

Hanne Søndergård Pedersen, Lasse Hønge Flarup og Jacob Seier Petersen

Pædagogisk praksis og socioøkonomisk ressourcefordeling

En undersøgelse i 24 daginstitutioner



Pædagogisk praksis og socioøkonomisk ressourcefordeling – En undersøgelse i 24 daginstitutioner

Publikationen kan hentes på www.kora.dk

© KORA og forfatterne, 2017

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

Udgiver: KORA
ISBN: 978-87-999822-1-9
Projekt: 11174

KORA
Det Nationale Institut for
Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



Det Nationale Institut
for Kommuners og Regioners
Analyse og Forskning

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00

Forord

BUPL har bedt KORA om at gennemføre en undersøgelse af brugen af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller på daginstitutionsområdet. Undersøgelsens første del, 'Socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller på daginstitutionsområdet', udkom i januar 2017 og gav et overblik over kommunernes praksis på området. Den anden del af undersøgelsen, som afreporteres her, er en kvalitativ opfølgning, hvor fokus er på at afdække, hvad socioøkonomisk ressourcefordeling betyder i praksis for daginstitutionerne.

Undersøgelsen er baseret på en lang række interview, og KORA vil gerne takke alle interviewpersonerne for deres velvillige deltagelse. Kun KORA er ansvarlig for rapportens indhold.

Forfatterne

Juni 2017

Indhold

Sammenfatning	5
1 Indledning	9
1.1 Undersøgelsens design og metode	9
1.2 Læsevejledning	11
2 Socioøkonomisk ressourcetildeling	12
2.1 Hvordan ser resourcefordelingsmodellerne ud?	13
2.2 Formålet med de socioøkonomiske midler	16
2.3 Centrale støttefunktioner	17
3 Den tidlige forebyggende indsats for børn i sårbare positioner	19
3.1 Opsporing af børn i en sårbar position	20
3.1.1 Hvordan screenes børnene?	21
3.2 Pædagogisk praksis i tidlig forebyggende indsats	22
3.2.1 Fokus i den tidlige forebyggende indsats	23
3.2.2 Valg af pædagogisk indsats	24
3.2.3 Pædagogiske metoder	27
3.3 Samarbejde med forældre	28
3.3.1 Det almindelige forældresamarbejde	28
3.3.2 Samarbejde, når der er bekymring vedrørende et barn	29
3.3.3 Samarbejdsmetoder	30
3.4 Samarbejde med eksterne samarbejdspartnere	31
3.4.1 Samarbejde på institutionens initiativ	32
3.4.2 Samarbejde, der ikke er initieret af institutionen	32
4 Sammenhængen mellem socioøkonomisk tildelingsmodel og tidlig forebyggende indsats	34
4.1 Hvordan bruger institutionerne midlerne?	35
4.2 Hvad betyder midlerne for hverdagen i institutionen?	36
4.3 Hvilke faktorer forklarer variationen i den tidlige forebyggende indsats?	37
Litteratur	41
Bilag 1 Undersøgelsesdesign og metode	42
Strategisk udvælgelse af cases	42
Dataindsamling	44
Analyse	46
Kvantitativ indholdsanalyse	47
Bilag 2 De 24 institutioners baggrundsforhold	49
Bilag 3 Kvantitative analyser	50
Brug af screening	50
Brug af analyseværktøjer ved bekymring	52
Brug af små grupper	53
Bilag 4 Oversigt over screenings- og analyseværktøjer	54

Sammenfatning

KORA har for BUPL gennemført en undersøgelse af brugen af socioøkonomiske ressourcfordelingsmodeller på daginstitutionsområdet og herunder, hvordan disse påvirker den tidlige forebyggende indsats i daginstitutionerne. Denne undersøgelse er en kvalitativ opfølgning på første del af undersøgelsen 'Socioøkonomiske ressourcfordelingsmodeller på daginstitutionsområdet'¹.

Undersøgelsen afdækker tre overordnede spørgsmål:

- Hvad er det pædagogiske indhold i den tidlige forebyggende indsats rettet mod børn i en sårbar position?
- Hvad er formålet og intentionerne med de socioøkonomiske tildelingsmodeller?
- Hvordan påvirker tildelingsmodellen den tidlige forebyggende indsats?

- Børn i sårbare positioner forstås her som børn, hvis trivsel og udvikling giver anledning til bekymring
- Tidlig forebyggende indsats i daginstitutionerne forstås her som daginstitutionernes indsats for at støtte disse børns udvikling og trivsel.

Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen er baseret på dybdegående kvalitative interview i 24 udvalgte daginstitutioner i 6 udvalgte casekommuner. Der er interviewet følgende:

- 6 forvaltningschefer
- 5 områdeledere
- 24 daginstitutionsledere/pædagogiske ledere
- 47 pædagoger (18 vuggestuepædagoger, 27 børnehavepædagoger, 2 specialpædagoger).

De 6 casekommuner er udvalgt efter følgende kriterier:

- 4 kommuner, der bruger en socioøkonomisk ressourcetildelingsmodel – herunder 2 kommuner, der har **bundet** midlerne til bestemte formål (ansættelse af flere pædagoger samt inklusionspædagoger), og 2 kommuner, der har givet midlerne **uden særlige bindinger**
- 2 kommuner, der ikke anvender en socioøkonomisk ressourcetildelingsmodel.

Der er udvalgt 4 daginstitutioner i hver af de 6 kommuner. Det er tilstræbt, at disse institutioner alle er relativt socialt belastede.

I praksis er det dog ikke alle institutionerne, der har levet op til kriterierne, fx fordi kommunen ikke har haft 4 institutioner med belastet socioøkonomi. 7 institutioner har således ikke haft relativt mange børn i sårbare positioner, og 2 institutioner har ikke været aldersintegrerede. Der tages højde for denne utilsigtede variation i analyserne.

¹ KORA 2017.

Undersøgelsens begrænsninger

Formålet med undersøgelsen har ikke været at give et repræsentativt billede af hverken brugen af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller eller den tidlige forebyggende indsats for børn i sårbare positioner. I stedet er kommuner og institutioner udvalgt, så der kan stilles skarpt på, hvordan forskellige tildelingsmodeller påvirker den tidlige forebyggende indsats. Dette har konsekvenser for generaliserbarheden af undersøgelsens resultater, og der er særligt to opmærksomhedspunkter i den forbindelse.

For det **første** fordeler de fire kommuner i undersøgelsen, der har en socioøkonomisk tildelingsmodel, en relativt stor andel af budgettet efter socioøkonomiske kriterier. Det er en fordel i denne undersøgelse, fordi det tydeliggør virkningen af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller. Til gengæld betyder det, at resultaterne ikke nødvendigvis kan generaliseres til kommuner, der fordeler en relativt lille del af budgettet efter socioøkonomiske kriterier.

For det **andet** er de 24 institutioner udvalgt, så de er relativt belastede i socioøkonomisk forstand, da det er disse institutioner, der får de fleste midler gennem den socioøkonomiske tildeling. Disse institutioner er således heller ikke repræsentative, og beskrivelserne af den tidlige forebyggende indsats kan ikke nødvendigvis generaliseres – særligt ikke til institutioner med en lettere socioøkonomisk profil.

Hvad er det pædagogiske indhold i den tidlige forebyggende indsats rettet mod børn i en sårbar position?

Den tidlige forebyggende indsats over for børn i sårbare positioner i daginstitutioner består af fire elementer: opsporing, pædagogisk indsats, forældresamarbejde og samarbejde med eksterne fagpersoner. Interviewpersonerne oplever som hovedregel, at den tidlige forebyggende indsats fylder meget i den pædagogiske praksis. De primære fokusområder i den tidlige forebyggende indsats er inklusion og sprog. Ansvar for den tidlige forebyggende indsats er typisk delt mellem pædagog og leder, hvor lederen ofte har en sparringsrolle, og pædagogen har ansvaret for den pædagogiske indsats.

Der er forskel på, hvor systematisk de 24 institutioner arbejder med at **opsøre** børn i sårbare positioner. 10 institutioner baserer udelukkende screeningen af børnene på pædagogens faglighed og erfaring. I de øvrige institutioner suppleres fagligheden med systematiske screeningsværktøjer, der bruges på alle børn.

Der er ligeledes variation med hensyn til, hvordan pædagogerne **følger op på en bekymring** om et barn, og på hvilken baggrund de vælger, hvilken pædagogisk indsats der skal sættes i værk. Kollegial sparring anvendes i alle institutioner på mere eller mindre formaliserede måder, og i hovedparten af institutionerne følges en bekymring om et barn op med formaliserede analyseværktøjer, der kan tydeliggøre barnets styrker og udviklingsområder. I 7 institutioner bruger man desuden værktøjer, der kan støtte i forbindelse med planlægningen og evalueringen af den pædagogiske indsats.

De fleste af de 24 institutioner fremhæver, at **den pædagogiske indsats** i daginstitutionen helt generelt er præget af fokus på børnenes ressourcer, en anerkendende samt en narrativ tilgang. Mange institutioner beskriver, at en fast struktur samt arbejdet med børnene i små grupper fungerer godt for børn i en sårbar position. 9 af institutionerne arbejder med og fremhæver Marte Meo som en god tilgang til børn i en sårbar position.

Forældresamarbejdet prioriteres generelt højt i alle 24 institutioner – både når der er udfordringer, og når der ikke er. Det skyldes flere forhold. For det *første* opfattes det som forældrenes legitime ret at være informeret om og en del af indsatsen for deres børn. For det *andet* opfattes det som meget vigtigt, at der er et tillidsfuldt forhold mellem pædagoger og forældre.

For det *tredje* har forældrene værdifuld viden om børnene, som kan bidrage til at belyse udfordringerne. For det *fjerde* kræver indsatserne ofte, at forældrene også arbejder med tiltag i hjemmet.

Alle institutionerne har **samarbejde med eksterne parter** i forbindelse med den tidlige forebyggende indsats over for børn i sårbare positioner. Samarbejdet foregår for det første på institutionernes eget initiativ. Det sker i forbindelse med de forskellige centrale støttefunktioner, der er i kommunerne. For det andet er der også samarbejde om børn og familier, hvor der fra myndighedsafdelingens side er enten en sag eller en bekymring vedrørende et barn. Begge typer af samarbejde kan være tidskrævende for institutionerne.

Hvad er formålet og intentionerne med de socioøkonomiske tildelingsmodeller?

De fire kommuner i undersøgelsen, der har en socioøkonomisk tildelingsmodel, har relativt brede mål med ressourcetildelingsmodellen, fx lige muligheder, trivsel, inklusion og tidlig forebyggende indsats. I to af kommunerne er midlerne bundet til henholdsvis pædagognormeringer og inklusion – herunder inklusionspædagoger. I de to andre kommuner er midlerne ikke øremærkede til et bestemt formål. De fire casekommuner med socioøkonomisk ressourcetildeling fordeler mellem 5 og 10 % af det samlede budget efter socioøkonomiske kriterier.

De socioøkonomiske midler målrettes i tre ud af de fire kommuner institutionerne på baggrund af mindst tre af disse fem socioøkonomiske indikatorer:

- Antal/andel af børn af enlige forsørgere
- Antal/andel af indvandrere eller efterkommere fra tredjeverdenslande
- Forældrenes uddannelsesniveau
- Forældrenes indkomstniveau
- Forældrenes erhvervstilknytning.

Tre af de fire casekommuner fordeler midlerne på baggrund af de konkrete børn i daginstitutionen, og tallene opdateres hvert eller hvert andet år. En af casekommunerne fordeler midlerne mindre præcist, da de er knyttet til de socioøkonomiske kriterier i det skoledistrikt, som institutionen ligger i, og tallene er ikke opdaterede.

Hvordan påvirker tildelingsmodellen den tidlige forebyggende indsats?

De socioøkonomiske midler anvendes primært til 'ekstra hænder' i institutionerne, uanset om midlerne er bundne eller ej, men institutionerne bruger den ekstra normering på forskellig vis i hverdagen. Institutionerne fremhæver fx, at midlerne giver bedre mulighed for at arbejde i mindre grupper med børnene, at arbejde mere systematisk, at styrke forældresamarbejdet og de faglige kompetencer, at opprioritere det tværfaglige samarbejde og at give børn, der har det svært, ekstra opmærksomhed. Det fremhæves også, at den ekstra normering er vigtig for at undgå, at personalet bliver for presset.

Forvaltningerne i de fire casekommuner blander sig generelt ikke i, hvordan institutionerne omsætter midlerne konkret, og der følges heller ikke specifikt op på, hvad midlerne bruges til. Den socioøkonomiske tildeling spiller således ikke nogen direkte rolle for styringen af institutionernes tidlige forebyggende indsats.

For at skabe et systematisk overblik over variationen i de 24 institutioners tidlige forebyggende indsats i forhold til børn i sårbare positioner er de kvalitative interviewdata kodet systematisk, og der er gennemført en kvantitativ indholdsanalyse. Resultaterne fra analysen tyder på, at der er en sammenhæng mellem den tidlige forebyggende indsats og brugen af socioøkonomiske

tildelingsmodeller med **bundne** midler i de undersøgte institutioner. Undersøgelsen peger således på, at der er større systematik i screening af børnene og mere brug af små grupper i disse institutioner end i de øvrige institutioner, som enten ikke har bundne socioøkonomiske midler, eller som slet ikke har en socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel. Der er også større systematik i brugen af analyseværktøjer end i institutioner, hvor der er ikke-bundne midler. Det skal bemærkes, at der i undersøgelsen ikke er set på, hvorvidt denne praksis er bedre i forhold til at støtte børn i en sårbar position end praksis i de øvrige institutioner.

Der er derimod ikke tydelig forskel på *indholdet* i den pædagogiske praksis i forhold til screening af børnene og brug af små grupper mellem institutioner uden model og institutioner med ikke-bundne socioøkonomiske midler. Det skal dog understreges, at undersøgelsen ikke har set på, om *kvaliteten* af den pædagogiske indsats påvirkes.

At der først og fremmest ser ud til at være en sammenhæng mellem **bundne** socioøkonomiske midler og indholdet i den pædagogiske indsats, er interessant, fordi de socioøkonomiske midler som nævnt anvendes til ekstra 'hænder' i alle de fire kommuner, uanset om midlerne er bundne eller ej. Dette indikerer, at det, at midlerne er bundne, i sig selv gør en forskel.

Undersøgelsen kan ikke sige præcist, hvad det skyldes. En hypotese kan være, at, i og med at kommunerne binder midlerne til et fast formål, sætter de også en tydeligere retning for den tidlige forebyggende indsats i daginstitutionerne, hvilket kan påvirke indholdet i den pædagogiske praksis. En anden hypotese kan være, at, i og med at institutionslederne er mere bevidste om, hvor mange midler de har fået i de kommuner, hvor midlerne er bundne, bliver de også mere bevidste om, at de kan gøre noget anderledes i den pædagogiske praksis – herunder øge brugen af små grupper og arbejde mere systematisk. Men det er også muligt, at kommuner, hvor institutionerne i forvejen fx har et stærkt fokus på systematik, er mere tilbøjelige til at binde socioøkonomiske midler. Undersøgelsen kan med andre ord ikke sige noget om den kausale sammenhæng mellem den pædagogiske praksis og de bundne socioøkonomiske midler.

Undersøgelsen har haft fokus på at afdække den tidlige forebyggende indsats og de socioøkonomiske ressourcefordelingsmodellers påvirkning af disse, men siger ikke noget om, hvordan den pædagogiske indsats påvirker børn i en sårbar position. I lyset af undersøgelsens resultater er det interessant at se nærmere på, *om, hvordan og under hvilke omstændigheder* en øget brug af systematik og målrettet arbejde med de enkelte børns ressourcer og udviklingsområder i inkluderende fællesskaber faktisk kan rykke børn i en sårbar position og dermed medvirke til at bryde den sociale arv.

1 Indledning

Der har de sidste mange år været et stigende fokus på betydningen af den tidlige forebyggende indsats i dagtilbud for, at børn og unge kan få lige muligheder. KORA har for BUPL gennemført en undersøgelse, der afdækker brugen af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller på daginstitutionsområdet og herunder, hvordan disse påvirker den tidlige forebyggende indsats i daginstitutionerne for børn i sårbare positioner.

- Børn i sårbare positioner forstås her som børn, hvis trivsel og udvikling giver anledning til bekymring.
- Tidlig forebyggende indsats i daginstitutionerne forstås her som daginstitutionernes indsats for at støtte disse børns udvikling og trivsel.

Denne undersøgelse er en kvalitativ opfølgning på første del af undersøgelsen 'Socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller på daginstitutionsområdet'². Undersøgelsen afdækkede kommunernes praksis på området og viste blandt andet, at 42 % af kommunerne anvender en form for socioøkonomisk ressourcefordeling, og at ca. 60 % af disse giver de socioøkonomiske midler uden særlige bindinger i forhold til deres anvendelse.

Denne kvalitative opfølgning ser nærmere på, hvad brugen af socioøkonomiske tildelingsmodeller betyder helt konkret for den pædagogiske praksis i daginstitutioner. Undersøgelsen afdækker tre overordnede spørgsmål:

- Hvad er formålet og intentionerne med de socioøkonomiske tildelingsmodeller?
- Hvad er det pædagogiske indhold i den tidlige forebyggende indsats rettet mod børn i en sårbar position?
- Hvordan påvirker tildelingsmodellen den tidlige forebyggende indsats?

1.1 Undersøgelsens design og metode

Denne undersøgelse er baseret på dybdegående kvalitative interview i 24 udvalgte daginstitutioner i seks udvalgte casekommuner. Det følgende afsnit giver et overblik over undersøgelsens design og metoder. Der henvises til bilag 1 for en grundig gennemgang.

Case-udvælgelse

De seks casekommuner er udvalgt, så de varierer med hensyn til følgende kriterier:

- Socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel eller ej?
- Bundne eller ikke-bundne midler i ressourcefordelingsmodellen. Er midlerne øremærkede til konkrete formål – fx pædagognormeringer?

² Bæk og Kjærgaard, 2017.

- Højt eller lavt niveau af personaleressourcer i institutionerne i forhold til den socioøkonomiske belastning³.

I hver af de seks kommuner der udvalgt fire case-institutioner. Disse er tilstræbt udvalgt efter følgende kriterier:

- Daginstitutioner med relativt mange børn i sårbare positioner
- Aldersintegrerede institutioner frem for vuggestuer eller børnehaver.

Figuren nedenfor giver et overblik over case-udvælgelsen:

Figur 1.1 Kriterier for case-udvælgelsen

	Anvender socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel og fordeler en relativt stor del af midlerne		Anvender ikke socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel
	Bundne midler	Ikke-bundne midler	
Højt niveau af ressourcer i forhold til social belastning	Kommune I fire institutioner	Kommune III fire institutioner	Kommune V fire institutioner
Lavt niveau af ressourcer i forhold til social belastning	Kommune II fire institutioner	Kommune IV fire institutioner	Kommune VI fire institutioner

I praksis er det dog ikke alle institutionerne, der har levet op til kriterierne, fx fordi kommunen ikke har haft fire institutioner med belastet socioøkonomi. Syv institutioner har således ikke haft relativt mange børn i sårbare positioner, og to institutioner har ikke været aldersintegrerede. Der tages højde for denne utilsigtede variation i analyserne.

Datagrundlag

Der er i undersøgelsen gennemført interview med følgende interviewpersoner:

- 6 forvaltningschefer
- 5 områdeledere
- 24 daginstitutionsledere/pædagogiske ledere
- 47 pædagoger (18 vuggestuepædagoger, 27 børnehavepædagoger, 2 specialpædagoger).

Derudover er der indhentet dokumenter og/eller oplysninger fra de deltagende kommuner.

Analyse

Den store mængde kvalitative data er efterfølgende refereret grundigt og kodet i NVivo på baggrund af en gennemarbejdet kodebog. Kodningerne er efterfølgende kondenseret, og på udvalgte parametre er de kvalitative data blevet omsat til talværdier, der er indgået i en kvantitativ indholdsanalyse.

³ Kommunernes personaleressourceforbrug opgøres som deres personalenormering, mens belastningsgraden opgøres som andelen af sårbare børn i aldersgruppen 0-5 år (beregnet via en statistisk model, som inkluderer oplysninger om socioøkonomiske karakteristika ved børnene og forældrene på individniveau). En kommune med et stort ressourceforbrug i forhold til socioøkonomisk belastning vil således have en relativt høj normering og en relativt lille andel af sårbare børn. Omvendt vil en kommune med et lille ressourceforbrug i forhold til socioøkonomisk belastning have en relativt lav normering og en høj social belastningsgrad. Se i øvrigt metodeafsnittet side 42 for en uddybning.

Generaliserbarhed

Formålet med denne undersøgelse har ikke været at give et repræsentativt billede af hverken brugen af socioøkonomiske ressourcfordelingsmodeller eller den tidlige forebyggende indsats. I stedet er kommuner og institutioner udvalgt, så der kan stilles skarpt på, hvordan forskellige tildelingsmodeller påvirker den tidlige forebyggende indsats rettet mod børn i sårbare positioner.

Dette har konsekvenser for generaliserbarheden af undersøgelsens resultater, og der er særligt to opmærksomhedspunkter i den forbindelse.

For det **første** fordeler de fire kommuner i undersøgelsen, der har en socioøkonomisk tildelingsmodel, en relativt stor andel af budgettet efter socioøkonomiske kriterier i forhold til gennemsnittet af danske kommuner med en tilsvarende model⁴. Det er en fordel i denne undersøgelse, fordi det tydeliggør virkningen af socioøkonomiske ressourcfordelingsmodeller. Til gengæld betyder det, at resultaterne ikke nødvendigvis kan generaliseres til kommuner, der fordeler en relativt lille del af budgettet efter socioøkonomiske kriterier.

For det **andet** er de 24 institutioner udvalgt, så de er relativt belastede i socioøkonomisk forstand, da det er disse institutioner, der får de fleste midler gennem den socioøkonomiske ressourcetildeling. Disse institutioner er således heller ikke repræsentative, og beskrivelserne af den tidlige forebyggende indsats kan ikke nødvendigvis generaliseres – særligt ikke til institutioner med en lettere socioøkonomisk profil.

1.2 Læsevejledning

Rapporten er struktureret efter de tre overordnede undersøgelsesspørgsmål.

Sammenfatningen indeholder analysens resultater.

I kapitel 2 belyses formålet og intentionerne med de socioøkonomiske tildelingsmodeller. Derudover beskrives de centrale støttefunktioner i de seks casekommuner.

I kapitel 3 stilles der skarpt på de forskellige elementer i den tidlige forebyggende indsats i daginstitutioner for børn i en sårbar position: opsporing af børn i en sårbar position, pædagogisk indsats, forældresamarbejde samt samarbejde med eksterne.

I kapitel 4 beskrives det, hvordan de socioøkonomiske midler påvirker hverdagen i institutionerne, og det undersøges, hvordan ressourcetildelingsmodellerne påvirker den pædagogiske praksis.

Bilag 1 indeholder en detaljeret beskrivelse af undersøgelsens design og metode.

Bilag 2 indeholder en oversigt over de 24 institutioners baggrundskarakteristika.

Bilag 3 indeholder undersøgelsens kvantitative analyser.

Bilag 4 indeholder en beskrivelse af de screenings- og analyseværktøjer, som de 24 institutioner bruger mest.

⁴ Bæk & Kjærgaard (2017).

2 Socioøkonomisk ressourcetildeling

I dette kapitel beskrives formålet med samt indretningen og udmøntningen af de socioøkonomiske ressourcetildelingsmodeller i de fire casekommuner, som anvender disse. Kapitlet har tre formål:

- At give indblik i, hvordan fordelingen af midler rent teknisk finder sted.
- At kaste lys over de intentioner, som ligger til grund for brugen af de socioøkonomiske tildelingsmodeller.
- At beskrive, hvilke centrale støttefunktioner i forhold til børn i en sårbar position der er tilgængelige for institutionerne. I dette afsnit vil casekommunerne, der anvender socioøkonomiske tildelingsmodeller, blive sammenlignet med de casekommuner, som ikke anvender sådanne modeller.

Boksen nedenfor samler kapitlets hovedpointer:

Hovedpointer: socioøkonomisk ressourcetildeling i casekommunerne

- De fire casekommuner, der har en socioøkonomisk resourcefordelingsmodel, fordelel mellem 5 og 10 % af det samlede budget efter socioøkonomiske kriterier.
- Tre af de fire kommuner fordelel midler på baggrund af mindst tre af disse fem socioøkonomiske indikatorer:
 - Antal/andel af børn af enlige forsørgere,
 - Antal/andel af indvandrere eller efterkommere fra tredjeverdenslande,
 - Forældrenes uddannelsesniveau
 - Forældrenes indkomstniveau,
 - Forældrenes erhvervstilknytning.
- Der er forskel på, hvordan den socioøkonomiske fordeling finansieres. I to kommuner er det gennem en kombination af nye midler fra statslige puljer samt omlægning af centrale midler (fx fra støttekorps mv). I én af kommunerne stammer finansieringen udelukkende fra en ny kommunal bevilling. I én kommune er der sket en omfordeling af det eksisterende decentrale budget.
- Tre af de fire casekommuner fordelel midlerne på baggrund af de konkrete børn i daginstitutionen, og tallene opdateres hvert eller hvert andet år. Den sidste kommune fordelel midlerne mindre præcist, da de er knyttet til de socioøkonomiske kriterier i det skoledistrikt, som institutionen ligger i, og tallene er ikke opdaterede.
- I de kommuner, hvor midlerne ikke er bundet til en bestemt anvendelse (pædagognormeringer, inklusionspædagoger), ved kun halvdelen af institutionslederne, hvor mange midler de får på baggrund af den socioøkonomiske fordeling. I institutioner med bundne midler gælder det seks ud af syv af lederne.
- Helt generelt er de mål, der er opstillet for de socioøkonomiske midler, formuleret meget bredt.
- Ses der på tværs af de seks casekommuner, er der umiddelbart ikke stor forskel på typen af støttefunktioner, som tilbydes fra centralt hold. Derfor kompenseres de belastede institutioner i casekommunerne uden socioøkonomisk ressourcetildeling *ikke* i en sådan grad, at det de facto gør det ud for en socioøkonomisk resourcefordeling, der svarer til den, der er i de fire øvrige kommuner.

2.1 Hvordan ser ressourcefordelingsmodellerne ud?

I dette afsnit gennemgås den tekniske indretning af de socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller, som anvendes i fire af de seks casekommuner: Hvor mange midler fordeles, hvor kommer pengene fra, og hvordan fordeles de? I gennemgangen vil casekommunernes ressourcefordelingsmodeller løbende blive sammenholdt med fundene fra KORAs landsdækkende undersøgelse af kommunernes anvendelse af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller⁵.

Tabellen nedenfor giver et overblik over de fire ressourcefordelingsmodeller, som uddybes i det følgende.

Tabel 2.1 Teknisk indhold af socioøkonomiske fordelingsmodeller

	Bundne midler	Ikke-bundne midler
Højt niveau af res-sourcer i forhold til social belastning	Kommune I: <u>Størrelse på socioøkonomisk budget:</u> • Ca. 5 % af det samlede budget <u>Finansiering:</u> • Omlægning af centrale midler • Nye midler: statslige puljer <u>Beregningsmetode:</u> • Børnetælling på institutioner ud fra socioøkonomiske indikatorer <u>Fordeling af socioøkonomiske midler på institutionerne*:</u> • Mellem ca. 500 og 9.300 kr. pr. børnehavebarn pr. år (median: ca. 3.400)	Kommune III: <u>Størrelse på socioøkonomisk budget:</u> • Ca. 10 % af det samlede budget <u>Finansiering:</u> • Omlægning af centrale midler • Nye midler: statslige puljer <u>Beregningsmetode:</u> • Børnetælling på institutioner ud fra socioøkonomiske indikatorer <u>Fordeling af socioøkonomiske midler på institutionerne*:</u> • Mellem ca. 3000 og 14.500 kr. pr. børnehavebarn pr. år (median: ca. 5.700)
Lavt niveau af res-sourcer i forhold til social belastning	Kommune II <u>Størrelse på socioøkonomisk budget</u> • Ca. 5 % af det samlede budget <u>Finansiering:</u> • Nye midler: kommunale midler <u>Beregningsmetode:</u> • Børnetælling på institutioner ud fra socioøkonomiske indikatorer <u>Fordeling af socioøkonomiske midler på institutionerne*:</u> • Mellem ca. 300 og 13.200 kr. pr. børnehavebarn pr. år (median: ca. 2.200)	Kommune IV <u>Størrelse på socioøkonomisk budget:</u> • Ca. 5 % af det samlede budget <u>Finansiering:</u> • Omlægning af eksisterende decentrale midler <u>Beregningsmetode:</u> • Socioøkonomi fra skoledistrikter <u>Fordeling af socioøkonomiske midler på institutionerne*:</u> • Mellem 0 og 5.400 kr. pr. børnehavebarn pr. år (median: ca. 3.200)

Note: * De fleste kommuner beregner ikke et enhedsbeløb. Beregningerne er derfor foretaget af KORA på baggrund af data udleveret af casekommunerne. Fordeling af de socioøkonomiske midler på institutionerne er vist for den institution, som får flest hhv. færrest midler pr. barn i hver kommune. Et vuggestuebarn vægter som 1,74 børnehavebarn. Begrundelsen for vægten fremgår af Dalsgaard et al. (2016).

** Kommunernes personaleresourceforbrug opgøres som deres personalenormering, mens belastningsgraden opgøres som andelen af sårbare børn i aldersgruppen 0-5 år (beregnet via en statistisk model, som inkluderer oplysninger om socioøkonomiske karakteristika ved børnene og forældrene på individniveau). En kommune med et stort ressourceforbrug i forhold til socioøkonomisk belastning vil således have en relativt høj normering og en relativt lille andel af sårbare børn. Omvendt vil en kommune med et lille ressourceforbrug i forhold til socioøkonomisk belastning have en relativt lav normering og en høj social belastningsgrad. Se i øvrigt metodeafsnittet, side 42 for en uddybning.

⁵ Se Bæk og Kjærgaard, 2017. 77 af landets kommuner er repræsenteret i undersøgelsen.

Hvor mange midler fordeles?

Den landsdækkende undersøgelse af kommunernes anvendelse af socioøkonomiske ressource-tildelingsmodeller finder, at 42 % af kommunerne anvender socioøkonomiske ressource-tildelingsmodeller i et eller andet omfang⁶. Kommunerne, som anvender socioøkonomiske ressource-tildelingsmodeller, fordeler mellem 1 og 10 % af de samlede ressourcer til daginstitutionerne efter socioøkonomiske kriterier; dog fordeler hovedparten af kommunerne under 5 % af ressourcerne på denne måde.

Stilles der skarpt på de fire casekommuner i denne analyse, der benytter socioøkonomiske ressource-tildelingsmodeller, ses det, at tre af kommunerne fordeler ca. 5 % af ressourcerne til daginstitutionerne på baggrund af socioøkonomi, mens én kommune fordeler ca. 10 % af midlerne på denne måde (se Tabel 2.1). Casekommunerne fordeler dermed en andel af budgettet på baggrund af socioøkonomi, som er lidt større, end det er tilfældet i hovedparten af de kommuner, som indgår i den landsdækkende kortlægning.

Hvor kommer pengene fra?

Ligesom det er tilfældet i den landsdækkende kortlægning, stammer finansieringen af casekommunernes socioøkonomiske ressource-tildelingsmodeller primært fra en omlægning af eksisterende midler eller fra statslige puljer. Således har kun én af kommunerne valgt at finansiere midlerne via en ny bevilling.

Overordnet set kan der sondres mellem tre former for finansiering af de socioøkonomiske midler i casekommunerne. Det drejer sig om:

- Omlægning af centrale midler (fra centrale støttefunktioner såsom støttepædagogkorps, sprogindsats mv.)
- Omlægning af decentrale midler (en andel af institutionernes oprindelige budget)
- Tilførsel af nye midler (enten fra kommunen eller fra statslige puljer).

Det fremgår af Tabel 2.1, at to af casekommunerne finansierer de socioøkonomiske midler via en omlægning af centrale midler og en tilførsel af nye midler fra statslige puljer. De øvrige to casekommuner finansierer den socioøkonomiske omfordeling via en tilførsel af nye kommunale midler til daginstitutionsområdet henholdsvis en omlægning af decentrale midler.

I Kommune I og III, hvor de centrale støttefunktioner er omlagt til socioøkonomiske midler, opfatter institutionerne generelt omlægningen som en de facto-tilførsel af nye midler. Flere af institutionerne giver således udtryk for, at de nu nedlagte centrale støttefunktioner ofte var svært tilgængelige, ligesom den støtteindsats, der blev tildelt fra centralt hold, ofte havde et begrænset omfang. Det er dog væsentligt at bemærke, at case-institutionerne fra disse to casekommuner er kendetegnet ved, at de næsten alle har en relativt høj social belastningsgrad. Da det samtidig er de institutioner, der får tildelt flest socioøkonomiske midler, kan det ikke udelukkes, at institutionerne med en lavere social belastningsgrad (som får færre socioøkonomiske midler) opfatter omlægningen som en de facto-nedskæring.

Hvordan fordeles de socioøkonomiske midler?

Tre af casekommunerne fordeler de socioøkonomiske midler på baggrund af mindst tre af følgende socioøkonomiske indikatorer:

- Antal/andel af børn af enlige forsørgere,
- Antal/andel af indvandrere eller efterkommere fra tredjeverdenslande,
- Forældrenes uddannelsesniveau

⁶ Bæk & Kjærgaard 2017.

- Forældrenes indkomstniveau,
- Forældrenes erhvervstilknytning.

Der er tale om de samme fem kriterier, som den landsdækkende kortlægning finder, at godt 50 % af kommunerne benytter til fordeling af de socioøkonomiske midler. I alle tre casekommuner, der benytter de nævnte indikatorer, er indikatorerne valgt, fordi de også anvendes på skoleområdet. Størrelsen på hver af institutionernes socioøkonomiske budget opdateres periodisk (hvert eller hvert andet år) på baggrund af socioøkonomiske karakteristika hos de børn, som er indskrevet i hver daginstitution. Indikatorernes indbyrdes vægtning er bestemt administrativt/politisk⁷.

Den fjerde casekommune anvender – ligesom de øvrige tre casekommuner – en socioøkonomisk tildelingsmodel, som udspringer af skoleområdet. I dette tilfælde skeles der imidlertid ikke til de socioøkonomiske karakteristika blandt børnene på institutionsniveau, men derimod til, hvilket skoledistrikt institutionen er beliggende i. I hvert skoledistrikt er der fastsat et enhedsbeløb pr. indskrevet. Størrelsen på dette enhedsbeløb er historisk betinget og er ikke ændret siden ressourcefordelingsmodellens indførelse.

Som det fremgår af Tabel 2.1, er der i alle fire casekommuner relativt stor forskel på, hvor mange socioøkonomiske midler hver institution får pr. barn. I den kommune, hvor variationen er størst (Kommune II), får den institution, der får flest socioøkonomiske midler pr. barn, knap 13.000 kr. mere pr. børnehavebarn end den institution, som får mindst. I den kommune, hvor variationen er mindst (Kommune IV), får den institution, der får flest socioøkonomiske midler pr. barn, ca. 5.400 kr. mere pr. børnehavebarn end den institution, som får mindst. Dog får de fleste institutioner i de fire casekommuner et beløb, som befinder sig inden for et par tusinde fra medianen i hver kommune (se Tabel 2.1)⁸.

De fleste af de case-institutioner, som indgår i denne analyse, har en relativt høj belastningsgrad. Derfor får de fleste institutioner i hver kommune et enhedsbeløb pr. barn svarende til medianen eller højere. Alle lederne i disse institutioner har da også kendskab til, at en andel af institutionernes budgetter fordeles på baggrund af socioøkonomi. Hovedparten af lederne har ligeledes kendskab til de kriterier, som ligger til grund for fordelingen. Dog er der flere af lederne, som ikke har et klart billede af, hvor mange midler de tildeles på baggrund af de socioøkonomiske kriterier. Dette gør sig primært gældende blandt institutionslederne i de kommuner, hvor de socioøkonomiske midler ikke er bundet til bestemte formål. I disse tilfælde har ca. halvdelen af lederne svært ved at redegøre for, hvor mange midler de får på baggrund af socioøkonomiske forhold. Der er således en institution, som får ca. 1,5 millioner kroner mere på baggrund af socioøkonomi, end lederen antog i interviewet. 6 ud af 7⁹ af lederne fra institutionerne med bundne midler kan redegøre for, hvor mange midler de får.

⁷ I nogle kommuner vægter de enkelte karakteristika lige meget. Det vil sige, at et barn af en enlig forsørger udløser lige så mange midler som et barn af lavindkomstforældre. I andre kommuner vægtes enkelte karakteristika op eller ned. I sådanne tilfælde kan et barn fra en familie med et lavt uddannelsesniveau udløse flere midler end et barn af en enlig forsørger.

⁸ Medianen i Kommune II er ca. 1.000 kr. lavere end i de øvrige af de kommuner, som fordeler ca. 5 pct. af budgettet på baggrund af socioøkonomi. Dette skyldes, at midlerne i denne kommune fordeles meget ulige. På den måde får én niendedel af institutionerne over en tredjedel af budgettet med dertilhørende høje enhedsbeløb.

⁹ Lederen i én institution med bundne midler forholder sig ikke til, hvor mange midler der fordeles på baggrund af socioøkonomi, og indgår derfor ikke i denne opgørelse.

2.2 Formålet med de socioøkonomiske midler

I dette afsnit beskrives de formål, som er knyttet til de socioøkonomiske midler fra forvaltningens side samt institutionernes opfattelser af disse formål. Det undersøges desuden, om der er en sammenhæng mellem formålene og valget af en henholdsvis bunden eller ubunden socioøkonomisk fordeling. Tabellen nedenfor giver et overblik over formålet med og anvendelsen af de socioøkonomiske midler. Tabellen uddybes efterfølgende.

Tabel 2.2 Formål med de socioøkonomiske tildelingsmodeller

	Kommune I (bundne midler)	Kommune II (bundne midler)	Kommune III (ikke-bundne midler)	Kommune IV (ikke-bundne midler)
Formål med midlerne ifølge forvaltningen	<u>Outcomemål:</u> Lige muligheder	<u>Outcomemål:</u> ?	<u>Outcomemål:</u> Udligne sociale forskelle Klæde børn på til fremtiden	<u>Outcomemål:</u> Et godt børneliv Trivsel Fællesskaber
	<u>Procesmål:</u> Inklusion, herunder inklusionspædagoger	<u>Procesmål:</u> Tidlig forebyggende indsats Tværfagligt samarbejde Ansættelse af pædagoger	<u>Procesmål:</u> ?	<u>Procesmål:</u> Inklusion
Formålet med midlerne ifølge daginstitutionslederne	<u>Outcomemål:</u> Lige muligheder	<u>Outcomemål:</u> ?	<u>Outcomemål:</u> Trivsel Bryde social arv	<u>Outcomemål:</u> Løfte børnene
	<u>Procesmål:</u> Inklusion, herunder inklusionspædagoger	<u>Procesmål:</u> Forebyggende indsats Fagligt løft Mere skriftlighed Ansættelse af pædagoger	<u>Procesmål:</u> ?	<u>Procesmål:</u> Forebyggende indsats Inklusion

De fire casekommuner, der benytter sig af socioøkonomiske tildelingsmodeller, har alle opstillet et eller flere formål for brugen af de socioøkonomiske midler. De opstillede formål er kendetegnet ved, at de varierer på to områder.

For det *første* er der forskel på, i hvilken grad kommunerne har formuleret et specifikt formål, som knytter sig til de socioøkonomiske midler, eller alternativt knytter de socioøkonomiske midler til en overordnet børne- og ungepolitikals formål.

For det *andet* er der forskel på, om formålene relaterer sig til indholdet i pædagogernes arbejde (dvs. formål med fokus på den pædagogiske proces), eller om formålet relaterer sig til det ønskede resultat af den pædagogiske indsats (dvs. formål med fokus på output eller outcome af det pædagogiske arbejde).

Den øverste række i Tabel 2.2 viser de formål, som forvaltningerne nævner i forbindelse med de socioøkonomiske midler. Det kendetegner generelt alle de opstillede mål, at disse er relativt bredt formuleret. Det gælder i særdeleshed de kommuner, som opstiller output-/outcome-mål. Det kan derfor konstateres, at det kun i begrænset omfang er muligt at afgøre, om institutionerne rent faktisk lever op til formålene.

Det kendetegner godt halvdelen af institutionslederne, at de ikke mener, at forvaltningen har meldt konkrete mål ud, som skal indfries via de socioøkonomiske midler. Dette er gældende i alle fire casekommuner. Men som det fremgår af Tabel 2.2 ovenfor, så er der stor lighed mellem de mål, som forvaltningen oplister, og de mål, som lederne mener midler skal anvendes til. Således nævner tre ud af fire af lederne de samme mål, som bliver nævnt af dagtilbudsscheferne. Dette gælder på tværs af alle fire casekommuner. Noget tyder altså på, at forvaltningens mål ofte slår igennem hos institutionslederne, på trods af at de ikke alle oplever, at der opstilles konkrete mål for de socioøkonomiske midler.

2.3 Centrale støttefunktioner

Alle seks casekommuner – uanset om de har en socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel eller ej – har forskellige centrale støttefunktioner, som daginstitutionerne kan trække på i forbindelse med børn i sårbare positioner.

Støttefunktionerne er typisk universelle. Det vil sige, at alle institutioner i kommunerne har mulighed for at anvende støttefunktionerne. De vil dog ofte være mest relevante for institutioner med mange børn i en sårbar position, og det vil fx typisk være disse institutioner, der får tildelt mest støtte. Derfor er de centrale støttefunktioner indirekte en socioøkonomisk omfordeling i de to kommuner, der ellers ikke har en socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel, og støttefunktionerne supplerer omfordelingen i de fire øvrige kommuner. Der er ikke væsentlig forskel på, hvad de forskellige kommuner tilbyder af støtte fra centralt hold. Det betyder, at de to kommuner uden socioøkonomisk tildelingsmodel ikke kompenserer deres mest belastede institutioner i en sådan grad, at institutionerne de facto har en socioøkonomisk fordeling, der svarer til den, der er i de fire øvrige kommuner.

Dette afsnit indeholder en kortfattet og overordnet beskrivelse af casekommunernes støttefunktioner.

Tværfaglige fora

Alle seks casekommuner har tværfaglige fora, hvor institutionerne har mulighed for at drøfte konkrete børn. I stort set alle casekommuner omfatter et sådan tværfagligt forum en socialrådgiver fra myndighedsområdet. Nogle af de tværfaglige fora er organiseret i distrikter, hvor repræsentanter fra både skole og daginstitutioner indgår sammen med fx psykologer, pædagogiske vejledere og en socialrådgiver.

Konsultative funktioner

Alle institutionerne i de seks casekommuner har adgang til konsultativ støtte. Den konsultative støtte er kendetegnet ved, at pædagogerne kan få vejledning i generelle pædagogiske problemstillinger, eller der kan ydes støtte til indholdet i en indsats rettet mod konkrete børn eller børnegrupper.

Den konsultative støtte kan gives af konsultative teams, som typisk består af repræsentanter fra PPR, fx psykolog, sundhedsplejerske, tale-høre-konsulent, pædagogisk vejleder mv. De konsultative teams vejleder eksempelvis pædagogerne med hensyn til, hvordan læringsmiljøet kan forbedres, eller de kan hjælpe med at udarbejde en konkret handleplan for et barn i en sårbar position. Den konsultative støtte kan gives udelukkende på baggrund af pædagogens beskrivelse af barnet. I hovedparten af kommunerne er der også mulighed for, at (typisk) en pædagogisk vejleder kommer ud i institutionen for at observere og hjælpe pædagogerne med at håndtere konkrete problemstillinger målrettet konkrete børn eller samspillet i børnegruppen. Vejledningen omfatter derimod ikke, at vejlederne arbejder 1:1 med et barn.

Støtte til det enkelte barn

Tendensen i de seks kommuner er, at støtte i høj grad er blevet omlagt fra brugen af støttepædagoger til konsultative funktioner. Der er dog alligevel mulighed for at søge ekstra støtte til konkrete børn, fx til talepædagoger. I de fleste casekommuner kan der også søges om timer fra ressource- eller støttepædagoger – begge typer af pædagoger er 'ekstra hænder' i institutionen, der er finansieret af centrale midler. To kommuner har desuden ansat støtte-/ressourcepædagoger til særligt udvalgte institutioner.

Øvrige støtteforanstaltninger

Foruden de ovennævnte støtteordninger benytter casekommunerne sig af kommunespecifikke støtteordninger. Dette omfatter eksempelvis åbent hus-arrangementer, hvor familierne i området kan søge støtte (Kommune III), særlig sprogstøtte i udvalgte institutioner (Kommune V) og familierådgivning (Kommune I).

3 Den tidlige forebyggende indsats for børn i sårbare positioner

I dette kapitel beskrives, hvordan de 24 undersøgte institutioner arbejder med tidlig forebyggende indsats i det pædagogiske arbejde. Det pædagogiske arbejde står dog ikke alene i den tidlige forebyggende indsats. Det er for det første suppleret med en mere eller mindre formaliseret indsats for at opspore disse børn. For det andet er samarbejdet mellem daginstitution og forældre også et centralt element. Derudover suppleres institutionens tidlige forebyggende indsats også i nogle tilfælde med et samarbejde med eksterne fagpersoner – fx talepædagoger, psykologer, fysioterapeuter, sagsbehandlere fra myndighedsområdet mv., jf. kapitel 2.

I de følgende afsnit gennemgås derfor, hvordan de 24 undersøgte institutioner arbejder med de fire forskellige elementer i den tidlige forebyggende indsats.

Boksen nedenfor samler kapitlets hovedpointer.

Hovedpointer: den tidlige forebyggende indsats i 24 institutioner

- Den tidlige forebyggende indsats i daginstitutioner består af fire elementer: opsporing, pædagogisk indsats, forældresamarbejde og samarbejde med eksterne fagpersoner. Interviewpersonerne oplever som hovedregel, at den tidlige forebyggende indsats generelt fylder meget i deres pædagogiske praksis. De primære fokusområder i den tidlige forebyggende indsats er inklusion og sprog.
- De fleste af de 24 institutioner fremhæver, at det pædagogiske arbejde generelt er præget af et fokus på børnenes ressourcer, en anerkendende samt en narrativ tilgang. Mange institutioner beskriver, at en fast struktur samt arbejdet med børnene i små grupper fungerer godt for børn i en sårbar position. Nogle af institutionerne arbejder med og fremhæver Marte Meo som en god tilgang til børn i en sårbar position.
- Der er forskel på, hvor systematisk de 24 institutioner arbejder med at opspore børn i sårbare positioner. Nogle institutioner baserer udelukkende screeningen af børnene på pædagogens faglighed og erfaring. I de øvrige institutioner suppleres fagligheden med systematiske screeningsværktøjer, der bruges på alle børn.
- Der er ligeledes variation med hensyn til, hvordan pædagogerne følger op på en bekymring om et barn, og på hvilken baggrund de vælger, hvilken pædagogisk indsats der skal sættes i værk. Kollegial sparring anvendes i alle institutioner på mere eller mindre formaliserede måder, og i hovedparten af institutionerne følges en bekymring om et barn op med formaliserede analyseværktøjer, der fx kan tydeliggøre barnets styrker og udviklingsområder.
- I nogle institutioner bruger man desuden værktøjer, der kan støtte i forbindelse med planlægningen og evalueringen af den pædagogiske indsats.
- Forældresamarbejdet prioriteres generelt højt i alle 24 institutioner – både når der er udfordringer, og når der ikke er. Det skyldes flere forhold. For det første opfattes det som forældrenes legitime ret at være informeret om og en del af indsatsen for deres børn. For det andet opfattes det som meget vigtigt, at der er et tillidsfuldt forhold mellem pædagoger og forældre. For det tredje har forældrene værdifuld viden

Hovedpointer: den tidlige forebyggende indsats i 24 institutioner

om børnene, som kan bidrage til at belyse udfordringerne. For det fjerde kræver indsatserne ofte, at forældrene også arbejder med tiltag i hjemmet.

- Alle institutionerne har samarbejde med eksterne parter i forbindelse med den tidlige forebyggende indsats. Samarbejdet foregår for det første på institutionernes eget initiativ. Det sker i forbindelse med de forskellige centrale støttefunktioner, der er i kommunerne. For det andet er der også samarbejde om børn og familier, hvor der fra myndighedsafdelingens side er enten en sag eller en bekymring vedrørende et barn. Begge typer af samarbejde kan være tidskrævende for institutionerne.
- Ansvar for den tidlige forebyggende indsats er typisk delt mellem pædagog og leder, hvor lederen ofte har en sparringsrolle, og pædagogen har ansvaret for den pædagogiske indsats.

3.1 Opsporing af børn i en sårbar position¹⁰

Opsporing af børn i en sårbar position handler om, at pædagogerne så tidligt som muligt får øje på, om et barn mistrives eller ikke udvikler sig alderssvarende. Tankegangen er, at jo før man ser tegn på mistrivsel, jo tidligere kan man sætte ind med støtte, og dermed øger man chancen for, at man hurtigt kan hjælpe barnet ud af den sårbare position, hvilket både menneskeligt og økonomisk giver god mening. Der er fire trivselsområder, der er relevante at være opmærksom på i forbindelse med tidlig opsporing¹¹: psykisk og emotionel trivsel, kognitiv trivsel – herunder sprogudvikling, social trivsel og fysisk og sansemotorisk trivsel.

Ny forskning peger på, at pædagogers bekymring vedrørende et barn typisk refererer til deres faglighed. Det betyder, at de ofte henviser til bekymring vedrørende ikke-alderssvarende sproglig og motorisk udvikling, til adfærd, der fx kan være enten for voldsom eller for passiv, og til evnen til at søge og skabe kontakt og relationer¹². Bekymringerne kan dog også være baseret på sociale forhold, fx økonomiske, kulturelle, kognitive og psykiske ressourcer, eller symbolske forhold: adfærd, livsstil og værdier. Udover den faglige viden er der således også ofte et normativt element i pædagogernes bekymring vedrørende et barn¹³.

Det betyder fx, at der er en risiko for, at pædagoger i belastede institutioner får rykket deres normalitetsbegreb og dermed ikke opdager tidlige tegn på mistrivsel eller forsinket udvikling. Tilsvarende kan der i institutioner, hvor der kun er en meget lav grad af social belastning, også være en risiko for at blive 'overbekymret' og fejlagtigt få kategoriseret nogle børn som sårbare, med hvad det kan medføre af stigmatisering og uhensigtsmæssigt resourceforbrug.

¹⁰ Det skal bemærkes, at børn i en sårbar position ikke nødvendigvis er børn, der rent statistisk har en svag socioøkonomisk baggrund. Der er selvfølgelig mange børn med en svag socioøkonomisk baggrund, der er i god trivsel og udvikling, ligesom der er børn med en stærk socioøkonomisk baggrund, der hverken trives godt eller udvikler sig alderssvarende. Opsporing af børn i en sårbar position skal derfor baseres på en konkret individuel vurdering af barnets trivsel og udvikling.

¹¹ Mehlbye, Jill (2015).

¹² Harrits og Møller (2016).

¹³ Harrits og Møller (2016).

3.1.1 Hvordan screenes børnene?

I de 24 undersøgte daginstitutioner foregår opsporingen af børn i sårbare positioner på forskellige måder, og opsporingen varierer i forhold til graden af systematik i screeningen af børnene. Der er overordnet tre forskellige tilgange til screening. Nogle institutioner baserer sig udelukkende på medarbejdernes faglighed og erfaringer. Andre institutioner supplerer dette med systematisk sprogscreening af alle børn, og en tredje gruppe screener alle børn mere bredt i forhold til trivsel og udvikling. Disse tre tilgange gennemgås nedenfor.

Hvad er systematisk vurdering?

EVA har i en undersøgelse af pædagogers vurdering af børn i daginstitutioner udviklet en definition af systematisk vurdering af børn i dagtilbud, som KORA ligeledes anvender i denne undersøgelse. En systematisk vurdering er i denne forståelse karakteriseret ved, at den:

- Bygger på en fastlagt fremgangsmåde (hvordan, hvornår, hvem?)
- Bygger på indsamlede data (fx observationer, test, billedokumentation m.m.)
- Har fokus på udvalgte spørgsmål

Kilde: Pædagogers vurderinger af børn i daginstitutioner, EVA 2014

I alle institutioner er det pædagogerne, der har ansvaret for at få øje på, om der er grund til bekymring vedrørende et barn, og derefter tage kontakt til kollegaer og/eller ledelse. Som en leder siger: *"Jeg opfordrer meget personalet til at kigge efter alarmklokker. Mine medarbejdere kan fornemme, når der er noget, som ikke er, som det skal være. Har de en fornemmelse, skal de sige det, så der ikke går for lang tid."* (Leder, Kommune V).

Erfaring og faglighed

I ti institutioner er screeningen af børnene udelukkende baseret på pædagogernes faglighed og erfaring og følger ikke en fastlagt systematik, hvor alle børnene vurderes på de samme parametre¹⁴. I enkelte af institutionerne giver pædagogerne udtryk for, at man slet ikke arbejder med opsporing.

At opsporingen ikke foregår systematisk, betyder selvfølgelig ikke, at pædagogerne i institutionerne ikke er opmærksomme på børnenes trivsel og udvikling. I flere institutioner beskriver pædagogerne, at opsporingen af børn i en sårbar position begynder allerede ved den første samtale i forbindelse med børnenes opstart i institutionen, hvor de fx spørger ind til forskellige forhold om barnet og familien. En pædagog siger: *"Man får en god fornemmelse af familien til de samtaler."* (Pædagog, Kommune VI).

Flere institutionsledere fremhæver, at de har meget erfarne og kompetente pædagoger i institutionen, og der derfor ikke er behov for en egentlig opsporingsindsats. En institutionsleder siger: *"... de [børn i en sårbar position, red.] popper op fuldstændig af sig selv. Det synes jeg ikke vi behøver at lede efter ... Der er mange signaler, der siger noget. Det er vi uddannede i, det ved vi jo noget om."* (Leder, Kommune III). En pædagog siger tilsvarende: *"Jeg tror dybest set, at nu har jeg været i faget i rigtig mange år, så man kan nærmest se det, allerede når de kommer ind ad døren."* (Pædagog, Kommune V).

¹⁴ Harrits og Møller (2016) finder ligeledes, at pædagoger i børnehaver i høj grad bruger deres erfaringer i forbindelse med det faglige skøn med hensyn til, hvorvidt der er grund til bekymring vedrørende et barn.

Systematisk screening

Det er obligatorisk at gennemføre en sprogvurdering af børn, hvis institutionen har en mistanke om, at barnet har sproglige udfordringer. I 14 af institutionerne suppleres pædagogernes erfaring og faglighed med en systematisk sprogscreening af alle børn – hovedsageligt vha. sprogvurderingsredskabet TRAS¹⁵.

Fem institutioner har gennem længere tid også screenet børnene systematisk i forhold til andet end sprog, og fire institutioner er netop gået i gang med systematisk screening af alle børn. Langt hovedparten af de ni institutioner arbejder med TOPI: Model for tidlig opsporing¹⁶.

Pædagogerne oplever, at de systematiske screeningsværktøjer for det meste bekræfter det, de allerede ved baseret på deres faglighed og erfaringer, men også, at de nogle gange kan blive overraskede over resultaterne. *"Man kan godt have en mistanke om, at der er et eller andet, og når man så ser resultatet af sprogvurderingen: 'Aaahhh. Så var det jo egentlig ikke så slemt, som jeg havde regnet med', eller 'nu er det slemmere, end jeg havde regnet med'".* (Pædagog, Kommune V).

De systematiske værktøjer kan også bruges som kommunikationsværktøjer: *"... jeg tænker, at trivselsmålingerne [TOPI, red.] er med til at sætte ord på, hvad det handler om her og nu. Vi har en god fornemmelse af, at der er problemer med det her barn, og at der ingen problemer er med det her. Men der med helt konkret at få sat ord på, hvad problemet er, og give det videre i systemet. Det er det, som vi kan bruge trivselsmålingerne til."* (Pædagog, Kommune II).

3.2 Pædagogisk praksis i tidlig forebyggende indsats

Inklusion har været på den politiske dagsorden i en længere årrække inden for såvel skole- som dagtilbudsområdet¹⁷, og med de pædagogiske læreplaner og den selvstændige dagtilbudslov i 2007 blev der sat øget fokus på systematisk læring i dagtilbuddene. Efterfølgende har debatten om inklusion og indsatser rettet mod børn i sårbare positioner i dagtilbud fyldt meget,¹⁸ og der er kommet større fokus på ikke at visitere børn til specialtilbud (dvs. ekskludere børnene), hvilket kan give udfordringer for de dagtilbud, der skal rumme børnene.¹⁹ Målet med inklusion er at skabe rummelighed og mangfoldighed i institutionerne til gavn for såvel børn i sårbare positioner som de øvrige børn, og der skelnes typisk mellem fysisk, social og læringsmæssig inklusion.²⁰

Inklusionsdagsordenen har betydet et paradigmeskift i måden, man tænker det pædagogiske arbejde med børn i sårbare positioner på. Hvor der tidligere har været fokus på det enkelte barns vanskeligheder, flyttes fokus nu til at skabe inkluderende børnefællesskaber, hvor alle børnene deltager. Fokus flyttes således fra barnet til den inkluderende pædagogiske praksis. Dette har skabt udfordringer i mange dagtilbud²¹.

I langt de fleste af de 24 institutioner i undersøgelsen giver interviewpersonerne udtryk for, at den tidlige forebyggende indsats fylder meget i den pædagogiske praksis. Det er til gengæld svært at svare på, *hvor* meget den fylder i forhold til den almene pædagogiske praksis, da de

¹⁵ Se bilag 4 for en beskrivelse af TRAS.

¹⁶ Se bilag 4 for en beskrivelse af TOPI.

¹⁷ Pedersen, 2009; Jensen, 2005; Madsen, 2005.

¹⁸ Danmarks Evalueringsinstitut. Inkluderende læringsfællesskaber i dagtilbud. 2014.

¹⁹ Danmarks Evalueringsinstitut, "Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje." (2014).

²⁰ Danmarks Evalueringsinstitut, "Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje." (2014).

²¹ Albertsen et al., 2015.

to ting er tæt vævet sammen. Dette er en naturlig følge af arbejdet med inkluderende børnefællesskaber, hvor den pædagogiske praksis netop tilrettelægges efter, at alle børn skal inkluderes og derfor ikke tages ud af gruppen.

I det følgende gennemgås først de primære fokusområder for den tidlige forebyggende indsats i de 24 institutioner: inklusion og sprog. Dernæst beskrives, hvordan pædagogerne når frem til, hvilken pædagogisk indsats der skal bruges i en konkret situation. Til sidst beskrives de centrale pædagogiske metoder, der anvendes i den tidlige forebyggende indsats, ganske kort.

3.2.1 Fokus i den tidlige forebyggende indsats

Inklusion

Alle 24 institutioner arbejder med en inklusionstankegang, hvor man søger at tilpasse miljøet til børnenes behov frem for at tilpasse børnene til miljøet, og i langt hovedparten af institutionerne er der stort og øget fokus på arbejdet med inklusion. Interviewpersonerne giver generelt udtryk for, at det øgede fokus på arbejdet med læringsmiljøet og barnet i fællesskabet giver god mening for dem. En pædagog siger: *"Jeg har mange mindre pæne ting at sige om inklusion, men det med at tænke på fællesskabet er en god ting, da det har manglet i mange år."* (Pædagog, Kommune VI). En institutionsleder fra en anden kommune giver også udtryk for, at inklusionstankegangen er ny og hensigtsmæssig: *"De erfaringer, der var fra støttepædagog-korpset, hvor barnet blev taget ud, det tænker jeg var en dårlig ide. Der bliver oftest arbejdet med, at man beholder barnet i gruppen. Det, at man prøver ikke at lave om på barnet, men at lave om på den struktur, som er omkring barnet, så barnet bedre kan rummes. Det er den strategi, som er den fremherskende."* (Leder, Kommune I).

Der er dog også enkelte interviewpersoner, der påpeger, at omstillingen til at arbejde med en inklusionstankegang ikke altid er helt uproblematisk. En leder siger således: *"Vi er i en proces, hvor vi er ved at lære ikke at se barnet som et individuelt problem. Vi snakker rigtig meget om det, men vi er ikke dygtige nok til det endnu. Der ligger sådan en gammeldags, psykologisk, individorienteret forståelse af, at det ligesom er barnet, som skal laves om. Jeg synes, at vi er nået et stykke vej."* (Leder, Kommune VI).

I arbejdet med inklusion er der typisk stort fokus på at undgå marginalisering af de børn, der er i en sårbar position. En pædagog fortæller fx om, hvordan de tilrettelægger gruppeaktiviteter, så alle kan være med: *"Vi gør meget, så alle kan være med på laveste fællesnævner, så der ikke er nogle, der bliver udsat mere i de positioner, de nu har deres problematikker."* (Pædagog, Kommune I). I en anden institution beskriver en leder, hvordan de kan arbejde med det enkelte barn i fællesskabet: *"Så kan man godt tage et barn op, hvis man skal lave noget koncentration med barnet eller sådan. Så siger man 'kom, skal vi ikke sætte os her i hjørnet og læse lidt?' Men så går der fire sekunder, og så kommer de andre børn og sætter sig rundt om. Men så er pædagogens fokus mest på det ene barn, og det er måske det barn, der får lov til at sige mest og sådan. Men de andre er jo med i aktiviteten, så der er ikke nogen, der opdager, at det er den lille der, der måske er mest fokus på."* (Leder, Kommune VI).

I nogle institutioner er pædagogerne meget konsekvente med hensyn til altid at arbejde med børnene i grupper. I nogle tilfælde, fordi der ikke er ressourcer til, at pædagogen kan lave 1:1-indsatser. I andre institutioner er det et bevidst valg: *"Vi tager aldrig børn fra enkeltvis. Vi tager dem også altid ud i grupper, også for at understøtte, ikke? For de andre børn kan jo være med til at give rigtig meget til det barn, der eventuelt har nogle problemer, hvad enten det er socialt eller sprogligt. Så er det altid bedre, at der er nogle, der kan være med til at understøtte. Det er det der med også at gøre det til en leg"* (Pædagog, Kommune I).

Det påpeges dog også af flere interviewpersoner, at det nogle gange kan være nødvendigt at tage et barn ud af gruppen: *"Vi [må, red.] heller ikke blive så eksklusionsforskrækkede, at vi aldrig kan tage et barn ud enkeltvis og gøre noget med, for det kan faktisk nogle gange være nødvendigt. Ellers kan det faktisk gå hen og blive eksklusion, hvis man ikke har det blik."* (Leder, Kommune I). En pædagog fra en anden kommune siger tilsvarende: *"... det kan være nødvendigt at ekskludere for at kunne inkludere børnene. Give dem noget ballast for at være i gruppen."* (Pædagog, Kommune III).

Sprog

Hovedparten af de 24 institutioner nævner sprog som et helt centralt fokusområde i den pædagogiske indsats for børn i en sårbar position. Mange af disse institutioner har børn, der har en anden etnisk baggrund end dansk, og nogle af institutionerne har børn, som først for nylig er kommet til Danmark. For denne gruppe er sproget helt centralt: *"Sproget er den største barriere for børn med anden etnisk baggrund for at blive integreret hernede"* siger en pædagog således (Pædagog, Kommune III). En pædagog fra en anden institution siger: *"Der er ikke et øjeblik på dagen, hvor vi ikke tænker sprog."* (Pædagog, Kommune II). Et eksempel på arbejdet med sprog er, at man i en institution arbejder målrettet med fx fem fokusord, som alle børn skal kende betydning og udtale af – fx kop, mælk osv. Disse ord bliver hængt op rundt omkring, børnene får en lamineret side med ordene med hjem, og medarbejderne arbejder også målrettet med ordene. I nogle af institutionerne er der deciderede sprogpædagoger ansat, mange arbejder med sproggrupper, og ca. ¼ af institutionerne nævner, at de arbejder med dialogisk læsning. Dialogisk læsning er en evidensbaseret metode, hvor pædagogen har en dialog med barnet, sideløbende med at bogen læses op²².

3.2.2 Valg af pædagogisk indsats

Valget af den konkrete pædagogiske indsats for et barn i en sårbar position sker typisk gennem en 'trial and error'-proces. Som en pædagog siger: *"Så prøver vi os pædagogisk frem. Det er sådan, vores virkelighed er."* (Pædagog, Kommune V).

Der er forskel på, hvad denne proces baseres på. I de 24 institutioner er det som hovedregel pædagogerne, der har ansvaret for at tilrettelægge den pædagogiske indsats, men alle institutioner fremhæver, at pædagogerne sparrer med hinanden og typisk også med deres leder. Input fra eksterne samarbejdspartnere indgår også, når sådanne er tilknyttet (se afsnit 2.3 og afsnit 3.4). Der er dog variation med hensyn til, om den kollegiale sparring altid suppleres med bestemte analyseværktøjer, om der vælges analyseværktøjer i nogle situationer, eller om man aldrig supplerer den faglige vurdering med værktøjer. De forskellige tilgange beskrives nedenfor.

Kollegial sparring

I alle 24 institutioner sparrer pædagogerne med kollegaer, hvis de er bekymrede for et barn. Fokus i sparringen er typisk på *"ser du det samme som jeg? Hvad oplever du?"* (Pædagog, Kommune III), og der sparres på den baggrund om den pædagogiske indsats. Denne sparring foregår typisk i forbindelse med stue- eller personalemøder²³. I hovedparten af institutionerne foregår sparringen på disse møder relativt uformelt.

²² Se forskningskortlægningen i forbindelse med Sprogpakken: Sammenfatning af resultatet af forskningskortlægning. Sprogpakken.dk.

²³ EVA finder i en spørgeskemaundersøgelse i publikationen *Inklusion i dagtilbud* fra 2014, at 64 % af pædagogerne drøfter børn, de er bekymrede for på møder, når der er behov. 24 % af pædagogerne i denne undersøgelse nævner, at det først og fremmest er noget de reflekterer over hver i sær (EVA, 2014, side 62)

I nogle institutioner er der sat mere faste rammer op. Fx er der institutioner, der har særlige inklusionspædagoger, som går ind og giver sparring på stuerne – evt. efter observation.

Eksempel på arbejde med inklusionspædagoger

I kommune I, hvor midlerne er bundet til inklusion, skal alle institutioner have mindst én inklusionspædagog blandt personalet. Nogle institutioner vælger at efteruddanne en pædagog blandt institutionens eksisterende personale til inklusionspædagog. Denne pædagog vil som oftest kun fungere som inklusionspædagog noget af arbejdstiden, idet pædagogen også varetager opgaver på lige vilkår med de andre pædagoger i institutionen. På andre institutioner har man valgt at ansætte pædagoger, som udelukkende skal varetage jobbet som inklusionspædagog. Valget mellem de to fremgangsmåder er afhængigt af, hvor mange socioøkonomiske midler institutioner får tildelt, samt en konkret faglig vurdering hos institutionslederen.

En af de besøgte institutioner i kommune I har valgt at ansætte to inklusionspædagoger. Inklusionspædagogen indgår ikke i den daglige normering, men fungerer derimod på tværs af institutionens stuer. Lederen har valgt, at inklusionspædagogerne skal have en kandidatgrad i pædagogik, da det er ønsket, at de skal se på børnene fra en anden vinkel end det pædagogiske personale. Institutionslederen forklarer således: *"Jeg så inklusionsrollen som værende en vejledende funktion, der kunne give sparring til personalet og kunne være blikket, der kom udefra ind på stuerne og på den måde kunne være med til at løfte personalet. Dels fritage dem for nogle af de der mangeartede værktøjskasser og lægge det over på en ekspertviden. Det er ikke sådan, at personalet ikke skal have viden".*

Lederen giver udtryk for, at inklusionspædagogerne har været med til at hæve det faglige niveau på stuerne: *"Det er helt vildt, en forskel, det gør at have to inklusionspædagoger i huset. Dels kan vi virkelig mærke, at det faglige niveau begynder at hæve sig; personalet tænker anderledes omkring inklusion end for bare to år siden, og tilbagemeldingen fra vores samarbejde med PPR, psykologer, talepædagoger er også, at de kan mærke en enorm faglig forskel med de to damer, vi har i huset på inklusionsholdet."*

Lederens udtalelser finder støtte hos pædagogerne. Således siger en pædagog fra samme institution som ovenfor: *"Vi vil ikke undvære den sparring og konsulentbistand [som fås via inklusionspædagogerne, red.]. [...] Det fungerer rigtig godt, fordi de [inklusionspædagogerne, red.] er rundt på alle stuer og har kontakt til ledelsen. Det giver en sammenhæng i huset, som vi ikke ville have uden. Det har faktisk styrket fagligheden i huset, at vi har fået inklusionspædagoger..."*

I én af institutionerne bedes kollegaerne altid om at indsamle praksisfortællinger om et konkret barn, der er bekymring vedrørende, inden mødet. Praksisfortællinger er korte historier om det, pædagogen konkret iagttager, når han/hun er sammen med barnet. Så sætter de praksisfortællingerne sammen og får på den måde et billede af barnet hele vejen rundt.

I en tredje institution arbejder man med reflekterende teams med både pædagoger og medhjælpere, som kan drøfte udvalgte børn, der er bekymring vedrørende – fx med afsæt i praksisfortællinger. Her er der afsat 1,5 time om ugen, hvor fem medarbejdere går fra.

Brug af analyseværktøjer

Hovedparten af institutionerne bruger forskellige analyseværktøjer, når der er bekymring vedrørende et barn²⁴. I enkelte af institutionerne er der nogle instrumenter, der er obligatoriske at bruge. I hovedparten af institutionerne bruger man analyseværktøjerne efter en konkret vurdering, men i større eller mindre grad. En leder siger: *"... hvis jeg var leder i en institution med et mindre erfarent personale, så ville det være nødvendigt at bruge værktøjerne mere, fordi den uerfarne medarbejder, som er knap så veluddannet, vil selvfølgelig ikke have så meget viden og erfaring i sin rygsæk, så hun kan vurdere det lige så godt, som den erfarne og veluddannede kan."* (Leder, Kommune IV).

De analyseværktøjer, der oftest bruges, er DPU, LP-modellen samt forskellige lokale instrumenter, og Marte Meo bruges også som et analyseværktøj²⁵. De interviewede pædagoger og ledere vurderer generelt, at de får meget ud af at arbejde med analyseværktøjerne, selvom de kan være ganske tidskrævende. Analyseværktøjerne kan være med til at gøre pædagogerne klogere på, hvilken indsats der er behov for: *"... hvis man har sådan den der følelse af, at der er et eller andet, som man ikke lige kan sætte sin finger på ved et barn. Jamen, der synes jeg, at når man laver den DPU, så kan man se, at det er de her ting, der popper op og er de næste indsatsområder."* (Pædagog, Kommune II).

7 institutioner bruger forskellige værktøjer som støtte i den konkrete planlægning og evaluering af indsatsen. Først og fremmest SMTTE-modellen²⁶, men også forskellige former for aktionslæring. Derudover arbejdes der typisk med handleplaner, hvis et barn får støtte fra PPR.

Eksempel på systematisk arbejde med screening, analyse samt SMTTE:

I en af de institutioner, hvor man bruger SMTTE mest konsekvent, screenes alle børn med TOPI og DPU, og der laves handleplaner på baggrund af TOPI. Hvis et barn slår ud i DPU, eller pædagogens observationer giver anledning til det, laves der en SMTTE-model på barnet. Derudover laver pædagogerne SMTTE på gruppeniveau i forhold til læreplanstemaerne. Handleplanerne for de enkelte børn tages med i SMTTE'en. SMTTE-modellen er meget detaljeret i forhold til planlægning af indsatsen – fx hvilke konkrete ord man skal arbejde med.

SMTTE-modellerne følges i institutionen op med detaljerede ugeplaner, hvor ugens aktiviteter med de konkrete børn og de konkrete grupper fremgår, og hvor der fx også er afsat tid til møder og skriftligt arbejde. En pædagog fortæller: *"Og vi har lavet ugeplaner. Så kan jeg sige 'hvad skal jeg lave tirsdag i uge 48?' ... Så det er blevet mere struktureret og blevet sat i system, hvornår vi skal lave det ... Ved at det er forberedt, så kan man bedre drage nytte af sine vikarer, fordi så kan det være, vikaren lige kan lege med nogle børn ... og så kan jeg godt sidde oppe ved et bord i stuen også og lave noget andet, fordi det har jeg forberedt. Jeg skal ikke gå fra for at forberede det."* (Pædagog, Kommune II).

Institutionslederen fortæller, hvordan det systematiske arbejde påvirker den pædagogiske praksis: *"Det gør dem bevidste og målrettede i deres arbejde. ... Man har målet før aktiviteten. Tidligere blev det meget til aktiviteten – hvorfor man lavede aktiviteten, var ikke tydeligt. Før, når man lavede fx teater, så var der gode intentioner, og man vidste, at det*

²⁴ I ovennævnte undersøgelse (*Inklusion i dagtilbud*, EVA 2014) finder EVA, at 22 % i høj grad vurderer, at de arbejder systematisk med skemaer eller andre redskaber. 29 % svarer "i nogen grad" (side 62). I nærværende undersøgelse ser det ud til, at institutionerne i højere grad arbejder systematisk med skemaer, og det kan være interessant at undersøge mere bredt, om institutionerne generelt arbejder mere med værktøjer nu end i 2014.

²⁵ Se bilag 4 for en beskrivelse af DPU, LP-modellen samt Marte Meo.

²⁶ Se bilag 4 for en beskrivelse af SMTTE-modellen.

var godt for børnene at lave teater, men nu målretter man aktiviteten efter hvad børnene har mest brug for – fx den sociale udvikling i teateret....” (Leder, Kommune II).

To institutioner arbejder med aktionslæring. I en af disse har man udarbejdet et enkelt skema, *”hvor en fra personalet ser en udfordring, tænker ’hvad er det for noget, hvad kan jeg gøre ved det?’, prøver at lave en indsats og ser, om der er en effekt.”* (Leder, Kommune I).

En anden institution arbejder med mål og udviklingsplaner, hvor man arbejder målrettet med et barn fx i fire uger: *”Man går ind og identificerer et område, der kunne arbejdes videre med. Og så arbejder vi på det, evaluerer: ’Skal vi gøre mere? Skal vi evt. lave en ny mål- og udviklingsplan?’ Og så laver vi måske en ny.”* (Pædagoger, Kommune III).

3.2.3 Pædagogiske metoder

Der er mange pædagogiske tilgange, der går på tværs af institutionerne. De fleste fremhæver, at de har et ressourcefokus, arbejder med en anerkendende tilgang og har fokus på narrativer – de gode historier om barnet.

I det følgende fremhæves tre pædagogiske metoder, som interviewpersonerne særligt peger på som positive i forbindelse med den tidlige forebyggende indsats. Arbejdet med fast struktur, opdeling af børnene i små grupper samt Marte Meo.

Mange institutioner beskriver, at de arbejder med en **fast struktur**, og flere nævner, at det er noget, der virker rigtig godt i forhold til børn i en sårbar position. En institutionsleder fra en institution med mange børn i en sårbar position fortæller, hvad institutionens arbejde med at skabe en meget fast struktur har betydet: *”Det har betydet, at der stort set ikke er nogen konflikter. Klokken er kvart i ti nu, der er rigtig mange børn, og vi kan sidde her og snakke. Det kunne ikke lade sig gøre i november måned sidste år. Du kunne ikke være her. Vi stod og holdt på dørene, så de ikke løb ud.”* (Leder, Kommune II). En pædagog fra denne institution forklarer, hvordan den faste struktur kommer til udtryk: *”Rent pædagogisk arbejder vi med et genkendeligt forløb og hverdag for børnene. Og det betyder, at det er fast personale, der er på. Vi har en fast struktur for, hvordan dagen forløber. Eksempelvis holder vi samling med børnene, og der er her en helt fast struktur. Vi starter altid og slutter med det samme, så børnene ved helt nøjagtigt, hvad man skal lave.”* (Pædagog, kommune II).

En fast struktur understøttes ofte af brugen af piktogrammer: *”Vi har billeder af alle børn og alle voksne, hvor vi snakker om, hvem der er kommet, og hvem der ikke er der. Og det er også med til at synliggøre, hvilken gruppe man skal i, og hvem man skal være sammen med af de voksne. Og det virker rigtig godt, og børnene har styr på, hvad de skal lave, hvilken voksen de skal være sammen med, og hvor de skal hen.”* (Pædagog, Kommune II). Piktogrammer bruges også mere målrettet til nogle børn: *”Vi arbejder en del med struktur og piktogrammer med de børn, der har udfordringer. Nogle børn har fx svært ved at gå fra en situation til en anden, og hvis de kommer i de situationer, så er det, de har en piktogramtavle, ofte er det i samarbejde med forældrene, så børnene har en lignende tavle hjemme. Og så ved barnet allerede hjemmefra, at ’nu skal jeg over, og så skal jeg det her’, og der er de her skift i løbet af dagen, som man kan se på sin tavle.”* (Leder, Kommune I).

Langt hovedparten af institutionerne beskriver, at de arbejder med at opdele børnene i **mindre grupper**, og det er et tiltag, som interviewpersonerne oplever at børn i sårbare positioner profiterer af. En leder siger fx: *”Særligt sårbare børn har godt af at være i lidt mindre grupper. I hvert fald i nogle dele af dagen ... Vi tilrettelægger også nogle aktiviteter, hvor vi voksne*

deler os op, og dette gør, at man får en bedre dialog med børnene, hvis man er en pædagog til 8 børn i stedet for 3 pædagoger til en gruppe på 24 børn.” (Leder, Kommune V).

De små grupper kan bruges til forskellige formål. Som citatet ovenfor illustrerer, kan det generelt være med til at styrke relationerne mellem børn og medarbejdere, men de små grupper muliggør også, at aktiviteterne i højere grad tilpasses de enkelte børns behov. Sproggrupper for børn med sproglige udfordringer, hvor man fx arbejder med dialogisk læsning eller spiller spil, er som tidligere nævnt et eksempel, men der kan også arbejdes målrettet med fx motorik: *”Det kan være, at man har et barn med motoriske udfordringer, og så går man med hele gruppen i hallen, og så er vores bagtanke barnets motorik, og vi sætter bare nogle lege i gang. Så kan vi observere og øve barnets motorik, og alle er glade for, vi er i hallen og leger, og de aner ikke, hvorfor vi er der. De er bare glade.”* (Pædagog, Kommune III). Der arbejdes også med sociale kompetencer, fx i legegrupper.

Der er forskel på, hvor hyppigt og systematisk man arbejder i de mindre grupper. I enkelte institutioner er alle børnene fx i en mindre gruppe hver dag, hvor der arbejdes med læreplans-temaer, værksteder eller lign. Nogle børn er i legegrupper hver dag. I nogle institutioner kan børnene fx være opdelt i grupper to gange om ugen, og i andre institutioner arbejder man mere ad hoc med de mindre grupper. I nogle situationer kan aktiviteterne i de små grupper tage flere timer. I andre tilfælde kan pædagogen fx gå fra med en gruppe i 15-20 minutter.

Sammensætningen af børnene i de små grupper er typisk meget bevidst – fx i forhold til, at børnene skal kunne lære af hinanden, at børnene skal danne relationer eller komme ind i et fællesskab, at gruppen udgør et godt fællesskab, at bestemte aldersgrupper skal være sammen, at børnene har brug for ‘samme’ indsats, mv.

9 af de 26 institutioner arbejder med **Marte Meo**. Marte Meo bruges som et analyseværktøj i forhold til at finde ud af, hvilken pædagogisk indsats der er hensigtsmæssig (se afsnit 3.2.2), men også som et grundlag for den pædagogiske praksis. En pædagog siger om Marte Meo: *”... vi har nogle principper, vi bruger konstant, fra vi træder ind, til vi går hjem, og den er jo gennemgående, og det er faktisk en af grundene til, at vi kan få vores børn til at være her, uden at det bliver for meget.”* (Pædagog, Kommune IV).

3.3 Samarbejde med forældre

Forældrene til børnene i institutionerne er en væsentlig del af arbejdet med de enkelte børn. Det gælder i alle 24 institutioner, som alle vægter samarbejdet højt. Både når der ikke er udfordringer, og når der er. Det er som hovedregel pædagogerne, der har ansvaret for forældresamarbejdet, men lederen inddrages typisk, hvis der er vanskeligheder i samarbejdet. Dette afsnit beskriver institutionernes tilgang til samarbejdet med forældrene.

3.3.1 Det almindelige forældresamarbejde

Både institutionsledere og pædagoger understreger, at en god dialog og kontakt med forældrene er med til at gøre arbejdet med børnene nemmere. Mange af de interviewede lægger stor vægt på, at forældresamarbejdet er godt, når der ikke er udfordringer, blandt andet fordi det er med til at skabe en bedre kontakt og dialog, hvis der skulle opstå udfordringer på et senere tidspunkt. Samarbejdet tager form af både uformel kontakt og mere formel kontakt til forældrene.

Eksempler på den gode, uformelle kontakt er den daglige overdragelse i institutionen, når forældrene afleverer og henter barnet. Her tales der sammen om stort og småt såsom barnets

nat eller weekend, eller hvilke aktiviteter der har været i institutionen den dag. Denne form for garderoibesnak er meget udbredt.

Den mere formelle kontakt sker eksempelvis gennem opstartsmøder, statusmøder eller overgangsmøder, når barnet går fra vuggestue til børnehave eller fra børnehave til skole. En institutionsleder beskriver: *"Den daglige dialog er vigtig, også i de situationer, hvor der er nogle overgange. For eksempel har vi lige haft samtaler med alle dem, der er flyttet i børnehaven hen over sommeren. Og andre gange, så er det selvfølgelig, når der opstår nogle ting, og vi tænker 'her er det godt at få en snak', det kan også være, at forældrene synes, at det kunne være godt at få en snak."* (Leder, Kommune I).

Der er en vis variation i antallet af faste møder med forældrene på tværs af institutionerne og kommunerne. Nogle institutioner har både introsamtaler inden opstart, opstartsmøder efter to til tre måneder samt overgangsmøder eller faste årlige møder med forældrene, mens andre institutioner har færre faste møder og i stedet afholder møder baseret på konkrete forældre- eller børnebehov.

3.3.2 Samarbejde, når der er bekymring vedrørende et barn

Bekymring vedrørende et barn kan komme både fra forældrene og fra pædagogerne. Når bekymringen kommer fra forældrene, handler det for pædagogerne om at skabe rum til, at forældrene kan få luftet deres bekymringer. Det sker eksempelvis gennem sikring af ressourcer og tid til at tale med forældrene, når de har behov, eller finde et tidspunkt, hurtigst muligt, hvor der er tid. Mange af de interviewede pædagoger beskriver, at der altid skabes plads til en snak enten i garderoben eller afsides, når forældrene udtrykker et behov – uanset om det er store eller små udfordringer. En pædagog siger: *"... det er, ligesom at man skal skabe rummet for børnene, så skal man også skabe rum for forældrene. Så de ved, at de kan komme, og vi kan have dialogen om det fælles arbejde omkring barnet. Det tror jeg, er enormt vigtigt, at de ved, at de kan komme med nogle bittesmå ting. Vi vil gerne skabe rummet, at der er ro til, at vi lytter til dem, og at vi lige får lavet nogle små aftaler."* (Pædagog, Kommune VI).

Når det er pædagogerne, der har observeret en bekymring, er der entydigt en oplevelse af, at forældrene hurtigst muligt skal inddrages i forløbet. Nogle steder sker inddragelsen af forældrene hurtigst muligt, efter at pædagogen har observeret noget bekymrende ved barnet, mens man de andre steder typisk sparrer med kollegerne først for at være sikre på, at andre observerer det samme som dem selv.

Årsagerne til inddragelsen er ifølge interviewpersonerne flere:

- Forholdet mellem pædagoger og forældre skal være tillidsbaseret. Man kan risikere, at det skaber mistillid, hvis forældrene oplever, at pædagoger holder noget information tilbage eller er gået bag deres ryg ved at snakke med andre om deres barn.
- Der kan være forskellige erfaringer hjemme og i institutionen, og forældrene kan bidrage med værdifuld information, der kan være med til at belyse udfordringen fra en anden vinkel.
- Der er tale om indsats rettet mod deres barn, og det har de legitim ret til at være en del af.
- Mange indsats er ikke alene målrettet institutionerne, men er en kombination af indsats i institutionen og elementer eller tiltag, som forældrene forventes at arbejde med derhjemme.

Samarbejdet kan være udfordret af flere ting. Blandt de hyppigste udfordringer beskriver pædagogerne eksempelvis, at forældre ofte modsætter sig indsats og inddragelse af eksterne

fagpersoner som psykologer eller lignende. Det kan skyldes frygt for at blive stigmatiseret eller at se udfordringerne i øjnene. En pædagog beskriver en måde at imødegå denne udfordring på: *"Vi gør faktisk ofte det, at vi flytter fokus fra børnenes problemer, til at vi som fagprofessionelle kan have brug for hjælp til noget. Så kan jeg f.eks. sige 'uha, nu har jeg nået min grænse i forhold til min faglighed. Nu har jeg brug for hjælp fra andre fagpersoner'. Så bliver fokus, at jeg har brug for hjælp og ikke deres barn, selvom de selvfølgelig godt ved det."* (Pædagog, Kommune VI).

En anden typisk udfordring kommer fra veluddannede forældre, som kan have vanskeligt ved at indse udfordringernes alvor. En pædagogisk leder beskriver: *"Alle forældre vil deres børn det bedste, men det at skulle skabe det i samarbejde med fagpersoner kan være svært. Det kan godt være vanskeligere for veluddannede forældre at acceptere, at guldklumpen måske afviger (...) Med svagere forældre kan der være en taknemmelighed omkring det, når vi når dertil."* (Leder, Kommune IV).

En tredje udfordring er centreret om områder, hvor der er en stor andel af familier af anden etnisk herkomst end dansk. Her kan udfordringerne eksempelvis være sproglige eller kulturelle. Det kan være vanskeligt at opretholde den daglige, uformelle kommunikation, hvis man ikke taler samme sprog. Derfor indkaldes der, ifølge interviewpersonerne, oftere til formelle møder, da der skal være en tolk til stede. De kulturelle udfordringer varierer meget og kan eksempelvis handle om opdragelsesprincipper, ernæringsvalg eller søvnrytmer. Det kan give anledning til et større behov for samarbejde med forældrene, da forskellene på institutionslivet og hjemmelivet skal afstemmes en smule. En institutionsleder beskriver: *"Det (næste skridt, red.) er at snakke med dem om vores kultur, og hvordan vi arbejder, og hvad vi arbejder med. Det er ikke bare lige. Hver gang jeg holder møde med nogle af de nye tosprogede familier, så er der standardspørgsmål om soverytme, spisevaner osv. Fx har de tosprogede familier ofte en kultur, hvor børnene først sover om aftenen, når de selv falder om. Hvor vi herhjemme har en helt anden kultur. Så vil forældrene ikke have, at børnene sover i institutionen, fordi så kan de ikke sove om aftenen. Det er nogle forældre, som slet ikke kender til institutionslivet, og det er også meget at forlange af dem."* (Leder, Kommune II).

3.3.3 Samarbejdsmetoder

I de interviewede institutioner beskrives en række forskellige tilgange til at styrke forældresamarbejdet. Der er typisk ikke tale om en decideret metode, som er beskrevet i en lærebog, men snarere overordnede tilgange til arbejdet eller måder, som man arbejder med barnet på, som også anvendes til gavn for forældresamarbejdet.

Eksempler på tilgange til forældresamarbejde

- Marte Meo med fokus på udfordringen frem for barnet
- Narrativ tilgang med fokus på 'den gode historie'
- Anerkendende tilgang med fokus på ikke at være 'den løftede pegefinger'
- Uddannelsesforløb med fokus på den svære forældresamtale
- Kompetencemodeller. Forældrene bidrager til udfyldelse af kompetencebeskrivelser af barnet, hvilket indgår i samtalerne
- Inddragelse i udfyldelse af handleplaner og indstillinger til særlig støtte
- Hjemmebesøg, hvor pædagogen kommer hjem til familien
- Kvindeaftener, hvor der er aktiviteter og tales om andet end børn

Metoderne og tilgangene har flere fællestræk. Tydeligst er vigtigheden af, at forældrene og pædagogerne har et godt samarbejde, og at dette kan understøttes ved en inddragende, positiv og anerkendende tilgang, som tager højde for forældrenes til tider sårbare position. Det handler således om at skabe rum til at tale om udfordringerne uden at stigmatisere barn eller forældre samt sikre, at der er en positiv relation mellem personale og forældre. En pædagog beskriver samarbejdet med forældre med børn i sårbare positioner: *"De bliver inddraget så tidligt som muligt. Vi vil gerne have deres perspektiver så tidligt som muligt, det er også vigtigt på sigt, at de er med fra starten. Vi synes også, det er vigtigt, også i forhold til det narrative, at fortælle den gode historie. Hvis man som forældre hele tiden får den negative historie, så tænker de 'helt ærligt, du bliver ved med at sige det negative, så jeg tror faktisk ikke på dig'. Alle børn, der har problemer, har også gode historier."* (Pædagog, Kommune IV).

Eksempel på forældresamarbejde

En af institutionerne i undersøgelsen har en vidtgående tilgang til forældresamarbejdet og har hentet inspiration fra den engelske forsker Brenda Taggart.

Institutionen er generelt tæt på forældrene. Områdelederen siger: *"... når forældrene står derovre, og der ikke er økonomi til at betale huslejen, eller der ikke er madpakker til de sidste fem dage i en måned, så har man et problem som familie. Og det påvirker børnene i den grad, så man kan sige, at hvis mor og far er i travlhed, er deres platform intakt, og har de noget at gå ud fra, jamen, så vil der også helt sikkert være større sandsynlighed for, at der er travlhed ved børnene."* (Områdeleder, Kommune II).

Der afholdes opstartsmøder, hvor familien kortlægges grundigt, og der er stort fokus på, at forældrene er tæt på i den 14 dage lange indkøringsperiode, så de forstår, hvordan man arbejder i institutionen, og samtidig kan der opbygges en tillidsfuld relation. Institutionen har også anvendt vidtgående indsatser såsom hjemmebesøg, hvor en pædagog hver dag i en periode på fire uger tog hjem til en mor for at sikre, at barnet kom i institution. Det var med til at gøre moderen tryk og fik hende til at føle sig hjemme i institutionen. Derudover er der faste forældresamtaler og løbende forældresparring.

En del af de eksterne personer, der er tilknyttet familierne, holder møderne med familien i institutionen, hvor de føler sig trygge, og institutionslederen er tovholder på netværksmøder om familierne.

3.4 Samarbejde med eksterne samarbejdspartnere

Alle institutionerne har samarbejde med eksterne parter i forbindelse med den tidlige forebyggende indsats. Samarbejdet foregår for det første i forbindelse med de forskellige centrale støttefunktioner, der er i kommunerne, jf. kapitel 2. Det vil sige tværfaglige fora, konsultative forløb samt støtte til det enkelte barn, som alle institutioner kan søge om – uanset om de får socioøkonomiske ressourcer tildelt. For det andet er der også samarbejde om børn og familier, hvor der fra myndighedsafdelingens side er enten en sag eller en bekymring vedrørende et barn.

Dette samarbejde kan i nogle institutioner være ganske tidskrævende: *"Men du kan også høre, at alle de midler, vi har, de bliver netop også brugt til, at pædagogerne kan være med til møder ... Pædagogerne render altså til mange møder, plus at de skal lave tests. Der skal som regel foreligge tests, hvis vi skal søge om noget."* (Leder, Kommune II).

I dette afsnit beskrives daginstitutionernes rolle i samarbejdet med eksterne parter.

3.4.1 Samarbejde på institutionens initiativ

Støtte fra de centrale støttefunktioner initieres af daginstitutionen selv. Hvis der er udfordringer med et barn eller en børnegruppe, kan barnet/gruppen drøftes i de relevante fora – de tværfaglige fora og/eller de konsultative fora. Det er også institutionen, der søger om støtte til konkrete børn eller børnegrupper.

Nogle daginstitutionsledere står i spidsen for de tværfaglige fora og har ansvaret for planlægningen af møderne, referater osv. Andre deltager udelukkende på møderne, som andre planlægger. Det er typisk lederen og den pædagog, der har barnet, der deltager på møderne. De tværfaglige fora mødes typisk et fastlagt antal gange om året.

Institutionerne kan også få konsultative forløb. I nogle kommuner er der faste besøg af et konsultativt team på institutionen, i andre kommuner udfylder pædagogerne en blanket for at ansøge om et møde, og i andre kommuner ringer institutionen til PPR, hvis der er behov. Det er typisk den relevante pædagog, der deltager i møderne. Hvis institutionerne – evt. på baggrund af dialog i det tværfaglige forum eller konsultative forløb – vurderer, at der er brug for særlig støtte til et barn eller en børnegruppe, ansøger de om dette via en indstilling.

Typisk udarbejdes indstillingerne i et samarbejde mellem den ansvarlige pædagog og en leder. Det kan være tidskrævende at skrive en indstilling. Som en leder siger: *"... det kan være svært i en presset hverdag at få tid til at lave de indstillinger. Det tager tid ... Skriftlighed fylder en del. Personalet skal skrive det, og så skal jeg tjekke det igennem og kommentere."* (Leder, Kommune V). Institutionsledere og pædagoger i flere casekommuner angiver, at det kan være vanskeligt at få tildelt ekstra timer – særligt timer fra støtte- eller ressourcepædagog. En institutionsleder fra en af disse kommuner siger således: *"Det er rigtig svært at få ressourcepædagoger. Der skal rigtig meget til [...] nogle gange tænker man: 'Er det ressourcerne værd at søge?'"* (Leder, Kommune V).

En af kommunerne arbejder med såkaldte afklaringsforløb, hvor en ekstern fagperson (fx pædagogisk vejleder eller tale-høre-pædagog) kan komme ud i institutionen og observere barnet og på den baggrund vurdere, om institutionen bør søge om ekstra støtte. En af interviewpersonerne fra denne kommune fremhæver, at det er en hurtig og ubureaukratisk proces, som sparer meget tid for institutionen.

Når/hvis støtten er bevilliget, er der brug for koordinering mellem pædagogen og ressourcepersonen. Som en pædagog siger: *"Hvis det er talepædagoger og ressourcepædagoger, så indkalder de egentlig selv til de møder, de har brug for. Men vi er jo så tit med for at vide, hvad det er, der sker, og bakke op om det i dagligdagen."* (Pædagog, Kommune II). Derudover er der også ofte opstartsmøder, afslutningsmøder mv. i forbindelse med tildelingen af særlig støtte.

Flere institutioner har gode erfaringer med at have en eller to faste mødedage om ugen, hvor alle disse møder er placeret, for at undgå for meget forstyrrelse i institutionen.

3.4.2 Samarbejde, der ikke er initieret af institutionen

Institutionerne indgår også i eksternt samarbejde på andre aktørers initiativ. Det vil typisk være i situationer, hvor der fra myndighedsafdelingens side er bekymring vedrørende eller en sag på et barn.

Institutionerne kan fx blive bedt om at deltage i netværksmøder om et barn eller en familie. Her vil typiske deltagere være myndighedsafdelingen, repræsentanter fra tilbud/foranstaltninger, forældrene og PPR, og lederen og/eller en pædagog kan deltage som repræsentant for

daginstitutionen. I en enkelt af de 24 institutioner er det lederen af daginstitutionen, der er tovholder på disse netværksmøder. Lederen anslår, at institutionen bruger fem til ti timer om ugen på denne type netværksmøder. Dette tal er formentligt relativt højt set i forhold til de øvrige institutioner i undersøgelsen.

Daginstitutionerne bedes også om at lave statusudtalelser om børn, som har en sag, eller som kommunen har en bekymring vedrørende. Dette kan også være tidskrævende, og samtidig kommer disse statusudtalelser ofte uplanlagt: *"De kommer tit prompte, de der statusser, hvor man ikke helt føler, man har tid til det."* (Pædagog, Kommune II).

Endelig udarbejder daginstitutionerne også underretninger til myndighedsafdelingen i nogle situationer, hvor de selv har en bekymring vedrørende et barn.

4 Sammenhængen mellem socioøkonomisk tildelingsmodel og tidlig forebyggende indsats

I dette kapitel ser vi nærmere på tildelingsmodellens virkning på den tidlige forebyggende indsats.

Kapitlet har tre formål:

- At beskrive, hvad de socioøkonomiske midler konkret bruges til, og hvad det betyder for hverdagen i institutionen
- At belyse, hvad modellerne betyder for styringen af institutionernes pædagogiske praksis
- At afdække sammenhængen mellem brugen af en socioøkonomisk tildelingsmodel og den tidlige forebyggende indsats i daginstitutionen – herunder undersøge, om det gør en forskel, om midlerne er bundne eller ej.

Boksen nedenfor samler kapitlets hovedpointer.

Hovedpointer: sammenhængen mellem socioøkonomisk tildeling og tidlig forebyggende indsats

- De socioøkonomiske midler anvendes primært på 'ekstra hænder' i institutionerne, uanset om midlerne er bundet til ekstra normeringer eller ej.
- Institutionerne bruger den ekstra normering på forskellig vis i hverdagen. Institutionerne fremhæver fx, at midlerne giver bedre mulighed for at arbejde i mindre grupper med børnene, at arbejde mere systematisk, at styrke forældresamarbejdet og de faglige kompetencer, at opprioritere det tværfaglige samarbejde og at give børn, der har det svært, ekstra opmærksomhed. Det fremhæves også, at den ekstra normering er vigtig for at undgå, at personalet bliver for presset.
- Forvaltningerne blander sig generelt ikke i, hvordan institutionerne omsætter midlerne konkret, og der følges heller ikke specifikt op på, hvad midlerne bruges til. Den socioøkonomiske tildeling spiller således ikke nogen direkte rolle for styringen af institutionernes arbejde med den tidlige forebyggende indsats.
- Resultaterne tyder på, at der alligevel er en sammenhæng mellem den tidlige forebyggende indsats og brugen af socioøkonomiske tildelingsmodeller i de undersøgte institutioner. Der er således større systematik i brugen af screeningsværktøjer og mere brug af små grupper i de institutioner, der har bundne socioøkonomiske midler, end i de øvrige institutioner. Der er også større systematik i brugen af analyseværktøjer end i institutioner, hvor der er ikke-bundne midler.
- Der er derimod ikke tydelig forskel på indholdet i den pædagogiske praksis i forhold til screening af børnene og brug af små grupper mellem institutioner uden model og institutioner med ikke-bundne socioøkonomiske midler. Undersøgelsen har ikke set på, om *kvaliteten* af den pædagogiske indsats påvirkes.
- Der findes således hovedsageligt en sammenhæng mellem praksis og bundne socioøkonomiske midler. Der er interessant, fordi de socioøkonomiske midler anvendes til

Hovedpointer: sammenhængen mellem socioøkonomisk tildeling og tidlig forebyggende indsats

ekstra 'hænder' i alle de fire kommuner, uanset om midlerne er bundet til dette formål eller ej. Dette indikerer, at det, at midlerne er bundne, i sig selv gør en forskel – uanset den konkrete udmøntning i institutionerne.

- Undersøgelsen kan ikke sige præcist, hvad det skyldes. En hypotese kan være, at i og med at kommunerne binder midlerne til et fast formål, sætter de også en tydeligere retning for den tidlige forebyggende indsats i daginstitutionerne, hvilket kan påvirke indholdet i den pædagogiske praksis. En anden hypotese kan være, at i og med at institutionslederne er mere bevidste om, hvor mange midler de har fået i de kommuner, hvor midlerne er bundne, bliver de også mere bevidste om, at de kan gøre noget anderledes i den pædagogiske praksis – herunder øge brugen af små grupper og arbejde mere systematisk. Men det er også muligt, at kommuner, hvor institutionerne i forvejen har fx et stærkt fokus på systematik og inklusion, er mere tilbøjelige til at binde socioøkonomiske midler. Undersøgelsen kan med andre ord ikke sige noget om den kausale sammenhæng mellem den pædagogiske praksis og de bundne socioøkonomiske midler.

4.1 Hvordan bruger institutionerne midlerne?

De socioøkonomiske midler anvendes som udgangspunkt ens, uanset om der fokuseres på casekommuner, hvor midlerne er bundet (til henholdsvis ekstra pædagognormeringer og inklusionspædagoger) eller på casekommuner, hvor midlerne ikke er bundet til bestemte formål. Midlerne anvendes således primært til flere "hænder" i institutionerne.

I kommune I gives midlerne som "inklusionsmidler", der skal anvendes til at løfte inklusionsopgaven. Konkret skal institutionerne have en inklusionspædagog ansat. Rollen som inklusionspædagog kan varetages af en hvilken som helst pædagog på en institution, som har gennemgået kommunens inklusionskursus. Der er stor forskel på, hvordan institutionerne har valgt at omsætte inklusionsmidlerne. Nogen institutioner bruger midlerne til flere pædagogtimer på de enkelte stuer, mens andre institutioner ansætter særligt uddannede pædagoger, som skal løfte inklusionsopgaven på tværs af den enkelte institutions stuer. Det centrale er dog, at inklusionsopgave løftes: *"Kravet er, at man løfter inklusionsopgaven, men hvordan man gør, det kan man vælge, ud fra at alle børn skal have en chance. Hele inklusionstanken skal være implementeret. Vi kan ikke ansætte tre murer mestre til at løfte opgaven."* (Institutionsleder i Kommune I).

I Kommune II er midlerne bundet til bedre pædagognormeringer, men institutionerne er frit stillet i forhold til, hvad den ekstra normering skal bruges til. Dog er der en forventning om, at institutionen i højere grad foretager en forebyggende indsats og fx også deltager i tværfagligt samarbejde, jf. kapitel 2.

I kommune III og IV indgår midlerne som en del af det samlede budget og er ikke bundne. Institutionerne har derfor svært ved præcist at redegøre for, hvad midlerne anvendes til, jf. kapitel 2. Institutionerne giver dog udtryk for, at midlerne primært anvendes til ekstra hænder. *"Det [en fjernelse af de socioøkonomiske midler, red.] ville jo betyde 25 pædagogtimer om ugen, som jeg ikke kunne have ansat, og det er jo 5 timer per stue. Hvis de tager de penge, så skal*

jeg ud og fyre en, og så skal jeg omfordele de ressourcer, der er, og så er der færre ressourcer til børnene.” (Leder, Kommune IV).

I de to casekommuner, hvor de socioøkonomiske midler ikke er bundet til særlige formål, oplever nogle af interviewpersonerne, at der ikke er en klar retning for arbejdet med den tidlige forebyggende indsats: *”Hvis man ikke har en tydelig og klar forventning til, at vi skal arbejde med det her område [...], så opfinder vi jo vores egen model. [...] Det kunne være smart, at der var nogle, som havde tænkt, at ’sådan gør vi i vores kommune.’” (Leder, Kommune IV).* At retningen ikke er tydelig, finder støtte hos en institutionsleder i den anden kommune, som også benytter sig af ikke-bundne midler: *”[...] Der mangler en retning, når man får de her midler. Når de ikke udstikker mål, bliver det svært for forvaltningen at følge op. Det bliver egne fornemmelser, meninger og behov, der bliver gældende.”* Den samme leder ser dog dette som en fordel: *”[Børne- og ungepolitikken, red.] giver retning, men de vil ikke øremærke pengene. [...] det er op til institutionerne, hvad der er fokus. [...] Det er en god ting. Jeg savner ikke den kontrol.” (Leder, Kommune III).*

Det skal dog bemærkes, at forvaltningerne i de fire casekommuner generelt ikke blander sig i, hvordan institutionerne omsætter midlerne konkret, og der følges heller ikke specifikt op på, hvad midlerne bruges til. Den socioøkonomiske tildeling spiller således ikke nogen direkte rolle for styringen af institutionernes tidlige forebyggende indsats.

4.2 Hvad betyder midlerne for hverdagen i institutionen?

Institutionerne i de fire casekommuner, som benytter socioøkonomiske tildelingsmodeller, giver udtryk for, at midlerne har en stor betydning for den tidlige forebyggende indsats. På tværs af alle institutioner bliver det fremhævet, at de socioøkonomiske midler direkte har påvirket institutionernes normeringer i positiv retning. Der er dog forskel på, hvad institutionerne har brugt de bedre normeringer til.

I nogle institutioner fremhæves det, at de bedre normeringer har gjort det muligt **at arbejde i mindre grupper** med børnene. En pædagog forklarer forskellen på før og efter midlerne. *”Førhen var det sådan, at du ville finde tid, hvis der var fire børn syge. Men nu kan vi virkelig sige, at det er en prioritering, og det er det, vi får timerne til, og det er det, vi har folk inde i huset til. Så vi skal gå fra og lave de særlige indsatser.” (Pædagog, Kommune II).*

Nogle institutioner fremhæver, at de har fået mulighed for at **arbejde mere systematisk** med den tidlige forebyggende indsats – fx gennem brug af forskellige værktøjer, som det tager tid at anvende, og nogle institutioner fremhæver, at de har fået bedre tid til **forældresamarbejdet**. Nogle har fundet luft til at øge **pædagogernes faglighed**, da det fx er muligt at sende pædagogerne på kursus, uden at hverdagen i institutionen bliver alt for vanskelig.

Der er også flere, der fremhæver, at de ekstra midler gør det muligt at deltage mere i det **tværfaglige samarbejde**: *”... jamen, det er jo så også derfor, vi har mulighed for at bruge så lang tid på at ringe rundt til de samarbejdspartnere, vi har, fordi vi er de voksne – hvis vi nu var to voksne om eftermiddagen, kunne vi jo ikke sige: ’Jeg går lige fra og ringer’. Det ville være fuldstændigt umuligt, jo, altså. Det har vi så. Vi har bedre muligheder for at lave et tværfagligt samarbejde.” (Pædagog, Kommune III).* I en anden institution har man brugt noget af den ekstra normering til at skaffe pædagogerne fast skrive tid, hvor de kan håndtere de mange skriftlige opgaver, der følger med børn i sårbare positioner: *”Vi havde en afdeling derude, hvor det pædagogiske personale altid var bagefter, fordi der var så mange skriftlige opgaver med rigtig mange danske og 65 % etniske børn, og en stor procentdel af de danske børn kom fra belastede familier. Så der var en masse skrivearbejde, observationer, beskrivelser, ansøgninger og alt muligt, og personalet var konstant bagefter.” (Områdeleder, Kommune II).*

Der er desuden også en del interviewpersoner, der fremhæver, at den ekstra normering er vigtig for at **undgå, at personalet bliver for presset**.

Der er også enkelte institutioner, som fremhæver **betydningen af midlerne for børn i sårbare positioner**: *"Hvis de [de socioøkonomiske midler, red.] ikke var der, [...] [så var der, red.] fire til fem personaletimer færre per stue, så ville det typisk være de mest udsatte børn, det gik ud over, sådan kan jeg svare på det. Det øjeblik, vi får mest travlt, så er det næsten altid de børn, der har det sværest i forvejen, som lider mest under det."* (Leder, kommune IV).

Kan målene med de socioøkonomiske midler indfries?

De mål, der er knyttet til de socioøkonomiske midler, er som beskrevet i kapitel 2 relativt brede, men fokuserer overordnet på at løfte børn i sårbare positioner. Når der spørges ind til, om formålene med de socioøkonomiske midler kan indfries, giver næsten alle institutioner udtryk for, at der ikke er nok midler. En leder fra Kommune IV siger således: *"Målet er den tidlige forebyggende indsats. Det er det, der står i [strategien, red.] [...]. Midlerne afspejler bare ikke behovet."* Problemet er ifølge institutionerne, at der ikke er den fornødne normering til virkelig at flytte børn i sårbare positioner.

En leder fra Kommune I giver dog udtryk for, at der aldrig vil være nok penge til den tidlige forebyggende indsats: *"Du kan næsten ikke få penge nok, og så har man en anden udfordring, som er, at de steder, hvor man arbejder med børn, der er meget udsatte, der er det svært at få kvalificeret personale."*

4.3 Hvilke faktorer forklarer variationen i den tidlige forebyggende indsats?

Kapitel 3 viste, at der først og fremmest er variation mellem institutionerne med hensyn til graden af systematik i brugen af redskaber til screening og analyse ved bekymring. Der er også en mindre variation med hensyn til, hvor stærkt fokus der er på inklusion samt brugen af små grupper.

For at skabe et systematisk overblik over variationen i de 24 institutioners pædagogiske praksis i forhold til børn i sårbare positioner er de kvalitative interviewdata kodet systematisk i forhold til følgende temaer, der anvendes som **afhængige variable**²⁷ i en kvantitativ indholdsanalyse:

- Brug af screening (hvor systematisk foretages screeningen af børnene?)
- Hvor ofte anvendes analyseværktøjer ifm. bekymring?
- Inklusion (har institutionerne fokus på inklusion?)
- Grupper (anvender institutionerne grupper?)

En række kommune- og institutionsspecifikke forhold kan spille ind på disse forskellige elementer i den tidlige forebyggende indsats. Således får de case-institutioner i undersøgelsen, der har fået midler gennem en socioøkonomisk tildeling, mellem 2 og 15,5 %²⁸ af deres samlede budget på denne vis. Tilsvarende er der forskel på en række andre baggrundsforhold mellem institutionerne – herunder institutionernes grundnormering og børnegruppens sammensætning. Endelig kan kommunespecifikke forhold – fx særlige fokusområder – også spille

²⁷ Variablen forældreinddragelse inddrages ikke, da der kun var meget begrænset variation mellem de 24 institutioner.

²⁸ For institutionerne i kommune II har det ikke været muligt at afgøre, hvor stor en andel de socioøkonomiske midler udgør af hver institutions budget.

ind på den tidlige forebyggende indsats. I analysen af den socioøkonomiske tildelingsmodels påvirkning af den tidlige forebyggende indsats er det nødvendigt at inddrage disse baggrundsforhold, da de også kan påvirke den tidlige forebyggende indsats. Følgende **uafhængige variable** er derfor anvendt i analysen:

- Anvender casekommunen en socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel (herunder: Er midlerne bundne eller ej)?
- Hvor mange penge pr. barn tildeles på baggrund af den socioøkonomiske tildelingsmodel?
- Hvor mange penge tildeles institutionerne i alt på baggrund af den socioøkonomiske tildelingsmodel?
- Hvad er institutionernes normering?
- Hvad er ressourceforbruget i forhold til belastningsgraden i kommunen?
- Hvad er institutionernes belastningsgrad (subjektivt vurderet af forvaltningen)?
- Kender institutionerne til kommunens formål med den socioøkonomiske tildelingsmodel?

I den kvantitative indholdsanalyse er der gennemført følgende analyser:

Tabel 4.1 Gennemførte statistiske analyser i den kvantitative indholdsanalyse

Afhængige variable					
Uafhængige variable		Brug af screening	Anvendelse af analyseværktøjer*	Inklusion*	Grupper
	Brug af tildelingsmodel – herunder type af tildelingsmodel	24	23	23	24
	Socioøkonomiske midler pr. barn	16	15	15	16
	Samlet kronebeløb fordelt på baggrund af tildelingsmodel	16	15	15	16
	Normering	24	23	23	24
	Kommunens ressourceforbrug i forhold til belastningsgrad	24	23	23	24
	Institutionernes belastningsgrad	24	23	23	24
	Institutionens kendskab til forvaltningens mål med modellen	16	15	15	16

Note: Tallene i cellerne angiver antallet af institutioner, som indgår i hver analyse.

* Der er en af de interviewede institutioner, hvor der ikke har været tilstrækkeligt præcise oplysninger til, at de kvalitative data kunne kodes meningsfuldt i forhold til anvendelsen af analyseværktøjer samt fokus på inklusion. Derfor er denne institution udeladt i de to analyser.

Analyserne er som udgangspunkt gennemført som bivariate analyser. I de tilfælde, hvor der er mere end en variabel, der kan forklare variationen i en afhængig variabel, er der foretaget en multivariat analyse. Se bilag 1 for en nærmere beskrivelse af metoden og bilag 3 for de konkrete analyser.

Tabellen nedenfor viser resultaterne fra den kvantitative indholdsanalyse. Resultaterne beskrives efterfølgende.

Tabel 4.2 Fund ifm. de statistiske analyser

Afhængige variable										
Uafhængige variable			Brug af screening		Anvendelse af analyseværktøjer		Inklusionsfokus		Anvendelse af grupper	
	Til­delings­model	Bundne midler (a) ¹	(+) b c	***	(+) b	***			(+) b c	**
		Ikke-bundne midler (b) ¹	(-) a		(-) a c		(-) a			
		Ingen model (c)	(-) a		(+) b		(-) a			
	Socioøkonomiske midler pr. barn		(+)*							
	Samlet kronebeløb fordelt på baggrund af til­delingsmodel		(+)*							
	Normering									
	Kommunens ressourceforbrug i forhold til be­lastningsgrad									
	Institutionernes belastningsgrad		(+)**		(+)*					
	Institutionens kendskab til forvaltningens mål med modellen				(+)**					

Note: * p<0,1 **p<0,05 ***p<0,001. Fortegnet i parentes angiver, om variabelen/kategorien forøger brugen af screening, analyseværktøjer, inklusionsfokusset eller grupper. Stjerner fremhævet med **fed** angiver, at disse variable er signifikante i en multivariat analyse mellem den afhængige variabel (i samme kolonne i tabellen) og de øvrige variable, som har vist sig signifikante i de bivariate analyser.

1) Bogstaverne i rækken vedr. brugen af tildelingsmodel (a, b og c) angiver, hvilke kategorier der er signifikant forskellige fra hinanden (testet via en regressionsanalyse). Eksempelvis angiver "(+) b c" ud for "Bundne midler" i kolonnen vedr. "brugen af screening", at brugen af screening er signifikant mere systematisk i institutioner med bundne midler sammenlignet med institutioner med ikke-bundne midler (b) og institutioner, hvor der ikke anvendes socioøkonomiske midler (c).

Analyserne viser, at der er en sammenhæng mellem den tidlige forebyggende indsats og brugen af socioøkonomiske tildelingsmodeller i de undersøgte institutioner. Undersøgelsen peger således på, at der er større systematik i brugen af screeningsværktøjer samt mere brug af små grupper i de institutioner, der har bundne socioøkonomiske midler, end i de øvrige institutioner i undersøgelsen. Samtidig er der større brug af analyseværktøjer ved bekymring i institutioner med bundne midler og i institutioner helt uden socioøkonomisk tildeling, end der er i de institutioner, der modtager socioøkonomiske ressourcer, der ikke er bundne. Det skal understreges, at undersøgelsen ikke har set på, om denne praksis er bedre til at støtte børn i en udsat position end praksis i de øvrige institutioner.

I forhold til **systematisk brug af screeningværktøjer** til opsporing af børn i en sårbar position peger analysen desuden på, at institutioner med mange socioøkonomiske midler (både pr. barn eller samlet set) i højere grad screener børnene systematisk. Tilsvarende viser analysen, at institutioner, som vurderes at have en høj belastningsgrad, anvender screening mere systematisk end de institutioner, som ikke har en høj belastningsgrad. Der må formodes at være en tæt sammenhæng mellem belastningsgraden og mængden af midlerne. En multivariat analyse viser imidlertid som nævnt, at det primært er faktoren med hensyn til, hvorvidt kommuner anvender **bundne socioøkonomiske midler**, som hænger sammen med, hvor systematisk institutionerne anvender screeningsværktøjer.

I forhold til **brugen af værktøjer ved bekymring** peger analysen som nævnt på en positiv sammenhæng med tilstedeværelsen af bundne, socioøkonomiske midler eller ingen socioøkonomisk tildelingsmodel. Derudover peger analysen – i lighed med ovenstående – på, at det særligt er institutioner med en høj belastningsgrad, der bruger analyseværktøjer ved bekymring. Desuden ser det også ud til, at det særligt er institutioner, som er bekendt med forvaltningens mål med de socioøkonomiske midler, der anvender værktøjerne. Men som nævnt viser den multivariate analyse, at det særligt er faktorerne vedrørende, om der bruges **bundne socioøkonomiske midler**, eller der slet **ikke anvendes en socioøkonomisk tildelingsmodel**, som hænger sammen med brugen af analyseværktøjer.

I forhold til **brugen af små grupper** peger analysen på, at disse bruges mest i de institutioner, hvor der er en socioøkonomisk tildelingsmodel med **bundne midler**. Der er ikke forskel på brugen af små grupper i institutioner i kommuner, der henholdsvis har en model med ikke-bundne midler og slet ikke har en socioøkonomisk tildelingsmodel.

Inklusion er, som det også blev beskrevet i kapitel 3, generelt i fokus i institutionerne, og de små variationer, som den kvalitative indholdsanalyse pegede på, kan ikke forklares med nogen af de undersøgte uafhængige variable i denne analyse.

Det er interessant, at der først og fremmest findes en sammenhæng mellem indholdet i den pædagogiske praksis og bundne midler og ikke mellem indholdet i den pædagogiske praksis og brugen af socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel – ikke mindst fordi de socioøkonomiske midler anvendes til ekstra 'hænder' i alle de fire kommuner, uanset om midlerne er bundne eller ej. Det skal dog understreges, at undersøgelsen ikke har set på, om *kvaliteten* af den pædagogiske indsats påvirkes.

Dette indikerer, at det, at midlerne er bundne, i sig selv gør en forskel. Undersøgelsen kan ikke sige præcist, hvad det skyldes. En hypotese kan være, at i og med at kommunerne binder midlerne til et fast formål, sætter de også en tydeligere retning for den tidlige forebyggende indsats i daginstitutionerne, hvilket kan påvirke indholdet i den pædagogiske praksis. En anden hypotese kan være, at i og med at institutionslederne er mere bevidste om, hvor mange midler de har fået i de kommuner, hvor midlerne er bundne, bliver de også mere bevidste om, at de kan gøre noget anderledes i den pædagogiske praksis – herunder øge brugen af små grupper og arbejde mere systematisk. Men det er også muligt, at kommuner, hvor institutionerne i forvejen fx har et stærkt fokus på systematik, er mere tilbøjelige til at binde socioøkonomiske midler. Undersøgelsen kan med andre ord ikke sige noget om den kausale sammenhæng mellem den pædagogiske praksis og de bundne socioøkonomiske midler.

Litteratur

Albertsen, Karen; Bjørg Kjær, Hans Jørgen Limborg og Maria Fournaise (2015). *Inklusion i daginstitutioner-mellem pædagogik og arbejdsmiljø*. København: Aarhus Universitet. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) & TeamArbejdsliv.

Bæk, Thomas Astrup og Marie Kjærgaard (2017). *Socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller på daginstitutionsområdet. Et overblik over kommunernes praksis*. København: KORA.

Dalsgaard, Camilla; Anne Line Tenney Jordan og Jacob Seier Petersen (2016). *Dagtilbudsområdet – kortlægning af kommunernes personaleforbrug og strukturelle vilkår*. København: KORA.

Danmarks Evalueringsinstitut (2007). *Sprogvurderinger af 3-årige. Erfaringer og perspektiver*. København: EVA. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Inkluderende læringsfællesskaber i dagtilbud*. København: EVA. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. København: EVA. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Pædagogers vurderinger af børn i daginstitutioner. Systematisk anvendelse af vurderingsredskaber*. København: EVA. Danmarks Evalueringsinstitut.

Harrits, Gitte Sommer og Marie Østergaard Møller (2016). *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, Bente (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv* (SFI 05:08). København: SFI. Socialforskningsinstituttet.

Lyhne, Jørgen og Anna Marie Langhoff Nielsen (2012). *Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse*. 1. udg. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

Madsen, Bent (2005). *Socialpædagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Mehlbye, Jill (2013). *Opkvalificering af den tidlige indsats – ved tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position*. Forskningsrapport. København: KORA.

Mehlbye, Jill (2015). *Guide til tidlig opsporing af børn i en udsat position*. Anvendelse af opsporingsmodellen. Odense: Socialstyrelsen.

Nøhr, Katrine; Camilla Dalsgaard, Hans Kloppenborg, Jonas Meldgaard og Martin Bækgaard (2012). *Sådan passer kommunerne børn. Kommunernes dagtilbudsstruktur 2004-2011*. København: KORA.

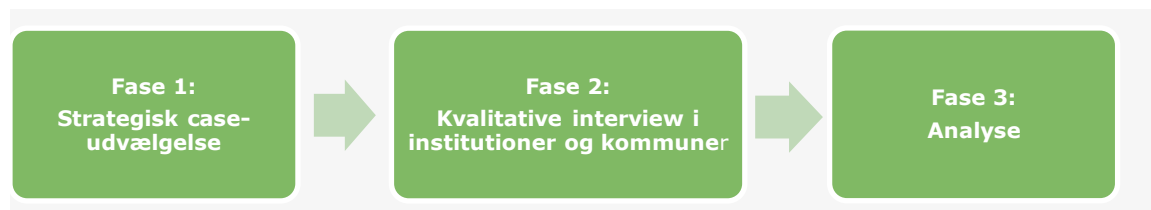
Pedersen, Carsten, ed. (2009). *Inklusionens pædagogik: fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rambøll (2013). *Evaluering af projektet Opkvalificering af den tidlige indsats i kommunerne*. Odense: Socialstyrelsen.

Bilag 1 Undersøgelsesdesign og metode

Undersøgelsesdesign og metode er fastlagt med henblik på at besvare de forskningsspørgsmål, der er beskrevet i kapitel 1. Undersøgelsen er gennemført i tre faser, jf. Bilagsfigur 1.1. Fase 1 bestod i en strategisk udvælgelse af cases, mens fase 2 bestod i kvalitative casebesøg i seks kommuner, gennemført som interview med forvaltning og fire daginstitutioner fra hver kommune. Fase 3 er analysen og afrapporteringen af de indsamlede data.

Bilagsfigur 1.1 Skitse over undersøgelsen



Strategisk udvælgelse af cases

Der er gennemført systematiske casestudier i seks udvalgte kommuner. Der blev udvalgt fire daginstitutioner i hver kommune til undersøgelsen, dvs. 24 daginstitutioner i alt. Casestudierne har vægt på kvalitative interview, der giver et dybt indblik i, hvordan socioøkonomiske tildelingsmodeller konkret anvendes og påvirker den tidlige forebyggende indsats.

Udvælgelse af kommuner

KORA har udvalgt seks casekommuner til undersøgelsen. Casekommunerne er udvalgt således, at fire af de seks kommuner anvender socioøkonomiske tildelingskriterier i forbindelse med tildeling af midler til daginstitutionsområdet, mens to af de seks kommuner ikke gør det. Det vil sige, at de to sidste kommuner fungerer som en slags kontrolkommuner.

De fire kommuner med tildelingsmodeller er valgt fra bruttolisten over de 20 kommuner, som har deltaget i telefoninterview i forbindelse med KORAs analyse af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller på daginstitutionsområdet²⁹. Kommunerne er udvalgt fra denne bruttoliste, da KORA herigennem har indsamlet detaljeret viden om disse 20 kommuners konkrete tildelingsmodellers indhold og udformning. Derved udnytter den kvalitative undersøgelse den viden, der er opbygget i den tidligere analyse af ressourcefordelingsmodellerne. Kommunerne er endvidere udvalgt på baggrund af fem kriterier:

1. Kommunernes andel af budgettet fordelt efter socioøkonomiske kriterier
2. Kommunernes valg af, om midlerne er bundet til konkrete aktiviteter
3. Kommunernes personaleressourceforbrug i forhold til den sociale belastning i gruppen af 0-5-årige børn i kommunen
4. Kommunernes brug af institutioner i forhold til dagpleje
5. Kommunernes brug af aldersintegrerede institutioner i forhold til adskilte vuggestuer og børnehaver

I forhold til første kriterium blev der så vidt muligt valgt fire kommuner, der tildeler en relativt stor del af deres midler efter socioøkonomiske kriterier. Dette kriterium sikrer størst mulig

²⁹ Bæk og Kjærgaard (2017).

variation mellem kommuner henholdsvis med og uden ressourcefordelingsmodeller, der indtager socioøkonomiske kriterier.

I forhold til andet kriterium blev der blandt de fire kommuner, der har socioøkonomiske kriterier i deres ressourcefordelingsmodeller, valgt to kommuner, der *har* bundet de tildelte midler til specifikke formål, og to kommuner, der *ikke har* bundet midlerne, dvs. om midlerne er øremærkede til fx mere personale, flere uddannede pædagoger eller særlige indsatser, eller om institutionerne selv kan vælge, hvordan midlerne skal anvendes. Dette kriterium sikrer variation i forhold til, om daginstitutionerne frit kan vælge, hvordan de disponerer over de tildelte midler eller ej, og er med til at afdække, om tildelingsmodellernes betydning for den pædagogiske indsats afhænger af, om kommunen generelt har et relativt højt eller lavt niveau. Kommunernes gennemsnitlige personalenormering i institutionerne er opgjort af KORA for BUPL i foråret 2016. Det samme gælder andelen af sårbare 0-5-årige børn i kommunerne, der er et mål for, hvor socialt belastet en kommunes børnegruppe er. Børnenes sårbarhed beregnes således på baggrund af en række socioøkonomiske karakteristika ved børnene og deres forældre, opgjort på individniveau.

I forhold til tredje kriterium blev der valgt tre kommuner med et stort personaleressourceforbrug i forhold til den sociale belastning i gruppen af 0-5-årige børn i kommunen og tre kommuner med et lavt. Kommunernes personaleressourceforbrug opgøres som deres personalenormering, mens belastningsgraden opgøres som andelen af sårbare børn i aldersgruppen 0-5 år, hvilket igen beregnes på baggrund af en række socioøkonomiske karakteristika ved børnene og forældrene på individniveau. Kommunerne er valgt med baggrund i KORAs kortlægning af kommunernes personaleforbrug og strukturelle vilkår.³⁰

I forhold til fjerde og femte kriterium er der udvalgt kommuner, der primært benytter institutioner frem for dagpleje til de 0-2-årige børn og primært aldersintegrerede institutioner frem for vuggestuer og børnehaver adskilt. Det skyldes, at projektet undersøger ressourcefordelingsmodellernes virkning på den tidlige forebyggende indsats i daginstitutioner, og at dagplejeområdet derfor ikke er relevant. Ved at vælge aldersintegrerede institutioner muliggøres det, at der fokuseres på hele aldersspektret fra 0-5 år og ikke enten vuggestue- eller børnehavebørn. Disse kriterier er også inddraget i næste afsnit vedr. institutionsudvælgelse.

Udvælgelse af institutioner

KORA har i samarbejde med casekommunerne udvalgt fire daginstitutioner i hver kommune. Institutionerne er udvalgt på baggrund af følgende to kriterier:

1. Daginstitutioner med relativt mange børn i sårbare positioner
2. Aldersintegrerede institutioner frem for alene vuggestuer eller børnehaver

I forhold til første kriterium er der valgt institutioner med en relativt stor andel af børn i sårbare positioner, da det er med til at sætte fokus på, hvordan de socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller er med til at påvirke den tidlige pædagogiske indsats i institutionerne. Ved at holde denne variabel konstant er det nemmere at sammenligne på tværs af de øvrige udvælgelseskriterier fra den kommunale case-udvælgelse. Der findes dog ikke valide, sammenlignelige registerdata om fordelingen af sårbare børn på institutionsniveau. Derfor udvælges institutioner i samarbejde med de relevante forvaltninger i casekommunerne. Der har dog vist sig at være begrænsninger i forhold til udvælgelseskriteriet, da casekommunerne ikke i fuldt omfang har fulgt kriteriet. Der er således flere eksempler på daginstitutioner, der har relativt få børn i sårbare positioner i forhold til andre daginstitutioner i samme kommune. Samlet vurderer

³⁰ Dalsgaard et al. (2016).

KORA, at 7 daginstitutioner ud af de 24 ikke repræsenterer institutioner med relativt mange børn i sårbare positioner.

I forhold til det andet udvælgelseskriterium er der fortrinsvist valgt aldersintegrerede institutioner frem for alene vuggestuer og børnehaver. Det skyldes for det første, at vi dermed kan vurdere institutionernes praksis i den tidlige forebyggende indsats over for både de 0-2-årige og de 3-5-årige. For det andet har andelen af integrerede institutioner været stigende over en årrække på bekostning af vuggestuer og børnehaver. I dag er hovedparten af institutionsbørnene indskrevet i aldersintegrerede institutioner.³¹ Derfor er de aldersintegrerede institutioner mere repræsentative end vuggestuer og børnehaver.

Nedenstående tabel viser en oversigt over den endelige case-udvælgelse:

Bilagstabel 1.1 Oversigt over typer af udvalgte case-institutioner

	Anvender socioøkonomiske ressourcefordelingsmodel og fordeler en relativt stor del af midlerne		Anvender ikke socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel
	Bundne midler	Ikke-bundne midler	
Højt niveau af ressourcer i forhold til social belastning	Kommune A fire institutioner	Kommune C fire institutioner	Kommune E fire institutioner
Lavt niveau af ressourcer i forhold til social belastning	Kommune B fire institutioner	Kommune D fire institutioner	Kommune F fire institutioner

Som det fremgår af Bilagstabel 1.1, betyder det valgte design, at casekommunerne og case-institutionerne varierer på tre parametre:

- Socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel eller ej
- Bundne eller ikke-bundne midler i ressourcefordelingsmodellen
- Højt eller lavt generelt niveau af personaleressourcer i forhold til social belastning.

Kommunerne og institutionerne er anonyme i KORAs analyse. BUPL, der har finansieret projektet, har kendskab til de udvalgte kommuner, men ikke institutionerne.

Kommunerne blev kontaktet via den relevante chef i forvaltningen.

Dataindsamling

Formålet med anden fase af undersøgelsen var at indsamle data til at belyse de opstillede forskningsspørgsmål. Dataindsamlingen foregik ad to veje:

- Dokumentindsamling
- Kvalitative interview

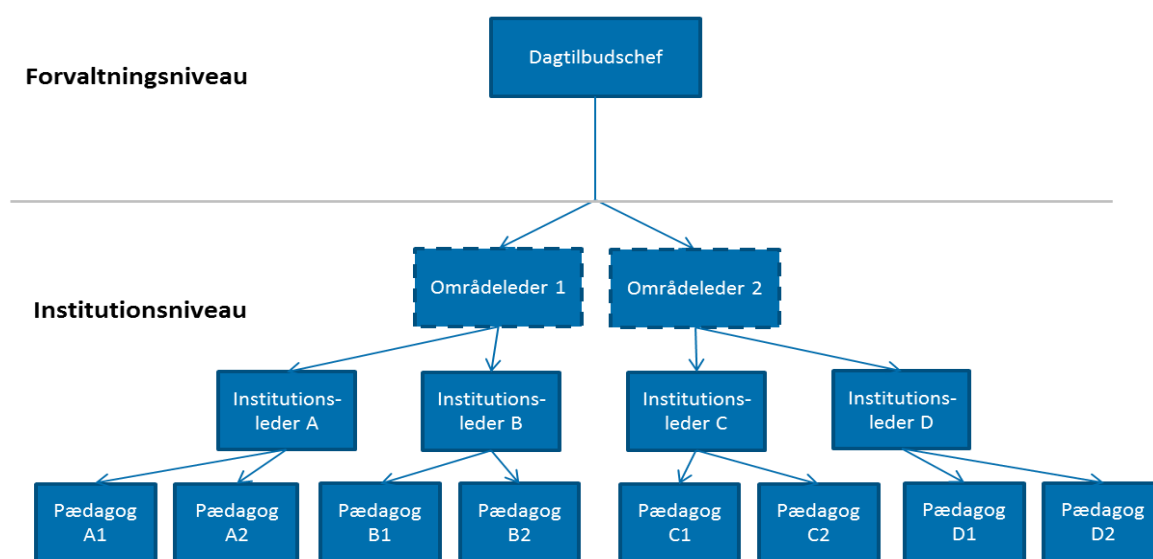
Dokumentindsamlingen bestod dels af en gennemgang af de indsamlede oplysninger i forbindelse med analysen af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller på dagtilbudsområdet, som er en forløber for nærværende undersøgelsen.³² Såfremt der manglede informationer, blev der indhentet supplerende viden gennem indhentning af skriftligt materiale fra de seks case-kommuner.

³¹ Se Nøhr et al. (2012).

³² Bæk og Kjærgaard (2017).

I hver casekommune er der gennemført interview med repræsentanter fra såvel forvaltningsniveau som institutionsniveau. På forvaltningsniveau er det tilstræbt, at den interviewede er den ansvarlige dagtilbudschef i kommunen eller tilsvarende. I nogle kommuner var det en centerchef, mens det i andre var en direktør. På institutionsniveau er der, så vidt muligt, gennemført interview med en pædagog fra vuggestuen og en fra børnehaven og institutionens leder eller pædagogiske leder. I flere af kommunerne var der områdeledelse (også kaldet klyngeledelse); i disse tilfælde blev der som udgangspunkt talt med alle pædagogiske afdelingsledere og områdeledere efter behov. Områdelederen er særligt relevant i forhold til omfordeling af ressourcerne inden for området og mindre relevant i forhold til den pædagogiske praksis på de konkrete institutioner. Nedenstående Bilagsfigur 1.2 viser en illustration over de inddragede niveauer i en casekommune.

Bilagsfigur 1.2 Organisatoriske lag i casekommuner



Note: Den stiplede linje rundt om boksene med områdeledere angiver, at dette led kun vil blive inddraget, hvis der er en områdeleder, som indgår i processen med at fordele midlerne.

I to af institutionerne var der alene tale om en vuggestue eller børnehave og ikke en aldersintegreret institution. I to institutioner var der sygdom i forbindelse med interviewene, hvilket medførte, at det kun var en pædagog, der deltog. I en enkelt institution deltog 3 pædagoger. Samlet har KORA interviewet:

- 6 dagtilbudschef(er) (eller den kommunale ækvivalent),
- 5 områdeledere,
- 24 daginstitutionsledere/pædagogiske ledere og
- 47 pædagoger, heraf 18 vuggestuepædagoger, 27 børnehavepædagoger samt 2 specialpædagoger, der ikke er knyttet til en normalafdeling i daginstitutionen.

Interviewene er gennemført som semistrukturerede interview med udgangspunkt i en fast spørgeguide, der indeholdt både lukkede og åbne svarkategorier. KORA har inddraget professor Bente Jensen fra DPU i forbindelse med udarbejdelse af interviewguiden for at sikre en høj grad af overensstemmelse mellem de opstillede forskningsspørgsmål og de konkrete spørgsmål, som er blevet stillet i forbindelse med interviewene.

Interviewene med pædagoger er gennemført som gruppeinterview på ca. 1,25 timer, mens interviewene med dagtilbudschef, områdeledere og daginstitutionsledere er afholdt som enkeltinterview på ca. 1 time.

Analyse

Den tredje fase bestod af databehandling og analyse.

Alle interview er blevet optaget digitalt. Der er udarbejdet grundige referater af hvert interview på baggrund af først deltagelse i selve interviewet og efterfølgende kvalitetssikring på baggrund af de digitale optagelser. Referaterne er udarbejdet af studentermedhjælpere i KORA og efterbehandlet og godkendt af interviewerens.

Alle interview er blevet kodet i NVivo på baggrund af en kodebog. Kodebogen er blevet afprøvet og justeret af projektgruppen. Nedenstående tabel viser den endelige kodebogs struktur og indhold.

Bilagstabel 1.2 Kodebog

Overkoder	Underkoder
Classifications	Faste kategorier, som kodes for hvert interview - Kommunenavn - Bundne/ikke-bundne/kontrol - Høj/lav ressource - Hvor længe har modellen fungeret? <u>Interview med dagtilbudschef</u> - Lederens anciennitet som dagtilbudsleder i kommunen. <u>Interview med institutionsleder, områdeleder og pædagoger</u> - Institutionsnavn - Institutionens sociale belastningsgrad i kommunen (let, middel eller hårdt belastet) - Børnehave/vuggestue/integreret - Antal pædagoger pr. barn, vuggestue - Antal pædagoger pr. barn, børnehave - Størrelse på det behovsafhengige budget i kr. <u>Interview med lederen</u> - Lederens anciennitet som leder på institutionen - Lederens anciennitet som leder af dagtilbud - Lederens anciennitet ifm. med arbejdet med børn - Lederens uddannelsesbaggrund <u>Interview med pædagoger</u> - Vuggestue/børnehave - Anciennitet - Anciennitet i institutionen
Beskrivelse af institutionen	- Beskrivelse af børnegruppen og forældregruppen - Beskrivelse af medarbejdergruppen: kompetencer, anciennitet, motivation mv. - Beskrivelse af lederen: kompetencer, anciennitet, motivation mv.
Beskrivelse af den tidlige indsats i institutionen	- Tilgang til tidlig indsats (principper, tankegang mv.) - Pædagogiske indsatser (fx små grupper, struktur, inkluderende læringsmiljøer vs. eksklusion, Marte Meo, SMTTE-model) – ressourceforbrug - Opsporing – herunder TOBI, DPU - Forældresamarbejde - Andre aktiviteter – fx møder om børn i udsat position (interne, eksterne), samarbejde med fx talepædagoger, ressourcepædagoger, psykologer, dokumentation, statusudtalelser mv.

Overkoder	Underkoder
	• Institutionens brug af støttefunktioner, som ikke er finansieret af den socioøkonomiske tildeling (fx ressourcepædagoger mv.) • Konkrete eksempler på tidlig indsats • Vurdering af den tidlige indsats – fungerer det godt/dårligt? • Implementering: Hvad har man gjort for at understøtte de forandringer, der skal ske i institutionen, hvordan er det modtaget, og hvor langt er man nået? • Pædagogiske tiltag, der ikke har noget med tidlig indsats at gøre. • Gode citater
Sammenhængen mellem budgettildelingen og den tidlige indsats	• Hvad bruges midlerne konkret til? Og hvorfor? • Hvilken forskel gør midlerne? • Hvad betyder det for den tidlige indsats, at midlerne er bundne/ikke bundne?
Hvem er ansvarlig for tilrettelæggelsen af den tidlige indsats?	• Hvad er pædagogernes opgave i den tidlige indsats? • Hvad er ledernes opgave i den tidlige indsats?
Beskrivelse af tidlig indsats på kommunalt niveau (<i>mest forvaltningscheffsinterview</i>)	• Tilgang til tidlig indsats – principper, paradigmer osv. (fx inkluderende læringsmiljøer, specialtilbud, individfokus, gruppefokus, ressourcefokus osv.) • Støtteforanstaltninger (udover ressourcefordelingsmodellen – dvs. frittilgængelige eller noget, man får via visitation eller ansøgning? Fx ressourcepædagoger). Bruges det mere eller mindre end i andre kommuner? • Indsatser på kommunalt niveau – fx Opsporingsmodellen, DUÅ eller lignende ...
Beskrivelse af tildelingsmodellen	• Hvem er målgruppen? • Nye penge eller omfordeling? • Hvor mange institutioner får penge via den socioøkonomiske tildeling? • Hvordan har budgettildelingen ændret sig i løbet af de sidste fem år?
Forvaltningens mål med indsatsen: Hvorfor har man (ikke) modellen?	• Hvorfor har man valgt den konkrete model (bundne, ikke bundne, ingen model)? • Hvilke konkrete mål skal modellen indfri, og hvilke aktiviteter forventer man, at der iværksættes i institutionerne? • Vurdering af, om modellen kan indfri disse mål (kausallogik) • Hvilke implementeringstiltag har man sat i gang fra forvaltningens side for at understøtte, at målene indfries? Fx uddannelse, lederstøtte, kommunikation mv.
Tildelingsmodellens betydning for styringen af institutionerne.	• Hvordan følger man op på, hvad midlerne bliver brugt til? • Kontrolkommuner: Hvordan følger man op på den tidlige indsats?
Citater	• Gode citater

For at sikre interkoderreliabilitet har alle kodere kodet samme referat. Efterfølgende er der afholdt et møde i kodegruppen for at sikre, at der var fælles forståelse af koderne og tilgangen. Derefter er samtlige referater blevet kodet.

NVivo-kodningen skabte en stor, systematiseret datamængde baseret på referaterne. Der er efterfølgende blevet lavet kondenseringer af hver kommunes og institutions besvarelser inden for hver kode og underkode. Materialet er derigennem blevet bearbejdet yderligere for at skabe et arbejdsredskab, hvor man kunne danne sig overblik over en enkelt kommune på kort tid. Det har til enhver tid været muligt at gå "et skridt tilbage" for at se, hvor oplysningerne kommer fra i referatet.

Analyserne er foretaget på baggrund af en kombination af NVivo-kodningen og kondenseringerne.

Kvantitativ indholdsanalyse

Der er foretaget en kvantitativ indholdsanalyse af de gennemførte interview. Den kvantitative indholdsanalyse har til formål at kvantificere oplysningerne fra interviewene med henblik på at

skabe et systematisk overblik over institutionernes brug af forskellige pædagogiske metoder/værktøjer mv. Der er foretaget en kvantitativ indholdsanalyse af følgende forhold:

Fordelingsmodel

- Anvendes der en socioøkonomisk tildelingsmodel i kommunen?
- Er de socioøkonomiske midler bundet til særlige opgaver?
- Kender institutionen til de socioøkonomiske kriterier, som der fordeles midler efter?
- Kender institutionen til størrelsen af det socioøkonomiske budget?
- Mener institutionen, at forvaltningen har meldt et formål ud for anvendelse af de socioøkonomiske midler?

Tidlig forebyggende indsats:

- Hvordan opspores børn i sårbare positioner?
- Anvender institutionerne analyseværktøjer ved bekymring?
- Har institutionen et inklusionsfokus?
- Anvendes opdeling i grupper?

Øvrige forhold (delvis kodet ud fra oplysninger rekvireret hos kommunen):

- Institutionens sociale belastningsgrad (subjektiv vurdering foretaget af forvaltningen)
- Institutionens normering (børn pr. pædagogisk personale)
- Institutionens socioøkonomiske enhedsbeløb (kr. pr. aldersvægtede barn)
- Institutionens samlede budget beløb tildelt på baggrund af socioøkonomi
- Kommunens ressourceforbrug i forhold til socialbelastningsgrad (normering sammenholdt med den gennemsnitlige sårbarhed i kommunen³³).

På baggrund af den kvantitative indholdsanalyse er der foretaget en række statistiske analyser. Som udgangspunkt er der foretaget bivariate analyser, hvor styrken af sammenhængen er vurderet via det statistiske mål gamma (γ) og χ^2 . Kun analyser, som er signifikant på mindst $p < 0,10$, rapporteres i rapporten. I det omfang flere variable kan forklare variationen på en afhængig variabel, er der foretaget en multivariat analyse (der er anvendt enten en logistisk regressionsmodel eller en ordered logistisk regressionsmodel) med henblik på at afgøre, om det er bestemte variable, som driver variationen.

Det er vigtigt at understrege, at de statistiske analyser udelukkende undersøger samvariationen blandt institutionerne i de seks casekommuner. Disse kommuner og institutioner er udvalgt, så der kan stilles skarpt på, hvordan forskellige tildelingsmodeller påvirker den pædagogiske praksis. Dermed har formålet med udvælgelsen af disse institutioner ikke været at give et repræsentativt billede af hverken brugen af socioøkonomiske ressourcefordelingsmodeller eller pædagogisk praksis i den tidlige forebyggende indsats.

³³ Opgjort på baggrund af Dalsgaard et al. (2016).

Bilag 2 De 24 institutioners baggrundsforhold

Bilagstabel 2.1 Baggrundsforhold for de 24 case-institutioner

Insti- tution	Børnetal (aldersvægtet)	Børn pr. ansat (aldersvægtet)	Samlet ekstrabe- villing i 2016	Ekstrabevilling pr. barn (aldersvægtet)	Institutionens be- lastningsgrad*
1A	180	6,1	626.481	3.484	3
1B	205	6,1	871.264	4.248	4
1C	219	6,1	910.400	4.158	4
1D	159	7,4	351.755	2.213	2
2A	99	6,3	1.104.100	11.181	4
2B	75	4,5	1.594.400	21.231	5
2C	189	7,2	1.514.700	8.011	4
2D	119	6,9	1.022.700	8.615	4
3A	124	7,2	935.741	7.560	3
3B	95	7,0	1.513.251	15.929	5
3C	162	8,1	1.863.882	11.530	5
3D	121	7,6	1.166.052	9.639	3
4A	158	7,5	276.805	1.747	1
4B	85	7,1	207.604	2.441	1
4C	118	6,9	311.406	2.639	5
4D	65	4,3	149.018	2.279	5
5A	42	5,3	-	-	1
5B	44	6,0	-	-	2
5C	31	3,5	-	-	1
5D	65	6,6	-	-	1
6A	170	4,9	-	-	3
6B	109	3,5	-	-	4
6C	132	4,7	-	-	3
6D	137	4,6	-	-	5

Note: Aldersvægtningen er baseret på Dalsgaard m.fl. (2016), hvor et vuggestuebarn vægter som 1,74 børnehavebørn. Tallene svarer således til det vægtede antal børnehavebørn. Kommune V og VI er kontrolkommuner og har derfor ikke ekstrabevilling.

Ekstrabevillingen pr. barn varierer fra tallene i Tabel 2.1. Det skyldes, at ekstrabevillingen pr. barn i ovenstående tabel er opgjort ud fra de faktiske børnetal ultimo 2016, mens ekstrabevillingen pr. barn i Tabel 2.1 er beregnet på baggrund af de budgetterede børnetal for budgetåret 2016.

Belastningsgraden er vurderet af kommunernes forvaltninger.

Bilag 3 Kvantitative analyser

I det følgende gennemgås resultaterne fra den kvantitative indholdsanalyse.

I analyserne er følgende variable anvendt som uafhængige variable:

- Brug af screening (hvor systematisk foretages screening af børnene?)
- Hvor ofte anvendes analyseværktøjer ifm. bekymring?
- Inklusion (har institutionerne fokus på inklusion?)
- Grupper (anvender institutionerne grupper?).

Følgende uafhængige variable er anvendt:

- Anvender casekommunen en socioøkonomisk ressourcefordelingsmodel (herunder: Er midlerne bundne eller ej?)
- Hvor mange penge pr. barn tildeles på baggrund af den socioøkonomiske tildelingsmodel?
- Hvor mange penge tildeles institutionerne i alt på baggrund af den socioøkonomiske tildelingsmodel?
- Hvad er institutionernes normering?
- Hvad er ressourceforbruget i forhold til belastningsgraden i kommunen? (Et af de oprindelige udvælgelseskriterier)
- Hvad er institutionernes belastningsgrad (subjektivt vurderet af forvaltningen)?
- Kender institutionerne til kommunens formål med den socioøkonomiske tildelingsmodel?

Sammenhængen mellem variablene undersøges som udgangspunkt via krydstabeller, hvor der skeles til gamma-værdien og evt. en χ^2 -test. Gamma siger noget om retningen og styrken af sammenhængen. En tommelfingerregel er, at en gammaværdi over 0,3 indikerer en sammenhæng. χ^2 -testen angiver udelukkende, om nogle værdier i tabellen skiller sig signifikant ud fra de øvrige værdier. Denne test siger ikke på samme måde noget om styrken af sammenhængen. Kun tabeller med signifikante værdier rapporteres.

Brug af screening

- Screening anvendes mest systematisk i institutioner med bundne socioøkonomiske midler, mens der ikke er forskel på systematikken i institutioner, som hhv. har ikke-bundne midler og ligger i kommuner, der ikke anvender socioøkonomisk tildeling.
- Institutioner med mange socioøkonomiske midler pr. barn, eller som samlet set får mange socioøkonomiske midler, anvender i højere grad screening systematisk (ikke vist i tabel, men beregnet via en logistisk regressionsmodel).
- Institutioner, som vurderes at have en høj belastningsgrad, anvender screening mere systematisk end de institutioner, som ikke har en høj belastningsgrad (tabel 3).
- En multivariat analyse mellem brug af screening og de ovenfor nævnte variable viser, at det primært er **institutioner, som får bundne socioøkonomiske midler**, som anvender systematisk screening.

Bilagstabel 3.1 Sammenhæng mellem kommunernes brug af socioøkonomisk tildeling og brugen af screening (antal institutioner og procent i parentes)

	Screening via erfaring/faglighed	Sprogscreening	Andre screenings-værktøjer	Total
Institutionen ligger i en kommune, der <u>ikke</u> anvender socioøkonomiske midler	5 (62,5 %)	3 (37,5 %)	0 (0 %)	8 (100 %)
Institutionen får <u>ikke-bundne</u> socioøkonomiske midler	4 (50,0 %)	4 (50,0 %)	0 (0 %)	8 (100 %)
Institutionen får <u>bundne</u> socioøkonomiske midler	2 (25,0 %)	1 (12,5 %)	5 (62,5 %)	(100 %)
Total	11 (45,8 %)	8 (33,5 %)	5 (20,8 %)	24 (100 %)

Note: gamma=0,61, $p \leq 0,001$. $\chi^2=13,02$, $p \leq 0,05$.

En ordered logit-analyse viser, at institutioner, der får bundne socioøkonomiske midler, i signifikant højere grad anvender screening end både institutioner, som får ikke-bundne midler, og institutioner, der ligger i en kommune, som ikke anvender socioøkonomiske midler. Institutioner, som får ikke-bundne socioøkonomiske midler, og institutioner, der ligger i en kommune, der ikke anvender socioøkonomiske midler, er ikke signifikant forskellige fra hinanden.

Bilagstabel 3.2 Sammenhæng mellem institutionernes sociale belastningsgrad og brugen af screening (antal institutioner og procent i parentes)

	Screening via erfaring/faglighed	Sprogscreening	Andre screenings-værktøjer	Total
Lav belastningsgrad	4 (57,1 %)	3 (42,9 %)	0 (0 %)	7 (100 %)
Middel belastningsgrad	3 (60,0 %)	2 (40,0 %)	0 (62,5 %)	5 (100 %)
Høj belastningsgrad	4 (33,3 %)	3 (25,0 %)	5 (41,7 %)	12 (100 %)
Total	11 (45,8 %)	8 (33,3 %)	5 (20,8 %)	16 (100 %)

Note: gamma=0,51, $p \leq 0,05$.

Der er desuden gennemført en ordered logit-analyse, hvor brug af screening indgår som afhængig variabel, mens omfanget af socioøkonomiske midler på hver institution indgår som uafhængig variabel. Analysen viser, at screening anvendes mere systematisk, desto flere socioøkonomiske midler institutionerne får tildelt (både i alt og pr. barn). Denne sammenhæng er signifikant på $p \leq 0,1$.

Brug af analyseværktøjer ved bekymring

- Institutioner med bundne midler eller institutioner, der ligger i en kommune uden socioøkonomiske midler, anvender oftere analyseværktøjer ved bekymring (høj værdi i tabel 1) end institutioner med ikke-bundne midler.
- Særligt institutioner med en høj belastningsgrad (vurderes af forvaltningerne) bruger ofte analyseværktøjer ved bekymring (Tabel 2).
- Særligt institutioner, som er bekendt med forvaltningens mål med de socioøkonomiske midler, anvender værktøjerne ofte (Tabel 3).

En multivariat analyse mellem brug af analyseværktøjer og de tre ovenfor nævnte variable viser, at **det særligt er institutioner med bundne midler eller institutioner fra kommuner uden socioøkonomiske midler**, som anvender analyseværktøjer ved bekymring.

Bilagstabel 3.3 Sammenhæng mellem kommunens anvendelse af socioøkonomisk tildeling og brugen af analyseværktøjer ved bekymring (antal institutioner og procent i parentes)

	Analyseværktøjer anvendes aldrig eller nogle gange	Analyseværktøjer anvendes ofte eller altid	Total
Institutionen ligger i en kommune, der <u>ikke</u> anvender socioøkonomiske midler	3 (37,5 %)	5 (62,5 %)	8 (100 %)
Institutionen får <u>ikke-bundne</u> socioøkonomiske midler	6 (75,0 %)	2 (25,0 %)	8 (100 %)
Institutionen får <u>bundne</u> socioøkonomiske midler	0 (25,0 %)	7 (75,0 %)	7 (100 %)
Total	9 (39,1 %)	14 (60,9 %)	23 (100 %)

Note: gamma er ikke signifikant. $\chi^2=8,8$, $p \leq 0,05$. I nærværende analyse har det af analysemæssige årsager været nødvendigt at sammenlægge nogle af kategorierne vedrørende brug af analyseværktøjer for at bibeholde et acceptabelt antal observationer i hver celle i tabellen.

Bilagstabel 3.4 Sammenhæng mellem institutionernes sociale belastningsgrad og brugen af analyseværktøjer ved bekymring (antal institutioner og procent i parentes)

	Analyseværktøjer anvendes aldrig eller nogle gange	Analyseværktøjer anvendes ofte eller altid	Total
Lav belastningsgrad	4 (57,1 %)	3 (42,9 %)	7 (100 %)
Middel belastningsgrad	2 (50,0 %)	2 (50,0 %)	4 (100 %)
Høj belastningsgrad	3 (25,0 %)	9 (75,0 %)	12 (100 %)
Total	9 (39,1 %)	14 (60,9 %)	23 (100 %)

Note: gamma = 0,49, $p \leq 0,1$. I nærværende analyse har det af analysemæssige årsager været nødvendigt at sammenlægge nogle af kategorierne vedrørende brug af analyseværktøjer for at bibeholde et acceptabelt antal observationer i hver celle i tabellen.

Bilagstabel 3.5 Sammenhæng mellem forvaltningens udmelding af mål med de socioøkonomiske midler og brugen af analyseværktøjer ved bekymring (antal institutioner og procent i parentes)

	Analyseværktøjer anvendes aldrig eller nogle gange	Analyseværktøjer anvendes ofte eller altid	Total
Forvaltning har <u>ikke</u> meldt et mål ud	4 (66,7 %)	2 (33,3 %)	6 (100 %)
Forvaltning har meldt et mål ud	2 (25,0 %)	6 (75,0 %)	8 (100 %)
Total	6 (42,9 %)	8 (57,1 %)	14 (100 %)

Note: gamma=0,71, $p \leq 0,05$. I nærværende analyse har det af analysेमæssige årsager været nødvendigt at sammenlægge nogle af kategorierne vedrørende brug af analyseværktøjer for at bibeholde et acceptabelt antal observationer i hver celle i tabellen.

Brug af små grupper

- Små grupper anvendes mest i institutioner, der får **bundne socioøkonomiske midler**, mens der ikke er forskel på brugen af små grupper i institutioner, som hhv. får ikke-bundne midler eller ligger i kommuner, der ikke anvender socioøkonomisk tildeling.

Bilagstabel 3.6 Sammenhæng mellem kommunens anvendelse af socioøkonomisk tildeling og institutionernes brug af små grupper (antal institutioner og procent i parentes)

	Grupper omtales ikke	Grupper anvendes i nogen grad	Grupper anvendes ofte	Total
Institutionen ligger i en kommune, der <u>ikke</u> anvender socioøkonomiske midler	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	4 (50,0 %)	8 (100 %)
Institutionen får <u>ikke-bundne</u> socioøkonomiske midler	3 (37,5 %)	2 (25,0 %)	3 (37,5 %)	8 (100 %)
Institutionen får <u>bundne</u> socioøkonomiske midler	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	8 (100,0 %)	8 (100,0 %)
Total	4 (16,7 %)	5 (20,8 %)	15 (62,5 %)	24 (100 %)

Note: gamma=0,5, $p \leq 0,05$. $\chi^2=9,1$, $p \leq 0,1$.

Bilag 4 Oversigt over screenings- og analyseværktøjer

I dette bilag findes en beskrivelse af de screenings- og analyseværktøjer, som de interviewede institutioner hovedsageligt benytter. Det drejer sig om følgende:

- TRAS
- TOPI: Model for tidlig opsporing
- DPU
- LP-modellen
- Marte Meo
- SMTTE-model

TRAS: Tidlig Registrering Af Sprogudvikling

TRAS er et observationsskema, som er beregnet til at registrere den sproglige udvikling hos børn fra 2-5 år.

TRAS-skemaet visualiserer barnets sproglige udvikling på otte dimensioner afbildet i en cirkel:

- Samspil
- Kommunikation
- Opmærksomhed
- Sprogforståelse
- Sproglig bevidsthed
- Udtale
- Ordudvikling
- Sætningsproduktion



Kilde: inforvestforlag.no, Sprogvurderinger af 3-årige, EVA

TOPI

TOPI er en metode til at måle børns trivsel. Alle børns trivsel vurderes to gange årligt på fire trivselsdimensioner: psykisk og emotionel trivsel, kognitiv trivsel, social trivsel og fysisk trivsel. De professionelle vurderer alle de børn, de er i kontakt med, individuelt. Dernæst drøfter personalegruppen/kollegaer alle børnene og placerer dem på baggrund af den fælles drøftelse i grøn, gul eller rød position. Er barnet i rød eller gul position, udfyldes et skema, som danner afsæt for en samtale med forældrene om barnets trivsel.

TOPI

TOPI bygger på de trivselsvurderinger, der er udviklet som en del af opsporingsmodellen. Evalueringer af opsporingsmodellen peger på, at brugen af modellen betyder, at børn i en sårbar position opspores tidligere end ellers. (Se fx Mehlbye (2013) og Rambøll (2013)).

Mehlbye, Jill (2013): *Opkvalificering af den tidlige indsats*. KORA

Rambøll (2013): *Evaluering af projektet Opkvalificering af den tidlige indsats i kommunerne*. Socialstyrelsen

DPU: Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse 0-6 år

DPU sætter fokus på ni udviklingsområder, som hver er opdelt i 14 udviklingstrin for at dække aldersgrupperne:

- Opmærksomhed
- Hukommelse
- Leg
- Sprog og kommunikative kompetencer
- Sociale kompetencer
- Selvkontrol
- Grovmotorik
- Finmotorik
- Færdigheder i dagligdagen

Disse udviklingsområder belyses gennem godt 600 spørgsmål, og der gives point afhængigt af svarene. Svarene sammenfattes kvalitativt, og zonen for nærmeste udvikling – dvs. de næste skridt i barnets udvikling – beskrives. DPU'en laves ideelt set af mindst to personer med et godt kendskab til barnet, der inden udarbejdelsen af DPU'en har observeret barnet.

Kilde: Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse. (Jørgen Lyhne og Anna Marie Langhoff Nielsen, Dansk Psykologisk Forlag) 2012

LP-modellen (læringsmiljø og pædagogiske analyse)

LP-modellen er en analysemodel, der har til formål at give indsigt i, hvilke faktorer som henholdsvis udløser, påvirker og opretholder adfærds-, lærings- og trivselsproblemer. Modellen har et systemisk afsæt. Hovedfokus er på at etablere gode læringsmiljøer, og der stilles skarpt på interaktionen mellem barnet og omgivelserne. LP-modellen understøtter således inklusionstankegangen og flytter fokus, fra at barnet skal tilpasses, til at læringsmiljøet skal tilpasses barnet.

LP-modellen er udviklet til skoleområdet, men bruges i dag også i dagtilbud.

Kilde: LP-modellen.dk

Marte Meo

Marte Meo fokuserer på samspillet mellem mennesker, og metoden kan anvendes som en analysemetode, hvor samspillet fx mellem børn og mellem pædagoger og børn analyseres systematisk på basis af videooptagelser. Marte Meo anvender fem konkrete kommunikationsprincipper, der desuden kan anvendes direkte i den pædagogiske praksis:

- at følge den andens initiativer
- at bekræfte den anden positivt
- at sætte ord og struktur på initiativerne
- turtagning
- positivt lederskab.

Kilde: dmmc.dk/marte-meo/

SMTTE-model

En SMTTE-model er et planlægnings- og evalueringsværktøj, hvor målene med en indsats konkretiseres. Der er i modellen fokus på følgende fem elementer:

- **Sammenhæng:** Hvad er det, der skal arbejdes med, og hvilke rammer er der for arbejdet?
- **Mål:** Hvad skal der opnås – hvad skal barnet/børnene lære?
- **Tegn:** Hvordan kan vi se, at vi er på vej mod målet? Hvilke tegn/indikatorer skal der holdes øje med?
- **Tiltag:** Hvilke handlinger skal igangsættes, for at barnet/børnene når målet?
- **Evaluering:** Blev målet nået? Hvorfor/hvorfor ikke?

Kilde: Emu.dk

