

BENTE JENSEN



KAN  
DAGINSTITUTIONER  
GØRE EN  
FORSKEL?

– FRA FORSKNING OM DAGINSTITUTIONER SET I LYSET AF ET  
KOMPETENCE- OG EKSKLUSIONSPERSPEKTIV

Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag  
*Danish School of Education Press*

**Kan daginstitutioner gøre en forskel?**  
– Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et  
kompetence- og eksklusionsperspektiv  
Af Bente Jensen

© Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatteren

Dette materiale er under samme titel oprindeligt publiceret af HPA-projektet ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet (HPA – Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge). Oprindeligt udgivet fra 2006-2007. Se mere om HPA på [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa).

1. udgave  
ISBN: 978-87-7684-234-5  
Forside og sats: Og Jensen, grafisk design

I serien om handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge er udkommet:

1. Bente Jensen: *Social arv – Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. ISBN 978-87-7684-231-4
2. Niels Rosendal Jensen: *Bourdieu-notatet*. ISBN 978-87-7684-232-1
3. Pär Nygren: *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. ISBN 978-87-7684-233-8
4. Bente Jensen: *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-234-5
5. Frank Ebsen: *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. ISBN 978-87-7684-235-2
6. Frank Ebsen: *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark*. ISBN 978-87-7684-236-9
7. Bente Jensen et al.: *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* ISBN 978-87-7684-237-6
8. Kirsten Elisa Petersen: *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. ISBN 978-87-7684-239-0
9. Helle Schjellerup Nielsen: *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview*. ISBN 978-87-7684-240-6
10. Stig Broström: *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. ISBN 978-87-7684-242-0
11. Søren Langager: *Socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer*. ISBN 978-87-7684-243-7
12. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*. ISBN 978-87-7684-244-4
13. Pär Nygren: *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. ISBN 978-87-7684-245-1
14. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Evalueringsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-246-8

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

# FORORD

Dette arbejdsmateriale er udarbejdet som en del af forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt' (HPA-projektet). Materialet er en del af en serie på i alt 14 tekster, der alle stammer fra projektet, som blev søsat i 2006.

Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer.

Negativ social arv knytter sig til den kendsgerning, at de socioøkonomiske vilkår ikke er ens for alle, men er ligeledes bundet til den marginalisering, som socialt udsatte ofte oplever. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde den. Processen føres ofte videre fra generation til generation, blandt andet på grund af et mangelfuldt socialt netværk og på grund af manglende personlige ressourcer hos de involverede. Det er disse processer, der ofte beskrives som 'onde cirkler'. Daginstitutionen har unikke muligheder for at styrke børns udvikling og læring fra den tidligste alder, men der kan også være risiko for, at det modsatte sker – at børn præget af 'negativ social arv' fastholdes i eller måske oven i købet forstærker de negative mønstre. Døgninstitutioner har andre muligheder for at gribe ind og støtte udsatte børn i deres videre udviklingsforløb.

Der er bred enighed om, at en tidlig indsats over for socialt udsatte børn og unge kan give bedre livschancer for disse børn. Vi ved også fra anden forskning, at en satsning, der rettes imod udvikling af børns kompetencer og læringspotentialer og en samtidig modarbejdning af risikoprocesser, er et skridt på vejen. HPA-projektet vil i forlængelse heraf identificere de pædagogiske interventioner, der opnår de bedste resultater i forhold til at bryde den negative sociale arv. I projektet lægges der både vægt på børnenes og pædagogernes handlekompetencer. Begrebet handlekompetence kan 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: 1) viden, 2) færdigheder, 3) evne til at tage kontrol, 4) identitet og 5) handleberedskab. I HPA-projektet er den sociale kompetence og læringskompetence i fokus

HPA-projektet har som formål at udvikle en evidensbaseret intervention, som sigter imod social innovation, dvs. fornyelse af den sociale praksis. Det overordnede mål er at afprøve interventionens effekter og undersøge spørgsmålet: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge, når vi ser interventionen fra en vinkel, hvor handlingskompetencer er i centrum?

Arbejdspapirerne danner baggrund for en såkaldt Kvalifikationsmappe, som de pædagogiske personaler og konsulenter har arbejdet selvstændigt med i løbet af interventionsforløbet. Materialet er anvendt i forbindelse med interventionens tre delelementer. For det første er der studiedelen, hvor institutionerne er blevet introduceret til problematikken om udsatte børn med det formål at opbygge et fælles begrebsligt grundlag for arbejdet med pædagogisk fornyelse relateret til udsatte børn. For det andet er materialet blevet brugt i procesdelen i forbindelse med begrebet "handlekompetence", som er et af projektets bærende begreber både som mål for børns udvikling og som indhold i pædagogers kvalificeringsprocesser. For det tredje er der innovations- og organisationsdelen, hvor materialet er blevet brugt som inspiration til pædagogisk fornyelse.

Materialet har således været afprøvet i såvel institutionerne som i konsulenterens arbejde med at give supervision til institutionerne, der arbejder med HPA-interventionen. 2006-2007 blev materialet anvendt i forbindelse med projektet, på dette tidspunkt i printudgave med titlen: 'Arbejds-papirer'. Den nuværende udgivelse i e-bogsformat henvender sig i særdeleshed til ledere og personale i dag- og døgninstitutioner, pædagogiske konsulenter samt forskere, studerende, praktikere, politikere og alle med interesse og ansvar for udvikling af samfundsmæssige indsatser over for udsatte børn. HPA-projektets resultater vil blive analyseret og publiceret ultimo maj 2009.

HPA-projektet er under gennemførelse ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009. Undervejs i forløbet er der etableret samarbejde med Den sociale Højskole København (Professionshøjskolen København), Frøbel Seminarium (Professionshøjskolen København), Jysk Pædagog Seminarium (VIA

University College), Ålborg Socialpædagogiske Seminarium (Professionshøjskolen University College Nordjylland) og konsulenter fra Århus og Hvidovre Kommune samt praktikere i dag- og døgninstitutioner i to kommuner – Hvidovre og Århus. Projektet er organiseret på DPU i en koordinationsgruppe, en projektgruppe og projektmodulgrupper, og der er endvidere etableret en baggrundsgruppe og en nordisk forskergruppe.

Endvidere har følgende gruppe forskere deltaget som Peer-Reviewere i processen: Bo Vinnerljung (Professor, Socialstyrelsen, Stockholm), Erik Jørgen Hansen (Professor), Eva Gulløv (Lektor, DPU), Ib Ravn (lektor, LLD/DPU), Inge Johansson (Professor, Stockholm Universitet), Jesper Olesen (Forskningsleder, LLD/DPU), Jill Mehlby (Docent, AKF), Lisbeth Eriksson (Docent, Linköping Universitet), Mads Meier Jæger (Seniorforsker, SFI), Niels Ploug (Forskningschef, SFI), Peter Koudahl (adjunkt, DPU), Sonja Sheridan (Universitetslektor, Göteborg Universitet), Sven Bremberg (Docent, Stockholm Universitet), Tine Egelund (Seniorforsker, SFI), Tore Andreassen (Projektleder, Høgskolen i Bodø).

*På projektgruppens vegne  
Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder  
København, maj 2008*

## INDHOLD

- 7 **Introduktion**
- 8 **Hvad er social arv og udsatte børn?**
- 11 **Hvilke effekter har tidlig indsats i daginstitutioner – set i lyset af den internationale forskning?**
- 13 **Kan daginstitutioners hverdagsliv modvirke de positive effekter? – om eksklusionsmekanismer set i lyset af dansk forskning**
- 16 **Hvad gør man i danske daginstitutioner for at bryde negativ social arv?**
  - 19 *Børns signaler*
  - 23 *Pædagogikken*
  - 24 *Når indsatser er i fokus*
  - 27 *Vurderinger af effekt*
  - 28 *Kvalitet i daginstitutioner*
- 29 **Diskussion**
  - 31 *To verdener der 'mødes'*
  - 32 *Synliggørelsesmetoder*
  - 33 *At møde børnene med positive forventninger*
- 36 **Afslutning og perspektivering**
- 39 **Litteratur**

## INTRODUKTION

Denne artikel, som indgår i serien af arbejdsrapporter knyttet til forskningsprojektet "Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt" (HPA-projektet), drøfter mulighederne for, at et samfund via daginstitutioner kan være med til at bryde en negativ social arv. Den danske regering har siden 1999 haft som en af sine målsætninger at blive bedre til at sikre lige muligheder for alle, dvs. gennem skolegang, uddannelse og integration på arbejdsmarkedet at sikre alle en plads i samfundet. Fra 2003 blev Forskningsprogrammet om social arv (Ploug, 2002, 2003, 2005, 2007) med forskere fra flere forskningsinstitutioner iværksat med henblik på at søge ny viden om mulighederne, men også om nogle af de barrierer, der tilsyneladende eksisterer i forhold til at bryde en negativ social arv gennem daginstitution, skolen og uddannelsessystemet. Muligheder og problemstillinger med henblik på at starte denne indsats tidligt i børns liv i daginstitutioner diskuteres med afsæt i undersøgelsen 'Kan daginstitutioner gøre en forskel' (Jensen, 2005) samt anden forskning, internationalt og nationalt.

Når vi skal besvare spørgsmålet, om daginstitutioner kan gøre en forskel for socialt udsatte børn, og dermed være med til at bryde den negative sociale arv, er det således nødvendigt i) dels at se på den internationale interventions- og effektforskning, som viser, at der kan opnås positive resultater og ii) dels at se på de 'blinde pletter', der som påvist kan fungere bag om ryggen på det pædagogiske personale, og som kan fastholde eller endog øge den sociale ulighed og på den måde mindske udsatte børns muligheder.

95 procent af alle børn i alderen 3 til 6 år går i dagsinstitution i Danmark, og det betyder, at dagsinstitutionerne fra en tidlig alder således har rigtig gode muligheder for at stimulere, støtte og styrke børnene på deres trivsel og læring. Desværre tror kun 25 procent af pædagogerne, at de kan gøre en forskel på længere sigt, dvs. at daginstitutioner har effekt. Det er meget tankevækkende, og konklusionen i undersøgelsen 'Kan daginstitutioner gøre en forskel' (Jensen, 2005) er, at daginstitutioner kan gøre en forskel, hvis mulighederne, dvs. både de nødvendige ressourcer og kriterier, men også pædagogers viden om problematikkerne og om måder at håndtere dem på, er til stede. Forudsætninger som gør, at pædagogerne føler sig rustet til arbejdet med de udsatte børn.

Fem temaer inddrages i artiklen:

- Indkredsning af begrebet social arv og udsatte børn med fokus på anvendelse i daginstitutionelle sammenhænge

- Effekter og tidlige indsatser – set i lyset af international interventions- og effektforskning
- Hverdagslivets institutionelle eksklusionprocesser – set i lyset af dansk forskning
- Danske daginstitutioners tiltag for at bryde en negativ social arv. Resultater fra undersøgelsen 'Kan daginstitutioner gøre en forskel'?
- Diskussion af resultater set i lyset af et kompetence- og eksklusions- og inklusionsperspektiv

Artiklen afsluttes med en sammenfatning af den danske undersøgelses hovedfund og dens konsekvenser for det danske interventions- og effektstudie, HPA-projektet, som denne artikel knytter sig til som baggrundsartikel.

#### HVAD ER SOCIAL ARV OG UDSATTE BØRN?

Social arv defineres her med udgangspunkt i begrebet social ulighed. Dvs. at sociale forskelle ser ud til at 'gå i arv' gennem generationer, således at det at vokse op under socialt belastede vilkår ser ud til at øge risikoen for forringede livschancer i uddannelsesmæssigt, kulturelt og økonomisk perspektiv (se også Jensen, 2007/2008, Jensen, 2007ab, Vinnerljung, 1998).

Forskningen – både nationalt og international intergenerationsforskning og forskning i social ulighed (Hansen, 1982, 1995, 2003, Jæger et al., 2003, Jæger & hom, 2007)- viser, at på trods af, at der generelt set har været højkonjunkturer, ændrede samfundsvilkår, større social mobilitet, men også øgede sociale satsninger i retning af øget velfærd for alle i Danmark (Jørgensen et al 1993, Jørgensen, 2002), er det ikke lykkedes at 'knække kurven' – snarere tværtimod ser det ud til, at uligheden er fastholdt eller i visse former næsten øget. Det vil kort sagt sige, at det hidtil ikke er lykkedes at knække en negativ social arv.

Vi ved også fra intergenerationsforskning, at såkaldte mønsterbrydere, dvs. mennesker, der klarer sig trods alle odds og præges af en social samfundsmæssig mobilitet i opadgående retning, er karakteriseret ved både at have gode kognitive, intellektuelle evner, god skoletrivsel og -glæde og ved at have støttende sociale ressourcer bag sig i familien, i institutioner og i skolen (Werner & Smith, 1992, Rutter & Rutter,1997, Rutter, 1987,



2003, Jæger & Holm, 2007). På baggrund af den empiriske forskning antages det, at en tidlig indsats er 'træfsikker', når den fremmer social mobilitet, sigter imod at styrke børns kompetencer med fokus på 1) socio-emotionelle og læringsmæssige og kropslige aspekter og 2) en inkluderende pædagogik. Men dette er ikke en enkel opgave, da børns liv er præget af kompleksitet, og omgivelsernes påvirkning af børn og deres udviklingsmuligheder ikke kun kan ses i en lige linie, som direkte er determineret af familiens vilkår. Den sociale arv må snarere ses som funktion af de komplekse samspil, der finder sted mellem individ og samfund og mellem individ og bestemte samfundsgrupper.

Det teoretiske grundlag, som forskningsprogrammet om Social Arv (Ploug, 2003, 2007) tog afsæt i, er inspireret af Bourdieu's teori om, at social ulighed drejer sig om magtforhold og forskelle på socialklassers muligheder for at indplacere sig (opnå en position) i samfundet (Bourdieu, 1984, 1986, 1987, 1997, Bourdieu if. Jensen, 2007a, c). Sådanne forskelle hænger sammen med forskelle på menneskers kapitaler – ud over *økonomisk kapital* også *kulturel kapital*, fx uddannelse, livsstil og smag og *social kapital*, dvs. netværk, det at have adgang til sociale ressourcer og at have andre mennesker at trække på og støtte sig til i ens privatliv og arbejdsliv. De tre kapitalformer kan samles i begrebet *symbolsk kapital* (se også Jensen, 2006). Med reference til Bernsteins teorier om koders symbolik (Bernstein, 2001) må det endvidere antages, at institutioner, skoler og uddannelser i sig selv risikerer at bidrage til fastholdelse eller forstærkelse af social ulighed, idet pædagogikken ofte bygger på middelklassens koder. Sagt på en anden måde, er de kapitalformer og kompetencer, der anerkendes i institutioner og skoler knyttet til middelklassen. Børn med en anden social og kulturel baggrund kan derfor have svært ved at forstå disse koder – de kender måske ikke eller kan ikke anvende kulturens redskaber, fx sproget, på måder, så deres kompetencer anerkendes (Bruner, 1999). Dette får betydning for den måde, barnet møder institutionen med, men det får også betydning for om barnet føler sig 'tilpas' i hverdagens pædagogiske liv. Som vi skal se senere i artiklen, er det netop også det forhold, der kan være med til at 'hægte' udsatte børn yderligere af (se også Palludan, 2005) – og som sådan må sådanne mekanismer tænkes aktivt ind i den pædagogiske hverdag, når der søges efter forandringer.

Set i det anlagte teoretiske perspektiv, skal en social arv opfattes som noget, der er socialt og samfundsskabt, og negativ social arv defineres som de uheldige livsomstændigheder, der 'arves' fra forældre og bedsteforældregeneration, og som forringer udsatte gruppers muligheder for at

klare sig godt i skolen, få en uddannelse og senere arbejdsmarkedstilknøying. Men også andre ting kan 'arves', når problematikken anskues ud fra andre teoretiske og forskningsmæssige tilgange, nemlig at der kan være risiko for en øget sandsynlighed for, at livet under risikobetonede forhold af mere personlig og social art med evt. misbrugsproblemer, kriminalitet eller teenagegraviditet, mindsker fremtidige livschancer, og det er antagelsen i den omtalte forskningstilgang, at også selve risikoadfærden kan 'gå i arv' (Christensen, 2000).

Nogle samfundsteoretikere hævder, at nye tider indebærer andre chancer for det enkelte menneske for at skabe et nyt selv frigjort fra tidligere generationers snærende bånd (Giddens, 1996, 1997, 2000), mens andre omvendt hævder, at et postmoderne samfund indebærer nye risici, og at uligheden øges (Beck, 1996) – dette sker først og fremmest gennem øget polarisering imellem grupperne, idet deres muligheder for at udvikle kompetencer til at 'følge med' er så forskellige. På baggrund af den Bourdieu'ske tilgang til fænomenet social ulighed, som er anlagt her, må vi hælde til den sidstnævnte antagelse, at ulighed knytter sig til de aktuelle samfundsvilkår og risikerer at øges gennem øget polarisering mellem de såkaldt 'kompetente' og 'inkompetente'.

Ud fra den hurtige indkredsning af begrebet om social arv og udsatte børn, viser det sig, som ovenfor indkredset, at der tydeligvis er forskellige og stadig ikke klart præciserede begreber i spil. Der opereres med både et individorienteret problemsyn, et individ-orienteret ressourcesyn/lærings-syn og et mere kontekstuel risikofaktorsyn. Disse forskellige tilgange til begrebet får konsekvenser for identifikation af indsatser og det videre arbejde med at identificere 'best practice' i et læringsperspektiv. I artiklen bruges nærværende indkredsning af begrebet socialt udsatte børn under henvisning til tidligere forskningsbaserede konklusioner (jf. Jensen, 2005, Jespersen, 2006), der retter sig imod at identificere socialt udsatte børn ud fra børnenes sociale baggrundsforhold og mulige risici set i et livschanceperspektiv:

Socialt udsatte børn ses her som børn, der er eller kan blive udsatte i institutioner, skolen og det senere uddannelsessystem som konsekvenser af en række socialt belastende baggrundsfaktorer, som forældres indkomst, uddannelsesniveau, arbejdsløshed og familiestatus.

For en mere uddybende begrebsindkredsning og den måde HPA-projektet som denne artikel knytter sig til, definerer begreberne henvises til artiklen "Social arv – om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention (Jensen, 2007a).

Opsummerende skal det understreges, at social arv set ud fra det teoretiske grundlag ikke kun handler om forhold, som overføres fra forældre til barn. Social arv er også reproduktion af de sociale uligheder, der opstår i samspillet mellem individ og samfund. Dermed skærpes problemstillingen om social arv yderligere i et postmoderne samfund præget af nye udfordringer, herunder globalisering – og udfordringen til samfundsmæssige indsatser er tydeligvis kompleks.

### HVILKE EFFEKTER HAR TIDLIG INDSATS I DAGINSTITUTIONER – set i lyset af den internationale forskning?

International forskning viser, at ved tidlig og systematisk indsats, der sigter imod at styrke udsatte børns intellektuelle og kognitive udvikling og sociale kompetencer, kan daginstitutioner gøre en positiv forskel (jf. igangværende Campbell Review, Jensen & Christoffersen, 2007, Zoritch, 2002, Melhuish, 2003, Jespersen, 2006). En anden mere kritisk tilgang til studiet af daginstitutioners betydning peger på, at daginstitutioner risikerer helt utilsigtet at 'sortere' udsatte børn fra (Palludan, 2006), idet institutionens koder, de normer og måder at anerkende børns kompetencer på, oftest retter sig imod middelklassens børn. Derved ser det ud til, at udsatte får børn sværere ved at opnå de samme muligheder som de andre børn, hvis de ikke forstår koderne eller 'taler samme sprog'. Dvs. at pædagogikken i institutioners hverdagsliv i sig selv kan risikere at bidrage til at øge den sociale ulighed, som denne artikels forfatter ser i forbindelse med negativ social arv.

Samlet set viser den internationale forskning positive resultater med langtidseffekter, når der sættes på at styrke børn i en bred kompetenceudvikling gennem systematisk indsats med en vis varighed og intensitet, der starter tidligt i børnenes liv. Disse børn har vist sig at klare sig bedre i skolen og videre frem gennem livet gennem udvikling af intellektuelle færdigheder og sociale kompetencer. Det, der kendetegner de konkrete indsatser, er en målrettet satsning på at stimulere udsatte børns kognitive evner, trivsel og sundhed i bred forstand. Men skal vi også tage højde for forskningen, der påviser marginaliseringsmekanismer og direkte eksklusionsrisici i samfundet, må antagelsen være, at en indsats må følge to spor; for det første at fremme børns kompetencer (individsporet) og for det andet at modarbejde eksklusion (institutionssporet).

Vi ved mere konkret fra forskningen, at læringsorienterede aktiviteter, som knytter sig til nedenstående faktorer, giver positive effekter (se også

Sylva et al., 1999, Siraj-Blatchford et al., 2003, Melhuish, 2004):

- Voksen – barn relationer som er responsive, bygger på varme, omsorg, der er voksne, som er til rådighed for barnet, så nærhed og tilknytning kan skabes.
- Barncentrerede læringsaktiviteter der stimulerer børns intellektuelle og sociale udvikling og senere skolepræstationer.
- Veluddannet personale – ved hvad børn har brug for generelt, kan lide arbejdet med børn, har viden om udviklings- og læringsprocesser, specifikt viden om udsatte børn.
- Personale som får supervision, er konstante, stabile, ved hvilke kvalitetsparametre, der skal lægges vægt på.
- Forældreinvolvering
- Strukturelle forhold, der gør det muligt at skabe en pædagogik som beskrevet, fx child staff:ratio, group size, plads og gode fysiske rammer – stimulerende og sikre udenomsomgivelser etc.
- Tid og intensitet – jo flere år des bedre, jo mere intensivt des bedre.

Det, vi ikke kan vide ved at studere disse undersøgelser, er, om eller hvordan synlige og usynlige marginaliserings- eller direkte eksklusionsprocesser i det pædagogiske miljø påvirker effekter af indsatser. Undersøgelser inddrager ikke sådanne forhold, dvs. vi efterlades uden viden om såkaldte 'black box' fænomener.

Der er ikke lavet egentlige effektundersøgelser i Norden, som dem vi ser internationalt, men studier af kvalitet i det pædagogiske arbejde og betydningen for udsatte børn antyder, at parametre som tid, normeringer, intensitet, starttidspunkt, veluddannet personale kan være vigtige forudsætninger for at opnå positive resultater af tidlig indsats i daginstitutioner. Men det er endnu ikke påvist gennem genetlige effektmålinger, hvilke af de opstillede parametre der har størst betydning.

Opsummerende viser den internationale forskning, der tager afsæt i de berømte 'modelprojekter' såsom Perry Preschool og Abecedarian-projektet m.fl., men også i det engelske projekt EPPE-projektet (Sylva et al., 1999), at når der satses på høj kvalitetsdagtilbud på alle måder, dvs. både hvad angår pædagogikken, det relationelle arbejde mellem pædagog og barn og hvad angår betingelser såsom uddannet personale, ressourcer og gode normeringer samt sparring til pædagoger, så kan daginstitutioner gøre en positiv forskel i forhold til udsatte børn. Det er det, som vist i de amerikanske RCT-studier (randomiserede kontrollerede eksperimenter), der har haft langtids-effekter, dvs. effekter som rækker ud over daginstitutionen og videre frem

gennem skolen til en senere uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. Desuden er påvist effekter af tidlige indsatser i relation til reduktion af risikoen for arbejdsløshed, kriminalitet, teenagemødre mv. Omvendt savnes i den internationale forskning at komme tættere på spørgsmålet om kvalitet i selve den pædagogiske indsats og på de rammebetingelser, der må anses at påvirke effekter og dermed være forudsætninger for succes.

## KAN DAGINSTITUTIONERS HVERDAGSLIV MODVIRKE DE POSITIVE EFFEKTER?

### - om eksklusionsmekanismer set i lyset af dansk forskning

Nyere dansk forskning peger på, at institutioners pædagogiske processer i sig selv kan virke ekskluderende (se bl.a. Ellegaard, 2005, Gulløv, 2005, Palludan, 2005). Der er tale om en række eksklusionsmekanismer, som bl.a. ligger i retorikken, kulturen og interaktionsformer mellem pædagog og barn og som sådan virker 'bag om ryggen' på aktørerne. Fem vigtige mekanismer, som uddybes efterfølgende.

#### *Anerkendelse*

Social udsathed kan defineres som udsathed knyttet til det ikke at kende 'spillets regler'. De børn, der kan bruge kulturens koder og sociale kodex, adskiller sig fra andre ved at opnå anerkendelse for det, de kan, dvs. disse børns reelle kompetencer netop matcher de sociale og omgangsmæssige koder, som er de fremherskende i institutioner. I forhold til den grundantagelse, der er lagt frem i arbejdsrapporten, er 'socialt udsatte børn netop 'udsatte' for såvel samfundsmæssige påvirkninger i retning af differentieringsprocesser formidlet gennem familiens sociale gruppetilhørsforhold som gennem det pædagogiske felt, her daginstitutionen og senere i skolen og uddannelsessystemet. Når forventningerne i den omgivende kultur (den kulturelle kapital) bygges op omkring, at børn skal 'kunne noget' bestemt både socialt og læringsmæssigt, og det 'udsatte' barns færdigheder eller kompetencer som følge heraf vurderes som mangelfuldt – så er der en risiko for, at barnet bliver endnu mere 'udsat', og at ulighedsskabende reproduktionsprocesser går i gang.

#### *Identitet (udsathedsideitet)*

Der er empirisk belæg for, at det er vigtigt at være opmærksom på, at den form for manglende anerkendelse, der ligger i det at anlægge et 'mangel-

syn' på barnet, kan udgøre potentielle eksklusionsrisici. I daginstitutionen bliver barnet vurderet som 'udsat' og som følge deraf som et barn der mangler noget; tryghed, sprog, tillid eller tøj der passer til situationen. Selv om der kan være noget om, at sådanne konsekvenser følger af livet i en familie med forringede livsvilkår, bliver situationen ikke bedre, men derimod forværret, hvis pædagoger anlægger et 'mangelsyn' som afsæt for de pædagogiske handlinger. Der kan være tale om ikke-italesatte handlinger fra de voksnes side – det kan være blikke, mødet igennem hverdagen, morgensamlingen eller spisning der kalder på nogle former for kompetencer, der lettere håndteres af børn der i forvejen bærer på 'kulturens' koder og let tilegner sig daginstitutionernes normer for adfærd, handlen og kunnen.

Et sådan syn, der helt uintenderet 'bekræfter' barnet og dets familie i de 'mangler', de måske har oparbejdet, får tydelige konsekvenser både på det ydre plan og det indre plan. På det ydre plan drejer det sig om, at barnet ikke opnår at være en integreret del af fællesskabet – og andre børn vil derfor også se 'mangler hos barnet. På det indre plan drejer det sig om, at andres vurderinger påfører barnet og dets familie en oplevelse af ikke at være 'god nok', "nej, det går ikke, jeg er ikke lige så god som de andre". En sådan omsat vurdering virker indad og bliver til selvvurderinger. Dvs. at barnets selvopfattelse – identiteten – kommer til at bære præg heraf. En negativ vurdering fra omgivelserne slår lettere om i negativ selvvurdering, hvis barnet ikke er rustet til at håndtere det. Identiteten, som er en af handlekompetencens fem dimensioner, får svært ved at udvikles optimalt, idet en positiv identitet præget af mestringssevner og handleberedskaber forudsætter konkrete og konstruktive interaktioner med omgivelserne.

### *Sprog*

Vi ser potentielle sproglige eksklusionsmekanismer, når sproget, kunsten eller kulturen bliver omdrejningspunkter, som børn forventes at have kendskab til eller erfaringer med hjemmefra. Hvis de ikke kan være med i rundkredsen, sker der det, at de 'holder sig udenfor' eller bliver 'holdt uden for'. I institutioner der arbejder på at skabe en ny start for disse børn, er man bevidst om hvordan 'koderne' fungerer og forventningerne til børn kan være med til at skabe børns forventninger til sig selv. Dette er det brugt positivt som en slags interventionsstrategi ved at skifte kontekst og lade de udsatte børn prøve sig selv af i nye situationer (Jensen, 2005). I institutioner hvor man sig ikke gør sig disse forhold klart, er det tydeligt,

at nok så gode intentioner med kompetenceudvikling og selvtændigheds-  
træning må slå fejl, hvis børnene på forhånd oplever, at de er mislykkede.  
Der er påpeget hele tiden implicit eller eksplicit, hvad børn 'ikke kan', men  
det børn har brug for er at blive anerkendt for det, de 'kan'.

#### *Nærhed – distance*

Børnene sætter sig forskellige spor gennem hverdagen, og disse spor bli-  
ver mere og mere tydelige over tid (se Palludan, 2006). Nogle børns spor er  
tydelige for pædagogerne, mens andre børns spor overhøres eller overses,  
fordi de overdøves eller overskygges af de mere tydelige spor. Muligheder-  
ne for at indgå i interaktioner med andre børn og med pædagoger på en  
tydelig måde er ikke noget der er givet på forhånd, men noget der skabes  
af børnene gennem deres deltagelse og engagement i det pædagogiske  
landskab over tid. Men der er måder at sætte sig spor på, som fører til stør-  
re og større tydelighed for det enkelte barn, og disse måder er indlejret i de  
omtalte differentieringsprocesser. Nogle børn bliver tydelige hurtigere,  
mens andre børn har ikke samme succes med at skabe sig en position i det  
konkrete pædagogiske landskab gennem selvinitieret eller vejledt tydelig-  
gørelse.

På samme måde viser det sig, at der er forskelle i de måder, som pæda-  
gogernes reguleringsformer eller disciplinering fungerer over for forskelli-  
ge børn i de pædagogiske institutioner, og det giver anledning til at under-  
bygge tesen om, at det især er de dominante gruppers symbolske og  
materielle interesser, som angiver, hvad der er legitimt. Børns tilbøjelig-  
hed til at være i rolig beskæftigelse og bevæge sig, som det forventes, kan  
ses som en form for selvdisciplineringsform, som anerkendes, ligesom  
børnenes tilbøjelighed til at arbejde ud fra pædagogernes regulerende vej-  
ledninger ses som tegn på selvdisciplinering i forhold til de specifikke  
handle-, opleve og erkendelsesformer, som anerkendes i det pædagogiske  
landskab, og som således er legitime (ibid., s. 126). Børns selvdiscipline-  
rende adfærd, men også deres måder at konstruere sig selv og skaffe en  
position i det fælles sammen med jævnaldrende og med pædagoger, kon-  
strueres i samspillet mellem barnets tilbøjeligheder for kompetenceud-  
vikling (læring) og dets indplacering socialt – desuden er pædagogens  
måder at møde disse samspil afgørende for udfaldet.

#### *Forskelle på mødet mellem pædagog og barn*

Eksklusion kan også skyldes de positioner, børnene placerer sig i og place-  
res i af pædagogerne. Typisk inddeles børnene i to hovedgrupper; en der

anerkendes, og en der ikke anerkendes af pædagogerne. Den første gruppe børn, hvis praktikker og positioneringer ikke anerkendes og hvis udtryksformer reflekterer denne mangel på anerkendelse, lykkes det ikke at fastholde en fornemmelse for 'spillet', og de placerer sig perifert og distanceret i forhold til pædagogerne. Pædagogerne fortæller om disse børn, at de der er placeret i en yderposition og er 'mangelfulde, dvs. de mangler tryghed, selvsikkerhed, ro, grænser og følelsesmæssig stabilitet. Det kommer ifølge pædagogerne til udtryk gennem aggression, voldsomhed eller tavshed og tilbagetrækthed. Pædagogerne vurderer, at disse børn har brug for voksenhjælp, og den pædagogiske opgave drejer sig om at give en sådan hjælp. De andre børn, de 'fuldkomne' børn, er børn, som pædagogerne beskriver som 'gode børn', der har en række muligheder, og som får nogle gode oplevelser med på vejen via børnehaven – og denne gruppe har ikke brug for særlig hjælp eller støtte.

Sådanne *differentierede møder mellem pædagog og barn* kan således være med til at ekskludere socialt udsatte børn. Det har vist sig, at disse møder mellem pædagog og barn er afhængige af børnenes sociale baggrund, etnicitet og køn (Palludan, 2005). Dvs. at børn der er udsat pga. deres baggrund udsættes yderligere i hverdagen gennem de ovenfor skitserede mekanismer. Endvidere er der påvist kønsforskelle – det er fx, som påvist hos Palludan (ibid.), lettere for en stille pige end for en urolig dreng at opnå anerkendelse og have et konstruktivt møde med pædagogen gennem hverdagen.

Opsamlende viser forskningen både internationalt og nationalt, at der er tale om muligheder, men også en række væsentlige barrierer for, at social arv, udsathed kan minimeres gennem daginstitutioner, idet de påviste mekanismer tilsyneladende kan være på færde gennem hverdagslivets pædagogiske processer, på trods af alle gode intentioner.

#### **HVAD GØR MAN I DANSKE DAGINSTITUTIONER FOR AT BRYDE NEGATIV SOCIAL ARV?**

I det følgende præsenteres den danske undersøgelse 'Kan daginstitutioner gøre en forskel?' (som er præsenteret i sin helhed hos Jensen, 2005). Undersøgelsen er bygget op om en kvantitativ repræsentativ spørgeskemaundersøgelse til ca. 1000 daginstitutioner og en kvalitativ del, der indeholder observationsstudier og interview i udvalgte institutioner. I alt 2777 pædagogiske medarbejdere, ledere, pædagoger og pædagogmedhjælpere har besvaret spørgeskemaerne, og derudover indgik ca. 60 pædagogiske medarbejdere i den kvalitative del.



Resultater fra undersøgelsen er publiceret andetsteds (bl.a. Jensen, 2004, 2005, 2007b, c.), men her trækkes nogle pointer frem vedrørende to perspektiver, kompetenceperspektivet (individsporet) og marginaliserings/eksklusionsperspektivet (institutionssporet), som diskuteres med henblik på at trække erfaringer ud i relation HPA-projektet ([www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa)). En samlet fremstilling af problematikken om daginstitutioners opgave set i et lærings-sociologisk perspektiv er publiceret i bogen "Social arv, pædagogik og læring – i daginstitutioner" (Jensen, 2007b).

Der spørges i undersøgelsen, 'Kan daginstitutioner gøre en forskel?' (Jensen, 2005), om daginstitutioner kan fremme socialt udsatte børns muligheder og livschancer gennem tidligere læringsorienterede indsatser? Undersøgelsen ser både på de udsatte børns situation i daginstitutioners hverdag, på personalets pædagogiske strategier og mere specifikt på indsatser over for socialt udsatte børn. Desuden undersøges pædagogiske medarbejderes egne opfattelser af effekt, dvs. hvilken betydning dagsinstitutionstilbuddet har for socialt udsatte børn. Afslutningsvis belyses de pædagogiske medarbejderes opfattelser og vurderinger af rammebetingelserne for indsatsen – dvs. økonomi og andre ressourcer samt relationer til systemet, forvaltningen og andre fagpersoner på området 'udsatte' børn samt de krav og forventninger, der udgår fra forvaltningen.

Undersøgelsen rejser en række spørgsmål og emner til den debat, der skal til for at gå videre og sikre en videreudvikling på området med hensyn til ressourcer, efteruddannelse og organisering af indsatser. Det kræver opbakning fra den kommunale forvaltning både med hensyn til ressourcer og med hensyn til en samlet faglig strategi på området, herunder vægtning af et velfungerende tværfagligt samarbejde og mere synlighed gennem systemet.

Personalet er ikke i tvivl om, at det er muligt at få øje på socialt udsatte børn gennem hverdagen. Det er især to typer signaler, der falder i øjnene; de følelsesmæssige og sociale vanskeligheder og de sproglige, kulturelle og intellektuelle vanskeligheder. Mellem 60 og 70 procent af medarbejderne giver udtryk for, at udsatte børn holdes 'uden for', og over halvdelen af medarbejderne giver udtryk for, at disse børn har svært ved at 'tage imod' daginstitutionens tilbud. Begge svar kan ses som udtryk for, at samspillet mellem børnenes forudsætninger og institutionens kapaciteter til at inddrage de udsatte børn er mangelfuldt. Størrelsen på gruppen af socialt udsatte børn varierer meget mellem institutionerne. Halvdelen giver udtryk for, at de har mindre end 10 procent udsatte børn, en fjerdedel har mellem 10 og 20 procent, og ca. 1,5 procent har over 50 procent udsatte

børn.

Socialt udsatte børn viser sig at være en uensartet gruppe. Der er både børn, der er bærere af en 'ked-af det-hed', og som har svært ved at tage imod institutionens tilbud og ressourcestærke børn, som er vant til at klare sig selv, men måske er lidt rå, men også har stor selvstændighed og handlekraft. Udsatte børn har helt konkret problemer med den sproglige udvikling, for slet ikke at tale om at de savner et nuanceret sprog, som gør det muligt for dem at indgå i kommunikationen med andre børn og voksne. De har simpelt hen det, vi vil kalde for svært ved at 'knække koden' i det usagte i institutionerne og i samværet med andre børn og voksne.

Den pædagogiske indsats ser undersøgelsen nærmere på, og ca. 84 procent oplyser, at der arbejdes efter bestemte og fælles pædagogiske principper generelt set i det daglige arbejde. Det drejer sig om:

- Pædagogik der styrker børns selvstændighed
- Pædagogik der styrker børns kompetenceudvikling
- Pædagogik der styrker børns nysgerrighed og motivation for at lære

To nøgleord er medbestemmelse og aktiv inddragelse. Problemet, som pædagoger ser det, er imidlertid, at de nævnte generelle pædagogiske principper kan have deres begrænsninger over for socialt udsatte børn, der ikke på samme måde som andre børn kan 'tage imod' denne form for pædagogik, der i den grad vægter det frie valg og selvstændigheden højt.

Nygerrighed, som er en vigtig forudsætning for al læring, er ikke altid nærværende hos socialt udsatte børn, der er optaget af at klare situationen lige her og nu. Så en af de pædagogiske strategier, der skal søge af afhjælpe denne problematik er at stimulere alle børns nysgerrighed, lyst til at lære og motivation. Men der er stadig et stykke vej at gå endnu ifølge undersøgelsens resultater.

Undersøgelsen viser nemlig, at

- 41 procent af institutionerne oplyser, at de arbejder med specifikke indsatser rettet imod socialt udsatte børn
- 15 procent arbejder ud fra beskrevne og veldefinerede programmer

Men

- 12 procent af institutioner overvejer at sætte noget 'mere systematisk' i værk.

Et af de centrale spørgsmål er personalets vurderinger af effekt. Ca. 75 procent af medarbejderne vurderer, at 'daginstitutioner kan gøre en positiv

forskel' her og nu gennem hverdagen, men de er mere i tvivl, når vi spørger til den langsigtede effekt, dvs. om daginstitutionerne kan støtte børnenes videre succes ind i skolen og videre frem gennem livet.

Sammenfattende kan man på baggrund af undersøgelsen pege på to retninger, en kompensationsorienteret og en innovationsorienteret retning, som de pædagogiske strategier følger. Den kompensationsorienterede retning bygger på et syn på udsatte børn som prægede af 'mangler', og institutionens pædagogiske mål mht. indsatser er at 'udbedre' disse fejl og mangler. Den innovationsorienterede retning indbygger derimod et resourcesyn på barnet og dets læring, dvs. at man ser på barnets potentialer, og at der sigtes imod en målrettet læringsorienteret indsats. Målet er kompetenceløft og at støtte, så børnene udvikler nysgerrighed og motivation for at involvere sig i omverdenen og at lære at 'forstå' den. Undersøgelsens hovedresultater giver anledning til at fremsætte den antagelse, at daginstitutioner kan gøre en positiv forskel, hvis der satses på en innovations- frem for en kompensationsstilgang i arbejdet med udsatte børn. En 'fejl og mangel'-tilgang ser imidlertid ud til at være den fremherskende i dag, skønt der er mange indicier på, at en målrettet og kreativ læringstilgang bedre bidrager til at fremme udsatte børns læring og livschancer.

For at vende tilbage til hovedspørgsmålet, som undersøgelsen stillede, 'Kan daginstitutioner gøre en forskel?', er svaret 'ja, daginstitutioner kan gøre en positiv forskel gennem systematiske målrettede og læringsorienterede tiltag'. Men ligeså vigtigt er det at understrege, at der findes en række forhold i den pædagogiske praksis, der af mange grunde betyder, at det ikke sker. Fx udpeger de pædagogiske medarbejdere selv et behov for viden om problemstillingen om hvilke pædagogiske strategier, der er virksomme. Desuden udtrykker de også behov for at udvikle egne kompetencer gennem efteruddannelse og fornyelse af praksis i praksisfeltet. Endelig for det tredje påpeges en række strukturelle faktorer og rammevilkår, herunder efterlyses et mere velfungerende tværfagligt samarbejde og kommunal opbakning.

### **Børns signaler**

De pædagogiske medarbejdere spørges, om det er muligt at få øje på socialt udsatte børn og hvilke signaler, der viser sig.

Herfra er billedet, at stort set alle pædagogiske medarbejdere kan fortælle, at de har øje for børnenes signaler på mistrivsel og/eller deres 'van-skeligheder og særlige behov' (også et udtryk valgt fra Serviceloven).

Det gælder for 93 procent af lederne, 97 procent af pædagogerne og 92

procent af pædagogmedhjælperne, at de får øje på signalerne. Der er kun ubetydelige forskelle mellem medarbejdergrupperne, hvilket giver anledning til at konkludere, at problemstillingen er velkendt og iagttages ude i institutionerne. Fordelingen af socialt udsatte børn er imidlertid forskellig fra institution til institution og forskellige steder i landet. Således har ca. 13 procent af institutionerne en stor belastningsgrad – dvs. mellem 20 og 50 procent socialt belastede børn eller > 50 procent. 25 procent af institutionerne har en belastningsgrad på 10-20 procent, og de resterende 49 procent institutioner har under 10 procent socialt belastede børn i deres institutioner. Dette understøtter andre undersøgelser, der viser, at der er tale om en vis segregering (Glavind, 2004). Dette er en væsentlig faktor, som må tænkes med ind i spørgsmålet om, hvorvidt daginstitutioner kan gøre en forskel.

De signaler, der er de hyppigst forekommende, er følgende:

- Følelsesmæssige og relationelle vanskeligheder og særlige behov (barnet)
- Sproglige og intellektuelle funktionsvanskeligheder (barnet)
- At blive holdt udenfor (samspillet med miljøet)
- At have svært ved at tage imod daginstitutionens tilbud (samspillet med miljøet)

Vi ser fra de kvalitative interviews, at det især er følelsesmæssige og relationelle vanskeligheder, der træder frem, men også at de påvirker hinanden og samtidig kommer til at påvirke barnets læring og dermed dets intellektuelle kompetencer. Et barn der er stærkt præget af følelsesmæssige konflikter har svært ved at gå aktivt eller konstruktivt ind i fællesskabet. Det kan se ud som om, at dette barn bliver holdt udenfor, men noget tyder på, at det også kan være udtryk for, at barnet holder sig for sig selv – gennem sin adfærd. Hvis barnet ikke besidder social kompetence, som gør det muligt at kontrollere sig selv, sine følelser og styre aggressionerne, bliver det sociale samspil vanskeligt. Med Bourdieu (1996) kan vi tolke dette som vanskelighederne med at opbygge en social kapital, bl.a. fordi barnets position i det sociale felt er en af de store problemstillinger. Barnet bærer en habitus med sig, som det udvikler i familien, der kan gøre det vanskeligt at opbygge konstruktive sociale relationer til andre. Det betyder, at barnet måske hele tiden oplever, at det støder panden imod en mur – sandsynligvis både hjemme og i institutionen og i samspillet imellem de to arenaer.

Børn, som udefra set har 'svært ved at tage imod daginstitutionens til-

bud', kan bære på nogle svære belastninger som følge af vanskelige baggrundsforhold. Reaktionen på dette – dvs. om den er indadvendt eller udadvendt – vil afhænge af temperament. Men uanset retning er symptomerne alle signaler på, at der er en række sociale samspil, som påvirker barnet i hverdagen i kraft af det, der sker hjemme og i samspillet mellem institution og familie. Dette bliver til erfaringer, som videreføres i daginstitutionen og får indflydelse på barnets selvopfattelse, udvikling af/manglende udvikling af kompetencer og forventninger til sig selv og andre.

Hvis de voksne ikke ser, hvad der er på færde, men måske misforstår situationen, kan det tage tid, før disse signaler ses og høres, og barnet opfattes måske med et syn, der er rettet imod, at 'barnet ikke kan tilpasse sig institutionen'.

En tredje form for signaler hos de børn, som ikke fungerer optimalt socialt og følelsesmæssigt, og som også drejer sig om, at handlekompetence ikke udvikles, er, at disse børn kan have vanskeligt ved at være aktivt udforskende; de er ikke nysgerrige, som andre børn, der er inde i en sund udvikling.

Signalerne, som er skitseret ovenfor, repræsenterer for det første pædagogernes vurderinger af de udsatte børns reaktionsmønstre gennem hverdagen – og for det andet er de dokumenteret gennem forskerens iagttagelser via observationsstudier i den pædagogiske hverdags mange forskellige situationer. Dvs. gennem deltagelse i morgensamlinger, kunstværksteder, naturoplevelser og generelt gennem dagligdagens pædagogiske processer, måltider, afhentning, kontakt til forældre har det været muligt at identificere sådanne mønstre, der støtter pædagogers identifikation af udsatte børns signaler. Som sådan er det dokumenteret, at de fremhævede signaler, som kendetegner mange udsatte børn, er udtryksformer, pæagoger forholder sig til gennem hverdagen institutionelt. Yderligere undersøgelse, som den der gennemføres i HPA-projektet, er selvfølgelig påkrævet for at gøre observationer yderligere gyldige.

Med disse korte indblik er det endvidere tydeliggjort, at signalerne er udtryk for såvel faktiske forhold som for pædagogers vurderinger, forståelse og tolkninger af signalerne. Endvidere er iagttagernes forventninger til børns ideelle og reelle kompetencer (normalitet) en del af iagttagelsens grundlag, ligesom pædagogens egne forudsætninger, værdier og holdninger er med til at sætte dagsordenen for det, der ses som udsatte børns problemstillinger. Man kan vælge at anskue signalerne udelukkende som individuelle fænomener – eller som fænomener, der knytter sig til sociale

samspil. Hvis man tolker signalerne som tegn på individuelle problemer og funktionsvanskeligheder, vil indsatsformer rettes imod det enkelte barn (kompensation). Hvis man derimod opfatter signalerne som tegn på misforhold i de sociale samspil, er konsekvensen, at indsatser rettes imod relationelle aspekter.

Opsummerende viser undersøgelsen, at mange udsatte børn udsender signaler, som tyder på såvel omsorgssvigt som tab af handlekompetence set som mestringsevner i forhold til de sociale omgivelser.

Det har vist sig, at disse børn først og fremmest har problemer, emotionelt og relationelt, hvilket påvirker det videre forløb og disse børns livschancer videre frem i skolen og senere i uddannelsessystemet (Hansen, 2003, Ploug, 2007). Undersøgelsen sætter fokus på, at sådanne signaler allerede identificeres fra barnets tidligste alder i daginstitutionerne. Pædagogerne opfatter som vist tydeligt børnenes signaler, men af forskellige grunde er det ikke – som vi skal se efterfølgende – altid sådan, at der sættes målrettet og specifikt ind over for disse børns emotionelle og sociale behov og vanskeligheder. I den sammenhæng er daginstitutionens centrale rolle tydelig. Positive sociale relationer, som skabes gennem et anerkendende miljø og responsiv adfærd fra pædagoger, er i den forbindelse afgørende.

Endvidere har det vist sig, at der er sammenhænge mellem personlig og social kompetence og børns evne og motivation for at lære noget nyt og udvikle sig både sprogligt og intellektuelt. Den trang og evne til at udforske verden og nysgerrighed, som er drivkraften hos børn fra tidligste udvikling (Rutter & Rutter, 1997), er som identificeret ofte mindre for et lille barn, som ikke er stimuleret hjemmefra og måske som følge deraf ikke er i stand til at tage imod udviklingsmuligheder gennem hverdagen på anden måde. Børn, der bærer på de påviste signaler, *skal både lære at lege og lære at lære*. Dette er både et individuelt anliggende og noget, der sker i det sociale fællesskab med andre børn. I den sammenhæng er daginstitutionens rolle at støtte udsatte børn såvel individuelt som i deres legende og lærende samvær med de andre børn. Men det kan måske være vanskeligt, bl.a. fordi de holder sig for sig selv ('udenfor') eller 'holdes udenfor'. Derved øges skyheden, og et udsat barn tager ikke mod til sig eller indgår med tillid i det sociale fællesskab med andre.

Børn lærer, uanset hvilken situation de er i – men spørgsmålet er bare, hvad de lærer, og hvad de tager med sig fra hverdagens pædagogiske situationer? I det tilfælde at de både holder sig for sig selv og måske 'holdes udenfor', lærer børn faktisk, at de ikke er 'ligeværdige' medlemmer af

fællesskabet, og en slags 'udsathedsideitet' risikerer at udvikles, som vi også så det eksemplificeret i de danske studier, der belyser eksklusionsmekanismer og disses potentielle konsekvenser for barnets videre deltagelse og læreprocesser..

I analysen af de pædagogiske principper og indsatser, der tages i anvendelse i danske daginstitutioner, er det dette dobbelte perspektiv mellem institutionelle læringsprocesser (institution) og kompetencer (individ), der vil være i søgelyset.

### **Pædagogikken**

Det er tydeligt, at institutionerne anlægger to nærmest modsatte pædagogiske strategier, når det 1) drejer sig om hverdagens generelle pædagogiske arbejde og 2) drejer sig om indsatser over for udsatte børn. 84 procent af lederne beretter, at der arbejdes ud fra fælles pædagogiske principper, som går i retning af at

- fremme børns selvstændighed
- udvikle børns intellektuelle og følelsesmæssige kompetencer samt
- motivere børn til at lære, men også
- at udvikle et tæt forældresamarbejde

Dvs. at fokus i det generelle pædagogiske arbejde er på børns ressourcer. Når der spørges til indsatser over for socialt udsatte børn, fokuseres der imod mere på børns mangler, fx sproglige, sociale adfærdsproblemer, emotionelle mangler eller adfærdsproblemer. Resultatet kan blive, at der iværksættes en kompensationsorienteret pædagogik, som nærmest kan sammenlignes med specialundervisning, og som er rettet imod børns 'påståede' fejl og mangler.

De kvalitative data gør det muligt at komme om bag ordene på et spørgeskema. Det viser sig i de fire udvalgte institutioner, der deltager i den kvalitative del, at retorikken om 'kompetenceudvikling' og en ressourcerorienteret pædagogik er slået igennem alle steder. Det slår tydeligt igen, at alle pædagogiske medarbejdere taler om ressourcer, og de nævner selv, at der er foretaget et skift i synsvinkel i løbet af de sidste par år – imod at se barnet som aktivt handlende, med ressourcer der skal findes og fremdeles frem for at se udsatte børn med fokus på deres 'mangler'. Ved observationer af praksis bliver det klart for forskeren, at selv om man arbejder ud fra de samme pædagogiske principper, så praktiseres de forskelligt. Det bliver også klart, at det for de pædagogiske medarbejdere kan være vanskeligt at leve helt op til ambitionerne om at støtte udsatte børn

gennem disse generelle pædagogiske principper.

Men hvilke indsatsformer tages i brug, og hvordan kan de ses i relation til de signaler, udsatte børn møder institutionen med? Som nævnt er ca. halvdelen af de danske institutioner i gang med at udvikle indsatsformer over for socialt udsatte børn. Men den anden halvdel mener ikke selv, at de har specifikke indsatser på området. Dette resultat kan tolkes som udtryk for, at der i Danmark ikke er tradition for at kalde en 'god pædagogik' for en indsats, men også som udtryk for det, der er fremhævet tidligere, at der arbejdes ud fra Serviceloven, som bygger på en lighedsideologi, og derfor vægrer man sig ved at bruge begrebet indsatser. Endvidere viser det sig, at endnu færre institutioner arbejder ud fra bestemte på forhånd beskrevne og definerede programmer rettet imod 'socialt truede børn'. Kun i 15 procent af alle institutioner svares der ja til dette spørgsmål, 12 procent overvejer at udvikle metoder på dette område, mens resten af institutionerne – dvs. tre fjerdedele – ikke har tanker eller tradition for mere målrettede programmer på et bestemt indsatsområde – eller som indsats. I Serviceloven (Socialministeriet, 2001, 2004) bruges godt nok ikke begrebet indsats – men begreberne foranstaltninger, støtte og hjælp – er ikke meget bedre begreber set i lyset af problematikken om eksklusionsmekanismer.

### **Når indsatser er i fokus**

Når der spørges mere specifikt til dette, er svaret, at det der hyppigst tages i brug er

- synliggørelsesmetoder
- brug af støttepædagog

Synliggørelse gør det muligt at identificere – så tidligt som muligt – udsatte børns vanskeligheder og signaler på deres særlige behov. Det foregår ved 'observationer', 'evalueringer', 'handlingsplaner for det enkelte barn', 'bekymringsoptegnelser' og 'tests'. Udsatte børn og deres problemer iagttages systematisk, og det opfattes som en forudsætning for at tage fat om problemerne og sikre, at bekymringer fører til handling her og nu, at sådanne iagttagelser er skrevet ned og dokumenteret. Alt er individuelt rettet – dvs. helt i modstrid med de generelle pædagogiske principper, som retter sig imod såvel det individuelle som det relationelle.

Den anden hyppigt anvendte indsatsform er brugen af støttepædagog. I alt 39 procent af alle institutioner har en støttepædagog knyttet til institutionen, mens ca. 70 procent af institutionerne oplyser, at det er vanskeligt at få tildelt en støttepædagog. Når der er tildelt en støttepædagog,



anvendes denne hyppigst som støtte til det enkelte barn (83 procent), dvs. at igen er det det individuelle perspektiv, der slår igennem. 10 procent anvender støttepædagogen til grupper, og de sidste 8 procent af institutionerne oplyser, at støttepædagogen inddrages som en integreret del for at kunne forbedre den pædagogiske praksis generelt. Endelig er der spurgt om, hvem der planlægger støttepædagogens arbejde. 64 procent af de pædagogiske medarbejdere oplyser, at det foregår i samarbejde med eksperterne parter og stuepædagog samt leder, mens 23 procent oplyser, at det foregår internt i nært samarbejde mellem støttepædagog, leder og stuepædagog.

Disse svar tyder på, at støtten og indsatser over for socialt udsatte børn først og fremmest varetages af udefrakommende 'eksperter'. Spørgsmålet er, hvordan udsatte børn 'nås' med den form for indsats?

Ifølge den kvalitative del af undersøgelsen viser det sig, at pædagogerne bruger synliggørelsesmetoderne til identifikation af børnenes særlige behov, hvilket betyder, at de søger at målrette indsatsen til det enkelte barn. Men er den type indsats til gavn for barnet? Kan denne individuelle synliggørelse i virkeligheden bidrage til at give barnet den fornødne støtte til en bred kompetenceudvikling og bidrage til social integration?

Analysen viser, at indsatserne kan være vanskelige at holde fast i, og at den type indsats der rettes imod det enkelte barn indebærer en stigmatiseringsrisiko. Hvis en støttepædagog udelukkende arbejder med at sætte ind over for det barn, som er indberettet, sker der for det første det, at barnet tages ud af sin sammenhæng, og de andre børn oplever, at dette er noget særligt. Der kan tales om en slags 'specialundervisning'. Barnet selv er i mange timer på en dag kun sammen med en voksen, og selv om støttepædagogen er i gang med at lære barnet at være med i det sociale, er der skabt en kunstig situation, fordi barnet – det udsatte – hele tiden er dobbelt udsat, idet den voksne 'overvåger' barnets adfærd.

Vi så fra den kvantitative analyse, at de fleste (83 procent) af alle institutioner, der har en støttepædagog tildelt, bruger denne fagperson som støtte til det enkelte barn. Derved er risikoen for udskillelse til stede. Kun få procent af institutionerne rapporterer, at støttepædagogen bruges til at integrere barnet i grupper af børn eller som en ressourceperson mere generelt i daginstitutionen (i alt 18 procent). Der er endvidere en tendens til, at støttepædagogen arbejder ud fra en slags 'diagnosetænkning', dvs. det er barnets fejl og mangler, der søges 'lappet på' gennem indsatsen.

Indsatser der derimod bygges mere systematisk ind som en del af de generelle pædagogiske principper ser ud til at være mere effektive i posi-

tiv retning. Vi ser gennem analysen, at pædagoger, der med engagement og begejstring viser børn nogle nye måder at handle på eller får dem til at interesse sig for nye emner og områder, gør børnene nysgerrige og mere udforskende gennem hverdagen og retter deres interesse imod omgivelserne. Fx et værksted, hvor børn og voksne arbejder sammen om skabende virksomhed og kunstneriske opgaver eller giver sig hen i kropslig udfoldelse og fysisk aktivitet og også systematisk inddrager naturen som et pædagogisk vigtigt felt, støtter rent faktisk børnene ved at stimulere deres nysgerrighed og motivation for at lære nyt. På den måde kan det lykkes, at udsatte børn får chancen for at udvikle nye interesser og komme videre.

Pædagogerne i en institution som denne har succes med arbejdet med udsatte børn, bl.a. fordi deres engagement og egne kompetencer på mange forskellige områder smitter af. Børnene ser, at mange ting kan lade sig gøre, og derved bliver pædagogen en rollemodel for barnet i forbindelse med engagement og ambition.

Der er påvist et paradoks mellem det generelle og det specifikke, og dette paradoks, der påvirker hverdagens pædagogiske arbejde, kan virke hæmmende på de gode intentioner om at støtte udsatte børn bedst muligt. Når det tilsyneladende kan være så svært, i forbindelse med at sætte ind over for udsatte børn, at forlade det traditionelle mangelsyn, skal en del af årsagen måske findes i det forhold, at pædagogerne har været vant til at tænke sådan om børn med særlige behov.

En tradition der endvidere ser ud til at hænge sammen med hele bevilningssystemet og med grunduddannelsen. Det nævnes i institutioner, at støttebevillinger skal gå gennem hhv. PPR, sagsbehandler og/eller en anden form for tværfaglige organer. Sådanne hjælpeforanstaltninger kan tilsyneladende kun bevilges, hvis institutionen udpeger en række vanskeligheder og særlige behov hos det enkelte barn. Dette kan være grunden til, at de omtalte synliggørelsesmetoder, der bevirker, at det er fejl og mangler hos det enkelte barn, der identificeres, tages i anvendelse trods intentionerne om at arbejde ud fra et resourcesyn, som afspejler sig i de generelle pædagogiske holdninger. Traditionen fastholdes således igennem hele systemet, hvilket er med til at øge risikoen for, at problematikken knyttet til social arv fastholdes eller forstærkes.

Konklusionen på analysens andet tema om forholdet mellem de generelle pædagogiske principper og mere specifikke indsatser er, at der er tendens til, at sidstnævnte (indsatserne) bygger på et fejlsøgningsprincip, hvilket er i modstrid med de generelle pædagogiske principper. Når det skal bestemmes, om daginstitutioner gør en positiv forskel, skal der såle-

des tages højde for 1) et samfundsniveau eller det politiske niveau repræsenteret ved forvaltningers måder at arbejde med indsatsområdet, herunder traditioner for det tværfaglige og det socialpædagogiske felt, 2) et organisationsniveau repræsenteret ved den enkelte institutions kultur og dens pædagogiske holdninger og 3) et interaktionsniveau repræsenteret ved konkrete samspil mellem pædagog og barn, mellem støttepædagog, andre pædagoger og barn og mellem barn og de andre børn.

### Vurderinger af effekt

Efterfølgende ser vi på pædagogernes egne opfattelser af effekter af daginstitutioners arbejde med udsatte børn. Pædagogerne blev både spurgt om daginstitutioners generelle betydning for udsatte børn (her og nu-korttidseffekt), og hvilken betydning de anså, at daginstitutionslivet kan have for børn på længere sigt, dvs. ind i skolen og videre frem gennem livet.

- Korttidseffekt – 64 procent af pædagogerne vurderede, at det generelle pædagogiske arbejde fungerer meget godt/godt for udsatte børn, de kan tage imod tilbuddet her og nu, og tilbuddet har meget stor/stor effekt på kort sigt.
- Langtidseffekt – tallene falder drastisk, når der blev spurgt til langtids-effekter af det pædagogiske arbejde. 31 procent af pædagogerne vurderede, at indsatserne kan have effekt, der rækker videre ind i skolen og støtter børn i deres videre forløb og chancer for et godt skoleforløb.
- Længevarende effekter – tallene falder endnu mere drastisk. Således vurderede 24 procent af pædagogerne, at dagsinstitution kan have effekter, der rækker ind i voksenalderen.

Tolkninger af dette resultat må knytte sig til at se på, hvordan pædagogerne selv opfatter, at den optimale indsats kan sættes i værk, og hvad der i givet fald skal til.

Pædagogerne nævner: 1) faglighed, 2) rammebetingelser samt 3) forvaltningsmæssig opbakning som nogle af de forhold, de skal forbedres, hvis de skal kunne gennemføre den optimale indsats. De tre forhold uddybes i det følgende.

For det første *pædagogisk faglighed*, kvalifikationer som forudsætninger for kvalitet.

For at kunne højne kvaliteten i det pædagogiske arbejde med henblik på at styrke udsatte børn bedre mener pædagogerne selv, at et af de tre vigtigste forhold er deres egen faglighed. En stor andel vurderer, at de sav-

ner et løft i deres faglighed gennem en bedre grunduddannelse, men også ved videreuddannelse (se også Jensen, 2004). De har brug for et kvalifikationsløft på tre dimensioner. Pædagogerne hævder selv, at de har brug for mere viden om problemstillinger vedrørende social arv, udsatte børn, færdigheder, som gør dem mere i stand til at håndtere udfordringerne i praksis samt kompetencer, som ruster dem på det personlige plan – fx evne til at tage kontrol og handle i forhold til nye udfordringer, ydre krav fra system, ny lovgivning, forandringer pålagt fra forvaltningsniveau.

For det andet *rammebetingelser*. Lovgivningen, men også kommuner stiller stadig større krav til daginstitutioners omstillingsparathed, flere opgaver lægges over på daginstitutionerne, og de tildeles ikke de midler, der er behov for at kunne gennemføre arbejdet med udsatte børn. Fx ser vi, at der er en skæv rekruttering til dagsinstitutioner i visse landsdele eller byområder, og det uden at der følger flere ressourcer med. Der er tale om en ny pædagogisk opgave, som kræver andre strategier hos pædagogerne, end de er vant til med henblik på at skabe en højere kvalitet i det daglige arbejde. Der tales endvidere om 'for stor afstand mellem system og institution', dvs. man får for lidt viden om tiltag og handleplaner, som sættes i værk hos fx sagsbehandlere, og om hvad der forventes af daginstitutionen.

For det tredje *forvaltningsmæssig opbakning* og supervision, støtte fra tværfaglige teams. Det daglige pædagogiske arbejde er påvirket af ydre rammebetingelser, som bevirker øget pres og mindre arbejdsglæde mv. Mulighederne – i nogle af de mest innovationsorienterede institutioner – søges opnået ved at arbejde med at forbedre især interne forhold, samspillet mellem pædagog og barn, mellem børn og pædagoger indbyrdes i en fælles søgen efter nye muligheder for at optimere den daglige praksis.

### **Kvalitet i daginstitutioner**

Kvalitet i daginstitutioner er konkret meget forskellig mht. fysiske rammer, normeringer, gruppestørrelser, tid til pædagogisk arbejde, udvikling (og mødelokaler), tid til planlægning og tid til det enkelte barn, tid til at være den responsive voksne, som især 'udsatte' børn har brug for.

Modsætningsforhold har vist sig i den danske undersøgelse inden for følgende forhold:

*Uddannet personale* – ansættelse, lederuddannelse, professionsudvikling, pædagogisk kompetence og refleksion. Her er der stor forskel fra institution til institution og dermed også på deres muligheder.

*Pædagogik og indsatser*. Systematiske lærings- og interventionsinitiativer

som kan ses i sammenligning med inspiration fra udlandet, og som fastholder det vigtige resourcesyn, der er slået igennem i den generelle pædagogik, mens kompensation og mangelsyn slår igennem i indsatser. *Viden, vidensdeling* og den store afstand mellem viden og handling, dvs. implementering af ny lovgivning og af indholdet på kurser og efteruddannelse.

*Afstanden mellem system og institution*, rammebetingelser og ressourcer der modsvarer institutionens behov.

*Tværfagligt samarbejde*, sagsgangen og oplevelsen at støde panden imod en mur ved indberetninger og reelt samarbejde.

De temaer, der er trukket frem og som angiver nogle modsætningsforhold mellem det optimale, som pædagogerne ønsker at gøre, og det reale, tager afsæt i den del af undersøgelsen, som belyser pædagogernes egne vurderinger. Sammenholdt med de faktorer der var sat ind i de internationale undersøgelser, som har påvist positive effekter, er der her i Danmark stadig noget at gøre med hensyn til at højne kvaliteten på de angivne faktorer, som kan kaldes rammefaktorer. Ligeledes med hensyn til uddannelse og efteruddannelse er der påvist stort behov i de danske institutioner for at tage fat (se også Jensen et al, 2005).

## DISKUSSION – DAGINSTITUTIONERS BETYDNING SET I LYSET AF ET KOMPETENCE- OG EKSKLUSIONSPERSPEKTIV

Det overordnede fokus for arbejdsrapporten var at belyse muligheder og barrierer for, at et samfund via dets institutioner kan være med til at bryde en negativ social arv. Fra den internationale forskning ved vi, at det rent faktisk er muligt at opnå succes med tidlige indsatser gennem daginstitutioner, når de sigter på at styrke børns intellektuelle evner, skolepræstationer, øget glæde ved skolegang og dette gennem målrettet systematisk intervention, som er styret af veluddannet personale, som får supervision. Det er også afgørende, at indsatserne varer over en årrække og har høj intensitet.

Det har vist sig i den internationale forskning, at børn, der gennem lodtrækningsforsøg blev udtrukket til en specifik og målrettet indsats klarede sig bedre, hvad angår uddannelse, job, økonomi, og at de havde mindre risiko for kriminalitet, at blive teenagemødre og havne i andre risikoforhold end kontrolgruppen.

De internationale tiltag kan imidlertid ikke direkte overføres til danske forhold, idet der er forskelle på størrelsen af sample, målrettetheden i projekterne og tildeling af ressourcer for at gennemføre den helt optimale indsats. Alligevel anses de internationale erfaringer for at være vigtige pejlemærker for, hvad en indsats skal sigte imod. De internationale interventions- og effektstudier giver således anledning til at sætte fokus på, hvad der skal til for at opnå effekter, og her får vi yderligere viden om, hvad der er god pædagogik, som har vist sig at have positive effekter.

Fx kan det at sætte fokus på børns fejl og mangler bidrage til eksklusion, hvis man ikke er opmærksom på problemet. Hvis et barn ses som et barn, der ikke 'lever op til andres forventninger', er en af de onde cirkler i gang. Negative forventninger fra omgivelserne har tendens til at blive omsat i negative selvforventninger, dvs. lavt (eller lavere) selvværd hos barnet.

Et andet eksempel er de koder, som pædagogikken bygger på. En pædagogik der generelt set satser på en bred kompetenceudvikling hos børn, dvs. på selvstændighed, kreativitet, fleksibilitet, fri leg osv., er ofte en pædagogik, der primært retter sig imod middelklassens børn. De koder, som pædagoger anvender, dvs. sprog, men også kommunikationsformer og -stil, holdninger, værdier og opdragelsesadfærd, forstås umiddelbart af middelklassens børn, men nok ikke lige så let af børn, hvis familie ikke har lært dem samme former for koder. Pædagogikken bliver derved i sig selv ekskluderende, fordi det ikke at tilhøre den dominerende klasse får konsekvenser i retning af, at man 'hægtes af', barnet føler sig 'udenfor', og måske udvikles en uhensigtsmæssig adfærd, som får de onde cirkler sat yderligere i gang.

Et tredje eksempel er den pædagogiske grundholdning, et paradigme. Mange institutioner arbejder ud fra det, vi kan kalde en traditionel orientering, dvs. at forebyggende tiltag rettes imod barnets individuelle problemer, og der sættes ind med kompensation – en slags specialundervisning. Indsatsen understreger derved barnets 'inkompetence'. Dette paradoks understøttes af, at institutioner for at opnå hjælp til supervision eller støtte kun får tildelt dette, hvis der søges om hjælp til, og de kan identificere de såkaldte 'problembørn'. Den sociale arv, som handler om reproduktion af ulige muligheder for børn af forskellige socialklasser, forstærkes eller fastholdes, når indsatsen bygger på en ideologi, som man lidt provokatorisk kan kalde en 'blaming the victim' strategi.

Børns kompetenceudvikling grundlægges gennem erfaringer med og i den sociale omverden og den kulturelle praktik, børn og unge indgår i.

Kompetenceudvikling sker gennem læreprocesser, der inddrager hele kroppen, og er såvel social som kulturel i sin karakter (Bourdieu, 1996). Barnets kognitive, sociale og emotionelle kompetenceudvikling kan ikke adskilles, men udgør en interagerende helhed, som omsættes i erfaringsdannelse (kundskaber), kommunikation (identitet) og handlinger i verden.

Forskning i, hvad der karakteriserer socialt udsatte børn, der "klarere" sig imod alle "odds", har vist, at barnets mestringsevner og ressourcer er afgørende. Heri indgår både det socioemotionelle, det kognitive og intellektuelle perspektiv samt de sociale samspil med omverdenen. Den type forskning, også kaldet "mestringsforskningen", giver anledning til at antage, at vi skal fokusere på samspillet mellem socialt protektive, dvs beskyttende og støttende, anerkende mekanismer og den individuelle personlige kompetenceudvikling, når vi vil vide, hvordan barnets livschancer skal findes og udvikles. Et fund, som støttes af den internationale interventionsforskning, som tydeligt viser, at tidlig indsats er et af de bedste steder at starte (se også nyere sociologisk forskning, Esbing-Andersen, 2000, 2002).

Disse tilgange suppleres på det konkrete plan af et læringssociologisk perspektiv på, hvad der skal sættes på, når udsatte børns livschancer skal støttes gennem læring.

Men som vist i den danske undersøgelse er der meget der tyder på at eksklusionsmekanismer som er identificeret skal medtænkes mere systematisk i en fornyelse af pædagogisk praksis rette imod børns læring og kompetenceudvikling.

### **To verdener der 'mødes'**

Vi har set, hvordan en manglende pædagogisk opmærksomhed på børnenes signaler kan resultere i, at et barns negative oplevelser fra familien overføres til institutionen, og at barnets 'udsathed' derved fastholdes. Børn er ofte stærkt påvirket af samspillet i familien internt, og erfaringerne fra hjemmet føres med over i daginstitutionen. En morgen, starten på dagen for drengen Asbjørn (opdigtet navn), påvirker resten af dagen i negativ retning for ham. En negativ oplevelse med faderen under afleveringen i daginstitutionen tidligt om morgenen medfører, at drengen er ked af det resten af dagen. Følelsen har svært ved at fortage sig, og han er oprevet, efter at faderen har sagt til ham:

*"gå ind på din stue i en fart, så jeg bliver fri for dig. Jeg vil ikke have noget med dig at gøre."*

Asbjørn er synligt påvirket af situationen, og det varer resten af dagen. Følelserne er i oprør, det sociale med de andre børn går helt i fisk, og drengens signaler på at han savner omsorg og positive tilknytningsrelationer smitter af på den måde, han går ind i daginstitutionen og er sammen med de andre børn og voksne. Han er en dreng, der udefra set har 'svært ved at tage imod daginstitutionens tilbud', men også en dreng, der reagerer skiftevis 'indadvendt og aggressivt udadreagerende'. Andre børns leg skal ødelægges, og han kan ikke styre sin adfærd eller de omgivende krav. Det kan også ske, at Asbjørn gemmer sig i et legehus og går rundt for sig selv og derved gør sig selv usynlig. Reaktionen – dvs. om den er indadvendt eller udadvendt – vil afhænge af temperament. Men uanset retning er symptomerne alle signaler på, at barnet er ulykkeligt og mistrives. En lang række sociale samspil påvirkes på den måde gennem hverdagen af det, der sker hjemme og i samspillet mellem institution og familie. Dette bliver til erfaringer, som videreføres i daginstitutionen og får indflydelse på barnets selvopfattelse, udvikling/manglende udvikling af kompetencer og forventninger til sig selv og andre.

Hvis de voksne (pædagogerne) samtidig har for travlt eller har andre børn med samme behov og signaler at tage vare på, kan det tage tid, før disse signaler ses og høres. De u hensigtsmæssige sociale samspil fortsætter måske, og barnet gør erfaringer med, at 'udsathed' fastholdes eller forstærkes. Dvs. at hvis de negative erfaringer, der gøres i familien fortsætter i daginstitutionen, kan den ulykkelige situation risikere at blive fastholdt. Barnets handlekompetencer, som er grundlaget for, at det kan mestre situationen, tage aktivt del i samværet med de andre og handle hensigtsmæssigt, lades urørt. Reaktionen kan blive opgivenesshed, som kommer til udtryk ved, at barnet trækker sig ind i sig selv – eller en udadvendt aggressiv adfærd. Begge dele ses her som udtryk for frustration, vrede og sorg over at blive overset – barnet bliver ikke mødt i forhold til de mest basale behov.

### Synliggørelsesmetoder

Vi har set i undersøgelsen, hvordan et element i den pædagogiske praksis kan virke stigmatiserende. Her er problemet de såkaldte synliggørelsesmetoder og brugen af støttepædagoger til det enkelte barn.

Ifølge den danske undersøgelse, som er præsenteret her, viser det sig, at pædagogerne bruger synliggørelsesmetoder til identifikation af børnenes særlige behov, hvilket betyder, at de søger at målrette indsatsen til det enkelte barn. Men det betyder også, at hele personalegruppen bruger



disse metoder til at fastholde barnets udvikling, og at alle holder øje med barnet og tager det op på personalemøder, hvordan barnet reagerer, og hvad der skal til for at komme videre. Ofte ender disse synliggørelsesfaser med, at der laves en indberetning til sagsbehandlere, hvis den bekymring man har for barnet fører til, at man i daginstitution ikke synes, man har den fornødne ekspertise til selv at tackle problemstillingerne.

Men er den type indsats til gavn for barnet? Kan denne individuelle synliggørelse bidrage til at give barnet den fornødne støtte til en bred kompetenceudvikling og bidrage til social integration – eller sker der det modsatte?

Undersøgelsen viser, at indsatserne kan være vanskelige at holde fast i, og at den type indsats der rettes mod det enkelte barn indebærer en stigmatiseringsrisiko. Og barnet – det udsatte – er hele tiden dobbelt udsat, fordi den voksne 'overvåger' dette barns adfærd. Fra undersøgelsens kvantitative analyse ved vi, at de fleste (83 procent) af alle institutioner, der har en støttepædagog tildelt, bruger denne fagperson som støtte til det enkelte barn. Derved er risikoen for udskillelse til stede. Kun få procent af institutionerne rapporterer, at støttepædagogen bruges til at integrere barnet i grupper af børn eller som en ressourceperson mere generelt i daginstitutionen (i alt 18 procent). Der er endvidere som vist en tendens til, at støttepædagogen arbejder ud fra en slags 'diagnosetænkning', hvor barnets fejl og mangler, søges 'lappet på'.

Risikoen ved denne form for indsats er, at den øger eller fastlåser barnets problemer, idet negative forventninger til barnet har tendens til at blive forstærket, barnet får let en negativ selvopfattelse, og de andre børn kommer til at se det specielle ved dette barn, hvilket påvirker relationerne imellem børn.

### **At møde børnene med positive forventninger**

Mulighederne for social inklusion skal i stedet findes i det omvendte princip, nemlig at møde udsatte børn med positive forventninger, søge efter deres ressourcer med henblik på at støtte barnet i at komme videre med disse. Det kan gøres inden for den generelle pædagogiske strategi, som daginstitutioner arbejder med, eller ved at arbejde tæt sammen, støttepædagog og andre pædagoger og sammen planlægge et forløb, der bygger videre på to principper; princippet om kompetenceudvikling og princippet om social integration.

En institution fra undersøgelsen taler om, at deres egne bestræbelser på at udvikle pædagogikken henimod et kompetenceperspektiv ikke vin-

der interesse hos støttepædagogen. Denne kommer fra forvaltningen og ønsker ikke at deltage på lige fod med andre pædagoger i hverdagens pædagogiske arbejde. Der kan være mange grunde til dette, men en af dem som nævnes i dette eksempel er, at støttepædagogerne fremhæver deres specifikke uddannelse og opgave. Men inddrages støttepædagogen derimod i den enkelte institutions arbejde med at møde børnene med positive forventninger og systematisk at anerkende det enkelte barn, så er det en vej mod kompetenceudvikling og inklusion.

Tidligere blev den særlige 'udsathedsideitet' nævnt som en eksklusionsmekanisme. I den forbindelse har risiko- mestringsforskningen også understreget vigtigheden af at møde børn med positive forventninger. Ved at møde udsatte børn med nye forventninger og anerkendelse kan man vende en slags 'udsathedsideitet' til en positiv udvikling af individets identitet og troen på egne mestringsevner og selvværd.

I institutioner der arbejder bevidst på at 'nå' udsatte børn så optimalt som muligt med hensyn til kompetenceudvikling, støtte i selvstændighed og rummelighedsprincipper er der forskelle på graden af succes med at minimere identificerede eksklusionsrisici. Det viser sig, at det er helt afgørende, hvordan de interaktionelle processer mellem barn og pædagog foregår, idet de er afgørende forudsætninger for, om barnets kompetenceudvikling kommer ind i det rigtige 'leje' og ikke hægter yderligere af. Dvs. om barnet befinder sig i et anerkendende miljø, om pædagogens kontakt med barnet er støttende og responsiv, om den pædagogiske hverdag er stimulerende, og frem for alt om barnet opnår en følelse af tilknytning og tillid til omgivelserne i daginstitutionen. Desuden er det afgørende, at sociale relationer mellem børnene fungerer, så de mest udsatte børn integreres, opnår en position og også blandt jævnaldrende og føler, at de 'hører til'.

De indsatser, der bygges mere systematisk ind som en del af de generelle pædagogiske principper, ser ud til at være mere effektive i positiv retning. Vi ser gennem analysen, at pædagoger der med engagement og begejstring viser børn nogle nye måder at handle på eller får dem til at interesse sig for nye emner og områder, gør børnene nysgerrige og mere udforskende gennem hverdagen. Et værksted fx, hvor børn og voksne arbejder sammen om skabende virksomhed og kunstneriske opgaver eller giver sig hen i kropslig udfoldelse og fysik aktivitet og også systematisk inddrager naturen som et pædagogisk vigtigt felt, støtter rent faktisk børnene ved at stimulere deres nysgerrighed og motivation for at lære nyt. På den måde får udsatte børn chancen for at udvikle nye interesser og

komme videre. Pædagogerne i en institution som denne har succes med arbejde med udsatte børn, bl.a. fordi deres engagement og egne kompetencer på mange forskellige områder smitter af. Børnene ser, at det kan lade sig gøre, og derved bliver pædagogen en rollemodel for barnet i forbindelse med engagement og ambition.

Men i undersøgelsen er der også påvist et paradoks mellem det generelle (pædagogiske principper) og det specifikke (konkrete indsatser), og dette paradoks, der påvirker hverdagens pædagogiske arbejde, kan virke hæmmende på de gode intentioner om at støtte udsatte børn bedst muligt. Når det tilsyneladende kan være så svært at forlade det traditionelle mangelsyn, skal en del af årsagen måske findes i, at pædagogerne har været vant til at tænke sådan om børn med særlige behov, en tradition som endvidere ser ud til at hænge sammen med hele bevillingssystemet og med grunduddannelsen. Det nævnes i institutioner, at støttebevillinger skal gå gennem hhv. PPR, sagsbehandler og/eller en anden form for tværfaglige organer. Sådanne hjælpeforanstaltninger kan tilsyneladende kun bevilges, hvis institutionen udpeger en række vanskeligheder og særlige behov hos det enkelte barn. Dette kan være grunden til, at de omtalte synliggørelsesmetoder, der fokuserer på fejl og mangler hos det enkelte barn, tages i anvendelse trods intentionerne om at arbejde ud fra et ressourcesyn, som afspejler sig i de generelle pædagogiske holdninger. Traditionen fastholdes således igennem hele systemet, hvilket er med til at øge risikoen for at problematikken knyttet til social arv fastholdes eller forstærkes.

Den danske undersøgelse har sammenfattende påvist to grundlæggende forskellige måder at håndtere social arv- problematikken på i daginstitutionerne: et kompensations- og et innovations-paradigme (se Jensen, 2005, side 99). Ud fra førstnævnte er det holdningen, at indsatser skal rettes imod det enkelte barn, og en 'fejl-mangelsøgningsmodel' er det grundlæggende billede. Ud fra sidstnævnte anlægges derimod den holdning, at der skal sigtes imod børns kompetenceudvikling og forandring af pædagogikken, så den 'passer til børn'.

Institutioner, der arbejder ud fra et kompensationsparadigme, er mest tilbøjelige til at bruge traditionelle metoder i forbindelse med valg af indsatser. Der bruges støttepædagog, og indsatsen rettes imod det enkelte barn, ligesom synliggørelse og diagnosticering også er centrale metoder. Det bliver *de negative sider*, man fokuserer på, først og fremmest fordi det er det, man ser efter. Institutioner, der arbejder ud fra et forandringsparadigme, søger bevidst at vende blikket imod *det positive*, *retter forventningerne imod barnets ressourcer* og søger efter muligheder i det pædagogiske

ske og sociale miljø, herunder koblinger mellem de generelle pædagogiske principper og indsatser, der sættes i værk.

Daginstitutioner antages at kunne gøre en forskel, hvis der arbejdes med indsatser, der både retter sig imod det enkelte barns ressourcer og hele kompetenceudvikling og sigter imod at identificere og modarbejde sociale eksklusionsprocesser, som de er skitseret ovenfor og arbejde målrettet og bevidst med social integration. Derved kombineres de to retninger. Men dette princip kan samtidig være vanskeligt at forene med de vilkår og den faglighed, pædagogerne sidder med ude i danske institutioner.

I institutionerne tales om et *ydre pres* præget af udefrakommende krav om omstillingsparathed fra system, forvaltning og lovgivning. Flere opgaver lægges over på institutioner, tidligere forebyggende indsatser forventes, uden at de nødvendige ressourcer følger med. For det andet er der tale om et *indre pres* med mangelfuld viden og begrænset faglighed i relation til problematikker om socialt udsatte børns behov og indsatser. For det tredje oplyses om mangelfuld kommunal opbakning og om stigende belastningsgrader, som ikke følges op af bedre normeringer. Andre problematiske forhold er gruppestørrelserne, manglende tid til det enkelte barn, tid til det pædagogiske arbejde, for ringe fysiske rammer. Endelig for det fjerde opleves mangelfuldt/uligeværdigt tværfagligt samarbejde, mangelfulde bevillinger til støttepædagoger og en sendrægtig sagsgang.

## AFSLUTNING OG PERSPEKTIVERING

Den danske undersøgelse har vist, at det kan være vanskeligt at bryde konsekvenser af en negativ social arv gennem daginstitutioners sædvanlige arbejde i hverdagen. Men den viser samtidig, at mange tiltag er på vej. Som påvist er nogle af de væsentlige barrierer for at højne kvaliteten i det pædagogiske arbejde med udsatte børn den indre pædagogiske faglighed, de ydre strukturelle forhold samt uddannelse for pædagoger.

Konklusionen er derfor, at skal udviklingen vendes, må der satses på følgende tre forhold:

- Reallokering af ressourcer fra politisk hold og systematisering af nytænkning
- Satning på pædagoguddannelsen samt efter/videreuddannelse for daginstitutionsledere og pædagoger.
- Nye udfordringer til arbejdet i daginstitutioner i det 21. århundrede og arbejdet med udsatte børn, social arv, stiller yderligere krav om at

kunne identificere 'best practice', dvs. kvalitet i handling og viden med fokus på det dobbelte perspektiv: børns læring og kompetenceudvikling og modarbejdelse af social eksklusion.

Når det er sagt, skal det også understreges, at der må der tages højde for, at social arv er et samfundsmæssigt problem, som handler om ulighed, og som ser ud til at reproduceres gennem såvel sociale som bredere samfundsmæssige faktorer. Derfor er indsatser ikke kun den enkelte institutions eller pædagogs anliggende, opgave og ansvar – det er et demokratisk samfunds forpligtelse at arbejde med 'udsathed' i institutioner, skole og uddannelse på måder, så der bygges på en samlet tankegang om børns 'ret' til læring og 'ret' til medinddragelse.

Reformer er derfor nødvendige både uddannelsespolitisk, økonomisk og socialpolitisk. Omvendt vil det være naivt at tro, at hvis man sætter ind i kort tid eller med få midler, kan udviklingen vendes.

Nye politiske tiltag (Familie- og forbrugsministeriet, www) er blevet iværksat, og satsmidler har gjort det muligt lokalt i de mange kommuner at sætte udviklingsprojekter i gang, som knytter sig til behovet for at øge kvaliteten i dagtilbud og centralt. Den danske stat har sat ganske mange penge af til at iværksætte udviklingsprojekter, i forbindelse med indførelse af Loven om Pædagogiske Læreplaner, dvs. til kvalitetsudvikling i dagsinstitutioner med henblik på at iværksætte og fastholde en mere optimal og 'træfsikker' indsats, end det hidtil har været tilfældet. Om sådanne projekter vil kunne bidrage til betydelige forandringer, vil kun tiden vise, og det skal understreges, at pædagogisk udvikling med effekt kræver tid og ressourcer i stor målestok, som det vi bl.a. har identificeret i de internationale studier. Det danske politiske tiltag med Pædagogiske Læreplaner viser sig at have sat nye dagsordener med hensyn til at fokusere mere på læringsperspektivet i daginstitutioner, som vi også har set det internationalt de seneste år (Bennett, 2005a, 2005b). Første del af evalueringen af implementering af loven (Familieministeriet, 2006) viser samtidig, at det stadig er svært at sætte ind mere præcist over for socialt udsatte børn, og denne evaluering understøtter fund fra den danske undersøgelse, om at synet, behovet og indsatsen skifter, når der er tale om udsatte børn – fra et kompetencesynspunkt til et støttesynspunkt.

En anden udløber af Forskningsprogrammet om social arv (Ploug, 2007) var, at DPU fik bevilget penge fra Socialministeriet til at gå videre med at belyse daginstitutioners muligheder for gennem læringsorienterede indsatser at støtte socialt udsatte børns i deres kompetenceudvikling ud fra

antagelsen, at det er den vej, der skal arbejdes for at øge socialt udsatte børns livschancer. Et pædagogisk interventions og effektstudie (HPA-projektet) er designet og fondet. Det gennemføres som et RCT-studie, dvs. et randomiseret kontrolleret eksperiment i 30 interventionsinstitutioner (modtager en systematisk målrettet intervention) og 30 referenceinstitutioner (modtager ikke HPA-intervention). Projektet gennemføres 2005 – 2009 (se også Jensen et al., 2007) ud fra det her anlagte teoretiske grundsynspunkt, at det er gennem et læringsorienteret perspektiv, som samtidig identificerer og modarbejder eksklusionsmekanismer, at mulighederne må undersøges.

Konsekvenserne er at arbejde videre, som det gøres i HPA-projektet, ved at søge nye muligheder i det pædagogiske arbejde med udsatte børn ved at sigte imod at fremme udsatte børns kompetencer (individsporet) og identificere og modarbejde marginalisering/eksklusion (institutionssporet) gennem et lærings sociologisk perspektiv. Derved placerer projektet sig inden for en pragmatisk teoriramme – og dette i modsætning til et psykologisk syn på indsatser over for udsatte børn, som går ud på at rette 'fejl' og mangler' – men også i modsætning til et kritisk sociologisk perspektiv, som søger forklaringer – men ikke som mål har at bidrage til forandringer i praksis med praksis.

Nærværende paper er som nævnt indledningsvist et af arbejds papirerne til HPA-projektet, og som sådan skal det ses som bidrag til at igangsætte dialog og refleksioner i samarbejdet mellem praktikere, konsulenter og forskere med henblik på at sætte en fælles undersøgelse i gang af, hvordan teorierne og empiriske fund og erfaringer kan bruges i virkeligheden med henblik på at vende udviklingen. Målet er at skabe forandringer og vurdere effekter af sådanne. Se også artiklen om "*Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis*" (Jensen og Rasbech, 2007) for videre inspiration, men også andre af HPA-projektets arbejds papirer vil være relevante og sammenhængende med denne).

Overordnet er det målet med dette paper og med HPA-projektet som helhed at belyse cases, der lykkes, dvs. lykkes at sætte 'læring i spil' hos udsatte børn. Dette vil vi anse for at være plausible indikatorer på 'best practice' i forhold til, at socialt udsatte børns livschancer fremmes gennem daginstitutionslivet.

## LITTERATUR

- Beck, U. (1996). *Risikosamfundet*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-making. OECD. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 13. No. 2. 2005, 5-23.
- Bennett, J. (2005). Where does Denmark stand? The organisation and quality of early childhood services in Denmark, with special note on curriculum. Paris/OECD/BUPL. *Paper*
- Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: Bernstein, B. (red.): *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag. 94-131.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Harvard College and Routledge & Kegan.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J.G. (ed.) (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*, pp. 241-261.
- Bourdieu, P. (1987). *Hvad skaber en social klasse? Om grupperes teoretiske og praktiske eksistens*. [www.hexis.dk/bourdieu](http://www.hexis.dk/bourdieu).
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*, København.
- Christensen, E. (2000). Det 3-årige barn Rapport nr. 3 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995. København: Socialforskningsinstituttet 00:10.
- Christensen, E. (2006). Opvækst med særlig risiko – Indkredsning af børn med behov for en tidlig forebyggende indsats. København, Socialforskningsinstituttet 06:04
- Esbing-Andersen, G. (2002). A child-centred social investment strategy. In: Esbing-Andersen, G., Gallie, D., Hemerick, A. & Myles, J. (eds). *Why we need a new welfare state*. Oxford University Press, 26-68.
- Esbing-Andersen, G. (2000). Velfærdsstaten i det 21. århundrede – forslag til en investeringsbaseret socialpolitik i Europa. I: Socialministeriet: *Socialpolitik som investering*. Socialpolitisk redegørelse 2000. København: Socialministeriet, 97-107.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under*

- sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (2000). *En løbsk verden. Hvordan globaliseringen forandrer vores tilværelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E.J. (1995). *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet 95:8.
- Hansen, E. J. (1990). *Den maskerede klassekamp. En beretning om klasse-samfundets forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J. (1982). *Hvem bryder den sociale arv Bind I?* Socialforskningsinstituttet. Publikation 112.
- Jensen, B. & Rasbech (2007/2008). Implementering af 'ny' viden i pædagogisk praksis. – om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPAprojektet som eksempel. *HPA-Serie No. 1. Arbejdsrapport 12. 12.* 2007: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Jensen, B., Petersen, K.E., Haahr-Pedersen, J. (2007/2008). Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder? HPA.serie No 1. Arbejdsrapport 6. 12. 2007: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Jensen, B. (2007/2008). Social arv - om social ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention *HPAserie No. 1. Arbejdsrapport.1.12.* 2007: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Jensen, B.(2007a). Kan daginstitutioner gøre en forskel? I: Ploug, N. (red). *Social arv – social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag. Kap 4, 68-100.
- Jensen, B. (2007b). *Social arv, pædagogik og læring – i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. (2005) *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af Daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet. 05:08
- Jensen, B. (2004). *Daginstitutioner og social arv – udvalgte resultater fra en spørgeskemaundersøgelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet & BUPL. [www.bupl.dk](http://www.bupl.dk).
- Jensen, B. Jensen, N. R. & Andersen, T. V. (2005). *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner. Om implementering af ny viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jensen, B., Barrett, B.A. & Christoffersen, M.(2003). Daginstitutioner som instrument til at bryde social arv – hvad ved vi fra den nationale og internationale forskning og hvad gør vi? *Arbejdsrapport nr.8*. København:



Socialforskningsinstituttet.

- Jensen, B. & Christoffersen, M. (2007). The Effects of Early Childhood Educational programmes (ECE) on the socio-emotional development and school achievement of children disadvantaged by poverty. *A Campbell Protocol*.
- Jensen, B., Ebsen, F., Jensen, N. R. & Langager, S. (2007). Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. *Projektbeskrivelse v. koordinationsgruppen*. Opdateret marts 2007. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk).
- Jespersen, C. (2006). Socialt udsatte børn i dagtilbud. København. Socialforskningsinstituttet 06:21
- Jæger, M. & Holm, A. (2007). Social arv og mønsterbrydere: Hvem er de og hvilke opvækstfaktorer gør en forskel? I Ploug, N. (red.). *Social arv - social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag, 179-208.
- Jæger, M., Munk, M. & Ploug, N. (2003). *Ulighed og livsforløb – analyser af betydningen af social baggrund*. København: Socialforskningsinstituttet. 03:10.
- Jørgensen, P. S., Ertmann, B., Egelund, N. & Hermann, D. (1993). Risikobørn. Hvem er de - hvad gør vi? København: SIKON. 1993.
- Melhuish, E.C. (2003). *A literature review of the impact of early years provision on young children with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. Institute for the Study of Children, Families & Social Issues: University of London.
- Melhuish, T. et al., (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project. A longitudinal study funded by DfES. Paper*. Nordic Campbell Seminar, Copenhagen, November 2004. [www.ioe.ac.uk/projects/eppe](http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe).
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Petersen, K. (2006/2008). Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt. *HPA-serie No. 1. Arbejdsrapport 8. 12*. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Ploug, N. (2007) (red.). *Social arv - og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ploug, N. (2005). *Social arv. Sammenfatning 2005*. København: Socialforskningsinstituttet 05:10.
- Ploug, N. (2003) (red.). *Vidensopsamling om social arv*. Udarbejdet af forskere med tilknytning til forskningsprogrammet om social arv. Køben-

- havn: Socialforskningsinstituttet. Juni 2003.
- Ploug, N. (2002). Begreber og indfaldsvinkler i forskningsprogrammet om social arv. *Working Paper 02*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ramey C.T. & Ramey S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrild-Palmer Quarterly-Journal of developmental psychology* 50 (4), pp. 471-491. Oct. 2004.
- Ramey, S.L. (1999). Head Start and Preschool Education. Toward continued improvement. May 1999, *American Psychologist*, Vol. 54, No. 5, 3444-346.
- Reynolds et al. (2004). Paths of effects of early childhood Intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago child-parent centers. *Child Development, september/oktober 2004, Volume 75, Number 5, p.1299-1328*
- Rutter, M & Rutter, M. (1997). *Den livslange udvikling – om forandring og kontinuitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatric Association*, 57, 316-330.
- Rutter, M. (2003). Genetic Influences on Risk and Protection – Implications for Understanding Resilience I: *Resilience and Vulnerability, Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, Edited by Suniya S. Luthar. Cambridge, University Press.
- Sammons et al. (2003). Measuring the impact of pre-school on childrens social/behavioural development over the pre-school period. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project, technical paper 8b* Institute of education, University of London.
- Sammons et al. (2004) .The impact of pre-school on young children`s cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal, Vol. 30, No.5, october 2004., p. 691-712.*
- Sammons et al., (2004) .The effective provision of preschool education (EPPE- Project). *Report on age 6 Assessment*. Institute of Education, Department of London, Technical paper 9.
- Sammons et al. (2004). The Effective Provision of Preschool Education – The Continuing Effects of Pre-school Education at age 7 Years. *Institute Of Education, Department of London, Technical Paper 11.*
- Sammons et al. (2005). Investigating the effects of pre-school provision: using mixed methods in the EPPE research. *International Journal of social research methodology, 2005, vol.8, No.3, p.207-224.*
- Siraj-Batchford, I. et al. (2003). Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage. *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE)*

- Project. A longitudinal Study funded by the DfFEE 1997-2003.* Institute of Education: University of London.
- Sylva, K. et al. (2003). *Assessing quality in the early years – early childhood environment rating scale.* Trentham Books, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA.
- Sylva, K. et al. (1999). *An introduction to the EPPE-Project. The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project. A longitudinal Study funded by the DfFEE 1997-2003.* Institute of Education: University of London.
- Socialministeriet, (2001). Bekendtgørelse af lov om sociale service. LBK nr. 844, København: Socialministeriet.
- Socialministeriet. (2004). Bekendtgørelse af lov om social service. LBK nr. 708 af 29/06/2004. København: Socialministeriet.
- Van Kuyk, J. J. (2000). *Pyramide Project. Educational Method for three-to-six-year-old children.* Scientific background description. Arnhem: Cito Groep.
- Van Kuyk, J.J. (2001). Pyramid educational method for 3-6 year old children. Theory and research. *Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children.* Washington DC, June 10.-13, 2001.
- Van Kuyk, J.J. (2003). *Pyramid. The method for young children.* Arnhem: Cito Groep.
- Vinnerljung, B. (1998). Social arv, I: Denvall & Jacobson, T. (red.) *Vardagsbegreb i socialt arbejde. Ideologi, teori och praktik.* Stockholm, Nordstedts Juridik AB.
- Weikart et al., (1970) *Longitudinal Results of the Ypsilanti Perry Preschool Project.* High/Scope Educational Research Foundation Ypsilanti, Michigan.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds,* New York, Cornell University Press.
- Zoritch, B., Roberts, I. & Oakley, A. (2002). Day care for pre-school children (Cohrane Review) *In The Cochrane Library, Issues 3,* Oxford: Update Software.