

Inklusion i vuggestuen

Om udvikling af pædagogers faglighed og børnenes deltagelsesmuligheder

Rapport om udviklingsprojekt
Ishøj Kommune 2008 – 2009

Videncenterkonsulenter

Trine Holst Mortensen & Kurt Bendix-Olsen

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning og læsevejledning	1
2.0 Beskrivelse af projektet 'Inklusion i vuggestuen'	2
2.1 Projektet 'Inklusion i vuggestuen' har haft to spor:	2
3.0 Konklusioner og anbefalinger	4
4.0 Workshopforløbet – didaktiske principper bag støtten til kompetenceudviklingen	8
4.1 Indholdet på de enkelte workshopdage.....	9
5.0 Inklusion i vuggestuen, hvorfor?	13
6.0 NVIEs teoretiske platform i projektet.....	17
6.1 Eksklusion	17
6.1.1. Eksempler på ekskluderende mekanismer.....	17
6.1.2 Formelle og uformelle eksklusionsprocesser	17
6.2 Læring gennem deltagelse	18
6.3 Børn i udsatte positioner	19
6.4 Normalitetsforventninger.....	20
6.5 Fællesskaber	22
7.0 Projektinstitutionernes fokusområder:.....	24
8.0 Hvordan beskrives eksklusionsprocesser i Ishøjs vuggestuer?	25
8.1 Hvor opstår de udsatte positioner?.....	25
8.1.1 De fysiske rammer	25
8.1.2 Spidsbelastning, normering og fravær af voksne	25
8.1.3 Personalets forståelse af opgaven.....	27
8.1.4 Børnefællesskabets dynamik.....	29
9.0 Faglig viden der fremmer inklusion	31
9.1 Metodisk kompetence.....	31
9.2 Formelle pædagogiske mål for praksis.....	32
9.3 Pædagogisk organisering.....	32
9.4 Viden om inklusion i teori og praksis.....	33
9.5 Læring i børnefællesskaber	34
9.6 Mødet med omverdenen	35
10.0 Projektinstitutionernes planer for fremtiden.....	36
Bilag 1: Dokumentationslog 'Inklusion i vuggestuen'	37

Bilag 2: Dokumentation af projektets processer og resultater	39
Erfaringer med at dokumentere:.....	39
Hvad fik institutionerne viden om i kraft af arbejdet med dokumentationsloggen?	39
Overblik over indsatsområder og effekter	39
Metoders effekt.....	40
Inklusionspædagogernes og konsulentbistandens effekt	40
Barrierer i samarbejdet	40
Litteratur:.....	42

1.0 Indledning og læsevejledning

Det er ikke meget pædagogisk viden, der er skabt om de mindste børns møde med institutionslivet og de processer, der har betydning for om børnene deltager i givende fællesskaber, udvikler relationer og udvikler kompetencer i de miljøer, vi kalder 'vuggestue'¹. Ishøj Kommune har taget initiativet og rådet bod på den manglende viden om in- og eksklusionsprocesser i 'vuggestuehøjde' ved at iværksætte et omfattende udviklingsprojekt for alle vuggestuegrupper i kommunen. Det er resultaterne af projektet 'Inklusion i vuggestue', som denne rapport skal forsøge at blotlægge og formidle til pædagoger, tværfaglige samarbejdspartnere, forvaltningsfolk og politikere. Naturligvis må andre, der kunne tænkes at interessere sig for emnet, gerne læse med - eksempelvis forældre til børn i vuggestue. For at give læseren mulighed for at orientere sig i rapportens opbygning, følger her en læsevejledning:

Rapporten indledes med en kort præsentation af rammen om udviklingsprojektet i afsnit 2 efterfulgt af de konklusioner og anbefalinger, der tegner sig som signifikante resultater af arbejdet (afsnit 3). For at give indblik i udviklingsprojektets teoretiske afsæt og dets konkrete udformning, beskrives pædagogernes kompetenceudviklingsforløb i afsnit 4. En redegørelse for NVIEs teoretiske platform og projektets begrebsliggørelser findes i afsnit 5 og afsnit 6. Vuggestuernes valgte udviklingsfoci skitseres i afsnit 7. Den professionsfaglige viden, som projektet har opsamlet om eksklusionsprocesser i vuggestuerne i Ishøj, bliver udfoldet i afsnit 8, hvorefter der bliver redegjort for hvilken faglig viden, der fremmer inklusion i afsnit 9. Institutionernes visioner og ønsker for fremtiden efter projektets udløb fremgår af afsnit 10.

¹ Kommunens dagpleje har også deltaget i projektet, og erfaringerne herfra indgår ligeledes i rapportens resultater.

2.0 Beskrivelse af projektet 'Inklusion i vuggestuen'.

I perioden sept. 2008 til nov. 2009 har Ishøj Kommune i samarbejde med Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE) gennemført projektet 'Inklusion i vuggestuen', som en del af kommunens overordnede udviklingsprojekt 'Succes for alle'. Projektets fokus har været udvikling af indsatsen og pædagogikken i kommunens vuggestuer, og målene for projektet var:

- "At vuggestuerne bliver i stand til at bidrage med en pædagogisk praksis i forhold til socialt udsatte børn, som bidrager til at bryde med den negative sociale arv.
- At alle medarbejderne bliver bedre fagligt rustet til at arbejde inkluderende og opnår større kompetence til at arbejde med udsatte børn.
- At der reageres hurtigere og mere kvalificeret på problemerne.
- At uddanne to 'front medarbejdere' fra hver institution som 'inklusionspædagoger' igennem en række workshops."²

2.1 Projektet 'Inklusion i vuggestuen' har haft to spor:

Spor 1 der bestod i et *individuel kompetenceudviklingsforløb* i form af uddannelse af to inklusionspædagoger for hver projektinstitution. Et undervisnings- og udviklingsforløb der har strakt sig over 6 workshopdage med en opstartsdag og en afslutningsdag fordelt i tidsrummet fra september 2008 til november 2009. Til denne undervisning har været tilknyttet tre konsulenter fra NVIE: Carsten Pedersen, Trine Holst Mortensen og Kurt Bendix-Olsen.

Spor 2 der bestod i et *kollektivt kompetenceudviklingsforløb* for projektinstitutionernes personalegrupper. Hver projektinstitution har gennemført et udviklingsprojekt.

Udviklingsprojekterne har haft til formål at afdække den enkelte institutions praksis og ønsker for udvikling. Herudover var det hensigten med udviklingsprojektet at udvikle den pædagogiske praksis i en inkluderende retning - med fokus på tidlig opmærksomhed og samarbejdende praksis ift. børn og familier i udsatte positioner. I projektet har deltaget 13 institutioner og dagplejen med børn i alderen 0-3 år. Hver institution har haft en projektkonsulent tildelt, der i samarbejde med inklusionspædagogerne og institutionsledelsen har tilrettelagt og varetaget såvel undervisningen som vejledningen i den enkelte institution - med hensigten at fremme den samlede

² Uddrag fra projektbeskrivelsen udarbejdet af Ida Kornerup, 2008

personalegruppens kompetencer og viden om inklusion i relation til den konkrete praksis i vuggestuen. Konsulentstøtten har både taget form af vejledning af 'inklusionspædagogerne' i forhold til deres roller som projektfacilitatorer, vejledning af mindre dele af personalegruppen samt undervisning af hele personalegruppen på forskellige tidspunkter i processen.

3.0 Konklusioner og anbefalinger

Her følger en præsentation af de konklusioner, der kan drages på baggrund af institutionernes og dagplejens udviklingsprocesser, og af den viden som herigennem er opsamlet i projektperioden. Konklusionerne er baseret på analyser af data genereret via institutionernes dokumentationslog (jf. bilag 1) og tre fokusgruppeinterview med inklusionspædagogerne (jf. bilag 2). Efter konklusionerne følger af en række anbefalinger - som NVIE vurderer - vil kunne konsolidere den ny erhvervede viden fremadrettet, så projektets indsigter kan omsættes og leve videre til fordel for den fortsatte inklusion i vuggestuerne – og hele dagtilbudsområdet i Ishøj Kommune. I henhold til projektets målsætninger (jf. afsnit 2.0) er der oparbejdet følgende resultater:

- **Det kan konkluderes**, at medarbejderne i vuggestuerne er blevet bedre rustet til at arbejde inkluderende i forhold til socialt udsatte børn – og alle børn i det hele taget. Den pædagogiske indsats i vuggestuerne har ændret sig fra at have en *integrerende forståelse* af "socialt udsatte børns behov" til at have en *inkluderende forståelse* af alle børns særlige behov (jf. afsnit 6).

Det anerkendes fortsat, at nogle børn har påfaldende kognitive, emotionelle, sociale og/eller adfærdsmæssige profiler, der gør dem mere indsatskrævende end deres jævnaldrende, men personalets *forholdemåder* overfor børn i vanskeligheder har ændret sig i kraft af udviklingsprojektet. Der er sket en betydelig forandring fra at se på *individet og dets udvikling* til at have fokus på *børns deltagelse, læring og kompetenceudvikling i fællesskaber*. Der er i projektet udviklet pædagogiske kompetencer med henblik på at understøtte vuggestuebørnenes deltagelse i fællesskaber, og derigennem er fokus flyttet fra at se på *udsatte børns fejl og mangler* til at se på *fællesskabernes ressourcer og udsatte positioner i institutionernes hverdagsliv*.

- **Det kan konkluderes**, at medarbejderne i vuggestuerne er blevet bedre fagligt rustet til at *samarbejde* om den inkluderende opgave. Personalegruppernes faglige løft er sket i kraft af deres fælles arbejde med *teori, metoder og praksisudvikling*, der har kvalificeret og nuanceret forståelsen af inklusion (jf. bilag 2). Implementeringen af inkluderende

handlemåder og tiltag er lykkedes i kraft af en udbredt kollegial videndeling, såvel internt i de enkelte vuggestuer, som eksternt på tværs af institutionerne (i forbindelse med workshops) - og med spæde skridt i forhold til de tværprofessionelle samarbejdspartnere (jf. afsnit 9).

- **Det kan konkluderes**, at der efter projektets afslutning reageres hurtigere og mere kvalificeret på de ekskluderende processer i vuggestuerne. Pædagogerne har i særlig grad fået blik for, hvordan udsatte positioner produceres i den pædagogiske praksis og i børnefællesskabernes uformelle processer. Der er i vuggestuerne oparbejdet forståelse af og viden om, hvordan faktorer som: *de fysiske rammer, spidsbelastning, normering/fravær af voksne, personalets forståelse af opgaven og børnefællesskabets dynamik* har betydning for børnenes deltagelse i fællesskaber (jf. afsnit 8). Pædagogerne indfanger ikke blot de forskellige eksklusionsmekanismer hurtigere, de handler mere *proaktivt* for at minimere børns udsatte positioner i institutionsmiljøet. Pædagogernes blik for at voksen- og børnefællesskaberne er forbundne, men også at de fungerer forskelligt, er blevet skærpet. Det er især den vedholdende brug af metoder til praksisafdækning (praksisfortællinger/video mv.), der har gjort, at personalegrupperne systematisk har kunnet få nye indsigter i arbejdet med at undersøge og udforske praksis.
- **Det kan konkluderes**, at der er blevet uddannet to 'front medarbejdere' fra hver institution (jf. afsnit 2). Disse 'inklusionspædagogers' kompetenceudvikling har rummet:
 - Deltagelse i workshopforløb om inklusion og praksisudvikling.
 - Indsamling og bearbejdning af empiri fra egen institution.
 - Afprøvning af nye handletiltag.
 - Dokumentation af proces via log.
 - Facilitering af udviklingsprocesser i egen institution.

Via kompetenceudviklingen har pædagogerne tilegnet sig teoretisk og praktisk viden om inklusion og de problemstillinger, der opstår i vuggestuernes hverdag, og som pædagoger er tvunget til at manøvrere i ud fra faglige betragtninger.

Pædagogerne har fået erfaring med redskaber og metoder til at støtte op omkring de lokale udviklingsprojekter og den interne videndeling i institutionerne.

Inklusionspædagogerne har med engagement taget opgaverne på sig og ydet en betydelig

indsats med at holde projektet i live lokalt og motivere til fortsat udvikling i personalegruppen.

- **Det anbefales**, at institutionerne fortsat arbejder teoretisk, metodisk og praktisk med et inkluderende blik på:
 - *alle* medarbejdernes praksis
 - børns udsatte positioner i institutionen
 - Forældreinddragelse.

En forudsætning for at den erhvervede viden fortsat kan implementeres og videreudvikles, er, at alle medarbejdere er "medspillere", og at nye medarbejdere, børn og forældrene får mulighed for at forstå og bidrage til den inkluderende praksis og kultur i institutionen.

Ledelsen bør prioritere inklusion som indsatsområde i mødesammenhæng, i planlægning og i de pædagogiske udviklingsfora. I de pædagogiske udviklingsfora kan personalet med fordel fortsætte undersøgelsen af *udsatte positioner*, og hvad der eksempelvis ligger i pædagogers udsagn om at børn 'ekskluderer sig selv'. Det kan undersøges ved at stille de fire spørgsmål (Pedersen, 2009:170), som har været brugt i projektet:

- Hvor skabes **udsatte positioner**? (Magtperspektivet)
- Hvad giver **adgang til deltagelse**? (Kulturperspektivet)
- Hvilke **dilemmaer** befinder personalet sig i? (Dilemmaperspektivet)
- Hvilke pædagogiske og organisatoriske **handlingsalternativer** findes eller kan udvikles? (Innovationsperspektivet)

Udviklingen af skriftlighed i denne sammenhæng vil styrke den organisatoriske læring, da situationer og betragtningsmåder fastholdes og kan bearbejdes på forskellig vis i hele personalegruppen.

- **Det anbefales**, at institutionerne nytænker deres organisering af arbejds gange og brugen af de fysiske rammer, hvor det er muligt. Er der personaleressourcer, der kan flyttes, så spidsbelastningssituationer reduceres? Er der arbejds gange, der modarbejder den inkluderende hensigt? Understøtter rumindretningen reelt den inkluderende praksis?
- **Det anbefales**, at der etableres et aktivt inklusionsnetværk af inklusionspædagoger, hvor såvel viden fra kommunens institutioner deles i gruppen, som ny viden tilføres gruppen udefra.

- **Det anbefales**, at inklusionsindsatsen udvides til også at omfatte resten af dagtilbudsområdet, SFO-, skole- og klubregi, så der bliver kontinuitet i inklusionsindsatsen på tværs af de pædagogiske miljøer, som børnene deltager i over tid.
- Det anbefales, at Ishøjs kommunale procedurer for støtte til børn og indhentning af specialviden fra tværfaglige samarbejdspartnere organiseres, så de komplementerer vuggestuernes inkluderende pædagogik. Eksempelvis at tildeling af støtte og specialviden tilflyder børnefællesskabet frem for det enkelte barn, så der fokuseres på konteksten for børns vanskeligheder og udsathed, snarere end på 'udsatte børn' i et individfokus.

4.0 Workshopforløbet – didaktiske principper bag støtten til kompetenceudviklingen

Workshoprækkens tematiske indhold blev løbende planlagt i samarbejde med projektets styregruppe, der var nedsat af kommunen³. Bestræbelserne har været, i så høj grad som muligt, at tilpasse workshopdagens indhold til institutionernes aktuelle udfordringer, så pædagogerne i et fælles rum har haft lejlighed til at reflektere over og diskutere kursen videre frem.

Workshopdagene har haft to overordnede formål:

1. At skabe forudsætninger for at pædagogerne tilegner sig viden om og udvikler egen viden om inklusion og pædagogiske processer. Herunder opnår et skærpet indblik i de dilemmaer, der opstår i den pædagogiske praksis, og som pædagoger er tvunget til at manøvrere i ud fra faglige betragtninger.
2. At skabe forudsætninger for at pædagogerne kan iværksætte og støtte op omkring egne udviklingsprojekter og videndeling i institutionerne.

Det har i planlægningen af de enkelte workshopdage betydet, at det har været prioriteret at sætte fokus på pædagogernes subjektive oplevelser, erfaringer, forforståelser og viden, som konsulenterne med forskellige faglige og teoretiske perspektiver kunne "forstyrre" og perspektivere.). Intentionen har været at åbne op for nye "blikke" og muligheder via passende forstyrrelser (Jarvis 2002), og at forsøge at skabe ny mening og erfaring ved at udfordrer de grundlæggende forforståelser. Forforståelser, der i forskellige sammenhænge repræsenterer barrierer for vuggestuens inkluderende læringsfællesskaber.

Et bærende princip har derfor været intentionen om at arbejde med refleksion (Jarvis 2002) over, hvordan børn, forventninger til børn og relationer i institutioner konstrueres og får betydning for børnenes hverdagsliv - og dermed for det pædagogiske arbejde med børn i udsatte positioner. Det har været vigtigt for konsulenterne at balancere mellem anerkendelse af den særlige viden, der opstår om børnene og deres hverdagsliv i pædagogisk praksis, men ligeledes at "forstyrre" den forforståelse der samtidig skabes i praksissammenhænge (Lave & Wenger 2003).

³ Deltagere i styregruppen: Institutionsleder Irene Davidsen, pædagogisk konsulent Peter Jensen, projektleder og pædagogisk konsulent Tommy Johansen, videntcenterkonsulenterne Ida Kornerup og Kurt Bendix-Olsen, NVIE

NVIE har bestræbt sig på at anlægge et samskabende perspektiv på vejledning og undervisning (Løw 2009), hvor vejledning er blevet set som bevidnede positioner, eller som en *"...samkonstruktionsproces, der har karakter af en stadig udveksling af tanker, følelser, meninger, forståelser og forklaringer"* (Løw 2009, s. 165). Med afsæt i et sådant perspektiv på vejledning og undervisning, har konsulenternes opgave ikke været at finde "objektive" konklusioner, men i stedet at arbejde med *forskellige perspektiver*, der kan gøre oplevelsen forståelig og meningsfuld. 'Den genererende samtale' er en aktiv og samarbejdende proces om skabelse af mening, hvor konsulenten har forsøgt at skabe mulighed for samtaler om magten i sproget og i det pædagogiske arbejde. På denne måde understreges det socialkonstruktionistiske perspektiv (Gergen 1997, Haslebo 2004) på kommunikationen som en forudsætning for det konstruktive læringsmiljø. Denne tilgang afkræver konsulenternes fokus på ikke at definere deltagere negativt, så deltagerne oplever sig som inaktive og diskvalificerede. Konsulenternes intention har således været at understøtte og anerkende pædagogernes egne veje til læring, viden og færdigheder, der kontinuerligt udvikles i mødet med konsulenternes perspektiver.

4.1 Indholdet på de enkelte workshopdage.

Opstartsdag 5. september 08: *Inklusion i et policy-perspektiv.*

Formålet med denne dag var at sætte fokus på, hvorfor inklusion er på dagsordenen i pædagogisk arbejde og i vuggestueregi i Ishøj Kommune. Hvor kommer inklusionsbegrebet fra? Hvilke love og konventioner er begrebet omfattet af? Præsentation af projektets mål, indhold og muligheder samt gensidig forventningsafstemning og rolleafklaring.

Workshopdag 1- 2: 29. og 30. september 08: *Udvikling af ejerskab for inklusionsperspektivet og deltagerstyring af udviklingsprocesser i institutioner*

Formålet med disse to sammenhængende workshopdage var at kvalificere, hvordan man sætter fokus på og indfanger in- og eksklusionsprocesser i vuggestuer. Første dag indledtes med en øvelse i 'konversation' omhandlende, hvordan man kan forstå 'deltagelse' og 'fællesskaber' i vuggestuen. Deltagerne blev bedt om at medbringe data fra institutionen, og med udgangspunkt i narrativer og videooptagelser analyserede og arbejdede pædagogerne med at indkredse udsatte positioner i

institutionen og barrierer for deltagelse i institutionslivet bredt forstået. Herefter blev der arbejdet med at få sat "billeder" på begreber som 'fællesskaber' og 'udsatte positioner'.

På anden dag blev der introduceret til og diskuteret dataindsamlingsmetoder såsom praksisfortælling og video, og der blev arbejdet med refleksion som støtte til udvikling af handleberedskab i forhold til den nye udviklingsopgave.

3. workshopdag, 12. november 08: *Udvikling af fælles fagsprog og nyt handleberedskab*

Formålet med tredje workshopdag var at arbejde med: "Hvordan komme fra ide til undersøgelse af egen praksis?", og bearbejdning af egne data. Der blev arbejdet med institutionernes problemformuleringer, og med hvilken plads systematisk dataindsamling har i et udviklingsprojekt, der sætter fokus på pædagogisk praksis. Derefter blev der arbejdet med forskellige læringssyns implikationer for pædagogisk arbejde, herunder kategoriseringer som almenpsykologisk fænomen og betydningen af at tage et barneperspektiv i forbindelse med at opdage ekskluderende og inkluderende processer i pædagogisk arbejde.

Pædagogerne bearbejdede deres fælles erfaringer med at indfange praksis, og på baggrund heraf udarbejdede hver institution en spørgeguide til analyse af data, som efterfølgende kunne afprøves i egen institution.

Afslutningsvis blev der sat fokus på erfaringer med tværprofessionelt samarbejde og forældresamarbejde i forbindelse med børn i udsatte positioner - som optakt til næste workshop.

4. workshopdag, 6. februar 09: *Tværfaglighed og tværprofessionelt samarbejde om inklusion af vuggestuebørn*

Formålet med denne workshop var at sætte fokus på, hvordan repræsentanter for forskellige professioner/ kommunale aktører italesætter deres faglighed i arbejdet med inklusion af vuggestuebørn, og hvilken praksis aktørerne anser som fagligt kvalificeret.

Dagen rummede oplæg om, hvilke indsatser der fremmer inklusion med fokus på børnegruppen, institutionen, de professionelle, forældre, forvaltningen, samfundet, lokalmiljøet. Det var målet at samle pædagogernes forskellige samarbejdsparter og få sat spot på den inkluderende samarbejdskultur. Repræsentanter fra sundhedsplejen, PPR og Familierådgivning gav deres

perspektiv på inklusionsindsatsen, og de beskrev hvilke udfordringer og dilemmaer, de oplevede i samarbejdet med vuggestuerne. Oplægsholderne og pædagogerne søgte at identificere den fælles sag og alternative muligheder i samarbejdet om børnene. Dagen sluttede med at indkredse institutionernes status på deres udviklingsprojekter i institutionerne.

5. workshopdag, 27. april 09: *Erfaringsopsamling*

Formålet med dagen var erfaringsopsamling fra udviklingsprojekterne. Dagen tog afsæt i oplæg om nyligt beskrevne erfaringer fra NVIE om 'inklusionens pædagogik', og der blev sat fokus på glæder og sorger samt problematiserede eksempler på inklusionspædagogik i vuggestuer. Institutionerne 'Ørnebo' og 'Regnbuen' gjorde status på deres erfaringer og udviklingsprocesser. Institutionernes eksemplariske præsentationer blev brugt som afsæt til en diskussion af forskellige implementeringsstrategier, der kunne kvalificere styringen af udviklingsprojekterne lokalt.

6. workshopdag, 9. september 09: *Dokumentation*

Formålet med dagen var at introducere til den dokumentationslog (jf. bilag 1), der senere blev hjælperedskab til institutionernes dokumentation af deres udviklingsprojekter og -processer. Dagen startede med oplæg om forskellige dokumentationsmetoder og -formål. Der blev arbejdet med dokumentation som fagligt og pædagogisk redskab. Dokumentationsloggen blev herefter præsenteret med et eksempel på dokumentation fra et tidligere NVIE projekt. Afrapporteringsformen blev valgt for at sætte fokus på deltagerinstitutionernes egne processer, perspektiver, valg af metode, dilemmaer og fokus mv.

Sidste workshopdag, 30. november 09: *Inkluderende overgange*

Formålet med den sidste workshop var at øge opmærksomheden omkring inklusion og eksklusion i overgange mellem vuggestue og børnehaven. På workshoppen arbejdedes med forskellige strategier i forsøget på at styrke inklusion i overgange; dvs. inklusionsledelse, at følge børns deltagebaner fra vuggestue til børnehave, anerkendelses- og underkendelsesmønstre, der har tendens til at blive reproduceret i skriftlige og mundtlige overleveringer.

Et andet tema var betydningen af brugen af systematiske arbejdsmetoder som udgangspunkt for udvikling og højnelse af faglighed i institutionerne. Pædagogerne arbejdede med, hvordan

organisering af inklusionsnetværk til videndeling i Ishøj Kommune i givet fald kunne organiseres, ud fra de sparringbehov de oplevede og de former for videndeling, de oplevede som meningsfulde.

Dagen afsluttedes med tre fokusgruppeinterview med pædagogerne. Ønsket var at indfange pædagogernes erfaringer i arbejdet med dokumentationsloggene, som blev afleveret til projektkonsulenterne samme dag (jf. bilag 2).

5.0 Inklusion i vuggestuen, hvorfor?

Dette afsnit skal læses som en skitsering af *inklusionsbegrebet*, ud fra hvad centrale aktører i bred forstand ønsker at udtrykke med begrebet. Afsnittet er ment som en beskrivelse af, at inklusion ikke er et neutralt pædagogisk begreb, men et normativt samfundsanliggende, som mange uden for det pædagogiske område mener noget om.

Når Ishøj Kommune etablerer pædagogisk udvikling omkring inklusionsindsatser i vuggestuer, så deltager pædagoger, institutioner, forvaltning og NVIE i en teoretisk og praktisk indholdsbestemmelse af, hvad inklusion som fænomen er og ikke er. Udviklingsprojektet er således "naturligt" indplaceret i krydsfeltet mellem fire poler, "*der kan karakteriseres som henholdsvis en etisk funderet, en politisk funderet, en økonomisk funderet og en pragmatisk funderet diskurs*" (Tetler 2008). De fire poler påvirker debatten om inklusion: Nogle er for inklusion, 'fordi det siger loven'. Andre er for inklusion 'i håbet om at spare penge, så der bliver plads til andre velfærdsydelser, der presser sig på'. Andre er for inklusion 'i håbet om at det bibringer os alle bedre eksistentielle muligheder'. Atter andre igen skal "gøre" inklusion helt praktisk, og de udfordres af, 'hvad der reelt synes muligt'. Inklusionsbegrebet tillægges altså betydning på mange forskellige niveauer samfundsmæssigt; politisk, juridisk, økonomisk, pædagogisk og etisk. Det betyder, at der på inklusionsfeltet optræder diverse aktører med tilknyttede særinteresser, der søger at gøre deres indflydelse gældende i kampen om at definere, hvad inklusion skal dække over. Nedenstående opstilling er et forsøg på at afklare inklusionsfeltet:

Inklusion som politisk vision: "Hvilket samfund vil vi gerne have? Ønsker vi et samfund, der giver plads til alle? Et samfund, der ikke er drevet af fordomme mod bestemte grupper, men som giver lige muligheder for alle? Et samfund, der holder sindet åbent for nye måder at gøre tingene på, og som er udadvendt, globalt orienteret og imødekommende? Et sådant samfund er et inkluderende samfund" (Institut for Menneskerettigheder, hjemmeside, 2008).

Inklusion som policybegreb: Med Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994), som Danmark har tiltrådt (og som forpligter deltagerlandene til at arbejde for social inklusion) og med FN's Handicapkonvention (2006), er der skabt en *global politisk vision* om udviklingen af samfund, hvor mennesker uanset handicap sikres "... fuld og effektiv deltagelse og inklusion i samfundet" (ibid., Artikel 3), og hvor alle "... skoler bør være i stand til at modtage alle børn uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation. Dette gælder både handicappede og

særligt begavede børn, gadebørn, børnearbejdere, børn på afsidesliggende steder og børn i nomadebefolkninger, børn i sproglige, etniske eller kulturelle minoriteter og børn i andre marginaliserings- eller udstødningstruede områder eller grupper (Salamancaerklæringen, indledningen 1993).

Også Børnekonventionen (1990) understreger alle børns ret til uddannelse og deltagelse.

Inklusion som interessegruppers kamp for ligestilling: "Det miljørelaterede handicapbegreb indebærer, at vi definerer et handicap som en funktion af mødet mellem et menneske med en funktionsnedsættelse og de krav, forventninger og barrierer, der opstilles af det omgivende samfund. Hvorvidt en person med en given funktionsnedsættelse er handicappet (og hvilket kompensationsbehov det afsætter) afhænger helt af situationen og i langt mindre grad af diagnosen" (Center for ligebehandling af handicappede 2003).

Inklusion som EU anliggende: De europæiske velfærdsstater skal moderniseres med henblik på at sikre "... adgang for alle til de ressourcer, rettigheder og sociale tilbud, som er en forudsætning for at kunne deltage i samfundet" og sikre "... forebyggelse og bekæmpelse af udstødelse samt bekæmpelse af alle former for forskelsbehandling, der fører til udstødelse" (EU-Kommissionen 2006)

Inklusion som regeringsanliggende: Det er regeringens mål: "... at alle børn og unge skal have en reel mulighed for at gøre brug af de tilbud, samfundet tilbyder, således at de får et aktivt og udviklende barndoms- og ungdomsliv (...) Det skal sikres, at dagtilbuddets miljø også fremmer socialt udsatte børns udvikling og modvirker social udstødelse gennem bl.a. et godt psykisk børnemiljø i dagtilbuddet med tryghed, omsorg og rummelighed (*Handlingsplan om social beskyttelse og inklusion 2006-2008*).

Inklusion som anliggende i national lovgivning:

Af *Dagtilbudslovens* formål fremgår det, at pædagoger i danske dagtilbud har til opgave at: "... forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne (Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender 2007:§ 1).

I *Lov om Social Service* (2007) pålægges alle landets kommuner, at: "... udarbejde en sammenhængende børnepolitik, der har til formål at sikre sammenhængen mellem det generelle og forebyggende arbejde og den målrettede indsats over for børn og unge med behov for særlig støtte (Socialministeriet 2007:§ 19).

Inklusion som økonomisk anliggende: "Stadig flere børn og unge anbringes uden for eget hjem, ligesom et stadig større antal børn og familier modtager støtte, som skal forebygge anbringelser eller andre problemer i familien. Specialundervisningen omfatter også et stigende antal børn og unge (...) Hensigten med større rummelighed i de almene tilbud til børn og unge er at sikre, at færre børn og unge har behov for særtilbud. Fra at se mangfoldighed og forskelle som et problem, skal det ses som en styrke og en mulighed (...) Der skal gøres op med flere års henvisningskultur, hvor dagtilbud, skole og fritidstilbud har henvist de sårbare børn og unge til specialtilbud. Derfor er politikerne nødt til at drøfte de økonomiske incitament, som kan tilskynde, at disse børn og unge fremover bliver i de almene tilbud (...) Børn og unge udvikler sig blandt andet ved at lære og være sammen med andre børn og unge med andre kompetencer end dem, de selv har. Specialtilbud kan let blive en ghetto, hvor børn med samme vanskeligheder samles og kan dermed yderligere og utilsigtet udstødes. Der skal være større sammenhæng i indsatsen og en mere effektiv og bedre ressourceudnyttelse "(KL's Børnepolitik, 2004).

Inklusion som etisk og pædagogisk anliggende: "Når det gælder børn, unge og voksne i udsatte og sårbare positioner, er det vigtigt, at forholdet mellem individ og fællesskab ses som et spændingsfelt mellem beskyttelse og deltagelse. Det giver ikke mening at tale om, at mennesker generelt har behov for beskyttelse mod fællesskabet ved at leve en tilværelse udelukkende med relationer til professionelle voksne. Socialpædagogik er ikke et spørgsmål om at beskytte sårbare individer mod fællesskabet, men om at danne fællesskaber, der kan yde denne individuelle beskyttelse" (Madsen 2005:332).

Inklusion som lokalpolitisk anliggende: Ishøj Kommunes Børnepolitik: "Inklusion betyder, at børn og unge skal opleve – uanset social, kulturel og personlig baggrund – at de er en del af fællesskabet, som de har medansvar for og har ret til at have indflydelse på" – "Børn og unge har ret til social inklusion" (Ishøj Kommunes børnepolitik, s. 2 og 26).

Ovenstående "interessenter" sætter fokus på mindst 3 niveauer, hvor der er en indbyrdes dialektik: *Inklusion som politisk vision* med fokus på visionen om det inkluderende samfund. *Inklusion som etik, pædagogik, og didaktik* med fokus på et dannesperspektiv, hvor de sociale fællesskaber påtager sig et ansvar for at skabe deltagelsesmuligheder for de enkelte individer. Styringsredskabet er i denne sammenhæng pædagogisk refleksion og kontinuerlig praksisudvikling. *Inklusion som erfaring* med fokus på en individuelt oplevet erfaringshorisont og et kollektivt reservoir af fortolknings- og handlemuligheder (Kornerup 2009).

På baggrund af ovenstående italesætter NVIE begrebet **social inklusion** som en **politisk vision** "... om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer og lige adgang til velfærdssamfundets ressourcer" og som et **fagligt målperspektiv** "... for velfærdsprofessionerne i bestræbelserne for at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle mennesker har ret til at være aktive deltagere" (www.nvie.dk). I det følgende vil NVIE's teoretiske platform, der ligger til grund for forståelsen af inkluderende og ekskluderende mekanismer, kort blive præsenteret som baggrund for projektet.

6.0 NVIEs teoretiske platform i projektet

'Inklusion i vuggestuen' har introduceret en række teoretiske begreber, som i udgangspunktet var nye for projektdeltagerne. Begreberne er blevet introduceret af konsulenterne på de enkelte workshops, via faglige artikler og i undervisning og vejledningen i institutionerne.

I det følgende redegøres kort for de væsentligste begrebsliggørelser, som projektet har udviklet sig omkring.

6.1 Eksklusion

Eksklusion har to overordnede betydninger: Dels at holde nogen ude, som allerede er uden for, og dels at støde nogen ud, som hidtil har været inden for. Når vi arbejder med at eliminere de mest virksomme eksklusionsfaktorer i børn og unges liv, taler vi om at skabe mulighedsbetingelser for at udvikle inklusion (Madsen 2005).

Mange børn befinder sig i positioner, hvor det ikke er muligt at indgå som ligeværdige deltagere i fælles aktiviteter i daginstitutioner. Det afskærer dem fra at udvikle erfaring med deltagelsesformer, der er en forudsætning for at få adgang til (deltagelse i) de betydningsbærende børnefællesskaber. Her optræder eksklusion ved at børn udelukkes fra deltagelse i de fællesskaber, hvor der er normative forventninger om deltagelse (Madsen 2005).

6.1.1. Eksempler på ekskluderende mekanismer

Inklusion er et led i en politisk vision og en professionsfaglig bestræbelse, der er forbundet med implikationer i praksis, idet en række eksklusionsmekanismer kan gøre sig gældende på flere niveauer samtidigt. Eksempelvis kan forvaltningsstrukturer forstærke ekskluderende processer og stigmatisere børn i udsatte positioner, som følge af kategoriseringer og skarpe skel mellem almen- og specialområdet. Herudover kan institutioners udgangspunkter i et overordnet fællesskab bevirke, at børn der ikke fungerer inden for fællesskabets rammer, ikke får imødegået deres individuelle behov i andre typer af fællesskaber, hvilket atter kan tilskynde til en henvisning uden for institutionen. Alternativet bliver da at arbejde med at udvikle mere differentierede fællesskaber med plads til alle (Madsen 2005).

6.1.2 Formelle og uformelle eksklusionsprocesser

Eksklusionsprocesser kan opdeles i *formelle* og *uformelle* processer. De formelle processer er blandt andet kendetegnende ved, at børns 'anderledeshed' fører til henvisninger til 'specialmiljøer'. Det er ikke alle former for henvisninger, der fører til eksklusion. Om en henvisning har ekskluderende virkninger og dermed

forringer barnets muligheder for at deltage i fællesskaber, afhænger især af, hvilke daglige relationer der kan etableres til almene børnegrupper, og hvilke muligheder for samspil og samvær der er i forhold til almene dagtilbud (Stanek 2006).

Eksklusionsprocesser finder også sted som uformelle processer indbyrdes blandt børn og inden for børnefællesskaber, hvor der opstår hierarkier, som har stor betydning for børns deltagelsesmuligheder (Gulløv 2004). I nogle børnegrupper er eksklusionsmekanismer til stede under bestemte betingelser, og det betyder, at deltagelse f.eks. beror på at bygge alliancer for at holde andre ude. Sådanne eksklusionserfaringer er ofte en del af børns læring i institutionslivet, men for nogle børn lykkes det aldrig at komme ind og blive anerkendt som en værdsat deltager, fordi de ikke magter den kulturelle eller den sociale kode, der giver adgang til børns legefællesskaber (Madsen 2005).

Derfor er den pædagogiske opgave at dæmme op for institutionens ekskluderende processer, ved at arbejde med fællesskabernes sociale fleksibilitet og åbenhed over for at alternative deltagelsesformer vinder anerkendelse i såvel voksen- som børnehøjde.

6.2 Læring gennem deltagelse

Læring er, i inkluderende sammenhæng, processer, der er rettet mod at mestre de krav omverdenen stiller til børn, og læringen kan ikke forstås uafhængigt af den personlige interesse børn har (Drejer 1999). Derfor kan de aktiviteter, der indtræffer i sociale praksisser i vuggestuen, og de handlinger børn udfører, ikke adskilles fra hinanden. Udover at være en integreret del af menneskers sociale praksis, opstår læring som følge af de mulighedsbetingelser børn har for at deltage i og på tværs af sociale fællesskaber.

Børns positioner i fællesskaberne kan tage sig forskelligt ud, og uanset om børnene indgår som perifere eller centrale deltagere i fællesskaberne, er en afgørende forudsætning for at inkluderende læring finder sted, at børn bliver opfattet som legitime deltagere, i fællesskaber der er værdsatte (Lave & Wenger 2003). Det er ikke nødvendigvis en forudsætning for læring, at børn er centrale deltagere. Børn kan have en mere perifer position og samtidig lære, hvis de ikke har været deltagere i fællesskabet så længe. Men for at børn vedbliver med at lære i fællesskaberne, er det nødvendigt, at deres deltagelsespositioner går fra at være perifere til at være mere og mere centrale over tid, som følge af deres tillærte håndteringer af de muligheder, de stilles over for i fællesskaberne.

I praksis forekommer der undertiden barrierer for børns deltagelsesmuligheder. Når børn udelukkes fra bestemte sociale situationer, ekskluderes de fra de muligheder, der er forbundet med at lære at handle i forskellige situationer (Madsen 2005). I sådanne situationer kan der arbejdes med henholdsvis at skabe nye

muligheder for deltagelse og få øje på de ekskluderende betingelser, der præger fællesskabers organiseringer. Ifølge Bent Madsen, chefkonsulent for NVIE, handler det om at udvikle selv bærende børnefællesskaber i daginstitutioner med et socialt ansvar for at skabe plads til, at også andre børn kan deltage i fællesskaberne. De selv bærende børnefællesskaber opstår som følge af den praktiserede pædagogik i daginstitutioner, der understøtter alle børns adgang til at deltage i flere forskellige fællesskaber (Madsen 2005). På den måde får børn mulighed for at afprøve sig selv i forskellige roller og sociale kontekster.

6.3 Børn i udsatte positioner

Tidligere professor ved Københavns Universitet Per Schultz Jørgensen (2002) anslår, at 15–20 % af en børneårgang er i fare for at blive ekskluderet fra de betydningsfulde børnefællesskaber i daginstitutioner. Det kan ses som indikation på, at op imod 15-20 % af alle børn befinder sig i udsatte positioner, der på sigt kan resultere i, at de bliver ekskluderet.

Termen 'børn i udsatte positioner' henviser til, at det ikke er muligt at adskille børn og deres tilstande, fra den kontekst de indgår i. Antagelsen bryder med individorienterede tilgange, der fokuserer på børns iboende forudsætninger for at kunne begå sig i praksis, og det har konsekvenser for synet på de børn, der befinder sig i udsatte positioner; de anses ikke for at *være* udsatte, men for at *blive* det i kraft af de sammenhænge, relationer og vilkår, de indgår i og under (Madsen 2009). Det er altså de kontekster og relationer der udspiller sig i daginstitutioner, der tildeler børn specifikke muligheder for at positionere sig i praksis på forskellige måder. Eller sagt med andre ord: Børn har muligheder for at positionere sig på en række måder inden for det net af muligheder og barrierer, der kendetegner den institutionelle praksis og barnets aktuelle handlesammenhæng.

Et eksempel på hvordan pædagogers utilsigtede kategoriseringer og rolletilskrivninger kan være med til at indskrænke et barns muligheder for at positionere sig, er pædagogers kategoriseringer af en dreng som 'vild'. Det er forventeligt at en kategorisering og en rolletilskrivning som denne, undertiden ansporer pædagoger til at tolke drengens handlinger inden for en snæver forestilling om, hvordan en 'vild' drengs handlingsrepertoire tager sig ud (Kingston 2000). Det kan føre til, at pædagoger tager drengen ud af fællesskaber, hver gang de oplever, at der er optræk til, at han bliver for vild i en leg. I de tilfælde risikerer den utilsigtede kategorisering og rolletilskrivning af drengen, at pædagogernes fokus bliver fjernet fra de kontekster og relationer drengen indgår i, som er med til at konstituere, at drengen positionerer sig (handler), som han gør.

Når op imod 15-20 % af alle børn befinder sig i udsatte positioner med fare for at blive ekskluderet, bliver det vigtigt dels at skabe indblik i de pædagogiske sammenhænge, der bringer børn i udsatte positioner, og dels at pædagoger udarbejder handlingsalternativer, der er med til at sikre, at børn får muligheder for at indtræde i andre positioneringer.

6.4 Normalitetsforventninger

I daginstitutioner findes der ofte eksplicite og implicite forventninger om, hvad der betragtes som 'normalt'. Normalitetsforventningerne virker undertiden ekskluderende, og er særligt udbredte i de traditionsbundne bestræbelser på at integrere udskilte børn i daginstitutioner (Madsen 2005). Nedenfor redegøres for de normalitetsforventninger, der ligger til grund for integrationstanken, og for hvordan bestræbelserne på at inkludere bryder med disse forventninger.

Følgende normalitetsforventninger gør sig gældende i et integrationsperspektiv: Der findes 'normale' og 'specielle' børn og daginstitutioner, og de 'normale' børn og pædagoger i 'normalinstitutioner' skal give plads til 'specielle' børn (Alenkær 2008). Mens nogle børn anses for at være mere 'normale' end andre, anses det at være 'normal' for at være bedre end at være 'speciel'. Derfor bliver det vigtigt at bevare de 'normale' daginstitutioner, som de er – på trods af, at de i kraft af inddragelsen af 'specielle børn', får en ny og udvidet målgruppe. Derfor skal integrerende daginstitutioner tage sig ud, som de hele tiden har gjort. I praksis er normalitetsforventningerne med til at ekskludere børn: Når børn skal tilpasse sig daginstitutioner og ikke omvendt, forholder man sig til, hvor børn fysisk befinder sig, snarere end at fokusere på, hvad børn får ud af at befinde sig i de fysiske omgivelser (Alenkær 2008).

Bestræbelserne på at inkludere børn i udsatte positioner bryder med ovenstående forventninger om normalitet, ved at ophæve forestillinger om, hvilke børn der er 'normale', og hvilke der er 'specielle'. Det skyldes, at inklusionsbestræbelserne bliver til på baggrund af antagelser om, at alle børn er unikke. Det anerkendes fortsat, at nogle børn har påfaldende kognitive, emotionelle, sociale og / eller adfærdsmæssige profiler, der gør dem mere indsatskrævende end deres jævnaldrende. Men de er ikke mere 'specielle' eller 'forkerte' af den grund; de kræver blot en mere omfattende indsats (Alenkær 2008). På den måde bryder bestræbelserne på at inkludere med de ekskluderende forestillinger om, hvad der er 'normalt'. Det har konsekvenser for arbejdet i daginstitutioner: Når daginstitutioners målgrupper anses for at være unikke, bliver det af central betydning, at daginstitutioner hele tiden forholder sig til, hvordan de møder børnene på den bedst mulige måde, hvor alle børn bliver inkluderet i daginstitutioners fællesskaber. Det sker i en proces, hvor pædagoger løbende forholder sig reflektivt og undersøgende til, hvordan de kan møde

børnene, og hvor pædagoger hele tiden arbejder målrettet med at udvikle daginstitutioners praksis og kultur på måder, der øger børns muligheder for at kunne deltage i daginstitutioners fællesskaber.

6.5 Fællesskaber

Det at have stabile og konstruktive relationer til jævnaldrende og jævnaldrende-fællesskaber (børnefællesskaber) er helt afgørende for den sociale og den psykologiske læring hos børn (Frønes 1994). Hertil kommer, at børn ligeledes lærer og udvikler sig ved at bevæge sig i og på tværs af forskellige fællesskaber (Højholt et al 2005). Derfor er børns adgang til at indgå i fællesskaber i daginstitutioner principielt et eminent tilbud om at opnå bredspektret læring og socialt samvær. Imidlertid støder børn i udsatte positioner undertiden på barrierer, der forhindrer dem i at indgå i dele af daginstitutioners fællesskaber. I de situationer er det af central betydning for børnene, at pædagoger opnår indsigt i fællesskabers konstitueringer, og udarbejder rammebetingelser, der kan være med til at differentiere dem. Det skyldes at jo mere differentierede fællesskaberne er, jo større sandsynlighed er der for, at alle børn tildeles muligheder for at indgå som legitime og værdifulde deltagere i institutioners børnefællesskaber. Børns manglende mulighed for deltagelse bør altid give anledning til bekymring, i det omfang det antager en mere varig karakter.

Der er to faktorer, der er med til at regulere adgangsforhold til fællesskaber. Den ene er børns evne til at stille sig i en position til at blive deltager i et fællesskab. Et er altså at være i et fællesskab, noget andet er at kunne komme ind i det (Ytterhus 2003). De sociale erfaringer og færdigheder i at kunne begå sig i forskellige situationer opnås af børnene selv – men jo flere typer af fællesskaber barnet møder, jo flere muligheder er der for at komme i sociale situationer, hvor erfaringerne og færdighederne kan opøves (Ytterhus 2003). Derfor er det så vigtigt, at børnene møder mange muligheder for at deltage i fællesskaber. Den anden faktor, der er med til at regulere adgangsforhold til fællesskaber, er koderne som "adgangsbillet" for deltagelse. Jo flere ukendte "kriterier" i forhandlinger børn skal igennem, før de kan stille sig i position til at komme ind i et fællesskab, jo vanskeligere er vejen. Ved at skabe nuancerede indblik i organiseringen af de pædagogiske praksisser og øvrige pædagogiske sammenhænge, er det muligt at ændre dele af de organiseringer, der reducerer børns muligheder for at indgå i fællesskaberne (Højholt et al 2005).

Børn kan være deltagere i mange fællesskaber samtidigt. Det skyldes at daginstitutioner består af kæder af overlappende og mangfoldige fællesskaber - eksempelvis udgør daginstitutioner overordnede fællesskaber, hvorunder stue-fællesskaber og en lang række fællesskaber på tværs af stuer, gør sig gældende. Fællesskaber konstitueres dels som følge af pædagogers kategoriseringer af børn (ud fra alder, køn, baggrund etc.), og dels som følge af de øvrige muligheder og barrierer børnene stilles over for, og børns

egen rettethed (Palludan 2007). Fællesskaber er dynamiske og ændres derfor løbende, hvad enten de opstår midlertidigt eller er af mere varig karakter. AAEAAAD/////AC Som nævnt under beskrivelsen af 'læring gennem deltagelse', kan børn indgå som perifere deltagere i nogle fællesskaber, mens de kan indgå som mere centrale deltagere i andre. Det der i den forbindelse er af central betydning er, at børns deltagelsespositioner over tid går fra at være perifere til at være mere og mere centrale, i kraft af deres håndtering af de muligheder, de stilles over for i fællesskaberne.

7.0 Projektinstitutionernes fokusområder:

De undersøgelsestemaer, som institutionerne har valgt at forfølge, har afspejlet, at den pædagogiske praksis favner vidt, og at projektinstitutionerne har haft ret forskellige forudsætninger og vilkår for at deltage. Nogle institutioner har f.eks. været fortrolige med pædagogisk udviklingsarbejde, da de har gjort sig erfaringer fra tidligere projekter, andre - eksempelvis nogle nysammenlagte institutioner - var i en anderledes situation, hvor personalets fælles erfaringer og institutionskulturen først skulle til at formes i et kollektivt samarbejde. Mange af de sidstnævnte institutioner har derfor gjort en 'dyd af nødvendigheden', og brugt projektet som en periode med fokus på institutionens indre liv, værdier og visioner for fremtiden. Uanset erfaringsgrundlaget og de aktuelle lokale udfordringer, har institutionerne fundet sig et fokus, der har kunnet bidrage med at undersøge praksis i et inklusionsperspektiv og derigennem skabe udvikling.

Institutionernes problemformuleringer kan, overordnet set, opsamles i tre overordnede temaer, som dog har vist sig at være forbundne:

- Afdækning af udsatte positioner i institutionens/dagplejegruppens praksis: inde som ude (spisesituationer, garderobe, ankomst og afhentning, legeplads, fri leg mv.)
- Børnefællesskabernes drivkraft og dynamik
- Forældreinddragelse

Problemformuleringerne har som udgangspunkt haft mest fokus på 'udsatte positioner' og 'børnefællesskaber', men med tiden har mange institutioner fundet det nødvendig også at udvide fokus til at rumme aspekter af 'forældreinddragelse'.

8.0 Hvordan beskrives eksklusionsprocesser i Ishøjs vuggestuer?

8.1 Hvor opstår de udsatte positioner?

I dette afsnit vil blive beskrevet, hvor de udsatte positioner findes, og hvordan de opstår i vuggestueregi. Fundene er baseret på institutionernes dokumentationslog (jf. bilag 1).

De udsatte positioner kan identificeres på flere forskellige niveauer i institutionslivet, hvilket betyder, at det ikke har været muligt at sondre stringent mellem de udsatte positioner og deres relation til den givne kontekst. I praksis overlapper handlesammenhænge nemlig de analytiske kategorier, der er fundet illustrative i denne sammenhæng. Sagt med andre ord, så er det vanskeligt af 'artsbestemme', 'fastholde' og 'isolere' in- og eksklusionsprocesser, da de er indvævet i resten af de sociale, kulturelle og materielle processer, som livet i vuggestuen udgør. Men her skal alligevel gøres et forsøg:

8.1.1 De fysiske rammer

De fysiske rammer, dvs. institutionens arkitektur, indretning og redskaber inde som ude, beskriver institutionerne som betydningsfuld for produktionen af udsatte positioner blandt børnene. De fysiske rammer kan ses som medproducerende eksklusionsfaktor i de konkrete situationer, hvor flere 'vil noget' på samme sted. Det kan f.eks. være 'stuen', der er på vej på legepladsen, men først skal forbi kontoret for at nå målet. Vejen forbi kontoret betyder imidlertid overlevering af beskeder og hilsner de voksne imellem, hvilket tager fokus fra den aktuelle pædagogiske situation. Et andet eksempel er stuerne uflexible rumindretning, som ikke tillader, de forskellige børnefællesskaber at bruge de forhåndenværende kvadratmeter uden at geråde i konflikt eller erobre plads gennem eksklusion af et andet fællesskab. Et klassisk eksempel på en materiel interessekonflikt er fra legepladsen, hvor der ikke er nok af sandkassens skovle og spande til at tilfredsstille de legende børns behov. Men afgørelsen af, om de nævnte kampe om plads og 'materiel', som børnene udkæmper eller på anden vis udsættes for, beror på et uomgængeligt vilkår i dagens institutioner ('der er kun den plads/de redskaber, der er'). Eller om de rent pædagogisk kan transformeres til situationer for inkluderende læring, beror blandt andet på pædagogernes måder at håndtere sådanne dilemmafulde omstændigheder. Institutionernes dokumentationslog vidner om, at det fysiske rum, artefakter (kulturgenstande, eks. legetøj), og de konkrete måder at udnytte artefakter og rum på, er kommet ind i pædagogernes opmærksomhed som mulige eksklusionsfaktorer.

8.1.2 Spidsbelastning, normering og fravær af voksne

Mange institutioner beskriver, at der er spidsbelastningssituationer på bestemte tidspunkter i løbet af dagen. Det angives især at være i forbindelse med børnenes ankomst til institutionen (mellem 7.00 – 9.30),

i forbindelse med afvikling af frokosten, under bleskift, og når børnene skal ind og ud på legepladsen. Nedenstående praksisfortælling er et eksempel på ovenstående, som det er beskrevet af en institution.

"Når klokken er ca. 10.30, så kalder vi børnene sammen, og går samlet ind for at tage sko og jakker af. Jan skal følges ind fra legepladsen, han kommer ikke af sig selv. Nogle af børnene kravler ind under puslebordet i alrummet og gemmer sig, andre render rundt og leger. De voksne hjælper de børn, der er nærmest med at få tøj og sko af. Når børnene har fået tøjet af, så bliver de bedt om at sætte sig på gulvet ved døren og vente. Nogle af de største børn bliver bedt om at gå hen til deres garderobeplads og tage tøjet af selv. Når de andre børn enten løber rundt med hinanden eller får tøjet af, så stiller Jan sig oftest henne ved døren for sig selv. De børn, der først er færdige og sidder og venter, bliver meget utålmodige, og der opstår en del konflikter, før de sidste er færdige, og det resulterer ofte i, at de voksne må flytte på de ventende børn, så de ikke kan nå hinanden. Så bliver døren til stuen åbnet, og alle bliver bedt om at gå ind og vaske hænder. De fleste af børnene løber direkte ud på badeværelset, mens nogle lige skal se noget rundt omkring i stuen. Når vi kommer ind på stuen, så går Jan hen til væggen, hvor han kan stå for sig selv".

Spidsbelastningssituationerne beskriver pædagogerne som præget af uro og kaos og med manglende pædagogisk støtte til børnene. Begrundelserne for at børn kommer i udsatte positioner gives som følge af 'manglende tid/hænder', hvorfor den voksne 'må afvise barnet'. En anden variation over temaet er *den voksnes delte opmærksomhed*. Det viser sig i forbindelse med, at pædagogerne hele tiden veksler mellem at have fokus på børn – forældre – kolleger om morgenen. Det skaber forvirring og risiko for at vuggestuebørn bliver 'væk' eller 'glemt'.

Når en spidsbelastning indtræffer, og der samtidig er forældre i institutionen, kan personalet opleve sig som udsatte og reflekterer over, hvordan forældrene oplever deres børns institutionsliv. Udsatheden bunder i personalets oplevelse af, ikke i situationen at yde en 'respektabel' faglig indsats. Eksempelvis generes en pædagog af, at børnene ikke får den fornødne omsorg, eller at man mangler ressourcerne til at inddrage børnene i de pædagogiske sammenhænge, som derfor ikke udnyttes optimalt. Et eksempel herpå gives af en institution, i kraft af en praksisfortælling:

"Jeg er alene på stuen, kl. er ca. 16.10, og der er seks børn tilbage på min stue. Karl på snart tre år, insisterer på at retten til legebilen er hans, på trods af at Ole allerede sidder der. Jeg snakker med Karl om, at han jo kan spørge Ole, om han må lege med, eller han kan vente til Ole ikke vil lege med den mere. Ingen af disse forslag er særlig gode synes Karl, og han kaster sig på gulvet og 'græder'. Jeg siger til Karl, at jeg godt kan forstå, at han synes det er ærgerligt og trist, at Ole ikke bare skal gå væk, men at sådan er det ikke, og Karl har de valg, jeg før forklarede ham. Karls far kommer meget kort efter ind af døren, og idet jeg vender mit

hoved i den retning, han er, kommer Per og Karl op at slås. Per bider Karl, som selvfølgelig græder højt. Jeg trøster Karl, og snakker med Per omkring det skete, taler lidt med Karls far, som jo gerne vil høre, hvordan Karls dag har været. Pludselig hiver Caroline en stor tot hår af Caspers hoved, og han skrider højt. Jeg sætter Karl ned på gulvet, siger "hej hej" til Karl og far, og går hen for at trøste Casper"...

8.1.3 Personalets forståelse af opgaven

De udsatte positioner blandt børnene er pædagogerne blevet meget beviste om, og de tør godt beskrive deres eget medansvar herfor. Beskrivelserne, der gives af den pædagogiske indsats, som kan have ekskluderende effekt, virker ærlige og efterlader ikke et indtryk af, at pædagogerne forsøger at forskønne vuggestuelivets udsatte sider. Den ærlige tone hænger formodentlig sammen med, at der er udviklet nye handlemønstre, som pædagogerne vurderer som mere fagligt kvalificerede.

Billederne på, hvordan de udsatte positioner opstår i mødet mellem børn og personale, er mangefacetterede, men der toner et bestemt mønster frem af de ekskluderende processer, der beskrives. Mønsteret illustrerer, at når *personalet ikke anerkender barnet i dets handlesammenhæng*, opstår der udsatte positioner på børneniveau.

Hvis personalets retter deres handlinger ind efter en logik, der på for faste måder låser praksis i en voksenverden og en børneverden, efterlades børnefællesskabernes dynamik i skyggen af de voksnes bevidsthed. For så struktureres fællesskaberne i stedet ud fra den voksnes behov for, 'hvad der passer sig'. Det kan eksempelvis ske, når praktisk arbejde 'skal overstås', eller når hverdagslivet, særligt spisesituationen, gøres for meget til en rutine. I de situationer beskrives det, at de voksne ikke taler med, men til barnet/børnene. Børnene møder voksne, der afviser deres kontaktforsøg, da der 'ikke er tid nu'. Når praksis får karakter af noget instrumentelt, der skal afvikles snarere end at udvikles, ses der tendens til at børnene kommer i udsatte positioner. Børnene kan blive omtalt negativt i retning af: "Han har jo alderen til at opføre sig anderledes". Det er særligt i sådanne situationer, at kategoriseringer af børnene bliver aktiveret, og hele pædagogens forforståelse af, hvad god børneadfærd bør være, får betydning i mødet mellem voksen og barn. De udsatte positioner synes at tage form, når nysgerrigheden over for, hvad god praksis er, lægges på hylden eller, som en pædagog formulerer det: "Når de voksne ikke ved nok om barnets udvikling og deltagelse".

Den manglende nysgerrighed på samspillet i praksis - distance snarere end nærvær - i mødet med barnet/børnene, kan også betegnes som situationer, hvor pædagogerne bliver *reaktive* i modsætning til *proaktive*. Når praksis får reaktiv karakter, ser det ud til at personalets og børnenes samhandlinger kommer ud af takt. Personalet reagerer på børnenes handlinger, når de er sket, hvorefter meget tid kan gå med at

trøste, håndtere konflikter mv. Eksempelvis opstår situationerne typisk, når den voksne har forsømt opgaven med at 'hjælpe børnene med at tyde hinandens signaler', 'når barnet mangler voksenhjælp til at kommunikere', eller når 'barnets positive hensigt' ikke formuleres af den voksne. Meget præcist beskriver en pædagog, at udsathed opstår "når der ikke er givet rammer for nye fællesskaber", dvs. rammer, der er åbne for, hvor børnefællesskabernes dynamik, bringer dem hen.

En illustration af, hvad der sker, når pædagoger udviser et reaktivt mønster uden at sætte 'børnelogiske' rammer for fællesskabet, kommer til udtryk i nedenstående praksisfortællinger:

"Vi har endnu engang planlagt et rytmikforløb som skal foregå på stuen. Der er to personaler på stuen og 7 vuggestuebørn. Alle børnene er ivrige for at deltage, Sofie står på sidelinjen og kigger på Hans, Katrine og Pias leg på hoppebøffen. Efter at have kigget lidt på, løber Sofie hen og begynder at råbe dem ind i hovedet. Børnene fortsætter dog med at lege med hoppebøffen. De griner og pjatter med hinanden. Efter et stykke tid kravler Sofie op på hoppebøffen. Hun lægger sig ned midt i det hele, så de andre børn ikke kan hoppe. Katrine skubber lidt til hende, hun vil tydeligvis have, at hun skal flytte sig. Hun bliver dog liggende et par minutter, hvorefter hun flytter sig, da det ikke er sjovt mere. Hans og Pia har ikke rigtig reageret, de kiggede bare på hende. Sofie opdager en situation omme bag ved hoppebøffen, og hun går over for at irettesætte dem, hun løfter pegefingeren og siger en masse vrede lyde. Bagefter går hun tilbage til hoppebøffen, og skubber Pia ned af den. Den ene voksne irettesætter Sofie, og trøster Pia. Sofie bliver tydeligt meget betuttet og ked af det, hun står på sidelinjen og kigger ned i jorden. Den anden voksne vurderer, at Sofie ikke får noget ud af at være på stuen, hun virker ikke glad og leger ikke aktivt med de andre børn. Den voksne vælger at gå ud fra stuen med Sofie, kun de to (børnene vil altid gerne ud på gangen). Sofie går hen til sin garderobe og tager sine sko frem. Den voksne siger "nej, vi skal ikke ud og lege". Vi går ud i køkkenet og ser hvad børnehavebørnene laver. Ude i køkkenet er de i gang med at lave dej, så de kan bage, der er to børnehavebørn ved køkkenbordet. Sofie står længe ved køkkenbordet og kigger på, mens hun leger med kanten af køkkenbordet. Dennis (børnehavebarn) siger, at vi skal bage boller til Sofie. Sofie sparker ham, den voksne tager Sofie med ud af køkkenet. Sofie og den voksne går en tur hen ad gangen, de når hen til personalestuen. Der sidder to kollegaer og snakker, de kalder på Sofie, men Sofie vil ikke ind til dem. Efter at have kigget på dem i 2-3 min. går hun tilbage til en legotavle, der står hun et stykke tid, hvorefter den voksne vurderer, at hun er nødt til at gå tilbage på stuen og hjælpe sin kollega med de andre børn. Sofie følger med. Sofie er tydeligt ked af at skulle tilbage på stuen, hun kaster sig ned i en kasse med legetøj. Gemmer sit hoved og er dybt ulykkelig. Den voksne tager hende op på armen, og Sofie kryber tæt ind til hende. Hun bliver holdt tæt ind til den voksne, og efter et stykke tid slapper hun mere og mere af. Hun

trækker sig lidt væk fra den voksne, og hun bliver spurgt, om hun vil ned og lege. Sofie vil gerne ned, hun finder et roligt sted på stuen og leger for sig selv."

Et eksempel på en mere proaktiv tilgang til børnenes deltagelse i fleksible fællesskaber er nedenstående praksisfortælling derimod et eksempel på:

"To tvillingepiger, Emma og Sandra på 2 ½ år, tager hinanden i hånden og begynder at synge og danse. De andre børn på stuen kigger nysgerrigt på. De to piger inviterer ved håndsrækning tre af de mindre børn til at deltage i en fælles dans. Alle fem børn står nu i en rundkreds med hinanden i hænderne og danser. Pædagogen på stuen har iagttaget børnene, henvender sig til børnene og spørger, om de vil have musik til? De to ældste piger nikker og svarer ja. Dansen bliver mere rytmisk og bevægelig, da musikken spiller. En anden pige, Lisa på 2 ½ år, som under hele forløbet har siddet på sidelinjen og leget med noget legetøj, men nysgerrigt har kigget på, beslutter sig for at ville deltage i fælles-dansen. Hun rejser sig, og på en tumlende/vaklende måde, forsøger hun at komme med i dansen. Emma løfter armen og stopper Lisa i at deltage. Lisa falder ned på numsen og affinder sig med situationen for nu. Men efter kort tid gør hun et nyt forsøg. Denne gang beslutter pædagogen sig for at hjælpe hende på vej, ved at sætte ord på hendes initiativ: "Jeg tror at Lisa rigtig gerne vil være med til at danse", pædagogen tager Lisas hånd og fører den sammen med Emmas. De tager fat i hinandens hænder, og pædagogen trækker sig fra situationen. Børnene griner og danser lystigt videre".

8.1.4 Børnefællesskabets dynamik

Institutionerne beskriver, at børn i udsatte positioner udviser handlemønstre præget af gråd, manglende trivsel og generelt manglende deltagelse i fællesskaber. Typisk gælder det for børnene, at deres handlerepertoire af pædagogerne opleves som "ude af timing" med institutionens øvrige aktiviteter og deltagelsesmåder. Børnene beskrives som nogle, hvis handlestrategier mislykkes enten ved at de:

1. *Handler for 'passivt' og ikke udviser (tilstrækkelig) interesse og initiativ for kommunikation og samspil,*

og/eller

2. *Udviser tegn på utryghed (bruger gråd til at sikre sig voksenkontakt)*

og/eller

3. *Reagerer udad med aggression mod omgivelserne (river, bider, slår, skubber, truer, kaster med ting osv.)*

Det er altså især i forhold til de fysiske rammer, spidsbelastningssituationerne, personalets forståelse af opgaven og børnefællesskabets dynamik, at eksklusionerne identificeres i Ishøjs vuggestuer. I næste afsnit afklares det i forlængelse heraf, hvilken faglig viden, der fremmer inklusion.

9.0 Faglig viden der fremmer inklusion

Den faglige viden, som udviklingsprojektet har genereret - og de tiltag, som kan siges at fremme en mere inkluderende praksis, beskrives i dette afsnit. Institutionernes dokumentationslog og fokusgruppeinterviewene (bilag 2) ligger til grund for analysen af projektets indhøstede viden.

9.1 Metodisk kompetence

Personalegrupperne har projektperioden igennem været beskæftiget med at indsamle empiri om deres egen praksis, børns og/eller forældres deltagelsesmåder. Der er ved brug af metoder, fortrinsvis praksisfortællinger og video, blevet fastholdt og sat ord på det 'flimrende og mangfoldige' institutionsliv. Metoderne har bidraget til personalegruppernes systematik i arbejdet med observation, refleksion/konversation⁴, planlægning og handling. Gennem analyse af institutionslivet har medarbejderne fået lettere adgang til at skelne mellem ufaglig/usaglig snak og saglig/faglig dialog og refleksion. Den erfaringsudveksling og det læringsfællesskab, som arbejdet med metoderne har givet støtte til, har ført til nye indsigter både kollegialt og praktisk pædagogisk. Personalets brug af systematisk refleksion over egne holdninger og handlinger er projektet igennem blevet konsolideret. Pædagogerne har udviklet en højere grad af åbenhed og parathed til at formulere deres faglige ståsted, men også til at skifte perspektiv til kollegaens, børne- eller forældreperspektivet - og til at afprøve andre metoder i det hele taget. Nogle institutioner har eksempelvis udviklet forældremøder på mere ligeværdigt, deltagende måder, hvor praksisfortællinger er blevet fremlagt og diskuteret som det kendes fra personalemøder. Dagplejen har afprøvet et inklusionsspil, hvor der skulle tages stilling til værdiudsagn og dilemmaer fra praksis, hvilket afstedkom, at dagplejernes egne in- og eksklusionserfaringer blev delt i kollegiet af dagplejere. Forumteater er en anden metode, som en institution med held har brugt til at åbne op for refleksioner og en undersøgende tilgang til praksis. Initiativerne afspejler, at personalet evne og vilje til at samarbejde om den faglige udvikling er blevet kvalificeret mange steder projektforløbet igennem. Metoderne (praksisfortællinger primært) indgår allerede mange steder som fast element på stue- og personalemøder, og er blevet et element hen imod en reflekterende praksiskultur, der baserer sig på pædagogisk dokumentation. Institutioner, der endnu ikke er så vidt, har ønske om en lignende implementering i deres organisatoriske fora (jf. afsnit 10.0).

⁴ At konversere (omgås) betyder at 'tale i forlængelse af hinanden, supplere hinanden og kun bære nyt til ud fra forskellige perspektiver', og altså ikke at afbryde eller forsøge at "vinde" samtalsituationen. Konversation har således fokus på perspektivudveksling (Pedersen og Hørddam 2006). Denne kommunikationsform er brugt i mange institutioner til understøttelse af voksenfællesskabet og undersøgelsen af de faglige perspektiver i gruppen.

9.2 Formelle pædagogiske mål for praksis

Personalets optagethed af inklusion viser sig ved at institutionerne i fremtiden forpligter sig på at arbejde inkluderende gennem at revidere de pædagogiske læreplaners mål, så den inkluderende pædagogik fremgår som en integreret del af institutionernes værdigrundlag og praksis. Skeptikere vil spørge sig selv, om indsatsen reelt kan stå mål mod de gode intentioner, der er formuleret på skrift. Et svar må være, at da mange institutioner har formuleret, at de diskuterer inklusion med udgangspunkt i praksisfortællinger på stue-, afdelings- og personalemøder, så har en mere inkluderende praksis gode vækstbetingelser i kraft af den videndeling, der foregår internt i organisationen.

9.3 Pædagogisk organisering

En af de største erkendelser, som projektet har ledt til, er pædagogerne forståelse af den kontekst, de selv er med til at skabe for alle børns deltagelse og læring. Ansvar for, at det pædagogiske miljø rent organisatorisk spiller sammen med de pædagogiske visioner, står ved projektets afslutning tydeligt for pædagogerne. Det pædagogiske personale har opdaget, hvad deres egen ureflekterede positioneringer gør ved børn og forældres deltagelsesmåder. Samarbejdet med kolleger om den praktiske opgavefordeling i forhold til hverdagens rytme og struktur er tydeligvis kommet på dagsordenen. Grundlæggende går bestræbelsen i den nyudviklede praksis ud på at skabe 'flow' i organiseringen, så den tager højde for børnenes differentierede fællesskaber. Arbejdsdelingen omkring opgaverne i praksis tager således i dag mere udgangspunkt i de aktuelle børnefællesskaber, end det var tilfældet før udviklingsprojektet gik i gang. Pædagogerne beskriver, at de er blevet mere åbne for at ændre i planer, da de i højere grad har fællesskaber for øje. Men også de fysiske rammer udnyttes mere bevidst, hvilket nedenstående er eksempler på:

En institution har fundet en ny arbejdsdeling efter frokost. De har bortskaffet alle koste med undtagelse af én. Det praktiske arbejde med at feje gulv og tørre borde bliver først gjort, når børnene er blevet skiftet og lagt ud at sove. Så er børnene ikke længere overladt til sig selv efter frokost, hvor der tidligere blev løst mange praktiske opgaver samtidigt. De praktiske gøremål har fået "andenpladsen", og de voksnes opmærksomhed er nu med til at sikre, at børnene kommer på "førstepladsen".

Nedenstående praksisfortælling er et eksempel på hvordan organiseringen omkring frokosten i en andeninstitution har ændret sig:

"Når det er ved at være tid til frokost, så rydder vi op på stuen. Næsten alle børnene hjælper med at rydde op. Nogle begynder af sig selv, når vi siger at det er tid, mens andre skal opfordres til det. De børn, der ikke rydder op selv, får et stykke legetøj i hånden af en voksen, og bliver så bedt om at gå hen og enten lægge

det på reolen eller give det til den voksne, der sidder foran reolen og lægger legetøj på plads i kasserne. Når vi har ryddet op, så sætter vi os alle sammen på måtten.

Når maden er kommet ind på stuen, indtager hver voksen en 'rolle': en voksen bliver siddende på måtten med børnene, en kalder dem hen til vognen med mad og hjælper dem med at tage det rigtige service, og en hjælper dem med at finde deres pladser og komme op og sidde. (Hvis vi kun er to voksne, er det den der kalder børnene hen til vognen, der også hjælper dem med at finde deres pladser, samt hjælper dem med at komme op at sidde). Børnene bliver kaldt hen til vognen en af gangen, og de får sat ord på det service, de tager fra vognen. Derefter hjælper den voksne der viser dem på plads, med at finde deres stol, ved at hjælpe dem med at læse deres navn. Den voksne, der sidder på måtten, underholder de børn, der sidder der, mens de venter på deres tur. Vi 'fylder' et bord af gangen, således at der ikke er et barn, der skal sidde længe alene ved et bord og vente. Dog bliver de helt små af sikkerhedsmæssige grunde sat op til sidst".

Ovenstående fortælling sætter fokus på en ændret organisering og dermed ændrede deltagelsesmuligheder for børnene. Der kan i sådan en situation arbejdes videre med udvikling af deltagelsesmuligheder ved i højere grad at sætte fokus på børnenes perspektiver, oplevelser og fortællinger og inddrage disse som baggrund for etableringen af nye fællesskaber.

9.4 Viden om inklusion i teori og praksis

Det pædagogiske personale har tilegnet sig teoretisk informeret viden om inklusion på workshops og i undervisningen i institutionerne, og de har selv ydet en stor indsats ved at få italesat deres tavse viden gennem systematisk arbejde med metoder (video, praksisfortællinger mm) samt udfordret gamle forståelser via afsøgning af nye handlealternativer.

Den teoretisk informerede viden om inklusion kan kort opsummeres i nedenstående oversigtspunkter:

- Fra at se på individet og dets udvikling til at have fokus på børns deltagelse, læring og kompetenceudvikling i fællesskaber.
- Fra fokus på udsatte børns fejl og mangler til fokus på fællesskabernes ressourcer og de udsatte positioner i institutionens hverdagsliv.

Den praksisviden, som institutionerne har oparbejdet, kan kort beskrives som:

- En viden, om hvor vigtigt det er at være sensitivt til stede i rummet og i forhold til de fortløbende opgaver, relationer og fællesskaber, som pædagerne stilles overfor og deltager i.

- Indblik i de in- og eksklusionsmekanismer, der opstår side om side med hinanden, og som samtidigt afføder en række værdimæssige og praktiske dilemmaer, som pædagogerne har oparbejdet en undersøgende tilgang til. En undersøgende tilgang, der via praksisafdækningsmetoder, fælles analyse og refleksion, sikrer videndeling og videnudvikling i forhold til en inkluderende faglighed i institutionen.
- Viden om hvordan pædagogiske tiltag, der vedrører organiseringer, samtidig skal medtænke børns differentierede muligheder for deltagelse.
- Blik for voksen- og børnefællesskabernes forbundethed og indbyrdes forskellige logikker.

9.5 Læring i børnefællesskaber

Den opmærksomhed, som pædagogerne har givet børnenes måder at deltage med hinanden på, har gjort, at pædagogerne har fået blik for differentieringsbehovene i dagens løb. Institutionerne har arbejdet med at tilvejebringe nye organiseringer, der har givet plads til årvågen guidning af børn *ind i* legefællesskaber - *over i* hverdagens faste rutiner (måltider, bleskift, påklædning) - og *ind i* pædagogiske aktiviteter osv. Børnene er i de processer blevet mere opmærksomme på hinanden. Det beskrives, at de hjælper, trøster og inddrager hinanden i legen i større omfang end tidligere. Det tyder på, at samværet nu giver mulighed for deltagelse på en mere fleksibel og "børnelogisk" afstemt måde. Personalet har en skærpet opmærksomhed på de børn, der ikke deltager i fællesskaber, men med en sensitivitet over for at børn også er nybegyndere i mange af fællesskaberne (legitim perifer deltagelse), og at de skal have tid og (voksenstøttet) mulighed for at tilegne sig legekoderne af de mere rutinerede børn omkring dem. Nedenstående praksisfortælling er et eksempel på en hverdagssituation, hvor der er en øget opmærksomhed på børnefællesskabet:

"S. tuller rundt for sig selv og laver ikke rigtig noget. Jeg sætter mig ned og kigger på, at børnene leger på stuen. S. kommer hen til mig og viser mig, hvordan han kan komme op på en kommode, som står på stuen. Bagefter tuller han videre for sig selv igen. S. render rundt og småpiller ved nogle småting uden rigtig at lave noget, alt imens han kigger på de andres leg, som er godt i gang på stuen. S. kredser rundt om legen, men uden at tage kontakt til dem. N. og P. kommer ind på stuen og begynder at lege ved siden af S. S. synes det ser rigtig sjovt ud, så han står og kigger lidt på dem. S. begynder at lege samme leg som N. og P., dog uden helt at være med i deres leg. S. prøver at komme med i deres leg, dog uden at bruge ord, så de andre lægger ikke rigtig mærke til, at han er der og vil være med, så endnu en gang står han for sig selv, og kigger bare på at de andre leger. S. følger P. lidt frem og tilbage og prikker så til P. og hvisker til ham, om de ikke skal gemme sig sammen. S. deltager nu i legen på lige fod med de andre".

At børns deltagelse ikke er barnets problem eller eget ansvar, er en institutions tiltag et eksempel på.

Tiltaget går ud på flg:

Når et nyt barn indmeldes i institutionen, sørger pædagogerne for at kontakte forældrene, så de kan få et billede af barnet og historier eller ting fra hjemmet, der knytter sig til det nye barn i gruppen. Disse symboler på det kommende barn, tales der om i børnegruppen, så der på den vis skabes "plads" til og forventning om nye mulige relationer hos børnene.

9.6 Mødet med omverdenen

Institutionerne har over tid gjort sig den opdagelse, at forældresamarbejdet er et væsentligt element i inklusionsarbejdet. Forældrene må ideelt set have oplevelsen af at samarbejde med institutionen om en opgave, som er større end blot varetagelsen af deres eget barnets læring og udvikling, nemlig det samlede børnefællesskabet i sine mange forskellige fremtrædelsesformer. At de voksnes fællesskab (institutionens og forældrenes) har betydning for børnefællesskaberne, er overordentligt betydningsfuldt i vuggestuealderen, hvor de voksnes definitionsmagt er evident, særligt set i lyset af at børnenes "stemme" ikke er tilstrækkelig verbal og velarticuleret.

Mange institutioner har udvidet deres oprindelige fokus til også at rumme forældreindsatsen.

Institutionerne beskriver, at de oplever at have fået mere ro i samarbejdet, og at der er kommet en større åbenhed om ansvarsfordelingen mellem hjem og institution.

Opsummerende kan den inkluderende viden, som er blevet genereret i Ishøjs vuggestuer siges at stamme fra flg. kilder:

- oparbejdelse af metodisk kompetence
- at personalet forpligter sig på at gøre inklusionsarbejdet til den del af institutionens kultur via revision af de formelle mål for institutions virksomhed (læreplaner mv)
- refleksioner over ekskluderende arbejdsgange og pædagogisk organisering
- teoretisk og praktisk viden om inklusion og eksklusion
- indsigt i børnefællesskabernes dynamik
- erfaringer med forældreinddragelse

10.0 Projektinstitutionernes planer for fremtiden

Projektinstitutionerne har formuleret flg. ønsker og visioner for fremtiden efter projektperiodens udløb:

- At fortsætte arbejdet med inklusion og fællesskabsdannelse ved at arbejde metodisk og ved at implementere den nye praksis.
- At inklusionspædagogerne fortsat videndeler med resten af personalegruppen om den 'merviden' de har fået på workshopdage.
- At få inklusionstemaet arbejdet ind i læreplanerne og andre officielle dokumenter
- At få børnehaven med i udviklingen
- At dagplejegruppen får fælles ejerskab til og udvikler fælles løsninger på de udsatte børns situation
- At etablere et levedygtigt forum for erfaringsudveksling og viden på inklusionsområdet.

Bilag 1: Dokumentationslog 'Inklusion i vuggestuen'

Workshop den 9. september i Ishøj Kommune

'Faneblade' i dokumentationslog

1. FOKUS

Dokumentation af fokus (dvs. problemformulering). Har fokus ændret sig under projektforløbet dokumenteres og begrundes denne ændring.

2. METODER

Dokumentation af hvilke **metoder**, der er afprøvet og hvilke metoder der er anvendt mere systematisk i institutionen. Overvejelser i punktform over, hvorfor de anvendte metoder har været frugtbare.

3. DATA

Dokumentation af indsamlede **data** (praksisfortællinger, iagttagelser, transskriberede lyd- eller billedoptagelser, eventuelle mødereferater, afsnit i virksomhedsplan/lærerplan m.v., der er relevante for det valgte fokus. Kan med fordel organiseres i FØR-EFTER).

4. BEARBEJDNING

Dokumentation af hvilken **bearbejdning** data har gennemgået. Hvornår, hvordan og af hvem?

5. ANALYSESPØRGSMÅL

Dokumentation af hvilke spørgsmålstyper, der har været anvendt ved refleksion over data. Har spørgsmålene ændret sig under projektforløbet dokumenteres og begrundes denne ændring.

6. ANALYSERNES INDHOLD

Dokumentation af eksempler på refleksionernes indhold. Har refleksionernes indhold ændret sig under projektforsløbet dokumenteres og begrundes denne ændring.

7. INNOVATION

Dokumentation af hvilke nye praksis- og organiseringsformer, der er udviklet som en følge af projektet.

8. RESULTATER

Dokumentation af eksempler på, at projektet har bidraget til at børn i udsatte positioner har oplevet udvidede muligheder for deltagelse i mere inkluderende fællesskaber.

9. ERFARINGSUDVEKSLING/VIDENDELING

Dokumentation af eksempler på, at erfaringer/viden fra andre institutioner har inspireret institutionens praksis i projektperioden.

Bilag 2: Dokumentation af projektets processer og resultater.

Institutionerne fik på 6. workshopdag den 9. september '09 til opgave at indsamle dokumentation fra deres lokale udviklingsprocesser i projektperioden. Til støtte for dokumentationsarbejdet udviklede NVIE en dokumentationsmanual, kaldet "dokumentationslog" (jf. bilag 1), som pædagogerne kunne systematisere deres projektmateriale ud fra. Projektinstitutionerne indsamlede herefter et rigt og mangfoldigt materiale om deres valg af foci, metodeafprøvnings, empiri, analysespørgsmål, analyser, refleksioner, innovation mv. Dokumentationsloggene opsamlede såvel "rå" og ubearbejdede data, som analyserede praksisfortællinger og procesbeskrivelser i bearbejdet form.

Dokumentationsloggene blev på sidste workshopdag overdraget til NVIE som baggrund for udarbejdelse af nærværende statusrapport for udviklingsprojektet.

Nedenstående opsamling er blevet til på baggrund af nævnte fokusgruppeinterviews.

Erfaringer med at dokumentere:

Hvad fik institutionerne viden om i kraft af arbejdet med dokumentationsloggen?

Overblik over indsatsområder og effekter

- Institutionerne kan som følge af dokumentationsarbejdet iagttage, at de reelt har arbejdet mere inkluderende, end før projektperioden. Den mere inkluderende praksis har gradvist vundet indpas, hvilket samtidig betyder, at den har naturaliseret sig og blevet mindre åbenlys for personalet, idet den har indlejret sig som den gængse praksis. Det er i det "dokumentariske" tilbageblik, at udviklingsprocesserne kan skelnes fra den hidtidige praksis.
- Der er i kraft af dokumentationsarbejdet sket en afklaring af inklusionspædagogernes og selve institutionens organisatoriske læring: Løse ender er blevet samlet. Arbejdet med dokumentationsloggen har givet svar på spørgsmål som: Hvad er der rent faktisk sket over tid? Hvad diskuterede man f.eks. for et år siden? Hvor lang tid varede de forskellige processer (hvordan brugtes tiden?) Hvilke metoder afprøvedes, og hvilke refleksioner og handlinger førte det til? Hvad var årsag til stilstand og fremdrift i udviklingen? Hvad er næste skridt i udviklingen af en mere inkluderende praksis?

Metoders effekt

- Det opleves som en forudsætning for den faglige udvikling, at personalet (også i fremtiden) arbejder metodisk og systematisk med at undersøge praksis. Det formuleres, at den systematiske udforskning af hverdagen i institutionerne har givet et nyt syn på praksis. Et nyt syn, der har bidraget til udviklingen og nuanceringen af den faglige debat, og som har afstedkommet mod, lyst og behov for pædagogiske innovation i hverdagen.
- Det opleves at skriftligheden i dokumentationsarbejdet har affødt nye erkendelser hen mod projektperiodens udløb. Flere pædagoger ønsker, at skriftligheden havde været mere udpræget projektet igennem.
- Dokumentation har givet et overblik over de lokale sammenhænge og mekanismer, der udløser, at børn havner i udsatte positioner. F.eks. beskrives det, at inklusion ikke kun handler om børnenes fællesskaber, men også om voksenfællesskaberne (f.eks. mellem personalet internt, men også med forældrene)
- Det fremhæves som særligt frugtbart, at *diskutere dilemmaer* fra praksis eller *konversere* over praksis, idet handletvungen så ikke har kunnet spærre for en dybere forståelse af, hvad der er på færde for de involverede i situationen.
- Analysearbejdet har man oplevet som tidskrævende, men særdeles udbytterigt. "Udviklingen af den nye praksis gik let, fordi børnenes trivsel blev bedre", udtales det eksempelvis.
- Den inkluderende tankegang har problematiseret 'individsynet' og kategoriseringstendensen (at barnet bærer problemet/vanskeligheden i sig som en essens). I stedet har personalet fået fokus på børnenes sammenhænge og kriterierne for deltagelse, hvilket de beskriver: åbner nye muligheder.

Inklusionspædagogernes og konsulentbistandens effekt

- Det formuleres at udviklingsprocesserne ikke er opstået af sig selv, men har været en levende og dynamisk udforsknings- og afprøvningsproces, der skulle plejes, og hvor inklusionspædagogerne har stået i spidsen og fungeret som fyrtårne. Mange institutioner har oplevet tilbagefald til "gammelkendt praksis" og hidtidige arbejdsgange/ organiseringer, men at de har oplevet fornyet motivation efter workshops/undervisning/vejledning, og når deres analyse af data har peget på nødvendigheden af at gå nye veje.

Barrierer i samarbejdet

- Det har vist sig afgørende vigtigt for udviklingsprojektets overlevelse, at nyansatte personaler blev ført ind i den inkluderende tankegang og praksis, så de har oplevet udviklingsprojektet meningsfuldt og vedkommende (ejerskab). Projektets gennemslagskraft og succes har ikke kunnet

bæres igennem af enkeltpersoner. Den samlede personalegruppens engagement og vilje til forandring har, i de institutioner der er nået længst, virket som en motor for, at den nyudviklede pædagogiske praksis reelt er blevet et samlet arbejdsgrundlag.

- Det har i visse institutioner vist sig vanskeligt at tale om, hvem i personalegruppen, der bidrager hvordan (f.eks. i tilfælde, hvor personaler har reageret med modstand eller har opretholdt ikke inkluderende handlemåder osv.). Personalets positioneringer har i nogle institutioner været potentielt konfliktstof.
- En ledelse, der synliggør udviklingsprojektet i hverdagen, og som giver det høj prioritet på institutionens interne møder og i formelle fora i forhold til omverdenen, bliver fremhævet som vigtigt for projektets levedygtighed.

Litteratur:

Andersen, John & Gundelach, Søren (2009): "*Indsatsen over for socialt udsatte børn i daginstitution*".

Delrapport 3. AKF, Anvendt Kommunal Forskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – DPU, Aarhus Universitet, Niras Konsulenterne, UdviklingsForum. Indenrigs- og Socialministeriet.

Alenkær, Rasmus/red. (2008): "*Den inkluderende skole*". Frydenlund, København

Antoft, Rasmus m.fl. /red. (2007): "*Håndværk og horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*". Syddansk Universitetsforlag, Odense

Dreier, Ole (1999): "*Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*". I: Kalus Niesen & Kvale, Steinar/red: "Mesterlære. Læring som social praksis". Hans Reitzels Forlag, København.

Gergen, Kenneth (1997): "*Virkelighed og relationer*". Dansk Psykologisk Forlag.

Gulløv, Eva (2004): "*Institutionslogikker som forskningsobjekt*". I: Pædagogisk Antropologi. Hans Reitzels Forlag, København.

Haslebo, Gitte (2004): "*Relationer i organisationer*". Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, Charlotte/red. (2005) "*Fokus på forældresamarbejde*". Dansk Psykologisk Forlag, København.

Jarvis, Peter (2002): "*Praktiker-forskeren. Udvikling af teori fra praksis*". Alinea.

Jørgensen, Per Schultz (2002) "*Risikobørn i Danmark*". I: Social kritik nr. 84.

Kingston, Marie: "*De vilde drenge*" I: Reimer, Line/red: "I nærheden. En antologi om børneperspektiver." Hans Reitzels Forlag, København.

Kornerup, Ida (2009): "*Inklusion som begreb og styringsredskab*" I: Pedersen, Carsten /red. "Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen". Hans Reitzels Forlag, København

Kjær, Bjørg (2009): "*Basispladspædagogik og institutionskultur – om god praksis i pædagogisk arbejde med børn i psykosociale vanskeligheder i Københavns Kommune*". København: Professionsinstitut for Almen Pædagogik, Social- og Specialpædagogik, Professionshøjskolen UCC.

Larsen, Jørgen Elm (2009): *"Forståelser af begrebet social udsathed"* I: Brandt, Preben m.fl./red.: "Udsat for forståelse. Antologi om socialt udsatte." Rådet for socialt udsatte. Silkeborg Bogtryk.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *"Situert læring"*. Hans Reitzels Forlag, København.

Løw, Ole (2009): *"Pædagogisk vejledning"*. Akademisk Forlag.

Madsen, Bent (2009): *"Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer"*. I: Pedersen, Carsten /red. "Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen". Hans Reitzels Forlag, København.

Madsen, Bent (2005): *"Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund"*. Hans Reitzels Forlag, København.

Palludan, Charlotte (2007): *"At være eller blive et kompetent barn: om sociale distinktionsprocesser i børnehaven"* I: Ellegaard, Thomas & Stanek, Anja Hvidtfeldt: Læreplaner i børnehaven. Kroghs Forlag.

Pedersen, Carsten (2009): *"Mod en socialt inkluderende faglighed"* I: Pedersen, Carsten /red. "Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen". Hans Reitzels Forlag, København.

Pedersen, Carsten & Hørדם, Britta (red) (2006): *"Vidensformer, Pædagogik og Sundhed"*. Gads Forlag.

Smidt, Søren & Krogh, Susanne (2007): *"Anerkendelse af børn med særlige behov og tidsfaktoren i pædagogisk arbejde"* I: Vera, nr. 40.

Stanek, Anja Hvidtfeld (2006): *"Rummelighed – eller fokus på handlemuligheder i og på tværs af børns rum"*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 1.

Tetler, Susan (2008): *"Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'"*. I: Alenkær, Rasmus/red: *"Den inkluderende skole"*. Frydenlund, København

