har med tiden udviklet sig til den problematik, at der er områder med en stor koncentration af beboere med bl.a. svag social baggrund, ingen uddannelse eller tilknytning til arbejdsmarkedet (Ploug, 2006).

Udsatte boligområder er det, der beskriver ghettoen i det nuværende regeringsgrundlag (2011). Det ligger sig dog tæt op af VK regeringens ghettostrategiplan (2010), så ghetto og udsatte boligområder synes at give den samme mening/stigmatisering om og af områderne.

Der bruges flere begreber, der henviser til bestemte boligområder, som med det politiske offentlige ord kaldes ghettoer. Forsømte boligområder, udsatte boligområder, sårbare boligområder, socialt belastede boligområder og ghetto-lignende boligområder er alle begreber, som søger at indkapsle bestemte boligområder rundt om i landet. Jeg vælger, for så vidt muligt ikke at bruge begrebet *ghetto* men i stedet bruge begrebet *udsatte boligområder* da jeg syntes at det væsentligt bedre dækker betegnelsen og er mindre stigmatiserende. *Udsatte boligområder* syntes at være en fyldestgørende betegnelse for disse områder, da det fremhæver at der netop er tale om mennesker i en position, som er udsatte og sårbare.

Begrebet ghetto er et stigmatiserende begreb, der er kendetegnende ved koncentrationen af store sociale problemer, hvor det er folk fra "bunden" af samfundet, der placeres her som en form for social parkeringsplads bestående af en blanding af studerende, arbejdsløse, kriseramte mennesker og folk med anden etnicitet (Dansk Sociologi, 2011:1). Man kan på sin vis sige, at det er boligområder, hvor vi i samfundet placerer de socialt udstødte og marginaliserede befolkningsgrupper.

Den tidligere regering har defineret ghettoen som værende et boligområde med stor arbejdsløshed eller mangel på tilknytning til arbejdsmarkedet, manglende uddannelse blandt beboerne samt stor koncentration af folk med anden etnisk baggrund end dansk og som de desuden kalder for "huller i danmarkskortet" (Regeringen, oktober 2010, Dansk Sociologi, 2011:1).

Forskningen viser dog, at beboerne i de udsatte boligområder har et andet syn på disse områder og dem der bor der, set i forhold til omverdenens stigmatiserende syn (Rosendal Jensen et al., 2012).

3.6.2 Parallelsamfund

Regeringens ghettostrategiplan fra 2010 med undertitlen– *opgør med et parallelsamfund*, henviser til regeringens holdning til boligområder, hvor de skriver, at der hersker tilstande af manglende danske værdier, regler og love og som er tilstande, der skal gøres op med. Kort sagt mener

regeringen, at ghettoområderne er parallelsamfund, som vi skal gøre op med (Regeringen, 2010). For en bedre forståelse af begrebet parallelsamfund, vil jeg uddybe betydningen af begrebet.

Parallelsamfund er samfund, som eksisterer ved siden af flertallets samfund og har andre religiøse, sociale eller kulturelle normer (Den Danske ordbog). Altså et samfund, der lever ved siden af noget andet.

Parallel kan forstås som både ”ved siden af” og ”udenfor” (Rosendal Jensen et al., 2012) ”Ved siden af” kan forstås som, at der kun er plads til et samfund, hvor majoriteten er den styrende magt for normaliteten i samfundet og som derfor medvirker, til at parallelsamfund er et negativt ladet ord (ibid.). De kollektive ghettoer i 50’ernes USA var parallelsamfund med en sort by i den hvide by (Waquant, 2008). Med dette mener Waquant (2008), at 50’ernes ghettoer handlede om race, hvorimod det i dag handler om både race og klasse. Waquant kalder nutidens ghettoer for hyperghettoer, som henviser til en dobbelt eksklusion af både race og klasse (Waquant, 2008.).

3.6.3 Waquant og ghettoen

Waquant (2008) definerer ghettoen som et sted med etnisk homogenitet og i sammenligning med Danmark, hvor de udsatte boligområder er heterogene, giver det derfor et misvisende billede af de udsatte boligområder ved at betegne dem som ghettoer. Waquant forklarer i sine studier af det ”sorte bælte ” i Chicago og det ”røde bælte” i Paris, at det for Chicagos vedkommende handler om race, hvor det i Paris handler om klasser (ibid.). Med begrebet hyperghettoer henviser Waquant (2008) til at betegne ghettoerne i Europa som antighettoer, da de ikke på samme måde kan karakteriseres som ghettoerne i USA. Hverken ghettoer i fx Paris og København er etnisk homogene. Der sker desuden en dobbelt eksklusion på basis af race og klasse og i Vesteuropa lider vi ikke af ghettorisering, men opløsning af arbejderklassen (Waquant, 2008).

En betydelig forskel mellem USA og Danmark er bl.a. at Danmark er et velfærdsland, hvor alle har ret til sociale ydelser og gratis skolegang (Schultz Larsen, 2011). Waquant (2008) karakteriserer derfor de europæiske ghettoer som antighettoer. Ghettoerne rangerer lavest i de bolighierakiske områder, hvor alle prøver at flytte fra, bl.a. fordi at det er frygtede og forhadte områder, som er blevet genstand for en form for dæmonisering via bl.a. medierne, og beboerne føler skyld og skam over at være bosat i området og nægter ifølge Waquant (ibid.) derfor at bo der. Muligvis for at skabe afstand til området og dets naboer.

Hvis vi ser på de strukturelle forhold og sammenligner Danmark og USA, er de meget forskellige. Ifølge Waquant (2008) kan vi i en dansk kontekst ikke kalde vores udsatte boligområder for ghettoer, men i stedet vælge at omtale boligområderne som forsømte boligområder. Grundet de strukturelle forhold i USA, kan vi ifølge Waquant (Schultz Larsen, 2011) ikke sammenligne de amerikanske ghettoer med dem i Danmark. Waquant karakteriserer ghettoen som bestående af fire elementer:

- 1) Stigmatisering af de forskellige områder
- 2) Sociale og økonomiske begrænsninger
- 3) (Tvungen) rummelig afgrænsning
- 4) (Tvungen) institutionel afgrænsning (Larsen 2011).

Waquants model, arbejder med to dimensioner, - den vertikale dimension og den horisontale dimension. Den vertikale dimension handler om positionen i det boligsociale hierarki, hvor den horisontale dimension handler om, hvorvidt beboerne i ghettoen bor der frivilligt eller ufrivilligt og med tvang. Med disse modeller ses en tydelighed i forhold til om det er en ghetto, en etnisk enklave eller et forsømt boligområde (Rosendal Jensen et al., 2012).

Ghettoerne kan ses som afgrænsede rum, der kan være med til at fastholde én i den negative sociale mobilitet. Waquant (2008) foreslår, at bruge begrebet forsømte boligområder i stedet for ghettoer, da det kan skabe en mere passende forståelse i forhold til at områderne tillige er marginaliserede og stigmatiserede (Schultz Larsen, 2011). De sociale og økonomiske begrænsninger betyder, at det bl.a. økonomisk kan være svært, som ufaglært, at have råd til at investere i en ejerbolig, hvilket er med til at fastholde beboerne i disse boligområder. Med den (tvungne) rummelige afgrænsning, er det de ressourcestærke, der flytter ud og de ressourcetsvage der flytter ind. Den (tvungne) institutionelle afgrænsning henviser til kort afstand til indkøb, daginstitution, skole etc. (ibid.). Med disse elementer giver det for Waquant (2008) ikke mening at bruge ordet ghetto i en dansk kontekst, men henviser, som ovenover skrevet, til begrebet forsømte boligområder. Ud fra Waquants (2008) analyser om ghettoen, må en betegnelse som udsatte boligområder være at foretrække, da betegnelsen ghetto er misvisende i den danske kontekst. Betegnelsen udsatte boligområder vil skabe en mere passende meningsforståelse i forhold til at områderne er marginaliserede og stigmatiserede.

3.6.4 Ghettoliv og ulighed

Den boligsociale ulighed har indflydelse på det omkringliggende nærmiljø bl.a. på sammensætningen af børn i daginstitutionen. Børn fra udsatte boligområder med færre ressourcer end andre børn, er som oftest koncentreret i den nærliggende daginstitution (Christensen, 1996). Petersen (2009, 2011) har identificeret 4 typer af daginstitutioner ud fra det pædagogiske personales vurderinger set i forhold til deres pædagogiske praksis (Rosendal Jensen et al., 2012). De daginstitutioner, som ligger i forsømte boligområder, eller som Rosendal Jensen et al. (2012) beskriver som *ghetto-lignende boligområder*, er ofte omfattet af det som Petersen (2009, 2011) kalder for *Type C institutioner*. Type C institutioner er karakteriserede ved at være beliggende i udsatte boligområder med en stor andel af socialt udsatte børn (Rosendal Jensen et al., 2012). Der opstår en social segregering, når nærmiljøets daginstitutioner modtager børn fra socialt belastede områder. Christensen (1996) har foretaget en undersøgelse, som viser, at den sociale segregering sker, når børnene kommer i institution i det område hvor de bor og henviser til, at de forsømte boligområder med mange socialt udsatte børn, efterlader en ophobning i daginstitutionerne (Christensen, 1996).

På trods af det frie daginstitutionvalg dækker distriktet som bl.a. af praktiske årsager ofte et nærmere bestemt miljø. Den boligbærende segregation sker med udgangspunkt i forældrenes socioøkonomiske kapital, da de bosætter sig der, hvor de har råd til at bo, eller bliver henvist af kommunen (Rosendal Jensen et al., 2012). Dette kan være en årsag til en ophobning af folk med færre ressourcer, hvad angår økonomisk, social og kulturel kapital. Den boligbærende segregation handler for så vidt om, at folk bliver nødt til at bo der, hvor de får henvist en bolig og hvor de økonomisk har råd til at bo (ibid.).

Opvækst i de forsømte boligområder øger risikoen for bl.a. marginalisering, lavt uddannelsesniveau, arbejdsløshed, misbrug og vold (Petersen, 2010). Disse ulige muligheder er med til at skabe et stort socialt skel, samt en negativ social mobilitet (Hansen, 2003), da beboerne i disse områder bl.a. er nødsaget til at blive boende grundet manglende økonomisk kapital og ressourcer (Rosendal Jensen et al., 2012).

Trods forskning omkring socialt udsatte børn, det kendskab og de faktorer, bl.a. fattigdom, sociale problemer, arbejdsløshed og manglende økonomiske ressourcer, er der ingen forskning om børns opvækst, vilkår og vanskeligheder ved at vokse op i et ghettoområde, samt hvilken betydning det

har for daginstitutionen og den pædagogiske praksis, at være en daginstitution i et boligområde, med mange socialt udsatte børn tilknyttet ghettoen (ibid.).

Med de tidligere omtalte problematikker i de udsatte boligområder, må netop en forebyggende indsats finde sted, så muligheden for at mindske de vanskeligheder og den udsathed man kan antage der senere følger med i livet ved opvæksten i et udsat boligområde er tilstede.

Skifter Andersen (Rosendal Jensen, et al., 2012) peger på, at nogle af disse boligområder er præget af synlige og sociale problemer, hvilket især er grupper af børn og unge med bl.a. dårlig skolegang. Han påpeger dog også, at nogle af de indsatser, der er foretaget i boligområderne i forbindelse med de mange sociale problemer, har været med til at modvirke netop disse problemer (ibid.). Ud fra det, kan betydningen af en forebyggende indsats i vuggestuen, være genstand for en forskning med udgangspunkt i udsatte boligområder, rettet mod den pædagogiske praksis og det pædagogiske arbejde med at støtte socialt udsatte børn i deres opvækst, trivsel og udvikling. Der eksisterer ingen særsomt forskning om børns opvækst i udsatte boligområder og ej heller viden om betydningen af tidlig forebyggende pædagogisk indsats, trods de sidste mange års fokus på disse områder med pædagogiske, politiske og økonomiske indsatser og tiltag (Rosendal Jensen et al., 2012).

Ud fra Petersens forskning (Rosendal Jensen et al., 2012) ses det, at der i vuggestuen (i et udsat boligområde) peges på et lille antal udsatte børn (pædagogernes vurdering) og der synes, at være en tendens til at forældre, som er bosat udenfor ghettoen, sender deres børn i vuggestue i ghettoområdet, da ventetiden på en institutionsplads er forholdsvis kort, set i forhold til vuggestuer uden for ghettoområdet (ibid.). Mange af de børn, der er bosat udenfor ghettoen, flytter videre i børnehave i andre bydele eller i mere privilegerede områder af bydelen (ibid.). På baggrund af denne forskning kan det muligvis give en forklaring på, at vuggestuen i mit datamateriale har få socialt udsatte børn, trods institutionens beliggenhed i et udsat boligområde (bilag 4).

3.7 Opsamling af specialets teoretiske grundlag

Bourdieu (1996, 2004) teori præsenteres i dette kapitel med afsæt i hans perspektiv på uddannelsessociologien. Bourdieu har fokus på de strukturelle uligheder, som fortæller os om de samfundsforhold og vilkår, børn vokser op under. Ud fra dette kan der identificeres væsentlige forhold i opvæksten, da forældrenes position i samfundet påvirker børnenes livschancer. Bourdieus teori om reproduktion viser bl.a., hvordan skolen reproducerer den sociale ulighed ved at begunstige de ressourcerstærke børn/familier. Bourdieus perspektiv på uddannelsessociologien giver således et

billede af, hvordan den sociale ulighed til stadighed eksisterer og hvordan samfundet er med til at vedligeholde denne ulighed.

Forståelsen af hvad et socialt udsat barn er, kan både være strukturelt og individ betinget (Petersen, 2009). I det strukturelle perspektiv er forklaringen, at børns udsathed i opvæksten skal ses gennem forældrenes position i samfundet, hvilket kommer til udtryk ved bl.a. manglende eller lav uddannelse (ibid.). Det skal her forstås som, at samfundet skaber og vedligeholder den sociale ulighed mellem mennesker. Den individuelle forklaring tager sit afsæt i psykologien, hvor man ser på barnets udsathed via dets adfærd (ibid.). Disse to forklaringsrammer er med til at angive, hvorfor nogle børn har færre chancer i livet end andre børn.

Social arv, livschancer og chanceulighed (Johnson, 1969, Hansen, 2003, Ejrnæs et al., 2006) er tre væsentlige begreber i kontekst til socialt udsatte børn. Social arv er ”noget” vi arver fra vores familie, som ligger inkorporeret i os og som danner vores habitus. Det kan fx være ens position i samfundet. Altså en reproduktion af sociale karakteristika. Den sociale arv kan ikke fortælle os, hvad det er, vi præcist arver fra vores forældre og dermed heller ikke, om den sociale arv har konsekvenser for det fremtidige liv. Livschancer er et andet begreb vi kan bruge, som omhandler systemerne mellem individet og samfundet. Livschancer har fokus på den sociale ulighed i samfundet og fokuserer således på uligheden i forskellene mellem leveforhold gennem livet og mellem forskellige sociale klasser, statuslag og uddannelse (Hansen, 2003:119). Chanceuligheden handler om de ulige chancer, der er i samfundet i forhold til opnåelse af adgang til uddannelsessystemet og gode jobs (Ejrnæs et al., 2006).

De pædagogiske kompetencer er beskrevet med afsæt i Bourdieus (1996, 2004) teori om habitus, kapitaler og felt samt Nygrens (2006/07) kompetencebegreber. Der er givet et overblik over hvilke kompetencer, pædagogerne skal være i besiddelse af for at kunne varetage deres position i den pædagogiske praksis. Ligeledes er der redegjort for undervisningsministeriets (2003/04) kompetencekrav til pædagogerne.

I den pædagogiske praksis kan der skelnes mellem synlig og usynlig indsats. Den synlige indsats er indsatser, foretaget af pædagogerne ud fra strukturelle forhold som fx loven om læreplaner (2004). De usynlige indsatser handler om, hvordan pædagogerne tilrettelægger arbejdet med de socialt udsatte børn (Petersen, 2009).

Bernsteins teori (2001) introduceres med afsæt i forståelsen af de sproglige koder, der for børn er væsentlige at forstå for at kunne begå sig i daginstitutionen og videre i samfundet. Bernsteins teori om formidler/modtager i den pædagogiske praksis, samt hierarkiregler, rækkefølgerregler og kriterieregler er kort ridset op. Disse regler bruges, ud fra Bernsteins teori i relation til sprogkoderne (ibid.)

Tidlig forebyggende indsats er et gennemgående tema i specialet, hvorfor jeg kort har præsenteret, hvad en tidlig forebyggende indsats er. En samfundsskabt indsats er bl.a. økonomiske fripladser i daginstitutionen, hvilket giver mulighed for, at alle børn kan være en del af institutionslivet og giver ligeledes mulighed for en tidlig forebyggende indsats, da mere end halvdelen af de helt små børn går i vuggestue eller dagpleje (Jespersen, 2006).

I kapitlet gives ydermere et billede af, hvad en ghetto er og hvorfor jeg vælger at kalde det et udsat boligområde i stedet for en ghetto. Jeg har introduceret ”parallelsamfund,” som er et begreb, regeringen har brugt i deres ghettostrategiplan i 2010. Jeg har vist, hvordan begrebet kan forstås og hvordan Waquant (2008) beskriver et parallelsamfund. Jeg har præsenteret Waquant og hans definition af en ghetto set i en dansk kontekst. Waquants studier af de franske og amerikanske ghettoer er introduceret og disse sammenlignet med danske ghettoer. Ydermere har jeg præsenteret Waquants model, som arbejder med to dimensioner, som tydeliggør, hvilket boligområde der er tale om (Waquant, 2008, Schultz Larsen, 2011).

Hvilken betydning det har at vokse op i et udsat boligområde, samt hvilken betydning det har for en vuggestue at være beliggende i et udsat boligområde, er kort skitseret.

Dette kapitel giver således læseren en indføring i de teoretiske perspektiver af socialt udsatte børn, pædagogers handlekompetencer, samt betydningen af et udsat boligområde set ud fra et uddannelsessociologisk perspektiv.

Kapitel 4 – specialets Forskningsdesign

Dette kapitel præsenterer specialets videnskabsteoretiske grundlag og specialets forskningsdesign. Forskningsdesignet anvender metoder indenfor den kvalitative forskningstradition, hvilket uddybes længere ned i kapitlet. Desuden indeholder kapitlet overvejelser om metoden, samt min tilgang til feltet. Kapitlet afrundes med en opsamling. Mit empiriske materiale skal betragtes som værende det, der danner rammen for det, jeg vil behandle i min analyse.

4.1 Videnskabsteoretiske perspektiver

Der tages i dette speciale udgangspunkt i den fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteoretiske tilgang.

4.1.1 Fænomenologi

Livsverden er et af de nøglebegreber i fænomenologien, som refererer til den konkrete verden vi befinder os i i vores hverdagsliv og som vi er tilbøjelige til at tage for givet (Collin & køppe, 2008). Fænomenologien tager udgangspunkt i at livsverden altid er en fælles verden og med den deltagende observation som dataindsamlingsmetode, er det specielt dette livsverden-perspektiv, der søges undersøgt. I denne forbindelse er det interessant at spørge pædagogerne, hvordan dette fænomen (socialt udsatte børn og pædagogisk indsats) opleves og erfares i den pædagogiske praksis. Altså hvordan det erfares og hvordan arbejdet med socialt udsatte børn, herunder den pædagogiske indsats som værende en del af deres arbejds/livsverden, er. Jeg søger at beskrive fænomenet, som det fremtræder for mig. Fænomenet socialt udsat, samt den pædagogiske indsats, ser jeg udefra altså en forforståelse af, hvorledes det forholder sig med en pædagogisk indsats overfor socialt udsatte børn i vuggestuen. Fænomenologien tager udgangspunkt i den pædagogiske indsats (barnets livsverden) og hermeneutikken beskriver, hvordan pædagogen forstår børnene (altså børnenes livshistorie). Fænomenologisk hjælper det pædagogen til at forstå barnet lige nu og her og erkender, at barnet har en anden livsverden og dermed andre reaktionsmønstre og behov, end en voksen/andre børn og at man, gennem hermeneutikken, kan skabe en større forståelse af, hvorfor barnet har nogle svære problematikker fx ved tolkning af barnets livshistorie.

4.1.2 Hermeneutik

Forforståelse er et centralt begreb indenfor hermeneutikken. Begrebet indebærer, at dataindsamlere og analytikere bruger erfaring, indføling og empati til at fortolke fakta (Thurén, 2007). Hermeneutikken anvendes i denne opgave til behandling af den kvalitative undersøgelse, hvor der,

gennem interviews, forsøges dannet et billede af den pædagogiske indsats i arbejdet med socialt udsatte børn, set fra pædagogernes perspektiv. Der søges i mit datamateriale en fortolkning på fænomenerne socialt udsatte børn og den pædagogiske indsats. Jeg tolker mine observationer og interviews ud fra en forforståelse af, hvad jeg ser og hører. Via min analyse søger jeg at forstå og tolke pædagogernes indsats i arbejdet med socialt udsatte børn (Collin & Køppe, 2007).

Med den fænomenologiske tankegang ser jeg på pædagogernes indsats i arbejdet med de socialt udsatte børn, hvorefter jeg, ud fra den hermeneutiske tilgang, tolker og analyserer det, jeg ser, hører og oplever.

4.2 Empiri

Jeg starter mine observationer på Rød stue i slutningen af november 2012 og fortsætter mine observationer i december, hvor jeg følger stuens juleforberedelser. Jeg kommer på stuen 3 gange om ugen, men må ofte gå forgæves da børnene ikke kommer.

Jeg observerer i halvanden måned i tidsrummet 9.30 – 11.30, 2-3 dage om ugen. I den halvanden måned, jeg er kommet i institutionen, har jeg mange gange gået forgæves, da børnenes fremmøde var meget sporadisk. Jeg valgte derfor at afsætte halvanden måned til min dataindsamling, dels fordi der var en lang juleferie midt i observationsperioden og dels fordi jeg var i institutionen få timer om dagen.

Tidsrummet for mine observationer er valgt ud fra, hvornår børn og voksne var mødt ind, og indtil børnene skulle sove middagslur. Børnene som havde behov for ekstra støtte, mødte ind kl. 9.30 eller derefter. Jeg oplevede ikke at de kom før kl. 9.30.

Efter juleferien begyndte deres fremmøde at være mere stabilt og børnene mødte fast kl. 9.30 hver dag. Jeg har valgt formiddagene for mine observationer, da det er i den periode, de pædagogiske aktiviteter foregår og jeg vurderede, at det var i det tidsrum, jeg kunne indsamle det bedste materiale i forhold til min undersøgelse.

Min indsamling af empiri er foregået i en på forhånd valgt institution, som er en del af forskningsprojektet *Tidlig indsats i daginstitutioner beliggende i forsømte boligområder*, som jeg skriver mit speciale under.

Via mail aftalte jeg med afdelingslederen, at jeg skulle deltage i et af deres ugentlige pædagogmøder. På mødet berettede personalet hvilke tanker de havde gjort sig i forhold til nogle

problematikker de fandt interessante i deres hverdag og jeg delagtiggjorde dem i mine tanker i forhold til specialet. Per mail aftalte vi dato og tid for min første observationer og efterfølgende lavede jeg løbende aftaler med den stue, der var genstand for mine undersøgelser. Interviews blev også aftalt undervejs og løbende holdt jeg afdelingslederen informeret via mails.

Jeg har fulgt de pædagogiske tiltag i forhold til to børn. På den ene stue har jeg fulgt pædagogernes arbejde med et barn, der har det svært og som samtidig er tilknyttet en familieplads. På den anden stue observerer jeg ligeledes pædagogernes arbejde med det andet barn, hvortil der er bekymringer. Mine observationer bygger på det pædagogiske arbejde foretaget på stuer, hvor der hver især er tale om et barn, der har det svært

Inden jeg startede mine observationer, havde jeg besluttet, hvad det var jeg ville undersøge, så jeg vidste på forhånd, hvad jeg skulle have øje for og min plan var at være en flue på væggen og følge deres arbejde med de børn, der havde det svært. Jeg havde tænkt, at jeg kunne sidde og notere samtidig med jeg ikke var deltagende. Det blev som jeg havde forestillet mig på Rød stue, hvorimod det var anderledes på Grøn stue.

Mine observationer har jeg løbende nedskrevet i notesbøger, derefter renskrevet dem og vedlagt dem som bilag. Mine observationsnotater; er det pædagogiske arbejde med børnegruppen særligt i forhold til de to børn, som har det svært, de daglige aktiviteter, samt deres organisering og strukturering af hverdagen. Interviewene er lydoptaget, derefter transskriberet og vedlagt som bilag. Jeg har valgt ikke at vedlægge lydfileerne, grundet personfølsomme oplysninger. Grundet anonymitet har jeg i transskriberingen, samt i specialet, undladt børnenes navne, køn og alder. De vil blive beskrevet som B1, B2 og i nogle tilfælde som barnet. Familiepladspædagogen vil blive benævnt som FPP. Efter mine afsluttende observationer lavede jeg et interview med de to primærpædagoger.

4.1.2 Rød stue

Jeg møder ind på Rød stue og lister mig over i et hjørne for at forstyrre mindst muligt. Jeg iagttager pædagogernes arbejde på stuen, deres organisering og opdeling af børnegruppen. De opdeles i små grupper og jeg følger med den gruppe, som barnet er en del af for at observere pædagogernes arbejde i forhold til barnet. Nogle dage er barnet på stuen, andre dage er barnet til rytmik, i sprogrummet eller på legepladsen. Jeg følger med som bagtrop og det synes ikke at forstyrre børnene eller pædagogerne at jeg er med og sidder et stykke fra deres aktivitet.

De deler sig op i små grupper og B1 skal være på stuen og bage pebernødder. B1 er den sidste, der sætter sig op til bordet. B1 får en klump dej og laver en pebernød. Pædagogen sætter ord på, hvad det er, B1 har lavet og roser B1. B1 smiler stolt. B1 kigger hen på mig, siger sit navn og viser mig stolt sin pebernød. B1 sidder stille og roligt og laver flere og mange pebernødder og man kan se, B1 synes det er sjovt. Pædagogen fortæller børnene om det de laver, og hun sætter ord på tingene. Pædagogen italesætter næsten alt, hvad hun gør og gentager tit det, børnene siger, samt visualiserer det børnene og hun selv siger (bilag 1, observationsnoter, 1B, Rød stue).

Jeg iagttager pædagogernes arbejde med at italesætte forskellige konkreter, lave babytegn til forståelse, samt de andre pædagogiske tiltag som ikke kun synes at være en indsats i forhold til barnet, men noget alle børnene har brug for at lære, samt være en del af som eksempelvis sprogstimulering. Babytegn er tegn og fagter ved hjælp af hænderne som hjælper til bedre sproglig forståelse og er et led i kommunikationen mellem pædagogerne og de små børn.

Jeg kommunikerer meget lidt med pædagogerne mens jeg er på stuen og observerer.

Man kan mærke på børnene, at pædagogerne har skabt et trygt rum, hvilket også kan mærkes på det barn, som har det svært. Pædagogerne fortæller, at barnet har haft et stort behov for at føle sig tryk (bilag 3, interview1, P40). De andre børn er indimellem kommet over til mig, men det har været meget begrænset, da min tilstedeværelse også har været meget sporadisk grundet barnets fremmøde, samt en lang juleferie.

Til frokost er børnene delt op ved tre borde. De har faste pladser og det er altid den samme voksne, der sidder ved bordet. Barnet sidder altid sammen med sin primærpædagog. Børnene skiftes til at dække bord og dele ud. Formiddagen og frokosten er struktureret og organiseret med opdeling af børnegruppen og faste ritualer omkring frokosten. Der er skabt en forudsigelighed som er med til at skabe en ro på stuen og den daglige strukturering, jeg observerer, synes også at modvirke en eventuel stressfaktor blandt det pædagogiske personale. Jeg oplever det pædagogiske personale med et overskud og en rummelighed, som er med til at skabe et rart og trygt rum og hvor det er tydeligt, at børnene føler sig trygge.

4.1.3 Grøn stue

Efter juleferien starter jeg mine observationer på Grøn stue.

Min plan om at være en flue på væggen og samtidig tage notater, bliver ikke som ventet, men jeg inddrages derimod som var jeg en ny voksen på stuen. Jeg er med til at lege, læse, synge og hvad de ellers laver af aktiviteter. På grøn stue er det en ældre og mere erfaren pædagog og jeg tænker, at hun før har haft observanter på sit arbejde, måske fra tidligere arbejdspladser. De fleste af mine noter blev skrevet under børnenes frokost, hvor jeg sad et stykke derfra.

Første dag på Grøn stue lister jeg mig også forsigtigt ind og sætter mig lidt tilbagetrukket fra den lille gruppe, som lige er gået i gang med at læse. Pædagogen fortæller mig, hvad de laver, hvorfor de gør det og hvorfor det lille barn netop er sammen med hende og den lille gruppe på stuen. Pædagogen fortæller desuden meget om barnet, om hendes samarbejde med familien, om deres tiltag på stuen og hvorfor de gør som de gør, alt imens den lille gruppe børn på stuen sidder og leger. Hun fortæller, at barnet er sammen med hende hver dag, hvilket de har valgt at prioritere, da barnet har et stort behov for trykthed, (bilag 1, observation 2E, Grøn stue) hvilket også er min oplevelse i de dage, jeg observerer på stuen. Pædagogen fortæller om institutionen og stuen, jeg lytter, mens jeg følger hendes arbejde i forhold til barnet og de andre børn. Den lille gruppe børn på stuen er ældre end barnet, hvilket giver pædagogen mere tid til at hjælpe og guide barnet, mens barnet kan spejle sig i de andre, lidt større børn.

Da jeg kommer, er de gået i gang med at læse bøger. De snakker om hvad de ser i bøgerne. Det er en lille gruppe på fire, hvor B2 er den yngste. De tre andre er større og kan snakke. B2 går lidt væk og begynder at køre med en bil og kigger på nogle andre bøger, der ligger ved siden af bilen. De andre børn bliver siddende sammen med pædagogen. Pædagogen lader B2 sidde et stykke derfra med de andre bøger. B2 kommer, efter lidt tid, tættere på pædagogen og pædagogen kan så se billederne i bogen og snakker med B2 om det. Hun henter en bil til B2 og viser B2 i bogen, at det er en bil, der er billede af. Der møder et barn ind, en af de store, og B2 kontakter den store dreng ved at smile til ham og røre ham, (de har begge været på ferie i lang tid). Pædagogen fortæller, at de normalt har dialogisk læsning, men at der i dag er flere, der er kommet tilbage fra en lang ferie. Pædagogen fortæller også, at hun normalvis holder B2 fast i, at B2 skal være med til at læse, men at der naturligvis tages hensyn til B2s alder. (bilag 1, Grøn stue: 2A).

Børnene er på denne stue også delt op i små grupper og jeg får forståelsen af, at det er sådan på alle stuer og at der er en forventning om, at pædagogerne deler børnene op i små grupper. Pædagogen kigger i mange pegebøger med B2, fortæller B2 hvad de forskellige ting hedder, hvad dyrene siger,

lærer B2 at drikke af en kop og spise med ske/gaffel. Pædagogen fortæller at det vigtigste er at få B2 til at føle sig tryk (bilag 4: P29).

Børnene er hver dag delt op i mindre grupper og jeg er de fleste dage sammen med den samme lille børnegruppe. Da jeg fra første dag har været en del af den lille gruppe, henvender børnene sig også til mig for at få hjælp, vise mig noget eller servere "luftkaffe" til mig og den anden pædagog.

Pædagogen skaber rum til B2s udfoldelse og støtter op omkring B2s lege med de andre børn, samt den spejling der sker i legen. De andre børn er gode til at lege med B2 og lade B2 være en del af deres leg. Pædagogen fortæller, at de har gjort meget ud af at fortælle de andre børn, at B2 er mindre end dem og derfor kan B2, bl.a., ikke snakke endnu. Pædagogen fortæller desuden, at B2 ingen problemer har, at B2 følger normaludviklingen og deres mål er at støtte B2 så meget som muligt for at forebygge eventuelle problematikker (bilag 1, Grøn stue: 2A). Der er nogle problematikker i familien, der gør, at de er ekstra opmærksomme på dette barn. B2 er yngre end de andre børn på stuen, hvorfor der naturligt også bliver taget mere hensyn til B2.

Min position i observationsperioden blev forskellig fra hver stue, og min tilstedeværelse på stuerne blev formet af det personale, jeg var sammen med. Måske blev min position på stuerne anderledes, i forbindelse med hvilket socialt rum pædagogerne har skabt, hvilke erfaringer de har og hvilken habitus, de bringer med til arbejdet på stuen. Ifølge Broström kan pædagogerne ikke nøjes med at have faglig kompetence, der skal også være noget personligt i det arbejde, de udfører (Broström, 2002:7-8). Min observationsposition blev dermed formet efter hvilken social kontekst jeg var i og jeg lod det ske. Det var to meget forskellige observationer, men også to forskellige stuer og to forskellige sociale rum jeg blev en del af, og min observationsposition blev således skabt i det rum, jeg var til stede i og i den position, jeg ubevidst blev tildelt. Jeg befinder mig dermed i feltet på feltets præmisser (Kristiansen & Krogstrup, 1999).

4.1.4 Indsamling af empiri

Det metodiske grundlag i min opgave består af to forskningsmetoder inden for den kvalitative forskningstradition

1) Observation af det pædagogiske personale i deres arbejde (Kristiansen & Krogstrup, 1999)

2) Semistruktureret interview med det pædagogiske personale (Kvale, 1997)

Metoderne skal tilsammen give mig et indblik i pædagogernes indsats, kompetencer og viden i arbejdet med socialt udsatte børn.

Jeg følger personales arbejdsliv. Dette for at få et indblik i deres arbejde med socialt udsatte børn, samt følge deres handlinger og refleksioner i arbejdet med en tidlig forebyggende indsats.

Mine observationer af det pædagogiske personales praksis danner grundlag for mine semistrukturerede interviews, for derigennem at få en viden om perspektiverne, refleksionerne samt handlingerne bag deres arbejde. Observationerne var den forskningsmetode, jeg mente, ville være mest givende, set i forhold til mine undersøgelsesspørgsmål og i sammenhæng med de efterfølgende interviews.

Der er forskellige måder at observere på⁶, og min dataindsamling foregik som den deltagende observation, hvor jeg vekslede mellem aktiv og partiel deltagelse (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Min rolle som fluen på væggen på den ene stue, samt mit på forhånd valgte tema, bar præg af ustrukturerede observationer, da jeg ingen detaljeret observationsguide havde (ibid.). Jeg ønskede en adgang til pædagogernes praksis, deres handlinger, samt måden de var sammen med børnene på, hvilket den deltagende observation var med til at give mig.

Mine interviews karakteriseres som semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale, 1997) og leder hen til en interviewguide. Det semistrukturerede interview er baseret på min interviewguide (bilag 2) med tre på forhånd bestemte temaer, som jeg gerne vil behandle i mine interviews. Det kvalitative baseres på at få svar på mine temaer og uddybelse, samt overvejelser omkring disse.

Kvale definerer semistrukturerede forskningsinterviews som "*interviews der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener*" (Kvale, 1997:19). De semistrukturerede interviews laves med to af pædagogerne, en fra hver stue, for bl.a. at få et indblik i, hvilke tanker og viden der ligger til grund for deres arbejde med socialt udsatte børn. Jeg laver samtidig interviews med det formål at følge op på mine observationer og spørge nærmere ind til deres perspektiver, arbejde, erfaring og viden i arbejdet med socialt udsatte børn.

Grundet de få socialt udsatte børn, har det været meget svært at anonymisere de børn og voksne, jeg har observeret og interviewet. Det skal understreges, at børnene er observeret i en kontekst af de

⁶ Se fx Kristiansen & Krogstrup, 1999 eller Spradley, 1980

pædagogiske aktiviteter og den pædagogiske indsats omkring den ekstra støtte til børnene. Da få børn er tildelt en familieplads, blev jeg via interview med den ene pædagog (bilag 4, N39-P40) bekendt med, at de andre forældre på barnets stue vidste, at barnet var tildelt en familieplads. De børn, der har været en del af mine observationer i forhold til den pædagogiske praksis, er derfor gjort køns - og aldersløse. På baggrund af dette, giver mine observationer og interview stadig mening i min undersøgelse af den pædagogiske indsats.

4.1.5 Observation

Mine observationer havde til formål at se på den pædagogiske praksis og det pædagogiske arbejde med udgangspunkt i tidlig forebyggende indsats med socialt udsatte børn. Mine observationer udsprang af en faglig interesse i arbejdet med socialt udsatte børn i vuggestuen. Arbejdet med en tidlig forebyggende indsats er en unik mulighed for at hjælpe de helt små godt på vej i livet, og observationerne var derfor en god mulighed for at se nærmere på det pædagogiske arbejde med denne gruppe børn, samt børnegruppen som helhed. Udover det lå min faglighed også i at følge den pædagogiske praksis for derved at få en bedre forståelse for vuggestuelivet.

4.1.6 Interview

Ved transskriberingen af mine lydoptagelser er der dog en del, der går tabt. Bl.a. stemningen i samtalen og tonelejet, hvilket kan være med til at give et andet indtryk af selve interviewet.

Via min interviewguide, fik jeg svar på mine temaer. Interviewet foregik som en fortælling fra pædagogen og til mig som lyttende interviewer. Jeg bevægede mig rundt om mine temaer i forskellig rækkefølge, hvorved det var mig som interviewer, der styrede interviewforløbet. Der er her tale om en magtassymetri (Kvale, 1997:7). Kvale fremhæver, at vidensproduktion gennem det kvalitative interview; skal forstås som et resultat af en kommunikation – konkrete interaktioner mellem intervieweren og interviewpersonen (Kvale, 1997:1).

Mine semistrukturerede interviews bar præg af min struktur i forhold til min interviewguide og derefter en fleksibilitet, så mine tre temaer blev belyst med uddybende svar fra pædagerne, så det blev en samtale, hvor jeg, som interviewer, fik svar på mine temaer.

Ved hjælp af min interviewguide (bilag 2) ønskede jeg at få belyst temaerne:

- Uddannelse og erfaring
- Arbejde og organisering

- Viden i forhold til socialt udsatte børn

Jeg havde yderligere lavet nogle underspørgsmål i min interviewguide og denne dannede også grundlag for yderligere spørgsmål under interviewet. I begge mine interviews blev det pædagogernes fortælling om hvordan de hver især arbejder på stuerne, hvordan de arbejder ud fra en fælles forståelse i institutionen, om vigtigheden af refleksion over egen praksis, vigtigheden af en høj faglighed blandt personalet, samt et godt samarbejde og en forståelse for hinandens arbejde med de socialt udsatte børn. Jeg blev yderligere gjort opmærksom på, at de i vuggestuen havde meget få socialt udsatte børn, men at de fleste forældre var akademikere, som stillede store krav til ledelsen og personalet, hvilket på nogen områder kunne være en tidsmæssig belastning i forhold til at prioriteringen af de udsatte børn var det vigtigste (bilag 4, P13-P16). Jeg ønskede at få belyst temaerne ud fra min undren i forhold til manglende forskning omkring tidlig forebyggende indsats i vuggestuen.

Jeg valgte at lave interviews med de to primærpædagoger, da det er dem, som står for samarbejdet med forældrene, videreformidling til ledelsen, samt deres primære rolle i forhold til barnet.

Via interviews fik jeg adgang til pædagogernes egen forståelse for arbejdet med socialt udsatte børn og jeg fik en forståelse for deres handlinger, samt deres refleksion over egen praksis. Jeg fik også en viden om deres arbejdsmæssige baggrund og på hvilke vilkår, de er med til at danne grundlag for en tidlig forebyggende indsats for socialt udsatte børn.

4.2 Vuggestuen

På begge stuer møder jeg et personale, som brænder for deres arbejde, som er engagerede, strukturerede, organiserede og som bærer præg af en personlig eller følelsesmæssig dimension som i gamle dage hed ”kaldet” (Brostrøm, 2002:7-8). På hver stue er der to pædagoger og en medhjælper ansat. På begge stuer er der en primærpædagog for det barn, der har det svært, og det er de to primære pædagoger, jeg har valgt at lave interviews med. Jeg møder desuden 11 børn på den ene stue og 12 på den anden stue. Jeg har valgt at kalde stuerne for Rød stue og Grøn stue. Min kommunikation med det pædagogiske personale foregår hovedsagligt med primærpædagogerne. På Grøn stue er min kontakt med det pædagogiske personale udelukkende primærpædagogen, da hun er sammen med barnet hver dag i den periode, jeg observerer. Den anden pædagog på stuen har ferie og kommer tilbage den sidste dag, jeg observerer. Pædagogmedhjælperen og en vikar står for de andre aktiviteter, der foregår om formiddagen med den børnegruppe, som ikke er på stuen.

På Rød stue er min primære kontakt med primærpædagogen, men nogle af de pædagogiske aktiviteter med B1 og de andre børn, foregår også sammen med den anden pædagog samt pædagogmedhjælperen på stuen.

På både Rød og Grøn stue er der to pædagoger og en pædagogmedhjælper tilknyttet. Rød stue har derudover en familiepladspædagog (FPP) tilknyttet en gang om ugen i 3 timer i forbindelse med det ene barn.

Hvert barn har en primærpædagog på stuen, hvorfor jeg har valgt kun at interviewe dem, da det er dem, der har den primære kontakt med forældrene, ledelsen og beslutter, hvilke foranstaltninger der skal arbejdes med i forhold til børnene.

Når jeg i min opgave refererer til vuggestuen, refererer jeg primært til de to stuer, som jeg har lavet observationer på, samt pædagogerne. I mine interviews refererer jeg udelukkende til primærpædagogerne for B1 og B2, da det er de to pædagoger, jeg har interviewet.

4.2.1 Hverdagslivet i vuggestuen

Der er hver dag planlagte pædagogiske aktiviteter, som alle børn deltager i på lige fod. Der er taget højde for alder i de planlagte aktiviteter. De er meget opmærksomme på det sproglige og de har både sprogstimulering og dialogisk læsning, som støtter op omkring udvikling og sprogforståelse. Derudover bruger de babytegn, tydelighed samt italesættelse i deres daglige pædagogiske praksis. Babytegnene er henvendt til de mindste børn, men bruges også i deres arbejde med B1, da dennes sprog er understimuleret. Jeg vil, i min beskrivelse af hverdagslivet i vuggestuen, komme med nogle eksempler fra mine observationer for at give et bedre billede og en større forståelse af livet i vuggestuen samt det, der bl.a. danner rammerne om min opgave.

4.2.2 Sprogstimulering på Rød stue

Vi går op i rummet med sprogposerne. Pædagogen har medbragt spil og en kuffert med bøger og bamsedyr/dukker. B1 er med til at vælge fra kufferten, hvilket dyr B1 gerne vil være. Der bliver sat ord på dyrerne/dukkerne og B1 gentager ordene. B1 forstår meget, men svarer kun med enstavelsesord. De læser Cirkeline og har hver deres bamse (Ingolf/cirkeline/Frederik). De snakker om farverne i bogen og de farver, bamserne har og hvilket tøj de har på. B1 følger aktivt med. B1 siger meget sit eget navn til tingene men er mere aktiv og snakkende, end jeg har set tidligere.

De finder små fingerdukker frem, som de kan få på fingrene. De snakker om de små fingerdukkedyr, hvad de siger og hvad de hedder. Pædagogen er tydelig i sin udtale og har fokus på, at alle tre børn er deltagende. B1 er ikke klar over, hvad fx en giraf hedder (bilag 1, Uddrag af observation på Rød stue, IF).

Deres pædagogiske hverdag er præget af organisering og struktur, og børnene deles hver dag op i tre små grupper med hver sin voksen og laver bestemte aktiviteter.

De har en månedsplan over deres aktiviteter, som er gældende for alle vuggestuegrupper i institutionen. Nogle af aktiviteterne foregår på tværs af stuerne såsom ture og rytmik. Omkring kl. 9.30 er der morgensamling og derefter deles børnene op i små grupper og mødes igen omkring kl. 11 til frokost. Opdeling af børnene i små grupper foregår hver dag på alle stuer.

Ja vi er delt op, og det er en del af vores politik (bilag 4, P52) ... Altså det er noget jeg prioriterer ekstremt højt. Der skal være blå og brand hvis ikke vi deler os op hver formiddag (bilag 4, P51).

Det er mit indtryk, at de på tværs af stuerne er gode til at hjælpe hinanden, hvis der er mangel på personale. Hvis en stue har få børn, kommer andre børn på besøg og personalet er gode til at tage hensyn til, at der er børn, som har det svært og måske har brug for at være meget nede på deres stue for at føle sig trygge. Jeg får den forståelse, at det er acceptabelt blandt personalet at "gå fra" med det barn, som har behov for noget ekstra støtte, tryghed og omsorg (bilag 3, P39).

Når aktiviteterne afsluttes og børn og voksne mødes på stuen til frokost, foregår det også organiseret med rutiner, der gentages hver dag. Børnene skiftes til at vaske hænder, hvorefter de sætter sig op til bordet på deres i forvejen bestemte plads. Alle børn på Rød stue får hver en bog at kigge i, indtil alle børnene sidder ved bordet. Derefter er der et barn, som går med den voksne ud og henter mad og barnet deler derefter tallerkner, kopper og krus ud. Mens barnet og den voksne er ude for at hente mad, synges en bestemt "vente på mad sang".

Jeg vil nedenunder skitsere et par observationer fra hverdagslivets frokoststund i vuggestuen. Jeg vil komme med et eksempel fra hver stue, da der er forskel på B1 og B2s alder, stuerne og dermed hvordan det foregår med en pædagogisk indsats.

4.2.3 En frokoststund på Rød stue

Vi er tilbage på stuen og skal spise frokost. B1 sidder ved bordet sammen med sin ven og et andet barn og venter på, at maden kommer. Jeg sidder tæt på deres bord, og B1 siger noget højt, men jeg

forstår ikke hvad B1 siger. Ved bordet sidder også en ny studerende, som snakker med børnene om de forskellige kropsdele. Børnene viser med hænderne hvor fx ørerne er og siger "ørerne". B1 kender ikke alle kropsdele og gentager ikke ordene.

Ved bordet bliver der snakket om maden, og hvad de har lavet til rytmik. Der laves babytegn til det, de snakker om. B1 siger ikke noget, men viser glæde ved at spise. Der tales tydeligt til B1, men B1 responderer ikke andet end at nikke, hvis B1 bliver spurgt om noget, fx om B1 vil have mere vand. De snakker om, at B1 skal på tur næste dag sammen med vennerne og den voksne, som er en del af familiepladsen. B1 nikker, og jeg er i tvivl om B1 har forstået, hvad der bliver snakket om.

Pædagogen er meget tydelig i sin måde at snakke på, og inddrager hverdagsting for at sætte ord på noget af det, B1 oplever og ser. B1 spiser færdig, og tørrer sig med hagesmækken hvilket indikerer, at B1 nu er færdig med at spise (bilag 1, observationsnoter Rød stue, 1E).

4.2.4 En frokoststund på Grøn stue

Ved frokosten er der meget stille. Der snakkes lavt inde fra det andet rum, hvor de andre børn sidder. Ved B2s bord snakker de ikke rigtig, men spiser i fred. Pædagogens opmærksomhed er på B2, da B2 skal have hjælp til at spise. Pædagogen øver sammen med B2 med en gaffel, og B2 øver selv, mens pædagogen giver B2 mad med en ske ved siden af. B2 drikker selv af koppen. (bilag 1, Grøn stue, 2B)

Frokoststunderne på begge stuer foregår, som det givetvis gør i alle andre institutioner, hvor det pædagogiske arbejde er tilrettelagt efter de behov børnene har. Behov som andre børn i vuggestuen også kan have og som B1 og B2 muligvis profiterer af.

Nedenfor vil jeg give et mere generelt blik af vuggestuen som helhed og samtidig beskrive, hvilken type institution vuggestuen er, med udgangspunkt i Petersens (2011) typeinddeling af institutioner.

4.3 Vuggestuen som type

I Danmark eksisterer der mange forskellige vuggestuer, nogle er en del af en større integreret institution, nogle er små og andre institutioner er udelukkende vuggestue. Vuggestuers børnegrupper afspejler som oftest, hvilket boligområde institutionen ligger i, da børnene fra lokalmiljøet som oftest er tilknyttet den institution, der ligger i deres boligområde, hvilket kan skabe skævhed i forhold til at nogle institutioner har mange socialt udsatte og andre få eller ingen har. I en dansk undersøgelse af mere end 750 daginstitutioner (Christensen, 1996) ses, at der er en stor skævhed i antallet af udsatte børn i de forskellige institutioner. 23 % af institutionerne havde mere

end 10 % socialt udsatte børn mens 22 % ingen socialt udsatte børn havde (ibid.). Det kan være et stort problem, at der er en tendens til, at så mange socialt udsatte børn er samlet et sted da personalenormeringen blandt andet vil være den samme. Den sociale segregering af børnene hænger sammen med, at det er børn fra lokalmiljøet, der er tilknyttet de institutioner, som er beliggende i deres lokalmiljø (Jensen, 2005).

Til trods for at institutionen i mit datamateriale ligger i et boligområde, som betegnes værende et udsat boligområde der rekrutterer børn fra lokalmiljøet, har de meget få socialt udsatte børn. De har derimod mange højt – og veluddannede forældre i denne institution.

- *Vi har ekstremt toptunede akademikerforældre (bilag 4, P115).*

For at give et mere præcist billede af denne institution har jeg valgt se på, hvilken type institutionen er ud fra Petersens typeinddeling (2009, 2011).

- *Type A:* En institution hvor de professionelle vurderer, at de ikke har nogen socialt udsatte børn.
- *Type B:* En institution hvor de professionelle vurderer, at de har en stor gruppe socialt udsatte børn men samtidig også en stor gruppe af ”normal velfungerende børn”.
- *Type C:* En institution hvor de professionelle vurderer, at størstedelen af børnene kan karakteriseres som socialt udsatte og hvor gruppen af ”normale børn” er lille (Petersen, 2009:136).
- *Type D:* En institution hvor de professionelle vurderer, at der er mange såkaldte normale børn men at der indimellem kommer et barn, som er socialt udsat (Petersen, 2011:64).

Med afsæt i Petersens (2009, 2011) inddeling af institutions typer vurderer jeg vuggestuen i mit datamateriale som værende en *Type D* institution, som er den type af integrerede institutioner i socialt udsatte boligområder, der ikke har mange socialt udsatte børn trods institutionens beliggenhed (Rosendal Jensen et al., 2012).

4.4 Anonymisering

Grundet anonymisering af institution, personale og børn har jeg valgt at kalde stuerne for Rød – og Grøn stue. Personalet omtales som primærpædagoger eller pædagoger. Børnene har jeg valgt at gøre køns -, alders -, og navneløse, og de vil derfor blive omtalt som B1 og B2 eller barnet. Grundet personfølsomme oplysninger har jeg været nødsaget til, i mine interviews, at rette børnenes navne

samt køn og i stedet omtale dem som B1 og B2. Ligeledes er mine bilag med observationer rettet, så de fremstår anonyme.

Mine beskrivelser af børn, pædagoger og stuer henviser til min undersøgelse og jeg har vurderet at mit valg af at gøre børnene køns-, -alders-, og navneløse, ikke ændrer forståelsen af mine beskrivelser af observationer og interviews. Flere detaljer om børnene er udeladt, fordi det ville skade anonymiseringen. Dette har ingen betydning for min undersøgelse. Det geografiske boligområde institutionen ligger i, er ikke udspecificeret, men blot beskrevet at den ligger i Københavns kommune. Dette har ikke betydning for specialet.

4.5 Refleksion over specialets empiriske materiale

Mit datamateriale er indsamlet med en på forhånd bestemt vinkel på det, jeg ville undersøge og det indsamlede data anvendes med henblik på at få en viden om pædagogernes indsats i arbejdet med socialt udsatte børn. Jeg ønsker at skabe en viden om netop de pædagogiske indsatser, der udspiller sig inden for feltet med socialt udsatte børn i vuggestuen. Med min undersøgelse ønsker jeg at gøre opmærksom på den manglende forskning indenfor dette område. Med dette in mente var det de briller jeg tog på, da jeg observerede pædagogernes arbejde. Min tanke om at observere pædagogernes indsats i arbejdet med socialt udsatte børn, udsprang for det første i at jeg fik mulighed for at skrive mit speciale under et forskningsprojekt på Institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet. For det andet fandt jeg det interessant grundet den mangelfulde forskning om pædagogs indsats overfor socialt udsatte børn i vuggestuen. Min analyse vil tage udgangspunkt i mine empiriske data indsamlet i forbindelse med dette speciale, men analysen vil ligeledes tage udgangspunkt i den teori, jeg har behandlet i kapitel 3. Samtidig vil analysen danne grundlag for almene overvejelser i forhold til den pædagogiske praksis og den pædagogiske indsats i arbejdet med socialt udsatte børn.

4.6 Opsamling på forskningsdesign

I dette kapitel introduceres først det videnskabsteoretiske perspektiv, dernæst mit undersøgelsesområde og med hvilke metoder datamaterialet er indsamlet.

Det videnskabsteoretiske perspektiv ses ud fra en fænomenologisk tilgang med afsæt i den hermeneutiske fortolkningstradition (Collin & Køppe, 2008).

Undersøgelsesområdet skitseres via præsentation af vuggestuen, herunder Rød og Grøn stue, personalet og hverdagslivet i en vuggestue. Hverdagslivet i vuggestuen præsenteres i relation til

struktur, organisation, pædagogisk praksis, sprogstimulering og frokost. Vuggestuen beskrives ud fra en typeinddeling (Petersen, 2009, 2011) af institutioner, hvortil jeg giver mit bud på, hvilken type institution denne vuggestue kan karakteriseres som. Ud fra en kvalitativ forskningstradition (Kvale, 1997) har jeg observeret pædagogernes praksis og tiltag i arbejdet med de udsatte børn, samt foretaget to semistrukturerede interviews (ibid.) med en pædagog fra hver stue, for netop at få en forståelse for deres arbejde med udsatte børn.

Jeg har gennem kapitlet forsøgt at tydeliggøre de refleksioner og valg jeg har taget, så det er gennemskueligt for læseren.

Hvordan mit datamateriale forholder sig til eksisterende forskning, uddybes i kapitel 5.

Kapitel 5 Analyse

5.1 Analyse

Dette kapitel søger via en analyse svar på specialets problemformulering ved hjælp af de analysestrategiske spørgsmål, som er følgende:

- Hvordan og på hvilke måder tilrettelægges det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen?
- Hvilken betydning har en tidlig forebyggende pædagogisk indsats for socialt udsatte børn?

Analysen er delt op i tre analysetemaer.

- Analysens første tema, *Vuggestuens børn*, sætter fokus på udsathed, som den træder frem i vuggestuen.
- Det andet analysetema, *handlekompetence*, sætter fokus på de pædagogiske handlekompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn.
- Det tredje analysetema, *Tidlig forebyggende indsats*, sætter fokus på de pædagogiske indsatser i arbejdet med socialt udsatte børn, samt daginstitutionens betydning for de socialt udsatte børn.

5.2 Vuggestuens børn

Der findes ingen fast og præcis definition af, hvad et udsat barn er (Ploug, 2007). Både serviceloven (1998) og forskningen inden for området om socialt udsatte børn har svært ved entydigt at definere, hvad et socialt udsat barn er, og som oftest bliver begrebet defineret meget bredt (Ploug, 2007). Det mest entydige svar, vi kan hente fra forskningen, er;

Social udsathed opstår, når risikofaktorer i bestemte kombinationer optræder over længere tid (Ploug, 2007:15).

Nygaard Christoffersen (1999) forklarer ud fra begrebet *risikofaktorer*, at der skal flere forskellige faktorer til over en længere periode for, at kunne karakterisere barnet som værende socialt udsat. Ejrnæs et al. (2006) definerer Nygaard Christoffersens (1999) brug af begrebet risikofaktorer i barndommen således:

”Denne betegnelse anvendes om det fænomen, at der er forøget risiko for, at et barn får sociale problemer, hvis dets situation er karakteriseret ved eksistensen af en bestemt eller flere bestemte

faktorer, der påviseligt er indikator(er) på, at der er forøget risiko for, at barnet får problemer senere” (Ejrnæs et al., 2006, S.53).

Dette stemmer overens med pædagogernes fortælling om den øgede opmærksomhed på det ene barn, da ældre børn i familien har fået hjælp og støtte i institutionen, og derfor betragtes dette barn som et barn med behov for ekstra støtte. I min dialog med pædagogen på Grøn stue viser det sig, at barnet er ganske velfungerende i forhold til dets udvikling, men at hun kan være bekymret for barnets sproglige udvikling (bilag 4, interview 2:P43).

Der er dog flere undersøgelser, der påpeger, at de enkelte risikofaktorer påvirker børn på forskellig vis, og i flere tilfælde ikke viser at være en social belastning. Det handler om, hvor mange risikofaktorer der er til stede, og i hvor lang tid barnet er udsat for disse risikofaktorer (Ploug, 2007). Der kan være flere årsager til de forskellige risikofaktorer og de kan gennem længere tid og tilsammen blive et problem for børnene (ibid.).

Det kan fx være familiære eller opvækstmiljømessige forhold. Det kan ligeledes være samfundsmæssige forhold, som eksempelvis fordeling af ressourcer til indsatsområder, eller en samfundsopfattelse af hvilke problemer, der særligt skal ydes en indsats overfor. Inden for forskningen er der således mange forhold, der har betydning for børns sociale udsathed (ibid.).

Pædagogerne fortæller (bilag 3 & 4, interview 1 & 2), at begge børn i en periode har boet alene med deres mor som er ung, uden uddannelse og arbejde. Faren i den ene familie er nu flyttet tilbage til familien og har fået job. Det ene barn har, fra en aldersmæssig sen start i vuggestuen, haft problemer med det sproglige og det sociale. Nogle faktorer der gør, at barnets chancer for at klare sig i institutionen og børnefællesskabet, er forringet. På baggrund af bl.a. dette eksempel ses allerede en chanceulighed startende i vuggestuen.

Og der var bekymringer om, om barnet, - ja fik barnet stimulans nok? Barnet har gået hjemme sammen med mor i 2 år, og kun mor. Og barnet har boet alene sammen med mor væk fra mors familie, som bor i Jylland (bilag 3, interview 1:P27)

Forældrenes position kan for børnene betyde, at deres chancer for at klare sig i samfundet, er forringede, set i forhold til børn fra ikke-udsatte familier. Dette kan ses i forhold til Hansens undersøgelse (1995), som viser, at den sociale arv i forhold til uddannelse og arbejde til stadighed eksisterer. Med de ulige chancemuligheder er sandsynligheden for at klare sig videre i uddannelsessystemet, samt positionere sig andre steder i samfundet end deres forældre, forringede.

Der er ingen fælles opfattelse af, hvad der skal være i fokus, når vi ser på social udsathed (Ploug, 2007). Der er både en psykologisk og en sociologisk tilgang til, hvordan der kan ses på den sociale udsathed (ibid). Med den psykologiske tilgang ser vi på psykiske forstyrrelse hos barnet, hvor vi med den sociologiske tilgang ser på den uhensigtsmæssige adfærd – og handlemønstre, som kan føre til sociale belastninger (Ploug, 2007). Når vi taler om udsatte børn, er der flere forskellige tegn, pædagogerne kan være opmærksomme på. Særlig hvis man gennem længere tid, i både vuggestue og børnehave, ser vedvarende tegn på, at børnene er udsat for udsathed. Det kan bl.a. være tegn ved forældrene, tegn omkring relationer med andre børn og voksne, tegn omkring vækst og påklædning samt tegn på mishandling og barnets psykiske tilstand (Ploug, 2007:21). Ploug skriver, at vækst og påklædning er tegn på forældrenes manglende evne til at tage sig af barnet, fx påklædning til årstiden, sult og manglende hygiejne. Barnets psykiske tilstand kan vise sig i samspillet med andre børn fx i leg, som kan være svært for nogle børn, men også generelt i deltagelsen af de pædagogiske aktiviteter i institutionen (Ploug, 2007).

I mine observationer af børnegruppen så jeg ingen tegn ved vækst og påklædning, ej heller tegn ved barnets psykiske tilstand. Via observationerne af de pædagogiske aktiviteter, så jeg tegn ved interaktionen med de andre børn, samt manglende sprog. Sprogligt har det ene barn svært ved at følge med, da dets sprog er meget understimuleret set i forhold til dets alder, og set i forhold til at barnet snart skal starte i børnehave (bilag 1, Rød stue). Pædagogen fra Rød stue fortæller, at barnet har haft store sociale problemer i interaktionen med de andre børn, men at barnet nu har lært at danne relationer med de andre børn (bilag 3, P31).

Fokus har været på det sociale, altså hvor barnet først skulle lære at være her og blive tryk her. Æhh... og nu er det sådan lidt mere sproget. Altså, det har hele tiden været sproget, men barnet skal faktisk snart i børnehave... (bilag 3, P31).

Med afsæt i chanceuligheden ses det tydeligt i observationerne af de pædagogiske aktiviteter at det ene barn har svært ved at være en del af børnegruppen grundet dets manglende sproglige og sociale kompetencer. Chanceuligheden kommer således til udtryk gennem de pædagogiske aktiviteter i mit empiriske materiale. Chanceuligheden debutterer så at sige i vuggestuen.

... Barnet skal med den anden pædagog samt to andre, lidt mindre børn, op og lave sprogstimulering. Vi går op i rummet med sprogposerne... De finder små fingerdukker frem som de kan få på fingrene. De snakker om de små fingerdukkedyr, hvad de siger og hvad de hedder. Barnet

er ikke klar over hvad fx en giraf hedder. Pædagogen er tydelig i sin udtale og har fokus på at alle tre børn er deltagende (Bilag 1, uddrag af observationsnoter, Rød stue 1F).

I den anden børnegruppe kunne jeg imidlertid ikke identificere, hvilket barn der var kategoriseret som socialt udsat. Pædagogen fortalte løbende under min observationsperiode, at de havde en øget opmærksomhed på barnet, da der tidligere havde været tilfælde af søskende til barnet, der havde det svært. Pædagogen fortalte yderligere, at barnet var velfungerende og udviklingsmæssig alderssvarende (bilag 1, Grøn stue, 2A).

... barnet er meget dygtig motorisk, barnets udvikling er alderssvarende, barnet er social, barnet er glad når det kommer om morgenen, og glad for at se mor når hun henter det. Barnet har også tilknytningsevnen, og ved hvilken stue, det hører til, og hvilke voksne der er barnets.(bilag 1, uddrag af observationsnotater 2A, Grøn stue).

Ovenstående samtale med pædagogen i mine observationsstunder fra stuen tydeliggør her et barn med en adfærd og en alderssvarende normaludvikling. Til trods for denne normaludvikling foreligger der stadig en bekymring om barnet. Med denne bekymring kan der muligvis ske en ubevidst handling. En handling, hvor barnet fra start er stigmatiseret, og forventningen om at barnet skal opføre sig anderledes, eller ikke udvikle sig normalt, kan være en hæmsko for barnet, da det muligvis skal leve op til nogle negative forventninger blandt personalet. Men ved ikke at være opmærksom på barnet, risikerer man, at barnet ikke får den optimale støtte, det har behov for.

Ejrnæs et al. (2006) argumenterer for, at *social arv* (Johnson, 1969) er et alt for upræcist og bredt begreb og samtidig et stigmatiserende begreb med negative forventninger til børn, hvis forældre har, eller har haft sociale problemer, som grundet den lave forventning kan starte en selvopfyldende profeti hos de børn, der menes at være udsat. Ejrnæs et al. (2006) konkluderer på baggrund af flere undersøgelser om menneskers livschancer, at disse til stadighed er meget ulige. Børns opvækstforhold er præget af familiens klasse, status og uddannelse, og børn af forældre uden uddannelse har fx begrænsede livschancer i forhold til at opnå uddannelse og gode job set i forhold til akademikerbørns livschancer (Ejrnæs et al., 2006). Til chanceuligheden knytter sig de samfundsstrukturelle årsager, fx forældrenes position i samfundet. På baggrund af mine observationer og interviews (bilag 1,3,4) kan vi se, at chanceuligheden debutterer i vuggestuen, hvor de børn der har det svært eller grundet deres opvækstvilkår tildeles en position i institutionen, som

værende et barn med behov for ekstra støtte grundet fx forældrenes baggrund. Chanceuligheden knytter sig endvidere til det faktum, at der eksisterer en ulighed blandt de helt små børns livschancer.

Hvis social arv opfattes som et fænomen, der knyttes til uddannelses – og arbejdsmæssige muligheder og livschancer, kan vi se daginstitutionerne som et sted at sætte ind med tidlig forebyggende indsats, da institutionen er stedet, hvor børnenes læringsproces kan påvirkes og dannes (Jensen, 2005). Vuggestuen kan da ses som en chance for barnet, da pædagogerne og deres indsats bl.a. via pædagogiske aktiviteter kan påvirke barnets læringsproces, men også barnets sociale, emotionelle og interaktionelle proces, således at deres livschancer øges og overgangen til børnehave, skole og senere uddannelse gøres nemmere for barnet (Petersen, 2011). Dette stemmer overens med de pædagogiske aktiviteter og tiltag, der er iværksat i arbejdet med børnene. Det er pædagogiske aktiviteter, som er henvendt til hele børnegruppen, men aktiviteterne tilpasses således, at det socialt udsatte barns behov er dækket ind.

Jespersen (2006) betragter i sin undersøgelse udsathed ud fra socioøkonomiske faktorer.

Undersøgelsen baserer sig på indsatser mod børn, som er, eller kan risikere at blive socialt udsat på baggrund af socioøkonomiske forhold. Der peges på en række årsagsfaktorer for de socialt udsatte børn. Disse årsagsfaktorer er delt i fire grupper

- fysiske og somatiske forhold – fx fysiske eller psykiske forhold samt belastninger i forhold til forsinket udvikling
- socio-kulturelle forhold – belastninger i det sociale miljø
- familieforhold – fx forholdet mellem barn og forældre
- skoleerfaringer – fx manglende social integration i institution eller skole (Schultz Jørgensen et al. 1993; Jespersen 2006).

Jespersen's undersøgelse handler altså om de socioøkonomiske årsagsfaktorer, hvorimod fx forskningsprojektet om social arv (2005) herunder Jensen (2005), Ploug (2007) og Glavind (2004) begrebsafgrænser sig til chanceulighed.

Jensen (2005) definerer socialt udsatte som værende individer, der oplever reproduktion af social ulighed, hvor social ulighed hænger sammen med begrebet chanceulighed. Altså ulige chancer for at få en uddannelse og en god position på arbejdsmarkedet (Jespersen 2006). Glavind (2004) operationaliserer i denne forbindelse chanceulighedsbegrebet yderligere, da han i sin undersøgelse

om social ulighed i daginstitutioner, har fokus på baggrundsfaktorer, som har indflydelse på barnets chancer for senere arbejde og uddannelse (Jespersen 2006).

Disse socioøkonomiske baggrundsfaktorer og årsagsfaktorer betyder ud fra Jespersens undersøgelse, at der kan være risiko for at være, eller blive socialt udsat. I vuggestuen kommer de socioøkonomiske faktorer til udtryk ved moderens manglende arbejde og uddannelse, samt det ene barns sproglige understimulering (bilag 3, P27).

Internationale undersøgelser ser på to overordnede forklaringsrammer for børns udsathed: en strukturel og en individuel forklaringsramme. Den *strukturelle forklaringsramme* er bl.a. de samfundsmæssige forhold, der har indvirkning på barnets opvækst. De samfundsmæssige forhold handler om, hvordan samfundets strukturer og instanser er med til at fastholde eller reproducere social ulighed i et samfundsmæssigt perspektiv (Petersen, 2011:50). Det skal dog ikke forstås som at børn, der kommer fra hjem, hvor forældrene har en lav uddannelse, eller er arbejdsløse, per definition er socialt udsatte (Petersen, 2011). Det handler om, at sandsynligheden og betingelserne for at klare sig i skolen, få en god uddannelse og et godt job, samt adgang til de samfundsmæssige goder fx sundhed og velfærd, afhænger af forældrenes uddannelses – og arbejdsniveau (Hansen, 2003, 2005) (Petersen, 2011). Med et strukturelt perspektiv kan forståelsen af socialt udsatte børns livschancer medvirke til at indkredse nogle samfundsmæssige ulighedsbetingelser, som er indvirkende på barnets liv. Det er i det strukturelle perspektiv svært at indkredse, hvad det er der gør, at nogle børn, trods deres svære og problemfyldte opvækst, ikke selv udvikler problemer i deres voksenliv, og hvilke forhold der gør, at nogle børn fra socialt udsatte familier har svært ved at klare sig i barndommen (Petersen, 2009). Ejrnæs et al. (2006) argumenterer for, at strukturelt betinget chanceulighed i forhold til at opnå uddannelse og gode jobs, er en af hovedbetydningerne inden for den sociale arv. Ejrnæs et al. (2006) videreargumenterer for, at der er en betydningsfuld forskel på begrebet social arv, da social arv på den ene side henviser til strukturelt betinget chanceulighed inden for uddannelsessystemet, og på den anden side antagelsen om at børn arver deres forældres sociale problemer (Jonsson, 1969) (Petersen, 2011). Social arvs begrebet trækker på den psykologiske anskuelse af socialt udsatte børn, altså en forståelse af hvor svært det er for børn at vokse op under belastede forhold. Herunder kritiseres begrebet således for, ikke at være funderet i fx sociologiske teorier (Petersen, 2011). Petersen vælger at placere begrebet social arv inden for den strukturelle forklaringsramme, da der i højere grad er tale om de strukturelle forhold såsom manglende skolegang, uddannelse og arbejdsløshed, end der er tale om arv af forældres sociale problemer (ibid.). Resultaterne fra Ejrnæs et al. (2006) undersøgelse viser, at børn almindeligvis

ikke arver deres forældres problemer, og at det kun er en meget lille del af børnenes problemer, der kan findes i forklaringer, som har med forældrenes sociale problemer at gøre (Petersen, 2011). Undersøgelsen peger derimod på, at der i større grad er tale om en *klasse-mæssig sammenhæng* mellem barnets problemer og forældrenes svære livssituation (Petersen, 2011:54). Således som Hansen (1995) viser i sin undersøgelse, går forældrenes uddannelses – og arbejdsniveau i arv. Det kan have konsekvenser for den samfundsmæssige og sociale placering, hvor i samfundet man positionerer sig, samt mulighederne for opbygning af social og kulturel kapital (Jensen, 2007).

En *individuel forklaring* på socialt udsatte børn hentes i udviklingspsykologien, samt den kliniske psykologi, når vi skal forklare socialt udsatte børn i forhold til deres udviklingsmæssige behov, samt de problemer, der fremkommer under barnets udviklingsproces (Petersen, 2011). Inden for den internationale forskning beskrives børns udsathed indenfor tre psykologiske områder:

- sociale og emotionelle tegn
- læringsmæssige tegn
- interaktionelle tegn (ibid.)

Sociale og emotionelle tegn peger på problemer som fx lav selvværdsfølelse. Læringsmæssige tegn, indebærer bl.a. udsatte børns forsinkede sprogudvikling og interaktionelle tegn som bl.a. omfatter udsathed i henhold til barnets relation i samvær med forældre/andre børn/andre voksne (Petersen, 2011). Dansk forskning har ligeledes indkredset nogle vanskeligheder, der ses hos socialt udsatte børn, bl.a. børn der har konflikter med jævnaldrende og børn der taler dårligt dansk, herunder børn der ikke er glade for at gå i skole (ibid.).

Der er således, indenfor det strukturelle samt individorienterede perspektiv, en omfattende mængde forståelser for, hvad et udsat barn er. Begge perspektiver medvirker til at give en forklaring på de årsager, der kan være på socialt udsatte børns livssituation, og på den anden side begrænser det også en viden om, hvordan de to perspektiver virker ind på barnets udvikling og udviklingsmuligheder (Petersen, 2011).

Karakteriseret som socialt udsat, betyder ikke nødvendigvis at barnet har brug for ekstra støtte. Pædagogerne kan, ud fra forskellige begreber, skabe en bekymring for barnet på baggrund af de vilkår barnet kommer fra. Og med det også risikoen for at skabe en stigmatisering, som er unødvendig. Det betyder ikke nødvendigvis, at pædagogerne handler ud fra en forventning om, at netop det her barn har problemer grundet barnets baggrund, men ubevidst kan de handle på baggrund af den viden de får, via de teoretiske begreber. Hvis børnene ikke lever op til de

forventninger pædagogerne har i forhold til deres udvikling, eller pædagogerne kun ser på børnenes fejl og mangler, risikerer pædagogerne at sætte dem i bås og forstærke deres udsatte position. Hvis pædagogerne ikke er opmærksomme på hvilke behov og mangler børnene har, risikerer man ikke at opfylde deres behov for fx ekstra sprogstimulering. Det er en faglig pædagogisk opgave at navigere mellem risikoen for at forstærke de socialt udsatte børns udsathed, og risikoen for ikke at give børnene den optimale støtte de har behov for. Begreberne kan dog ikke entydigt bruges til at generalisere og spå om de udsatte børns fremtid. Begreberne kan ej heller fortælle os om børnenes kommende fremtid, eller om hvorvidt deres chancer er mindre på længere sigt, set i forhold til børn der kommer fra ikke-udsatte familier.

5.2.1 Vuggestuen i et udsat boligområde

Jeg antog, at vuggestuen i mit datamateriale var præget af socialt udsatte børn og familier grundet dens beliggenhed i et udsat boligområde. Dels på baggrund af forskning om institutioner i udsatte boligområder som med Petersens (2009, 2011) typeinddeling af institutioner ofte vil være en *type C* institution (Rosendal Jensen et al., 2012). Min hypotese stemte således ikke overens med antagelsen om, at det ville være en *type C* institution, jeg skulle foretage mine observationer i. Derimod var der mange højtuddannede forældre og ganske få socialt udsatte børn, hvilket gav et billede af en helt anden institution i et udsat boligområde (bilag 4, P113,P115). Institutionen kunne derimod, ud fra Petersens typeinddeling, vurderes til værende en *type D* institution grundet de få socialt udsatte børn.

En forskningsundersøgelse, foretaget i et udsat boligområde, viser, at der særligt i vuggestuen er få udsatte børn (Rosendal Jensen et al., 2012). I denne forskningsundersøgelse fortæller pædagogerne, at en del forældre bor uden for det udsatte boligområde, men sender deres børn i vuggestue i det udsatte boligområde, fordi der er en forholdsvis kort ventetid på en plads der, i forhold til vuggestuer udenfor området (ibid.). Udover dette flytter mange af de børn, der bor udenfor det udsatte boligområde, ikke videre i børnehaven, men flytter videre til børnehaver i andre områder og måske mere privilegerede dele af byen (ibid.). På baggrund af denne undersøgelse kan det antages, at det muligvis er samme mønster, der gør sig gældende i vuggestuen fra mit datamateriale.

Dette stemmer imidlertid overens med Petersens (2011) forskning indenfor vuggestuens arbejde med udsatte børn, hvor Petersen argumenterer for en *type D* institution, som muligvis rummer denne problemstilling: at mange forældre ser sig nødsaget til at sige ja tak til en vuggestue, hvor der er ledige pladser (Petersen 2011, Rosendal Jensen et al., 2012).

Petersen (2009) har belyst, hvorledes en daginstitution i et udsat boligområde ikke kun har ydet støtte og hjælp til børnene, men også til forældrene ud fra den tanke og vurdering at hvis forældrene ikke får hjælp, så er det endnu sværere at hjælpe barnet i dets trivsel og udvikling (Rosendal Jensen et al., 2012). En anden undersøgelse foretaget af Petersen (2010) viser, at daginstitutioner i udsatte boligområder arbejder på at samarbejde med fx boligsociale medarbejdere i de udsatte boligområder, samt tilrettelægge aktiviteter for områdets kvinder, for på den måde at skabe et sammenhold blandt de kvinder, der har børn i daginstitutionerne i de udsatte boligområder (Rosendal Jensen et al., 2012). En oversigt over eksisterende forskning om børneliv og daginstitutioner i udsatte boligområder, viser en manglende forskning indenfor området og ligeledes at viden om betydningen af de pædagogiske indsatser i de udsatte boligområder ikke er eksisterende (Rosendal Jensen et al., 2012). Hvorledes disse rammer har betydning for socialt udsatte børn, har forskningen endnu ikke indkredset (ibid.).

Vuggestuen gav ikke det forventede billede af en institution i et udsat boligområde. Forventningen til og om den børnegruppe der måtte være i vuggestuen, var alt andet end præget af socialt udsatte børn, hvilket tyder på, at ikke alle institutioner i udsatte boligområder kan karakteriseres som fx en *type c* institution. Type D institutionen viser således hen til en institutionstype med få udsatte børn trods dens beliggenhed i et udsat boligområde.

5.3 Handlekompetence

Begrebet handlekompetence kan, som tidligere skrevet i kapitel 2, defineres ud fra fem dimensioner, som tilsammen gør det muligt for det enkelte menneske at navigere i de omgivelser, som det er en del af.

De fem dimensioner er:

- viden (arbejdsrelevante kundskaber)
- færdigheder (arbejdsrelevante færdigheder)
- identitet (arbejdsidentitet)
- evne til at tage kontrol (arbejdsrelevant kontrol)
- handleberedskab (arbejdsrelevant handleberedskab) (Nygren, 2006/07) (Petersen, 2009, Petersen 2010, 2011) (HPA-Projektet, 2009) (Jensen, 2005, 2007).

Disse dimensioner er til stede hos pædagogerne både som individuelle karakterer og som noget, der er fælles for de pædagoger, der arbejder sammen i den samme institution. Det *individuelle* baserer sig på den enkelte pædagogs livshistorie og erfaring, og det *fælles* er knyttet til det arbejde, der

udføres sammen med kollegaerne i dagligdagen (Petersen, 2010). Disse handlekompetencebegreber stemmer overens med observationer og interviews fra mit datamateriale, hvor det fremhæves i interviewene med pædagogerne, at deres arbejde er baseret på deres erfaringer fra tidligere arbejde, kurser o.lign. (bilag 3, P10-P14, bilag 4, P10).

En central dimension af handlekompetencerne er *færdigheder*. Disse færdigheder kan fordeles på to områder: det ene omfatter *instrumentelle færdigheder*, som anvendes i den arbejdsmæssige praksis og det andet omfatter en *viden om egen personlighed*, og hvordan nogle af ens personlige kompetencer kan anvendes i den arbejdsmæssige praksis, i forhold til hvad der er vigtigt og hvordan det skal udføres i praksis (Petersen, 2011). Hvis vi ser på den eksisterende forskning om pædagogers kompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionen, har vi ingen specifik viden om det pædagogiske personale i vuggestuens pædagogiske praksis. Og kun få undersøgelser har fokus på pædagogerne i børnehaven – særligt i forhold til socialt udsatte børn (Petersen, 2011). Petersen bruger i sin undersøgelse (2011) bl.a. kompetencebegrebet færdigheder. Det kan fx være færdigheder i tilrettelæggelsen af arbejdsdagen, færdigheder i at udføre aktiviteter med børnene, samt at arbejde med udsatte børns udvikling i vuggestuen (ibid.). Færdighederne handler også om de handlinger pædagogerne udfører i løbet af dagen, som mine observationer er med til at belyse, fx sprogstimulering (bilag 1, Rød stue, 1C, 1F). Disse færdigheder kan ses som handlinger i relation til de pædagogiske aktiviteter, samvær og interaktion mellem voksne og børn.

Mine observationer og interviews er med til at indkredse pædagogernes færdigheder i arbejdet med socialt udsatte børn, hvortil det handler om at kunne se de socialt udsatte børns behov, og udvise færdigheder i at give omsorg til disse børn med udgangspunkt i en viden om socialt udsatte børns behov i vuggestuens pædagogiske praksis.

Omsorg gives gennem trøst, knus, kram, tryghed, hjælp til at lege med andre børn, spise, sove og generelt til at håndtere hverdagens krav for små børn i vuggestuen (Petersen, 2011). Denne omsorg ses tydeligt i flere af observationerne og ligeledes i mine interviews med pædagogerne (bilag 1, 3, 4). Omsorgen ses bl.a. i observationer af frokosten på den ene stue, hvor det lille barn får hjælp til at spise (bilag 1, Grøn stue, 2A, 2B). På begge stuer i mit datamateriale bliver der lagt vægt på, at børnene skal føle sig trygge på stuen og trygge ved deres primære pædagog, hvor omsorgen først og fremmest er en af de kompetencer, de arbejder med. Dette ikke kun med socialt udsatte børn men det gælder generelt for alle børn i vuggestuen (bilag 3 & 4).

Jensens undersøgelse (2005) viser, at dimensionerne *viden og færdigheder* er det, der oftest relateres til den pædagogiske faglighed. I undersøgelsen viser det sig, at der ikke er meget tid til

refleksion over egen indsats og ej heller om indsatsen virker efter hensigten. Ligeledes er det svært at have kontrol over de ydre betingelser. Dette påvirker sandsynligvis pædagogernes identitetsfølelse og dermed også deres handleberedskab (ibid.). I Jensens undersøgelse (2005) fremhæver pædagogerne, at en stor problematik er den forskel, der er på institutionens og barnets baggrundskoder og normer. Desuden viser undersøgelsen, at *handleberedskab*, *kontrol over ydre betingelser* og *identitet* hænger sammen og udgør den faglighed, som er helt central når de socialt udsatte børn skal støttes i bl.a. deres tillid til omverdenen og mod på livet (Jensen, 2005). Dimensionerne *viden og færdighed* betyder, at individet skal kunne varetage specifikke opgaver, tilfredsstille væsentlige behov, samt varetage sine personlige interesser i forskellige handlingskontekster. Individet må selv, eller sammen med andre, have en bestemt grad af kontrol over bestemte ydre betingelser (HPA-projektet, 2009). De ydre betingelser fortæller desuden hvilke handlinger, der er mulighed for, ud fra hvad der ses som værende det rigtige at gøre, fx at følge handleplaner eller dagligdagens struktur med fastlagt skema. Strukturen i institutionen, som fx frokost, middagslur og eftermiddagsmad, er her institutionelle handlinger. Denne struktur karakteriseres som det, man plejer at gøre og som pædagogen ikke har kontrol over, men er kompetent til at håndtere (ibid.). Jo bedre pædagogen er til at leve med de institutionelle handlinger og til at agere i den aktive kontekst med børnene, jo mere kompetent er pædagogen til at løse opgaverne (HPA-projektet, 2009).

Dette stemmer overens med vuggestuen fra datamaterialet, som bygger på en dagligdag præget af struktur og organisering, - daglige strukturer som alle vuggestuer har, såsom frokost og middagslur. Derudover har pædagogerne udarbejdet et månedsskema med forskellige pædagogiske aktiviteter, således at de har kontrol over, hvilke aktiviteter der skal foregå hvilke dage (bilag 3 & 4). Pædagogernes månedsskema er tilrettelagt omkring de institutionelle ting, de plejer at gøre. Inden frokost og middagslur, er der fx planlagte pædagogiske aktiviteter (bilag 1).

Handlekompetencerne *viden og færdighed* bliver tydelige i mine observationer ved bl.a. tilrettelæggelsen af sprogstimulering. Pædagogerne har udviklet færdigheder til at kunne tilrettelægge og udføre en sprogstimuleringsaktivitet med en gruppe børn (bilag 1, Rød stue). Færdighederne til at udføre den pædagogiske aktivitet hænger sammen med viden, da det netop kræver en viden for at udføre denne sprogstimuleringsaktivitet. Færdighed og viden er i denne praksis udviklet til instrumentelle færdigheder med henblik på at opfylde de pædagogiske mål og krav, som er skabt inden for den pædagogiske praksis såsom loven om tidlig sprogstimulering (Petersen, 2011). Den sproglige kapital (Bourdieu, 2004) indlæres bl.a. via sprogstimulering, men

fremkommer også ved pædagogernes bevidsthed om, hvordan de implementerer den sproglige forståelse i dagligdagen ved fx at bruge babytegn, tydeliggørelse, visualisering og italesættelse (bilag 1, Rød stue, fx 1A).

Når viden udvikles til færdigheder i praksis, knytter det sig til pædagogernes erfaring og øvelse i at udføre deres arbejde (Petersen, 2011). Sprogstimuleringen som den pædagogiske aktivitet kan desuden ses i relation til dimensionen *identitet*, hvor det, i det pædagogiske praksisfællesskab, udvikler de pædagogiske arbejdsopgaver og metoder til at udføre arbejdet. Såvel som værdier og forståelsen af børn og deres barndom som det pædagogiske praksisfællesskab udvikler sammen (ibid.). Identiteten kan ses i forhold til den måde, pædagogen udfører sprogstimuleringen på og betydningen af at anvende sprogstimulering som en fast pædagogisk aktivitet i vuggestuen (ibid.). Dette fortæller noget om, at pædagogerne i vuggestuen bl.a. lægger vægt på arbejdet med børnene og at sproget fx er en vigtig pædagogisk aktivitet, der udføres på en bestemt måde (bilag 1, Rød stue, 1F). Pædagogernes identitet knytter sig til faglige reflekterende overvejelser, om at pædagogerne skal udvikle børnenes sprog og sproglige forståelse i deres vuggestuetid.

Viden om socialt udsatte børn får betydning for, hvordan og på hvilken måde pædagogerne tilrettelægger deres arbejde. Viden i denne sammenhæng handler om, hvilken teoretisk viden pædagogerne er i besiddelse af (Petersen, 2011). Pædagogernes teoretiske viden er interessant, i og med at det er den viden og de forståelser, pædagogerne handler ud fra i deres pædagogiske praksis. Viden og handlinger hænger sammen og udgør et bestemt ståsted og et særligt perspektiv, hvorfra pædagogerne, der arbejder med børnene, vurderer og handler i relation til børnenes livssituation (ibid.). Der skelnes mellem fem former for viden (Nygren 2007/08), bl.a. personligt kendskab, der omfatter personens viden om noget, der er opnået gennem konkrete personlige erfaringer. Dette ene eksempel på en definition af en viden, kan være med til at udvikle hvilket begreb, der kan identificere hvilken viden pædagogerne er i besiddelse af, - særligt i arbejdet med socialt udsatte børn (HPA-projektet, 2009). Denne viden kommer til udtryk i mine interviews med pædagogerne, hvor de forklarer, at de bl.a. arbejder ud fra deres tidligere erfaringer med socialt udsatte børn/familier (bilag 3 & 4).

HPA-projektet (2009) bruger handlekompetencebegrebet som det, der bygger bro mellem fænomenerne i Bourdieus sociologiske verden og psykologiens indre verden. Individets brug af handlekompetence i praksis tager udgangspunkt i - og bygger videre på kulturel kapital, social kapital og økonomisk kapital. Disse kapitaler kommer til udtryk i handlekompetencernes indhold og

anvendelse i forskellige praksisser (ibid.). I HPA-projektet (2009) inddrager de social og kulturel kapital i tillæg til handlekompetence. De sociale og kulturelle kapitaler inddrages i forhold til antagelsen om, at socialt udsatte børn er udsat for de samfundsmæssige påvirkninger gennem familiens sociale status, samt påvirkningerne i det pædagogiske felt i daginstitutionerne (HPA-Projektet, 2009). Med Bourdieus (2004) begreb om felt og kapital kan vi se vuggestuen som et felt, hvor pædagogerne skal agere inden for de sociale og kulturelle kapitaler, de er i besiddelse af. Ud fra pædagogernes habitus arbejder pædagogerne ubevidst med de tillærte erfaringer, der er inkorporeret, hvilket ubevidst videregives til børnene i den pædagogiske praksis. Denne ubevidste handlen, ifølge Bourdieu (Bourdieu & Waquant, 1996), kræver refleksion over egen praksis, hvilket muligvis kan være med til at reducere den marginalisering, der er risiko for at ske med den ubevidste handlen. De pædagogiske kompetencer handler fx om, at kunne inddrage børnene i fællesskabet og videregive den kulturelle kapital, som blandt andet kan være en forståelse af, hvordan man begår sig i institutionslivet, samt mindsker en differentiering blandt børnegruppen (Jensen, 2007). Pædagogerne kan således ud fra tidligere erfaringer handle ubevidst, hvorved de risikerer at skabe social ulighed ved at differentiere børnegruppen ud fra børnenes opførelse, altså en ubevidst handlen (Rosendal Jensen, 2006/07).

Bernstein (2001) nævner synlig og usynlig pædagogik som typer af en pædagogisk praksis. Synlig pædagogik handler om barnets præstation og lægger vægt på barnets ydre produkt. Den usynlige pædagogik lægger vægt på, eller er optaget af, de indre procedurer hos barnet såsom kognitiv, sproglig og følelsesmæssige procedurer (Bernstein, 2001). Det vil sige, at den synlige pædagogik lægger vægt på formidling - præstation og den usynlige pædagogik lægger vægt på tilegnelse - kompetence (Bernstein, 2001).

De usynlige indsatser, dvs. de måder hvorpå pædagogerne tilrettelægger deres arbejde med de socialt udsatte børn i daginstitutionens praksis, er med afsæt i de betingelser og muligheder, der byder sig i daginstitutionens sociale praksis. Både de synlige og usynlige pædagogiske indsatser og metoder, kan omhandle alt fra at hjælpe barnet ind i leg, spisesituationer samt observation af et barn over en periode eller refleksion over barnets situation på fx stuemøder (Petersen, 2009).

Sammenhængen mellem den synlige og usynlige indsats og metode bærer præg af, hvor mange socialt udsatte børn der befinder sig i institutionen. Jo flere socialt udsatte børn, desto flere indsatser og metoder har pædagogerne tilrettelagt i deres arbejde med socialt udsatte børn (Petersen, 2009). I vuggestuen er der, trods deres organisering og strukturering, ikke særligt tilrettelagte planer for

socialt udsatte børn, men det er op til hver enkelt stue, hvordan man hjælper barnet bedst. Stuen skal prioritere barnet, hvilket institutionen har en forventning om, at der bliver gjort (bilag 4, P23).

Den synlige og usynlige pædagogiske praksis træder tydeligt frem i mine observationer af pædagogerne daglige praksis, hvor den synlige og usynlige pædagogiske praksis kan ses i forhold til spisesituationen og de andre pædagogiske aktiviteter (bilag 1). Ligeledes er interviewene med til at give et billede af den synlige og usynlige pædagogiske praksis (bilag 3 & 4). Vuggestuens ugentlige pædagogiske møder giver mulighed for et fagligt rum, hvor pædagogerne kan reflektere over eventuelle problemstillinger, der måtte være i forhold til børnene eller i arbejdet med dem.

... det er jo hele tiden den der refleksion, - har vi gjort det godt nok?(bilag 3, P88).

De pædagogiske møder kan være med til at give pædagogerne nye handleredskaber, et andet perspektiv og muligvis en ny viden. Refleksionen er en del af de arbejdsopgaver, Undervisningsministeriet (2003/04) har tildelt det pædagogiske arbejde. Refleksion er ydermere en del af de pædagogiske usynlige indsatser i arbejdet med de socialt udsatte børn. De usynlige indsatser foregår altså via daginstitutionens praksis ud fra de muligheder og betingelser, der er til stede i den sociale praksis. Udover refleksion ses spisesituationerne også som en usynlig pædagogisk indsats. Spisesituationerne relaterer til den usynlige pædagogiske indsats, hvor det er en naturlig del af vuggestuens praksis at tale om forskellige konkrete, oplevelser o. lign (bilag 1, Rød stue). Ved hjælp af babytegn, italesættelse og tydelighed, normaliseres det til at være en del af deres daglige pædagogiske praksis, som er inkorporeret i pædagogerne (ibid.). De synlige indsatser i den pædagogiske praksis er bl.a. sprogstimulering. Ud fra strukturelle forhold er loven om tidlig sprogstimulering (2007) en af de arbejdsopgaver, som synliggøres via den ugentlige tilrettelagte sprogstimulering.

I HPA-projektet (2009) belyser bl.a. Jensen, hvordan tilrettelagte pædagogiske indsatser og udviklingsarbejde medvirker til at forbedre den pædagogiske praksis i børnehaver, rettet mod socialt udsatte børn. Resultater fra denne undersøgelse peger på, at det til stadighed er svært for pædagogerne at nå de mest udsatte børn. Opsamlende resultater i projektet viser, at meget tyder på, at udviklingsarbejde og tilrettelagte pædagogiske indsatser udført af pædagoger, kan medvirke til at fremme udsatte børns kompetencer (Petersen, 2011). Ligeledes viser undersøgelser i USA, at udsatte børn profiterer af pædagogiske tilrettelagte læringsprogrammer (Jensen, 2005). Petersens

afhandling (2009) peger på nogle problemstillinger, som knytter sig til pædagogernes teoretiske viden om fx forståelsen af børns opvækst og udvikling, henholdt til normaludviklingen.

Den pædagogiske profession er påvirket af den samfundsmæssige udvikling, hvilket kan ses som et vilkår ved velfærdsprofessionerne, at de konstant er underlagt forandrede institutionelle betingelser (Petersen, 2010). Når samfundets krav til de professionelle ændres, skaber det også forandring og udvikling i den pædagogiske praksis. Derudover skaber det krav til pædagerne om at udvikle deres faglige kompetencer, så de lever op til samfundsudviklingens krav (ibid.).

De pædagogiske kompetencer udvikles og udføres i en række sammenhænge, og kan derfor ses på forskellige måder, hvorfor det ikke er helt enkelt at se, hvilke kompetencer pædagerne har.

Man kan ikke måle kompetencer som medfødte egenskaber, eller som noget man har, eller ikke har. Man kan dog fastholde et kompetencebegreb, der rummer en mulighed for at analysere pædagogen i sin handlende praksis ud fra pædagogens eget perspektiv (Petersen, 2010).

Det er væsentligt at se på, at pædagogernes kompetencer altid udfoldes omkring særlige krav i den pædagogiske praksis. Og de pædagogiske kompetencer indeholder altid den enkeltes personlige forudsætninger og den position, som den enkelte befinder sig i, i det arbejdsmæssige perspektiv (ibid.).

Daginstitutionens organisering og den almenpædagogiske tilrettelæggelse i arbejdet med socialt udsatte børn, fordrer en inddragelse af en socialpædagogisk forståelsesramme i daginstitutionens praksis, da disse forståelsesrammer kan være med til at analysere de forståelser og handlinger, der sker i det øjeblik, det pædagogiske arbejde retter sig mod de socialt udsatte børn (Petersen, 2009).

Med Læreplanerne (2004) i baghånden, kan man anskue pædagogikken som en inklusionsfremmende tilgang for alle børn uanset deres sociale, kulturelle eller etniske tilhørsforhold (Petersen, 2009).

Det almen- og socialpædagogiske praksisfelt må adskilles, da den udøvede pædagogik i praksis bærer på en forståelse af forskellige problemforståelser og praktiske pædagogiske opgaver. Hvis de ikke adskilles, risikeres det at sløre nogle af de samfundsmæssige problemstillinger, der er til stede i daginstitutionens pædagogiske vilkår (Petersen, 2009). Almenpædagogikken har fokus på opdragelse og socialisering af alle børn og socialpædagogikken har fokus på det område, hvor opdragelsen til samfundet ikke lykkedes (ibid.). De pædagogiske kompetencer er altid udfoldet i en bestemt situeret praksis under bestemte strukturelle og organisatoriske forhold, samt under specifikke samfundsmæssigt organiserede samfundsbetingelser (Petersen, 2009).

5.4 Tidlig forebyggende indsats

I Danmark er der ikke forsket meget i mulighederne for sociale indsatser i daginstitutionerne, ej heller i de indsatser, der foretages i daginstitutionerne. Undersøgelser af langsigtede effekter af tidlige indsatser i daginstitutioner er fraværende, og ligeledes er beskrivelserne af de bestemte indsatser og effekter sparsomme (Ploug, 2007). I de danske studier er diskussionen om socialt udsatte børn i daginstitutionen helt central, hvad angår, hvorvidt de særlige indsatser har en positiv eller negativ betydning for socialt udsatte børn (ibid.). Hjælper de pædagogiske indsatser de socialt udsatte børn således at daginstitutionen kan kompensere for manglen i omsorg og opvækst, eller medvirker den pædagogiske indsats til, at de udsatte børn blive yderligere marginaliserede? En diskussion som denne fylder meget i de danske forskningsstudier, således at det kan medvirke til en barriere for yderligere forskning i effekter af tidlig indsats i daginstitutioner (ibid.). Forskerne i Danmark er dog ikke overbeviste om, at de pædagogiske indsatser udelukkende har positive effekter, hvorfor iværksættelse af pædagogiske indsatser og undersøgelser skal håndteres varsomt (Ploug, 2007). Diskussionen kan dog ses som en diskussion af den inkluderende versus den ekskluderende effekt i sammenhold med forståelsen og diskussionen af begrebet social arv. Hertil kommer holdningen om social arv eller chanceulighed er noget, som samfundet skal kompensere for med særlige sociale indsatser (ibid.). Der eksisterer dog ingen klare svar i den danske forskning på, hvorvidt daginstitutionernes rolle er inkluderende eller ekskluderende (Jespersen, 2006). Ekspertgruppen om social arv (SFI, 1999) konkluderer, at daginstitutionerne har svært ved at kompensere for de problematikker, der kan være i forhold til udviklingen af sociale og kognitive kompetencer med den begrundelse, at der ikke er påvist en udlignende effekt på den skæve rekruttering til uddannelsessystemet (Ploug, 2007). Jensen (2005) peger dog på, at med den rette pædagogiske indsats, der fx målrettet fokuserer på at skabe fællesskaber mellem børn, er det muligt at skabe nye muligheder for udsatte børn.

I forskningsprogrammet om social arv (Ploug, 2003) nævnes det, at der er to vigtige forhold for en effektiv indsats mod negativ social arv;

- bevidst fokusering på at styrke børns udvikling, emotionelt, intellektuelt og socialt.
- bevidst fokusering på at reducere risikofaktorer, som potentielt er i det omgivende sociale miljø (Ploug, 2007).

Jensen (2005) peger ligeledes på to mål med sociale indsatser i daginstitutionerne;

- Målrettede indsatser og direkte intervention med afsæt i barnets ressourcer

- Eliminering af risikoen for at barnet ekskluderes af samfundets institutioner i en tidlig alder (Ploug, 2007).

Jensens undersøgelse (2005) viser, at de indsatser som daginstitutionerne benytter sig mest af er;

- Synliggørelse
- Støttepædagoger
- Socialpædagogisk tilgang

Dette stemmer overens med vuggestuen fra mit datamateriale, der benytter sig af Københavns kommunes tilbud om familiepladser som en indsats overfor socialt udsatte børn (bilag 3).

Familiepladsprojektet har tilknyttet en pædagog med plads til 5 børn i projektet.

Familiepladspædagogen fungerer som støtte for det ene barn, hvor hun er sammen med barnet 3 timer om ugen (bilag 3, P29). Udover tilknytningen til familiepladsprojektet, har pædagogerne også bevidst valgt, hvilken pædagog der skulle varetage det pædagogiske arbejde med det socialt udsatte barn på stuen, hvortil de har været reflekterende omkring hvilken tidlig indsats, der skulle iværksættes for at hjælpe barnet bedst muligt (bilag 4, P19). Familiepladsprojektet har dog ikke haft den ønskede effekt, hvorfor pædagogerne har valgt at lade andre fagfolk se på barnet. På trods af at barnet har profitteret af både familiepladsen og det pædagogiske arbejde på stuen, har personalet valgt at lade andre fagfolk træde til, da barnet muligvis har brug for mere og anden støtte (bilag 3, P82, P83. Bilag 4, P210-212).

I Jensens undersøgelse (2005) svarer 12 % i de adspurgte institutioner, at de overvejer at sætte nogle mere systematiske indsatser i værk, hvilket kan ses som, at der ikke er tradition for at have fokus på indsatser i daginstitutionerne. Og ligeledes at meget få daginstitutioner bruger systematiske og afprøvede programmer (Jespersen, 2006). Synliggørelse kan ses som en søgning efter fejl, da det drejer sig om systematisk at opfange individuelle signaler på mistrivsel hos udsatte børn. Det læner sig dermed op af en kompenserende tilgang, hvor det er behov og mangler, der er det centrale. Den socialpædagogiske indsats arbejder bevidst med børnenes sociale relationer, hvor man forsøger at styrke de udsatte børns muligheder bl.a. ved sociale relationer mellem barn og voksen, samt lysten til indgåelse af nye sociale roller med andre børn (ibid.). Med den socialpædagogiske indsats forsøger man at trække barnet ud af de negative roller, som er med til at marginalisere det, og prøver i stedet at skabe nye muligheder via social interaktion (Jespersen, 2006). Synliggørelsen og den socialpædagogiske indsats, stemmer i den forbindelse overens med mine observationer og interviews (bilag 1,3,4). Synliggørelsen ses bl.a. ud fra at det ene barn på

forhånd var karakteriseret som havende brug for ekstra støtte, hvor det var pædagogernes opgave at finde de fejl og mangler barnet havde, så de kunne yde den bedste støtte til barnet. Det andet barn har, som pædagogen fortæller under mine observationer, ingen fejl og mangler (bilag 1, Grøn stue, 2A). Men da der foreligger en bekymring om barnet, bliver barnet stadig genstand for en observation af, om der er eventuelle fejl og mangler i dets udvikling. Det behøver ikke nødvendigvis at være negativt og stigmatiserende, da det kan være en nødvendighed at finde ud af, hvilken hjælp og støtte barnet skal have.

Det er relativt nyt, at der i Danmark sættes forskningsmæssigt fokus på socialt udsatte børn i den almenpædagogiske praksis (Petersen, 2011). I det forskningsmæssige perspektiv er den viden, der indtil videre eksisterer, meget begrænset. Der er ikke tradition for langsigtede undersøgelser i Danmark. Og der eksisterer ingen undersøgelser med et langsigtet forskningsdesign, hvilket gør at vi på nuværende tidspunkt ikke har forskningsbaseret viden om, hvordan det er gået de socialt udsatte børn, der har gået i daginstitution (Petersen, 2011). I de senere år er der dog kommet fokus på daginstitutionens betydning for børns opvækst og barndomsliv i et forskningsmæssigt perspektiv (ibid.). En række forskningsundersøgelser har haft særlig fokus på børns liv inden skolestart, og på daginstitutionerne som en del af det samlede danske uddannelsessystem (Rosendal Jensen et al., 2012). I forhold til vuggestuens arbejde, er forskningen mangelfuld, både i relation til vuggestuens indsatser i almindelighed, men særligt i forhold til udsatte børn (Petersen, 2010). Forskning og vidensudvikling knytter sig primært til børns liv i børnehavn. Der er dog fortsat et behov for at sætte fokus på hele daginstitutionens betydning som en sammenhængende tidlig forebyggende pædagogisk indsats (ibid.). Når daginstitutionen skal ses som en vigtig del af en tidlig forebyggende indsats, handler det om betydningen af barnets udviklingsmuligheder via de tidlige indsatser, da netop de tidlige indsatser inden skolestart har betydning for socialt udsatte børn (Rosendal Jensen et al., 2012). Daginstitutionen og pædagogerne er det første og vigtige møde i relation til de socialt udsatte børns trivsel og udviklingsmuligheder i et perspektiv, knyttet til bl.a. muligheder for at udvikle venskaber (ibid.).

Den danske forskning belyser, at daginstitutionen er en vigtig social og kulturel læringsarena for børn, inden skolegangen begynder (Rosendal Jensen et al., 2012).

Der eksisterer en omfattende mængde af forskning og studier omkring tidlige pædagogiske indsatser i den internationale forskning (Jensen, 2005, Jespersen, 2006, Petersen, 2009, 2011). Hertil kommer, at det i de internationale studier ikke er ny tænkning at inddrage daginstitutionen

som en tilrettelagt pædagogisk indsats over for socialt udsatte børn (Petersen, 2006). De internationale undersøgelser peger på, at tidlig pædagogisk indsats vurderes til at have en positiv virkning i forhold til at forbedre udsatte børns udviklingsmuligheder (Jensen, 2005, Jespersen, 2006).

I Jensens undersøgelse (2005) er hovedspørgsmålet; om daginstitutionerne kan gøre en forskel for socialt udsatte børn? Dertil kommer spørgsmålet om systematiske indsatsformer, og om disse gennemføres i forskelligt omfang og med forskellige metoder. Undersøgelsen viser, at 50 % af de adspurgte institutioner ikke har specifikke indsatser, 41 % at de har specifikke indsatser, og 10 %, at de er i gang med at udvikle indsatser (Jensen, 2005). Jensen (2007) peger på, at dette resultat giver udtryk for, at der i Danmark ikke er tradition for at kalde en almindelig pædagogik for indsats. Undersøgelsen viser ikke, hvilke indsatser der er tale om, men de hyppigst anvendte indsatsformer er synliggørelsesmetoder og støttepædagoger (ibid.). Undersøgelsen viser endvidere, at støtten og indsatsen overfor de socialt udsatte børn varetages af udefrakommende ”eksperter”, og at sigtet er individ - og problemorienteret. Dette stiller spørgsmålstejn ved, hvorledes denne type af indsats er til gavn for de socialt udsatte børn (ibid.). De fleste institutioner i undersøgelsen (83 %) svarer nemlig, at støttepædagogen oftest anvendes som støtte til det enkelte barn. Dette kan muligvis skabe en stigmatisering af barnet, da det tages ud af dets sammenhæng, hvor de andre børn oplever det som noget specielt at have en støttepædagog fra tidligste alder (Jensen, 2005). Dette stemmer ligeledes overens med vuggestuen fra mit datamateriale, hvor familiepladspædagogen, som jeg ser det, ses som en støttepædagog og hvor barnet er sammen med familiepladspædagogen tre timer ugentligt (bilag 3, P29). Denne støtte har dog ikke virket efter hensigten, hvorved barnet er henvist til udefrakommende med anden faglig ekspertise (bilag 3).

På længere sigt og uddannelsessociologisk set, er institutionerne nogle af de vigtigste arenaer i børnenes liv, da det er her, udvikling og venskaber udspiller sig, og hvor man fra den spæde start i vuggestuen kan udvikle kompetencer til at mestre livet alt afhængig af alder (Petersen, 2011). Den tidlige forebyggende indsats er således væsentlig for socialt udsatte børns videre skolegang, set i forhold til bl.a. social og kulturel kapital. Med en tidlig forebyggende indsats giver det derfor mening at inddrage vuggestuen som en tilrettelagt pædagogisk indsats overfor socialt udsatte børn, da det samtidig kan skabe grobund for kompetencer til at begå sig videre i institutionslivet.

Petersen (2011) har forsket i vuggestuens arbejde med socialt udsatte børn, og peger her på betydningen af at se vuggestuen som et daginstitutionstilbud, altså vuggestue og børnehave samlet

som ét tilbud, som værende en væsentlig del af arbejdet med socialt udsatte børn. Pædagerne har dermed 5 år, i stedet for 2-3 år, til at observere og skabe forebyggende systematisk indsats for de socialt udsatte børn, i de samlede 5 år de tilbringer i daginstitutionen (Petersen, 2011).

Børn indgår i dag i mange forskellige sociale fora, hvor de skal kende de sproglige koder (Bernstein, 2001) for at kunne tilpasse sig de forskellige arenaer i samfundet og derved opnå en social mobilitet (Hansen, 2003). Dette kan muligvis ske med en tidlig pædagogisk indsats for de børn, der kommer fra socialt udsatte familier og som bl.a. mangler sociale kompetencer, samt kulturel kapital. I mine observationer træder det tydeligt frem, hvor vigtigt det er at kunne forstå de sproglige koder, for bl.a. at være en del af børnefællesskabet, lige såvel som det er vigtigt at kunne tale og forstå, når der fx synges sange, ses film eller leges (bilag 1, Rød stue, 1C, 1E).

Den uddannelsessociologiske forskning kan således bruge vuggestuen til at forbedre de socialt udsatte børns livschancer, da vuggestuen er første led i uddannelsessystemet. Forebyggelse og tidlig indsats kan altså være en grundlæggende pædagogisk opgave, der i samspil med samfundet skal sikre, at en særlig pædagogisk indsats i forhold til de socialt udsatte børn får samme udviklingsmuligheder som andre børn (Petersen, 2011)

Den tidlige start er væsentlig i forhold til udviklingen af børns læring og socialisering til skolestart, samt tilegnelsen af samfundets normer og værdier (Rosendal Jensen et al., 2012). Den uddannelsessociologiske forskning har påvist, at daginstitutionen har betydning for børnenes videre liv i skolen, da daginstitutionerne bl.a. er med til at udvikle børnenes mulighed for læring (Rosendal Jensen et al., 2012).

Den pædagogiske tankegang, herunder tilgangen til arbejdet med socialt udsatte børn, viser i Jensens undersøgelse (2005), at daginstitutionerne har to tilgange til arbejdet med socialt udsatte børn; en tilgang der fokuserer på børnenes mangler og behov, samt en tilgang der fokuserer på bl.a. intellektuelle og sociale kompetencer og ressourcer. Denne undersøgelse viser, at daginstitutionerne kan gøre en forskel, hvis der sættes mere fokus på den innovative tilgang, altså fokus på de socialt udsatte børns intellektuelle og sociale ressourcer og kompetencer (Jensen, 2005).

En anden undersøgelse, foretaget af Jespersen (2006), peger på, at den pædagogiske indsats giver de socialt udsatte børn et frirum med støtte og trygge rammer, men at den pædagogiske indsats ikke rækker til at kunne gøre en forskel derhjemme.

HPA-projektet (2009) viser i deres undersøgelse, at en pædagogisk planlagt og målrettet indsats foretaget af pædagoger, opnår en positiv effekt i daginstitutionerne. Ligeledes skal daginstitutionerne fungere som et forebyggende tilbud, hvor man kan udvikle den pædagogiske kvalitet gennem en styrkelse af de pædagogiske handlekompetencer (Jensen, 2005).

Vuggestuen i mit datamateriale, er en ressourcestærk institution med et fagligt dygtigt personale, som prioriterer de få udsatte børn. Der er ikke en decideret systematisk og målrettet tilrettelagt indsats, men der er taget udgangspunkt i hvilke behov, børnene har. Ud fra dette er der foretaget en pædagogisk indsats, hvor børnene er tænkt ind som en helhed i børnegruppen. Vuggestuens pædagogiske indsats baserer sig på at tage udgangspunkt i det enkelte barn. Det nævnes at tryk, god kontakt til familien og stabilt personale er vigtige faktorer i deres arbejde med udsatte børn (bilag 4). Ligeledes nævner pædagogen, at hun tidligere har lavet praksisfortællinger, som har fungeret som en pædagogisk indsats og haft en god effekt i forhold til samarbejdet med forældrene (bilag 4, P62).

... for alle sårbare familier er organisering, strukturering og opdeling i små grupper alfa omega, og det er uanset hvem det er for. Om det er børnehave eller frit, man er nødt til at skabe nogle miljøer, hvor det barn kan ses, og hvor man kan arbejde med det barns ressourcer, og hvor det barns ressourcer bliver synlige. Altså arbejde med det der inklusionsmekanisme (bilag 4, P184)

5.5 Opsamling

Analysen viser, at der ingen præcis definition af et udsat barn er, men udsathed fremhæves både i risikoperspektiv- forskningen og den uddannelsessociologiske forskning, hvor det som fællesnævner handler om, hvor mange faktorer af negative forhold, der er til stede i barnets liv. Disse faktorer påvirker børn på forskellig vis. At være karakteriseret som social udsat betyder nødvendigvis ikke, at man får problemer senere i livet. Det ene barn fra vuggestuen er sprogligt understimuleret og har haft svært ved de sociale relationer. Det andet barn fra vuggestuen følger normaludviklingen, men pædagogerne er opmærksomme på barnet, da familiens andet barn har haft nogle problematikker, som krævede ekstra støtte. Udsathed kan fremtræde på forskellig vis, bl.a. ved psykiske problemer såsom adfærd, vækst, sproglige problemer, mangel på sociale kompetencer, samt påklædning. Analysen belyser vigtigheden af at se vuggestuen som en del af det samlede uddannelsessystem, da børnene fra den tidlige start allerede påvirkes af de læringsprocesser, der foregår i institutionen.

Analysens andet tema tager udgangspunkt i pædagogers handlekompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn, samt hvordan vi gennem datamaterialet allerede i vuggestuen kan se, at chanceuligheden debutterer. De pædagogiske handlekompetencer, funderet i Nygrens (2006/07) handlekompetencebegreber, har Jensen (2005) og Petersen (2011) bl.a. brugt i deres forskningsundersøgelser. Handlekompetencebegrebet viser, hvordan de pædagogiske handlekompetencer danner grundlag for arbejdet med socialt udsatte børn i et udsat boligområde. Ligeledes analyseres det, hvordan tidlig forebyggende indsats kan bruges som metode til at øge de socialt udsatte børns livschancer, og om daginstitutionen kan gøre en forskel for socialt udsatte børn.

Handlerkompetencerne omfatter fem dimensioner, som indbefatter viden, færdigheder, identitet, kontrol og handleberedskab (Petersen, 2009). Disse dimensioner udgør tilsammen pædagogernes handlekompetencer. Dette betyder, at alle pædagoger er i besiddelse af disse kompetencer, men at kompetencerne udvikles forskelligt, alt afhængig af, hvilken institution man arbejder i, fx om det er et bosted for fysiske handicappede, eller om det er en daginstitution med børn (Petersen, 2011). Forskellige krav, strukturer og arbejdsmetoder er forskellige i alle institutioner, men forskelligheden mellem en *type C* og *type D* institution (ibid.) kræver også forskellige handlekompetencer. Vuggestuen fra mit datamateriale blev, via analysen, identificeret som værende en *type D* institution i et udsat boligområde, selvom det som oftest er *type C* institutioner, der er beliggende i udsatte boligområder. Analysen af mit datamateriale har vist, at der også er daginstitutioner, herunder vuggestuer, i udsatte boligområder, som kan karakteriseres som værende *type D* institutioner med få socialt udsatte børn. Endvidere har analysen åbnet op for, at chanceuligheden allerede ses i vuggestuealderen, hvilket giver en ny indgangsvinkel til forskningen om chanceulighed og særligt set i forhold til det uddannelsessociologiske forskningsområde og helt små udsatte børn. Analysen viser samtidig, at der ingen langsigtet forskning er på dette område, så vi har for nuværende ingen forskningsresultater, der fortæller os, hvorledes en tidlig forebyggende pædagogisk indsats virker på længere sigt. De internationale studier viser derimod, at daginstitutionerne gør en forskel for socialt udsatte børn (Jensen, 2005, Jespersen, 2006).

Analysens tredje tema giver et indblik i den tidlige forebyggende pædagogiske indsats og hvordan pædagogerne både kan hjælpe og støtte børnene i deres udsatte position, men ligeledes kan risikere at stigmatisere børnene yderligere ved at se på deres fejl og mangler. Jensens undersøgelse (2005) viser, at man med en innovativ tilgang kan gøre en forskel for børnene. Analysen viser yderligere,

at der ingen svar i forskningen er på, om hvorvidt daginstitutionerne er inkluderende eller ekskluderende (Jespersen, 2006).

Analysens tre temaer giver således en samlet viden om, hvordan chanceuligheden ses i de tidligste år i børnenes liv. Ligeledes giver analysen svar på, hvordan man som professionel pædagog skal kunne varetage opgaverne i arbejdet med de socialt udsatte børn og hvilke kompetencer, man som professionel pædagog skal være i besiddelse af.

Ydermere skaber analysen klarhed over den manglende forskning indenfor vuggestueområdet, særligt i forhold til pædagogiske indsatser og socialt udsatte børn. Afslutningsvis har analysen givet et billede af vigtigheden i at forebygge så tidligt som muligt, da man fra den spæde start allerede kan se chanceuligheden blandt børnene i vuggestuen.

Kapitel 6 - konklusion

6.1 Svar på problemformuleringen og de analysestrategiske spørgsmål

Børn er en af samfundets største ressourcer og det er dem, der skal skabe fremtiden. Dette forudsætter at alle børn har haft gode muligheder for læring og aktiviteter gennem deres opvækst. Det forudsætter ligeledes, at børn fra socialt udsatte familier har mulighed for at øge deres livschancer via pædagogerne i daginstitutionerne. Uanset social baggrund vil der i uddannelsessystemet være mulighed for, at voksne er med til at forbedre udsatte børns livschancer med en pædagogisk indsats, og særlig med en tidlig forebyggende indsats. Vuggestuen kan ses som en chance for at forbedre de udsatte børns livschancer, og dermed mindske den chanceulighed børnene har med sig hjemmefra.

I min vidensopsamling fandt jeg, at forskningen om socialt udsatte børn i vuggestuen var mangelfuld. Ligeledes var forskningen om de pædagogiske indsatser i vuggestuen mangelfuld. Jeg fandt i specialet ikke svar på hvorfor forskningen om socialt udsatte børn i vuggestuen, er begrænset. Petersen (2011) forklarer i sin forskning at årsagerne til dette kan være mange. En af forklaringerne kan være at det er svært at se og forstå de helt små børns behov for ekstra omsorg og støtte samt samvær med andre voksne og børn (Petersen, 2011). Broström et al. (2010) forklarer, at årsagen kan være at vuggestuepædagogik muligvis anses for at være en form for minibørnehavepædagogik.

I den danske forskning finder vi ikke svar på hvorvidt socialt udsatte børn profiterer af daginstitutionen. Men de amerikanske effektstudier viser, at daginstitutionen har positiv effekt på de socialt udsatte børn (Jensen, 2005). Vi har i Danmark ikke tradition for effektstudier men et enkelt studie har lavet en undersøgelse af indsats og effekt overfor socialt udsatte børn, og drager den konklusion, at den pædagogiske indsats skal være planlagt og målrettet, samt gennemført af uddannet personale for at opnå en effekt i daginstitutionerne (HPA - projektet, 2009). Dansk forskning viser, at daginstitutionen er betydningsfuld i forhold til udvikling, relationer, venskaber og læring i forhold til samfundets værdier og normer (Rosendal Jensen et al., 2012).

I indledningen præsenterer jeg problemformuleringen:

Hvordan arbejder pædagogerne med socialt udsatte børn i vuggestuen i et udsat boligområde?

På baggrund af problemformuleringen er der stillet to analysestrategiske spørgsmål som er blevet udforsket i specialet.

- Hvordan og på hvilke måder tilrettelægges det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen?
- Hvilken betydning har en tidlig forebyggende pædagogisk indsats for socialt udsatte børn?

I den eksisterende forskning om pædagogers kompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn er der ingen særskilt viden om pædagogerne i vuggestuens pædagogiske praksis. Og kun få undersøgelser har fokus på pædagogernes arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven (Petersen, 2011).

Specialet har haft fokus på de pædagogiske handlekompetencer med afsæt i Nygrens (2006/07) kompetencebegreber. Særligt har kompetencebegreberne *viden og færdighed* vist sig i analysen som centrale kompetencer hos pædagogerne. Analysen viser, at kompetencerne viden og færdighed kommer til udtryk i datamaterialet ved tilrettelæggelsen af fx sprogstimulering. Pædagogerne i vuggestuen har udviklet færdigheder i at tilrettelægge og udføre sprogstimuleringsaktiviteter med børnene, og sproget ses bl.a. som en vigtig pædagogisk aktivitet der udføres på en bestemt måde.

Det empiriske materiale viser, at de pædagogiske handlekompetencer knytter sig til omsorgskompetencen såsom at trøste og skabe tryghed. Der lægges i vuggestuen stor vægt på at børnene skal føle sig trygge på stuen og ved deres primære pædagog. De pædagogiske færdigheder ses i de daglige pædagogiske tilrettelagte aktiviteter som er med til at stimulere børnenes udvikling såsom rytmik og sprogstimulering.

I forskningen samt mit empiriske materiale fandt jeg ingen entydige svar på hvordan pædagogerne arbejder med socialt udsatte børn. Specialets empiriske materiale viser, at pædagogerne i vuggestuen ikke har en særskilt tilrettelagt indsats i arbejdet med de socialt udsatte børn men de daglige pædagogiske aktiviteter er tilpasset de børn, der har behov for ekstra støtte. Pædagogerne nævner i datamaterialet, at de ikke arbejder på nogen bestemt måde, men at institutionen forventer at stuen prioriterer de udsatte børn (bilag 4).

Der eksisterer ingen særskilt forskning om betydningen af tidlig forebyggende pædagogisk indsats, men det antages i forskningen at tidlig forebyggende indsats, er med til at øge de socialt udsatte børns livschancer. I det empiriske materiale gives der udtryk for at børnene har profiteret af den pædagogiske indsats, hvilket tyder på at en tidlig forebyggende indsats i dette tilfælde er med til at øge børnenes livschancer. Tidlig forebyggende indsats i vuggestuen betyder, at de helt små børn

kan få støtte og hjælp til eventuelle problematikker. Jensens undersøgelse (2005) viser, at det kun er et fåtal af de adspurgte institutioner som overvejer at igangsætte systematiske indsatser. Og meget få daginstitutioner benytter sig af systematiske og afprøvede programmer (Jespersen, 2006). Jensens undersøgelse (2005) viser, at en succesfuld indsats over for de socialt udsatte børn afhænger af viden, normering, ressourcer samt tid til det enkelte barn.

Gennem specialet er vuggestuen set i det uddannelsessociologiske perspektiv som første led i uddannelsessystemet. Ud fra dette perspektiv viser analysen, at chanceuligheden træder frem blandt helt små børn og dermed også at chanceuligheden eksisterer blandt helt små børn. Chanceuligheden debutterer således i vuggestuen hvilket tager hul på et forskningsområde, der endnu ikke er udforsket. Dette område er særlig relevant i den uddannelsessociologiske forskning, da det åbner op for et nyt vidensområde, som kan bidrage med en særlig viden, både til forskningsområdet men også til de professionelle i vuggestuerne. Vi kan i det uddannelsesmæssige perspektiv se daginstitutionen som et sted hvor der er mulighed for, at øge de socialt udsatte børns livschancer (Jensen, 2005).

6.2 Perspektivering

Specialets analyse og konklusion lægger op til en række områder, der kunne være interessant og relevant at udforske nærmere.

I specialet bliver det i en dansk forskningsmæssig sammenhæng tydeligt, at der er meget lidt fokus på vuggestuen, de pædagogiske indsatser og de socialt udsatte børn i vuggestuen.

Da forskningsområdet omkring pædagogers indsatser i vuggestuen med socialt udsatte børn er begrænset ville det være relevant at udforske dette område nærmere, da det på sigt kan bidrage med en særlig viden til bl.a. det professionelle personale i vuggestuen. Ligeledes vil det være interessant at udforske udsatheden og chanceuligheden som den træder frem i vuggestuen for eventuelt at bidrage med en viden indenfor det uddannelsessociologiske forskningsfelt. Bl.a. fordi specialet har vist at børns liv og læring i daginstitutionen er vigtig inden skolestart, for bl.a. at forberede dem til samfundets normer og værdier. Den pædagogiske praksis i vuggestuen har mulighed for at have fokus på de læringsprocesser barnet skal tilegne sig de første år af dets liv i institutionen og med en tidlig indsats kan det muliggøres at øge udsatte børns livschancer ved bl.a. sprogstimulering og tilegnelse af diverse kompetencer.

Ligeledes vil det være relevant at foretage effektstudier af hvordan det går de socialt udsatte børn på længere sigt; fra vuggestue til børnehave, skole, uddannelse og job. Og om hvorvidt den pædagogiske tidlige indsats har effekt på disse børn. Vuggestuen kan i den forbindelse være med til at bidrage til en viden indenfor uddannelsessociologien om hvorvidt vuggestuebørn profiterer af en tidlig indsats. Ligeledes kan det bidrage med en viden om den ulighed der allerede eksisterer i vuggestuen.

Litteraturliste

Aarhus universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for uddannelse og pædagogik, *HPA*, 15/11, 2011, <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/ol/vida/hpa/>

Andersen, H. (red.) (2004). *Sociologi – en grundbog til et fag*. 3. udgave, 2. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, I. (2006). *Dataindsamling og spørgeteknikker – i projektarbejder inden for samfundsvidenskaberne*. Forlaget Samfundslitteratur.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003) *Den sociale konstruktion af virkeligheden – en videnssociologisk afhandling*, 3. udgave, 2. oplag. København: Akademisk Forlag

Bernstein, B. (2001). *Klasseforskelle og pædagogisk praksis*. I: Bernstein, B. (red.). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag

Bernstein, B. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori*. Christian Ejlers Forlag.

Bourdieu, P. (2004). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006). *Reproduktionen – bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. & Waquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Broadly, D. (1998). *Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj*. I J. Bjerg red.: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 415 – 452.

Broström, S. et al. (2010). *Liv og læring i vuggestuen – målrettet pædagogisk praksis med 0-3 årige børn*. Frederikshavn: Dafolo.

Broström, S. (2002). *Viden er ikke nok – pædagogerne må have sin personlighed med*. 0-14, årgang 12, nr. 2, s. 6-11.

Center for boligsocial udvikling: <http://www.cfbu.dk/>

Christensen, E. (1996a). *Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner*. København: Socialforskningsinstituttet.

Christensen, E. (2006) *Opvækst med særlig risiko – indkredsning af børn med behov For en tidlig forebyggende indsats*. København: Socialforskningsinstituttet.

Collin, F. & Kjøppe S. (red.) (2003) *Humanistisk videnskabsteori*, 2. Udgave, 5. Oplag. Forlaget DR Multimedie.

Danmarks statistik: <http://www.dst.dk/da/>.

Ejrnæs, Morten, et al. (2006), *Social opdrift – social arv*, 2. udgave, 2. oplag. København: Akademisk Forlag.

Ekspertgruppen for social arv, (1999), *social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*, København: Socialforskningsinstituttet

Faglighed for alle – Københavns Kommune

<http://www.faglighedforalle.kk.dk/upload/ffa/publikationer/familiepladser%20og%20basispladser>

Glavind, N. (2004): *Det delte Danmark: Daginstitutioner: Ulige vilkår for indsats mod "negativ social arv"*. København: Arbejderbevægelsens

Erhvervsråd.

Hansen, E. J. (1995) *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet

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

Järvinen, M. (2000) Pierre Bourdieu. I: Andersen, H., & Kaspersen, L. B. *Klassisk og moderne samfundsteori* (red.). København: Hans Reitzels forlag. 342ff.

Jensen, B. (2005) *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – en undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.

Jensen, B. (2007) *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B. et al. (2003) *Vidensopsamling om social arv*, arbejdspapir 8, København: Socialforskningsinstituttet.

Jensen, B. et al.(2009) *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet – en sammenfatning*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B. et al. (2009b) *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner – HPA-projektet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jespersen, C. (2006), *Socialt udsatte børn i dagtilbud*, København: Socialforskningsinstituttet.

Jonsson, G. (1969) *Det sociala arvet*. Stockholm: Tidens Forlag.

Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation - introduktion til en forskningsmetodik*: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (1997), *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, 13. oplag, København: Hans Reitzels Forlag.

Nygren, P. (2006/07), *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Nygaard Christoffersen, M. (1999), *risikofaktorer i barndommen*. København: Socialforskningsinstituttet

Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, K. E. (2006). Daginstitutionens betydning for udsatte børn - en forskningsoversigt *HPA-109 serie, 1* (Arbejdsrapport 8).

Petersen, K. E. (2008). Når to formål skal gå hånd i hånd. *Tidsskriftet Vera, Juni* (43), 23-27.

Petersen, K. E. (2009), *Omsorg for socialt udsatte børn – en analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner*, Ph.d. – afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Petersen, K. E. (2010) *Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn? I: A. M. Villumsen (red.), Ude af sammenhæng. Om professionelles arbejde med børn i udsatte positioner*. Forlaget VIA System.

Petersen, K. E. (2011), *Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Petersen, K. E. & Kofod, K. K. (2011), *Hvad er vigtig pædagogisk viden om socialt udsatte børn i daginstitutioner? – Pædagogstuderendes faglige viden rettet mod udsatte børn i daginstitutionens pædagogiske arbejde*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Petersen, K. E. (2011), *Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven*. København, Akademisk Forlag.

Ploug, N. (red.) (2003) *Vidensopsamling om social arv*. København, Socialforskningsinstituttet.

Ploug, N. (2006), *Social ulighed*, 2. oplag. Forlaget Columbus.

Ploug, N. (2007) *Socialt udsatte børn – identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*, 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.

Prieur, Annick & Sestoft, Carsten (2006), *Pierre Bourdieu – en introduktion*, Hans Reitzels Forlag, 2006.

Regeringen (2011) *Et Danmark der står sammen – regeringsgrundlag*. Statsministeriet, http://www.stm.dk/Index/mainstart.asp/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regering_sgrundlag_okt_2011.pdf

Regeringen (2010) *Ghettoen tilbage til samfundet - et opgør med parallelsamfund i Danmark*: Statsministeriet, 2011, http://www.stm.dk/publikationer/Ghettostrategi_10/Ghettostrategi.pdf

Regeringen (2005) *Familiepolitisk redegørelse*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.

Rokkjær, Å. (2009) *Pædagogik – refleksion og faglighed*, 2. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag.

Rosendal Jensen, N. et al., (2012) *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2012.

Rosendal Jensen, N. (2007) *Bourdieu-notatet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Schultz Jørgensen, P. et al. (1993) *Risikobørn, hvem er de, hvad gør vi?* København, Sikon

Schultz Jørgensen, P. (2002) Risikobørn i Danmark. *Tidsskriftet social kritik*, 2002, bd.84, 98-110

Schultz Larsen, T. (2011) *Med Wacquant i det ghettopolitiske felt*. Dansk sociologi, 22 (1), 47-67

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Stray Jørgensen, P. et al. (2011) *Specielt om specialer – en aktivitetsbog*. 4. udgave. Forlaget Samfundslitteratur.

Thurén, T. (2007) *Videnskabsteori for begyndere*. 17. oplag. Rosinante Forlag a/s.

Pædagogers kompetenceprofil. Udarbejdet af en arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet bestående af repræsentanter fra:

Amtsrådsforeningen, Børne- og kulturchefforeningen, BUPL, Daginstitutionernes

Landsorganisation, Danmarks Lærerforening, Dansk Magisterforening, FOA, Foreningen af danske døgninstitutioner for børn og unge, KL, Pædagogseminariernes rektorforsamling,

Pædagogseminariernes bestyrelsesforening, Undervisningsministeriet, Socialministeriet og

Socialpædagogernes landsforbund. <http://www.bkchefer.dk/uploads/File/a040120a.pdf>

Wacquant, L. (2008) *Urban Outcasts – A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Polity Press.

Wilken, Lisanne (2006) *Pierre Bourdieu*. Roskilde Universitetsforlag.

Faglighed for alle – Københavns Kommune

<http://www.faglighedforalle.kk.dk/upload/ffa/publikationer/familiepladser%20og%20basispladser>

Danmarks statistik: <http://www.dst.dk/da/>.

Center for boligsocial udvikling: <http://www.cfbu.dk/>

Oversigt over juridiske dokumenter

1998 serviceloven § 8

2004 Serviceloven § 8a (socialministeriet, 2004) Loven om Lærerplaner

2007 Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven), Afsnit I og II