

Torben Næsby

Lektor, ph.d.  
Pædagoguddannelsen  
UCN

# Vurdering af kvalitet

## Inklusion som eksempel



**Pædagogisk kvalitet ses inden for uddannelsesforskningen og den pædagogiske forskning som et flerdimensionelt, værdiladet, meningsbærende og målrettet fænomen (SirajBlatchford & Mayo 2012). Det betyder, at kvalitet i dagtilbuddet dels er holdbar i betydningen bestandig og kulturgenerel, men også foranderlig og kontekstuel påvirkelig. Dermed er kvalitet ikke endegyldig, og at enes om en endegyldig definition er hverken muligt eller attråværdigt (Sheridan 2012, 36). Således mener den svenske kvalitetsforsker Sonja Sheridan, at man skal medregne både den såkaldte objektivistiske tilgang til kvalitet, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika og den relativistiske tilgang, hvor den subjektive oplevelse af kvalitet inddrages (Sheridan 2012).**

Udfordringen – eller problemet – er dog, som jeg ser det, at hvis ikke der eksisterer en form for nationale standarder, kan det føre til, at der accepteres en meget stor spredning og store forskelle i kvalitet på alle niveauer. Falder kvaliteten i mindre landkommuner pga. dårlig økonomi og ringere normeringer, eller falder kvaliteten i den store by, fordi der er mange medarbejdere uden uddannelse, eller det faglige tilsyn ikke sikrer god organisering af dagligdagen eller efteruddannelse til pædagogerne i takt med nye opgaver?

Dagtilbud af høj kvalitet har dokumenteret positiv effekt for alle børn, for høje standarder og effekterne af dem er både mærkbare og målbare (Esping-Andersen 2008; Heckman 2006; EU-kommissionen 2011). Derfor skal alle dagtilbud have høj pædagogisk kvalitet til gavn for børns trivsel, læring og udvikling. Men hvordan ser vi, hvad der er høj kvalitet, og hvad der er mindre god kvalitet?

Inklusion er i denne artikel genstanden for beskrivelsen af en metode til vurdering eller måling af kvalitet. Først diskuteres begrebet kvalitet ud fra national og international forskning inden for dagtilbudsområdet. Kvalitetsbegrebet beskrives gennem fire pædagogiske kriterier; læring, relation, medvirken og inklusion, der på den ene side er vævet sammen og på den anden side må forstås på flere sammenhængende niveauer, der interagerer med hinanden. Dernæst uddybes

inklusionsbegrebet og det vises, med eksempler fra et forskningsprojekt i Vordingborg kommune (Engsig, Næsby & Qvortrup 2015), hvordan der kan udvikles tegn på god inklusion, og hvordan tegnene kan vurderes i pædagogisk praksis.

Atiklens sigte er at understrege, at selv om kvalitet kan være mange ting og afhænger af perspektivet, må vi i forskningen og i praksis forholde os mere systematisk til det for at forstå, hvordan internationale kvalitetsstandarder kan kombineres med lokale og kulturelt betingede forståelser, uden at det ene perspektiv udelukker det andet.

### **Pædagogisk kvalitet**

En række komparative studier viser, at generelle kvalitetskriterier ikke uproblematisk kan overføres fra en kontekst og kultur til en anden. Der er naturligvis store forskelle på, hvordan man verden over har indrettet sig på inden for dagtilbudsområdet (Siraj-Blatchford & Wong 1999). Andre studier viser dog også, at fund i danske og skandinaviske studier inden for uddannelsesforskningen er præcis de samme, som findes i internationale studier og reviews (Laursen 2015). Pædagogisk kvalitet eksisterer altså ikke som sådan "i fast form" i sig selv, men tager form og får indhold i samspillet mellem de aktører, der deltager i læringsmiljøerne (konteksten), og i samspillet med miljøerne i dagtilbuddene. Det gør det på måder, der kan generaliseres, for i dette samspil genfindes alment menneskelige kvaliteter og interaktioner (fx Hundeide 2004; Bronfenbrenner & Morris 2006) og professionelle kapaciteter (fx Hargreaves & Fullan 2012), som understøtter, at såvel nationale standarder som forskellige perspektiver på kvalitet fra interessenter interagerer på en måde, der gør det muligt at sammenligne kvaliteten af dem.

På fælles europæisk plan er der fx politisk konsensus om en række basale kriterier eller karakteristika for dagtilbud af høj kvalitet, der omfatter:

- **et trygt, men udfordrende læringsmiljø for børn.**
- **et understøttende og opmuntrende personale.**
- **at børnene får intensiv sproglig og social støtte og udvikling.**
- **at børnene har muligheder for oplevelser og erfaringer, der fremmer deres kognitive, fysiske, sociale og emotionelle udvikling (EU-kommissionen 2014).**

Kvalitetsforskningen viser også, at nogle dimensioner og aspekter af kvalitet globalt er mere betydningsfulde end andre (Næsby 2014b). Selv om alle aspekter og standarder er bundet til og skal forstås i en given kontekst, det konkrete indhold, og ud fra organiseringen af læreprocesser og målsætninger for dagtilbudsområdet nationalt, er værdier som inklusion, ret til beskyttelse mod overgreb og ret til medvirken og deltagelse i lærende fællesskaber nogle, der virker for alle børn på tværs af kontekster – ja, endog på tværs af lande, som det kan ses i for eksempel FN's børnekonvention.

I kvalitetsvurderingsværktøjet ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), der anvendes i en række lande, bl.a. England, Tyskland, Norge, Sverige og Danmark, er et sådant internationalt og dermed kulturoverskridende perspektiv indskrevet som temaer i evalueringsskalaen (Næsby 2014b). De kendetegner dermed de aktuelle internationale samfundsmæssige og institutionelle udfordringer:

**”Dagtilbud af høj kvalitet må understøtte de basale behov, som alle børn har: omsorg for deres sundhed og beskyttelse mod overgreb, muligheder for at udvikle positive relationer og muligheder for at blive stimuleret i læring og udvikling og gøre egne erfaringer”**

*(Clifford, Reszka & Rossbach 2010, 2 - min oversættelse).*

Disse udfordringer skal imødekommes i lyset af landenes egne pædagogiske, filosofiske og organisatoriske traditioner. Den amerikanske evalueringsskala kan ikke blot oversættes og overføres til danske forhold. Kulturen inden for dagtilbudsområdet, pædagogikken og de pædagogiske uddannelser er alt for forskellige, så den internationale skala skal genbeskrives og udvikles empirisk ud fra vore traditioner og forståelser for at kunne give mening for fx danske pædagoger.



For at kunne vurdere kvalitet i dagtilbud må såvel de nationale som lokale standarder altså kunne operationaliseres til konkrete tegn på kvalitet. Det vil sige, at de pædagogiske kvalitetskriterier og perspektiver må forankres i danske:

- **samfundsmæssige værdier, børnepolitiske mål og aktuelle barndomsopfattelser.**
- **samfundsmæssige og institutionelle forhold og udfordringer og viden fra barndomsforskningen og fra uddannelsesforskningen (fx i dagtilbudspædagogik).**
- **nationale og lokale organiseringer og indholdsbestemmelser af dagtilbuddene, deres ressourcer og deres opgaver fx under den betingelse og det ansvar, at 97 % af de tre-fem årige går i børnehave (Danmarks Statistik <sup>1</sup>).**
- **lokale og familiemæssige forhold og betingelser**
- **alle aktørers, familier og børns perspektiver.**

Sådanne kendetegn virker på tværs af de samfundsmæssige niveauer – fra overordnede politiske beslutninger og målsætninger til det nære samspil mellem pædagoger og børn (Bronfenbrenner & Morris 2006). De interagerer, kan man sige, og derfor må vi anvende en interaktionistisk tilgang for at indfange hvordan, det finder sted, og vi må anvende en systemisk grundlagsforståelse for at kunne beskrive interaktionerne mellem systemer, dvs. de forskellige niveauer (se fx Næsby 2014b; 2015).

Kvaliteten af interaktionerne udpeges i flere forskningsoversigter som det vigtigste element for et højt kvalitetsniveau. I næste afsnit præsenterer jeg centrale fund herom fra nogle af de vigtigste nationale og højest estimerede internationale oversigter.

<sup>1</sup> Kommunernes Landsforening: Fakta om dagtilbud, fritidshjem, SFO og klub (apr. 14)

## Hvad er vigtigt?

SFI har udarbejdet en række forskningsoversigter, der opsamler nationale og internationale forskningsresultater om effekterne af dagtilbud og deres betydning for børns udvikling, senest i den nok mest omfattende herhjemme i et tidsspænd fra de første programmer og projekter i 30'erne og til i dag (Nielsen & Christoffersen 2009; Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014).

Forskningsoversigten *Daginstitutionens betydning for børns udvikling* (2014) viser, at ændringer af de strukturelle parametre såsom normering, gruppestørrelse, personalets uddannelse osv. har indflydelse på dagtilbuddenes kvalitet og børnenes udvikling (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014). Flere forskere konkluderer ifølge rapporten som nævnt, at det er interaktionen mellem børn og voksne, der er det allervigtigste for kvaliteten i dagtilbud (Sylva et al 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009). Tid, normering og gruppestørrelser har betydning, men det vigtigste er, hvordan pædagogerne forholder sig til børnene – hvad de gør med de ressourcer, der er til rådighed. At dagtilbud er bemandet med pædagogisk uddannet personale spiller også en væsentlig rolle for børnenes udvikling (Sylva et al 2010). Dagtilbud, der bruger legeaktiviteter til at udvikle sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder, og dagtilbud, hvor der er en ligelig fordeling af vokseninitierede og børneinitierede aktiviteter, får de bedste resultater (Sylva et al 2010).

Forskningen viser som nævnt tidligere også gode resultater af højkvalitetsdagtilbud på længere sigt. De børn, der har gået i vuggestuer og børnehaver af høj kvalitet, klarer sig bedre i skolen og får bedre uddannelse og job (Sylva et al 2010, Nielsen & Christoffersen 2009). Færre kommer på overførselsindkomster eller ender i kriminalitet. Forskningen viser også, at det især er sårbare eller socialt udsatte børn, der har størst gavn af de universelle tilbud, som dagtilbuddene tilbyder (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014).

## Kvalitetskriterier

For at få et fyldestgørende indblik i pædagogisk kvalitet er det altså nødvendigt at studere det samme aspekt og fænomen og de samme situationer fra mere end ét perspektiv af gangen (Sheridan 2007; 2009). På baggrund af forskning i kvalitet i dagtilbud er det dog muligt at formulere og konkretisere nogle overordnede pædagogiske pejlemærker/kvalitetskriterier for det pædagogiske miljø og de pædagogiske processer i dagtilbuddet, der tager afsæt i, at det i et dagtilbud af høj kvalitet handler om omsorg, medvirken,

inklusion, gode relationer og muligheder for læring og udvikling (Næsby 2012; 2014a). Det vil sige;

- **børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til læring og deltagelse i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer (perspektiv: inklusion).**
- **at der i dagtilbuddet i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, dvs. at der arbejdes systematisk ud fra et bevidst læringsyn (perspektiv: læring).**
- **at børns, voksnes og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne, dvs. at der arbejdes med inddragelse og deltagelse (perspektiv: medvirken/demokrati).**
- **opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem voksne og børn. Dvs. bevidsthed om interaktionsformernes betydning og at det er de voksne, der har ansvaret for kvaliteten af dem (perspektiv: relationer/samspil).**

Når et miljø både kan karakteriseres som læringsorienteret, deltagerorienteret (fx i form af mange valgmuligheder), samt at pædagogen lytter til og inddrager barnet, og der er mulighed for opbyggelse og fastholdelse af gode relationer, så er der tale om høj kvalitet. Som nævnt interagerer niveauer, perspektiver og systemer med hinanden, også begrebsligt, men i fortsættelsen vil jeg analytisk udskille begrebet inklusion, der så kan tjene som et mere konkret eksempel på, hvordan vi kan arbejde med vurdering af kvalitet.

## Vurdering af kvalitet: Inklusion som eksempel

Inklusion må siges at være en af de mest signifikante samfundsmæssige og institutionelle udfordringer herhjemme i dag. I en undersøgelse af målene med udviklingstiltag i arbejdet med LP-modellen svarer 88 % af alle deltagere (n=130 institutioner), at de arbejder med inklusion (Næsby 2014b). Også i den internationale uddannelsesforskning (fx Engsig & Johnstone 2014; Mitchell 2014) og i kvalitetsforskningen ser man på, hvordan pædagogerne organiserer den

pædagogiske praksis, så der kan tilbydes høj kvalitet til alle børn, og så alle børn kan være fysisk, socialt og psykisk inkluderende (Bauchmüller et al 2011; Christoffersen & Nielsen 2009; Sylva et al 2010; Næsby & Qvortrup 2014). Velbegrunderet og velorganiseret pædagogisk arbejde med god kvalitet i de sociale og kommunikative interaktioner skaber i dette perspektiv gode muligheder for børns inklusion (Nielsen et al 2014).

I *Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje* (EVA 2014) belyser Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) hvordan og i hvilket omfang, der arbejdes med inklusion i kommuner og dagtilbud. Denne kortlægning er fremhævet her, fordi den sætter et særligt fokus på den systematiske praksis på området. Kortlægningen bygger på omfattende spørgeskemabesvarelser fra pædagoger, dagplejere, daginstitutionsledere, pædagogiske konsulenter og dagplejepædagoger, som har forholdt sig til spørgsmål om den pædagogiske praksis og de aktiviteter og processer, der skal sikre et fokus på inklusion i dagtilbuddene (bl.a. 119 konsulenter, 340 ledere, 753 pædagoger (svarprocent 50 - 70 %)). Rapporten konkluderer, at der er klare sammenhænge mellem en række systematiske arbejdsformer og strategier og en inkluderende praksis. Rapporten viser, at der er fokus på inklusion, men kortlægningen indikerer samtidig, at eksklusion er et udbredt fænomen i dagtilbuddene (EVA 2014).

Som afsæt for udpegning af indikatorer for inklusion i et konkret forsknings- og udviklingsprojekt i Vordingborg kommune (Engsig, Næsby & Qvortrup 2015) er ovennævnte kortlægninger og reviews screenet og analyseret inden for en afgrænset ramme i forhold til tre dimensioner, som foreslået af Booth & Ainscow (2002):

1. **Inkluderende dagtilbudskultur.**
2. **Inkluderende strategier.**
3. **Inkluderende praksis.**

### **Inkluderende dagtilbudskultur**

I et interaktionistisk perspektiv viser forskningen betydningen af pædagogiske kvaliteter, så som et rigt læringsmiljø, børn og forældres medvirken, gode samspil og kvalitet i relationerne samt en inkluderende praksis (Bronfenbrenner & Morris 2006; Sylva et al 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009).

Inklusion handler i interaktionistisk perspektiv om medvirken, samspil og relationer (Bronfenbrenner 1979; Sheridan

2009; Kornerup & Næsby 2014; Næsby 2015). Det vil sige, hvordan fællesskaberne i og uden for dagtilbuddet skaber rum for forskellige muligheder for samspil og danner grundlag for børns medvirken. Det betyder, at både den såkaldte objektivistiske tilgang, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika, og den relativistiske tilgang, hvor den subjektive oplevelse af inklusion er udgangspunktet, skal medregnes (Siraj-Blatchford & Wong 1999; Sheridan 2012). De mere objektive kriterier er de strukturelle forhold og betingelser for organisering af dagtilbudsområdet, så som de økonomiske og politisk-ideologiske rammer, men det drejer sig også om etiske perspektiver, som de fx udtrykkes i konventioner om børns rettigheder og i demokratiteoretiske tanker om grænserne for, hvad børn skal have indflydelse på og udsættes for (Biesta 2007).

Det relative perspektiv handler bl.a. om, hvorvidt børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud, hvorvidt børnene værdsættes hver især og hvordan det finder sted. Det er et spørgsmål om pædagogernes børnesyn, deres lærings- og udviklingssyn og måden, hvorpå pædagogerne udfolder dette gennem begrundelser for, planlægning og gennemførelse af pædagogiske processer. Inklusion er i pædagogisk perspektiv rettet mod børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer.

I dagtilbudsloven (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015) hedder det i paragraf 1 stk. 1 bl.a.; at formålet er at fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring, og i stk. 3; at forebygge negativ social arv og eksklusion. Og i paragraf 7 om formålet med dagtilbud hedder det videre, at "børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring"<sup>2</sup>. Opgaven er altså i traditionel forstand, at tilbyde børn et pædagogisk miljø, at skabe et lærings- og udviklingsrum, der fremmer inklusion ved at forebygge eksklusion. I dagtilbudsloven sættes de nationale standarder for børnenes kompetenceudvikling gennem paragraf 8 om den pædagogiske læreplan.

2. *Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2013, 2015): Dagtilbudsloven. LBK nr 1240 af 29/10/2013 (historisk). LBK nr 167 af 20/02/2015 (Gældende)*

Dagtilbudsloven uddyber, at dette skal ske gennem samarbejde med forældre, skole og fritidstilbud og gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati ved at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund. Men inklusion skal også tage udgangspunkt i barnet, dvs. at børn skal have mulighed for at udfolde sig gennem leg og aktivitet på egne initiativer og præmisser (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012, Rapport nr. 2).

Som forskningen viser, handler *høj kvalitet* om, at pædagogerne møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser, og at de forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål og er læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Næsby 2014b). Pædagogerne skal tage stilling til hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns inklusion, læring og udvikling samtidig med, at de kan gribe nuet, dvs. spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al 2009, 244).

På denne baggrund kan vi formulere nogle generelle indikatorer for en inkluderende dagtilbudskultur:

- **Læringsmiljøet præges af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene.**
- **Pædagogerne har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene.**
- **Der arbejdes med varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer.**
- **Læringsmiljøet er rigt på materialer, stimuli og udfordringer.**
- **Der er opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer.**

### Inkluderende strategier

Kortlægningen af børnehavens betydning for børns udvikling (EVA 2014) viser, at det er en udbredt praksis i dagtilbuddene at have fokus på regler for samvær, at give børnene mulighed for at lege med børn, de ellers ikke leger med og at støtte børn til at komme med i lege. Det er også en udbredt praksis at give børn med særlige behov mulighed for at deltage i lege og aktiviteter med de øvrige børn og at tilbyde dem meningsfulde aktiviteter.

Traditionelt har pædagoger ifølge danske og norske undersøgelser lagt vægt på børns individuelle valg og mindre vægt på børnenes indflydelse og deltagelse i fællesskaber (Bratterud, Sandseter & Seland 2012). Set i dette lys "er børns medvirken central og det kan antages at have betydning for deres trivsel" (Bratterud, Sandseter & Seland 2012, 6). Børns medvirken i hverdagen i dagtilbuddet bygger på pædagogerne lydhørhed over for børnenes ønsker og behov, og hvor meget pædagogerne giver børnene indflydelse.

**"Medvirken er baseret på et syn på børn som aktive, ligeværdige subjekter, og dette indebærer at børnehavens ansatte må tilrettelægge praksis så alle børn oplever at blive set, at deres stemme bliver hørt og deres mening bliver tillagt værdi"**

(Bratterud, Sandseter & Seland 2012, 7).

Resultaterne af undersøgelser af førskole-institutioner i det store engelske EPPE<sup>3</sup> projekt viser, at den pædagogiske kvalitet er højest, hvor der er mest uddannet personale, hvor det uddannede personale deltager i efter- og videreuddannelse og andre former for vidensdeling og inddrager forældrene i beslutninger om mål og værdier (Sylva et al 2010). I kortlægningen (EVA 2014) peges der tilsvarende på både forudsætninger for og systematisk arbejde med strategier for, hvordan pædagogerne bedst muligt fremmer inklusionsarbejdet.

**KVALITET**

3. *The Effective Provision of Preschool Education Project.* Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project.* London. Routledge/ Taylor & Francis.



- Deltagelse i kompetenceudvikling, bred viden om og redskaber til inklusionsarbejdet.
- Systematisk arbejde med vurdering af risiko for eksklusion.
- Inklusion som fast punkt på møder.
- Benyttelse af redskaber til vurderingen af inklusionsarbejdet.
- Adgang til fagpersoner med særlig viden om inklusion.
- Inddragelse af forældrene i inklusionsarbejdet.
- At have et skriftligt grundlag for inklusionsarbejdet fx for at drøfte det med kollegaer, tværfagligt og med forældre.
- Støtte fra ledelsen.
- Kollegial sparring og feedback.

### Inkluderende praksis

Indikatorerne for inkluderende pædagogik i den almene praksis er i EVA's kortlægning snævert afgrænset til regler for samvær, forskellige legerelationer og støtte til at komme med i lege. "Vi har fokus på at lære børnene regler for samvær, fx at få ordet efter tur og lytte til hinanden. Vi har fokus på at give børnene mulighed for at lege med børn, de ellers ikke leger med, fx når vi sammensætter grupper", og "Vi har fokus på at støtte et barn, der er lidt uden for gruppen, til at komme med i legen" (EVA 2014, 69-70).

På baggrund af arbejdet med inklusion i regi af CSIE<sup>4</sup> (fx Booth & Ainscow 2002) peger kortlægningen på, at dagtilbud, der i den pædagogiske praksis har fokus på arbejdet med inklusion, er kendetegnet ved, at;

- inklusion er beskrevet som en fælles opgave for hele institutionen.
- Pædagogikken afspejler den konkrete børnegruppe.
- Det faglige fokus er på relationerne mellem barnet og den sociale kontekst.
- Børnene har udviklet et socialt ansvar.
- Det tværfaglige samarbejde er formaliseret.
- Special- og almenpædagogikken er integreret.
- Der er udviklet procedurer for samarbejde med forældre.
- Der er dialog med lokalsamfund og omverden (EVA 2014)<sup>5</sup>.

På baggrund af kvalitets- og inklusionsforskningen er der af Engsig, Næsby og Qvortrup (2015) udviklet en inklusionsmatrix (se figur 1), hvor de registrerede udsagn om inklusion fra pædagogerne er oplistet og vævet sammen med en operationalisering af kvalitetskriterierne for inklusion i dagtilbud (Engsig, Næsby & Qvortrup 2015, 150). Udsagnene rummer eksempler på kendetegn for høj kvalitet og for arbejdet med medvirken, innovation, relation, læring og inklusion.

### Indikatorer på inklusion i dagtilbud –operationalisering

På tværs af de generelle indikatorer for en inkluderende praksis kan der udpeges en række indikatorer, der formuleres og operationaliseres, så de kan forstås som tegn, der påviser god inkluderende praksis. Det vil sige, at for at gøre de (inter-)nationale standarder og de lokale kvalitetsmål håndterbare så der kan arbejdes med dem i praksis, kan de indskrives med konkrete formuleringer i et skema. Det muliggør, at de i skemaform kan fungere som selvevaluering, som observationsguide, hvor kollegaer observerer hinandens praksis, som diskussionsoplæg og som baggrund for løbende dialog og evaluering. Det muliggør også, at vi kan kombinere de internationale kvalitetsstandarder, som forskningskortlægningerne har produceret med de observerede lokale og kulturelt betingede udtryk for kvalitet, fx hvad dansk pædagogisk forskning og pædagogisk praksis viser er udtryk for høj pædagogisk kvalitet, og hvad observationer eller rating scales viser, der faktisk foregår i praksis.

4. Centre for Studies on Inclusive Education

5. De punkter EVA her henviser til kan ses i "Inkluderingshåndbogen", BUPL, [http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQJWF/\\$file/inkluderingshaandbogen\\_07.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQJWF/$file/inkluderingshaandbogen_07.pdf)

Figur 1. Matrix: Tegn på god inklusion

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
<p><b>Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber</b></p> <p>Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen, og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen</p> <p>Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde</p> <p>Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/gæster fra lokalsamfundet</p> <p>Det undersøges, hvad børnene er optagede af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål - nysgerrigt og åbent</p> <p>Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål</p> <p>Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion</p>	<p>Pædagogen inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene</p> <p>Aktiviteterne er afstemt med børnene, og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former</p> <p>Der er variation mellem - og i - legegrupper og regelmæssige større fælles projekter</p> <p>Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab</p> <p>Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum, i og uden for dagtilbuddet</p>	<p>Børnene roser, støtter, opmuntrer og er positive over for andre</p> <p>Børnene tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre</p> <p>Børnene tager hensyn til andre i handling</p> <p>Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter</p> <p>Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer</p> <p>Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer</p>	<p>Børnene lytter til andre og er indfølelse</p> <p>Børnene viser glæde og viser følelser</p> <p>Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet</p> <p>Børnene samarbejder i planlagte tema/projektarbejder i fokuseret gruppearbejde</p>
<p><b>Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</b></p> <p>Planlagte og spontane interaktioner</p> <p>Højtlesning</p> <p>Måltiderne /samlingsstund</p> <p>Konflikter</p> <p>Overgange mellem aktiviteter</p> <p>Inde/ude</p> <p>Spil og andre aktiviteter</p>	<p>Pædagogen viser positive følelser</p> <p>Pædagogerne anerkender og roser børnene</p> <p>Pædagogerne skaber fælles opmærksomhed</p> <p>Pædagogerne udvider og forklarer, understøtter børnenes fortællinger</p> <p>Pædagogerne udøver ledelse</p>	<p>Børnene bliver trøstet af de voksne, når de er kede af det</p> <p>Børnene henvender sig til de voksne</p> <p>Pædagogerne lytter til børnene, når de har noget at fortælle, justerer sig og følger initiativ</p> <p>Pædagogerne siger, at børnene er dygtige, når de gør noget godt</p> <p>Pædagogerne fortæller børnene hvad der skal ske</p>	<p>Børnene viser, at de kan lide de voksne</p> <p>Børnene vil gerne have fysisk kontakt</p> <p>Børnene stiller spørgsmål</p> <p>Børnene følger de voksnes ideer</p>
<p><b>Selvorganiserede fællesskaber</b></p> <p>Leg på stuen/rum</p> <p>Puderum</p> <p>Legeplads</p>	<p>Børnene har steder, de kan lege uforstyrret</p>	<p>Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde</p> <p>Børnene kan komme med i andres leg på en god måde</p>	<p>Børnene er med i leg</p> <p>Børnene kommer med forslag og ideer i leg</p>
<p><b>Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</b></p> <p>Leg</p> <p>Spil og andre aktiviteter</p>	<p>Børnene inddrager andre</p>	<p>Børnene har en ven</p> <p>Børnene tager hensyn til andre</p> <p>Børnene kommer med forslag og er kreative</p>	<p>Børnene kan lide de andre børn</p> <p>Børnene har nære venner</p> <p>Børnene genkender andres følelser og handler derefter</p>
<p><b>Andre fællesskaber/ aktiviteter</b></p>	<p>Forældrene laver legeaftaler og inviterer hinandens børn på besøg</p>	<p>Børnene er på besøg hos hinanden</p>	<p>Børnene udtrykker glæde over besøg hos hinanden</p>



I skemaet indskrives i venstre kolonne indikatorer, der karakteriserer de aktuelle og afgrænsede inklusionsarenaer (fællesskabsformer). Beskrivelsen af disse fællesskabsformer er empirisk funderet (Næsby og Qvortrup 2014), men er også et udtryk for den inklusionskultur, som forskningen viser i højeste grad skaber høj kvalitet. Rækkerne er et forsøg på at indkredse de dominerende fællesskabsformer, men skemaet kan til eget brug udvides med andre former, fx forældresamarbejde og mere konkrete og afgrænsede aktiviteter, alt efter hvad der ønskes undersøgt. I praksis kan man undersøge konkrete aktiviteter, ude og inde, samlingsstund, musik-æstetiske aktiviteter osv., man kan i fællesskab drøfte dagtilbuddets generelle praksis og man kan undersøge, om der er specifikke børn, der er i fare for eksklusion.

I 2. kolonne er de pædagogiske strategier dominerende. At inkludere alle børn er pædagogens ansvar og opgave. Indikatorerne er udtryk for, hvad forskningen viser har meget stor betydning for børnenes trivsel og inklusion. I første række (formelt ledede) bygger udsagnene på ECERS og på kvalitetsforskningen (refereret ovenfor) i næste række (interpersonelle) bygges på ICDP (Hundeide 2004, Næsby 2014a) og LP-modellen (Næsby 2014b). De næste to rækker bygger igen på kvalitetsforskningen (Næsby 2014b).

I 3. kolonne er kendetegnene for en inkluderende praksis dominerende. Her træder børnene selv tydeligt frem, idet deres forhold til hinanden og til de voksne omkring dem kan karakteriseres efter hvilke initiativer, de tager og hvordan, de agerer socialt i fællesskaberne. Det gælder både, hvad pædagogerne gør og hvilke tegn, børnene selv viser på social inklusion. Endelig udtrykker den 4.kolonne tegn på, hvordan vi kan se, at børnene oplever, de er inkluderede i fællesskaberne.



## Afslutning

Når vi inddrager både den såkaldte objektivistiske tilgang til kvalitet, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika og den relativistiske tilgang, hvor tegnene på børnenes subjektive oplevelse af kvalitet er udgangspunktet, er skemaet et spejl for en inkluderende kultur med strategier og oplevet praksis. Forskningen viser os, hvad der har stor betydning for børns trivsel, læring og udvikling: God normering, god pædagogisk uddannelse, god organisering, god variation mellem spontane og målstyrede aktiviteter, gode materialer og omgivelser, der stimulerer til at gøre erfaringer, lege og lære. Allerstørst betydning har det dog, hvordan pædagogerne udnytter betingelserne til at skabe gode relationer, inddrage børn og deres familier, skabe læringsmiljøet og en inkluderende kultur og praksis.

Gennem inklusionsmatricen kan pædagoger eller eksterne konsulenter/forskere observere om de tegn på god inklusion, der er forskningsmæssig dækning for, også viser sig i den konkrete praksis. De kan testes gennem selvobservation i en konkret aktivitet af kolleger eller eksterne parter, og de kan drøftes i personalegruppen. Den empiriske test medfører givetvis, at der er indikatorer, det ikke er meningsfuldt at teste, og der kan komme nye til, der bedre udtrykker hensigter med dagtilbudspædagogikken og – politikken, værdier og mål, eller der er indikatorer, der ikke passer i en dansk kontekst. Det vil videre forskning og afprøvning kunne be- eller afkræfte.

Jeg har i artiklen vist, hvordan internationale kvalitetsstandarder kan kombineres med lokale og kulturelt betingede forståelser, og hvordan der samlet med et interaktionistisk perspektiv kan formuleres et sæt af antagelser om en række tegn, indikatorer, der viser, hvordan inklusion som kvalitet faktisk kan vurderes. Det understøtter de professionelle dialoger om kvalitet, som pædagoger og forskere nødvendigvis må føre, hvis vi vil forstå ikke blot hvad kvalitet er, men hvordan vi mere konkret kan begrunde pædagogisk praksis, informeret af forskning og af konkrete data og hvordan vi kan vurdere om noget er bedre end noget andet.

## Litteratur

- Bauchmüller, R.; Gørtz, M. & Rasmussen, A.W.: *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF 2011.
- Biesta, G.: *Democracy, Education and the Question of Inclusion*, *Nordisk Pedagogikk*, 27(1), 2007, 18-29.
- Booth, T. & Ainscow, M.: *Index for Inclusion*. CSIE; UK 2002.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M.: *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen, Rapport 21, Skriftserien fra Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge*. Trondheim: NTNU og Dr. Mauds Minne 2012.
- Bronfenbrenner, U.: *The Ecology of Human Development*, Cambridge: Harvard University Press 1979.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A.: *The Bioecological Model of Human Development*. Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development, Volume one of the Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, 2006, 793-828, i Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds): *Early Childhood Education*, London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, 2012, 201 – 262.
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A-K & Laugesen, L.: *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*, 14:23, København: SFI 2014.
- Clifford, R., Reszka, S.S. & Rossbach, H-G.: *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*, Chapel Hill: FPG Child Development Institute 2010.
- Danmarks Evalueringsinstitut: *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*, København: Danmarks evalueringsinstitut (EVA) 2014.
- Engsig, T. T. & Johnstone, C.J.: *Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark*, *International Journal of Inclusive Education*, London: Routledge 2014.
- Engsig, T.T., Næsby, T. & Qvortrup, L.: *Tegn på god inklusion. Evaluering og indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg kommune*, Aalborg: LSP 2015.
- Esping-Andersen, G.: *Childhood Investments and Skill Formation*, *International Tax and Public Finance*, 15(1), 2008, 19-44.
- EU-Kommissionen (2011): *Førskoleundervisning og børnepasningsordninger: At give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DA:PDF>.
- EU-Kommissionen (2014): *Eurydice Policy Brief, Early Childhood Education and Care*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/Eurydice\\_Policy\\_Brief\\_ECEC\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/Eurydice_Policy_Brief_ECEC_EN.pdf)
- Hargreaves, A. & Fullan, M.: *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York: Teachers College Press 2012.
- Heckman, J. J.: *Skill Formation and the Economics of Investment in Disadvantaged Children*. *Science, New Series*, Vol. 312, No 5782, 2006.
- Hundeide, K.: *Relationsarbejde i institution og skole*, Frederikshavn: Dafolo 2004.
- Kommunernes Landsforening: *Fakta om dagtilbud, fritidshjem, SFO og klub (apr. 14)* [http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_67695/cf\\_202/Faktaark\\_for\\_dagtilbud.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_67695/cf_202/Faktaark_for_dagtilbud.PDF)
- Kornerup, I. og Næsby, T.: *Pædagogens grundfaglighed*. Frederikshavn: Dafolo 2014.
- Laursen, P.F.: *Er Hattie og co. gyldige i Danmark? PAIDEIA 09*, 34 – 41. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo forlag 2015.
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold: *Dagtilbudsloven*. LBK nr. 1240 af 29/10/2013 (Historisk).
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold: *Dagtilbudsloven*. LBK nr. 167 af 20/02/2015 (Gældende).
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold: *Serviceloven*. LBK nr. 1023 af 23/09/2014 (Gældende).
- Mitchell, D.: *What Really Works in Special and Inclusive Education?*, London: Routledge 2014.
- Nielsen, T.K., Sommersel, H.B., Tiftkci, N., Vestergaard, S., Larsen, M.S., Ellegaard, T., Kampmann, J., Moser, Th., Persson, S. & Ploug, N.: *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6 årige*, *Clearinghouse Forskningsserien*, 2014:9. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet 2014.
- Næsby, T.: *Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi?*, PAIDEIA 04, 38 – 50, LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo forlag 2012.
- Næsby, T.: *Børns læring – et interaktionistisk perspektiv*, i Kornerup, I. og Næsby, T. (red.): *Pædagogens grundfaglighed*, 96-125, Frederikshavn: Dafolo 2014(a).
- Næsby, T.: *Kvalitet i dagtilbud*, Ph.d.-afhandling, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2014(b).
- Næsby, T.: *Barndom og pædagogisk kvalitet*, i Kornerup, I. & Næsby, T. (red): *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til specialiseringen i dagtilbudspædagogik*, Frederikshavn: Dafolo 2015.
- Næsby, T. & Qvortrup, L.: *Hvad er inklusion, og hvordan leder man det?*, i Ritchie, T. (red.): *De mange veje mod inklusion*. 208-229, Værløse: Billesø og Baltzer 2014.
- Qvortrup, L.: *Inklusion – en definition*, i Næsby, T. (red): *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, Aalborg: UCN Seriehæfte no 5, 2012.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E.: *Barns tidiga lärande*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 2009.
- Sheridan, S.: *Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool*, i *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 197 – 217. London: Taylor & Francis 2007.
- Sheridan, S.: *Discerning Pedagogical Quality i Preschool*, i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261, London: Routledge 2009.
- Sheridan, S.: *Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i førskolen*, i Miller, T., Christensen, B. & Holm-Larsen, S.: *Innovativ evaluering i dagtilbud*, Frederikshavn: Dafolo 2012.
- Siraj-Blatchford, I.: *A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice*, i Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, London: Routledge 2010.
- Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y-I.: *Defining and Evaluating "Quality" Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities*, *Early Years*, 20 (1), 1999, 7-18, i Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds): *Early Childhood Education*, London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 4, 2012, 77 – 90.
- Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds): *Early Childhood Education*. Vol. 1, London: Sage Library of Educational Thought and Practice 2012.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *The Effectiveness of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings From Pre-School to end of Key Stage 1*, Nottingham: DfES Publications 2004.
- Sylva, K.: *Quality in Early Childhood Settings 2009*, i Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*, London. Routledge/ Taylor & Francis 2010.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*, London. Routledge/ Taylor & Francis 2010.