

INDRETNING OG ORGANISERING TIL LEG OG LÆRING I ET INKLUSIONSPERSPEKTIV

Med afsæt i teori om børns leg undersøges, hvordan og hvorvidt dagtilbuddets indendørs indretning og organisering til leg og læring hænger sammen med børns muligheder for leg og fysisk, social og mental inklusion. Mulighederne for, at børn selv kan vælge, hvad, hvem og med hvad de vil lege, afhænger ifølge kvalitetsforskningen bl.a. af et varieret og mangfoldigt udvalg af legetøj og materialer. Det empiriske materiale består af data fra 124 observationer af læringsmiljøkvalitet foretaget med Early Childhood Environment Rating Scale, version 3 (ECERS-3), i fire kommuner. De statistiske analyser viser en stærk sammenhæng mellem kvaliteten af fri leg og den gennemsnitlige kvalitet af underskalaen Plads og indretning. De dagtilbud, der scorer højere i kvaliteten af fri leg, scorer i gennemsnit 1 point højere i Plads og indretning. Der er også en stærk sammenhæng mellem disse punkter og underskalaen Organisationsstruktur. Det diskuteres, hvad disse sammenhænge betyder for børns muligheder for leg og inklusion.

FORFATTERE

Torben Næsby, seniorforsker, ph.d.,
pædagoguddannelsen, UCN

Lena Lindbjerg Sperling, fagchef,
ph.d., Tænketanken DEA

INDLEDNING

På stuen i børnehaven er fem børn ved at bygge en hule. De får bygget et skelet af stole og borde og får nogle tæpper af pædagogen, som de lægger hen over.

Så, siger Mille, der har ført an i byggeriet, **så kan vi flytte ind**. Børnene står lidt og kigger på hulen.

Hallo, siger den voksne med et smil, **I har da vist glemt noget?**

Hvad? spørger Mille.

Ja, hvad tænker I? Prøv at se på hulen. Børnene kigger på hulen.

Døren, udbryder Malthe, **vi kan ikke komme ind. Der er ingen dør!**

Vi har da en udestue, siger Mille efter en kort tænkepause.

En udestue? spørger pædagogen med undren i stemmen.

Her, kan du ikke se det? Hurtigt tager Mille nogle klodser fra klodskassen og lægger på gulvet, som et omrids af en tilbygning.

Så! siger Mille og lægger en legoplade foran: **Og en skydedør ...**

(Eksempel fra observation i dagtilbud, Næsby et al., 2019).

Leg giver børn adgang til kreativitet og udforskning af nye oplevelser og erfaringer, og det pædagogiske personale er rollemødder i og for processen. Rollemødder, der skal understøtte børnene i at have mod til at forholde sig til andre tænk- og væremåder og til nye verdener, og rollemødder, der understøtter børnenes fællesskaber (Næsby et al., 2022).

Det er evnen til at kunne forestille sig noget, der driver den kreative proces, og som stimulerer evnen til at kunne overskride her-og-nu-situationer eller imaginære situationer (Vygotsky, 2004). Altså evnen til at kunne se, hvordan noget kunne være anderledes. Som eksemplet ovenfor viser, bruger børn ofte deres forestillingsevne til at løse problemer eller udfordringer i lege og aktiviteter. Med nogle tæpper og klodser kan man forestille sig en hule med en udestue, og problemet med en manglende dør løses.

For at understøtte alle børns inklusion i legen er det pædagogens rolle at gøre børnene til aktører i forskellige fællesskaber med de ressourcer, børnene har (Hansen & Qvortrup, 2013). Eksemplet viser, hvordan børnenes handlemuligheder også påvirkes af sociale og kulturelle praksisser. Sådanne praksisser regulerer, hvilke materialer der kan bruges, og hvilke forestillinger der kan skabes, og hvornår, hvordan og hvor dette gøres. Det er ikke indlysende i alle kulturer, hvad en udestue er, og hvordan en udestue indeholder funktionalitet (fx en skydedør), der ligger implicit i begrebet udestue, og som løser børnenes udfordringer (eksemplet ovenfor). At kunne deltage meningsfuldt og være inkluderet i den leg kræver legekompetence, og at alle børn forstår denne funktionalitet, og at de kan forestille sig, at de klodser, der lægges på gulvet, symboliserer dette. Som forskning viser, er der netop en sammenhæng mellem børns legekompetencer og graden af deltagelse i

børnefællesskaber (Hansen et al., 2023), dvs. inklusion.

Inklusion handler bl.a. om, hvordan fællesskaberne i og uden for dagtilbuddet skaber rum for forskellige muligheder for samspil og danner grundlag for børns deltagelse og inklusion i fællesskabet (Bratterud et al., 2012; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Næsby & Holm, 2024).

Inklusionsforståelsen i dagtilbudsloven (2024) er, at alle børn skal have muligheder for at deltage i fællesskaberne. Grundlaget er også, ifølge dagtilbudsloven, at både de daglige rutiner, de planlagte pædagogiske aktiviteter og børnenes egne lege er virkemidler, der skal fremme inklusion på tværs af den styrkede læreplans temaer.

Ser vi på, om børnene tilbydes disse muligheder, kan man sige, at succesfuld inklusion afgøres strukturelt, bl.a. af, hvordan læringsmiljøet i et dagtilbud er indrettet for at møde børnene på en måde, der gør det meningsfuldt for dem, for deres dannelse, og for at de kan trives, lege, lære og udvikle sig (Næsby et al., 2022; Dagtilbudsloven, 2024).

Inklusion afgøres *processuelt* ud fra, om de pædagogiske processer, interaktionerne med det pædagogiske personale og børnenes egne fællesskaber er inkluderende (Moser et al., 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Endelig afgøres inklusion af, om mødet med de strukturelle og processuelle kvaliteter *mentalt* står i et dialektisk forhold til barnet og opleves meningsfuldt af barnet selv (Zosh et al., 2018; Næsby et al., 2022).

Inklusion og det modsatte, nemlig eksklusion, finder sted i de daglige rutiner, i planlagte pædagogiske aktiviteter, i spontant opståede aktiviteter, i børnenes egne fællesskaber og lege og både i og uden

for dagtilbuddet (Næsby, 2020). At være inkluderet i en form for fællesskab betyder dog ikke, at man automatisk er inkluderet i et andet, eller at oplevelsen af inklusion varer ved over tid (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Et barn kan altså godt deltage i en fælles leg (fysisk inklusion), fx i en bestemt position eller rolle (social inklusion), uden at føle sig inkluderet hele tiden (mental inklusion). Måske mangler barnet pludselig noget at lege med, de nødvendige rekvisitter er der ikke, legens indhold og mening kan ikke overskues eller der er ikke nok plads til, at barnet kan være med (Næsby et al., 2022).

Læringsmiljøets fysiske indretning spiller således en betydningsfuld rolle for børns inklusionsmuligheder i dagtilbuddet, og formålet med denne artikel er mere specifikt at

interagere med børnene socialt og kommunikativt og støtte de børn, der har brug for det (Harms et al., 2015).

I underskalaen *Plads og indretning*ⁱ fokuseres der ligeledes på, hvorvidt og hvordan børnehaven er indrettet med hyggeområder, legeområder og interessecentre, og hvorvidt det pædagogiske personale interagerer med børnene, når de anvender legetøj og andre materialer (Harms et al., 2015; Næsby et al., 2019; EVA, 2020). Der skal være tilgængeligt legetøj og materiale, og materialerne skal kunne benyttes, dvs. at der er plads nok til de typer af lege, materialerne signalerer, og at det pædagogiske personale har organiseret det, fx så motorisk leg ikke forstyrrer legen i dukkekrogen, og alle børn får den opmærksomhed, de har behov for.

På baggrund af 165 observationer på stuer i kommunale børnehaver viser EVA (2020), fx for observationspunktet *stuens indretning til leg og læring*, at "Mere end halvdelen af børnehaverne (57 %) scorer enten 2 eller 3, hvilket er lav kvalitet, og godt 1 ud af 10 børnehaver (11 %) scorer 6 eller 7, hvilket svarer til fremragende kvalitet" (EVA, 2020, s. 112). Lav kvalitet medfører, at børnehaverne ikke understøtter børn i udsatte positioner, fx børn, der har svært ved selv at komme med i andres leg, og som har brug for støtte fra det pædagogiske personale for at kunne deltage i leg. Børn, der har brug for at kunne trække sig, eller børn, som også Ole Henrik Hansen (2013) har vist, der går rundt for sig selv uden at lege, uden megen voksenkontakt og uden at deltage i børnefællesskaberne.

Også den seneste nationale kvalitetsundersøgelse i vuggestuerne (EVA & VIVE, 2022) viser på mange parametre lav kvalitet. Fx er der flere steder, hvor der ikke er nok

materialer og legetøj. Enten mangler det helt, eller også er det gemt væk på høje hylder eller i skabe, uden for børnenes syns- og rækkevidde. Leg og inklusion er afhængige af disse egenskaber ved læringsmiljøet (Sandseter & Storli, 2020).

Inklusionsforskeren David Mitchell peger på udstillinger for børn, udstillinger af børnenes egne produktioner og læringsrelateret udsmykning på væggene som vigtige inklusions- og læringsfremmende elementer i det fysiske læringsmiljø (Mitchell, 2014). Ole Henrik Hansen fremhæver, at inklusion er indlejret både i pædagogens relation til børnene og i de didaktiske overvejelser, herunder planlægning og organisering af læringsmiljøet i forhold til børnenes udvikling (Hansen, 2013).

I et dansk studie (Næsby & Sperling, 2023) er der vist stærke sammenhænge mellem læringsmiljøets kvalitet, målt med ECERS-3, og personalets uddannelse. Især børnehaver, hvor der er ansat personale med en kandidatgrad, scorer højt, og børnehaver med uddannet personale scorer lavt (Næsby & Sperling, 2023; Sperling, 2022).

Veluddannet personale er i højere grad i stand til at organisere dagligdagen, så alle børn hele dagen igennem på både egne og fællesskabets præmisser får mulighed for meningsfuld leg og aktivitet (Næsby et al., 2023). Personalet skal være professionelle, for den måde, de professionelle taler om barnet på, kan være med til at stigmatisere og ekskludere barnet (Børns Vilkår, 2022, s. 3). Derfor skal fokus ifølge Børns Vilkår være på udvikling af inkluderende læringsmiljøer og ikke på inklusion af enkelte børn eller grupper af børn.

En afgørende pointe, som også Tine Basse Fisker og Malene Angelo i lyset af ovennævnte analyse fra Børns Vilkår (2022) peger på, er, at hvis et fællesskab skal fungere, skal

undersøge kvaliteten af dagtilbuds indendørs læringsmiljø, organisering og materialer, og hvad det betyder for børnenes leg og inklusion. Ideelt set kan dagtilbuddets indretning og valg af materialer til leg inspirere og guide til gode lege, hvor alle børn kan være med. I artiklen kombineres teori om leg med teori om inklusion, og empirien udgøres af observationer af kvalitet i dagtilbud.

Forskningsspørgsmålet er: *Hvordan hænger kvaliteten af dagtilbuddets indretning og organisering sammen med børns muligheder for leg og inklusion?*

BAGGRUND

En undersøgelse af kvalitet i kommunale børnehaver (EVA, 2020) viser, at danske dagtilbud generelt har god plads indendørs, men lav kvalitet inden for punktet *stuens indretning til leg og læring*. Punktet scorer 2,8 på en 7-pointskala, målt med ECERS-3 (EVA, 2020, s. 111).

Fokus i punktet i ECERS-3 er på, hvilke og hvor mange materialer der er tilgængelige for børnene, men også, om der er plads nok at lege på, og om personalet har mulighed for at overskue alle rum, hvori børnene leger og opholder sig, så de kan

ⁱ Benævnelser for de seks underskalaer i ECERS-3 skrives med stort for bogstav, benævnelser for de 35 punkter skrives med lille for bogstav.

børnene have noget at være fælles om – et fælles tredje, fx et projekt, en ide til leg og udforskning, materialer til kreative udfoldelser eller en god relation. "Hvis børnefællesskabet ikke har noget at være fælles om, kan man risikere, at eksklusion af ét eller flere børn netop bliver det fælles tredje" (Børns Vilkår, 2024).

TEORI

Teoretisk tager vi afsæt i Vygotskys teori om barnets udvikling, der beskriver, at børn skal opleve udfordringer, som kan opstå gennem interaktion med jævnaldrende, voksne eller selve det fysiske miljø, og at det for børn i dagtilbudsalderen primært sker gennem leg (Vygotsky, 2004). Børns fantasileg og skabende leg, der udvikler kreativitet og æstetisk sans, sprog og skabende virksomhed, er afhængig af kompleksiteten i det fysiske miljø (Evenstad & Brennhovd, 2020). Indretningen i et dagtilbud får dermed betydning for børns leg og inklusion i leg.

Det har fx betydning for, hvordan samspillene mellem børn er og kan være (Østrem, 2024), og dermed de processer, der er med til at skabe inklusion. De genstande, børn bruger i deres leg, har ifølge Vygotsky (2004) en dybere mening, som kan fremkomme med fantasiens hjælp, og som Evenstad og Brennhovd pointerer: "Børn har brug for rig adgang til varierede objekter for at kunne skabe deres forestillinger" (2020, s. 49).

Det kan både være genstande, som kan bruges direkte (en gryde til at koge vand i legekøkkenet) og samme genstande som kreativt og med fantasiens hjælp kan omformes og tilføre nyt indhold til legen (gryden tages på hovedet og bliver til en hat). Det kan også være klodser, pinde, sten og andre *løse genstande*, som kan anvendes kreativt og fantasifuldt. Ifølge Nicholson (1971) lægger løse genstande ikke op til prædefineret brug, men til brug af fantasi. Det

pædagogiske personale kan støtte børnene, når de beslutter sig for at ændre og udvikle brugen af løse genstande. Løse genstande skal være fysisk tilgængelige og opbevares, hvor de kan nås af børn, uden at de behøver at spørge efter dem. Børnene skal vide, at de kan bruge dem, når og hvor de vil (Nicholson, 1971).

Læringsmiljøet i et dagtilbud bør derfor kendetegnes ved at være et miljø, der er planlagt, pædagogisk reflekteret og bevidst indrettet til at fremme leg og sociale relationer mellem børn. Det vil styrke venskab og fællesskab i børnegruppen, hvilket er positivt for børns trivsel og inklusion (Sando, 2020).

Rig adgang til varierede objekter kan i kvalitetsforskningen forstås som strukturkvalitet. Genstande, som kan bruges direkte af barnet alene eller i samspil med andre børn og det pædagogiske personale, kan forstås som elementer i proceskvalitet. Omformning og nyt indhold til legen kan forstås som resultat-kvalitet, dvs. det, som barnet erfarer og lærer gennem aktiviteten og dens omformning. Barnets erfaring og læring sker i et dialektisk forhold til omverdenen (Vygotsky, 2004).

Barnets erfaring og læring gennem deltagelse i legen kan tolkes som og analyseres gennem begreberne fysisk, social og mental inklusion. Således kan den sociokulturelle position, vi indtager, suppleres med en bio-økosystemisk ramme (Bronfenbrenner & Morris, 2012), der åbner for analyse af, hvordan kvalitet i dagtilbud skaber trivsel, læring og inklusion ud fra forskellige strukturelle og processuelle parametre (Clifford et al., 2021; Sperling, 2022; Næsby & Sperling, 2023; Næsby & Holm, 2024). På denne måde etableres en sammenhæng mellem kvalitetsforskning og inklusionsforskning.

Inklusion ses på et kontinuum gennem hverdagsbegivenheder i læringsmiljøet. De tre former, fysisk, social og mental inklusion, forekommer empirisk i forskellige

fællesskaber, som børn deltager i. Et barn kan opleve sig fysisk og socialt inkluderet i en leg, fx i eksemplet med hulebyggeri, men kan momentvis føle sig mentalt ekskluderet, hvis meningen med legens indhold tabes, fx meningen med udestuen. I legen justeres roller og positioner løbende, og der skabes ny mening. Et givent barn er inkluderet i eller udelukket fra de forskellige fællesskaber og i læringsmiljøet i forskellige grader og over tid (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det er kvaliteter i dette miljø, i den konkrete kontekst, i processer over tid og imellem barnet og miljøets kvaliteter, der skaber inklusion. Kvaliteterne i læringsmiljøet afgrænser vi her empirisk til dem, der observeres på dagtilbuds stuer i form af plads og indretning, organisering og leg. Det vil vi i næste afsnit gå dybere ind i teori og forskning om.

PLADS OG INDRETNING

Ser vi videre, fra det generelle teoretiske udgangspunkt ovenfor og ind i betydningen af legetøj og andre materialer gennem observation af plads og indretning til leg og læring, finder vi forskningsmæssigt belæg for, at kvaliteten af dagtilbuddets indretning hænger sammen med børns muligheder for leg og dermed inklusion. Materialernes og indretningens kvalitet afhænger af de handlemuligheder, de tilbyder børnene, og hvordan de opleves og opfattes af børnene selv, ud fra deres erfaringer og forventninger (Tarman & Tarman, 2011). Således kan det fysiske miljø og de fysiske legematerialer muliggøre forskellige former for leg, afhængigt af børnenes udviklingsniveau, evner og interesser.

Adgang til flere forskellige materialer i et miljø kan give flere handlemuligheder, mens legetøj og materialer i utilstrækkelige mængder eller dårlig kvalitet skaber flere konflikter og afvisninger blandt børn. Med tilstrækkelig mængde og variation i legetøj og materialer får børn mulighed for at lege flere sammen

og i længere tid (Sandseter & Storli, 2020). Der kan også etableres områder, eller såkaldte interessecentre (Harms et al., 2015), der tydeligt signalerer, hvad man kan lave her: dukkehjørne/køkkenkrog, læse-hygge-område, område med klodser og byggematerialer, bløde sofaer, tæpper eller madrasser mv. I den forbindelse er det oplagt at organisere og præsentere legetøj og materialer på hylder mv., så det står klart og inviterer til leg (se eksempler

på fotos nedenfor). I forlængelse af det viser Nordin-Hultman (2004), at børn søger indretning og miljøer, der er formbare og bevægelige, frem for genstande og miljøer, der kun har én funktion. God tid til at lege med mange og varierede materialer til rådighed, understøttet af pædagogisk personale, der opmuntrer til og udvider og beriger børnenes leg, er desuden grundlæggende elementer i børns læring (Seplocha, 2019).



Legekøkken med god plads og mange genstande til at lege med.

Foto: act2learn og Favrskov Kommune



Foto: act2learn og Hjørring Kommune

Materialerne i købmandsbutikken er præsenteret og klar til leg.

BØRNS LEG OG INKLUSION

Vi undersøger som nævnt mulige sammenhænge mellem plads og indretning og fri leg, organisering og inklusion i leg. Fri leg henviser til børnenes muligheder for selv at vælge, hvem og hvad de vil lege med, understøttet af det pædagogiske personale. Børnenes leg er det empiriske udfaldsrum i den matrix for inklusion, vi begrebsmæssigt arbejder med (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

I legen dannes børn som både kropslige, sociale og kreative væsener gennem hhv. sanse- og

bevægelseslege, konstruktions-, fantasi- og symbollege, hvor der er et element af at kunne forestille sig og forholde sig anderledes til verden (Hammershøj, 2012; Vygotsky, 2004), og hvor det pædagogiske personale bidrager med viden og erfaring, der kan udvide og berige børnenes lege (Næsby & Holm, 2024).

Med fantasien til hjælp kan børn bruge materialer på forskellige måder, og gennem forestilling og kreativitet udvides mulighederne for leg og for, hvad materialerne kan bruges til. Mulighederne kan ses som relationelt betingede, hvilket betyder, at de afhænger af

børnenes kropslige og kognitive muligheder og forudsætninger men også af kulturelle normer og traditioner i læringsmiljøet (Nilsen, 2024).

Selvom forskellige legematerialer kan understøtte og stimulere leg, rækker børns behov ud over dette (Kyttä, 2004). Børn har brug for *fri adgang* til miljøet og *frihed* til at lege (Kyttä, 2004). Fysiske miljøer med egenskaber, der kan modificeres og formes efter *barnets behov*, er velegnede til at understøtte leg. Hvordan miljøet er, og hvordan det faciliteres og organiseres, påvirker børns potentialer for handlemuligheder (Seplocha, 2019).

Fri leg giver børn mulighed for at vælge legekammerater, følge deres interesser, undersøge og udforske og er en driver for inklusion. I fri leg skal børnene tilbydes mange valgmuligheder for aktiviteter, hvor børnenes initiativer følges af det pædagogiske personale, der jævnlige interagerer positivt med børnene, fx leger med, har samtaler om ting, der optager børnene, og relaterer legens indhold til andre erfaringer i børnenes liv og i deres omgivelser (Harms et al., 2015).

Et af de centrale observationspunkter vedrørende fri leg i ECERS-3, punkt 34.5.3, lyder i denne forbindelse: "Der er rigeligt og varieret materiale til rådighed til fri leg, så børnene kan finde aktiviteter at engagere sig i" (Harms et al., 2015, s. 93). Det fysiske miljø med legetøj og materialer til leg og læring viser hen til børnenes muligheder for at lege og deltage i lege med andre børn og med det pædagogiske personale og viser dermed hen til inklusion (Nilsen, 2024).

METODE

Kvaliteten af dagtilbuddets indretning og mulighederne for fri leg (defineret som: Børnene kan selv vælge, hvad de vil lege med, med hvem, hvor og hvornår) vurderes med ECERS-3 (Harms et al., 2015). Med dette værktøj observeres og vurderes kvalitet i dagtilbud kvantitativt.

Certificerede observatører har gennemført observationer af læringsmiljøet ved hjælp af ECERS-3, der bruges til at vurdere kvaliteten af dagtilbud til børn i alderen 2½ til 5 år. Skalaen måler kvalitet i bred forstand og undersøger seks dimensioner af kvalitet i seks underskalaer: Plads og indretning, Rutiner for personlig pleje, Sprog og literacy, Læringsaktiviteter, Interaktion og Organisationsstruktur. ECERS-3 anviser gennem 460 indikatorer (udsagn om kvalitet) tegn på kvalitet i en struktur til at registrere, synliggøre og forbedre forskellige aspekter af det læringsmiljø, der tilbydes børn (Clifford et al., 2021). De mange udsagn om kvalitet er organiseret i ECERS-3 i 35 punkter, der hver især vurderes og scores i en fremadskridende proces fra 1 (utilstrækkelig kvalitet), 3 (minimal kvalitet), 5 (god kvalitet) til 7 (fremragende kvalitet) (Harms et al., 2015).

ECERS-3 fokuserer på flere strukturer og processer i læringsmiljøet. Værktøjet indfanger ikke alle dimensioner af hverdagslivet i et dagtilbud, men er anerkendt som et reliabelt og validt standardiseret måleværktøj til måling af kvalitet i dagtilbud (Næsby, 2021; Næsby & Sperling, 2023; EVA, 2020).

Der gennemføres en analyse af de indsamlede data for at undersøge mulige sammenhænge

(korrelationer) mellem kvaliteten af dagtilbuddets indretning, set gennem scorerne for Plads og indretning, og børns muligheder for leg og inklusion, set gennem scoren for fri leg og Organisationsstruktur. Fx betyder en positiv korrelation eller sammenhæng her mellem Plads og indretning og fri leg, at dagtilbud med en højere score i Plads og indretning generelt også scorer højt i fri leg. Omvendt betyder en negativ korrelation, at scoren for fri leg er lavere.

I nærværende analyse forudsætter vi, at ECERS-3 har latente (dvs. usete) dimensioner, som kan defineres som inklusion. Det gør vi, samtidig med at vi har den opfattelse, at kvaliteten af et læringsmiljø i et dagtilbud kan observeres, og at kvalitetsens karakteristika kan forstås på forskellige måder. Det afhænger af perspektivet (Qvortrup & Wistoft, 2022). Ved at analysere kausalitetskonstruktionen fandt Qvortrup og Wistoft (2022), at perspektivet svarer til teorien bag de forventninger, vi har til de sammenhænge, vi vil påvise i dataene. Til en vis grad er elementer og indikatorer i ECERS-3 fx relateret til de såkaldte det 21. århundredes kompetencer i den tidlige barndom (Clifford et al., 2020). Formålet med ECERS-3 er også at måle børns sikkerhed, trivsel og læring, hvilket svarer til FN's konvention om børns rettigheder (Clifford et al., 2010; UNICEF, 1989). Når vi antager et inkluderende perspektiv, som foreslået af Qvortrup og Qvortrup (2018), undersøger og fortolker vi de kvantitative data ud fra en teoretisk latent dimension i form af fysisk, social og mental inklusion.

DATA OG REKRUTTERING

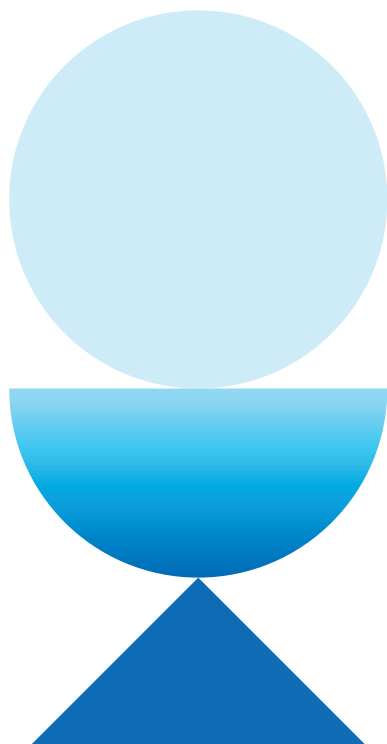
Empirien udgøres af data fra kvalitetsmålinger i fire kommuners børnehaver og integrerede institutioner, gennemført som 124 observationer. De fire kommuner er Norddjurs, Hjørring og Favrskov Kommune (alle institutioner observeret på en stue)

og Aalborg Kommune (der deltog med 21 institutioner, hvor der blev observeret på to stuer). Kommunerne samarbejdede i 2017-2019 med UCN om kvalitetsmåling og praksisudvikling, se fx Næsby et al. (2019). Data blev indsamlet af certificerede observatører, der efterfølgende gav mundtlig tilbagemelding og skriftlig overlevering af data til dagtilbudene, bl.a. som tiltag til forbedring af praksis. Data og rapporter er offentligt tilgængelige og kan ses på UC Viden. Data og rapporter er ikke personhenførbare og overholder reglerne for General Data Protection Regulation (GDPR). Der er ikke andre etiske forbehold.

Den gennemsnitlige score på tværs af alle 124 observationer og alle seks undertemaer, der ligger til grund for de efterfølgende udvalgte analyser, er 3,37, svarende til tilstrækkelig kvalitet. Det svarer til den gennemsnitlige kvalitet, der også blev fundet i det repræsentative nationale studie foretaget af EVA (2020) i samarbejde med UCN og PH Absalon. Inden for alle underskalaer er der observeret den lavest mulige score på 1, mens den højeste score i Plads og indretning er 6.

Der er en positiv korrelation mellem alle de seks temaer (underskalaer) i ECERS-3. Særligt er Interaktioner og Organisationsstruktur stærkt korrelerede, men kvaliteten af Læringsaktiviteter hænger også stærkt sammen med Organisationsstruktur. Plads og indretning hænger stærkt sammen med Interaktioner, Organisationsstruktur og Læringsaktiviteter, men mindre stærkt sammen med Sprog og literacy samt Rutiner for personlig pleje. Hermed viser data i en dansk kontekst generelt gode korrelationer og specifikt gode korrelationer mellem Plads og indretning og Organisationsstruktur, som omfatter punkterne overgange, fri leg og lege- og læringsaktiviteter for hele gruppen.ⁱⁱ

ⁱⁱ Alle beregninger og tabeller kan ses på ucviden.dk. Data opbevares af Danmarks Statistik.



KORRELATIONSANALYSE

I det følgende ser vi først nærmere på sammenhænge mellem underskalaen Plads og indretning og punktet fri leg (tabel 1). Dernæst ser vi på sammenhænge mellem de to underskalaer Plads og indretning og Organisationsstruktur, som dækker dagtilbudslovens formål om overgange (rutiner), fri leg og børnefællesskaber (tabel 2). De statistiske analyser diskuteres efterfølgende i lyset af kvalitetsforståelsen i ECERS-3 og vores begreber om inklusion.

Plads og indretning

Der er en stærk sammenhæng mellem kvaliteten af fri leg (punkt

34) og den gennemsnitlige kvalitet af Plads og indretning, jf. tabel 1, kolonne (1). De dagtilbud, der scorer 1 point højere i Plads og indretning, får i gennemsnit 0,92 point højere i kvaliteten af fri leg. Sammenhængen er drevet af punkterne stuens indretning til leg og læring samt plads til privatliv. For begge punkter gælder, at fri leg er 0,3 point højere i de dagtilbud, der har 1 point højere værdi i underskalaen, jf. tabel 1, kolonne (2). De øvrige punkter hænger ikke signifikant sammen med scoren for fri leg, når der kontrolleres for alle punkter, og resultaterne ændrer sig ikke markant, når vi tager højde for, hvilken kommune dagtilbuddene ligger i,

eller i hvilket år observationerne blev foretaget, jf. tabel 1, kolonne (3).

Der er en signifikant sammenhæng mellem de tre punkter i Plads og indretning, indretning til pleje, leg og læring, stuens indretning til leg og læring og plads til privatliv, hvilket betyder, at variationen i hvert af de tre underpunkter forklarer en betydelig del af variationen i scoren for fri leg, når vi kigger på sammenhængen mellem det enkelte punkt og fri leg.

Tabel 1: Sammenhæng mellem fri leg (punkt 34) og Plads og indretning

	(1)	(2)	(3)
Indretning og plads	0,92***		
Indendørs plads		0,01	0,02
Indretning til pleje, leg og læring		0,23	0,19
Stuens indretning til leg og læring		0,30***	0,30***
Plads til privatliv		0,26***	0,26***
Børnerelaterede udstillinger		0,03	-0,01
Plads til grovmotoriske lege		0,01	-0,02
Grovmotorisk udstyr		0,02	0,01
Forklaringsgrad	31 %	40 %	42 %
N	124	124	124
Kommune- og års fixed effects ⁱⁱⁱ	Nej	Nej	Ja

Kilde: egne beregninger på baggrund af data fra observationer af UCN i Aalborg, Favrskov, Norddjurs og Hjørring Kommune.

Note: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

ⁱⁱⁱ Kontrol for hvilken kommune og hvilket år målingen er foretaget i.

Organisationsstruktur

Underskalaen Organisationsstruktur består af de tre punkter overgang og ventetid, fri leg og lege- og læringsaktiviteter for hele gruppen. Der er en tæt sammenhæng mellem underskalaerne Organisationsstruktur og Plads og indretning, jf. tabel 2, hvor de to gennemsnitlige scorer hænger sammen en til en. Igen er det drevet af underemnerne stuens indretning til leg og læring samt plads til privatliv, men også punkterne indendørs plads samt

børnerelaterede udstillinger hænger svagt signifikant sammen med den gennemsnitlige score for Organisationsstruktur. Igen påvirkes resultaterne ikke af en kontrol for, hvilken kommune og hvilket år målingen er foretaget i.

DISKUSSION

Den stærke sammenhæng mellem de tre punkter i Plads og indretning, indretning til pleje, leg og læring, stuens indretning til leg og læring og plads til privatliv med fri leg, underbygger antagelsen om, at børns muligheder for at lege og for at være med i og inkluderet i fællesskaber om leg delvist afhænger af det udvalg af legetøj og materialer, der stilles til rådighed for dem. God kvalitet for fri leg (punkt 34) hænger også stærkt sammen med den gennemsnitlige kvalitet af Plads og indretning, jf. tabel 1. Den påviste sammenhæng mellem

Tabel 1: Sammenhæng mellem Organisationsstruktur (gennemsnitlig score) og Plads og indretning

	(1)	(2)	(3)
Indretning og plads	1,00***		
Indendørs plads		0,15*	0,14*
Indretning til pleje, leg og læring		0,09	0,04
Stuens indretning til leg og læring		0,26***	0,25***
Plads til privatliv		0,21***	0,22***
Børnerelaterede udstillinger		0,13*	0,11
Plads til grovmotoriske lege		0,04	0,04
Grovmotorisk udstyr		0,03	0,01
Forklaringsgrad	42%	48%	51%
N	124	124	124
Kommune- og års fixed effects	Nej	Nej	Ja

Kilde: egne beregninger på baggrund af data fra observationer af UCN i Aalborg, Favrskov, Norddjurs og Hjørring Kommune.

Note: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

kvaliteten af dagtilbuddets indretning og fri leg og muligheder for at kunne være med i leg er et afgørende parameter for børns trivsel og inklusion.

Eksemplet i indledningen viser, hvordan børnene på kreativ vis udvikler legen med brug af løse genstande. Inklusion kræver, at der også tages hensyn til børnenes forudsætninger. Måske er det ikke alle børn, der ved, hvad en udestue er, og så må pædagogen træde til og forklare, så det giver mening for børnene. Strukturelt og processuelt synes børnene i eksemplet at være inkluderet, men for også at sikre mental inklusion er det nogle gange nødvendigt med hjælp fra en pædagog, der fx stiller åbne spørgsmål til børnene i legen.

Stuens indretning med mange og varierede materialer, som børnene selv let kan få fat i og bruge, giver mulighed for, at alle børn kan være med i en leg eller selv finde noget at lege med, som passer dem, og som stimulerer læring og udvikling og skaber inklusion.

Den stærke sammenhæng mellem Plads og indretning og Organisationsstruktur (tabel 2) viser, at børnenes muligheder for inklusion ikke kun afhænger af materialerne, men også af personalets kompetencer til at lede, deltage i og skabe rammer for leg. Dvs. at der didaktisk og organisatorisk skal være noget meningsfuldt for børnene at lege og beskæftige sig med, både i pauser eller overgange mellem aktiviteter, i den frie leg og i fælles lege- og læringsaktiviteter, spontant opståede såvel som planlagte. Det pædagogiske personales kompetencer til at organisere dagligdagen, så børnene ikke overlades til sig selv, men altid har materialer og nærværende samspilspartnere til rådighed, er altså også ganske afgørende.

Plads til privatliv har også en stærk sammenhæng med fri leg. Dvs. at børnenes muligheder og rum for at lege alene eller sammen med

få venner er befordrende for den frie leg. En høj score for plads til privatliv betyder, at børnene gerne må lege alene eller med en ven, at de ikke altid skal deltage i aktiviteter for hele gruppen, men at personalet alligevel interagerer positivt med alle børn, uanset hvad eller hvor, de leger (Harms et al., 2015). For at plads til privatliv skal kunne realiseres, må der være adgang til et eller flere områder indendørs, og stuen må være indrettet, så forskellige aktiviteter ikke forstyrrer hinanden.

Inklusion viser sig i sammenhængen mellem privatliv og lege- og læringsaktiviteter for hele gruppen og bliver tydelig, når pædagogen støtter børn, der har svært ved at deltage, introducerer nye ideer, forklarer, hvordan man bruger nye materialer, og fortæller børnene, hvad der skal ske, mv. (Harms et al., 2015).

KONKLUSION

Succesfuld inklusion afgøres både af, hvordan læringsmiljøet i et dagtilbud er indrettet, og hvordan materialerne præsenteres, så de indbyder til at lege, og af

interaktionerne med det pædagogiske personale og i børnenes egne fællesskaber. Kvaliteten af leg og inklusion afhænger af gode relationer og gode omgivelser, dvs. et inspirerende, udfordrende og meningsfuldt læringsmiljø.

De statistiske analyser viser en stærk sammenhæng mellem kvaliteten af fri leg (ECERS-3, punkt 34) og den gennemsnitlige kvalitet af underskalaen Plads og indretning. De daginstitutioner, der scorer højere i kvaliteten af fri leg, scorer i gennemsnit 1 point højere i Plads og indretning. Sammenhængen er drevet af punkterne stuens indretning til leg og læring samt plads til privatliv. Der er også en stærk sammenhæng mellem disse punkter og underskalaen Organisationsstruktur.

Således hænger kvaliteten af dagtilbuddets indretning og organisering tæt sammen med og afspejler børns muligheder for fri leg. Indretningen skaber rammer for inklusion, når det pædagogiske personale har reflekteret over, hvordan de understøtter muligheder for leg, og har

organiseret sig, så der hele tiden er noget meningsfuldt for børnene at beskæftige sig med. Samtidig må personalet organisere sig, så de er tæt på børnene, og hjælpe til, hvis nogen er i fare for eksklusion.

ECERS-3 er ikke udviklet til eksPLICIT at undersøge inklusion og eksklusion i pædagogisk praksis. Sammenhængene mellem strukturel kvalitet (dvs. materialer og design til leg i læringsmiljøet, målt ved punkt 3-5) og kvaliteten af læringsaktiviteter, fri leg og organisering afspejler dog betingelser for kvalitet for fri leg og dermed inklusion. På trods af begrænsningerne

forekommer det rimeligt at konkludere, at god kvalitet ikke kan opnås, uden at der findes inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddene – og omvendt.

STYRKER OG BEGRÆNSNINGER

Nærværende undersøgelse med 124 observationer dækker et bredt udsnit men er kun tilnærmelsesvist repræsentativ for danske dagtilbud. De viste sammenhænge vil dog med stor sandsynlighed kunne påvises i en større sample og et nationalt studie.

Ifølge DEA (2024) er der også stadig flere uobserverede forhold i

de enkelte dagtilbud, som ellers har samme baggrund og karakteristika (fx normering og personalesammensætning), som medfører kvalitetsforskelle, fx den faglige ledelse og institutionskultur. Således mangler der stadig mere empirisk viden om disse forhold, fx hvordan personalet organiserer sig forskelligt selvom de har ens rammevilkår, som har betydning for børnenes leg og inklusion i børnefællesskaber, og som igen har betydning for børnenes læring og udvikling på længere sigt.



Litteraturliste

- Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge [Dagtilbudsloven]. (2024). LBK nr. 55 af 17/01/2024. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/985>
- Bratterud, Å., Sandseter, E. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingssenter.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2012). The bioecological model of human development. In I. Siraj & A. Mayo (red.), *Early Childhood Education* (s. 201-262). Sage.
- Børns Vilkår. (2022). *Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekamerater*. Børns Vilkår.
- Børns Vilkår. (2024). *Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekamerater*. <https://bornsvilkar.dk/cfb-artikel/inkluderende-bornefaellesskaber-er-de-voksnes-ansvar/>
- Clifford, R.M., Reszka, S.S. & Rossbach, H.-G. (2010). *Reliability and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. FPG Child Development Institute.
- Clifford, R.M., Yazejian, N., Cryer, D. & Harms, T. (2020). Forty years of measuring quality with the environment rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 164-166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.006>
- Clifford, R.M., Yazejian, N., Jang, W. & Jigjidsuren, D. (2021). *A guide to analyzing and interpreting ECERS-3 Data*. Teachers College Press.
- DEA. (2024). *Udfordringsbilledet på daginstitutionsområdet*. Tænketanken DEA.
- EVA. (2020). *Læringsmiljø i kommunale børnehaver*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA & VIVE (2022). *Læringsmiljø i kommunale vuggestuer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2020). Vi må finn på ka vi ska gjør. Hvilke tranformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? In E.B. Sandseter & R. Storli (red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø* (s. 47-66). Universitetsforlaget.
- Hammershøj, L.G. (2012). *Kreativitet – et spørsmål om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J.H., Skovbjerg, H.M., Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Jørgensen, H.H. & Lieberoth, A. (2023). Inklusions- og eksklusionsprosesser i leg. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 7(1), s. 53-62. <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136710>
- Hansen, O.H. (2013). *Stemmer i fællesskabet*. DPU/AU.
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia – tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 05, 8-19. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129478/175298>
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, 3rd Edition*. Teachers College Press.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. Routledge.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). *European framework of quality and wellbeing indicators*. EU: Care Project.
- Nicholson, S. (1971). *The theory of loose parts: An important principle for design methodology*. Open University.
- Nilsen, T.R. (2024). *Children's opportunities for play in early childhood education and care*. Nord Universitet.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pædagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pædagogisk forum.
- Næsby, T. (2020). *The quality of inclusion in Danish preschools*. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1561-1573. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1541320>
- Næsby, T. (2021). Measuring Danish preschool quality. In S. Garvis & H.L. Taguchi (red.), *Quality improvement in early childhood education: International perspectives on enhancing learning outcomes* (s. 45-68). Palgrave Macmillan.
- Næsby, T., Gro-Nielsen, B., Pedersen, B. & Rasmussen, A. (2023). Inklusion i dagtilbud – en undersøgelse af inklusions- og eksklusionsprosesser i børnefællesskaber. *CEPRA-sriben*, 32, 18-33. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n23.2023>
- Næsby, T. & Holm, H. (2024). *KVALid: Kvalitet i dagtilbud – det teoretiske og empiriske grundlag*. Dafolo.
- Næsby, T., Holm, H.T., Medom, C., Pedersen, B.S., Skytte, K.B., Agerbæk, E., Hvolby, A., Bering, H., Lundgren, S., Hansen, T. & Poulsen, L.-L. (2019). *Kvalitetsvurdering i dagtilbud med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3): Forskningsrapport for Favrskov Kommune 2019*. UCN.
- Næsby, T., Okslund, H., Pedersen, B. & Skytte, K. (2022). Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik. *CEPRA-sriben*, 28, 26-39. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.470>
- Næsby, T. & Sperling, L.L. (2023). Structural and process quality in Danish preschools in connection with three preschool teacher generations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 928-949. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114542>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Qvortrup, L. & Wistoft, K. (2022). Kausalitet og effektfuldhed: En idehistorisk oversigt med eksempler fra pædagogik og uddannelsesforskning. In J.H. Christensen & L. Qvortrup (red.), *Kausalitet og effektfuldhed i pædagogisk forskning og praksis* (s. 15-57). Aarhus Universitetsforlag.
- Sando, O.J. (2020). Fysisk miljø, trivsel og fysisk aktivitet i barnehagen. In E.B. Sandseter & R. Storli (red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø* (s. 37-46). Universitetsforlaget.
- Sandseter, E.B. & Storli, R. (red.) (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø*. Universitetsforlaget.
- Seplocha, H. (2019). *Coaching with ECERS: Strategies and tools to improve quality in pre-K & K classrooms*. Teachers College Press.
- Sperling, L.L. (2022). *Det pædagogiske personale og kvaliteten af interaktioner*. DEA.
- Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 578-598. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/developing-effective-multicultural-practices-a-case-study-of-exploring-a-teachers-understanding-and-practices.pdf>
- UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UN General Assembly Resolution 44/25 of 20. November 1989.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L. & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>
- Østrem, A.J. (2024). Med tingene som landemerker – gjenstanders betydning for barns jevnaldningsrelasjoner i barnehagen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 8(2), 42-51. <https://doi.org/10.7146/fppu.v8i2.150375>