

# INKLUSION Gennem ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

- refleksion over inklusionsidealet set ud fra de seneste paradigmer om børns kultur og barnets perspektiv

Tekst:

**Sandy Elbæk**

**Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN**

**Anja Kirkeby**

**Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN**

Denne artikel diskuterer, hvordan definitionen af begrebet inklusion er alt-afgørende for, om man kan etablere en reelt inkluderende praksis. Her forsøger vi at forklare inklusion gennem den professionsidentitet, der er en konsekvens af de seneste paradigmer om børns kultur og barnets perspektiv. I disse paradigmer fremstår det æstetiske aspekt som grundlæggende for børns oplevelse af deltagelse og mening.

## Indledning

På de seneste studieture, som forfatterne af denne artikel har foretaget til de kommunale daginstitutioner i byen Reggio Emilia i Norditalien i hhv. 2011 og 2015, har vi først og fremmest haft fokus på sammenhængen mellem den måde, pædagogerne arbejder med æstetiske læreprocesser og med dokumentationen af disse. De æstetiske processer er organiseret i projektføreløb, der tager udgangspunkt i temaer, der optager mindre grupper af børn og som forløber over den periode, det er relevant for børnene. Projekterne dokumenteres løbende fra start til slut af pædagogerne med det formål at afdække det enkelte barns læring, tanker, refleksioner og strategier sådan, at man skaffer sig grundlag for at møde, støtte og udfordre barnet der, hvor det selv er

optaget. Vi ser en klar sammenhæng mellem dokumentationsarbejdet og den kvalitet, dokumentationen af disse processer fremkalder i det æstetiske projektarbejde.

På disse ture, er vi blevet opmærksomme på, at selvom pædagogerne ikke bruger begrebet inklusion, arbejder de bevidst med at opnå en inkluderende effekt gennem de æstetiske projekter, nemlig at børnene oplever sig selv som del af en meningsfuld sammenhæng, får øje på deres egne og hinandens kvaliteter, og at de derved får mulighed for at søge interessefællesskaber. Pædagogerne får nok viden om det enkelte barn til at se, om det trives og ikke mindst er engageret i de lærende, refleksive fællesskaber. Dette gælder også børn med særlige behov, – det kalder de: børn med særlige rettigheder, som fx diagnoser indenfor autismespektret og andre sociale- og fysisk-psykiske udfordringer. Dem er der ca. et af for hver 12 børn uden udfordringer.

I det danske samfund har den politiske satsning på inklusion gennemgribende indflydelse på lærer- og pædagoguddannelsens fokus og indsats-ideal. Begrebet inklusion er således ikke til at komme udenom, og hænger samtidig fint sammen med andre begreber som æstetik, anerkendelse, fokus på barnets perspektiv og ikke mindst begreberne legende læring og lærerig leg. Da vi i Italien så sammenhængen mellem disse begreber realiseret i praksis, definerede vi et

projekt, hvor vi ville prøve at undersøge inklusionseffekten i en pædagogisk praksis, der arbejdede målrettet med æstetiske læreprocesser som et bærende element.

Projektet "Inklusion gennem æstetiske læreprocesser" gennemførtes i 2014-2016 som forsøgs- og udviklingsprojekt med det formål at undersøge:

- OM DER KAN REGISTRERES EN SAMMENHÆNG MELLEML INKLUSION OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER
- OM DEN PÆDAGOGISKE POSITION I EN INKLUDERENDE INSTITUTIONSKULTUR KOMMER BARNETS PERSPEKTIV I MØDE
- OM BARNETS OPLEVELSE AF PSYKISK INKLUSION KAN MÅLES

Projektets aktualitet ligger i en teoretisk såvel som praktisk diskussion af, hvordan man kan etablere en inkluderende kultur i daginstitutionen. Vores fokus her er "HVORDAN inkluderer man" fremfor "HVAD er inklusion", og "HVORFOR skal vi inkludere?"

Vi definerede arbejdet med begrebet inklusion som et grundlæggende værdisæt, der tager afsæt i deltagelse, synlighed og medindflydelse i den fælles demokratiske sammenhæng.



Foto: Malene March Kappel

Begreberne børneoffentlighed og medborgerskab, reflekterende fællesskaber og deltagelseskultur bliver her centrale. For tiden står diskussioner om børns læring og reflekterende fællesskabers betydning for børns dannelse over for – ifølge Jan Kampmann (2015) – en tendens mod et udviklingspsykologisk fokus på ensretning og styring af det enkelte barn ud fra en samfundsdefinition af barnets behov. Her er det vigtigt at kunne dokumentere børns oplevelse af inklusion i en sammenhæng, der respekterer og ser nødvendigheden af at afdække det enkelte barns perspektiv for at kunne sætte inkluderende ind pædagogisk.

Vi tog dertil afsæt i Gert Biestas definition af demokrati og demokratisk dannelse (Biesta, 2014):

- DEMOKRATI SOM EN BESTANDIG DISKUSSION OG UDVIKLING AF DET FÆLLES SAMFUND OG INDIVIDET I DET
- INDIVIDETS OPLEVELSE AF DEMOKRATIET SOM EN DELTAGELSESKULTUR, HVOR DEN ENKELTES BIDRAG VÆRDSÆTTES OG HAR BETYDNING.

Biestas definitioner er grundlag for, hvordan vi definerer en inkluderende praksis og formålet med den, nemlig at den enkeltes egen-oplevelse af inklusion er vigtigere end ren fysisk eller social vurdering af deltagelse (Qvortrup & Næsby, 2012). Imidlertid er baggrunden for vurdering af egen-oplevelse af inklusion ofte bundet op på følelsesbaserede relationer i fællesskabet, hvor vores vurderingsgrundlag bygger på teorier om aktivt handlende deltagelse i en fælles kultur. Forskellen er, om der er fokus på *hvem barnet er sammen med*, og hvordan det er det, eller om der er fokus på, *i hvad og hvordan barnet deltager i fællesskabet*. Man er altid sammen om noget.

Børns egen-kultur (legen) er præget af børns sensitive, sansebaserede tilgang til undersøgelse af verden og deltagelse i fælleskulturen (Juncker, 2006), der kan kaldes en æstetisk tilgang. Børn har derved allerede en handlingsorienteret tilgang til, hvordan det bemægtiger sig fællesskabet. Fællesskabet er på den anden side afhængigt af at kunne imødekomme og inkludere børns egen måde at tænke og handle på for at kunne kalde sig inkluderende.

Inklusionsbegrebet bliver i den betragning interessant at definere som andet end en opmærksomhed på børn, der mistrives, har særlige problemstillinger eller er socialt marginaliseret. En inklu-

derende praksis indebærer her en institutionskultur og et værdigrundlag, der ser inklusion som en professionstilgang og ikke som et socialpædagogisk tiltag, der sættes i værk, når der er behov for det.

Den enkeltes egen-oplevelse af at være inkluderet hænger derfor nøje sammen med omgivelsernes fokus på at skabe rammer for deltagelse og inklusion af barneperspektivet.

Kampmann (1997) beskriver børneoffentlighed som et spørgsmål om børns rettigheder i samfundet til mere end at blive hørt og set i en institutionaliseret sammenhæng. Han har her fokus på børnenes ret til at blive taget alvorligt som medborgere med en seriøs stemme og holdning til egen livsverden og som deltagende i den fælles kultur, som det er beskrevet i FN's børnekonvention.

Kampmann understreger dermed det fokus på barneperspektivet i Dion Sommers definition (Sommer 2015 som præsenteres senere i artiklen). Kampmann pointerer, at begrebet børneoffentlighed er synonymt med begrebet børns kultur, men at de har hvert sit afsæt i teorien.

Børnekonventionen skriver om barneperspektivet:

#### Artikel 12

1. Deltagerstaterne skal sikre et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at kunne

udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet; barnets synspunkter skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med dets alder og modenhed.

### Artikel 13

1. Barnet skal have ytringsfrihed; denne ret omfatter frihed til uanset territoriale grænser at søge, modtage og videregive oplysninger og tanker af enhver art, enten mundtligt, skriftligt eller på tryk i form af kunst eller gennem en hvilken som helst anden udtryksmåde, barnet måtte vælge.

2. Udøvelsen af denne ret kan underkastes visse begrænsninger, men kun i sådanne som følger lovgivningen, og som er nødvendige:

- (a) af hensyn til andres rettigheder eller omdømme; eller
- (b) til beskyttelse af national sikkerhed, offentlig orden (ordre public), folkesundhed eller sædelighed

Disse overordnede lovmæssige dekretter definerer praksis med det formål at sikre børns rettigheder. Børn har derfor andre rettigheder end voksne så længe, de er børn, dvs. til de opnår myndighed og formodes at kunne tage ansvar for sig selv. Omsætningen af disse rettigheder er konstant til debat, fordi de kan tolkes ud fra de værdier og holdninger, den enkelte teoretiker eller praktiker eller institutionen har med sig.

## TEORETISKE DEFINITION AF NØGLEBEGREBERNE I PROJEKTET

Nøglebegreberne er:

- BARNETS PERSPEKTIV
- KULTUR
- INKLUSION
- ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

### Barnets perspektiv og børns kultur

Vores afsæt er teorierne om de seneste paradigmer om børnesyn, barndom og børns kultur – paradigmet om *barnets perspektiv*, som det er beskrevet af Sommer (2003 og 2015) og *Kulturparadigmet* beskrevet af Juncker (2006).

I 2015 præsenterer Sommer en definition på børneperspektivet i artiklen "Barndomspædagogik i dagtilbud". Han skelner mellem den voksnes opfattelse af barnet og barnets oplevelse:

### Børneperspektiv

*Den voksne er opmærksom på og søger at forstå børns oplevelser, erfaringer og handlinger i deres verden. Voksne skaber derved bevidst børneperspektivet i et forsøg på at rekonstruere barnets perspektiv, for eksempel ved hjælp af faglige begreber om, hvordan børn forstår deres omverden og handler i den. Hermed frasorteres alle børne- og udviklingspsykologiske teorier, som ikke kvalificerer voksne til at forstå verden set fra et barns synspunkt. Selv om et børneperspektiv søger at komme så tæt på børns oplevelsesverden som muligt, repræsenterer det altid den voksnes opfattelse af børns oplevelser og handlinger.*

### Barnets perspektiv

*Barnets perspektiv står for barnets egne oplevelser, forståelser, erfaringer og handlinger i dets livsverden. Det drejer sig her om barnet som subjekt i sin egen verden, hvor barnets fænomenologi er central. Det er det, som den voksne prøver at forstå med sit børneperspektiv. For eksempel ved en børnefokuseret tolkning af et barns handlinger og udsagn. (Sommer 2015)*

Sommer diskuterer børnesyn i udviklingspsykologien ud fra spørgsmålet om, hvorvidt imødekommelsen af barnets perspektiv overhovedet er muligt. Hans konklusion er, at det er det ikke i alle tilfælde: Komplexiteten i at realisere dette projekt bunder i, at alle er subjekter, både det barn, man ser på og det, man subjektivt forstår ved det, man ser hos barnet. Man er derfor ikke i stand til at sætte sig ud over sin egen tolkning af det, man møder, samtidig med at barnet aldrig kan tilkendegive hele sig selv, hvorfor man ikke får det hele billede af barnet.

Sommer beskriver ikke en evt. konsekvens af definitionen, andet end at den peger på et andet perspektiv, nemlig det nye paradigme, der indebærer: "at have en kontekstualiseret tilgang til - og være i dialog med barnet og inddrage barnets fænomenologi, dvs. barnets oplevelse af verden." Dvs. et aktivt handlende aspekt fremfor alene en forståelse for barnets perspektiv.

Begrebet at anlægge et børneperspektiv – dvs. at opnå en forståelse af barnet – må derfor omdefineres til "at imødekomme barnets perspektiv" – hvilket indebærer aktivt at handle på baggrund af barnets udtryk for egen oplevelse.

### Børns kultur

I Junckers beskrivelse af det seneste paradigmeskift skelner hun mellem børnekultur og børns kultur: "*Børnekultur handler om de æstetiske udtryk og oplevelser i kunst og medier, der med mønstre, genrer og udtryk kan bidrage til at inspirere og kvalificere børns egne kulturelle processer og tolkningskompetencer og om de musik-kreative processer, der giver børn mulighed for selv at afprøve og kvalificere æstetiske redskaber og udtryksformer*" "*Børns kultur handler (...) om, hvordan børn griber æstetiske mønstre, genrer og de kulturelle udtryksformer, de rummer, an, hvordan de improviserer med dem, omskaber og videreudvikler dem og dermed vinder og kvalificerer den tavse viden, kroppen arkiverer og klassificerer*" (Juncker, 2006, s. 159)

Forskellen er, at hvor begrebet børnekultur fokus på *voksnes indføring af børn* i den eksisterende kultur, sætter begrebet børns kultur fokus på *børns egen måde* at eksperimentere, forstå og kommentere den kultur, de føler sig som en del af og ikke mindst, den voksnes måde at benytte sig af denne viden på.

Juncker beskriver barnets måde at udfolde sin kultur på som en udfoldelse af barnets naturlige sensitivitet, dvs. en sansebaseret æstetisk tilgang til verden. Junckers definition understreger æstetiske sprog som kropsligt sansebaserede, og sproget forstået som mangeartede udtryksformer. De æstetiske processer er grundlaget for barnets selvdannelse. Der er derfor tale om barnets æstetiske tilgang til verden og sig selv i den. Når Juncker kalder børns leg for æstetik, bunder det i en opfattelse af legen som kreativt og sansemæssigt baseret i eksperimenterende og kommunikative processer og produkter.

Leg er ikke bare noget, "børn gør", når de er sammen, men en tilgang til at forstå verden og sig selv i den. Legen indebærer kompetencer, som på mange måder ligner dem, der definerer begrebet innovation, altså evne til nytænkning og iværksætter. At sammenligne baggrunden for leg med det, der forud-

sætter innovation er en understregning af, at børn i legen opererer på et reflektivt niveau, der fuldt lever op til, hvad voksne kan præstere i refleksion og problemløsning (Juncker, 2006; Mouritsen, 1996; Vygotski, 1974; Hohr, 1996, s.21). Børns egen-kultur er dermed præget af børns sensitive, æstetiske tilgang til undersøgelse af verden og deltagelse i fælleskulturen.

Børns tilgang til verden er altså legende, sensitiv og eksperimenterende, dertil kan leg kaldes æstetiske processer. Legen er børns måde at beskæftige sig med det, der optager dem, som de søger svar på og finder glæde i. Børnene søger børn, de sammen kan undersøge verden med, dvs. andre, der er optaget af det samme, som de selv. Via legen kan de nå et stykke vej i deres bearbejdning af dette. Flemming Mouritsen (2006) kalder legen for børns egenkultur. Ved brug af kulturbegrebet kobles børns virksomhed til et fælles alment sigte, nemlig at høre til, deltage og bidrage til det fælles – være en demokratisk medborger, der bidrager til den fælles kultur.

### Inklusion

Ifølge Torben Næsby og Lars Qvortrup (2012) kan man se inklusion fra tre perspektiver:

- **FYSISK INKLUSION:**  
OPTAGELSE I INSTITUTIONEN
- **SOCIAL INKLUSION:**  
DELTAGELSE I FÆLLESSKABET
- **PSYKISK INKLUSION:**  
EGEN OPLEVELSE AF INKLUSION

Deres definition af begrebet den psykisk oplevede inklusion er: "...når barnet selv oplever sig som en del af fællesskabet". Heri indeholdes den enkeltes aktive deltagelse i fællesskabet, hvor "vi både skal kunne måle og registrere inklusionssucces og læringsudbytte" og "opgaven (...) er at stimulere alle børns læring og udvikling bedst muligt". Qvortrup refererer fra EVA (2011): "...at eleven (...) udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskaber".

Psykisk inklusion er derfor båret af:

- **AKTIV DELTAGELSE**
- **TILHØR TIL FÆLLESSKABET**
- **MULIGHED FOR LÆRING OG UDVIKLING**

Næsby (2012, s. 49) peger hertil på trivsel som et tegn på inklusion uden dog at definere begrebet yderligere. Disse tegn på inklusion er naturligvis båret - ikke bare af den enkeltes lyst og evne til disse, men i høj grad af de muligheder den omgivende kultur tilbyder for deltagelse.

### Kulturel inklusion – et kulturperspektiv på institutionen

Et væsentligt argument for inklusion er, at børn er forskellige og ikke skal ensrettes i sammenhængen, der skal kunne rumme og imødekomme disse forskelligheder, hvilket derfor er en af inklusionens udfordringer. Mathilde Nyvang Hostrup (2014, s. 46) beskriver i sin bog "Inkluderende dagtilbudspædagogik – en grundbog" de samfundsmæssige og institutionelle dilemmaer, der ligger i realiseringen af begrebet. Det ideal, der ligger i menneskesynet bag inklusion, at alle skal have lige muligheder for deltagelse og synlighed i samfundet - mødes af økonomiske, politiske og sociale forhold, der gør det svært at realisere idealet. På institutionsplan er dilemmaerne bundet til ressourcer, der kan gøre det svært at nå at se alle børn så meget, at deres egenart kan kommes inkluderende i møde. Det er dertil et dilemma, at individ og fællesskabet ikke altid begge kan tilgodeses i situationen.

Hostrup (2014) peger ligesom Qvortrup og Næsby på den fysiske, sociale og psykiske inklusion, men betoner barnets oplevelse af inklusion som særlig vigtig og tilføjer den kulturelle inklusion:

- **DEN KULTURELLE INKLUSION KRÆVER INSTITUTIONSKULTURENS DELAGTIGHED I, AT BARNET OPLEVER SIG SOM AKTØR I SIT EGET LIV OG AT DET HAR INDFLYDELSE PÅ INSTITUTIONSKULTUREN.**

Den kulturelle inklusion baserer sig derfor ikke alene på barnets sociale-, relations-afhængige eller psykisk – følelsesmæssige oplevelse af at være inkluderet, men også på dets deltagende og bidragende indflydelse på kulturen, og på kulturens fleksibilitet i fh.t. at kunne inkludere den enkelte.

Hostrups fire aspekter af inklusion er defineret ikke bare af den enkeltes lyst og evne, men i høj grad af de muligheder, den omgivende kultur tilbyder for deltagelse. Hostrup definerer det inkluderende fællesskab som dynamisk og imødekommende overfor individuelle behov for deltagelse i fællesskabet ud fra den enkeltes ressourcer og ikke ud fra hans evt. fejl og mangler.

Begrebet deltagelseskultur indebærer ifølge Anne Scott Sørensen (2014) deltagelse i - for den enkelte - meningsfulde sammenhænge, hvor vi sammen skaber den fælles kultur. Dette kan defineres som, *det vi gør sammen* og *det vi samles om* fremfor generel fokus på følelsesbårne relationer som venskaber og tilknytning, og at se disse som afgørende for og bærende af den selvoplevede inklusion, altså at sætte fokus på om barnet har venner og relationer, der er defineret af følelser eller sympati.

### Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser er sansebase-rede forløb forestået af voksne, der har til formål at give deltageren mulighed for at udtrykke sig om eller få svar på de spørgsmål, denne stiller sig mht. et interessefelt. Dette opnås gennem direkte eksperimenter med feltet og indeholder en indtryks- og en udtryksside. Resultaterne er ikke kendt på forhånd og er individuelle. Produktet indebærer et æstetisk ydre udtryk, der kan deles med andre og en indre læring/erkendelse, - der er derfor både ny viden og kunnen (Drotner, 1999).

Legen er også ifølge Drotner børns kreative og æstetisk-sensitive tilgang til at undersøge og udtrykke sig i og om verden. Så æstetiske processer er i forvejen det, der udfoldes i børnenes uformelle læringsrum. I det formelle voksen-definerede læringsrum er det derfor den voksnes ansvar at sørge for, at processen forbliver i børnenes interesse og på deres legende præmisser. Betydningen af den voksnes deltagelse består i at sørge for rammerne omkring projektet snarere end at definere indhold og proces. Pædagogens bidrag er derfor baseret



på tegn fra børnene på, hvilken vej, det kunne være relevant at gå. Disse bidrag kan sagtens være udfordrende og åbne døre for det, børnene ikke selv kan få øje på eller mestrer endnu, så længe det ikke er den voksnes fokus og lyst til indhold, der overtager projektet. Den overordnede pædagogiske refleksion over projektet drejer sig om det enkelte barns generelle læring og deltagelse i fællesskabet. Hermed er der både fokus på den individuelle læring og dannelse og fællesskabet som fælles forum for læring og dannelse.

Et væsentligt argument for den æstetiske virksomhed er, at menneskers forskellighed er en force, idet forskellighed netop gør, at børnene får øjnene op deres egen og de andres egenart og for flere aspekter i deres udtryk, eksperimenter eller udforskninger. Så forskelligheden, der er en udfordring i inklusionen, kommer i møde som en force i den æstetiske virksomhed.

## SAMMENHÆNGEN MELLEM INKLUSIONSBEGREBET OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSE

Inklusion indebærer at give børnene mulighed for at blive synlige for sig selv og andre, deltage, præge, lære og udvikle sig i den fælles kultur, de er en del af. Æstetiske læreprocesser har også dette sigte.

I vores definition indebærer oplevelsen af at være inkluderet også de muligheder kulturen opstiller for inklusion, nemlig:

- AT DET ENKELTE BARN BLIVER HØRT OG SET IFH.T. SINE INTENTIONER, REFLEKSIONER, STRATEGIER OG DISKUSSIONER MED DE ANDRE BØRN
- AT DET ENKELTE BARN S DELTAGELSE DOKUMENTERES SOM REFLEKSIONS- OG EVALUERINGSGRUNDLAG - OM IKKE I SIN HELHED, SÅ SOM VÆSENTLIGE BIDRAG TIL PROCES OG PRODUKT
- AT DE TO OVENSTÅENDE FORUDSÆTNINGER HAR KONKRET BETYDNING FOR DEN MÅDE, MAN MØDER DEN ENKELTE OG KONSTRUERER FÆLLESSKABET/FÆLLESSKABERNE I INSTITUTIONERNE

Det kan diskuteres, om kvaliteten i børnenes æstetiske og sensitive tilgang til verden i deres eget uformelle læringsrum – med andre ord legen i det børnekulturelle rum – kan bevares, når voksne intervenserer eller forestår æstetisk virksomhed med børnene. Voksenrollen er her til diskussion. Den voksnes rolle er rammesætteren fremfor den der definerer og didaktisk forudplanlægger indhold, varighed og mål. At planlægge rammen fremfor indholdet indebærer, at det bliver muligt at følge børnenes intentioner, så den enkeltes medbestemmelse og "stemme" kan blive hørt. Dette er også en forudsætning for, at man kan inkludere det enkelte barn. Vi gør her op med den voksne som den, der formålstyrer børnene alene ud fra egen eller samfundets definition af, hvad der er vigtigt at lære, hvilket ikke er inkluderende men integrerende.

Det skal nævnes, at den voksnes rolle, når hun inviterer børnene ind i noget, de ikke selv endnu har givet udtryk for at være interesserede i, er en måde at åbne "de døre", barnet ikke selv kender eller kan få øje på - en vigtig facet i den voksnes ansvar. En sådan åbning kan baseres på en - fra pædagogens side - nysgerrig rammesætning og dokumentation, så projektet justeres i fh.t. børnenes interesse i dialog med den nødvendige, nysgerrige og kompetente voksne. Den voksne er ikke bedre-vidende, men mere og anderledes-vidende og nysgerrig på, hvad børnene ved, undrer sig over og gør. Den voksne lærer og reflekterer (ideelt set) altid i projektet ligesom

børnene gør, fordi læreprocessen er båret af nysgerrighed fra begge sider.

### Det etiske- og det æstetiske aspekt i institutionskulturen

I målinger af inklusion på basis af følelsesrelationer (fx v.h.af Relationscirklen) ser man børn, der ligger i kanten af eller helt udenfor fællesskabet, men som tilsyneladende alligevel har en høj grad af trivsel, dvs. oplevelse af tilhør og meningsfuldhed. Når trivsel oftest er en forudsætning for udadvendt og aktiv deltagelse i fællesskabet, må vi definere oplevelse af inklusion som andet end relationsbundet.

Vi vurderer børns venskaber som en relativt ustabil størrelse, der ofte skifter over forholdsvis korte perioder. Vi har dertil den holdning, at børnene bør have mulighed for frit at eksperimentere med de forskelligartede udfordringer og inspirationer, børnefællesskabet indebærer. Dvs. at "bedste-vennen" måske er sjov og tryk at være sammen med i nogle sammenhænge, mens et andet barn er mere spændende at være sammen med på legepladsen. Alle mennesker har brug for en vifte af relationer, hvormed man får dækket forskellige behov, og får udfordring og inspiration. Når børn søger forskellige børn behøver det ikke være et svigt af bedste-vennen, men et ønske om andre udfordringer.

Qvortrup (2012, s. 14) understreger, at der i interpersonelle relationer finder såvel inklusion som eksklusion sted. Venskaber er derfor et både ustabil og svært definerbart udgangspunkt for måling af barnets generelle trivsel. Venskaber er dertil børnenes eget projekt, som de voksne kun kan blande sig i fra side-linjen, når det vedrører børnenes sociale kompetence m.h.t. at behandle hinanden hensigtsmæssigt. Det er i vores optik betænkeligt, at placere en del af ansvaret for den enkeltes oplevelse af inklusion hos de andre børn, idet inklusion er et voksendefineret projekt. Det kan dertil diskuteres, om det er hensigtsmæssigt at forvente det som børnenes ansvar at inkludere, da børn har brug for at eksperimentere med fx magt og identitet og derfor både in- og ekskluderer hinanden. Inklusionen må derfor baseres på en mere overordnet oplevelse af tilhør og mening i fællesskabet, hvor ansvaret for denne hviler på institutionen. Diskussionen af, om institutionen så kan og skal inkludere alle til enhver tid,

fører det for vidt at komme ind på her.

Det skal ikke forstås sådan, at vi underkender venskabs betydning for barnets trivsel. Ej heller, at vi ikke ser sammenhængen mellem venskaber og børnenes individuelle interesser og optagethed, men derimod sådan, at vi ser en styrke i at flytte fokus fra børnenes indbyrdes relationer over på den fælles kultur, når vi vil have et billede af barnets oplevelse af inklusion i daginstitutionen.

Vi sætter derfor fokus på de institutionelle rammer som udtryk for den aktivt handlende kultur, som barnet er en del af og inkluderet i. Her har pædagogerne det fulde ansvar for, hvad der er muligt, og hvor grænserne går. I den sammenhæng kan barnets oplevelse af inklusion være baseret på en mere stabil og generel oplevelse af meningsfuldhed og tilhør, der strækker sig over tid. Fokus er på i hvad og hvordan barnet deltager i kulturen.

Institutionen kan beskrives som forskellige arenaer for socialisering og udfoldelse af barnets trivsel, udvikling og læring. Man kan tale om det som en social arena – det etiske aspekt, og en kulturel arena – det æstetiske aspekt.

**Det etiske aspekt** kan ses som mødet i det sociale rum, hvor vi alle sammen skal fungere ud fra regler og hensyn, der bliver nødt til at være fælles. Det sociale rum egner sig derfor ikke specielt til inklusionsprojektet, idet det ofte er en ramme, der er svær at tilpasse til alle til enhver tid, fordi man bliver nødt til at tilslutte sig spillereglerne. Alle skal overholde spillereglerne og tilpasse sig til fællesskabet, hvilket som sagt er integration. Børn, der ikke fungerer i sammenhængen, bliver oftest påvirket hen imod at tilpasse sig, frem for at hele institutionens grundlag og regler tages op, når et barn ikke passer ind. Derudover kan man ikke forvente, at børn har lært at tage hensyn og mestre at inkludere hinanden fuldt ud, hverken den dag de starter eller slutter i vuggestue eller børnehaven. Det er en langvarig proces.

DVS. AT DER ER - OG SKAL VÆRE - BÅDE INTEGRATION OG INKLUSION I ET SOCIALT FÆLLESSKAB.



Foto: Malene Mørch Kappel

Det er en pædagogisk opgave at lære børnene at inkludere hinanden og have forståelse for hinandens følelser og reaktioner. Men det er social træning, når man regulerer opførsel i en situation, hvor en gruppe børn siger nej til deltagelse af et barn, der gerne vil være med. Enten kan man – empatisk og med anerkendelse af barnets følelser – snakke med det om, hvorfor det ikke måtte være med, og hvad man så kan gøre ved det. Eller man kan snakke med gruppen af børn om, hvordan det føles at være udenfor. I begge tilfælde er det social træning. Man kan også prøve at appellere til dem om at være søde og lukke barnet ind, men det er i vores optik manipulation.

Det er vigtigt, at børn lærer at forholde sig til det etiske aspekt, fordi de ligesom i legen skal lære koderne for, hvordan man omgås i det, vi her kalder "det sociale rum", for at blive inkluderet. Her handler det om at følge en fælles kodeks (norm eller regel for opførsel): at VÆRE sammen.

Det æstetiske aspekt kan ses som mødet i et socialt rum, hvor forskellighed er i centrum. Det er et rum, hvor man handler sammen om et interessefokus, der kan ses som drivkraften og den enkeltes intention i fh.t. at få øje på sig selv og verden, og hvor den enkelte har mulighed for at kunne give udtryk for sig selv gennem forskellige kreative og æstetiske udtryk og processer: at HANDLE og SKABE sammen.

Børnene søger børn, de kan lege og

undersøge verden sammenmed, dvs. andre, der er optaget af det samme, som de selv er. Via legen kan de nå et stykke vej i deres bearbejdning af dette. Mouritsen (2006) kalder – som tidligere nævnt – børns leg for børns egen-kultur. Ved brug af kulturbegrebet kobles børns virksomhed til et fælles alment sigte, nemlig at høre til, deltage og bidrage til det fælles.

Forskellen på de to aspekter er, om der er fokus på, hvem barnet er sammen med og hvordan, eller i hvad og hvordan barnet deltager i fællesskabet.

Det sociale rum er naturligvis altid til stede, når mennesker er sammen, og der opstår mange udfordringer i det æstetiske rum af etisk karakter. Men hvis det lykkes de voksne at skabe en stemning af fællesskab om et fælles projekt – det, vi gør sammen – og en demokratisk forståelse blandt børnene om den måde, de møder hinanden på og snakker om det, hinanden gør, tænker og producerer, så er det muligt at arbejde inkluderende på inklusionens præmisser. Det er her vigtigt, at holdninger handler om, hvad jeg synes om det, du/vi gør, og ikke om, at jeg dømmes og kritiseres dig som person. I det æstetiske felt såvel som i det inkluderende felt deltager børnene nemlig ud fra lyst og motivation for deltagelse i det, der foregår. Her bliver de andre børns "andethed" (dvs. forskellighed og unikke position) interessant samtidig med, at den enkeltes integritet og egenart bevares (Kilde: Anja Kirkeby i denne artikel):

## DET SOCIALE RUM

VI ER SAMMEN

ALLE SKAL  
VÆRE HERFOKUS PÅ DE FÆLLES  
SOCIALE SPILLEREGLER –  
ETIK - LIGHEDERFOKUS PÅ SOCIAL  
INTERAKTION –  
ETISKE LÆREPROCESSERFOKUS PÅ HVEM BARNET  
ER SAMMEN MED OG  
HVORDAN DET DELTAGER  
SOCIALTFOKUS PÅ TRYGHED  
OG TILLID, EMPATI OG  
SAMARBEJDE –  
SOCIAL KOMPETENCEMIN FORSKELLIGHED  
KAN VÆRE ET PROBLEM  
I FÆLLESSKABET

## DET ÆSTETISKE RUM

VI SKABER SAMMEN

DEN ENKELTE VÆLGER  
AT VÆRE HER AF LYST  
OG MOTIVATIONFOKUS PÅ LEGENS  
SPILLEREGLER –  
ÆSTETIK - FORSKELLIGHEDFOKUS PÅ ÆSTETISK  
VIRKSOMHED –  
ÆSTETISKE LÆREPROCESSERFOKUS PÅ I HVAD OG  
HVORDAN BARNET DELTAGER  
SKABENDE OG REFLEKSIVT –  
ÆSTETISKFOKUS PÅ UDTRYK,  
INDIVIDUEL INTENTION,  
GENSIDIG INSPIRATION OG  
UDVEKSLING AF VIDEN  
OG KUNNEN –  
ÆSTETISK KOMPETENCEMIN FORSKELLIGHED  
ER EN FORCE I  
FÆLLESSKABET

Når det æstetiske aspekt – det vi gør sammen – bliver fokus for inklusion, bliver det muligt på en systematisk måde at arbejde med og dokumentere den enkeltes deltagelse, bidrag og udbytte af samværet, idet det er børnenes lystdrevne og selvvalgte interesser, der er i spil. Det er konkrete sanselige processer og produkter, samt refleksioner og tanker hos børn og voksne om projektet og læring af det, der er basis for måling af inklusionen.

Sondringen mellem det etiske og det æstetiske aspekt muliggør en afgrænsning af, hvor det er, den voksne kan sætte ind med en reel inkluderende indsats i rammer, hvor det også er relevant for børnene at agere.

#### Den pædagogiske opgave - en lille diskussionsdiskussion om læreplaner

*"Fra en videnskabsteoretisk vinkel kan man sige, at Serviceloven for mange pædagoger har aktualiseret det paradoks, der ligger i en samtidig anvendelse af positivistiske og hermeneutiske tilgange: Udefra kan man identificere en brugers objektive omsorgsbehov, mens man ved en hermeneutisk tilgang må tage hensyn til brugerens subjektive ønsker..."*

(Gleerup, 2004, s. 94) Jørgen Gleerup beskriver altså paradokset mellem på den ene side at ville forme barnet på en af samfundet defineret måde, samtidig med at man på den anden side har øje for "det kompetente barn" og "barnet som kulturel aktør". De pædagogiske læreplaner, der indførtes i 2004 som en lov under dagtilbudsloven §8-10 er ifølge Gleerup eksempel herpå:

- ALSIDIG PERSONLIG UDVIKLING
- SOCIALE KOMPETENCER
- SPROGLIG UDVIKLING
- KROP OG BEVÆGELSE
- NATUR OG NATURFÆNOMENER
- KULTURELLE UDTRYKSFORMER OG VÆRDIER

På den ene side skal man hermeneutisk ifølge §7 *"...fremme børns læring og udvikling gennem oplevelser, leg og pædagogiske tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring"*, og man skal *"...skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse af demokrati."* På den anden side er det positivistisk via læreplanstemaerne bestemt, hvad børnene skal igennem og hvordan det skal gennemføres og evalueres. Derudover skal man samtidig *"...skabe sammenhængende overgang til skolen."*

Realiseringen af læreplanerne kan gennemføres på mange måder, som ikke behøver være i strid med at imødekomme og inddrage barnet som ligeværdig social aktør. Men realiseringen er beskrevet som voksen-defineret og metodisk planlægning, hvorved børnenes bidrag ikke levnes meget plads. Dertil kommer, at evalueringskriteriet alene er baseret på børnenes deltagelse og ikke på deres evt. bidrag og udbytte.

Læreplanstemaerne er fra samfundets side overordnet beskrevet og anviser ikke præcist, hvordan man realiserer arbejdet med dem. Alligevel skal man i sin afrapportering til kommunen angive, hvordan man har arbejdet med det enkelte tema. På den baggrund har man i det aalborgensiske Reggio Emilia-netværks daginstitutioner måttet indhente dispensation for ikke at skulle arbejde med og evaluere hvert enkelt læreplanstema for sig. Man bruger her læreplanerne som stikord for evaluering af alsidige projekter, der tager udgangspunkt i, hvad børnene nu og her er optagede af. Opfattelsen er, at næsten alle læreplanstemaer i forvejen indgår i et hvert projekt, og at alle børn dermed beskæftiger sig med dem alle over et år, hvilket er kravet til arbejdet med dem.

I Reggio Emilias daginstitutioner i Norditalien har man opstillet disse mål for børnenes udbytte af projektarbejdet (Taguchi, 2000, s. 51):

- AT SØGE EFTER IDEER, SPØRGSMÅL OG SVAR
- LÆRE SIG AT TALE OG DISKUTERE MED SIG SELV OG ANDRE
- VÆRDSÆTTE LEGENS OG FIKTIONENS BETYDNING
- MÆRKE GLÆDEN VED DEN KRITISKE OG KREATIVE TANKE
- AT SAMARBEJDE, HANDLE, FORHANDLE OG VÆLGE TANKER MED JÆVNALDRENDE

De italienske mål kan diskurskritisk vurderes som lige så definerende i henseende, som de danske læreplaner. Forskellen ligger i, at de danske læreplanstemaer tager udgangspunkt i, hvad det pædagogiske tiltag skal indeholde, mens de italienske mål har fokus på, hvad det skal afstedkomme. Dvs. barnets udvikling af æstetiske, kulturelle og demokratiske kompetencer fremfor læreplanernes fokus på (ind)læring i de udpegede temaer. Det betyder (ideelt set) i Italien et større fokus på proces, dialog og opmærksomhed på kompetencer i at reflektere, vælge og handle frit, at kunne indgå i fællesskaber - bidrage og selv drage nytte af dem. Det er i sig selv inkluderende, mens læreplansarbejdet lidt firkantet stillet op i princippet er integrerende.

#### Problemstilling

Ved at inddrage kulturbegrebet i definitionen af dels børns tilgang til verden og dels institutionsidentiteten, fik vi øje på nye aspekter af institutionskulturen som et fællesrum for børn og voksne, altså en demokratisering af magtbalancen. Børns æstetiske tilgang til verden og deres fokus på interessefællesskaber fremfor på venskaber, satte fokus på opdelingen i et etisk- og et æstetisk satsningsområde, hvor inklusionen udfoldes forskelligt. Vores problemstilling tager udgangspunkt i de undersøgelsesspørgsmål, vi opstillede og de ovenfor beskrevne definitioner af de relevante kernebegreber:

- OM DER KAN REGISTRERES EN SAMMENHÆNG MELLEM INKLUSION OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER
- OM DEN PÆDAGOGISKE POSITION I FH.T. EN INKLUDERENDE INSTITUTIONSKULTUR KOMMER BARNETS PERSPEKTIV I MØDE
- OM BARNETS OPLEVELSE AF PSYKISK INKLUSION KAN MÅLES

Problemstillingen blev derfor, om man kan registrere en inkluderende effekt, som er baseret på børnenes udsagn og selvoplevelse, i institutioner, der

- DELS ARBEJDER MED ÆSTETISKE LÆREPROCESSER SOM EN BÆRENDE DEL AF DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE
- DELS SER SIG SELV SOM EN DELTAGESKULTUR, BØRN OG VOKSNE DAGLIGT SKABER GENNEM DET, DE GØR SAMMEN

#### Metodiske overvejelser

Vi anlagde henholdsvis et fænomenologisk og et konstruktivistisk perspektiv på vores undersøgelse. Fænomenologisk forskning tilstræber at forstå sociale fænomener på baggrund af aktørernes egne perspektiver og beskriver verden, som den opleves af informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009). Den fænomenologiske undersøgelse går således i dybden med at afdække menneskers subjektive oplevelser og erfaringer, og har derfor fokus på barnets perspektiv. Den konstruktivistiske tradition tager jf. Anna Klara Bom udgangspunkt i den antagelse, at mennesker hele tiden konstruerer virkeligheden i samspil med hinanden (Bom, 2014). Netop fordi den antropologiske undersøgelse har fokus på barnets



subjektive oplevelse af tilstedeværelse er det nærliggende at analysere barnets udsagn på baggrund af en socialkonstruktivistisk forståelsesramme.

I den antropologiske forskning med/ om børn arbejdes der, ifølge børneforskere Eva Gulløv og Susanne Højlund (2010) med afsæt i analytiske spørgsmål, som udfordres gennem empiriske undersøgelser. I den forbindelse er det ikke et mål at blive be- eller afkræftet i teoretiske antagelser om virkeligheden, men snarere at nå frem til kvalitativ ny viden, som kan danne udgangspunkt for nye spørgsmål om de komplekse sammenhænge mellem børns livsbetingelser og relationer og deres handlemuligheder og livsanskuelser.

Udgangspunktet for den antropologiske børneforskning er i Gulløv og Højlunds optik, at børn er subjekter og eksperter på eget liv, hvilket er i overensstemmelse med de nye paradigmers syn på børn. Paradigmeskiftet i synet på børn udgør et skift fra kvantitative og psykologiske undersøgelser af børns adfærd til kvalitative, antropologiske undersøgelser med henblik på at få øje på børn som sociale og kulturelle aktører.

I fh.t. Sommers definition af barnets perspektiv til forskel fra den voksnes børneperspektiv lægger den kvalitative undersøgelse op til en fænomenologisk tilgang med fokus på at tage barnets perspektiv – give barnet en stemme, forstå og lytte til det, barnet fortæller. Det konstruktivistiske perspektiv handler om barnets konstruktion af mening, og om hvordan voksne forstår og tolker børns forståelse om verden og sig selv i den.

## MØDET MED PRAKSIS

**DELTAGERE** i projektet var børn og pædagoger fra:

- Børnehuset Egholm Færgvej, Aalborg
- Børnehaven Ridemandsmøllevej, Svenstrup
- Børnehuset Fuglsang, Nørresundby
- Lektorer Sandy Elbæk og Anja Kirkeby fra UCN pædagoguddannelsen
- Følgeforsker adjunkt Julie Borup Jensen, institut for læring og filosofi

Det skal nævnes, at de forskellige daginstitutioner i det aalborgensiske Reggio

Emilianetværk arbejder på hver sin måde afhængigt af, hvordan den enkelte institution definerer sin egenart og kultur. Dette er en naturlig konsekvens af, at kultur skabes og består af de aktuelle mennesker, børn som voksne, der deltager i den. Denne forskellighed kendetegner også institutionerne i Reggio Emilia. Da samfundet og institutionskulturen dertil er forskellig i Italien og i Danmark, beskriver daginstitutioner i det aalborgensiske Reggio Emilianetværk sig som inspireret af den italienske pædagogik i Reggio Emilia og filosofien bag den og arbejder med æstetiske processer, dokumentation og det bagvedliggende barnesyn, der i høj grad handler om at møde og inkludere barnets perspektiv og børns egen kultur.

### Forundersøgelse

For at kunne undersøge, om det har en inkluderende effekt, når man arbejder med æstetiske læreprocesser i den definition og det barnesyn, vi her har defineret, var det nødvendigt at finde institutioner, der arbejder ud fra disse allerede. Vores undersøgelse tog derfor udgangspunkt i et samarbejde med tre udvalgte børnehaver, som alle arbejder inspireret af den pædagogiske tænkning i de kommunale børneinstitutioner i Reggio Emilia og er en del af det aalborgensiske Reggio Emilia-netværk. Her er tilgangen til praksis og de pædagogiske værdier de samme som dem, der indeholdes i de seneste paradigmer i barnesyn og fokus på æstetiske læreprocesser i form af projektarbejde.

Forundersøgelsen i institutionerne viste tegn på inkluderende praksis, som vi genkendte i projektarbejds måden og i børnenes reaktioner på disse. I de interviews vi havde med de involverede pædagoger, gav de klart udtryk for en oplevelse af børnenes engagement og ejerskab i projektarbejderne. At arbejde med koblingen af inklusionsbegrebet og projektarbejdet var en ny måde at se på projektarbejdet, men det gav meget mening for deltagerne. At trække fokus væk fra børnenes indbyrdes relationer i det sociale rum var en afgrænsning, der gav anledning til diskussioner, men først og fremmest afklaring om egen rolle mht. barnesyn. Mange gav udtryk for genkendelse af, at børn søger interessefællesskaber fremfor relationsfællesskaber.

### Det videre forløb

Vi bad institutionerne om at arbejde med

hver sit dokumenterede projekt, der tog udgangspunkt i børnenes interesser og i pædagogernes formulering af, hvad deres fokus ville være i projektet, præcis som de plejer at arbejde med projekter. Efterfølgende skulle de analysere dokumentationerne via det skemamateriale, vi udarbejdede til dem og skrive en kortfattet konkluderende rapport ud fra analyse af skemaerne.

Vores analysearbejde som projektledere var at opsummere kvalitative tendenser i det samlede materiale – dokumentation, skemaer og pædagogernes analyser og rapporter og omsætte dette i en samlet konkluderende rapport.

Vi vil ikke her udfolde de enkelte projekter, da vores sigte er at vise de konklusioner og perspektiver omkring inklusionsbegrebet, der blev tydelige for os ved at koble det til de nye paradigmer.

### Hvordan måler man om inklusionen lykkes?

I almindelig daglig praksis undersøger og identificerer pædagoger (ideelt set) løbende, hvorvidt børnene føler sig inkluderede. Dette bakkes op af Qvortrup, Engsig og Næsby (2015, s. 1-6), som finder det relevant at undersøge, om inklusionstiltagene i daginstitutionerne lykkes. Forudsætningen for en måling af barnets oplevelse af inklusion er, at pædagoger udvikler kriterier for vellykket inklusion og bliver enige om, hvilke konkrete og målbare tegn de skal se efter, når de undersøger, om inklusionsindsatsen er lykkedes.

På baggrund af en empirisk undersøgelse af inklusionsindsatsen i en række skoler og daginstitutioner peger Næsby på anvendelsen af det differentierede inklusionsbegreb, der skelner mellem fysisk, social og psykisk inklusion. Med Næsby's typeinddeling af inklusionstegn samt hans påpejning af kontekstens betydning, er det muligt, meget konkret at udarbejde et skema som udgangspunkt for iagttagelserne og undersøgelserne af inklusionsindsatsen i en daginstitution (2015, s. 5-6).

### Udfordringer i arbejdet med tegn på inklusion

Som en konsekvens af vores definition på inklusion, ses arbejdet med inklusion som en tilgang til praksis og ikke som en metode. Med tilgang menes, at inklusionsarbejdet tager udgangspunkt i et bevidst værdimæssigt afsæt – synet

på det kompetente barn som subjekt i eget liv og med medborgerskabsstatus. Dette kan afstedkomme et dilemma, når pædagogen arbejder med et skema, der har til hensigt at registrere tegn på inklusion. Dilemmaet ligger i, at et skema ikke kan bruges som en ydre registrering (iagttagelse og fortolkning) af indre tilstande (oplevelser og følelser). At dette er et dilemma bekræftes af Dion Sommer, som understreger, at man aldrig til fulde kan tage en andens perspektiv, men at man i forsøget på forståelse forholder sig meget bevidst til sin egen tolkning af de tegn, man observerer. Det er altså en påpejning af, at observationer ofte er defineret af den voksnes kriterier for og tolkning af de tegn, barnet sender, sådan som det også er hos Qvortrup, Engsig og Næsby (2015). Vi søgte inspiration i dette materiale, da de mener at kunne registrere inklusion på denne måde. Men da vi ikke søgte be- eller afkræftelse af en allerede opstillet teori, men netop ville undersøge, om det er muligt at møde barnets perspektiv, dvs. at registrere barnets tilkendegivelser af psykisk inklusion, tog vi til forskel fra nævnte teoretikere, i vores skemaer ikke udgangspunkt i *de voksnes vurderinger* af barnets oplevelse, men bad dem registrere *børnernes* aktive deltagelse, ytringer, strategier og samarbejde for bagefter at analysere disse ud fra, om børnene gav udtryk for læring/udvikling, trivsel, meningsfuldhed, engagement og ejerskab. Vi gjorde os følgende overordnede refleksioner over udfærdigelsen af Qvortrup, Engsig og Næsby's observationsskemaer

Et "udefra" defineret registreringsskema er retningsgivende. Dette betyder, at det ikke *nødvendigvis* er tilpasset den enkelte (situation i) praksis. Et skemaet bør derfor løbende justeres i forhold til de problemstillinger, som pædagogerne i en personalegruppe finder relevante i forhold til den aktuelle børnegruppe for at være kontekstrelevant.

Et "udefra" defineret registreringsskemaet er afgrænset i en forståelse af, hvilke tegn, der kan indikere feltet. Skemaet er derfor lukket for andre tegn, end de oplistede.

Pædagogerne skal være sikre på, at de anvendte forskningsteorier og metodiske strategier i deres undersøgelser af praksis svarer overens med deres eget værdimæssige afsæt. Vi peger her på, at pædagogerne i vores projekt arbejder ud fra præmisserne for antropologisk børneforskning. Det vil sige, at de søger at udforske børns hverdagsliv med henblik på at få indblik i børns handlinger, intentioner og fortolkninger. Den antropologiske børneundersøgelse sikrer, at pædagogerne arbejder på baggrund af analytiske spørgsmål, og ikke søger at blive bekræftet eller afkræftet i antagelser. Pædagogerne må forholde sig åbent i fh.t. at nå frem til kvalitativ ny viden, som kan kvalificere deres tilgang til og forståelse af børns livsbetingelser, relationer, fællesskaber og handlemuligheder.

Vi opstillede derfor følgende kriterier for vores egne observationsskemaer:

Et registreringsskema bør udfordre pædagogerne til en stadig undersøgende tilgang, der sikrer, at pædagogerne iagttager og fortolker med udgangspunkt i barnets-/børnernes perspektiv på oplevelsen af inklusion og ikke med udgangspunkt i teoretiske eller egne habituelle for-forståelser om inklusion.

Skemaet bør lægge op til fælles refleksion i personalegruppen. Skemaet skal betragtes på linje med pædagogisk dokumentation: som et billede på praksis, der kan nuanceres, tolkes og perspektiveres gennem faglig dialog og perspektivering. Det skal ikke ses som bevisførelse på, AT der er sket noget, men som grundlag for at undersøge, HVAD der er sket.

Den antropologiske børneforskning kræver, at pædagogerne betragter børn som eksperter på eget liv, og at børnene får "en stemme" ved anvendelse af kvalitative børneinterviews. Pædagogerne skal i bestræbelsen på at give barnet/børnene "en stemme" arbejde bevidst med deres viden om børns forudsæt-

ninger for dialog og kommunikation. Dette kræver, at pædagogerne har øje for barnets mange sprog, verbale, nonverbale og visuelle udtryk. For at støtte barnets/børnernes erindring, oplevelser og følelser må pædagogerne i kommunikationen med barnet/børnene inddrage andre æstetiske sprog/udtryksformer som fx bevægelse, musik, tegninger, billeder og fortællinger.

Det materiale, vi udarbejdede til pædagogernes analyse af de forskellige projekter, havde til formål at skabe grundlag for, at de fik øje på barnets og børnegruppernes tilkendegivelser og perspektiver i projekterne. Dermed flyttede vi fokus fra *pædagogens* oplevelse og tolkning af tegn hos børnene, som Næsby's skemaer havde i centrum.

I stedet satte vi fokus på barnets positive deltagelse, kompetencer, ressourcer og samarbejde i fællesskabet, - nemlig *barnets oplevelse* af trivsel, udvikling og læring - og ikke på registrering af, hvornår, hvordan eller hvorfor barnet ikke fungerede eller fungerede dårligt. Børnernes reaktioner på projektet ansues som kompetente udmeldinger om lyst og intention eller mangel på samme. Tilkendegivelser på manglende lyst og motivation handler ikke om barnets manglende evner og kompetencer til deltagelse, men snarere om, hvorvidt det bliver mødt på sine interesser og er tilkendegivelser enten af barnets bevidste til- og fravalg i projektet eller af de udfordringer, barnet støder på i processen, som det ikke selv kan løse men måske bare behøver hjælp til. Det blev tydeligt i flere af dokumentationerne.

Vi gør derfor i nogen grad op med Næsby's tilgang til måling af barnets psykiske inklusion, og afprøver, om man ved først at registrere barnets oplevelse som baggrund for analyse og refleksion, opnår en højere grad af imødekomme af barnets perspektiv.

Pædagogernes observationsskemaer blev udfyldt med udgangspunkt i det dokumentationsmateriale, de havde produceret i forbindelse med deres projekter. Dette indeholdt fotos, film, børnernes produkter og udsagn gennem

lydspor, nedskrivninger og projektbeskrivelser. I den efterfølgende analyse af skemaerne refererede de derfor direkte til observationer og konkrete tilkendegivelser af børnenes egen oplevelse og perspektiver i processerne.

## OPSAMLING OG KONKLUSION

### Sammenhæng mellem inklusion og æstetiske læreprocesser

Ud fra definitionen af æstetiske læreprocesser forstået som den måde, børn indgår i og undersøger verden på, og hvordan den enkeltes intention og perspektiv er drevet af en personlig impuls, vil læringen være individuel og i vid udstrækning måske ubevidst og mangfoldig. Der er så mange muligheder for, hvad der har givet anledning til ny viden og kunnen i processen, at det ville være for fattigt at beskrive det ud fra et på forhånd fastlagt mål eller et af barnet udtalt fokus. Opmærksomhed på den enkeltes proces er derfor afgørende.

Børnenes forskellige typer af deltagelse indebærer, at alle ikke nødvendigvis behøver deltage lige meget i projektet for at føle sig som en del af det. Børnenes forudsætninger er meget forskellige, og de kommer hver især med deres individualitet, deres kompetencer, normer og værdier. Projektet er altså drivkraften og prioritet for barnet.

Ud fra tegn i udsagn og handlinger fra processerne og pædagogernes analyser tolker vi, at hvis temaet er interessant og processen giver mening for barnet, så er det ikke vigtigt, hvem der ellers er med i legen.

Når æstetiske læreprocesser foregår på børnenes præmisser og imødekommer den enkeltes behov og perspektiv, vil oplevelsen af mening og engagement ideelt set være høj, da barnet kan forfølge den intention, de spørgsmål og den nysgerrighed, der driver det.

Når vi samtidig definerer oplevelsen af inklusion som aktiv deltagelse (engagement), tilhører til fællesskabet (meningsfuldhed i form af fælles interesse) og den enkeltes mulighed for læring og udvikling (meningsfuld fokus for handling) er inklusion og deltagelse i æstetiske læreprocesser én og samme sag.

## DEN PÆDAGOGISKE POSITIONS BETYDNING I FORHOLD TIL EN INKLUDERENDE INSTITUTIONSKULTUR, DER KOMMER BARNETS PERSPEKTIV I MØDE

Vi kan konkludere, at når sammenhængen giver mening for det enkelte barn, så stiger engagementet, og lyst og evne til at samarbejde kommer naturligt, fordi man har en fælles forståelsesramme. Børn skaber hele tiden disse sammenhænge i deres leg, men den voksnes kompetencer og overblik, kendskab til den enkelte og børnegruppen muliggør, at der er nogle døre, der kan åbnes, som børnene ikke ser selv og et fokus, pædagogen kan hjælpe med at holde og inspirere videre, vel at mærke hvis hendes egne ideer og pædagogiske mål ikke overskygger børnenes intentioner og interesser, men samarbejder med dem.

Pædagogens nysgerrige og rammesættende tilgang til projektarbejdet understøttet af dokumentationen som refleksionsværktøj gør det muligt at komme det enkelte barns perspektiv i møde. Dette fremfor en projektopfattelse, hvor pædagogen på forhånd bestemmer og styrer, hvad der skal læres og arbejdes med, og hvordan alle børn skal arbejde i projektet.

Pædagogens tillid til, at børnene qua deres legeerfaring sagtens kan administrere ovennævnte mangfoldighed og mange-rettedhed er afgørende dels for, at processen bliver legende (hvilket er børnenes hjemmebane), dels for at pædagogen kan have fokus på at opdage den enkeltes optagede og gruppens fælles udfordringer.

Dertil er det vigtigt, at pædagogen evner, ikke bare at kunne udfordre den enkelte og flokken der, hvor de er optagede, men også har kompetence i de sprog og udtryksformer, børnene får brug for at anvende, når de udforsker og udtrykker sig gennem i projektet.

Pædagogens positionering og overvejelser over positionen i den æstetiske læreproces har derfor stor betydning for, hvordan børnene vil opleve rammerne som inkluderende. Dertil kommer,

at børnenes bidrag til det fælles arbejde værdsættes mærkbart – at de føler sig set og hørt.

Pædagogerne udtrykte overraskelse over arbejdet med registreringskemaer, der udelukkende havde fokus på det, børnene positivt udtrykte og arbejdede med, men også over, at det havde den effekt, at analysen åbnede deres øjne for aspekter om det enkelte barns kompetencer, strategier og samarbejde med de andre børn, de ikke ville kunne opnå så tydeligt uden denne dokumenterende, fænomenologiske tilgang. De var overraskede over, at deres holdninger og for-forståelser omkring enkelt børn og børnegrupper havde rykket sig i analysearbejdet. På den anden side genkendte de, at disse erkendelser i forvejen ofte opstod i kraft af den måde, hvorpå de i forvejen arbejder med dokumentation som basis for fælles refleksion over projekterne. Registreringskemaerne åbnede bare for flere detaljer, end de ellers ville have fået øje på.

### Barnets oplevelse af psykisk inklusion kan måles

På baggrund af vores analyse og bearbejdning af det samlede projekt, så vi, at det i høj grad er muligt at se tegn på børns oplevelse af inklusion, og at denne derfor kan måles. Metoden til måling er imidlertid væsentlig for, om det er barnets oplevelse eller den voksnes tolkning, der kommer til udtryk i målingen. Men det vil altid være en diskussion, hvad der er hvad, idet målingen altid foregår på den voksnes præmisser og ud fra den voksnes definitioner. Det er den voksne, der udvælger hvilke tegn fra barnet, der registreres.

Vores undersøgelse har vist, at målingen skal være baseret på systematisk og detaljeret dokumentation af processerne og ikke kan baseres på kontrolskemaer med en indbygget forforståelse af, hvad der ses efter, og hvad der forventes. Evalueringen af projekterne (undervejs eller efter afsluttet forløb) bør være en væsentlig del af dokumentationsmaterialet for at sikre, at så mange individuelle tilkendegivelser som muligt, registreres.

## PERSPEKTIVERING

Det er i sammenhængen mellem den kulturelle og den psykiske inklusion, at inklusionen realiseres og kan arbejdes med, dvs. i det, vi gør og skaber sammen i etablerede projektgrupper. Vi har ønsket at undersøge, om man kan definere den pædagogiske institution som et inkluderende fællesskab ved at betragte det med "kulturbriller". Med dette sigter vi først og fremmest efter et andet syn på inklusion, end det, vi ser som det fremherskende i udviklingspsykologien. Vi beskriver vores fokus på kultur således: Inklusion betyder i denne sammenhæng, at give børnene mulighed for at blive synlige for sig selv og andre, lære, udvikle sig, deltage i og præge den fælles kultur, de er en del af. Æstetiske læreprocesser har netop dette sigte.

Forståelsen af institutionen som en fælles kultur betyder derfor et syn på barnet som kompetent deltagende og bidragende, hvilket i sin yderste konsekvens betyder, at institutionen i vid udstrækning kan tilpasse praksis til det enkelte barn. Dette er definitionen af inklusion, nemlig at den inkluderende praksis tilretter sig individet, dets behov og dets mulighed for interaktion i fællesskabet. Opfattelsen af og respekten for barnet som i stand til og i sin ret til selvdannelse, rækker her langt ud over voksnes generaliserende vurdering af, hvad børn evner og skal have lov til at være medbestemmende indenfor. Anne Scott Sørensens og Gert Biestas pointer med henblik på deltagelseskultur og demokrati i den pædagogiske sammenhæng peger netop på betydningen af, at børnenes deltagelse og selvdannelse ikke bliver på pædagogernes/institutionens præmisser alene, men netop er reel.

### En redefinition af inklusionsbegrebet

Mathilde Nyvang Hostrup (2014) er kritisk overfor de politiske og sociologiske tendenser, der kendetegner "det postmoderne og neoliberale samfund, vi lever i i dag", idet dette ikke har fokus på forskellighed, men netop i sine grundværdier "accepterer eksklusion som et grundlæggende livsvilkår". Accepten af eksklusion legaliserer opdeling af mennesker i dem, der passer ind og dem, der ikke gør det. Dilemmaerne i realiseringen af den politisk besluttede sats-

ning på inklusion, er derfor båret af konflikten imellem idealet for denne satsning overfor de værdier i samfundet, der modarbejder idealet for inklusion.

Ved at redefinere den inkluderende institutionskultur, vil det måske være muligt at komme tættere på den reelt inkluderende praksis, der faktisk ligger til grund for kulturparadigmet og teorien om barnets perspektiv. Pointen er, at inklusionsbegrebet i sin hidtidige definition ikke dækker den praksisforståelse, vi taler for her. Inklusion er her et mål, der dybest set handler om, *hvorvidt* (og ikke *at*) den enkelte er indenfor eller udenfor fællesskabet og inklusionen er derfor stadigvæk personbundet og ustabil. Den kulturelle inklusion kommer ikke til udtryk, og man definerer derfor det sociale rum som der, hvor inklusionen skal udfoldes.

Det er vores opfattelse, at inklusion bør være et grundlag for institutionens tilgang og selvforståelse og ikke et mål, ligesom trygheds- og tillidskabende rammer og relationer til de ansvarlige voksne heller ikke er mål, men en basis.

Hvis man i stedet definerer institutionens grundlag som en inkluderende kultur, kan institutionen italesættes som:

*Børnefællesskaber i en deltagelseskultur, hvor barnets perspektiv realiseres på grundlag af en forståelse af børns kultur som børns måde at danne sig, lære og skabe relationer.*

Eller:

DAGINSTITUTIONENS  
GRUNDLAG INDBYDER TIL, AT  
DEN ENKELTE HAR INDFLYDELSE  
PÅ FÆLLESSKABET OG SAMMEN  
MED BØRN OG VOKSNE KAN  
ARBEJDE MED AT FORSTÅ OG  
UDTRYKKE SIG SELV, SIN  
OPLEVELSE OG OPFATTELSE AF  
VERDEN OG SIG SELV I DEN OG  
DER IGENNEM OPLEVE TRIVSEL,  
UDVIKLING OG LÆRING.

### Litteraturliste

- Astring, B. og Sørensen, M. (2006). Æstetik og læring. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2014). Vi får ikke altid det, vi ønsker os. I: Lundgaard, I.B. & Jensen, J.T. (red.), Museer: viden, demokrati, transformation. København: Kulturstyrelsen.
- Bom, A.K. (2014). Vores allesammens H. C. Andersen: diskursteoretiske analyser af kulturfænomenet H.C. Andersen og dets aktuelle betydninger lokalt, nationalt og globalt. Odense: Syddansk Universitet.
- Drotner, K. (1999). At skabe sig – selv. København: Gyldendal.
- Gleerup, J. (2004). Viden(skabs)teori. I: Hansen, N.B. & Gleerup, J. (red.): Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2010). Feltarbejde blandt børn. København: Gyldendal.
- Hostrup, M.N. (2014). Inkluderende dagtilbudspædagogik – en grundbog. København: Akademisk Forlag.
- Juncker, B. (2006). Om Processen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (1997). Barndom og børnekultur – selvregulering og erfaringsprocesser. I: Weber, K., Nielsen, B.S., & Olesen, H.S. (Red.), Modet til fremtiden: inspirationen fra Oskar Negt. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). Interview. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). Legekultur. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Næsby, T. (2012). Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole. Aalborg: UCN.
- Næsby, T. (2015). Vurdering af kvalitet: inklusion som eksempel. Ceptrastriben, nr. 19, 30-39.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i udviklingspsykologien – Er et barneperspektiv muligt? Pædagogisk Forskning i Sverige, årg. 8, nr. 1-2, s. 85-100.
- Sommer, D. (2015). Barndom, historiske forandringer i barnesyn og inddragelse af barnets perspektiv. I: Cecchin, D. (Red.), Barndomspædagogik i dagtilbud. København: Akademisk Forlag.
- Sommer, D. og Klitmøller, J. (2015). Læring, Dannelse og udvikling. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, A.S. (2014). Deltagelseskultur. Tiltrædelsesforelæsning, Institut for litteratur, kultur og medier, SDU
- Taguchi, H.L. (2000). Dokumentation som pædagogisk refleksion. Frederikshavn: Dafolo.