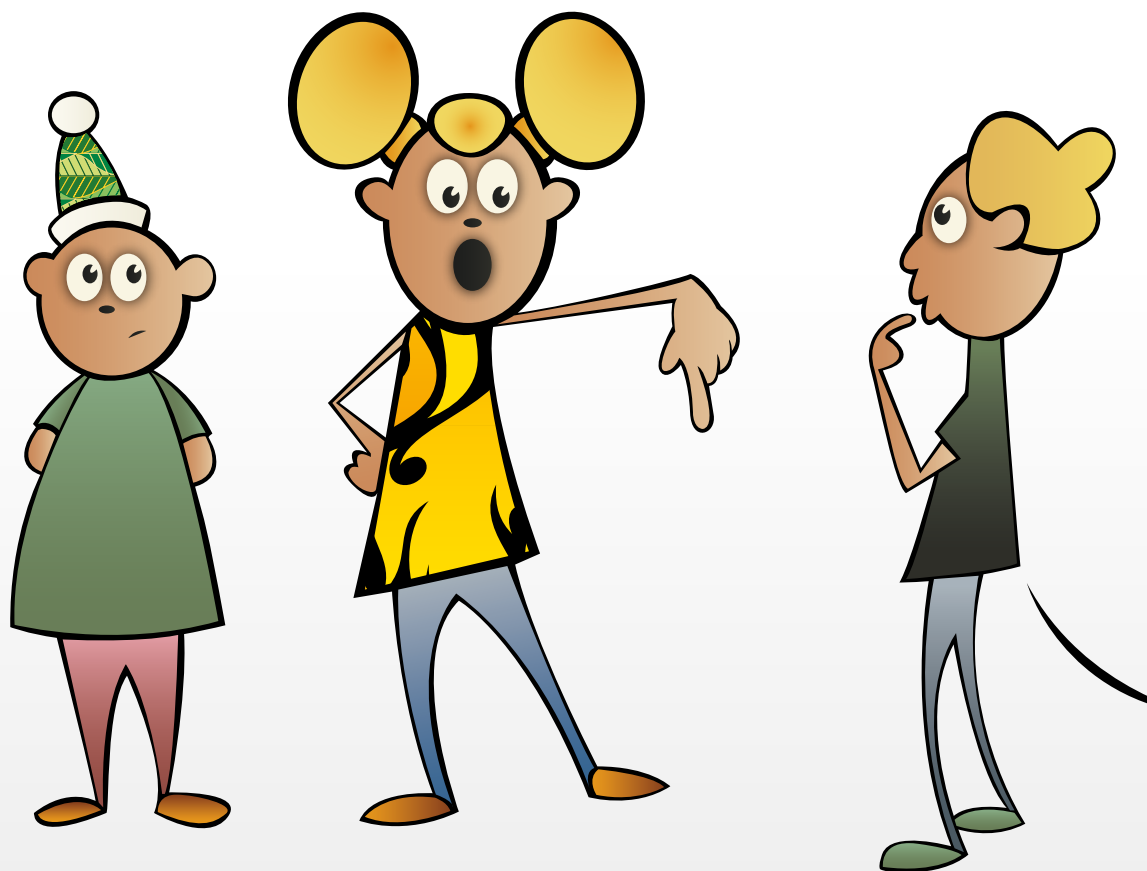


Inklusion og **børn i udsatte positioner**

- RP-metoden som evaluering af inklusionsindsatser i dagtilbud



I denne artikel diskuteres, hvilke faktorer der er vigtige for børns inklusion i dagtilbud – med særligt fokus på børn i udsatte positioner. RP-metoden præsenteres som en metode til at screene, analysere og evaluere sin praksis for in- og eksklusion. Analyse af, og refleksion over, den pædagogiske praksis som en vigtig faktor i forhold til at sikre kvalitet i dagtilbud (Fremtidens Dagtilbud, 2012), og pædagoger efterspørger metoder, som er enkle og knap så tidskrævende. RP-metoden er et bud på at imødekomme disse pædagogiske udfordringer. Samtidig kan metoden være medvirkende til at sikre, at alle børn inkluderes i dagtilbuddets betydningsfulde fællesskaber. Denne artikel har således to mål: 1) at sætte fokus på viden om inklusion, med særligt fokus på børn i udsatte positioner og 2) at præsentere en evalueringsmetode, som kan bidrage til at spotte udsathed i den pædagogiske praksis.

Olivia og Malthe leger "far, mor og børn". Andreas har siddet med biler på gulvet og kigget på deres leg i et stykke tid. Han sætter sig hen til dem og begynder at æ Malthe på panden og holde ham i hånden. Det virker til, at han er med i legen. Efter 5 minutter spørger Olivia, hvem Andreas er i legen. Andreas svarer, at han er faren. Olivia siger, at så er han ikke med i legen mere. Andreas sætter sig tilbage til bilerne. Efter 5 minutter kommer Andreas igen hen til Olivia og Malthe. Han siger, at han nu er arbejdsmand i legen. Olivia siger på ny, at Andreas ikke er med i legen. Efter 5 minutter mere forsøger Andreas igen at genetablere sig i legen. Denne gang må han være med, hvis bare han holder sig på den anden side af sofaen. Efter kort tid går Andreas tilbage til bilerne.

Olivia: "Vi sagde du skulle blive derovre Andreas!"

Andreas: "Jamen nu leger jeg altså med biler."

Olivia: "Du skal gå væk herfra nu! Ikk' Malthe?"

Malthe: Svarer ikke.

Olivia: "Malthe, hvis du ikke synes det samme som mig, så må du ikke være med i min leg mere. Skal han ikke også gå?"

Malthe: "Jo."

Andreas forlader stuen. Han går hen til pædagogen Ulla, som er i gang med at lave dialogisk læsning sammen med to andre børn. Andreas stiller sig på sidelinjen og kigger med. Ulla spørger aktivt, og de to børn svarer hende. Andreas prøver nu også at tale med om bogens tema. Ulla kigger på Andreas og med hævet toneleje siger hun: "Andreas, kan du slet ikke se vi er midt i noget? Gå ud og find nogen at lege med, i stedet for at afbryde os, når vi er midt i noget".

Andreas går.

Ovenstående eksempel er en situation fra en typisk børnehavedag i Andreas' liv – en af de mange situationer, hvor Andreas bliver udelukket fra både børnefællesskabet og det betydningsfulde samspil med voksne.

Der er i dag et øget fokus på indsatsen over for børn i udsatte positioner, og i kraft af inklusionsperspektivet forsøges segregering af børn med specielle behov



til specialinstitutioner at undgås (Pedersen, 2009). Inklusionsperspektivet i daginstitutioner handler om at rette sit blik mod tre størrelser: barnet, den sociale kontekst (fællesskaberne) og relationen mellem barnet og dets sociale kontekst (Madsen, 2009).

Men på trods af dette skarpe inklusionsfokus viser forskning (fx Madsen, 2005; Ytterhus, 2003; Palludan, 2008 etc.), at eksklusion af børn alligevel finder sted i daginstitutioner. Langt fra alle børn opnår at være deltagere i betydningsfulde, sociale fællesskaber (Madsen, 2005). Andreas er blot ét af de børn, der dagligt oplever at blive holdt uden for de sociale fællesskaber med børn og voksne. Når børn ikke er inkluderet og ikke er deltagere, kan det betyde, at deres trivsel, udvikling og læring er truet, idet børn lever, lærer og udvikler sig i sociale fællesskaber (Højholt, 2007).

Med udgangspunkt i Andreas som eksempel ses i denne artikel nærmere på viden om børn i udsatte positioner og deres inklusion i dagtilbud. Der præsenteres et bud på en model (inklusionsblomsten), der illustrerer, hvilke faktorer der er vigtige at inddrage, når vi skal forstå børn i vanskeligheder – i et relationelt og inkluderende perspektiv. På denne baggrund præsenteres RP-metoden (Relations- og Positionsskema-metoden) som en pædagogisk metode og et konkret evalueringsredskab til at screene sin praksis for in- og eksklusion.

I RP-metoden skal alle pædagogiske medarbejdere ud fra tre farver, vurdere 1) deres relation til hvert barn i institutionen og 2) barnets deltagelsesposition (sociale inklusion) i fællesskabet. Ud fra disse vurderinger udarbejdes et samlet skema, et øjeblikbillede, af de voksnes relationer til børnene og børnenes sociale inklusion i fællesskabet. Farverne er grøn, gul og rød – og de børn med flere gule og røde farver kan befinde sig i en udsat position eller være i risiko for eksklusion.

Artiklens teoretiske forståelsesramme

Artiklens teoretiske forståelsesramme er kritisk psykologisk. Kritisk psykologi er udviklet i Berlin i 1960'erne af Klaus Holzkamp, hvor den i Danmark blev videreudviklet af Ole Dreier (Jartoft, 1996). Tilgangen

har sine rødder i dialektisk materialisme samt et bredt filosofisk grundlag af bl.a. virksomhedsteori, eksistentialisme og marxisme (Mørck, 2006). Kritisk psykologi betegnes som det subjektvidenskabelige paradigme (ibid.), hvilket refererer til tilgangens forståelse og prioritering af subjektets eget perspektiv. "*Critical psychology is a psychology from the standpoint of the subject*" (Holzkamp, 1998: 3), og det er mennesket, dets handlinger og dets subjektive begrundelser, betydninger og betingelser, der er i centrum (Jartoft, 1996). Vi stiller derfor spørgsmål som: Hvilken betydning har det for Andreas at blive udelukket fra legen? Hvilke begrundelser er der for, at Olivia og Malthé handler, som de gør? Hvilke betingelser er til stede for Andreas positionering, deltagelse og inklusion?

Inden for kritisk psykologi anvendes praksisforskning. Praksisforskning ses ikke som en specifik forskningsmetode, men nærmere som en række forskningsprincipper. Et af principperne er, at det bestræbes at afdække alle de involverede deltageres perspektiver. Gennem et *førstepersonsperspektiv* forsøges at indfange deltagernes interesser, begrundelser og standpunkter ud fra deres ståsteder, positioner og perspektiver (Mørck, 1995). Praksisforskning udvikledes, ifølge Dreier (2002), på baggrund af en kløft mellem teori og praksis. Ofte udforskes praksis hen over hovedet på de professionelle, som udfører den – hvilket repræsenterer et 'udefra' syn på forskning. Her bliver fokus således på, hvordan de professionelle *bør* agere i praksis (ibid.). Dreier (2002) påpeger, at forskning i stedet bør ske i samarbejde med de professionelle praktikere med inddragelse af deres erfaringer og kvalifikationer for at øge mulighederne for forandring. Endvidere påpeges det, at udefrakommende anbefalinger, der ikke inddrager dét, der har betydning for praktikerne selv, kun har begrænset effekt (ibid.).

Med dette afsæt er RP-metoden udviklet og løbende revideret i og med praksis, bl.a. i forbindelse med undervisning på pædagogisk diplomuddannelse, konsulentopgaver i dagtilbud samt kandidatspecialet "Inklusion i et kritisk psykologisk perspektiv" (DPU, 2011). RP-metoden er ligeledes evalueret af en række af de institutioner, der arbejder med metoden. Uddrag fra

denne evaluering vil fremgå sidst i artiklen. Praksis-eksemplerne i løbet af artiklen er alle egen empiri fra danske dagtilbud, indsamlet i forbindelse med konsulentarbejde og kandidatspecialet.

I det næste præsenteres aktuel viden og forskning om børn i udsatte positioner. Dernæst præsenteres inklusionsblomsten med særligt vægt på børns deltagespositioner og voksen-barn relationen, da det er disse to aspekter af inklusion, der vurderes og analyseres i RP-metoden.

Børn i udsatte positioner

Andreas er et barn i en udsat position. Hans position er truet, fordi han udelukkes fra leg, og denne udelukkelse ses ikke bare i eksemplet, hvor han forsøger at komme med i legen sammen med Olivia og Malthe – Andreas udelukkes fra stort set alle de sociale fællesskaber, der er i Andreas' børnehave. Det ses, at Andreas forsøger at indgå i et samspil med pædagogen og de andre børn, der læser bog, men her oplever han ligeledes at blive udelukket fra deltagelse. Andreas er her ét af eksemplerne på, hvordan et barn kan være udsat.

Bo, Guldager og Zeeberg (2011) definerer dét at være udsat således:

"(...) der er tale om børn, som lever i en udsat position, og som tvunget af omstændighederne har brug for hjælp. De befinder sig i livssituationer, der er truende for deres psykologiske og sociale udvikling, med risiko for marginalisering i forhold til det omgivende samfund." (Bo, Guldager og Zeeberg, 2011: 13)

I takt med udviklingen og fokus på inkluderende pædagogik er der kommet større fokus på, hvordan vi italesætter børn og vanskeligheder. Ligeledes er der fokus på, hvilken betydning vi tillægger individuelle faktorer som forklaring på børns problemer. Ifølge Højholt (2011) er der forskel på, om vi taler om børn med vanskeligheder eller børn i vanskeligheder – og dermed italesættelsen af udsatte børn kontra børn i udsatte positioner. Modellen nedenfor illustrerer de to forskellige forståelser af pædagogiske udfordringer og vanskeligheder.

Individorienteret tilgang

Vanskeligheder tilhører det enkelte barn – barnet med problemer

Årsag/virkningsforståelse

Vanskeligheder begrundes med udvikling, patologi, diagnose, social baggrund osv.

Normalitet
Integration

Pædagogiske interventioner med fokus på det enkelte barn

Relationel tilgang

Vanskeligheder er kontekstuelle og situerede – barnet i problemer

Cirkulær forståelse

Vanskeligheder består i psykosociale dynamikker mellem barnet og de sociale sammenhænge, barnet indgår i

Diversitet/forskellighed
Inklusion

Pædagogiske interventioner med fokus på barn og fællesskab

I modellen skitseres forskellene på den individorienterede og den relationelle tilgang (Morin, 2011). I den individorienterede tilgang ser vi vanskeligheder som tilhørende barnet, dvs. som individuelle vanskeligheder. I det relationelle perspektiv tager vi ansvaret væk fra barnet med en bevidsthed om, at vanskelighederne også skal findes i den kontekst, som barnet indgår i.

Hvis vi vender tilbage til Andreas, kan det siges, at Andreas i et individorienteret perspektiv *har* individuelle, iboende vanskeligheder med eksempelvis sociale kompetencer. Anlægger vi et relationelt perspektiv på Andreas' situation, ser vi på konteksten, relationer og Andreas' livsbetingelser – eksempelvis hans position i børnefællesskabet eller muligheden for voksenstøtte. Denne artikel har udgangspunkt i en relationel forståelse og et helhedssyn på børn i udsatte positioner – i takt med det kritisk psykologiske perspektiv på *barnet i konteksten*.

Det er svært at anslå, hvor mange børn der befinder sig i udsatte positioner. Ifølge Schultz Jørgensen (2011) er det omkring 15 %, og det tal har stort set ikke ændret sig siden undersøgelsens start i 1993. Så virker det, vi gør? Det, vi ved, er, hvor vidtrækkende konsekvenser det kan have for børn at befinde sig i udsatte positioner eller at være ekskluderede. De er i risiko for truet trivsel, udvikling og læring (Højholt, 2007), og ligeledes ses en tendens til dominoeffekt, hvilket betyder, at hvis et barn er ekskluderet i dagtilbuddet, er der en øget risiko for, at dette billede vil gentage sig op igennem folkeskolen, uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet etc. (Madsen, 2005). I en kritisk psykologisk optik skal vi søge at forstå, hvilken betydning det har børn at være i udsatte positioner. Nedenfor er et uddrag fra et børneinterview med Andreas, hvilket kan give os et indblik i børneperspektivet og betydningen for børn.

Interviewer: Har du venner her i børnehaven?

Andreas: Jeg tror i hvert fald, jeg har én ven. Men jeg er ikke sikker. Det er Markus.

Interviewer: Ok. Leger I sammen?

Andreas: Kun lidt.

Interviewer: Når I så leger sammen, hvad laver I så?

Andreas: Han gider ikke det, jeg vil. Han vil hele tiden lege med Kapla-klodser.

Interviewer: Ok. Hvordan har du det, når du er i børnehaven?

Andreas: Det ved jeg ikke.

Interviewer: Kan du fortælle mig, hvad der er det aller bedste ved at gå i børnehaven?

Andreas: Nej ... (pause) ... ikke rigtig noget.

Vi får her et indblik i Andreas' førstepersonsperspektiv, dvs. hvordan det er at være Andreas. Det er svært for Andreas at sætte ord på, hvad der er godt ved at gå i børnehaven. Og ligeledes *tror* han, at han har én ven. Dette børneperspektiv skal tages alvorligt. Og det kan behandles ved at sammenstille med anden undersøgelse (eksempelvis RP-metoden) om An-

dreas' situation i børnehaven for dermed at danne et helhedsbillede af Andreas' situation i børnehaven. Denne anden undersøgelse kan være anvendelse af RP-metoden, som præsenteres i det næste.

RP-metoden

Som pædagogisk personale har vi sikkert en idé om, hvilke børn der er i risiko for eksklusion. Men har vi altid fuldstændigt overblik over, hvilke børn der har brug for lidt ekstra hjælp, støtte og omsorg i hverdagen? For at arbejde med at synliggøre sin praksis for in- og eksklusion, kan RP-metoden (Relations- og Positionsskemametoden) tages i brug.

Formålet med metoden er at lave en screening af, hvilke børn der skal tilrettelægges en særlig inkluderende indsats omkring. Det er ligeledes et konkret redskab for det pædagogiske personale til at reflektere, analysere og diskutere ud fra.

RP-metoden er egen videreudvikling af andre former for relationskemaer (fx Linder, 2010) inden for det pædagogiske område. Det særlige ved denne metode er, at positionsdelen kobles på. RP-metoden er udviklet, afprøvet og evalueret i forbindelse med kandidat-specialet "Inklusion i et kritisk psykologisk perspektiv" (Hostrup, 2011) i et forløb i Aalborg Kommune. Siden er metoden brugt i forbindelse med efter- og videreuddannelsesforløb i flere dagtilbud i hele landet. Da metoden stadig er ny, er der gjort plads til løbende evaluering, revidering og lokale tilpasninger. Metoden er derfor evalueret med de praktikere, der anvender den i praksis – jf. principperne i *praksisforskning*. Evalueringen er foregået gennem interview (herunder et fokusgruppeinterview med en af institutionerne) og spørgeskema. Uddrag fra evalueringen ses nedenfor.

RP-metodens anvendelse

I metoden skal der klarlægges to faktorer: 1) karakteren af voksen-barn relationen og 2) børns deltagelsesposition i børnefællesskabet.

"Alene at udfylde skemaet er en proces, hvor jeg som professionel bliver tvunget til at kigge på egen praksis og reflektere over denne. "Hvorfor er dette barn gult for mig?" "Er dette barn i fare for at blive rødt?" "Hvad

kan jeg gøre for at ændre denne relation?”. Vi er meget opmærksomme på, at ændringer af farver er vores ansvar og ikke ligger ved børnene.” (Maj, pædagog)

Nedenfor ses et eksempel på det skema, det pædagogiske personale udfylder. Børnenes navne i institutionen eller i gruppen indsættes lodret i tabellen¹. Det er op til institutionen at beslutte, om alt personale skal vurdere alle børn, eller om der skal opdeles i grupper/stuer. Det er her den lokale tilpasning og meningsskabelsen i den enkelte institution bliver central.

Barn	Din relation til barnet (farve)	Barnets deltagelsesposition (farve)
Viktor		
Andreas		
Anne-Maj		
...		

Farverne, som det pædagogiske personale skal give til børnene, er grøn, gul og rød.



Den grønne farve betegner den positive/overvejende positive relation til barnet samt den centrale/overvejende centrale deltagelsesposition. Den røde farve betegner den kritiske relation/den marginale deltagelsesposition. Den gule farve er her, hvor vi er obs. på barnet, hvor det befinder sig 'midt i mellem', og hvor vi måske er meget i tvivl, så det kræver nærmere undersøgelse for at afdække barnets situation. Relationens

¹ RP-skemaet udarbejdes i eksempelvis i et regneark, hvor børnenes navne indsættes lodret som vist i eksemplet. Skemaerne udfyldes individuelt. Efterfølgende samles alle skemaerne i to samlede skemaer for henholdsvis relationsdelen og positionsdelen. Dette kan ligeledes udarbejdes i et regneark med angivelse af farver.

karakter kan her betegnes som overvejende kritisk og deltagelsespositionen som overvejende marginal.

”Vi har snakket meget om, hvor vigtigt det er, at vi tør at være ærlige i personalegruppen, når vi udfylder skemaet. Jo mere ærlige vi er, jo bedre bliver metoden som arbejdsredskab.” (Vibe, pædagog)

Når alt personale har udfyldt skemaerne individuelt, samles resultaterne i to separate skemaer med børn lodret og personale vandret.

Eksempel på *relations-skema*:

Barn	Hanne	Kirsten	Lars	Pia
Viktor	●	●	●	●
Andreas	●	●	●	●
Anne-Maj	●	●	●	●

Eksempel på *positions-skema*:

Barn	Hanne	Kirsten	Lars	Pia
Viktor	●	●	●	●
Andreas	●	●	●	●
Anne-Maj	●	●	●	●

I eksemplet ser vi, at tre af de voksne vurderer deres relation med Andreas til at være obs. (gul), og én voksen (Pia) vurderer relationen kritisk (rød). I næste skema ser vi, at alle voksne vurderer Andreas' deltagelsesposition til at være kritisk (rød). Når der ses nærmere på Pias relation til Andreas samt hendes vurdering af Andreas' position, er der her noget at være opmærksom på.

RP-skemaet kan anvendes til at få øje på børn som Andreas. Når børn tildeles flere gule eller røde farver, er det vigtigt at undersøge barnets situation nærmere

og reflektere over, hvorfor barnet placeres, som det gør. Her bliver metoden mere åben og dikterer ikke bestemte tiltag, som skal iværksættes. To pædagogiske ledere udtaler følgende:

"Vi bruger metoden to gange årligt. Har et barn flere gule eller røde farver, så dykker vi ned i det og får talt om, hvad det er, der gør det. Sidste gang vi brugte skemaet, kunne vi se otte mellemgruppebørn "stikke" udenfor. Så laver vi et par grupper og styrker deres positioner og relationer." (Anne, pædagogisk leder)

"Metoden er rigtig god som udgangspunkt for diskussion i personalegruppen. Var det fx kendt eller ukendt viden, at dette barn tildeles disse farver? Og hvilke fælles træk kan vi se ved de børn, der er i udsatte positioner – er det drenge, piger, bestemte børnetyper mv. Der bliver straks igangsat en handleplan, når et barn har kritiske farver. I forhold til relationer aftaler vi, hvem der har særligt fokus på barnet, og ved positioner arbejder vi med vejledt deltagelse i børnegruppen." (Kirsten, pædagogisk leder).

I det næste vil 'inklusionsblomsten' inddrages som bud på, hvordan der kan arbejdes inkluderende i forhold til de børn, der er blevet tildelt flere gule og røde farver. Der lægges særlig vægt på RP-metodens fokuspunkter: relationen mellem voksen og barn samt børns position i fællesskabet. Der afsluttes med et perspektiv på, hvordan RP-metoden kan bidrage som evalueringsredskab af inklusion.

Inklusionsblomsten

Det inkluderende miljø fokuserer på, at gennem forskellighed som grundlæggende værdi kan den enkelte bidrage med noget forskelligt, hvilket udgør fællesskabets styrke. I den inkluderende tanke har alle børn særlige behov, og ansvaret for at gøre plads til børns forskellige behov ligger hos fællesskabet (Madsen, 2009). Inklusion i daginstitutioner omhandler, at alle børn har ret til deltagelse i fællesskabet, og at det er det pædagogiske personales ansvar at sikre alle børn denne ret (ibid.). De støttende foranstaltninger i daginstitutioner rettes ikke kun mod det enkelte barn, men også mod hele børnefællesskabet, og der forsøges at udvikle børns betingelser for at blive deltager

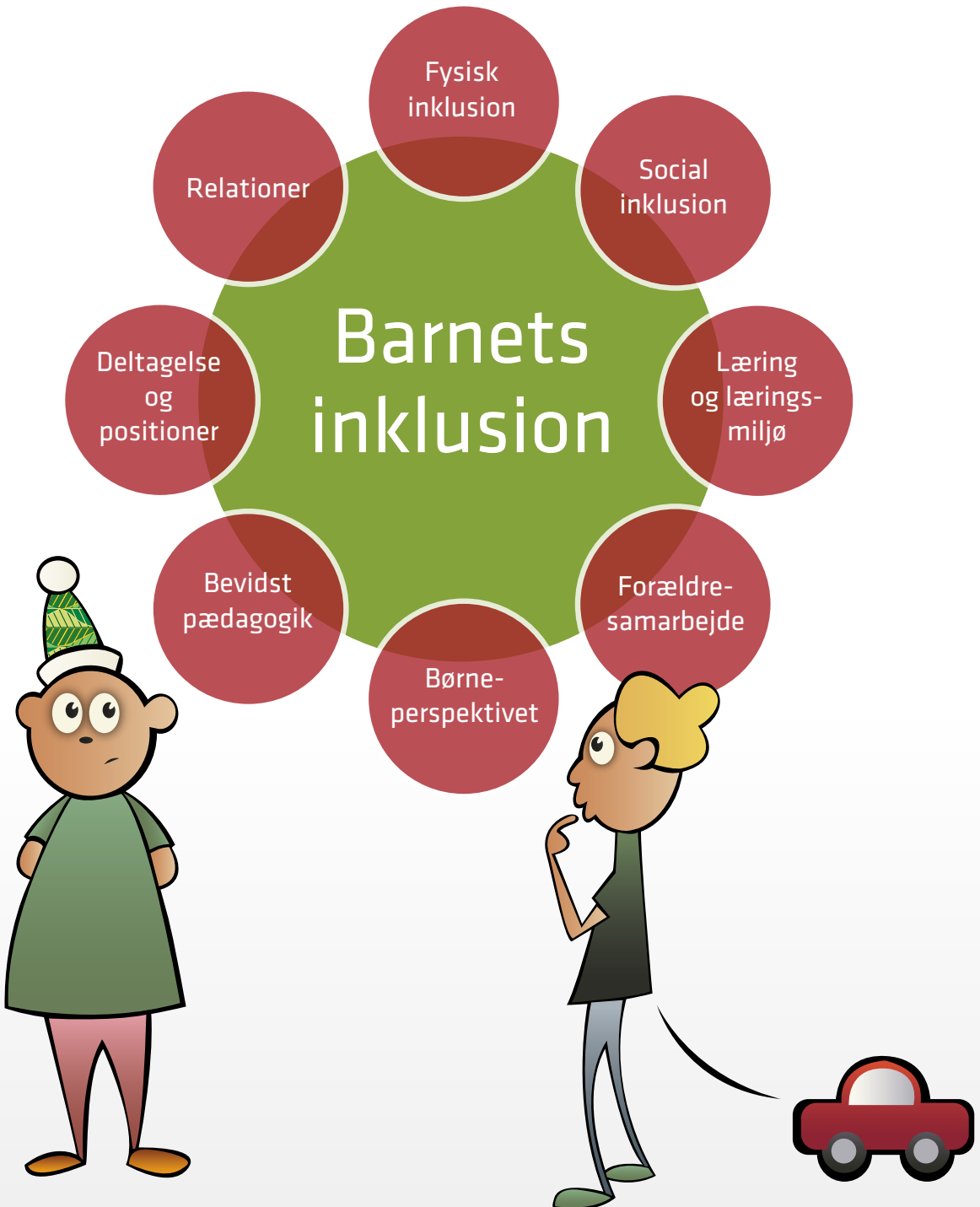
i fællesskaber, uanset deres særlige behov (Madsen, 2005). Det er vigtigt at påpege, at inklusion retter sig mod alle børn, selvom denne artikel sætter primært fokus på børn i udsatte positioner.

Med afsæt i det relationelle perspektiv må vi derfor se på barnet i dets kontekst, når vi søger at forstå pædagogiske problemstillinger. Til højre ses *inklusionsblomsten*. Modellens form signalerer et systemisk perspektiv, som supplerer kritisk psykologi med en cirkulær forståelse af barnet i fællesskabet.

I inklusionsblomsten ses barnet i midten med de omkringliggende faktorer, der påvirker (og påvirkes af) barnet og dets inklusion. Blomsterbladene udgør hver især en af de faktorer, der – på baggrund af teori og forskning – har stor betydning for barnets inklusion. De otte faktorer præsenteres i det næste.

Begreberne *fysisk inklusion* og *social inklusion* har udgangspunkt i Alenkærs (2008) definition af inklusion, hvor han i en skolekontekst inddeler inklusion i tre centrale størrelser: akademisk inklusion (faglig inklusion), fysisk inklusion (at være rummet/til stede) og social inklusion (kvaliteten af deltagelsen i det sociale fællesskab). Den akademiske inklusion kunne have været medtaget – også i en dagtilbudskontekst – men kan argumenteres ind under blomsterbladet *læring* og *læringsmiljø*. Set i forhold til RP-skemaerne er det vigtigt at se på, om barnet med de gule eller røde farver blot er kvantitativt til stede i institutionen (fysisk inkluderet), eller om barnet er en aktiv, anerkendt deltager i det sociale fællesskab.

Ud fra Illeris' læringsforståelse (2001) defineres *læringsmiljø* som "dagtilbuddets kultur og atmosfære, personalets rolle, de fysiske rammer, organiseringen og de metoder, der bruges i de enkelte dagtilbud til at fremme børns udvikling og læring". At arbejde inkluderende vil sige at tilrettelægge og skabe fællesskaber og læringsmiljøer for alle – med udgangspunkt i den læringsforståelse, at læring, udvikling og sociale processer er tæt knyttede, samt at børn er forskellige og dermed lærer, motiveres og inspireres forskelligt (Madsen, 2005). Når RP-skemaerne er udfyldte og skal analyseres i personalegruppen, er det centralt at se på, om de læringsmiljøer og de muligheder, vi



skaber for børns trivsel, læring og udvikling, retter sig mod hele børnegruppen. I evalueringen af metoden er der bl.a. et eksempel på, at de grønne farver i både relations- og positionsdelen primært er givet til institutionens piger, mens de kritiske farver er givet til drenge. Dette kan være et udtryk for, at dagtilbuddets rammer og muligheder tilgodeser piger, som bl.a. LP-forskning i dagtilbud viser, er tilfældet mange steder (Nordahl et al. 2012). Når børn er blevet tildelt kritiske farver, er det derfor vigtigt at analysere, om de didaktiske refleksioner, pædagogiske medarbejdere gør sig i forhold til både formelle (planlagte aktiviteter med pædagogiske mål) og uformelle læringsfællesskaber (spontant opståede aktiviteter), tilgodeser alle børn. Hvis ikke, er det læringsmiljøerne og -fællesskaberne, der skal tilpasses – ikke børnene!



Et andet blomsterblad og en vigtig faktor er *forældresamarbejde*. Ifølge Højholt (2005) og Kjær (2010) er forældresamarbejdet af stor betydning for børns inklusion. Forældrene er den vigtigste faktor i forhold til børns livschancer – og de skal derfor inddrages for at understøtte børns læring og inklusion (Task Force, 2011). Når et barn, som fx Andreas, tildeles kritiske farver, er det vigtigt at aktivere både Andreas' forældre og den øvrige forældregruppe. En inkluderende indsats er en helhedsindsats. Så når et barn er i en udsat position, må alle, der er en del af, at problemer opstår, være med til at løse problemerne.

Børneperspektivet er centralt i arbejdet med inklusion af børn. Børneperspektivet kobles direkte til førstepersonperspektivet, der er en vigtig del af kritisk psykologisk tænkning. Hvilken betydning har det for Andreas, at han bliver lukket ude fra fællesskabet? Hvilke begrundelser er der for, at Andreas handler, som han gør, når han udelukkes?

Ønsker vi at forstå børns opfattelser, erfaringer og handlinger, bør vi ifølge Nordahl (2012) betragte børn som aktører i eget liv. Ifølge Warming (2011) kræver en søgen efter barnets perspektiv, at det pædagogiske personale ydmygt, modigt, eksperimenterende, observerende og reflekterende er til stede i nuet sammen med barnet. Det handler om at turde give slip på sit eget perspektiv og åbent søge barnets egen oplevelse og intention. Den oplevede inklusion er, når barnet tages alvorligt, og det anerkendes, at det kun er barnet selv, der kan vurdere, om det føler sig inkluderet i fællesskabet. I henhold til RP-metoden er det interessant at undersøge de forskellige børneperspektiver – både børn der er tildelt positive og kritiske farver. Hvad adskiller deres oplevelse af det at gå i børnehave? Vi så tidligere, hvordan Andreas sætter ord på det at gå i børnehave. I evalueringen af metoden i forbindelse med mit kandidatspeciale ses en tydelig sammenhæng mellem, hvordan børn oplever hverdagen, og hvordan de vurderes af de voksne. Børneperspektivet søges bl.a. gennem børneinterview, mere 'løse' samtaler i hverdagen eller gennem en social fantasi (Warming, 2011), hvor de voksne aktivt forsøger at forstå barnets oplevelsesverden. Sidstnævnte bliver meget aktuel i forhold til børn uden sprog.

Det næste blomsterblad i inklusionsblomsten er *bevidst pædagogik*. Pædagogik er at være ude på noget. Det knytter an til kontinuerlig, systematisk refleksion over egen praksis i forhold til at tilrettelægge en pædagogik, der er bevidst og professionel og dermed ikke styret af personlige og private normer og værdier. Forskning viser, at private emner kan blive styrende for, hvilke børn der opnår anerkendelse, så de børn, som ikke formår at indfri de voksnes forventninger og knække de sociale og kulturelle koder, er i risiko for eksklusion (VIDA, 2011; Palludan, 2008; Jensen, 2005; Madsen, 2009). Ifølge Madsen (2009) er praksis fyldt med regler, normer, kultur og strukturer, der er store medspillere i eksklusionsprocesser. I en inkluderende praksis søges dette naturligvis undgået, hvorfor pædagogikken må hæves til et professionelt niveau ved at skabe øget bevidsthed gennem bl.a. en stærk evalueringskultur med fokus på kompetenceudvikling, øget kvalitet, dokumentation og refleksion.

Vi ser i eksemplet med Andreas, Olivia og Malthe, at børn kan befinde sig i forskellige former for *positioner*, og at der er forskellige måder, hvorpå børn *deltager* i eksempelvis legefællesskaber. Ifølge Dreier (2001) bevæger individet sig mellem forskellige sociale sammenhænge, kaldet handlesammenhænge. Her varierer dets position, muligheder samt grader af indflydelse. Handlesammenhængenes sociale positioner forhandles der om, tildeles hinanden, udvælges, fravælges og ændres, hvilket vi ser eksempel på med Andreas. Der er dermed forskel på *graden* af individets deltagelse – og derved også forskel på individets muligheder for indflydelse på både fællesskabets og egne interesser (ibid.). Børns optagethed i forhold til deltagelse knytter sig oftest til selve deltagelsen – dvs. dét at være med (Højholt, 2011). Lave og Wengers sociallærings teori (2003) betegner de forskellige deltagelsespositioner som *marginal, legitim perifer og central deltagelse*. Hvor den centrale deltagelsesposition hentyder til, at individet er et fuldgældigt, accepteret og aktivt medlem af fællesskabet, hentyder den marginale deltagelsesposition til dét, Wenger (2004) betegner som 'ikke-deltagelse', hvor positionen er problematisk, kritisk og begrænsende. Positionen kaldet *legitim perifer* henviser til den position, hvor barnet ses som værende i periferien af fællesskabet,

men stadig værende i en deltagende position. Når RP-skemaets positionsdel analyseres, kommer det frem, hvordan de voksne vurderer, at børnene positionerer sig i børnefællesskabet. Her bliver det vigtigt, at de pædagogiske medarbejdere går aktivt ind og arbejder med børns positioner i grupperne, fx ved at skabe nye positioneringer eller gennem *vejledt deltagelse*.

Det sidste blomsterblad er *relationer*. Som nævnt viser nyeste forskning på dagtilbudsområdet, at langt flere drenge end piger oplever, at de får mere skæld ud, mindre trøst og overordnet set, at de har et dårligere forhold til de voksne end piger (Nordahl et al., 2012). På denne baggrund kan det tolkes, at ikke alle børn oplever at have en god relation til en voksen. Andreas kan ses som et af de børn. Vi ser et glimt af det i episoden med Pia, der udelukker ham fra det lille fællesskab omkring en bog, men det bekræftes igennem brugen af RP-metoden, da det ses, at ingen voksne vurderer at have en positiv og anerkendende relation til ham.

Ifølge Kragh-Müller (2009) har voksen-barn relationen stor betydning for barnets udvikling. En relation forstås her som et længerevarende forhold, der er udviklet over tid (ibid.). Ifølge Kragh-Müller (2009) vil relationer altid have en særlig karakter: Den kan være positiv, anerkendende og præget af åben dialog, gensidig forståelse, indlevelse og respekt – men den kan også være underkendende og præget af negativ bekræftelse/afkræftelse, ignorering, diskvalificering og eksklusion. Når vi taler om relationer mellem børn og voksne, er relationen altid asymmetrisk, dvs. den voksne vil altid være mere magtfuld end barnet og derved have (definitions)magten – både til at definere relationens karakter og i forhold til, hvilke udviklingsmuligheder barnet i det hele taget har (ibid.). Derved kan den voksne være medvirkende til at bidrage til både in- og eksklusion og herunder være medvirkende til at tildele bestemte deltagelsespositioner. Hvis det ses i resultaterne af RP-metoden, at et eller flere børn ikke har en positiv relation til voksne, er det vigtigt at handle. Den voksne må reflektere over, hvorfor relationen har denne særlige karakter, og der kan eksempelvis igangsættes et vejlednings- eller supervisionsforløb. Der må arbejdes målrettet med den

pædagogiske medarbejders relationskompetence og med at få vendt den negative spiral, fx gennem arbejdet med ICDP og relations- og ressourcerorienteret pædagogik. Tiltag i forhold til positionsdelen retter sig derfor mod barnet *og* fællesskabet, hvor tiltag i forhold til relationsdelen retter sig mod de voksne og deres relationskompetence.

RP-metoden som evaluering af inklusion

I en inkluderende praksis forsøges at gøre op med 'det vi plejer' (Hansen, 2009). Målet er en praksis, hvor refleksion over egen praksis er i højsædet, hvilket i mange tilfælde kræver kulturforandringer og opgør med grundlæggende, pædagogiske antagelser. Det er vigtigt at evaluere sin praksis, fordi det kan være medvirkende til at skabe ny viden og indsigt, samtidig med at det kan sikre personlig og organisatorisk kompetenceudvikling hos de pædagogiske medarbejdere.

Evaluering er med til at sikre kvalitet i det pædagogiske arbejde – for dermed i sidste ende at kunne sikre alle børns trivsel, udvikling og læring.

Når daginstitutioner igangsætter inkluderende tiltag, er det derfor en nødvendighed løbende at evaluere og dokumentere betydningen for praksis – og kerneydelsen. Pædagoger og pædagogiske ledere udtrykker ofte, at den pædagogiske udvikling og evalueringen heraf kan blive væk i dagens praktiske gøremål. Så hvordan sikres en kontinuerlig evaluering af de tiltag, der sættes i gang?

"Vi udfylder skemaerne to gange om året – efterår og forår. Vi bruger dem til at sikre, at de inkluderende processer, vi arbejder med, virker. Oftest bliver vi heldigvis bekræftet i, at det vi gør, det virker. Men det kan også komme bag på os, når vi sidder med de udfyldte skemaer, og så er det nemlig her, vi skal ind og se på, hvordan vi kan handle anderledes i forhold til barnet og gruppen." (Helle, pædagogisk leder).

Som det ses i dette eksempel, så kan RP-metoden anvendes som systematisk evalueringsredskab i forhold til inklusion. Vender vi en sidste gang tilbage til Andreas, viser evalueringen af indsatsen i RP-skemaerne tydeligt, at den inkluderende indsats omkring

Andreas må øges. Dette kan som beskrevet eksempelvis gøres gennem inddragelse og analyse af inklusionsblomstens otte elementer.

Et kritisk blik på RP-metodens anvendelse viser derfor, at metoden ikke kan stå alene. Den må suppleres med refleksion, analyse og tiltag, som retter sig mod barnet og fællesskabet. Ligeledes er det vigtigt at være opmærksom på, at qua pædagogiske medarbejders forskellige opfattelser af virkeligheden vil opfattelserne af farvernes betydning altid være præget af et subjektivt perspektiv. Derfor er det vigtigt at gå i fælles dialog omkring betydningen af og differentieringen mellem de tre farver.

Afslutning

Med kritisk psykologi som teoretisk ramme har denne artikel præsenteret viden om børns inklusion af børn i udsatte positioner i en dagtilbudskontekst. På trods af gode intentioner ser vi, at ikke alle børn er inkluderede i fællesskabet. Nogle børn er truede i deres deltagelse og positioner i de betydningsfulde fællesskaber, mens andre børn ikke oplever at have positive og anerkendende relationer med voksne. Dette kan have vidtrækkende konsekvenser for barnets selvværd, trivsel, læring og udvikling (Højholt, 2011).

RP-metoden kan bruges som et evalueringsredskab til at spotte børn i udsatte positioner – også de børn, som ikke lige umiddelbart falder os i øjnene, som eksempelvis Andreas. Der må arbejdes målrettet med evaluering og bevidstgørelse af sin praksis, så eksklusion af børn som Andreas forebygges og modvirkes. *Inklusionsblomsten* giver bud på, hvilke faktorer der er centrale at sætte fokus på i arbejdet med at inkludere de børn, som der gennem arbejdet med RP-metoden er blevet tildelt negative farver.

På baggrund af denne artikel må målet for arbejdet med børn derfor være at sikre, at *ingen blomster visner – men at alle blomster får den mængde af sol, vand, lys og varme, som de behøver for at kunne springe ud og blomstre i smukke, forskellige former og farver.*

Litteratur

Alenkær, R. (2008): *Den inkluderende skole – en grundbog*. Frydenlund.

Bo, K.; Guldager, J.; Zeeberg, B. (2011): *Udsatte børn – et helhedsperspektiv*. Akademisk Forlag.

Dreier, O. (2001): *Virksomhed – læring – deltagelse*. Nordisk Udkast, Dansk Psykologisk Forlag.

Dreier, O. (2002): *Psykosocial behandling – en teori om et praksisområde*. Dansk Psykologisk Forlag.

Holzkamp, K. (1998): *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundprincip*. Nordisk Udkast nr. 2.

Hostrup, M.N. (2011): *Inklusion i et kritisk psykologisk perspektiv*. Kandidatspeciale, DPU.

Højholt, C. (2011): *Børn i vanskeligheder*. Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2007): *Pædagogers faglighed og viden – i relation til børns læring i børnehaven*. Vera no. 3.

Højholt, C. (2005) red.: *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Hans Reitzels Forlag.

Jarftoft, V. (1996): "Kritisk psykologi". I: Højholt, C. og Witt (1996): *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger.

Jensen, B. (2005): *Kan daginstitutionen gøre en forskel*. Social Forsknings Institutet.

Kjær, B. (2010): *Inkluderende pædagogik*. Akademisk forlag.

Kragh-Müller, G. (2009): "Relationer, anerkendelse og underkendelse". I: Ritchie, T. (2009): *Relationer i psykologien*. Billesø og Baltzer.

Linder, A. (2010): *Det ved vi om... Relationskompetence*. Dafolo.

Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B. (2009): "Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik der inkluderer". I: Pedersen, Carsten (red.): *Inklusionens pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

Morin, A. (2011): "Pædagogisk psykologisk rådgivning som samarbejdspartner i den inkluderende skole". I: Boelt, V. m.fl. (2011): *Specialpædagogik teori og praksis*. Kvan.

Mørck, L.L. (1995): *Praksisforskning som teori, metode og praksis*. Nordisk Udkast, nr. 1.

Mørck, L.L. (2006): *Grænsefællesskaber*. Roskilde Universitetsforlag.

Nordahl, T. et al. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne*. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud. Dafolo.

Nordahl, T. (2012): *Eleven som aktør*. Hans Reitzels Forlag.

Palludan, C. (2008): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Pedersen, C. (2009): *Inklusionens pædagogik – fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B. (2011): *VIDA – statusrapport 3*.

Warming, H. (2011): *Børneperspektiver – børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels forlag.

Wenger, E. & Lave, J. (2003): *Situeret læring*. Hans Reitzels Forlag

Ytterhus, B. (2003): *Socialt samvær mellem børn – inklusion og eksklusion i børnehaven*. Socialpædagogisk bibliotek.

