

Inklusion i dagtilbud – en undersøgelse af inklusions- og eksklusionsprocesser i børnefællesskaber

På baggrund af et pilotprojekt med analyser af videooptagelser i et dagtilbud udvikles en model for analyse af inklusion og eksklusion. Modellen kan anvendes som observations-, analyse- og evalueringsredskab, der undersøger læringsmiljøet og børnefællesskaberne i dagtilbud, og hvilke inklusions- og eksklusionsprocesser der kan iagttages i pædagogisk praksis. Hvad enten børnene leger alene, med andre børn eller med en voksen, er de i reglen inkluderet fysisk, men ikke altid socialt eller mentalt. Artiklen demonstrerer, hvordan praksis kan analyseres med det formål at kvalificere og systematisere arbejdet med at inkludere alle børnene i fællesskaber. Resultater fra pilotprojektet viser blandt andet, hvordan børn har strategier for at blive en del af børnefællesskabet eller en voksenguidet leg, og hvordan et barn, der tilsyneladende går rundt alene, ikke er ekskluderet, men interagerer med det fysiske læringsmiljø.

Nøgleord: inklusion, eksklusion, inklusionsmatrice, børnefællesskaber, dagtilbud, videoanalyse

Indledning

I pædagogisk perspektiv ser man i den internationale uddannelsesforskning (Mitchell, 2005; Siraj-Blatchford & Mayo, 2012; Melhuish et al., 2015) og i kvalitetsforskningen på, hvordan pædagogerne organiserer den pædagogiske praksis, så der kan tilbydes høj kvalitet til alle børn, og alle børn kan være fysisk, socialt og mentalt inkluderet.

Ifølge en kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje, gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), er der klare

sammenhænge mellem en række systematiske arbejdsformer og strategier og en inkluderende praksis. Kortlægningen viser, at der er fokus på inklusion, men kortlægningen indikerer også, at eksklusion er et udbredt fænomen i dagtilbudde (EVA, 2014). Det tyder på, som også international forskning efterspørger, at der mangler empirisk forskning, der kan sige noget om, hvilke faktorer der reelt bidrager til mere inkluderende forskning, pædagogik og didaktik i dagtilbud (Nind, 2014; 2017; Engsig, 2022).

Forskningsspørgsmål og metode

Forskningsspørgsmålet, der søges besvaret i denne artikel er: Hvilke processer i fællesskaber i dagtilbud fører til, at nogle børn bliver inkluderet, mens andre ekskluderes?

Forskningen bygger på observationsstudier af læringsmiljøets kvalitet og børns (u)strukturede legeaktiviteter i et dagtilbud ved hjælp af video optaget med GoPro™ -kameraer monteret på børnene. Disse videooptagelser er kodet ved hjælp af Playground Observation of Peer Engagement (POPE) (Locke et al., 2016). POPE gør det muligt at angive, hvor ofte børnene leger for sig selv eller indgår i leg med andre, hvem de leger mest med, og hvornår en aktivitet eller leg ledes eller guides af en pædagog. Videooptagelser giver mulighed for at indfange børnenes egne stemmer og registrere børns aktiviteter/leg og samvær ud fra et førstepersonsperspektiv. Den nye teknologi og metode har muliggjort nye tilgange til børns hverdagsliv, som ikke tidligere har været tilgængelige for børnefor-



skere og som, fx kombineret med aktionslæring, både kan give børnene en stemme, og som kan gøre forskningen mere inkluderende (Nind, 2014; Østergaard & Eskildsen, 2023).

Videoptagelserne er analyseret for at kunne udpege inklusionsmarkører. Det vil sige tegn på inklusion eller eksklusion, der diskuteres og begrundes teoretisk i den såkaldte inklusionsmatrice (Qvortrup, 2012). Lars Qvortrups originale definition af inklusion er en matrice, der udgøres af mental, social og fysisk inklusion på den ene side og af forskellige fællesskaber på den anden (Qvortrup, 2012). Vi vælger at foretage en pragmatisk formanalyse (Peirce, 1955), der afgrænser de tre former for inklusion og eksklusion og indkredser børnefællesskaber som den empirisk baserede afgrænsning fra omverdenen.

Børnefællesskaber skelnes og observeres som barn-barn-interaktioner, børn-voksen-interaktioner og børns interaktion med det fysiske rum (se figur 1). Således bliver det lettere "at kunne observere hvordan centrale distinktioner virker eller opererer i praksis" (Jönhill, 2012, s. 54). Det er ikke spørgsmålet, hvad inklusion er, men hvad inklusion gør. At blive inkluderet handler om handlinger, der medfører inklusion.

Hermed udvikles den originale inklusionsmatrice til opsporing af inklusion og eksklusion, så den som formanalytisk redskab kan tydeliggøre forskelle mellem at befinde sig inden for eller uden for et socialt system (Jönhill, 2012). Det betyder, at vi kan observere og skelne forskellige typer af inklusion, fx hvordan et barn kan være fysisk inkluderet, men samtidig opleve sig mentalt ekskluderet.

Videoptagelserne er analyseret, så de viser, hvilke inklusions- og eksklusionsprocesser og -strategier der træder frem, og som børnene benytter til at positionere sig med og kommunikere om, når de deltager i leg og andre deltagelsesformer i børnefællesskabet.



Data

Der er lavet videooptagelser i et dagtilbud i to grupper. Dagtilbuddet er udvalgt og inviteret til at deltage på baggrund af observationer, der viser god kvalitet for læringsmiljøet og ligger over gennemsnittet for kommunens dagtilbud (EVA, 2020b; Næsby et al., 2022a; Næsby et al., 2022b). God kvalitet vil sige, at der er flere tilgængelige materialer til leg og læring samt en indretning, der understøtter børnene trivsel, læring, udvikling og dannelse. Kontinuerligt observeres også gode interaktioner. Det vil sige, at personalet involverer sig i børnenes aktiviteter på en nysgerrig og berigende måde (Næsby et al., 2022a, s. 10).

De kvantitative data er indsamlet i de to grupper i tidsrummet mellem klokken 9 og 12: en vuggestuegruppe med børn i alderen 2-3 år og en børnehavegruppe med børn i 4-årsalderen. Tidsrummet for begge observationer er ens og er udført af to certificerede observatører. De kvantitative data fra observationerne tjener primært til at udvælge et relevant dagtilbud. I denne artikel fokuseres der på de kvalitative data.

De kvalitative data udgøres af videooptagelser. Der er indhentet tilladelse til videooptagelser og brug af disse i forskning og undervisning fra personale og forældre. På observationsdagene er de tilstedeværende børn blevet spurgt, om de har lyst til at være med. De har fået forklaret, at vi gerne vil se, hvordan børn leger i et dagtilbud, så vi kan uddanne dygtige voksne til at arbejde med børn.

Der er over to dage lavet videooptagelser med GoPro™-kameraer på stuerne og på legepladsen i tidsrummet mellem klokken 9 og 14, optaget af 10 forskellige børn i de to grupper. På legepladsen er endvidere opstillet et stationært kamera. Hver optagelse varer cirka 20 minutter. Der er indsamlet 22 videooptagelser. Et par af videooptagelserne er efterfølgende ekskluderet på grund af fejl ved kameraet under optagelsen.

Inklusion

Inklusion handler i pædagogisk og interaktionistisk perspektiv om medvirken, samspil og relationer (Sheridan et al., 2009; Bronfenbrenner & Morris, 2012; Næsby, 2015; Bratterud et al., 2012). Det vil sige, hvordan fællesskaberne i og uden for dagtilbud-

det skaber rum for forskellige muligheder for samspil og i et dialektisk forhold danner grundlag for børns deltagelse (Veresov, 2020).

De mere objektive kriterier for inklusion er de strukturelle forhold og betingelser for organisering af dagtilbudsområdet, fx de historiske, økonomiske og politisk-ideologiske rammer (Bronfenbrenner & Morris, 2012), der påvirker praksis og barnets liv i dagtilbuddet indirekte. Men det drejer sig også om etiske perspektiver, som de fx udtrykkes i konventioner om børns rettigheder og i demokratiretiske tanker om grænserne for, hvad børn skal have indflydelse på og udsættes for (Biesta, 2007; Engsig, 2022). I det interaktionistiske perspektiv ser vi børn som kompetente og værdifulde informanter (Næsby, 2014).

De mere subjektive (eller relative) kriterier for inklusion handler blandt andet om, hvorvidt børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud, hvorvidt børnene værdsættes hver især, og hvordan det finder sted. Hermed lægges ansvaret for inklusion over på pædagogerne. Succesfuld inklusion er nemlig et spørgsmål om pædagogernes holdning til børn, altså deres børnesyn, lærings- og udviklingssyn og måden, som pædagogerne udfolder dette på gennem begrundelser for planlægning af og gennemførelse af pædagogiske processer. Inklusion er i pædagogisk perspektiv ifølge Næsby (2015) 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. Det vil sige, at der er opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer.

Forskning viser, at pædagoger ved, at det at blive hørt, set og inddraget er helt centralt for fx børn i udsatte positioner. Derfor arbejder de på at skabe et fællesskab omkring barnets interesser og lege, så andre børn opdager dets styrker og interesser (Ringsmose & Svinth, 2019). I organiseret pædagogik er inklusion ikke til forhandling. Børnene har ret til at deltage, og begrundet, planlagt og gennemført pædagogisk arbejde skal derfor altid finde sted i en didaktisk ramme. I mere uformelle systemer, fx i en legegruppe, hvor børnene leger for sig selv, kan inklusion være til forhandling (Jönhill, 2012).

Den pædagogisk-sociologiske definition af inklusion i nærværende studie bygger som nævnt videre på den såkaldte inklusionsmatrice (Qvortrup, 2012; Næsby, 2015). For at komme tættere på, hvad der sker i interaktionerne mellem børnene, anlægger vi en mere pædagogisk tilgang, som vi underbygger og relaterer til empirisk kvalitetsforskning (Næsby, 2020) og teori om børns leg (Zosh et al., 2018). I definitionen af inklusion går vi altså uden om herskende definitioner, såsom "Manchester-definitionen", der har et eksplicit fokus på læring (Booth & Ainscow, 2002; Qvortrup, 2012; Næsby, 2014), og definitioner inden for handicap- og ud-sathedsområdet, som er mere individorienterede (Sergeant et al., 2022). Vi er mere, som fx inklusionsforskeren David Mitchell (2014), optagede af, hvad der foregår i inklusions- og eksklusionsprocesser,

og hvordan viden om det kan guide pædagoger til en mere inkluderende praksis. Og vi er optagede af, at selve forskningen er inkluderende (Nind, 2014; 2017).

Ifølge Lars Qvortrup (2012; Qvortrup & Qvortrup, 2017) må man skelne mellem fysisk, social og mental inklusion, og man må skelne mellem, om det, man kan observere, er et øjebliksbillede på et kontinuum mellem inklusion og eksklusion, eller om det er varige eller gentagne eksklusionsprocesser, der danner et mønster, og som belaster det enkelte barn. Et barn kan momentant ekskluderes fra et fællesskab for så at blive inkluderet i det øjeblik, hvor fx den rigtige adgangsbillet fremkommer og accepteres. Og et barn kan være partielt ekskluderet, fx fra et bestemt fællesskab, men være inkluderet i et andet (Jönhill, 2012). Det kan ske enkelte gange, eller det kan ske gentagne gange over tid og dermed skabe problemer med eksklusion fra det givne børnefællesskab.

Den fysiske inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om tilstedeværelse eller fravær (Qvortrup, 2012). Denne snævre definition udvider vi til, at inklusion og eksklusion i læringsmiljøet i pædagogisk praksis i bredere forstand afgøres af, hvordan læringsmiljøet i et dagtilbud er indrettet med henblik på at møde børnene på en måde, der gør det meningsfuldt for dem (Bronfenbrenner & Morris, 2012; Pyle & Danniels, 2017).

Den sociale inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om deltagelse eller manglende deltagelse (Qvortrup, 2012), hvilket i bredere forstand handler om, hvorvidt de pædagogiske processer og børnenes egne fællesskaber er inkluderende (Moser et al., 2017).

Den mentale inklusion afgøres ud fra spørgsmålet om oplevelse af inklusion: Oplever individet sig som inkluderet, eller gør det ikke? (Qvortrup, 2012).



Det ser vi som spørgsmålet, om mødet med de strukturelle og processuelle kvaliteter i læringsmiljøet opleves meningsfuldt af barnet selv, fx ved at indgå i leg med selvvalgte temaer, objekter og personer, som det finder relevante og interessante (Zosh et al., 2018). Især mindre børn bruger energi på i leg at skabe mening ud fra informationer i læringsmiljøet, og det har derfor brug for guidning og kontekstualisering til at udlede mening fra læringsmiljøet. Det kan fx ske ved, at de voksne stilladserer barnets kobling af nye informationer til kendte erfaringer og begreber på meningsfulde måder, fordi det maksimerer barnets læring. Hos Zosh et al. (2018) argumenteres der således for et udvidet legebegreb, så det forstås og bruges som et spektrum (kontinuum) af lege kategorier med fri leg ved den ene yderpol og direkte instrueret leg ved den anden og guidet leg i midten. Dermed får pædagogen i praksis flere muligheder for at målrette valget af legepædagogik til barnet og børnefællesskabet (Zosh et al., 2018). Med flere lege kategorier at vælge imellem åbnes muligheden for at målrette legen, så børnene kan deltage med forskellige forudsætninger, og dermed bygges der bro til barnets oplevelse af at være inkluderet.

Desuden kan inklusion foregå i forskellige sociale kontekster. I inklusionsmatricen skelner Qvortrup (2012) mellem: formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber; voksen-barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber); uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen); selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen); barn-barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber) (andre former/aspekter kan tilføjes) (Qvortrup, 2012).

I inklusionsmatricen oplister vi i venstre række de tre inklusionstyper og i højre række de inklusionsmarkører, som vi finder i analyserne af videooptagelserne (se figur 3). På den måde forenkler vi modellen og kan anvende den som observations- og analyseredskab. Vi ønsker netop at fokusere empirisk på læringsmiljøet og børnefællesskaberne, herunder hvilke inklusions- og eksklusionsprocesser der kan iagttages, hvad enten børnene leger alene eller sammen med voksne. Vi fokuserer således ikke på andre fællesskaber, fx uden for dagtilbuddet, selvom disse som nævnt også øver

indflydelse på hverdagen i dagtilbuddet (Bronfenbrenner & Morris, 2012).

Børnefællesskaber

Ifølge dagtilbudsloven, § 8, stk. 3, skal det pædagogiske læringsmiljø tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger. I EVA's evaluering af arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan (2020a) er ledere og pædagoger blevet spurgt, hvad de opfatter som et børnefællesskab. Denne empiri kobler vi til teori for at indkredse, hvori et børnefællesskab består, hvorefter vi kobler den til inklusionsmatricen. Der fremanalyseres fire kendetegn for et børnefællesskab (EVA, 2020a):

1. Man er sammen om noget i et børnefællesskab, skriver EVA (2020a). Dette "noget" definerer vi som et værdifællesskab, fx det "fælles tredje" (Husen, 1996) i leg og aktivitet.
2. Børnefællesskaber bliver initieret af børn, voksne eller af begge grupper (EVA, 2020a, s. 6). Dette udsagn svarer til beskrivelsen af børnefællesskaber i dagtilbudsloven. Empirisk viser engelsk forskning, at den højeste kvalitet i dagtilbud netop ses, hvor de pædagogiske processer initieres af alle deltagere i børne- og voksenfællesskaberne (Taggart et al., 2015).
3. I velfungerende børnefællesskaber er samværsformen positiv, og børnene lærer noget af hinanden (EVA, 2020a). For nogle børn, især børn i udsatte positioner, er dette fundamentalt for deres udbytte af dagtilbud (Næsby, 2020).
4. Gode og inkluderende børnefællesskaber styrker selvværd og selvbestemmelse – nu og på sigt (EVA, 2020a, s. 6).

Det pædagogiske personale arbejder ifølge EVA's undersøgelse efter eget udsagn med at udvikle sociale spilleregler, forebygge mobning og fremhæve børnenes prosociale adfærd. Det vil sige positive handlinger, der gavner andre, fx ved at sige: "I samarbejder" (EVA, 2020a, s. 8).

Ifølge flere kvalitetsmålinger er understøttelse af prosocial adfærd dog fremhævet som en udfordring for pædagogen i praksis (EVA, 2020b; Næsby et al., 2022a).

Det understreges i den styrkede pædagogiske læreplan, at det pædagogiske læringsmiljø altid skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger. Dette må pædagogerne altid medtænke og reflektere over i forhold til organiseringen af læringsmiljøet.

Når læringsmiljøets form og indhold i relation til interaktion og trivsel (omsorg) er reflekteret, kan det gøre dagtilbuddet til et mødested for værdier og udveksling af mål og interesser (Husen, 1996; Biesta, 2007). Frem for at planlægge en praksis med individuelle læringsmål, fx for socialt udsatte børn, må der anlægges et inklusionsperspektiv, der fremmer en inklusionskultur. Det vil sige et fællesskab, hvor børn kan deltage, både på egne og på fællesskabets præmisser, og hvor gode samspil er i højsædet og faciliterende for trivsel, læring og udvikling – og dermed for inklusion (Næsby, 2015).

Inklusion og børnefællesskaber

Den fysiske inklusion har vi tidligere defineret. Den handler blandt andet om, i hvilken grad læringsmiljøet er indrettet, så det opleves meningsfuldt for børnene. Børnefællesskab kan i en inklusionskontekst defineres gennem pædagogernes valg af den fysiske indretning, udvalg og tilgængelighed af materialer, og at barnet oplever en tilhørighed til et sted. Dette kan beskrives som "sense of place" (Stedman, 2002), det vil sige den betydning, som en person eller en gruppe tilskriver et sted eller et miljø.

Den sociale inklusion defineres ud fra spørgsmålet om deltagelse eller manglende deltagelse, og hvorvidt de pædagogiske processer og børnenes egne fællesskaber er inkluderende. Børnefællesskaberne kan i denne optik defineres som fællesskaber, hvor børnene deltager, mens de er sammen om noget.

Et fælles tredje, som vi nævnte ovenfor, handler ifølge Husen om et ydre fælles anliggende, som flere er fælles om, og som de er optaget af sammen. Det kan være en oplevelse eller en aktivitet, hvor der udrettes noget. En central pointe er, at alle deltagerne har en oplevelse af at være involveret i alle faser, herunder beslutninger, udførelsen, og at de ikke mindst føler værdien af det, som foregår. Når flere er sammen om noget, et fælles tredje, er det med andre ord væsentligt, at de deltagende oplever engagement, og det er netop engagementet i værdien af det, som skabes sammen, der er centralt for deltagernes oplevelse af at være fælles (Husen, 1996), at høre til og at deltage.

En oplevelse af at høre til i fællesskabet forklares ofte med det engelske begreb "belonging". Betydningen af belonging ses hos Peers og Fleeer (2014) i sammenhæng med begreberne "being" og "becoming". Forfatterne foreslår en dybere forståelse af de dialektiske forhold mellem enhed og forskelle, hvor det at "høre til" i det væsentlige refererer til forskellige individers selvforståelse eller identitet (being) og ønsket om et relationelt sammenhold (belonging), som skal realiseres, før de kan blive deltagere i et børnefællesskab (becoming).

En deltagelse i et børnefællesskab kan altså forstås som realisering af "sense of belonging" hos den enkelte. Belonging referer til fællesskaber og tilhørsforhold og ses som et fundamentalt menneskeligt behov, der er en forudsætning for udviklingen af en identitet.
(Emilson & Eek-Karlsson, 2021).

Med afsæt i Vygotskys tanker (1978) udvider Peers og Fleeer forståelsen ved at karakterisere deltagelse og læring i leg som en bevægelse mellem "ind og ud" af den empiriske virkelighed. Det supplerer således den mere grundlæggende opfattelse af at høre til i en familie eller en gruppe med det at opleve et vist antal vedvarende, positive og betydningsfulde relationer (Peers & Fleeer, 2014, s. 925).

Det vil sige relationer, som både er synliggjort gennem båndet mellem mennesker og gennem artefakter og rumlige dimensioner i hverdagslivet i dagtilbuddet (Østergaard og Eskildsen, 2023). Med belonging er det, i denne forståelse, samspillet mellem omgivelserne (hele læringsmiljøet) og børnene, der skaber grundlaget for både fysisk, social og mental inklusion.

Den mentale inklusion defineres ud fra spørgsmålet om, hvorvidt mødet mellem de strukturelle og de processuelle kvaliteter i læringsmiljøet opleves meningsfuldt for børnene.

Børn har brug for at kunne forstå, at de er accepteret som den, de er, og vide, at andre holder af dem. Denne følelse af væren (sense of being) kan relateres til, hvordan andre børn og pædagogisk personale viser respekt for hvert enkelt barn gennem hilsener, samtaler og handlinger. Når et barn har en følelse af at blive anerkendt og set, opbygger og vedligeholder det relationer til andre. Det vigtigste aspekt er her, at et barn altid agerer i skiftende sociale sammenhænge som en aktiv deltager ved hjælp af kulturelt og socialt skabte tegn (Vygotsky, 1978). Ved at gøre dette omorganiserer et individ hele den sociale situation og gør den anderledes (Vygotsky, 1978; Veresov, 2020). Det er en pointe, at selve omorganiseringen sker intrapsykisk og derfor ikke kan observeres direkte. Det kan derimod de interpsykiske processer, før og efter "at barnet gennem sin selvforståelse som et slags psykologisk prisme har reguleret dets forhold til omgivelserne" (Vygotsky, 1978; Veresov, 2020, s. 188).

At indgå i og arbejde for at deltage i børnefællesskabet indebærer for barnet en kontinuerlig opmærksomhed på at forbinde sig til andre mennesker og til de aktivitetsformer og fysiske miljøer, der optræder i dagtilbuddet. Børnefællesskabet er et fænomen, der til stadighed skabes, vedligeholdes og ændres gennem handlinger og aktiviteter (FPPU-redaktionen, 2022), og som påvirker hvert barn, men som hvert barn også påvirker (Veresov, 2020). I børnefællesskabet skabes muligheder for inklusion og eksklusion, men barnet selv skaber også muligheder for inklusion og eksklusion.

Analyse

Videoptagelserne er alle gennemgået og i første omgang analyseret ud fra henholdsvis børns aleneleg, leg med andre børn og leg, hvor der er en pædagog involveret (figur 1). Dernæst har vi udskrevet situationsbeskrivelse og kommunikation (verbal/nonverbal) i små sekvenser (1-3 minutter). Vi har i analysen spurgt: Hvilke tegn på inklusion og/eller eksklusion kan vi iagttage? Og hvordan kan de forklares?

Inden for denne systematik er der ledt efter tegn eller det, som vi kalder markører, for henholdsvis inklusion og eksklusion. Inklusionsmarkører kan fx være, når børn leger alene eller kigger på billeder, bøger og andre materialer; så hvisker eller taler de ofte højt for sig selv. De tænker højt og viser glædesfyldte eller livlige ansigtsudtryk. De første analyser af video ud fra denne systematik viste således hen til en udvidet forståelse af alenetid. Børn kan godt være eller gå rundt alene. Det er ikke nødvendigvis en eksklusionsmarkør, idet de interagerer med læringsmiljøet. Omvendt kan en eksklusionsmarkør være, at et barn bruger meget tid på at gå rundt og søge efter andre børn, leg eller aktiviteter at være med i – uden fx at standse op og interagere med miljøet (en udstilling eller lignende), eller at barnet decideret ser ud til at kede sig, som fx også Hansen (2012) har vist.

I næste fase overføres markørerne til inklusionsmatricen, hvor der kan differentieres mellem henholdsvis fysisk, social og mental inklusion (figur 2, 3 og 4).



INKLUSIONSMARKØRER				EKSKLUSIONSMARKØRER		
	AT	IMB	IMV	AT	IMB	IMV
Form for fællesskab	Alene (i interaktion med det fysiske læringsmiljø)	Interaktion mellem børnene	Interaktion mellem voksne og børn	Alene (i interaktion med det fysiske læringsmiljø)	Interaktion mellem børnene	Interaktion mellem voksne og børn

Figur 1. Inklusions- og eksklusionsmarkører.



VIDEOEKSEMPEL 1: BARN INTERAGERER MED LÆRINGSMILJØET

Det første eksempel fra videooptagelserne handler om en knap 3-årig pige, der med sit kamera på brystet går alene ned ad gangen mellem stuer og garderobe. Hun standser op foran en udstilling af bamser med navne og fotos af alle stuens børn, hende selv inklusive. I mere end et minut står hun og siger børnenes navne højt for sig selv. De få, hun ikke genkender, springer hun over. Et par gange går hun tilbage til fotoet inden det, hun ikke genkendte, og gentager sin "navneoplæsning".

Observationen (videooptagelsen kan nu analyseres og markørerne – tegnene på inklusion og/eller eksklusion – kan noteres i matricen.

Pigen i eksemplet er alene – men ikke ekskluderet. Hun interagerer med det fysiske læringsmiljø (udstillingen af børnefotos). Hun ser på billeder af de andre børn, siger deres navne og forbinder sig socialt og mentalt i sin interaktion med dem (Veresov, 2020). Eksemplet viser, hvordan de strukturelle rammer – her indretningen med de udstillede materialer – skaber betingelser for inklusion. Interaktionen skaber sense of place. Det vil sige en fornemmelse af genkendelighed, håndterbarhed og forudsigelighed, der potentielt kan lede hen til en sense of belonging.

Dermed kan vi sige, at ved at interagere med læringsmiljøet opnår barnet en meningsfuld forståelse af at høre til i gruppen.

MARKØRER	
Fysisk inklusion	Udstilling i læringsmiljøet: billeder af de andre børn ("mig og dem jeg går i vuggestue med"). Indretning, så rigeligt, relevant legetøj og materialer er tilgængelige for børnene.
Social inklusion	Interaktion med "de andre"/ læringsmiljøet: en meningsfuld forståelse af, at "her hører jeg til".
Mental (oplevet) inklusion	Taler med sig selv – taler til billederne. Kender/genkender de andre børns navne. Udviser tilfredshed/harmoni, der kan fortolkes, som om hun oplever at være en del af fællesskabet.

Figur 2. Det fysiske læringsmiljø.

Barnet, der interagerer med en udstilling, taler med sig selv, men udstillingen taler også til barnet på en meningsfuld måde. Barnet har en æstetisk oplevelse, der skaber forbindelse mellem udstilling og psyke. Barnet oplever meningsfuldhed i en oplevelse ved at forbinde den til noget, det allerede kender (Zosh et al., 2018, s. 5) og er således i overført betydning inkluderet. Et meningsfuldt miljø giver på denne måde en "stemme" til børnenes oplevelser og baggrunde og gør læring og leg kulturelt relevant for dem (Parker & Thomsen, 2010).

Børnerelaterede udstillinger, der på denne måde kan give børn meningsfulde oplevelser og erfaringer, kan i lighed med legeteoretiske forklaringer (Zosh et al., 2018) kalde på børns aktive engagement. Med dette menes, at børn har valg – store eller små – i forhold til indholdet eller processer i deres aktiviteter. I ideen om aktivt engagement er der ikke krav om fysisk eller kropslig aktivitet, det handler mere om, "hvad børn har deres opmærksomhed rettet mod, uanset om deres kroppe er aktive eller ej" (Zosh et al., 2018, s. 4). Børn er engageret i en selvstyret indsats og fastholder samtidig evnen til at anlægge en distance. "Jeg er mig, der ser mig og andre på et foto, jeg er mig og den anden (på fotoet) på én og samme tid."

Indretningen af læringsmiljøet skal tage højde for, at inklusion blandt andet afhænger af, om man har legetøj og materialer nok, så alle børn aktuelt kan have "den nødvendige adgangsbillet" i hænderne. I flere videoer observeres, at legedeltagelse og inklusion kan afhænge af, om der er nok legetøj og materialer, så børn ikke afvises, eller der opstår konflikter. Det observeres fx, hvordan det er nødvendigt at anskaffe sig papirpenge for at kunne være med i købmandslegen; hvordan man må have en figur ligesom de andre børn for at kunne være med, og hvordan børn kommunikativt forhandler sig frem til at dele – eller ikke dele – legetøj. I en sandleg vil et barn gerne have en skovl og være med til at lave kage, men der er ikke flere skovle til rådighed. Skovlen er den nødvendige "adgangsbillet". I et andet eksempel ser vi to småbørn, der leger mor og baby med nogle figurer. Et tredje barn sidder og kigger på, men er (måske kun observerende) med i legen, fordi de alle har figurer. Vigtigheden af at have materialer – og at have nok af dem – er også bemærket i andre undersøgelser i vuggestuer (fx Hansen, 2012).

og bygger med LEGO og leger med små dukker. Barnet – en dreng, der har kameraet på – har klædt sig ud og skal forestille at være et monster. Pædagogen ser drengen og møder hans initiativ, blandt andet ved højlydt at udbrøde: "Åh nej, et monster, åh nej, hvad skal vi gøre..." hvortil drengen udstøder monsterlyde. Pædagogen rejser sig og inviterer drengen til at løbe efter sig. Det gør han, mens pædagogen fortsat råber: "Åh nej, et monster..." Et øjeblik efter løber pædagogen rundt i hele institutionen med et storgrinende og råbende "monster" efter sig. Efter en omgang løb fanger monstret pædagogen. Pædagogen opfordrer andre børn til at deltage ved at sige: "Åh nej, monstret har taget mig – løb – løb", hvorefter drengen løber efter de andre børn – storgrinende.

MARKØRER	
Fysisk inklusion	Børnene er sammen om noget. Andre børn inviteres ind, Aktiviteten er "åben".
Social inklusion	Samværsformen er positiv. Pædagogen forstørrer barnets initiativ og gør det synligt for de andre børn – og gør de andre børn til deltagere i legen. Pædagogen er legeleder, men trækker sig, når legen kan fortsætte på børnenes egne præmisser.
Mental (oplevet) inklusion	Viser glæde (råber og griner højlydt; ser på de andre børn og den voksne og griner). Glæde (grin).

Figur 3. Barn interagerer med voksne og børn.



VIDEOEKSEMPEL 2: BARN INTERAGERER MED VOKSNE OG BØRN

I eksempel 2 ser vi et barn, der kommer hen til et bord, hvor en pædagog og en gruppe børn sidder

De markører, som vi finder i observationen af "monsterlegen", peger på, at drengen bliver inkluderet i legen, og der opstår et fællesskab, først med pædagogen, siden med de andre børn. Pædagogen forstørrer drengens initiativ, så han kan føle sig mødt. Drengen viser meget stor glæde (griner højlydt) ved legen. Ud fra disse emotionelle

udtryk tolker vi, at det opleves meningsfuldt, og at denne leg styrker barnets selvbestemmelse.

En anden vigtig pointe er, at pædagogens guidning af og deltagelse i legen ophører dér, hvor børnene selv fortsætter legen. Dermed støttes børnene i at lege selv; at kunne håndtere og eventuelt udvikle den iboende fortælling i legen (monstret, der jagter de andre børn), og pædagogen arbejder inkluderende. Pædagogen udbygger fortællingen, der kommer fra barnets initiativ, involverer andre børn – og børnene leger selv videre. Pædagogen trækker sig ud af legen, der nu kan fortsætte på børnenes egne præmisser. Drengen og de andre børn har deres fulde opmærksomhed rettet mod legens indhold og hinanden som deltagere. Det viser, at de oplever legen som meningsfuld (Zosh et al., 2018) og som et positivt samspil, der styrker selvværdet og drengens sense of being og belonging. Det er en aktivitet, der er "åben" (alle kan være med eller undlade at være med), og som styrker trivsel og selvbestemmelse (Moser et al., 2017).

Institutionen scorer generelt højt vedrørende interaktion – målt med observationsværktøjerne i undersøgelsen af kvaliteten af dagtilbuddenes læringsmiljø (Næsby et al., 2022a). Men den er udfordret på punktet, som handler om at være sensitiv over for børns nonverbale tegn og at udpege børns positive adfærd over for andre børn (Harms et al., 2015, s. 85). Drengens adfærd – jeg er et monster – anerkendes og udpeges kun indirekte som positiv adfærd over for de andre børn. Pædagogen er rollemodel, og hendes adfærd viser de andre børn, hvordan drengens legeinitiativ mødes og understøttes positivt, og hun kunne forstærke initiativet ved at italesætte det over børnegruppen.



VIDEOEKSEMPEL 3: BARN INTERAGERER MED BARN

I et tredje eksempel sidder en pige (4-5 år) på gulvet på et legetæppe og leger med et eventyrhus

og dukker. En jævnaldrende dreng – den samme som i eksempel 2 – kommer med en legetøjsrakat i hånden hen og spørger, om han må være med. Det må han ikke, svarer hun, "for jeg leger med Y" (en pige, som hun har leget med et stykke tid). Drengen spørger igen – et par gange – om han må være med og prøver at henvise til, at han også godt må lege med tingene (siger de voksne). Hun siger nej – og drejer eventyrhuset og sætter noget legeudstyr op mellem hende og drengen. Hun tager også det legetøj, drengen kom med. Så rejser drengen sig, og vi ser på videoen, hvordan han drejer kroppen og ser sig om efter andre legemuligheder.

MARKØRER	
Fysisk inklusion	Er på stuen i nærheden af andre børn. Kommunikerer med andre børn.
Social inklusion	Kontakter et andet barn. Har legetøj, der kunne give adgang til legen. Afvises sprogligt og kropsligt (sætter legehus hen foran).
Mental (oplevet) inklusion	Taler med et andet barn. Interagerer med det andet barn og med legetøj, men går væk fra det andet barn efter afvisningen.

Figur 4. Barn interagerer med andet barn.

Som vi ser i eksemplet, afviser børn nogle gange hinanden, fx med begrundelsen "jeg leger med en anden." Det kan opleves som en trussel mod den aktuelle sociale orden i den tilsyneladende igangværende leg, som pigen i eksemplet har med en anden. Det er i princippet fair, at hun beskytter den leg, der er i gang, ligesom det skal respekteres, at et barn indimellem har brug for "privatliv".

Drengen er inkluderet fysisk på stuen/i institutionen, men i den aktuelle situation afvises han socialt. Pigen sætter en forhindring op, så han ikke kan være med, og hun italesætter denne afvisning. Kropsligt drejer hun sig også væk fra ham.

Der er en kort samtale med spørgsmål og svar, men den "verbale adgangsbillet", som drengen præsenterer, bliver ikke accepteret – selv om han ihærdigt spørger flere gange. Han bliver momentant ekskluderet. Vi tolker det som en momentan eksklusionsoplevelse, idet der ikke etableres et "fælles tredje".

Diskussion

I dagtilbuddets hverdagsliv søger børn at leve op til voksnes og til dels andre børns forventninger, samtidig med at de søger at opnå anerkendelse både formelt og uformelt i børnegruppen ved at være "aktive og kompetente deltagere i undergrundslivet" (Koch, 2013, s. 99). Det betyder, at børns trivsel og muligheder for inklusion i børnefællesskaberne øges, når de evner at balancere mellem deltagelse og anerkendelse i børnekulturen og hos de voksne i forbindelse med leg og aktiviteter (Lind, 2019).

Hvordan øver de strukturelle rammer indflydelse på/skaber betingelser for inklusions- og eksklusionsprocesser?

Læringsmiljøet består både af interaktioner med andre og interaktioner med omgivelserne. Det vil sige, at udformningen af miljøet, fx om der er mange børnerettede udstillinger, passende mængder af legetøj og andre interessante materialer og udstyr har betydning for børnenes muligheder for at blive inkluderet i leg og andre børnefællesskaber. Eksemplet med pigen (jf. figur 2), der interagerer med fotos af børnene, viser, hvordan læringsmiljøet kan være inkluderende. Empirisk er hun alene (der er ikke andre børn eller voksne i nærheden), men med teorien forstår vi, at hun har sin opmærksomhed rettet mod børnefællesskabet – de andre børn på de udstillede fotos – og i den proces er hun både fysisk og mentalt inkluderet. Udstillingen er en del af læringsmiljøet, og at dømme ud fra interaktionen møder den barnet på en måde, der gør det interessant og meningsfuldt for hende at se på og forholde sig til den.

På samme måde kan trængsel skabe mere eksklusion. De strukturelle rammer kan forhindre deltagelse og inklusion, hvis der fx er for mange børn i gruppen til, at alle kan sidde i nærheden af en pædagog, hvis det ønskes. Eller hvis der ikke er plads på gulvet til, at både bilbanen og bondegården kan være der, når flere børn vil lege med dem samtidig.

De sociale spilleregler udgør også en ramme for inklusion og eksklusion. De er både nærværende i de direkte samspil, fx når det pædagogiske personale roser og anerkender børnenes initiativer eller understøtter og fremhæver positiv prosocial adfærd, og når børnene i deres samspil (som i eksempel 3) prøver at få adgang til en leg ved at henvise til, at "det må man godt" eller til noget, som personalet har sagt: At de bestemmer, at man godt må være med.

Hvordan arbejder pædagogerne inkluderende?

Kompleksiteten i praksis viser sig også, hvis man vender eksemplet med monstret om. Hvordan ser det ud fra de andre børns perspektiv? De børn, der er i gang med at lege med klodser og dukker (eksempel 2), får måske afbrudt deres leg. Pædagogen skønner, at det vil være godt at støtte drengen, der leger monster, men det sker – for en periode i hvert fald – på bekostning af den leg og de børn, der allerede er i gang med noget andet. Der er i hverdagen mange dialoger, der ikke fortsættes, udvikles og følges op, fordi andre børn kræver opmærksomhed. Det er både en udfordring strukturelt; der er ikke voksne nok, organisatorisk; fx kommer der for få voksne på legepladsen lige efter frokost, og pædagogisk; hvordan tilgodeser jeg alle børns individuelle behov for vejledning og støtte til leg og læring? Et svar på det sidste spørgsmål kan være, at det handler om at lære børnene, hvordan de selv leger, lærer og etablerer gode venskaber og interaktioner, fx ved at støtte prosocial adfærd.

I eksempel 2 viser pædagogen positiv anerkendelse af barnets initiativ, giver det mening og styrker følelsen af tilhør (belonging) (Peers & Flee, 2014). Nogle gange gøres det med kropssprog, fælles blikretning og fysisk eller kommunikativ kontakt. Eksempelvis viser pædagogen, at hun bliver forfærdet: "Åh, nej, et monster..."

I et inklusionsperspektiv handler det for pædagogen om at være empatisk, lydhør, opmærksom og sensitiv. At vise interesse for og anerkendelse af børns perspektiver. At tilbyde mental og fysisk tilgængelighed og facilitere tryk tilknytning. At interagere med børnene i deres aktuelle og nærmeste udviklingszone – og guide dem ind i den potentielle udviklingszone for derefter at overlade initiativet til børnene selv, så de lærer at lege (Næsby et al., 2022c). Hermed får alle børn mulighed for at leve op til forventninger, fx i forhold til læringsmiljøets (præstations)værdier, og tilpasse dem deres individuelle (præstations)formåen (se fx Goffman, 2010; Frederiksen, 2012). Med Veresov (2020) kan vi også sige, at *sense of being* og *becoming* står i et dialektisk forhold til *belonging*.

I en inkluderende praksis er det vigtigt at fremhæve prosocial adfærd (positive handlen, der gavner andre) (EVA, 2020a). Det vil fx sige, at pædagogen påpeger og taler om positive interaktioner mellem børnene, fx kan pædagogen rose et barn, der hjælper et andet barn eller sende anerkendende smil til et barn, som hjælper med at dække bord (Harms et al., 2019). Prosocial adfærd i vuggestuen fremmes også ved, at pædagogen taler med børnene om deres handlinger og følelser over for andre. Pædagogen kan fx hjælpe med at genkende og sætte ord på ansigtsudtryk og forklare intentioner bag andre børns handlinger (Harms et al., 2019) – også meget konkret: "Ae ae, lige så stille, ellers gør det ondt."

I en inkluderende praksis interagerer pædagogen positivt med børnene under leg og aktivitet. Pædagogen kan hjælpe børnene med at få de materialer, de har brug for, og en gang imellem guide og vise børnene, hvordan de bruger og har det sjovt med materialerne (Harms et al., 2015). I "monsterlegen" forstørrer pædagogen som sagt et barns initiativ, bliver legedeltager og inkluderer barnet ved at gøre det synlig for de andre børn og hjælper dem ind i legen.

I eksempel 3, hvor den samme dreng som i "monsterlegen" bliver afvist af pigen, kræver det en pædagogisk intervention at kunne hjælpe i samspillet mellem drengen og pigen, hvis han skal være med i legen. Her er det ikke nok for drengen at henvise til, hvad "en voksen har sagt" eller at

have den rigtige "adgangsbillet". Den pædagogiske intervention kan bero på et professionelt skøn: Skal man intervenere eller ej? I det skøn indgår en vurdering af, om pigen, der er afvisende, har noget på spil med andre børn i legen. Venter hun på et andet barn, der skal komme? Har hun behov for alenetid (privatliv)? Er det i orden, at hun afviser drengen? Er det noget, der sker flere gange, eller er det kun i den konkrete og momentane situation?

Inkluderer eller ekskluderer børn hinanden i legen?

Børnene vil i bestræbelserne på at opnå deltagelse og anerkendelse hos de andre børn ofte betjene sig af mere eller mindre bevidste strategier i forsøget på, trods en mulig afvisning, at bevare deres selvværd og beskytte deres selvforståelse.

En strategi, som vi har observeret i videooptagelserne, er, at børn – for at komme med i leg – prøver at sikre sig den rigtige "adgangsbillet". Barnet i eksempel 3 medbringer en rekvisit, der kan indgå i legen, og han spørger om lov, men det er i dette tilfælde ikke tilstrækkeligt. Generelt viser forskning, fx i "affordances" (det vil sige de handlemuligheder, som legetøj og materialer tilbyder børnene, jf. Gibson, 2014), at legetøj og materialer i utilstrækkelige mængder eller dårlig kvalitet skaber flere konflikter og afvisninger blandt børn, mens en tilstrækkelig mængde og variation i legetøj og materialer får børn til at lege flere sammen og i længere tid (Sandseter & Storli, 2020).

Vi har i en anden video observeret, hvordan et barn gentagne gange spørger om lov til at være med i en leg, men afvises, fordi "hun ikke har de samme figurer" som de andre børn. Først da barnet "knækker koden" og finder sig en figur, opnår barnet at komme med i legen.

Eksklusion kan opstå, når der er uoverensstemmelse, hvad angår de sociale karakteristika (fra temperament, individuelle kompetencer og færdigheder til mere kulturelt bårne træk som værdier, idealer og interesser). Det kan fx ske, hvis et barn er "for lille", går i en anden gruppe, har sen sprogudvikling eller har anden etnicitet m.m. (Frederiksen, 2012). Der opstår, med henvisning til Frederiksen (2012), så at sige uoverensstemmelser

mellem læringsmiljøets (præstations)værdier og individets (præstations)formåen.

Omvendt fremmes inklusion, når børnene er trygge, kan aflæse hinandens følelser, afstemme forventningerne til hinandens præstationsniveau og forhandle sig ind i en leg (fx ”leger I bondegård? Må jeg være med? Så kunne jeg være sådan én, der kom med mad til dyrene?”). Der er god kvalitet i børnefællesskaberne, når børnene er respektfulde over for hinanden og udviser positiv social adfærd, og når læringsmiljøet er stimulerende og udfordrende, så der er mulighed for, at børnene har mange samtaler med hinanden (Frederiksen, 2012; Harms et al., 2015).

Konklusion

Artiklen demonstrerer, hvordan praksis kan analyseres i en systematisk ramme med det formål at kunne stille skarpt på, hvilke inklusions- og eksklusionsprocesser der finder sted i dagtilbud, og at kunne identificere, hvilke processer der bør understøttes, og hvilke der – blandt andet ud fra formålet i dagtilbudsloven – skal undgås. Optagelser med GoPro™ -kameraer og analysen vedrørende inklusionsmarkører kan bidrage til en systematisk indsigt i, hvad børn rent faktisk gør og ikke gør i de samspil, som de tilbydes, og som opstår. Det skal kvalificere arbejdet med at inkludere alle børnene i fællesskaber.

For at leg og aktiviteter kan give alle børn mulighed for at få succes, er det afgørende at overveje børnenes muligheder ”for at deltage og påvirke indhold, aktiviteter, form, organisation og læringsmiljø” (Sheridan, 2009, s. 251). Det refererer til mental og social inklusion og handler om, hvordan børn oplever og forstår verden. Dermed handler det også om, hvordan de i deres eget perspektiv søger at skabe mening og styre samspillet med miljø, personale og andre børn. Når vi i et inklusionsperspektiv ønsker at møde børn og se tingene i deres perspektiv, må vi forsøge at forstå børnenes egen meningskabelse baseret på deres evner og forståelser af deres eget liv (Bronfenbrenner & Morris, 2012). Det gælder også den fysiske inklusion, der styrkes gennem reflekteret pædagogisk indretning og organisering af læringsmiljøet.

Alle børn har lige muligheder for at deltage i læringsaktiviteter, leg og rutiner med interesse og engagement, hvis de bliver involveret på en måde, der tager hensyn til deres personlige krav, tiden og konteksten (Bronfenbrenner & Morris, 2012). Gennem interaktion af høj kvalitet kan pædagogen give følsom guidning og etablere det følelsesmæssige grundlag for leg og eksperimenter i miljøet. Et barn kan (som i eksempel 3) momentant ekskluderes fra et fællesskab, for så (som i eksempel 2) at blive inkluderet i det næste, og et barn kan være partielt ekskludert fra et bestemt fællesskab, men være inkluderet i et andet (Jönhill, 2012). I konkret praksis bør pædagogen være opmærksom på, om de momentane eller partielle eksklusioner udgør et mønster, der påvirker et barns selvforståelse negativt og indikerer en mere systematisk og dermed problematisk eksklusion fra børnefællesskabet.

De første analyser i det gennemførte pilotprojekt viser, at børn (som i eksempel 1) kan være inkluderet, selv om de i en periode ikke er sammen med andre børn eller voksne. De viser også, at det er vigtigt at have den rigtige ”adgangsbillet” for at kunne deltage i et fællesskab, men at andre forhold, fx styrken i den relation, som andre børn kan have med hinanden (som i eksempel 3) er en stærkere inklusionsmarkør end at have eller sige de rigtige ting. Desuden betyder pædagogens rolle (som i eksempel 2) meget for børnenes muligheder for at deltage i børnefællesskaberne. Forklaringen på, at eksklusion er et udbredt fænomen i dagtilbuddene, kan være, at uorganiseret pædagogik åbner for eksklusionsmekanismer, fx ved at børnene i en stor del af tiden er overladt til sig selv (Næsby, 2014).

Styrker og svagheder

Det er relevant at forske mere i, hvordan pædagogen er medskaber af betingelserne for børns trivsel, læring, udvikling og inklusion – og kan være ekskluderende gennem egne handlinger eller undladelse af handling. Endvidere er det relevant at undersøge, hvilke processer der er på spil i børnenes egne fællesskaber, da det fortsat er underbelyst i forskningen. I dette pilotprojekt har vi forsøgt at afprøve en ny metode (videooptagelse og inklusionsmatrice), der kan kaste lys over

de processer, der foregår mere eller mindre skjult for pædagogen.

Nærværende forskning bidrager således til vidensbasen inden for feltet. Videoptagelser, der analyseres systematisk i et inklusionsperspektiv, kan indfange processer i børnefællesskaber, som ellers kunne være vanskelige at indfange. Metoder, der kan indfange pædagogens rolle og age-

ren i interaktioner, fx leg i inklusions- og eksklusionsperspektiv, er noget, som efterspørges inden for forskningen (fx Mathers, 2021; Nind, 2017).

Det er stadig usikkert, om de markører for mental inklusion, som vi finder, er reelle udtryk for børnenes oplevelser. Den oplevede inklusion er netop barnets egen oplevelse og et perspektiv, som vi ikke har direkte adgang til. Vi har adgang til, hvad børnene siger og gør, og må fortolke på, hvordan noget i givet fald giver mening for dem, og hvad meningen er.

GoPro™ -kameraerne giver dels et førstehåndsindtryk af børns møde med omgivelserne, fx ved at registrere afvisningerne eller invitationerne til at lege, som hvert barn møder, dels hvordan og hvor specifikke interaktioner finder sted.

Man ser og hører, hvad det enkelte barn ser og hører, men man ser ikke barnets ansigtsmimik og kropssprog (jf. Østergaard & Eskildsen, 2023).

I traditionelle observationer er børns ansigtsudtryk tilgængelige for observatøren. Dette giver en anden tilgang til børnenes opfattelse af egen situation og kan dermed give et indblik i, hvordan følelsesmæssige engagementer kommer til udtryk i børnenes samspil med hinanden og med det fysiske rum.

Der er lavet observation i ét dagtilbud. Det betyder, at der ikke kan konkluderes noget entydigt, eller at de fundne inklusionsmarkører kan generaliseres. Det kræver mere forskning med et større sample for at kunne afprøves yderligere og måske blive et værktøj, der kan understøtte identifikation af uønskede eksklusionsprocesser. Yderligere observationer i et større sample vil kunne vise, om inklusionsmatricen vil kunne fungere som evalueringsværktøj, der kan danne grundlag for at fremme udvikling af alle børns muligheder for deltagelse i fællesskaberne.



Litteratur

- Biesta, G. (2007). *Democracy, education, and the question of inclusion*. *Nordisk Pedagogikk*, 27(1), 18-29.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Barnevernets Utviklingssenter Midt-Norge: NTNU Samfunnsforskning, rapport 21.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2012). *The Bioecological Model of Human Development*. I Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (red.). *Early Childhood Education*. Bind 1. London: Sage Library of Educational Thought and Practice.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2018). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr. 968 af 28/06/2018. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Emilson, A. & Eek-Karlsson, L. (2021). *Doing belonging in early childhood settings in Sweden*. *Early Child Development and Care*, 192(14), 2234-2245.
- Engsig, T.T. (2022). *Nordic representations and paradoxes of inclusive education*. I Tierney, F. Rizvi, F. & Ercikan, K. (red.). *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2014). *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020a). *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan. Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020b). *Læringsmiljø i kommunale børnehaver*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- FPPU-redaktionen (2022). *Pædagogik og fællesskaber. Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2), 2-5.
- Frederiksen, P. (2012). *Børns inklusions- og eksklusionsstrategier*. I Næsby, T. (red.). *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. Aalborg: UCN. Seriehæfte nr. 5, s. 52-60.
- Gibson, J.J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception. Classic Edition*. New York, NY: Psychology Press.
- Goffman, E. (2010). *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, O.H. (2012). *Stemmer i fællesskabet*. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R.M. & Yazejian, N. (2019). *Infant/Toddler Environment Rating Scale-3*. New York, NY: Teachers College Press.
- Husen, M. (1996). *Det fælles tredje. Om fællesskaber og værdier i det pædagogiske arbejde*. I Pescali, B. (red.). *Kultur og pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jönhill, J.I. (2012). *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.
- Koch, A. (2013). *Når børn trives i børnehaven*. Aarhus: Systime.
- Lind, U. (2019). *Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv: et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konflikttuelle*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Locke, J., Shih, W., Kretzmann, M. & Kasari, C. (2016). *Examining playground engagement between elementary school children with and without autism spectrum disorder*. *Autism*, 20(6), 653-662.
- Mathers, S. (2021). *Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge*. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 64-78.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K. & Petrogiannis, K. (2015). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care upon Child Development*. WP4.1. Utrecht: EU Care Project.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. Utrecht: EU Care Project.
- Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Nind, M. (2017). *The practical wisdom of inclusive research*. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288.
- Næsby, T. (2014). *Kvalitet i dagtilbud*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Næsby, T. (2015). *Vurdering af kvalitet – inklusion som eksempel*. *Ceptra-sriben*, 19, 30-39.
- Næsby, T. (2020). *The quality of inclusion in Danish preschools*. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1561-1573.
- Næsby, T., Drevsholt, K. & Medom, C. (2022a). *Kvalitetsmåling med ECERS-3 i Hjørring Kommune*. Aalborg: UCN.
- Næsby, T., Agerbæk, E. & Medom, C. (2022b). *Kvalitetsmåling med ITERS-3 i Hjørring Kommune*. Aalborg: UCN.
- Næsby, Okslund, H., Pedersen, B. & Skytte, K. (2022c). *Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik*. *Ceptra-sriben*, 28, 26-39.
- Parker, R. & Thomsen, B. S. (2010). *Learning through Play at School. A Study of Playful Integrated Pedagogies that Foster Children's Holistic Skills Development in the Primary School Classroom*. Billund: The LEGO Foundation.
- Peers, C. & Fleer, M. (2014). *The theory of "belonging": Defining concepts used within being, becoming, and belonging*. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 914-928.
- Peirce, C.S. (1955). *Abduction and Induction. Philosophical writings of Peirce*. New York, NY: Dover Publications.

- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I Næsby, T. (red.). *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. Aalborg: UCN. Seriehæfte 5, 5-16.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion. Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Ringsmose, C. & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.
- Sandseter, E.B. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sergeant, S., Sandvoort, H., Van Hove, G., Embregts, P., van den Bogaard, K., ... & Schippers, A. (2022). On the road together: Issues observed in the process of a research duo working together in a long-term and intense collaboration in an inclusive research project. *Social Science*, 11(185), 1-13
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (2012). *Early Childhood Education. Bind 1*. London: London: Sage Library of Educational Thought and Practice.
- Stedman, R.C. (2002). Toward a social psychology of place: Predicting behavior from place-based cognitions, attitude, and identity. *Environment and Behavior*, 34(5), 561-581.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj, I. (2015). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16+). How Pre-School Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes over Time. Research Brief*. Manchester: UK Government Department for Education.
- Veresov, N. (2020). Identity as a sociocultural phenomenon: The dialectics of belonging, being and becoming. I Neto, A.T., Liberali, F. & Dafermos, M. (red.). *Revisiting Vygotsky for Social Change: Bringing Together Theory and Practice*. New York, NY: Peter Lang.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winther-Lindquist, D. & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner. Pædagogisk indblik* (3). Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.
- Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., ... Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>.
- Østergaard, J.S. & Eskildsen, M.T. (2023). Hvordan dækker man de blinde vinkler? En undersøgelse af fordele og ulemper ved at bruge strukturerede observationer og GoPro™ -kameraer i pædagogisk forskning. *Cepra-sriben*, 32, In Press.