

Et dagtilbud for alle?

En undersøgelse af pædagogisk praksis i færøske dagtilbud
i et inklusions- og anerkendelsesperspektiv

Kandidatuddannelsen i Generel pædagogik

Skriftligt speciale

Elin Debes Årskortnr. 20087116

Omfangskrav: 192.000-240.000 anslag

Specialets omfang: 239.772 anslag

Vejleder: Ole Henrik Hansen

Eksamenstermin: Sommer 2011

Public daycare services for all?

A survey on pedagogical practice

in Faroese daycare institutions in a

inclusive and recognizing perspective

Indhold

Kap. 1	6
1.0 Introduktion	6
1.1 Indledning	6
1.2 Problemstilling	8
1.3 Problemformulering	11
1.4 Afgrænsning	12
1.5 Formål	12
1.6 Et udpluk af forskning på området	13
1.7 Undersøgelsermetode	15
1.7.1 Empiri	15
1.7.2 Fænomenologien som udgangspunkt for empirien	16
1.7.3 Hermeneutikken som udgangspunkt for analysen	17
1.7.4 Teori	19
1.7.5 Inklusion – i teori og praksis	20
1.7.6 Axel Honneths anerkendelsesbegreb	21
1.7.7 Anthony Giddens – deltagelse i det moderne samfund	22
1.7.8 Daniel Stern - Intersubjektivitet	23
1.8 Begrebsdefinitioner	23
1.8.1 Børn med særlige behov	23
1.8.2 Inklusion	25
1.8.3 Anerkendelse	26
1.8.4 Deltagelse	26
1.9 Afhandlingens opbygning	27
Kap. 2	29
2.0 Det teoretiske fundament	29
2.1 Børns rettigheder i et inklusionsperspektiv og de deraf følgende betingelser for en inkluderende pædagogik	30
2.1.1 Børns rettigheder	31
2.1.2 Rummelighed, integration, inklusion og marginalisering – hvilken betydning kan brugen af disse begreber have.	32
2.1.3 Rummelighed	32
2.1.4 Integration	33
2.1.5 Inklusion	34

2.1.6	Marginalisering	34
2.1.7	Betingelser for en inkluderende pædagogik.....	35
2.1.8	Sammenfatning.....	38
2.2	Anerkendelse	38
2.2.1	Forudsætningen for individets selvrealisering – anerkendelse	40
2.2.2	Indgåelse i intersubjektive forhold	41
2.2.3	At praktisere sin autonomi	43
2.2.4	Gensidig realisering af potentialer og egenskaber	44
2.2.5	Sammenfatning.....	46
2.3	Deltagelse på moderne betingelser.....	46
2.3.1	Det moderne samfund.....	48
2.3.2	Fundamentet til skabelsen af identitet og tiltro til omverdenen	49
2.3.3	Betingelser for deltagelse i det moderne samfund	50
2.3.4	Relationer.....	52
2.3.5	Identitet i det moderne	54
2.3.6	Sammenfatning.....	56
2.4	Betydningen af den tætte relation mellem pædagog og barn.....	57
2.5	Sammenfatning af referenceramme som grundlag for den empiriske undersøgelse...	58
Kap. 3	60
3.0	Det empiriske fundament.....	60
3.1	Kvalitativ metode.....	60
3.2	Kombinationen af interview og observation	61
3.3	Interview	62
3.3.1	Metodeovervejelser.....	62
3.3.2	Interview som forskningsmetode – styrker og svagheder.....	63
3.3.3	Valg af informanter.....	64
3.3.4	Kontakt til informanter	64
3.3.5	Præsentation af deltagere	65
3.3.6	Kategorier af spørgsmål.....	66
3.3.7	Interviewguide	67
3.3.8	Transskribering	67
3.3.9	Kvalitetssikring.....	68
3.3.10	Den etiske protokol.....	69
3.4	Observation	70

3.4.1 Metodeovervejelser.....	70
3.4.2 Observation som metode – styrker og svagheder.....	70
3.4.3 Observationernes genstandsfelt.....	71
3.4.4 Observatørens rolle	73
3.4.5 Registrering.....	74
3.5 Sammenfatning.....	74
Kap. 4.....	75
4.0 Analyse af det empiriske materiale	75
4.1 Analysens udgangspunkt	75
4.2 Analysens opbygning	75
4.3 Den pædagogiske praksis og børnenes mulighed for at opnå inklusion	76
4.3.1 Sammenfatning.....	86
4.4 Den pædagogiske praksis og børnenes mulighed for at opnå anerkendelse.....	88
4.4.1 Sammenfatning.....	91
4.5 Den pædagogiske praksis og børnenes mulighed for aktiv deltagelse.....	91
4.5.1 Sammenfatning.....	97
Kap. 5	98
5.0 Diskussion	98
5.1 Vurdering og kritik af metode.....	98
5.2 Diskussion af resultater	99
5.3 Opbakning af metode	101
Kap. 6.....	102
6.0 Konklusion.....	102
6.1 Er det så lykkedes at skabe et dagtilbud for alle?	103
6.2 Hvilke mangler og problemer kan identificeres?.....	105
6.3 Perspektivering	107
Bilag	113
Børn med særlige behov i dagtilbud.....	113
Bilag 2.....	115
Interviewguide	115

Abstract

The subject of this thesis is children with special need in Faroese daycare institutions. It is based on an amendment to the Faroese daycare law stating that special need children have the right to be offered public daycare services on equal terms with other children.

Based on international declarations of equal rights for everyone, pedagogical theories on inclusion, Axel Honneth's theory on recognition, Anthony Giddens' theory on the importance of everyday practices to our world orientation, and Daniel Stern's theory on the close relation, this thesis attempt to examine to which extent the amendment from 2006 has in fact led to an pedagogical practice which can be defined as an inclusive and recognizing approach to special need children.

The thesis is founded on three basic principles which combined may demonstrate why it is not sufficient merely to open up the doors of daycare institutions to special need children and call it an inclusive approach and which at the same time can show what it takes if special need children are to participate on equal terms with other children. These principles are that children must be included, considered and visible, that inclusion and recognition are closely connected and that social inclusion is supported by the idea that learning and development are results of social participation.

Based on a qualitative empirical survey consisting of a combination of interviews and observations in three Faroese daycare institutions where there are also children with special needs it is illustrated how the manner in which the pedagogues in these institutions relate to the task is reflected in the way they organize their pedagogical practice and how this seems to affect the child's possibility of achieving inclusion and recognition.

The survey reveals that the institutions are characterized by free play, which is not consistent with the idea of social inclusion, that it is up to the children themselves to find means of participation which can lead to inclusion and recognition, and that the pedagogues do not appear to be aware of their own role in relation to these children's possibilities to participate on equal terms with other children in the institutions. This all seems to suggest that the pedagogues lack basic knowledge of how to create

socially inclusive opportunities of learning and development for all the children in the institution – including those with special needs.

It is the conclusion of this thesis that the amendment to the daycare law has not lead to any significant change towards an pedagogical practice which can be defined as an inclusive and recognizing approach to children with specials needs. It also appears problematic that the politicians place this task upon the pedagogues without offering them the necessary additional qualifications. Therefore, the amendment cannot be said to have had any real effect as far as these children are concerned as the vision of equal opportunities for everyone has not successfully lead to an pedagogical practice where the institutions can be said to be an offer for all children.

Kap. 1

1.0 Introduktion

1.1 Indledning

Såvel politisk som pædagogisk har der de senere år været fokus på, hvordan det kan undgås, at mennesker bliver udskilt fra deltagelse i det almindelige samfundsmæssige hverdagsliv. På dagtilbudsområdet i Danmark ses dette bl.a. ved indførelsen af pædagogiske læreplaner i 2004, hvor dagtilbud i deres læreplaner skal specificere, hvilke læringsmål, metoder og aktiviteter institutionen har i forhold til børn med særlige behov (Breinholdt & Christiansen, 2005), og ved indførelsen af Dagtilbudsloven i 2007 hvor det fremgår, at det er dagtilbuddenes opgave at forebygge social arv samt eksklusion (Dagtilbudsloven, 2007).

At der således bliver fokuseret på tidlig indsats, hvor uligheden skal bekæmpes allerede i børnehaven, kan ses ud fra flere perspektiver. Dels kan der være tale om et økonomisk incitament (Madsen, 2005), da det er dyrt at henvise børn til specialforanstaltninger, dels ses ulighed som en trussel mod samfundets sammenhængskraft, men bekæmpelsen af ulighed skal også ses i lyset af en verdensomspændende vision om lighed for alle uanset etnisk herkomst, social baggrund eller særlige behov (Ibid.). Visionen om lige muligheder for alle har sin baggrund i internationale konventioner og erklæringer om et inkluderende menneskesyn.

Disse tendenser til et mere inkluderende menneskesyn ses også i forhold til børn med særlige behov på Færøerne, hvorfor denne afhandling tager udgangspunkt i en lovændring i den Færøske dagtilbudslov (Dagstovnalógin, 2000) som medførte, at børn med særlige behov efter 1. april 2006 skulle indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn. Inden denne lovændring har det været gældende, at børn med særlige behov har kunnet indgå i dagtilbuddet, såfremt de havde fået tildelt støttepædagog fra Socialforvaltningen under Socialministeriet, gerne mellem 20 og 40 ugentlige timer. Enkelte kommuner (Torshavn og Klaksvig) har haft en mere organiseret støttepædagogordning, hvor støttepædagogerne har været ansat i kommunens støttekorps, hvor institutionen kunne søge om støttetimer, som kommunen derefter kunne få refunderet udgifterne af. For de andre kommuner har været gældende, at man

har søgt Socialforvaltningen om en støttepædagog, som så er blevet ansat til den specifikke opgave. I begge tilfælde har der været ansat én støttepædagog til hvert barn.

Barnet har været indregnet i dagtilbuddets normering (kommune), mens støttepædagogen har været ansat andetsteds (Socialforvaltningen eller kommunens støttekorps), men har haft sit daglige arbejde i institutionen. I denne ordning har støttepædagogen haft ansvaret for det pædagogiske arbejde, der kan tillægges barnets særlige behov. Det øvrige personale i dagtilbuddet har som udgangspunkt haft ansvaret for de pædagogiske forhold omkring barnet i almindelighed. Da barn og støttepædagog således har tilhørt forskellige instanser, har det ført til en del frustrationer, da ansvarsfordelingen i forhold til barnets tilbud ikke har været klar nok, og mange af de opgaver, der ellers kunne betegnes som almindelige pædagogiske opgaver i forhold til barnet og barnets familie, har derfor i praksis også ligget hos støttepædagogen (Løgtingsmål nr. 44/2005, kap.1)

Ved at lægge hele området ud til kommunerne selv at forvalte, således at børn og personale er under samme ledelse og børnene dermed får samme pædagogiske tilbud og udviklingsmuligheder, er der fra politisk side søgt at oprette et tilbud, der bedre er i stand til at styrke rettighederne for børn med særlige behov, i og med at de skal tilbydes samme pædagogiske tilbud som kommunen tilbyder andre børn. De børn, der er omfattet af denne ændring, er overvejende samme børn¹, som før kunne få tilbudt plads i dagtilbud såfremt de fik tildelt en støttepædagog. Disse børn skal således ikke længere have støttepædagog i dagtilbuddet, men indgå på lige fod med andre børn (Fyrispurningur nr. 100-27/2005, ad. 2).

At børn med særlige behov skal indgå på lige fod med andre børn, og dermed ikke skal have støttepædagog, kan have flere fordele. At ansætte en støttepædagog, således som tilfældet har været inden denne lovændring, kan ses som en form for uddelegering af opgaven, som er kendetegnet af, at der kommer en person fra en ekstern instans, der har til opgave at tage sig af barnet med særlige behov. Dermed bliver problemet gjort til et individuelt problem i stedet for en fælles opgave for institutionen (Madsen, 2005).

¹ If. opgørelse fra Almanastovna (socialforvaltningen), er der pr. 18/11-2005 tale om 78 børn, der tilsammen får tildelt 1.866 ugentlige timer, hvilket svarer til en ugentlig udgift på 1.059.295,- kr. i løn til støttepædagoger/personer (Løgtingsmål nr. 44/2005 kap.1)

Dette kan samtidig ses som et tegn på en diagnostisk kultur, som kan være svær at bryde for den enkelte støttepædagog, der ofte sidder alene med den viden, der er omkring barnet, samtidig med at det øvrige personale i institutionen, eller på den enkelte stue, ikke involveres eller involverer sig på samme måde i barnet eller forældresamarbejdet i forhold til dette barn. Således kan der let opstå en kløft mellem dem, der har viden om børn med særlige behov og dem der har viden om almindelige børn. Denne todelte kultur har en tendens til at forstærke de ekskluderende mekanismer, der er omkring barnet, således at social inklusion bliver vanskeliggjort, for ikke at sige nærmest umulig (Ibid.). Set i dette perspektiv er det selvfølgelig positivt, at støttepædagogforanstaltningen er blevet ophævet, da den i sig selv er en af barriererne i forhold til at mindske skellet mellem det almene og det særlige. Således er denne ophævelse et skridt i den rigtige retning i forhold til at skabe institutioner, der kan siges at være et tilbud til alle børn (Ibid.).

1.2 Problemstilling

Erfaringer fra Danmark (Pedersen, 2009) har dog vist, at det ikke nødvendigvis er en nem opgave at omsætte de politiske og pædagogiske visioner til en pædagogisk praksis, der kan bekæmpe ulighed og give alle børnene lige muligheder uanset deres forskellighed. Dette kan selvfølgelig have mange forskellige årsager, men ud fra forskellige undersøgelser, der er lavet de senere år, kan nogle af disse årsager identificeres.

Bl.a. viste Martha Sif Karrebæks (2008) Ph.d. afhandling, hvor hun fulgte en treårig minoritetsdreng de første ni måneder i dagtilbud, at barnet ikke nødvendigvis opnår en mere inkluderet position i børnenes praksisfællesskab, selv om barnet bliver i stand til at beherske det danske sprog. I dette tilfælde blev barnet i stigende grad marginaliseret og trak sig mere og mere fra gruppeaktiviteterne. Endvidere viste Charlotte Palludans (2004) Ph.d. afhandling, hvor hun undersøgte to københavnske daginstitutioner, at pædagogerne forholder sig anderledes overfor de børn, der på en eller anden måde skiller sig ud; dette på trods af pædagogernes "bestræbelser på" at behandle alle børn ens. I dette tilfælde var der tale om, at pædagogerne ikke var klar over, at de selv, med deres måde at være på, faktisk gjorde forskel på børnene. Selv om det således viste sig, at pædagogerne har de bedste intentioner og ønsker for børnene, og på trods af deres

bestræbelser på det modsatte, opstår der alligevel ulighed i børnehaven. Dette viser, at der er mange skjulte mekanismer på spil i forhold til at give alle børnene lige muligheder.

Palludans undersøgelse er fra samme år som de pædagogiske læreplanerne blev indført. I loven om læreplaner står, at der i de enkelte dagtilbuds læreplaner skal fremgå, hvilke læringsmål, metoder og aktiviteter institutionen har i forhold til børn med særlige behov. Af halvvejs-evalueringssrapporten af læreplanerne, der udkom i 2006 (Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2006) fremgår dog, at dagtilbuddene ikke har haft megen fokus på børn med særlige behov i deres udarbejdelse af læreplaner, dette selv om rapporten er udarbejdet to år efter implementeringen af læreplanerne.

At det ikke er så lige til at omsætte de politiske visioner til pædagogisk praksis ses igen i en evalueringssrapport fra 2008, udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut, hvor det fremgår, at pædagogerne oplever en uoverensstemmelse mellem deres kompetencer og de øgede krav til deres arbejde. *”Behovet for opkvalificering kommer tydeligt til syne i forbindelse med arbejdet med udsatte børn”* (Pedersen, 2009:7). Det ser således ud til, at pædagogerne ikke selv mener de har det, som skal til for at skabe gode betingelser for børn med særlige behov eller udsatte børn. I hvert fald finder de det svært og har brug for mere viden end deres uddannelse har givet dem.

På Færøerne findes ikke denne slags undersøgelser, der kan sige noget om, hvordan det er lykkedes at implementere lovændringen fra 2006, der skulle give børn med særlige behov samme rettigheder, kvalitet og udviklingsmuligheder i dagtilbud som andre børn. Til gengæld kan der i debatten op til implementeringen af lovændringen spores nogle af de samme indikatorer og problemstillinger, som undersøgelserne fra Danmark viser.

I marts 2005 kan det således læses i de færøske pædagogers fagblad, at det kan blive problematisk at pålægge pædagogerne opgaven at tage sig af børn med særlige behov pga. mangel på fagligt personale i dagtilbuddene (Hansen, 2005). Måneden efter er pædagogerne og deres fagforening på banen igen. Denne gang vil de have lovændringen udskudt i et år, igen pga. manglende faglig kompetence hos personalet, men også fordi at der i loven ikke bliver specificeret, hvem børn med særlige behov er. De anser det endvidere som en katastrofe for børnene, at loven bliver indført som det

ser ud på daværende tidspunkt ("Ein vanlukka fyri børnini", 2005). Det bliver endvidere kritiseret, at der bliver flere pædagogiske institutioner og arbejds- og ansvarsområder, uden at der tilføres ressourcer i form af pædagoger (Holm, 2006). På trods af pædagogernes protester og ønske om at udsætte implementeringen i et år, blev loven kun udskudt i 3 måneder, hvormed den blev gældende fra 1. april 2006 ("Nú skal arbeiddast skjótt og væl", 2006).

Dermed er der ikke noget i debatten op til denne lovændring, der indikerer, at dette er en opgave de færøske pædagoger selv mener de - med de givne ressourcer - kan løse. De går endog så langt som til at kalde det en katastrofe for børnene. Dertil er der på Færøerne en stor mangel på uddannede pædagoger. Selv om den færøske dagtilbudslov siger, at 2/3 af personalet i dagtilbud skal være uddannede pædagoger (Dagstovnalógin, 2000, § 8 stk. 4), er dette tal i realiteten kun ca. 1/3. Med andre ord består næsten 2/3 af personalet i dagtilbud af pædagogmedhjælpere (Debes, 2010). Endvidere udbydes der ikke en PGU² uddannelse på Færøerne som der gør i Danmark. Dette er selvfølgelig uheldigt, da veluddannet personale if. forskningsrapporten "Børnehavens betydning for børns udvikling" (SFI, 2009) er en af forudsætningerne for kvalitet i dagtilbud.

Men ressourcer i form af uddannet personale er ikke den eneste forudsætning, der gør sig gældende i forhold til en pædagogik, der kan rumme alle børn, eller som det også bliver kaldt, en inkluderende pædagogik. I fagbladet B&U udtaler Bent Madsen fra Videncenter for Inklusion og Eksklusion, at en anden vigtig forudsætning er, at pædagogerne er nødt til at vide, om de selv, med sin måde at være på og med den måde de kommunikerer på, måske selv er med til at ekskludere børn (Jensen, 2009). Pædagoger kan således både være en del af løsningen og en del af problemet, da mange (potentielle) ekskluderingsmekanismer er uformelle, som det også viste sig i Palludans undersøgelse.

Som det er fremgået i det foregående, var intentionen med lovændringen i den færøske dagtilbudslov at skabe bedre vilkår for børn med særlige behov i dagtilbud. Ved at "rumme" og "integrere" disse børn i dagtilbuddene på lige fod med andre børn skulle deres rettigheder således blive tilgodeset.

² Pædagogisk Grunduddannelse. Den pædagogiske grunduddannelse er en ca. 1 ½ år lang uddannelse for pædagogmedhjælpere, der kvalificerer til pædagogisk arbejde med børn og unge.

Børns rettigheder udspringer fra visionen om lige muligheder til alle uden nogen form for forskelsbehandling. Barnet skal ses som et ukrænkeligt individ med ret til deltagelse, dvs. at barnet skal være inkluderet, medtænkt, synligt (Kornerup, 2009). Det betyder, at barnet skal føle sig anerkendt i fællesskabet, hvorfor inklusion og anerkendelse er to sider af samme sag (Jensen, 2009). Barnet har ret til deltagelse. Derfor er social inklusion båret oppe ud fra forestillingen om, at læring og udvikling er et resultat af social deltagelse (Madsen, 2005).

Det er derfor ikke nok ved en lovændring at bestemme, at børn med særlige behov skal ”rummes” og ”integreres” i almindelige dagtilbud og derfra konkludere, at de således automatisk er omfattet af samme rettigheder, vilkår og forudsætninger som andre børn. Dermed er ikke sagt, at denne lovændring ikke har givet disse børn bedre vilkår i dagtilbuddene, men der er som beskrevet flere ting der indikerer det problematiske i denne sammenhæng. Carsten Pedersen, der som Bent Madsen er tilknyttet National Videncenter for Inklusion og Eksklusion, skriver i forordet til bogen ”Inklusionens pædagogik”, at der er et behov for, at pædagoger *”udvikler en grundlæggende viden om, hvordan der kan skabes socialt inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for alle børn i dagtilbud. En viden, der ikke kan anses for at være et integreret element i pædagogers eksisterende faglighed – hverken som teoretisk forståelse, målrettet indsats eller pædagogisk praksis”* (Pedersen, 2009:7).

På baggrund af ovenstående mener jeg der er grundlag for en nærmere undersøgelse af, i hvilket omfang personalet i de færøske dagtilbud er rustet til at løfte denne opgave og i forlængelse heraf hvilken, om nogen, effekt denne ændring i den færøske dagtilbudslov har haft for børn med særlige behov. Med afsæt i ovenstående er jeg derfor kommet frem til følgende problemformulering.

1.3 Problemformulering

I hvilket omfang har lovændringen i lov nr. 67 af 10. maj 2000³ i praksis medført en pædagogik, der kan betegnes som en inkluderende og anerkendende tilgang for børn med særlige behov i færøske dagtilbud?

³ Senest ændret med lagtingslov nr. 38 d. 9. maj 2006

1.4 Afgrænsning

Afhandlingen er afgrænset til at omfatte interviews og observationen i 3 almindelige dagtilbud, hvor der går børn med særlige behov og derfor kommer under § 5 i den færøske dagtilbudslov. Da undersøgelsen omhandler børnehavebørn er børnenes alder afgrænset til ca. 3-6 år. Undersøgelsen omhandler således ikke vuggestuebørn eller børn i dagpleje, der ellers også er omfattet af denne lovændring. Dette skyldes, at det i bemærkningerne til lovændringen fremgår, at de børn som før ændringen fik tilbudt dagtilbudsplads såfremt de fik tilknyttet en støttepædagog, overvejende er de samme børn som skulle omfattes af den nye ændring. Af disse børn var der kun ganske få som gik i vuggestue, og således var de fleste børn i børnehavealderen 3-6 år.

Jeg har valgt, at det ene dagtilbud skal ligge i Torshavn, som er langt den største by på Færøerne. Torshavn kommune har endvidere en velfungerende Børne- og Ungeforvaltning, hvor pædagogerne i kommunens dagtilbud kan få rådgivning og vejledning fra pædagogiske konsulenter i tilfælde af, at de har vanskeligheder i forhold til de børn der indgår i dagtilbuddet. Derudover findes PPR i dette område. Dette gør sig ikke gældende for mange af de andre kommuner. De andre to dagtilbud som jeg har udvalgt ligger udenfor hovedstadsområdet i to forskellige kommuner og i to forskellige dele af landet, hvor der kun i det ene område er oprettet en PPR rådgivning.

Ved at sprede undersøgelsen til større og mindre byer, og at udvælge dagtilbud med forskellige forudsætninger for at løse opgaven mener jeg det er muligt, at få et så dækkende billede som en undersøgelse af denne størrelse tillader.

1.5 Formål

Skal børn med særlige behov have et tilbud, som tilgodeser deres rettigheder og giver dem samme udviklingsmuligheder som andre børn, hvilket var et af formålene med lovændringen, må der være tale om *inklusion* hellere end rummelighed og integration. Derfor kan det være problematisk at loven (i sit ordvalg) lægger op til at børnene "kun" skal rummes og integreres i institutionerne.

Formålet med undersøgelsen er således at påvise, *hvorfor* det ikke er nok at lukke dørene op, dvs. at "rumme" og "integrere" børnene i institutionerne, samt give et teoretisk bud på *hvad* det er, som skal til for at børnene skal have mulighed for at indgå

i dagtilbud på lige fod med andre børn. I forlængelse heraf at undersøge, *hvordan* der i den pædagogiske praksis arbejdes med implementeringen af lovændringen, og på baggrund af disse oplysninger vurdere og diskutere, hvorvidt det er lykket at skabe en inkluderende og anerkendende pædagogisk praksis med socialt inkluderende lærings- og udviklingsmuligheder for børn med særlige behov. Undersøgelsen har således også et didaktisk formål.

Ved at undersøge hvordan dette forholder sig ude i tre udvalgte institutioner, mener jeg det er muligt at vurdere, i hvilket omfang den politisk bestemte ændring har resulteret i en pædagogisk praksis, der gør, at institutionerne kan siges at være et tilbud til alle børn, og hvorvidt pædagogerne selv føler sig rustet til at varetage denne opgave, hvilke evt. problemer der kan være i forbindelse med, at man fra politisk side pålægger pædagogerne denne opgave, og om pædagogerne evt. selv (uforvarende) er med til at bidrage til eksklusion, manglende anerkendelse og deltagelsesmuligheder.

Således forventes, at det ud fra denne undersøgelse er muligt at se, hvilken *reel effekt* denne lovændring har haft for børnene i disse udvalgte institutioner, hvilke evt. mangler, der kan identificeres, og i forlængelse heraf vurdere og diskutere, hvordan disse evt. mangler kan afhjælpes, noget, der burde have interesse for såvel politiske beslutningstagere og pædagogiske fagfolk, herunder pædagogerne selv. Selv om en undersøgelse af denne størrelse ikke kan synliggøre den reelle effekt for hele dagtilbudsområdet forventes det dog, at der kan spores nogle indikatorer, der kan gøres til genstand for videre undersøgelse. Inklusion skal ses som et langt sejt træk hen mod at skabe lærings- og udviklingsmuligheder for alle børn, hvorfor de forhold, der udgør betingelserne for den pædagogiske praksis til stadighed må undersøges og justeres.

1.6 Et udpluk af forskning på området

Der findes ingen færøsk forskning om inklusion eller børn med særlige behov i dagtilbud, hvorfor gennemgangen af forskning på området bliver et udpluk af dansk og nordisk forskning som kan have relevans for denne afhandlings fokus, hvor interessen er centreret omkring den pædagogiske praksis i forhold til børn med særlige behov i et inklusions- og anerkendelsesperspektiv. (For en mere udførlig beskrivelse henvises til bilag 6)

Et af disse omhandler inklusion af børn med særlige behov i dagtilbud i Ballerup Kommune. Denne undersøgelse viste bl.a., at den store mangel på uddannet personale har betydning for udviklingen og kvalificeringen af det inkluderende pædagogiske arbejde, og at støttepædagogernes arbejde i disse dagtilbud centrerede sig om det enkelte barn således, at der arbejdes hen imod at integrere barnet i det eksisterende fællesskab. Endvidere viste denne undersøgelse, at medmindre personalets kvalifikationer og kompetencer løftes, bliver det svært at realisere visionen om socialt inklusion af børn med særlige behov i kommunens dagtilbud (Hedegaard Hansen, Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2008).

En anden undersøgelse af ni dagtilbud, som var med i undersøgelsen af indsatsen overfor socialt udsatte børn, viste, at der i disse dagtilbud bruges begrebet inklusion kun som et overordnet begreb om et diffust ideal. Derimod bruges begrebet rummelighed, og at begreberne eksklusions- og udstødningsmekanismer ikke er begreber som bruges i disse dagtilbud. Pædagogerne fokuserer på at inddrage børnene og er ikke bevidste om at pædagogikken kan være med til at ekskludere børn fra fællesskabet. Derudover havde pædagogerne svært ved at opretholde den støttende indsats da støttepædagogen ikke var til stede, og pædagogerne havde endvidere svært ved at opstille og beskrive relevante mål for arbejdet og dermed at måle en reel effekt. Selv om pædagogerne i disse dagtilbud arbejder bevidst med at inddrage børnene, er de således ikke i samme omfang bevidste om de eksklusions- og udstødningsmekanismer der findes i dagtilbuddet (Indenrigs- og Socialministeriet, 2009).

Evalueringen af udviklingsprojekter som var med i puljen ”Bedre kvalitet i dagtilbud” viser bl.a., at en generel opkvalificering af personalet i dagtilbud har en effekt i forhold til at udvikle og styrke inklusionen af udsatte børn i dagtilbud, da opkvalificeringen har ført til, at personalet har fået større bevidsthed om de inkluderende og ekskluderende processer, som findes i dagtilbuddet, og at dagtilbuddene, efter gennemførelsen af projektet, arbejder mere bevidst med inkluderende pædagogik. Endvidere viser evalueringen, at ved at have en mere anerkendende tilgang til barnet flyttes fokus til barnets ressourcer, hvilket både ændrer personalets syn på barnet og øger bevidstheden om personalets egen rolle i forhold til opfattelsen af barnet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010).

Også et norsk studie sætter fokus på inklusion og eksklusion i dagtilbud. Studiet omhandler børn som bliver afvist i de andre børns leg. Denne undersøgelse viste, at ved at oprette små legegrupper, hvor en pædagog aktivt deltog, var det muligt at vende udviklingen. Med den lille legegruppe som tryk og overskuelig læringsarena, samt pædagogens støtte, havde barnet mulighed for at udvikle de kompetencer som kræves, for at barnet kan indgå i legen som ligeværdig deltager. Denne undersøgelse viste endvidere, at en forudsætning for, at personalet får øje på de børn som gentagne gange bliver ekskluderet fra legen er, at de voksne observerer og er engagerede i børnenes leg (Ruud, 2010).

1.7 Undersøgelsesmetode

I kampen om hvad "sand" viden kan siges at være, og hvor objektiv denne viden kan eller skal være, har pædagogikken sat sin lid til humanvidenskaberne i forsøget på at sammenbinde videnskabelig systematik med menneskets selvforståelse, historie, fortolkningsevne, position og horisont. Udgangspunktet for denne sammenbinding har pædagogikken bl.a. hentet fra *fænomenologien og hermeneutikken* (Aabro, 2007). Disse er også udgangspunktet for denne afhandlings undersøgelsesmetode.

1.7.1 Empiri

I den empiriske del af afhandlingen har jeg valgt at benytte mig af kvalitativ metode, nærmere bestemt en kombination af interview og observation. At valget er faldet på en kvalitativ hellere end en kvantitativ metode skal ses i lyset af de grundlæggende forskelle, der er i disse metoder. *Kvalitativ* metode omfatter ofte få personer, der til gengæld kan anses at have et indgående kendskab til det emne, som er undersøgelsens genstandsfelt (Merriam, 1998). Navnet *kvantitativ* skal forstås som kvantum eller antal (Kvale, 1997), hvilket vil sige, at disse metoder kan være velegnede til at sige noget om større grupper eller en større mængde data. Kvantitative metoder lægger således vægt på objektivitet, præcision, kontrol og brug af repræsentative grupper.

Denne afhandling består af interviews i tre udvalgte dagtilbud, og omfatter således få personer. Dertil er afhandlingens sigte ikke at forklare pædagogernes objektive opfattelse af deres arbejdet med at inkludere børn med særlige behov, men netop at

fortolke og forstå pædagogernes subjektive tanker og forståelse, der ligger til grund for deres måde at arbejde på, hvorfor jeg anser en kvalitativ metode som mere brugbar.

Den empiriske undersøgelse består således af tre interviews med pædagoger, der arbejder i almindelige dagtilbud, hvor der går børn med særlige behov, med efterfølgende observationer i samme dagtilbud. Fokus i observationerne vil være pædagogernes interaktion med barnet, samt barnets interaktion med de andre børn ud fra de oplysninger, der kommer frem i interviewene. Ved at kombinere disse to metoder, mener jeg det er muligt at afdække, hvorvidt der er overensstemmelse mellem det, pædagogerne siger de gør og det, de rent faktisk gør.

Den konkrete metodiske tilgang til interviewene og observationerne vil fremgå nærmere i kap. 3: "Det empiriske fundament", hvorfor jeg her vil begrænse mig til at behandle det videnskabsteoretiske grundlag, som tilgangen til den empiriske del af afhandlingen hviler på. Derefter præsenteres det teoretiske grundlag, der udgør referencerammen for den efterfølgende behandling af empirien.

1.7.2 Fænomenologien som udgangspunkt for empirien

Fænomenologien (Jacobsen, Schnack, Wahlgren & Madsen, 1999) er læren om fænomenerne – det som træder frem. Den moderne fænomenologi blev grundlagt i starten af 1900 tallet af den østrigske filosof Husserl. Husserls tankegang var, at fænomenologiens beskrivelser af, hvordan menneskets bevidsthed retter sig mod objekter, skulle lægges til grund for selv de mest specialiserede videnskaber. Senere er fænomenologien videreudviklet i forskellige retninger, bl.a. af Heidegger, til at omfatte menneskets livsverden og af Sartre til også at omfatte menneskelig handling. (Kvale, 1997), men især fire grundlæggende temaer er stadig relevante: fænomenologiens fænomenbegreb, første-persons perspektivet, at der gås til sagen selv og analysen af livsverdenen (Zahavi, 2003).

Undersøgelsens genstandsfelt er pædagogernes praktiske hverdagsliv, og hvordan pædagogernes *viden, holdning, handlinger og intentioner* i forhold til børn med særlige behov påvirker aktiviteterne i dagtilbuddet. Således skulle fænomenologien være velegnet som udgangspunkt for produktionen af empirien, da undersøgelsens

genstandsfelt er pædagogernes livsverden, dvs. deres forståelse af deres praktiske hverdagsliv, som er udgangspunktet for deres aktiviteter i dagtilbuddet. Dermed betones første-persons perspektivet, samt kravet om at gå til sagen selv, da det ikke er metoden, der er retningsgivende for undersøgelsen, men undersøgelsens genstandsfelt der bestemmer metoden (Ibid.).

Det som søges afdækket, er pædagogernes *tanker, forståelse, handling og intentioner* som er det, der ligger bag deres *holdning* til, *viden* om og *erfaring* med, at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn, hvordan deres holdning og viden påvirker børnenes ret til og muligheder for at opnå inklusion og anerkendelse og hvordan pædagogernes *handling* og *intentioner* påvirker børnenes muligheder for deltagelse i sociale fællesskaber i dagtilbuddets hverdagsliv. Undersøgelsen tager således udgangspunkt i pædagogernes subjektive oplevelse af deres hverdagsliv, som i Heideggers udlægning er genstand for det fænomen som åbenbarer sig ved nærmere studie, og som gennem refleksion og forståelse ligger til grund for den filosofiske analyse af fænomenets fremtrædelsesformer (Ibid.). Fænomenologiens fænomenbegreb og analyse af livsverdenen er de andre to temaer der stadig er relevante for fænomenologien som del af humanvidenskaben.

Ved at stille spørgsmål ved pædagogernes livsverden, deres førvidenskabelige erfaringsverden, mener jeg der er mulighed for at opnå yderligere vidensdannelse og erkendelse af pædagogernes selvforståelse og dermed også deres pædagogiske praksis.

1.7.3 Hermeneutikken som udgangspunkt for analysen

Den videre bearbejdning af empirien følger det hermeneutiske videnskabsideal, for igennem fortolkning at forstå, hvilken tilgang ligger bag den pædagogiske praksis i forhold til de børn, der anses at have særlige behov.

Hermeneutikken er kunsten at fortolke og forstå fænomener som der er lagt mening i (Jacobsen et al., 1999). Endvidere er hermeneutikken den teoretiske filosofiske refleksion over dette fortolknings- og forståelsesarbejde.

Bl.a. amerikaneren Hirsch har argumenteret for, at der udvikles metoder, der kan sikre objektiviteten. Hans udgangspunkt er, at bagved intentionen (med f. eks. udsagn eller tekst) ligger der altid en klar idé - et budskab, som man kan/skal spørge forfatteren om, alternativt skal man forsøge at rekonstruere forfatterens intention. Derimod er den tyske hermeneutiske filosof Gadamer (1900-2002) ikke tilhænger af denne metodiske hermeneutik. I stedet er det hans sigte, bl.a. inspireret af Heidegger, at udvikle hermeneutikken som en teori om den menneskelige livsverden (Ibid.). Hvor det for Hirsch er forfatterens intention med en tekst eller udsagn man skal vide noget om, mener Gadamer at det er muligt, at uddrage en teksts eller et udsagn mening uden at kende noget til forfatteren, da vi altid forstår ud fra de synspunkter vi allerede har. For ham er det mere afgørende, at vi er bevidste om de fordomme vi har, og som altid spiller ind i vores forståelsessammenhænge.

Gadamers udgangspunkt er, at hermeneutikken er en teori om den menneskelige livserfaring, hvorved hermeneutikken bliver *"(...) et forsøg på at bestemme forståelsens vilkår og veje i hele den menneskelige tilværelse"* (ibid.:167). If. Gadamer er intentionen bag f. eks. et udsagn, at nærme sig sandheden om en sag, for dermed at nærme sig den anden i en fælles forståelseshorisont - ikke således at forstå, at den ene part overgiver sig til den andens synspunkt, men i forståelsen af at tage *"(...) den andens synspunkt og horisonten det udspringer af, alvorligt, at man vurderer det og tager stilling til det"* (Ibid.). Det handler således ikke om hvorvidt ens eget udsagn er det (eneste) rigtige, men om sandheden om den sag, der diskuteres. Ved at åbne vores egen forståelseshorisont for den andens, udvides og overskrides vores egen forståelseshorisont. Lykkes det at komme til en nærmere fælles forståelse af sagen, er der tale om, at der sker en horisontsammensmeltning (Gadamer, 1986/2004).

Den hermeneutiske cirkel henviser til, at perspektivet i fortolkningen og forståelsen skal ses ud fra både del og helhed. Denne cirkelbevægelse mellem del og helhed - der for Gadamer også omfatter, at man går frem og tilbage mellem den forståelseshorisont man har i mødet med teksten og tekstens helhedsmening, og de spørgsmål man stiller til teksten og de svar teksten giver - fortsættes, indtil man er kommet frem til en fornuftig, gyldig og enhedspræget mening uden indre modsigelser (Kvale, 1997). Gadamer tillægger sproget en særlig betydning, for det er i sproget vi skaber sammenhæng i

vores erfaringer, og det er gennem sproget vi indirekte får adgang til den andens erfaringer.

Da det er pædagogernes *tanker, forståelse, handling og intentioner* der søges afdækket i undersøgelsen, ser jeg derfor Gadamer's udlægning af hermeneutikken som mest frugtbar i forhold til forståelsen og fortolkningen af det empiriske materiale. Da det er dialogformen, eller sproget og ikke metoden, der ligger til grund for forståelsen, får det konsekvenser i forhold til objektiviteten. ”*Alt hvad vi forstår, forstår vi i forhold til den horisont af forventninger eller fordomme, vi har opbygget gennem erfaring*” (Jacobsen et al., 1999:169). Således findes der ikke en endegyldig sandhed, men kun den sandhed vi forstår ud fra den forståelseshorisont, som ligger til grund for vores fortolkning.

Gadamer videreudvikler Heideggers opfattelse af, at forståelse altid sker ud fra og på baggrund af en bestemt forforståelse, det Gadamer kalder forståelseshorisonten. Kun hvis min egen forståelseshorisont har noget til fælles med den andens forståelseshorisont, kan jeg forstå hans eller hendes handling (Pahuus, 2003). Ved bedre at forstå disse fordomme, bliver vi bedre i stand til at forstå os selv. Dette betyder, at der sker en fusion af den mening, der ligger i teksten og den mening vi selv altid har (Kemp, 2005). Således er det min egen subjektive forforståelse, der overhovedet gør det muligt for mig at forstå og fortolke, hvilken viden og hvilke holdninger ligger bag intentionerne med pædagogernes handlinger.

1.7.4 Teori

De oplysninger, der kommer frem i interviewene og observationerne, vil efterfølgende blive sammenholdt med den referenceramme, som udgør den teoretiske fundament i undersøgelsen. Her indgår teoretisk funderede og mere praktiske anskuelser på, hvordan dagtilbud kan blive et tilbud til alle børn, samt teorier fra filosofien, sociologien og psykologien, som jeg mener, kan bidrage til at belyse problemformuleringen. Refleksionerne over teorivalg vil fremgå nærmere i kap. 2: ”Det teoretiske fundament”, hvorfor jeg i dette afsnit vil begrænse mig til at redegøre for begrundelsen og relevansen af de valgte teorier.

1.7.5 Inklusion – i teori og praksis

Da inklusion er en rettighed alle børn er omfattet af, ser jeg det som nødvendigt at afklare, hvilke visioner sætter retningslinjerne for børns rettigheder, hvordan disse rettigheder forsøges udmøntet i den pædagogiske praksis, og hvilke problematikker, der kan være forbundet med det. Her trækkes særligt på internationale erklæringer og konventioner, samt erfaring og forskning fra Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, hvor der arbejdes med udviklings- og forskningsprojekter i krydsfeltet mellem forskning og praksis, herunder hvordan der kan skabes en inkluderende pædagogisk praksis (Pedersen, 2009). Endvidere trækkes på Bent Madsens forskning (Madsen, 2005), som har som fokus, at mindske det pædagogiske skæl mellem det almene og særlige. Han må siges at have positioneret sig som en af eksperterne i forhold til inklusion og inklusionspædagogik. Disse vil, i det omfang de anses at kunne bidrage til at belyse problemformuleringen, blive inddraget i de øvrige teoretiske dele af afhandlingen.

Børns rettigheder er nedfældet i de internationale konventioner og erklæringer som deltagerlandene har forpligtet sig på, og bør derfor komme til udtryk i de tilbud det offentlige tilbyder børn og således også de tilbud det offentlige tilbyder på dagtilbudsområdet. De gode hensigter som ligger bag visionen om lige muligheder til alle børn uden forskelsbehandling af nogen art, har dog ingen betydning uden at de bliver omsat til pædagogisk praksis.

At børn med særlige behov således også skal have adgang til almeninstitutioner betyder dog mere end at det offentlige "lukker dørene op" for disse børn, da der er nogle betingelser som skal være til stede for at der kan være tale om en inkluderende pædagogik, herunder at kommunen aktivt sætter inklusion på dagsordenen samt at opdelingen mellem det særlige og det almene forsøges ophævet, hvilket i sidste ende betyder, at blikket flyttes fra et individorienteret perspektiv til et mere kontekstuel og relationelt perspektiv. Dette betyder, at pædagogerne må være opmærksomme på, hvordan de kan støtte barnet med særlige behov med at udvikle de sociale kompetencer som skal til, for at barnet skal blive accepteret som ligeværdig deltager af de andre børn. Den støtte barnet får fra pædagogerne til at realisere sine intentioner i forhold til de andre børn, har således indflydelse på hvilke handlemuligheder barnet har. Hvorvidt børn med særlige behov indgår i dagtilbuddet på lige fod med andre børn kan således

bidrage til at svare på, i hvilket omfang lovændringen har ført til en pædagogisk praksis som kan betegnes som en inkluderende tilgang til børn med særlige behov.

1.7.6 Axel Honneths anerkendelsesbegreb

Ud fra visionen om lige muligheder til alle, skal barnet ses som et ukrænkeligt individ, der er inkluderet, medtænkt og synligt, hvilket betyder, at barnet skal føle sig anerkendt i fællesskabet. Derfor står anerkendelsesbegrebet også centralt i spørgsmålet om, hvordan der kan skabes et dagtilbud til alle børn. Jeg har valgt at benytte mig af den tyske filosof Axel Honneths (f. 1949) socialfilosofiske anerkendelsesbegreb (Honneth, 2003; 2006). Han ser anerkendelse som et naturgivet behov, som kun kan dækkes med hjælp fra andre. Honneth skelner mellem tre former for anerkendelse og deres patologiske modsætninger, hvilket betyder at behovet for anerkendelse kan krænkes. At få dækket behovet for anerkendelse, som udvikler selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse, mener Honneth er en forudsætning for menneskets selvrealisering.

Disse forudsætninger for social anerkendelse findes i *"de sociale kommunikationsformer, hvor den enkelte vokser op, får en social identitet og endelig må lære at forstå sig selv som det både ligeberettigede og egenartede medlem af et samfund"* (Honneth, 2003:42), hvilket derfor også må omfatte dagtilbuddet. At mennesket oplever disse tre former for anerkendelse, anser Honneth som *minimumsbetingelser* for menneskets selvrealisering. Jeg ser derfor Honneths anerkendelsesbegreb som relevant i forhold til en anerkendende pædagogisk tilgang da de betingelser, pædagogerne opstiller i dagtilbuddet kan blive afgørende for, i hvilket omfang børn med særlige behov har mulighed for at opnå anerkendelse og dermed udvikle selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse. I hvilket omfang pædagogerne møder barnets behov, barnet har mulighed for at gennemskue hvad forventes af det i dagtilbuddets hverdagsliv og bliver støttet i forhold til at dets evner og potentialer bliver anset som værdifulde for det fælles gode kan således bidrage til at afklare, hvorvidt lovændringen har medført en pædagogisk praksis som kan betegnes som en anerkendende tilgang til børn med særlige behov.

1.7.7 Anthony Giddens – deltagelse i det moderne samfund

At være inkluderet og anerkendt betyder at barnet aktivt deltager i det hverdagsliv som udgøres af dagtilbuddet. For at barnet skal have mulighed for at realisere sig selv er det afgørende at barnets deltagelse er af en sådan slags at barnet kan opnå inklusion og nyde anerkendelse i det fællesskab det er en del af.

Til den samfundsmæssige del har jeg derfor valgt at benytte mig af den engelske sociolog Anthony Giddens' (f. 1938) teori. Dette skyldes, at hans modernitetsdiagnose viser et samfund, der grundlæggende er forskelligt fra det traditionelle samfund, hvilket stiller individet overfor nye udfordringer, både i forhold til refleksivitet, praktisk deltagelse, indgåelse i relationer og i forhold til identitetsdannelse (Giddens, 1995; 1996; Kaspersen, 2001). Disse forandringer har derfor også grundlæggende ændret betingelserne for menneskets selvrealisering i det moderne samfund. Dette får således også betydning i et inklusionsperspektiv, da social inklusion er båret oppe ved forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse. I det moderne samfund er det derfor afgørende at udvikle en praktisk bevidsthed om de forskellige sociale sammenhænge; en bevidsthed der gør, at vi kender reglerne for adfærden og rækkefølgen af handlingerne og måden at være i relationer på. Denne praktiske deltagelse er både forudsætning og resultat af selv samme deltagelse.

For at barnet med særlige behov skal have mulighed for at indgå i dagtilbuddet på lige fod med andre børn kræver således, at barnet har erfaringer med at indgå i forskellige fællesskaber, hvor det kan lære forskellige kompetencer og således blive i stand til at mestre nogle handlemønstre som er genkendelige for de andre deltagere i dagtilbuddet og at barnet, på baggrund af disse erfaringer, bliver i stand til at forholde sig refleksivt til sig selv og dermed være i stand til at udtrykke sine behov. De refleksioner barnet har over sig selv udspringer også af barnets evner til at indgå i venskaber, hvilket forudsætter at barnet er i besiddelse af relationskompetence og at barnet har noget at tilbyde og således er interessant for andre at have relationer til. Hvordan det lykkes for barnet at deltage på disse moderne betingelser, kan derfor få betydning for, i hvilket omfang barnet har adgang til fællesskaber, hvor vigtig læring og udvikling finder sted. Giddens' teori kan således bidrage til en forståelse af, hvad det er, som barnet skal mestre for at have mulighed for at være inkluderet og anerkendt, og kan dermed bidrage til at afdække, i hvilket omfang den pædagogiske praksis, som pædagogerne opstiller i

dagtilbuddet, er af en sådan slags, at barnet støttes i sin deltagelse på en sådan måde, at barnets selvrealisering er mulig og barnets muligheder for at opnå inklusion og nyde anerkendelse dermed øges.

1.7.8 Daniel Stern - Intersubjektivitet

Hvilken betydning pædagogernes støtte har for barnets psykologiske udvikling kan belyses med den amerikanske udviklingspsykolog og børneforsker Daniel Sterns teori (Stern, 2004). Stern deler ikke mange andre udviklingspsykologers opfattelse af, at uhensigtsmæssig udvikling kun kan rettes ved så at sige at gå tilbage til det stadie hvor den uhensigtsmæssige udvikling fandt sted. I stedet er han af den opfattelse, at barnets udviklingstrin ikke har noget slutpunkt og derfor kan fortsætte hele livet. Det syn barnet har på sig selv kan derfor ændres og denne ændring griber ind i både fortid og fremtid og kan således også ændre barnets opfattelse af sig selv i fortid og fremtid.

Stern opererer med begrebet intersubjektivitet, som han mener er en betingelse for al menneskelighed. Intersubjektiviteten betyder, at vi kan dele vores opmærksomhed og hensigter med andre. Intersubjektiviteten udspringer af omsorgspersonernes (her pædagogernes) empatiske indlevelse i forhold til barnet. Det er i de mødeøjeblikke der opstår når to mennesker bliver klar over hvad den anden ved eller føler, at forandring er mulig. Hvordan samspillet mellem pædagog og barn udarter sig, kan således få betydning for hvordan barnet ser sig selv.

Dette teoretiske fundament mener jeg kan bidrage til at svare på, hvorvidt lovændringen i praksis har medført en pædagogik som kan betegnes som en inkluderende og anerkendende tilgang til børn med særlige behov.

1.8 Begrebsdefinitioner

I det følgende defineres de centrale begreber, der bliver brugt i afhandlingen. Disse begreber er: *børn med særlige behov, inklusion, anerkendelse* samt *deltagelse*.

1.8.1 Børn med særlige behov

Hvis det samfundsmæssigt stilles krav om og forventes, at børn skal være på en bestemt måde, resulterer dette i, at de børn som ikke lever op til disse krav og forventninger

afviger fra normalen og dermed udpeges som særlige. Opfattelsen af normalitet og afvigelse ændrer sig gennem tiderne (Holst, 2007), da det altid er det gældende samfunds normer og værdier som afgør, hvad er attråværdigt og ønskværdigt og som således skaber et normalitetsbillede. Derfor skaber en sådan forventning om det normale også et billede af, hvad der så er afvigende, eller hvad der er i uoverensstemmelse med de gældende normer og værdier, hvilket lægger grund for nye kriterier for marginalisering og social inklusion.

I og med at børns liv er blevet mere institutionaliseret, har det medført, at de underlægges nogle forventninger til adfærd og udvikling (Madsen, 2005). Derfor bliver der lagt mærke til de børn som ikke lever op til de samfundsmæssige og pædagogiske forventninger om hvordan børn skal være og hvad de skal kunne når de f.eks. starter i dagtilbud. Hvem der bliver anset at have særlige behov vil således afhænge af, hvad der forventes af børn, herunder hvilke kompetencer børn forventes at besidde på et givent tidspunkt af deres liv.

Dette kan være medvirkende til at betegnelsen ”børn med særlige behov” ikke er nogen entydig benævnelse. Dette ses bl.a. i artiklen⁴ ”Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark” (Ebsen, 2006-2007), hvor det fremgår, at forskningen om ”børn med særlige behov”, eller ”børn med behov for særlig støtte”, ikke er særlig klar, når det kommer til at definere, hvem de børn er, der kommer under disse betegnelser. Jeg har derfor valgt at benytte mig af samme definition som fremgår af lovforslaget til ændringerne i den færøske dagtilbudslov, og som blev vedtaget med de ændringer, der er anført i forslaget (Løgtingsmål 44/2005, kap. 1).

Her fremgår, at de børn, der kan anses at have særlige behov, og som kan forventes at kunne integreres i dagtilbud i henhold til § 5 er:

- Børn med lettere sociale problemer og lettere tilknytningsproblemer.
- Børn med nedsat hørelse, inkontinens, diabetes og allergi.
- Børn med Down syndrom, børn med fysiske handicaps, samt børn med psykiske handicaps.

⁴ Artiklen, eller arbejdspapiret, er en del af 14 tekster, der indgår i HPA- projektet: ”Handlingskompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt”, Danmarks Pædagogiske Forlag.

Det er op til institutionen (i tvivlstilfælde i samarbejde med børneværn/socialforvaltning) at afgøre, hvorvidt børnene kan rummes under denne definition. Derfor forventes det, at de børn, der anses at have særlige behov kan være meget forskellige, samt at der også findes børn, som i princippet er omfattet af denne definition, men alligevel kun indgår, såfremt de har fået tildelt støttepædagog. Således vurderer jeg, at det ud fra denne definition vil være muligt at afdække, hvorvidt de børn, der ellers er omfattet af denne lovændring under denne definition, også får det tilbud, der svarer til intentionen med lovændringen.

1.8.2 Inklusion

Definitionen af begrebet *inklusion* hentes dels fra internationale erklæringer og konventioner, dels fra Nationalt Videnscenter for Inklusion og Eksklusion, dels fra Bent Madsen, og bliver brugt både som betegnelse for en *rettighed* og en *proces*.

Inklusion skal ses som en *rettighed* alle børn er omfattet af, og som udspringer af visionen om lige muligheder til alle uden nogen form for forskelsbehandling. At denne rettighed udspringer af en vision betyder samtidig, at inklusion ikke er noget, der kan opnås fuldt ud, men skal ses som en stræben hen imod, at der skabes lige muligheder for alle børn uanset deres forskellighed. Således kan intet barn være inkluderet *hele* tiden i *alle* sociale sammenhænge, ligesom ingen kan være fuldstændigt ekskluderet fra *alle* sociale sammenhænge.

Begrebet inklusion indgår endvidere i afhandlingen som en *proces*, der skal forebygge eksklusion. Inklusion og eksklusion er hinandens forudsætninger og kan ses som hver sin pol i et horisontalt kontinuum, hvor inklusion er bevægelsen fra en position udenfor til en position indenfor i forskellige sociale sammenhænge. Eksklusion er en bevægelse den modsatte vej. Således kan barnet være mere eller mindre socialt inkluderet, hvilket betyder, at det kan være inkluderet men samtidig befinde sig i periferien af et socialt fællesskab. Befinder et barn sig overvejende i periferien af det sociale fællesskab, vil det sige, at barnet befinder sig i en marginaliseret position, hvor det ikke har den store mulighed for at indvirke på sin position.

En inkluderende tilgang er således kendetegnet ved, at der stræbes imod at eliminere og minimere eksklusionsfaktorer, således at der skabes muligheder for alle børn at deltage i betydningsfulde sociale fællesskaber.

1.8.3 Anerkendelse

At være inkluderet betyder at barnet er anerkendt i fællesskabet. Begrebet anerkendelse bruges i afhandlingen i Axel Honneths udlægning i betydningen af et biologisk behov alle mennesker har, og som kun kan dækkes med hjælp fra andre. Dette betyder samtidig at dette behov kan krænkes hvis det ikke bliver imødegået. Anerkendelse er således en forudsætning for menneskets selvrealisering.

En anerkendende tilgang er således kendetegnet ved, at alle børn får mulighed for at deltage i fællesskaber, hvor de oplever at deres behov bliver mødt, hvilket medfører at barnet føler sig trygt ved at udtrykke sig, at barnet ikke forskelsbehandles men oplever sig selv som værende omfattet af de samme rettigheder som de andre børn, og at de kan gennemskue hvad forventes af dem i dagtilbuddet, samt at de besidder - eller støttes i at udvikle deres - individuelle præstationer og evner på en sådan måde at de bliver anerkendt som et bidrag til fællesskabet. For at barnet skal udvikle selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse skal barnet således have en tryk relation til pædagogerne, ikke være udsat for forskelsbehandling, samt være i stand til at gennemskue hvad forventes af det og enten ved egen eller pædagogens hjælp have mulighed for at oparbejde evner og potentialer af værdi for andre.

1.8.4 Deltagelse

Begrebet deltagelse bliver i afhandlingen brugt i betydningen af, at social inklusion er båret oppe ved forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse. I denne deltagelse læres de kompetencer og koder, børn forventes at besidde, og som er en forudsætning for at de betragtes som kompetente deltagere i den komplekse sociale praksis, der udgøres af dagtilbuddet. At være afskåret fra at deltage i sociale fællesskaber, hvor der sker vigtig udvikling og læring, kan således betyde, at børnene ikke har, eller gives, mulighed for at indgå i dagtilbuddet på en sådan måde, at de har mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse. At være inkluderet og anerkendt betyder, at barnet aktivt deltager i hverdagslivet i dagtilbuddet, hvilket forudsætter at

barnet enten ved egen eller pædagogernes hjælp er i stand til og har mulighed for at deltage på en måde som fremmer inklusionen og anerkendelsen. Dette betyder bl.a. at barnet ved hvordan man indgår i leg, kan regne ud hvad der er passende adfærd og kan justere denne adfærd i forhold til konteksten, dvs. kan deltage på måder som forstås og anerkendes af andre, da en deltagelse som ikke møder disse kriterier kan medføre social eksklusion.

1.9 Afhandlingens opbygning

I kapitel 1 præsenteres emnets relevans og afhandlingen sættes ind i en pædagogisk og forskningsmæssig kontekst. Endvidere bliver speciallets formål og undersøgelsesmetode præsenteret.

I kapitel 2 præsenteres det teoretiske fundament for afhandlingen, hvilket udspringer af tre grundregler: at inklusion er en rettighed alle børn er omfattet af, at inklusion og anerkendelse er tæt forbundne, og at inklusion er båret oppe af forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse. Her præsenteres den antagelse, at barnet - for at have mulighed for at være inkluderet og anerkendt - må være aktiv deltager i sit hverdagsliv i dagtilbuddet; en deltagelse som må være på moderne betingelser. Her inddrages også betydningen af den tætte relation mellem barn og pædagog.

I kapitel 3 præsenteres den metodiske tilgang for afhandlingens empiriske fundament som består af interviews og observationer i tre færøske dagtilbud hvor der går børn med særlige behov. Der redegøres for baggrund for valg af metode samt fokuspunkter for hhv. interviews og observationer.

I kapitel 4 analyseres det empiriske materiale fra de tre dagtilbud hvor der går børn med særlige behov. I analysen fokuseres der på, hvordan pædagogernes viden om, holdning til og erfaring med at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbuddene viser sig i pædagogernes intentioner og deres måde at handle, og hvilken betydning dette har for, hvorvidt deres pædagogiske praksis kan siges at være et tilbud til alle børn.

I kap. 5 diskuteres metodens egnethed, dens begrænsninger og hvad der med brugen af denne metode har været muligt at afdække i kombination med det teoretiske udgangspunkt for afhandlingen.

I kap. 6 svares på spørgsmålet om, i hvilket omfang ændringen i den færøske dagtilbudslov i praksis har medført en pædagogik som kan betegnes som en inkluderende og anerkendende tilgang til børn med særlige behov i færøske dagtilbud, samt hvilke begrundelser ligger bag konklusionen og hvilke mangler kan identificeres i forhold til at skabe dagtilbud til alle børn.

Kap. 2

2.0 Det teoretiske fundament

Afhandlingens teoretiske fundament bygger på tre grundregler, der tilsammen kan påvise, hvorfor det ikke er nok at lukke dørene i dagtilbud op for børn med særlige behov, hvis målet er, at alle børn skal have lige muligheder, og som samtidig kan give et bud på hvad det så er, som skal til, for at børn med særlige behov skal have mulighed for at indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn. Disse tre grundregler er, at inklusion er en rettighed alle børn er omfattet af, at inklusion og anerkendelse er tæt forbundne, og at social inklusion er båret oppe af forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse. Det teoretiske grundlag er valgt på baggrund af disse grundregler, der også efterfølgende ligger til grund for den empiriske del af afhandlingen.

Den teoretiske del er tredelt, hvor den første del skal tjene som baggrund for de to andre dele. Den første del indeholder de forudsætninger, der gør sig gældende i forhold til at svare på problemformuleringens første del og er således udgangspunktet for besvarelsen af, i hvilket omfang lovændringen i den færøske dagtilbudslov har medført en pædagogisk praksis, der kan betegnes som en *inkluderende tilgang* til børn med særlige behov. Denne del tager udgangspunkt i internationale konventioner og erklæringer som deltagerlandene har forpligtet sig på og som derfor også bør komme til udtryk i de tilbud det offentlige tilbyder børn, forskning fra Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, hvor der arbejdes i krydsfeltet mellem forskning og praksis, samt Bent Madsens forskning som har som fokus at mindske skellet mellem det almene og særlige.

Anden del omhandler anerkendelse, da dét at være inkluderet, betyder, at være anerkendt i fællesskabet. Denne del er således udgangspunktet for besvarelsen af spørgsmålet om, i hvilket omfang lovændringen har medført en pædagogisk praksis, der kan betegnes som en *anerkendende tilgang* i forhold til børn med særlige behov. Denne del af det teoretiske fundament tager udgangspunkt i Axel Honneths anerkendelsesteori om menneskets selvrealisering, som er betinget af, at barnets behov bliver mødt, at barnet ikke er udsat for forskelsbehandling og at barnets evner og potentialer bliver anset for at have værdi for andre.

Både det at være inkluderet og anerkendt forudsætter, at barnet aktivt deltager i sit hverdagsliv, også i dagtilbuddet. Denne *deltagelse* skal dog være på moderne betingelser for at barnet skal have mulighed for at være inkluderet og nyde anerkendelse. Hvordan barnets deltagelse udarter sig får således også betydning for, i hvilket omfang barnet indgår og deltager på lige fod med de andre børn i dagtilbuddet. Dette afsnit bygger overvejende på den engelske sociolog Anthony Giddens' analyse af, hvilke betingelser det moderne samfund stiller individerne overfor.

Denne kombination af teori mener jeg kan bidrage til at svare på, i hvilket omfang ændringen i den færøske dagtilbudslov i praksis har medført en pædagogik, der kan betegnes som en inkluderende og anerkendende tilgang til børn med særlige behov.

2.1 Børns rettigheder i et inklusionsperspektiv og de deraf følgende betingelser for en inkluderende pædagogik

At børn med særlige behov skal indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn, udspringer af visionen om lige muligheder for alle. Derfor præsenteres indledningsvis de rettigheder børn er omfattet af. Disse rettigheder er nedfældet i internationale konventioner og erklæringer, og her udstikkes de retningslinjer deltagerlandene har forpligtet sig på at følge. De kan således bidrage til en større forståelse ikke kun af de rettigheder børn er omfattet af, men også mere konkret hvordan disse rettigheder bør komme til udtryk i børns hverdagsliv, herunder de tilbud det offentlige tilbyder børn.

I forlængelse heraf præsenteres begreberne *rummelighed*, *integration*, *inklusion* og *marginalisering* for at anskueliggøre, hvordan anvendelsen af disse begreber kan få betydning i forhold til den optik, der lægges til grund for arbejdet med udsatte mennesker, og således også børn med særlige behov, herunder hvordan forholdet mellem individ og fællesskab anskues.

En inkluderende pædagogik forudsætter, at visionerne om lige muligheder til alle omsættes til pædagogisk praksis. Derfor følger et afsnit om, hvilke betingelser skal være til stede, for at der kan være tale om en inkluderende pædagogik, og hvilke barrierer, der kan være i forhold til at omsætte visionerne om lige muligheder til alle til en pædagogisk praksis, der kan rumme alle børn. Dette afsnit bygger på analyser af

projekter, erfaringer og rapporter gennemført på National Videncenter for Inklusion og Eksklusion de sidste ca. fire år.

2.1.1 Børns rettigheder

Formålet med ændringen af den færøske dagtilbudslov var at styrke de rettigheder børn med særlige behov var omfattet af ved at give dem et tilbud af bedre kvalitet end de fik ved den gamle ordning. I lovteksten og de bemærkninger, der følger med loven, er børns rettigheder dog ikke noget der bliver gjort særligt meget ud af. Bortset fra at sige at lovændringen skal styrke børns rettigheder, er der kun to linjer, der nævner, at lovændringen ikke er i strid med FN's Børnerettighedskonvention, og det vurderes endvidere, at lovændringen tilgodeser kravene i konventionens art. 3 stk.1, som siger, at offentlige myndigheder skal tilgodese børns interesser (Løftingsmål nr. 44/2005, kap.2). Ellers bliver der brugt ord som, at børnene skal "integreres" og "rummes" i almindelige dagtilbud på lige fod med andre børn. Men for at tilgodese børns rettigheder er det er ikke nok at "rumme" og "integrere" børn som der lægges op til i det lovforslag, der blev vedtaget med de bemærkninger, der følger med loven (Løftingsmål nr. 44/2005). Derfor gives der i det følgende en gennemgang af de rettigheder disse børn er omfattet af.

Børns rettigheder har deres udspring i forskellige internationale erklæringer og konventioner. I 1948, efter 2. Verdenskrig, vedtog de Forenede Nationer (FN) Menneskerettighedserklæringen, som bl.a. siger, at alle mennesker er født lige og frie, og at alle har ret til uddannelse og indflydelse på eget liv uden forskelsbehandling af nogen art. At dette også gælder børn bliver slået fast i Børnerettighedskonventionen fra 1989, som Danmark og Færøerne har tilsluttet sig i hhv. 1991 og 1992 (Gaini, 2009).

Børnerettighedskonventionen kan siges at have fire hovedprincipper: Art. 2, som omhandler forskelsbehandling, og siger, at en nation skal behandle alle børn ens uden nogen form for forskelsbehandling. Art 3, som siger, at offentlige myndigheder har pligt til i alle henseender at tilgodese, hvad der er bedst for barnet, og at dette skal have højeste prioritet i alle beslutninger, der vedrører barnet, art. 6, som omhandler retten til liv og udvikling, og art. 12, hvor det bliver stadfæstet, at børn har ret til deres egen mening og til at udtrykke sig frit og at de endvidere har ret til at deltage i beslutningstagen vedrørende dem selv (Ibid.).

Et andet vigtigt dokument af pædagogisk relevans, som udspringer fra Menneskerettighedserklæringen er Salamancaerklæringen fra 1994 (UNESCO/ Undervisningsministeriet, 1994). Denne erklæring siger, at alle børn har ret til uddannelse og at alle, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige uddannelsesinstitutioner, hvilket også kan siges at omfatte dagtilbud (Madsen, 2005). Dertil skal disse børns rettigheder findes i Handikapkonventionen fra 2006, som siger, at regeringer og kommuner er forpligtet til at støtte børn og unge i ”(...) *et miljø, der fremmer indlæringsmæssig og social udvikling i overensstemmelse med fuld inklusion*” (Madsen, 2009:27).

Alle disse konventioner og erklæringer er et udtryk for en verdensomspændende vision om at arbejde med et inkluderende menneskesyn ud fra fælles aftaler, der er vedtaget i FN (Kornerup, 2009). Endvidere skal de ses som et ønske om at ville forebygge opdeling af mennesker i grupper, f.eks. de normale og de unormale (Madsen, 2009)

2.1.2 Rummelighed, integration, inklusion og marginalisering – hvilken betydning kan brugen af disse begreber have.

Begreber man ofte støder på i forbindelse med børn med særlige behov, og som til dels også fremgår i den færøske dagtilbudslov, er *rummelighed, integration, inklusion og marginalisering*. Som det er fremgået i ovenstående, bliver der i loven vedrørende børn med særlige behov, der skal have samme ret til dagtilbud som andre børn, ikke nævnt begrebet inklusion, men at de skal ”rummes” og ”integreres”. Dermed er det rummelighed og integration, man mener der skal til, for at sikre disse børn rettigheden til et dagtilbud på lige fod med andre børn. I det følgende gives en afklaring af, hvordan disse begreber kan forstås, for at anskueliggøre, hvordan anvendelsen af disse begreber kan få betydning i forhold til den optik, der lægges til grund for arbejdet med udsatte mennesker, og således også børn med særlige behov.

2.1.3 Rummelighed

Begrebet *rummelighed* bliver ofte anvendt som den danske betegnelse for det mere internationale begreb ”inklusion”. Denne betegnelse ses ofte brugt i forbindelse med

den ”rummelige daginstitution” eller den ”rummelige skole”, og skal forstås som en tilkendegivelse af, at ”her er der plads til alle”.

At begrebet anvendes så ofte og er så mangetydigt har medført, at det ikke længere er særligt anvendeligt som fagligt begreb, da ideologien bag bliver sammenblandet med de pragmatiske anvisninger for, hvordan daginstitutioner effektiviseres og resultatorienteres, hvorved vigtige diskussioner om demokrati, deltagelse og menneskeværd glider ud, hvilket er uheldigt, da disse er de grundlæggende forestillinger som social inklusion ellers bygger på. Begrebet rummelighed er endvidere blevet kritiseret for at være et udtryk for integrationsbestræbelser, der i denne sammenhæng betyder, at børnene rummes fysisk i institutionen, men at de målsætninger, der kendetegner social inklusion, ikke er til stede i den pædagogiske praksis (Madsen, 2005).

At begrebet bruges i så mange betydninger kan derfor være problematisk. Risikoforskningen har nemlig vist, at mange børn i danske dagtilbud er på ”tålt ophold”, hvilket vil sige, at de godt nok rummes i institutionen, men at de ikke er omfattet af de samme tilbud som de andre børn. Disse børn har ofte ikke den samme adgang til de sociale praksisser i dagtilbuddet, og bliver heller ikke udfordret i deres udviklingspotentialer. De er accepteret i institutionen, men er ikke aktive deltagere i de sociale praksisser, og dermed bliver der ikke i forhold til disse børn skabt de betingelser for deltagelse og læring, der ellers finder sted i det institutionelle fællesskab der udgør dagtilbuddet (Ibid.).

2.1.4 Integration

Når man taler om *integration* i forbindelse med børn med særlige behov lægges der et mere individorienteret syn på barnet, dvs. at der er et problem *i barnet*. I dette perspektiv sker interventionen i forhold til det enkelte individ, og de ressourcer som sættes ind, vil blive tildelt det enkelte barn. Det er også ud fra dette perspektiv man taler om, at det er en gruppe børn, der har særlige behov. Disse børn møder ikke pædagogernes normalitetsforventninger, hvorfor forskellighed ses som et problem. Interventionen består således i, at ”normalisere” barnet. Det er altså barnet, der har et behov, der skal ændres. Den institutionelle kontekst eller barnets relationer til andre

bliver i denne, ofte meget individuelle forståelse, ikke anset som et evt. bidrag til barnets vanskeligheder (Madsen 2005).

2.1.5 Inklusion

Inklusion derimod er et begreb, hvor perspektivet er et mere relationelt og kontekstafhængigt syn på barnet, dvs. der er et problem *for barnet*, og ikke, som det gør sig gældende for integration, et problem i barnet. Derfor er det hele barnets miljø der intervenseres i forhold til, og de ressourcer, der skal til for at inkludere barnet bliver tildelt det fællesskab barnet er en del af. I dette perspektiv er forskellighed en ressource, da alle børn er forskellige og alle derfor har særlige behov. Her ses læring som noget, der foregår i den sociale deltagelse; en deltagelse som er vigtigt for at udvikles til en kompetent medborger. Inklusion skal ses som en proces, der skal forebygge eksklusion (ibid.).

Eksklusion er at holde nogen udenfor fællesskabet, eller at udstøde nogen fra fællesskabet. Det vil sige, at man kan forhindre nogen i overhovedet at deltage, hvilket er en passiv handling. Man kan også mere aktivt sørge for, at nogen, der ellers er indenfor, bliver ekskluderet fra fællesskabet. At holde nogen udenfor fællesskabet er social eksklusion, da det er selve det sociale fællesskab, man bliver afskåret fra at deltage i (Ibid.). Inklusion og eksklusion er begreber der forudsætter hinanden. Inklusion er betegnelsen for en proces, der skal eliminere og minimere eksklusionsfaktorer, således at eksklusion undgås.

Social integration og social inklusion er to forskellige måder at se på forholdet mellem individ og fællesskab. Hvor integrationsbegrebet hovedsagligt begrundes ud fra individualpsykologi og udviklingspsykologi, samt i medicinske og psykiatriske forståelser, begrundes inklusionsbegrebet ud fra interaktionsteori og socialkonstruktivisme (Ibid.).

2.1.6 Marginalisering

Marginalisering kan ses som den proces, der udspiller sig mellem inklusion og eksklusion som sociale positioner (Ibid.). Man kan således godt være inkluderet men

samtidig marginaliseret. At være marginaliseret betyder, at man ikke har de store muligheder for at indvirke på sin position.

2.1.7 Betingelser for en inkluderende pædagogik

At praktisere en pædagogik, der kan siges at være en inkluderende tilgang til børn med særlige behov forudsætter, at de politiske og pædagogiske visioner omsættes til praksis. Inklusion på et pædagogisk niveau skal ses som et målperspektiv, der ligger til grund for bestræbelserne på at skabe udviklings- og læringsmiljøer for alle børn i de almene institutioner. Der er således tale om at finde måder, hvorpå alle børn, hver med deres forskellige behov, skal have mulighed for at gå i almindelige dagtilbud, og derfor ikke skal henvises til specialinstitutioner (Madsen, 2009). En inkluderende pædagogik handler således om, at se alle børns behov som særlige og at skabe deltagespositioner for alle børn. Barnet skal ses som et ukrænkeligt individ, med ret til deltagelse, dvs. at barnet har ret til at være inkluderet, medtænkt og synligt (Kornerup, 2009). En inkluderende pædagogik giver alle børnene samme rettigheder, søger væk fra et individorienteret syn på barnets problemer og vil undgå at mennesker deles op i grupper.

På baggrund af analyser af projekter, erfaringer og rapporter gennemført på National Videncenter for Inklusion og Eksklusion de sidste ca. fire år har det vist sig, at der er nogle centrale betingelser, der skal være til stede for at fremme en inkluderende pædagogik i kommuner og i dagtilbud. Således skal inklusion tænkes og praktiseres på flere niveauer samtidig. Disse erfaringer har samtidig gjort det muligt at afdækket nogle af de barrierer, der kan gøre sig gældende i forhold til at skulle praktisere en pædagogik, der skal tilgode alle børn, uanset deres forskellighed.

I bogen "Inklusionens pædagogik" skriver Bent Madsen (2009) i artiklen "Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer" om de betingelser der skal være til stede for at der kan være tale om en inkluderende pædagogik

En af disse betingelser er et samfund med *inklusion som retsgrundlag*, hvilket skal ses ud fra de forskellige internationale erklæringer og konventioner, som de enkelte lande har tilsluttet sig, og som er præsenteret i det foregående. Disse fastsætter inklusion som et retsprincip for alle borgere, også børn. I denne sammenhæng er det afgørende, at begrebet ”inklusion” er en integreret del af lovgivningen på området (Ibid.). Dette ses i den danske dagtilbudslov fra 2007, der siger, at dagtilbud skal forebygge eksklusion (Dagtilbudsloven, 2007), samt i loven om læreplaner, hvor der skal fremgå hvilke overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter dagtilbuddet har i forhold til børn med særlige behov (Breinholdt og Christiansen, 2005).

I den færøske dagtilbudslov fra 2006 (Dagstovnalógin, 2000) er begrebet ”inklusion” ikke nævnt, selv om færøske børn er omfattet af samme rettigheder som danske børn. De grundlæggende forestillinger, som inklusion bygger på, nemlig demokrati, deltagelse og menneskeværd er dog nævnt i § 2. Selv om disse grundlæggende forestillinger således er til stede, kan man se, at der på trods af lovændringen fortsat sker en opdeling af børn i to grupper, hvor kun den ene gruppe, den som denne afhandling omhandler, er omfattet af tilbuddet.

Selv om der således med lovændringen åbnes op for, at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn, er der stadig nogle børn, der ikke er omfattet af tilbuddet, hvorfor loven fastholder opdelingen af børnene i to grupper, det særlige og det almene - noget, der ellers ikke længere anses for at være politisk legitimt.

En inkluderende pædagogik kræver desuden en kommunal *børne- og ungepolitik med inklusion som målsætning* da det bl.a. har vist sig, at det, at praktisere en inkluderende pædagogik, kan være en udfordring for pædagoger, hvilket kræver tilegnelse af ny viden. Der er derfor brug for, at der afsættes ressourcer til kompetenceudvikling. Det kræver således politisk opbakning, hvis inklusionsprojekter skal have gennemslagskraft

Det er også centralt at forvaltninger bygger *bro mellem det almene og det særlige* bl.a. ved at pædagogerne i dagtilbuddene får rådgivning og vejledning i forhold til børnegrupper, hvor børnene kan have meget forskellige forudsætninger. En inkluderende pædagogik kræver derfor vidensdeling mellem det almene og det særlige (Madsen, 2009). Dette ses i flere danske kommuner, bl.a. Herlev Kommune, hvor

institutionerne kan få hjælp af pædagogiske konsulenter (Herlev kommunes hjemmeside), og på Færøerne i Torshavn Kommune (Torshavn Kommunes hjemmeside).

Dagtilbuddet må også have *en inkluderende kultur* (Madsen, 2009), hvilket vil sige, at de aktiviteter, der finder sted i institutionen bidrager til øget inklusion. Her er det vigtigt, at de faglige handlinger har antaget form af selvfølgeligheder, således at inklusion anses som en *fælles opgave*, og at den pædagogik, der anvendes *afspejler hele børnegruppen*. Det vil sige, at institutionen arbejder med en fleksibel gruppering af børnene, således at alle børnene har mulighed for at indgå i sociale tilhørsforhold, hvor de føler deres bidrag bliver anerkendt som værdifuldt. Endvidere har det betydning, at barnets muligheder for udvikling og læring ses ud fra *relationerne mellem barn og den sociale kontekst*, herunder om barnet har adgang til forskellige fællesskaber, hvor det kan udvikle forskellige kompetencer, samt at børnene har *socialt ansvar*, som viser sig i, at alle børnene føler de er en del af et større fællesskab hvor de støtter hinanden. Det har også betydning at det tværfaglige *samarbejde er formaliseret*. Her er det vigtigt at der er procedurer for, hvordan barnet kan støttes i institutionen ud fra både en almen- og en specialviden, der begge er integreret i barnets hverdagsliv således, at barnet, selv om det har brug for støtte udenfor institutionen, ikke isoleres fra deltagelse i de almene fællesskaber i institutionen, da det er vigtigt, at barnet har mulighed for at bevare relationerne med sine jævnaldrende (Madsen, 2009).

En inkluderende pædagogik tager afsæt i almenpædagogikken, således at der kan banes vej for, at alle børnene kan deltage i betydningsfulde fællesskaber. Det er derfor vigtigt, at pædagogerne har *viden om egen praksis*. Det har også vist sig, at skiftet fra et individperspektiv til et mere fællesskabsorienteret perspektiv har været en udfordring, men at det også har medført øget opmærksomhed omkring at konflikterne mellem barn og børnegruppe løses ud fra hensynet til både individet og fællesskabet, og at denne konflikt mellem hensynet til individet og hensynet til fællesskabet kan bruges som "råstof" for læring i hele børnegruppen. Perspektivskiftet medfører også, at der skelnes mellem, hvad der er børnenes perspektiv og hvad der er pædagogernes perspektiv i de forskellige sociale situationer (Ibid.). Her ses tydeligt, hvordan den optik, der lægges til grund for arbejdet har betydning for, hvordan forholdet mellem individ og fællesskab ansues.

2.1.8 Sammenfatning

At være ekskluderet er ikke en ønskværdig position at befinde sig i for noget barn; ingen ekskluderer sig selv frivilligt. Derfor må pædagogerne også være opmærksomme på, hvordan de kan hjælpe barnet at udvikle de sociale kompetencer, der skal til for at barnet kan blive accepteret som ligeværdig deltager af de andre børn, og evt. vise barnet nye handlemåder, der er mere accepteret. Den støtte, de giver barnet til at realisere sine intentioner i forhold til de andre børn, har stor betydning, da pædagogerne har stor indflydelse på barnets handlemuligheder. Fokus skal rettes mod det sociale samspil i den givne kontekst.

Da fællesskaber altid er om noget må pædagogerne iværksætte aktiviteter, hvor der er mulighed for at spille *forskellige* roller og at afprøve sig i *forskellige* situationer, da nogle aktiviteter kan være mere inkluderende end andre. Derfor må børnegruppen sammensættes på en sådan måde, at barnet får mulighed for at indgå i forskellige fællesskaber, hvor det kan få positive oplevelser, således at grupperne kan blive en tryk læringsarena for barnet.

2.2 Anerkendelse

Da inklusion betyder, at barnet skal være anerkendt i fællesskabet, er det således nødvendigt også at medtage en teoretisk anskuelse på, hvordan anerkendelse kan forstås for at besvare spørgsmålet om, i hvilket omfang lovændringen i den færøske dagtilbudslov har medført en pædagogisk praksis, der kan betegnes som en *anerkendende tilgang* i forhold til børn med særlige behov, der skal gives samme muligheder som andre børn i dagtilbuddet. Dette er mit ærinde i dette afsnit.

Anerkendelsesbegrebet er meget oppe i tiden i pædagogiske sammenhænge. F.eks. viser det såkaldte ”Danmarkskort” (Kamp, 2009a), at anerkendelse er på en suveræn førsteplads over populære pædagogikker på daginstitutionsområdet i Danmark anno 2009. Dette kan delvis skyldes pædagogers evige jagt efter metoder de kan bruge i deres arbejde, selv om anerkendelse ikke er en metode, men en måde at tænke på. Man kan sige det er en holdning man indtager.

At anerkendelse er blevet noget af et modeord kan være problematisk, da det selvfølgelig kan være svært at bekende sig til at være "ikke-anerkendende", hvilket vil sige, at pædagogen underkender børnene (Ibid.). Selv om mange pædagoger if. Jesper Juul rent faktisk har en anerkendende tilgang til deres arbejde, mener han, at der også er mange, der gør brug af en anerkendende "pædagogik-jargong" uden at deres måde at tænke på bliver væsentligt ændret (Kamp, 2009b).

Der findes flere teorier der omhandler anerkendelse, men særligt den norske pædagog og forsker Berit Bae og den tyske socialfilosof Aksel Honneth er meget brugte teoretikere da det kommer til anerkendende pædagogik. If. Berit Bae forudsætter anerkendende relationer, at der er et subjekt/subjekt forhold mellem barn og pædagog, dvs. at relationen er kendetegnet ved at være et ligeværdigt forhold. Hvorvidt relationerne mellem pædagoger og børn kan antage et subjekt/subjekt forhold kan diskuteres, hvilket Bae også selv erkender. Dette skyldes dels, at idéen om et subjekt/subjekt forhold mellem barn og pædagog er i konflikt med tanken om dagtilbuddet som pasningsordning med klare mål som bl.a. ses i læreplanerne (Jørgensen, 2007), og dels at Bae tilkender pædagogen en definitionsmagt (Eriksen, 2007). Da pædagogen således har denne definitionsmagt, betyder det samtidig, at pædagogen kan vælge ikke at anerkende barnet, hvis hun er af den opfattelse, at barnets handling eller oplevelse ikke er anerkendelsesværdigt – dette samtidig med at hun stadig er anerkendende.

Dette kan få betydning for den anerkendelse pædagoger viser børn, måske særligt i forhold til de børn, der af en eller anden årsag skiller sig ud som f.eks. børn med særlige behov. Pædagoger møder nemlig aldrig børnene i dagtilbuddet uden forudsætninger, men med ganske bestemte forestillinger (Madsen, 2005). Disse bygger på forestillingen om det kompetente barn. På baggrund af disse forestillinger deler de børnene op i forskellige kategorier således, at de møder barnet som en repræsentant for en bestemt børnetype snarere end en unik person (Ibid.).

Da pædagogerne således ubevidst har en tendens til at dele børnene op i forskellige kategorier, mener jeg ovenstående teorigrundlag kan være problematisk, da det således bliver "legalt" ikke at anerkende børn med særlige behov, enten fordi de ikke lever op

til de forestillinger pædagogerne har, eller fordi pædagogernes intervention sker med henvisning til den kategori de mener barnet tilhører.

Hvor Bae fokuserer på relationen mellem barn og pædagog, har Honneth en lidt anden tilgang til anerkendelsen. Som Bae tager også han udgangspunkt i det psykologiske, men hvor Bea taler om, at pædagogen har definitionsmagten til at afgøre, hvorvidt pædagogen skal anerkende barnet, mener Honneth, at manglende anerkendelsen kan føre til krænkelser af individet. Hans teori går ud på, at man ved at opfylde menneskets basale behov fra fødslen, kan tilvejebringe ”*de forudsætninger, der skal til, for at et menneske med selvværd og selvtillid bliver til*” (Held, 2008:334).

Honneth holder sig således til at opstille nogle *minimumsbetingelser* for, hvad skal til, for at mennesket kan realisere sig selv, for uden et minimum af anerkendelse har spørgsmålet ”hvem er jeg” intet svar (Willing, 2003). Forudsætningerne for anerkendelse mener han er grundlaget for det gode liv. Hvad dét er, vil altid ændre sig historisk og kulturelt, men de formelle betingelser for, at individerne kan realisere sig selv, forbliver dog de samme (Willing, 2006). Honneth opstiller således kun forudsætningerne for det gode liv, ikke hvad dette gode liv specifikt skal bestå af.

Dette sammenholdt med, at der i en tid kendetegnet af hurtige forandringer, kan være svært at sige noget om, hvilke krav fremtiden stiller til nutidens børn, mener jeg Axel Honneths anerkendelsesbegreb er mere brugbart som teoretisk udgangspunkt for en undersøgelse, der har til hensigt at afdække, i hvilket omfang ændringen i den færøske dagtilbudslov har medført en *anerkendende tilgang* til børn med særlige behov.

2.2.1 Forudsætningen for individets selvrealisering – anerkendelse

Axel Honneth (f. 1949) tilhører den tredje generation af teoretikere fra Frankfurterskolen og den såkaldte kritiske teori, og er professor i socialfilosofi og leder af Institut for socialforskning på Wolfgang Goete Universitetet i Frankfurt (Willing, 2003).

Med afsæt i Hegels tre niveauer, familien, det borgerlige samfund og staten (Honneth, 2003), skelner Honneth mellem tre former for social anerkendelse, der tilsammen

danner grundlaget for menneskelig identitetsudvikling, samt deres patologiske modsætninger. Det er gennem disse former for anerkendelse, at individet udvikler selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse, og er således forudsætningerne for individets selvrealisering. Disse forudsætninger findes i ”*de sociale kommunikationsformer, hvor den enkelte vokser op, får en social identitet og endelig må lære at forstå sig selv som det både ligeberettigede og egenartede medlem af et samfund.*” (Honneth, 2003:42). Honneth opstiller tre samfundsmæssige sfærer, en privat, en offentlig og en social, hvor disse forudsætninger findes, og som tilsammen muliggør et liv i værdighed og selvstændighed (Ibid.).

I den private sfære hedder anerkendelsen *kærlighed*, i den offentlige sfære hedder anerkendelsen *almen agtelse* og i den sociale sfære hedder anerkendelsen *social solidaritet* (Honneth, 2003; 2006). For at blive fuldt ud individuere er det nødvendigt at individet erfarer alle disse former for anerkendelse, da det er ud fra disse tre niveauer at individets forhold til sig selv skabes (Willing, 2003). Således tager de positive forudsætninger udgangspunkt i ”*den følelsesmæssige kontakt i intime sociale relationer og venskab, den retlige anerkendelse som et moralsk tilregneligt medlem af et samfund og endelige den sociale værdsættelse af individuelle præsentationer og evner*” (Honneth, 2003:43). Opnår individet ikke disse former for anerkendelse, kan det medføre manglende eller beskadiget selvtillid, selvrespekt og selvværd, og i yderste konsekvens en følelse af overgreb, retsløshed og nedværdigelse (Willing 2003).

2.2.2 Indgåelse i intersubjektive forhold

I den første anerkendelsessfære er der tale om, at mennesket anerkendes som et individ, hvis ønsker og trang er af enestående værdi for en anden person (Honneth, 2003). Denne anerkendelsesform findes således i den følelsesmæssige kontakt i nære sociale relationer kendetegnet af kærlighed, og fører til udvikling af *selvtillid*. Det er i denne anerkendelsessfære at individet bliver i stand til at deltage i fællesskabets offentlige liv (Honneth, 2006), da det er her *forudsætningen for at indgå i intersubjektive forhold* dannes (Willing, 2003).

Anerkendelsen i denne sfære lægger grund for de andre anerkendelsessfærer. I tilfælde af at barnet ikke får sine behov opfyldt, kan det resultere i manglende selvtillid og i yderste konsekvens at barnet får en følelse af at være udsat for overgreb. Hvordan dette selvforhold udarter sig afhænger af den følelsesmæssige opmærksomhed, som barnet får i primærrelationer. Denne danner grundlaget for, i hvilket omfang barnet bliver i stand til at, udtrykke sig og respektere sig selv som én, der kan deltage i nære fællesskaber såvel som i samfundsmæssige forhold (Honneth, 2003). Møder barnet ikke anerkendelse fra sine nære omsorgspersoner, vil det resultere i, at barnet udvikler en negativ eller manglende selvtillid som resultat af ikke at føle sine behov blive mødt, ikke at føle det kan udtrykke sine behov eller anvende sine muligheder.

Det kan diskuteres, hvorvidt relationer mellem børn og pædagoger kan siges at være kendetegnet af den form for kærlighed, der ellers kendetegner forholdet mellem barn og forældre, og som i denne tætte relation fører til selvtillid hos barnet. Det er dog en kendsgerning, at de allerfleste børn går i dagtilbud, hvorfor pædagoger spiller en afgørende rolle i børnenes udvikling. Gorm Hansbøl, lektor på DPU, skriver i denne forbindelse i artiklen *"Anerkendelse i pædagogikken - Hverken i krig eller kærlighed"*, at kærligheden *"(...) i nogen grad har holdt flyttedag for børnene. De må nu finde en del af kærligheden i daginstitution og skole"* (2001: 85). Honneth nævner også selv, at denne form for anerkendelse kan findes i nære relationer kendetegnet af *omsorg* (Honneth, 2003), og at pædagoger er nære omsorgspersoner for børn i dagtilbud kan der næppe herske tvivl om.

En vellykket selvrealisering af ens livsmål er afhængigt af, at individet er frit fra indre og ydre tvang. At være fri fra indre tvang betyder også, at individet uden indre blokeringer som f. eks. angst, frit kan udtrykke sine behov og anvende sine muligheder (Honneth, 2006). Selvtilliden bliver grundlagt i barnets interaktion med de nære omsorgspersoner på baggrund af den reaktion barnet får fra disse. Interaktionen med pædagogerne – der i denne sammenhæng fungerer som barnets nære omsorgspersoner – spiller således en betydelig rolle i forhold til barnets udvikling af selvtillid.

I denne sammenhæng skriver Britta Nørgaard (2005) i artiklen *"Axel Honneth og en teori om anerkendelse"*, at skal den relation, som er mellem barn og pædagog gælde som den form for nær omsorgsrelation som Honneth taler om, må der være tale om en

omsorg der rummer ”en etik, en nærhed og en respekt, som sikrer inklusionen”(Ibid:68). Dette fordi omsorg også kan medføre eksklusion, marginalisering og sygeliggørelse. Derfor er det vigtigt, at pædagogerne har sig for øje, at den omsorg, de har over for børn med særlige behov, ikke er af en sådan slags, at de i omsorgens navn kommer til at overtage definitionen af, hvori barnet behov består og barnets egne udtryk for sine behov dermed bliver tilsidesat.

Et barn som anses at have særlige behov kan have behov for at det fællesskab, det skal indgå i, her dagtilbuddet, tilpasser sig barnet. Det er dette, der kendetegner en inkluderende pædagogik. Har pædagogerne derimod en forståelse af, at det er barnet, der skal tilpasse sig dagtilbuddet, som mere kendetegner integrationstanken, kan der være fare for, at der ikke er overensstemmelse mellem den opfattelse barnet selv har af sine behov og de behov pædagogerne mener barnet har.

2.2.3 At praktisere sin autonomi

Den næste anerkendelsesform kalder Honneth *almen agtelse*. Denne form for anerkendelse findes i den offentlige sfære, hvor individet oplever sig selv, ikke kun at være omfattet af samme rettigheder som andre, men også at være omfattet af samme respekt som andre, og at blive anset som er tilregnelig person, der har indflydelse (Honneth, 2003). Alle børns ret til at indgå i almindelige dagtilbud kan således siges at høre til i denne sfære, men at ”rumme” børnene er ikke nok, da det i denne sfære også er afgørende, at man ikke er udsat for forskelsbehandling. At man oplever sig selv som værende en legitim partner i fællesskabet, dvs. at have del i fællesskabet på lige fod med andre, og at være en respekteret og agtet person, med samme rettigheder som andre medlemmer af fællesskabet, *er grundlaget for at kunne praktisere sin autonomi* (Willing, 2003; 2006).

At indgå i et fællesskab på lige fod med andre (Honneth, 2006) betyder således, at der i denne anerkendelsesform er tale om en universal ligebehandling hvor alle har en ”*gensidig pligt til at respektere og behandle hinanden som personer, der besidder den samme moralske tilregnelighed*” (Honneth, 2003:95). Det er på dette grundlag mennesket udvikler *selvrespekt*, som er en følelse af at opleve sig selv som én, der er i

stand til at udtrykke sig og respektere sig selv som én, der er i stand til at indgå i nære fællesskaber såvel som i samfundsmæssige forhold (Willing, 2003).

I denne anerkendelsessfære er der tale om, at barnet udvikler selvagtelse, hvilket betyder, at barnet er i stand til at respektere sig selv på en sådan måde, at det kan udvikle selvrespekt. Dette skyldes, at vi kun "(...) *kan forstå os selv som bærere af rettigheder, hvis vi ved, hvilke normative forpligtelser vi har overfor andre*" (Honneth, 2006:147), da dette er en forudsætning for at kunne tage vores rettigheder i besiddelse. Det er således dette, der gør, at vi kan praktisere vores autonomi, da vi således også kan have en forventning om, at visse af vores egne krav bliver opfyldt.

Hvorvidt barnet kan anses at være anerkendt i denne sfære afhænger så at sige af kvaliteten som dagtilbuddet tilbyder barnet. Er der tale om, at barnet er på "tålt ophold" i dagtilbuddet, uden ellers at være omfattet af samme rettigheder som andre, kan barnet få en følelse af, *ikke* at være omfattet af samme rettigheder som andre, at være forskelsbehandlet, hvilket if. Honneth kan føre til manglende selvrespekt og uretsbevidsthed. Skal barnet kunne tage sine rettigheder i besiddelse er det derfor afgørende, at det er i stand til at gennemskue hvad der forventes af det – også i forhold til de implicite normer, der er gældende i dagtilbuddet.

Gensidig anerkendelse og ligebehandling er ikke afhængig af social anseelse. Uden andre menneskers bekræftelse af at være en respekteret og agtet person kan man ikke opbygge og opretholde et positivt selvforhold. Det handler således ikke kun om det, man lovmæssigt er berettiget til, men i lige så høj grad om menneskets behov for at opfatte sig selv som én med rettigheder, én med indflydelse og ikke som én, der kun bliver "tålt" eller tolereret.

2.2.4 Gensidig realisering af potentialer og egenskaber

Den tredje form for anerkendelse, som findes i den sociale sfære, kalder Honneth *solidaritet*. Denne sfære dækker kulturelle, politiske og arbejdsfællesskaber (Willing, 2006), hvor det er personens evner, der bliver anerkendt som havende værdi for det konkrete fællesskab (Honneth, 2003). Det er ud fra i hvilket omfang den enkeltes

egenskaber og præstationer bidrager til værdifællesskabet, at personens anseelse bliver målt, da fællesskabet anses som en *forudsætning for at mennesker kan realisere deres potentialer og egenskaber*. I denne anerkendelsesform er der tale om, at man i fællesskabet stiller sig til rådighed for et projekt (Ibid.).

At blive værdsat for sine egenskaber og muligheder i forhold til sin selvrealiseringsform, er en forudsætning for at udvikle *selvværdsættelse* (Honneth, 2006). Denne type anerkendelse handler om, at individet nyder en anseelse, eller social respekt, igennem dets bidrag til værdifællesskabet. Da fællesskabet anses for at være en forudsætning for, at mennesker gensidigt kan realisere deres egenskaber og potentialer, bliver den sociale anseelse målt ud fra, i hvilket omfang den enkeltes egenskaber og potentialer er af en sådan art, at de kan siges at bidrage til det konkrete værdifællesskab (Ibid.). Sociale relationer i værdifællesskaber er derfor altid kendetegnet ved, at være solidaritetsforhold, fordi *"I dem viser jeg de andre mere end respekt eller tolerance, jeg opfatter mine livsmål som noget, der muliggøres eller beriges af de andres evner"* (Honneth, 2003:144).

Det er derfor afgørende, også for børn med særlige behov, at være i besiddelse af nogle evner, der af de andre anses som et bidrag til fællesskabet. Kun således er det muligt at realisere sig selv (Honneth, 2006). Bliver barnets evner eller potentialer til gengæld sjældent eller aldrig anset som et positivt bidrag - måske fordi barnet ikke forstår hvilke bidrag nyder anseelse eller ikke - kan barnet få en oplevelse af nedværdigelse, der kan medføre en beskadiget selvværdsættelse.

Bliver bidraget gentagne gange underkendt, og dermed anset at være værdiløst, og barnet dermed ikke ses som bidragsyder, kan barnet føle at det ikke har nogen indflydelse på dagligdagen i det fællesskab, der udgøres af institutionen, og kan derfor heller ikke genkende sig selv som en ligeberettiget partner i fællesskabet (Willing, 2003). Dette kan få alvorlige følger for barnets identitetsudvikling, da overgangen fra at være et individ til at være en person kun er muligt, hvis barnet gennem andres opmuntring og billigelse lærer, at forholde sig til sig selv som én, der besidder positive egenskaber og evner, som bidrager til værdifællesskabet (Honneth, 2006).

2.2.5 Sammenfatning

Anerkendelse er både en kamp og et behov (Honneth 2003; 2006). Behovet for anerkendelse og den betydning det har for menneskets selvrealisering er beskrevet i det foregående. De betingelser pædagogerne opstiller i dagtilbuddet kan blive afgørende for, i hvilket omfang børn med særlige behov har mulighed for at udvikle selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse.

Selvtilliden bliver grundlagt på baggrund af den reaktion barnet får på sine behov i interaktionen med nære omsorgspersoner, som i dag også må indbefatte pædagoger i dagtilbud. At være omfattet af samme rettigheder som andre udvikler selvagtelse, der fører til selvrespekt, som er en forudsætning for at man kan tage sine rettigheder i besiddelse. Men det er ikke nok at barnet er omfattet af de rettigheder de lovmæssigt er berettiget til. Børnene må også opleve, at de er omfattet af samme respekt som de andre børn, hvilket betyder, at de ikke udsættes for forskelsbehandling. Ved at egne evner bliver anset som et bidrag til det fælles gode udvikles børnenes selvværdsættelse, fordi ens evner også bliver anset som værdifulde i forhold til de andres realisering. Skal børn med særlige behov indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn, betyder det, at de også skal have adgang til de grundlæggende former for fællesskab.

Honneth opstiller som beskrevet kun betingelserne for forudsætningerne for menneskets selvrealisering, for det gode liv – ikke hvad dette gode liv specifikt består af, da dette altid vil ændre sig historisk og kulturelt. De formelle betingelser for individernes selvrealisering forbliver dog de samme. Det er således nødvendigt også at medtage en teoretisk anskuelse på, hvilke betingelser for anerkendelse, der kan siges at gøre sig gældende i det moderne samfund. Næste afsnit handler således om, hvilke krav det moderne samfund stiller individerne overfor.

2.3 Deltagelse på moderne betingelser

Der er flere forskellige samfundsmæssige teoretikere, der gør et forsøg på at overskride opdelingen mellem struktur og aktør, og give et bud på hvad ligger til grund for menneskelig handlen. Blandt dem er den franske sociolog Pierre Bourdieu og den

engelske sociolog Anthony Giddens. For begge disse teoretikere er der tale om, at hverdagslivets praksis spiller en rolle i forhold til vores orientering i verden.

Den franske sociolog Pierre Bourdieu (f.1930) er som sagt en af dem, der gør et forsøg på at overskrive den struktur/aktør dualisme, der har kendetegnet sociologien. I stedet bruger Bourdieu begreberne felt og kapital. *"Det er de objektive strukturer og de subjektive dispositioner i et givent felt, der udtrykkes i begrebet om habitus"* (Olesen, 2000:145). Habitus skal forstås som menneskets kropsliggjorte værdier og normer, der så at sige indlejrer sig i bestemte sæt af dispositioner i forhold til de menneskelige praktikker. På baggrund af vores habitus afgør vi således, hvad der er mest praktisk at gøre. Dette sker så at sige "bag om ryggen" på os, da habitus ikke er et udtryk for vores vilje eller bevidsthed, hvilket er grunden til at Bourdieu ikke bruger ordet handling. Det er således ikke rationalisering, der afgør vores handlinger, det er snarere tale om at vi efterfølgende efterrationaliserer.

Selv om Bourdieus habitusbegreb ikke udelukker, at vores habituelle tilbøjeligheder kan ændres, er dette overordentligt svært, da det er i mødet med forskellige habitusser og sociale sammenhænge at vi over tid kan ændre vores egen habitus (Järvinen, 2007; Olesen, 2000). Forandring er således i Bourdieus teoretiske forståelse ikke noget man bare kan bestemme sig for. Derfor er Bourdieus teori også blevet kritiseret for at antage en reproducerende form, der ikke kan håndtere forandring, hvilket er et af kritikpunkterne af hans teori (Järvinen, 2007). Bourdieus teori kunne således bidrage til at forklare, hvorfor pædagoger ikke gør som de tror de gør. Men dette er ikke denne afhandlings sigte. I stedet er det sigtet at give et teoretisk bud på, hvad det er, som skal til, for at børn med særlige behov skal have mulighed for at indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn. Til dette kræves en teori, der mere lægger vægt på muligheden for forandring og som samtidig kan indfange tesen om, at social inklusion er båret oppe ud fra forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse.

Her mener jeg den engelske sociolog Antony Giddens er mere brugbar som teoretisk grundlag. Selv om Giddens som Bourdieu gør et forsøg på at overskride struktur/aktør dualismen (Hermann, 2000), tillægger han agenten nogle kvalifikationer, som står i modsætning til Bourdieus habitusbegreb. For selv om vi ikke if. Giddens som sådan kan styre handlingsprocesserne mod et bestemt mål, da disse altid har utilsigtede

konsekvenser med sig, mener han vi handler bevidst, og at vi reflektivt og rationelt kan regulere vores handling (Giddens, 1994; 1996; Kaspersen, 2001). Honneth sætter som beskrevet kun minimumsbetingelserne op for de forudsætninger, der gør sig gældende for menneskets selvrealisering; ikke hvad denne selvrealisering består af. Det vil altid afhænge af gældende samfund. Spørgsmålet handler således om, hvad det er for en form for selvrealisering, der er tale om, og hvilken betydning dette kan få for børn med særlige behov. Til dette kræves således et bud på, hvad slags samfund vi lever i, og hvilke betingelser det sætter for menneskets selvrealisering.

2.3.1 Det moderne samfund

Anthony Giddens (f. 1938) er en af de nyere samfundsteoretikere. Han tager udgangspunkt i det, han kalder dobbelt hermeneutik (Giddens, 1994), hvilket vil sige, at forholdet mellem udviklingen af sociologisk viden og de menneskelige handlinger løber ind og ud af hinanden. Giddens kritiserer bl.a., at de teorier, der bruges til at forstå mennesker og samfund, tilhører en forgangen tid, og at der derfor er brug for teori, der skal forstås ud fra det moderne samfund vi lever i i dag, og som ikke sætter de samme betingelser som det traditionelle samfund gjorde, da det moderne samfund er meget mere komplekst (Kaspersen, 2001).

If. Giddens er det traditionelle samfund blevet afløst af et moderne samfund. Denne udvikling skal ses som et resultat af tre dynamikker: adskillelse af tid og rum, udlejring af sociale relationer og at intet længere - medmindre det sker på baggrund af bevidste valg - kan begrundes ud fra vaner, værdier, tro eller moral (Hermann, 2000). Alt er et valg med fare for at vælge forkert. Giddens' modernitetsanalyse viser altså et samfund, der grundlæggende er forskelligt fra det traditionelle samfund, hvilket påvirker de betingelser det moderne menneske lever under, både da det kommer til praktisk deltagelse, indgåelse i relationer og menneskets identitetsdannelse. Da social inklusion er båret oppe ved forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse, får disse ændrede betingelser således også betydning i et inklusions- og anerkendelsesperspektiv.

2.3.2 Fundamentet til skabelsen af identitet og tiltro til omverdenen

Det moderne samfund er if. Giddens kendetegnet af radikal tvivl, både i forhold til system og personer (Kaspersen, 2001). For at leve i en verden kendetegnet af radikal tvivl, udvikler vi det Giddens kalder ontologisk sikkerhed, et beskyttende hylster, som er en grundlæggende tillid til, at vores væren ikke er i fare (Giddens, 1996). Denne ontologiske sikkerhed grundlægges i barndommen, i de ansigt-til-ansigt relationer vi har med nære omsorgspersoner. Tillid er tæt forbundet med udviklingen af den ontologiske sikkerhed, da den er selvets beskyttelsesværn. Den ontologiske sikkerhed udgør således *fundamentet for skabelsen af vores egen identitet og tiltroen til den sociale og materielle verden vi møder* (Kaspersen, 2001).

Ontologisk sikkerhed er en basal følelse af at kunne mestre, som udspringer af den forudsigelighed (Ibid.), som opretholdes i hverdagslivet gennem rutiner og vaner. Derfor er opretholdelsen af hverdagens rutiner en af de vigtigste måder at stabilisere tilliden og den ontologiske sikkerhed på (Giddens, 1994). Det er dette som ligger til grund for, at barnet kan opleve verdenen som sammenhængende, kontinuerlig og pålidelig (Giddens, 1996).

Den orden barnet oplever i den sociale interaktion, som gennem hverdagens rutiner er blevet forudsigelig for barnet, kan blive truet hvis pædagogernes blik, tonefald, ansigtsudtryk eller kropsudtryk ikke passer til den reaktion som barnet havde forventet (Ibid.). Dette kan få betydning for børn med særlige behov, da disse ofte ikke lever op til pædagogernes forventninger om børns tilregnelighed, da pædagogerne mener de er uforudsigelige i deres reaktioner (Madsen, 2005), hvilket kan spille ind i forhold til, hvorvidt pædagogerne signalerer at være imødekommende eller afvisende i deres interaktion med barnet. Det er dog vigtigt at pædagogerne er tydelige og forudsigelige, således at barnet ved, hvad det kan forvente af pædagogerne, da det har betydning for den tillid og tryghed barnet har over for pædagogerne. Optræder pædagogerne overvejende afvisende overfor barnet eller f.eks. signalerer irritation da barnet søger hjælp og støtte, kan barnet blive forvirret og usikker, både i forhold til at kunne stole på sig selv (Giddens, 1994) og i forhold til, hvad det kan forvente af pædagogerne, og dermed afholder sig fra at søge deres hjælp.

2.3.3 Betingelser for deltagelse i det moderne samfund

Da vi således lever i et samfund kendetegnet af radikal tvivl, hvor alting står til diskussion (Hermann, 2000), forsøger vi at skabe orden og sammenhæng i de informationer, vi skal forholde os til. Social praksis undersøges, vurderes og omformes konstant i lyset af ny information, som også omfatter information om de risici vi udsættes for (Kaspersen, 2001). Denne sociale praksis skabes ud fra regler og procedurer, der fortæller os "how to go on in social life". På det individuelle plan kræves derfor en *praktisk bevidsthed* om de forskellige sammenhænge. Den praktiske bevidsthed viser sig som en tavs viden om, hvad der er naturligt og passende i de forskellige situationer vi befinder os i. At "vi kender reglerne for adfærden, og vi kender rækkefølgen af handlingerne" (Ibid:55) er vigtigt i det sociale liv, da indforståede rutiner og regler udgør en stor del af samspillet med andre mennesker. På baggrund af indhentet erfaring justerer og regulerer vi derfor helt automatisk vores adfærd i forhold til den situation vi befinder os i, hvilket gør, at vi opfører os forskelligt alt efter konteksten. Dette kaldes handlingsregulering. Disse rutiner er indlejret i os, og udtrykkes i vores handlemåder og hvordan vi møder andre (Ibid.).

For at deltage i hverdagslivets praksisser må man derfor mestre nogle *handlemønstre*, der er genkendelige og accepteret af de andre deltagere. At en given reaktion eller handling kan kaldes passende eller acceptabel forudsætter en fælles virkelighedsramme (Giddens, 1996). Det er således en moderne kompetence, at børn skal kunne omstille sig til og navigere i forskellige kontekster med modsatrettede krav. Til dette kræves, at barnet er i stand til at afkode de adgangskriterier, der er gældende i de forskellige kontekster, og de koder, der er gældende i den konkrete kontekst (Madsen, 2005).

Den praktiske bevidsthed er således både forudsætningen og resultatet af vores deltagelse (Kaspersen, 2001). For at få "lov til" at deltage i fællesskabet kræves, at de regler og værdier, der gør sig gældende, bliver respekteret. Da nogle børn ikke har disse forudsætninger, kan det således skyldes, at de ikke ved hvordan man handler, ikke magter at leve op til kravene eller ikke har adgang på lige fod med de andre børn.

Skal børnene have mulighed for at tilegne sig disse kompetencer, som kræves for at kunne deltage på lige fod med andre, må pædagogerne tilrettelægge og understøtte aktiviteter, der gør det muligt for alle børnene at deltage på måder, der er acceptable for

alle. Barnet med særlige behov må således have mulighed for at finde sociale tilhørsforhold, hvor dets deltagelse og bidrag anerkendes som værdifuldt. Til dette kræves, at barnet har adgang til forskellige typer af fællesskabet (Madsen, 2009). Derfor kan det være uheldigt hvis pædagogerne kun tilbyder det store fællesskab.

Evnen og kompetencen til at vurdere egne og andres handlinger og de årsager, der ligger bag disse handlinger kalder Giddens for reflektiv handlingsrationalisering. Dette sker hele tiden og helt automatisk, og er en udtalt forståelse af konsekvenserne for vores handlinger. Denne proces foregår intentionelt. Det er her vi kan vurdere egne og andres handlinger (Kaspersen, 2001), og således også her barnet - ud fra sine forsøg på at øge selvvurderingen - kan vurdere egne kompetencer.

Det er først når der sker brud på rutinerne, at vi diskursivt sætter spørgsmålstejn ved egne eller andres handlinger og hvad der kan ligge bag disse handlinger. Den reflektive handlingsrationalisering er således udtryk for den refleksion, agenten foretager i forhold til at give en forklaring på handling. Diskursiv refleksivitet omkring handlingerne er det som gør, at vi kan ændre vores handlemønstre. Denne refleksion kan forekomme enten ved egen eller andres hjælp (Ibid.).

Opfører barnet med særlige behov sig på en sådan måde, at dets handlinger er et brud på de rutiner, der ellers er for omgangen mellem børnene eller i institutionen som sådan, vil både pædagogerne og de andre børn sætte spørgsmålstejn ved barnets motiver, da dét, at kunne forholde sig reflektivt til sig selv og sin omverden er en anden moderne kompetence børn forventes at besidde. Det er således ikke nok bare at følge en bestemt adfærdsregel, dvs. bare at gøre som de andre; man skal kunne begrunde og forklare *hvorfor* man tager de valg man gør eller *hvorfor* man mener noget er retfærdigt eller ikke (Madsen, 2005).

At være i stand til at forholde sig reflektivt får i det moderne samfund en væsentlig betydning i pædagogiske sammenhænge, da pædagogerne skal tage udgangspunkt i barnet og barnets behov (Hermann, 2000), hvilket betyder at barnet må være i stand til at udtrykke disse behov, hvilket kræver en vis erfaring. Det er således vigtigt i et inklusions- og anerkendelsesperspektiv, at også børn med særlige behov får mulighed for at opbygge kompetencer, der bliver anset som et bidrag, hvorfor de må have en vis

erfaring, da enhver deltagelse i en konkret social praksis samtidig udvikler kompetencer, der øger mulighederne for deltagelse i andre livssammenhænge (Madsen, 2005).

Det er på baggrund af indhentet erfaring, at vi bliver i stand til at regulere og justere vores adfærd til den konkrete situation vi befinder os i, og som lægger sig som en praktisk bevidsthed om de forskellige sammenhænge (Kaspersen, 2001), og vi dermed finder ud af, hvad er naturligt og passende. Dette udvikles i den personlige refleksion over, hvordan og til hvad kompetencerne skal bruges i hverdagen. Det er på baggrund af de forskellige erfaringer vi gør, at vi kan vurdere, hvilke ønsker og behov vi måtte have.

2.3.4 Relationer

Moderniteten har også ændret det grundlag, relationer bygger på. Den adskillelse af tid og rum, som følger af globaliseringen, har medført, at vi kan have tætte interaktioner med andre, der i realiteten befinder sig langt fra os. Af-traditionaliseringen har samtidig medført, at de nære relationer bliver mere emotionelle og intime. Disse nære relationer eksisterer i moderniteten kun for deres egen skyld så længe begge parter får udbytte af relationen (Ibid.). Dette skyldes, at individet i lyset af de globale begivenheder bliver tvunget til at reflektere over sine egne livsmuligheder, hvilket medfører et øget behov for at træffe personlige valg, også i forhold til de venskaber, der indgås.

Dette får betydning i de nære relationer, som er kendetegnet ved sam-tilstedeværelse. Denne relation er, foruden troværdighed, kendetegnet af tillid og forpligtelse (Ibid.). Der er dog en afgørende forskel på relationer mellem barn og pædagog og relationer mellem børnene, da relationen mellem barn og pædagog ikke i samme omfang er selvvalgt og dermed kan siges at være kendetegnet af venskab som sådan, på samme måde som det gør sig gældende for de helt nære relationer mellem børnene.

Det er således selve *måden* at være i relationer på, der er ændret, og dette kræver en vis *relationskompetence*. Det betyder, at enhver i princippet selv skal sørge for at gøre sig valgbar. Dette "(...) kan kun læres gennem socialiseringsprocesser, hvor der vindes erfaringer med tillid, social tilknytning og troværdighed" (Madsen, 2005:83).

Det øgede fokus på børns kompetencer sætter samtidig fokus på manglende kompetencer. I hvilket omfang barnet aktivt deltager i den sociale praksis, som udgøres af dagtilbuddet, kan således blive medvirkende til at bestemme, på hvilket grundlag barnet har mulighed for at vælge venner og blive valgt af andre.

Da venskaber kun eksisterer for deres egen skyld, smuldrer venskabet hvis begge parter ikke får noget ud af relationen. Venskaber er en form for ren relation, hvor relationen bygger på tillid, og hvor betingelser og regler for relationen forhandles. Det er således nødvendigt at åbne sig overfor hinanden, en selvafsløring (Giddens, 1996), hvilket samtidig gør relationen risikofuld, da der altid eksisterer en risiko for at blive afvist, hvilket kan give selvet alvorlige skrammer (Kaspersen, 2001).

Selv om pædagogerne selvfølgelig skal understøtte børnenes venskaber, hvilket de sikkert også gør, kan de således ikke bare underkende børnenes ret til at vælge legekammerater, hvis nogen fremsætter et ønske herom - heller ikke børn med særlige behov. Det er ikke en måde at arbejde inkluderende eller anerkendende på (Kornerup, 2009), da det har vist sig, at nogle børn overvejende indgår i relationer, hvor *"deres behov systematisk underkendes, og hvor deres forslag ignoreres"* (Madsen, 2005:255), og ofte spiller pædagogen selv en afgørende rolle i disse underkendelsesprocesser. Det er derfor ikke nok kun at deltage, man må deltage med noget (Kornerup, 2009), hvis man skal gøre sig håb om at være valgbar.

Det er således afgørende, at også børn med særlige behov er i stand til at indgå i relationer, der er kendetegnet af rene forhold, da disse indgår i barnets refleksive projekt. De venner, barnet vælger eller har, er udtryk for en del af livsstilen og selvidentiteten, og dermed også et udtryk for, hvordan barnet fremstår overfor sig selv og andre (Kaspersen, 2001). Det kan således blive svært for de børn, der ikke anses at besidde denne relationskompetence. Har disse børn ikke adgang til fællesskaber, hvor denne relationskompetence kunne udvikles, eller kun befinder sig i periferien af børnefællesskabet, og dermed i en marginaliseret position, er de ikke i en position, hvor de kan gøre sig valgbar.

2.3.5 Identitet i det moderne

Den ontologiske sikkerhed, det beskyttende hylster som så at sige "vaccinerer" os for at overvældes af frygt eller angst, udgør fundamentet for skabelsen af identiteten (Ibid.). Betegnelsen *selvidentitet* bruger Giddens for at understrege, at vi netop selv skaber vores identitet ud fra de reflekterede valg vi skal træffe, på baggrund af de forestillinger, vi har om os selv. Her opretholdes og revideres den biografiske fortælling eller den livshistorie, vi har om os selv (Giddens, 1996).

Selvidentitet er for Giddens ikke en konstant og given størrelse, men en *proces*. Identiteten skal ikke findes i personens handlinger eller adfærd, eller i hvordan andre reagerer på vores handlinger eller vores adfærd, da identitet ikke er en given uforanderlig størrelse. Selvidentitet handler om evnen til at holde en fortælling om sig selv gående (Ibid.). Selvidentiteten er således "*selvet som det reflektivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi*" (Giddens, 1996:68), der hele tiden skal revideres i lyset af den information vi møder. Selvet er dermed blevet et reflektivt projekt som den enkelte selv er ansvarlig for. "*Vi er ikke hvad vi er, men hvad vi gør os selv til*" (Kaspersen, 2001:149). Alle de små valg og beslutninger, vi foretager i hverdagen, er således ikke kun et spørgsmål om, hvordan vi skal handle, men også et spørgsmål om, hvem vi vil være. Ved skabelsen af selvidentiteten forbindes fortiden og fremtiden i en sammenhængende livsfortælling, som barnet reflektivt kan forholde sig til og delvis kan kommunikere til andre (Giddens, 1996).

Udviklingen af selvidentitet er derfor tæt forbundet med personens biografi eller livshistorie, som fortælles og formidles i forskellige versioner. Den omformes og revurderes i forhold til personens refleksion over forandringerne i de sociale omgivelser. Dét, som har afgørende betydning i forhold til livshistorien er, at den har kontinuitet og sammenhæng, og at man oplever verden som pålidelig (Ibid.). At have kontrollen over sin livshistorie betyder, at man er i stand til at svare på spørgsmålet "*Hvem er jeg,?*" "*Hvor hører jeg til?*" (Ibid.:83-84).

Er det derimod andre, der har kontrollen over ens livshistorie, kan det være svært at svare på disse spørgsmål. "*I en situation, hvor en person – med eller uden grund – f.eks. fortolker et svar fra en anden som en indikation af, at hendes egne forestillinger om andres opfattelse af hende er forkerte, kan det medføre, at en hel række af*

opbyggede tillidsrelationer bringes i fare” (ibid.:83). Dette kan medføre, at vi er ”(...) blevet fremmede i en verden hvor vi troede vi var hjemme” (Ibid.:83).

For børnehavebarnet, også det med særlige behov, gælder det således om at fortælle en historie som pædagogerne kan genkende deres faglige selvforståelse i, dvs. at barnets valg, beslutninger og adfærd i forhold til livshistorien skal passe til de forestillinger pædagoger har om børn (Madsen, 2009). Den livshistorie man har om sig selv skal således være ”godkendt” af repræsentanter for ekspertsystemet (altså pædagogerne) og skal derfor passe ind i de forestillinger pædagoger har af, hvad et kompetent eller kyndigt barn er, for man kan ikke udvikle sig reflektivt på hvilken som helst måde (Hermann, 2000).

Da livshistorien kræver sammenhæng og kontinuitet kan man ikke bare skabe en fiktiv biografi (Giddens, 1996), da der må være nogenlunde overensstemmelse mellem hvordan personen selv fortæller sin historie og hvordan de sociale omgivelser fortæller personens historie. Med andre ord handler det om at kunne genkende sig selv; både ud fra den historie man selv fortæller og den historie, der fortælles af andre om en selv.

Dette gør selvidentiteten både robust og skrøbelig, da den selvfortælling eller biografi den enkelte bærer på kun er en blandt mange ”historier”, der kan fortælles om denne person. Denne overensstemmelse er et grundvilkår i den moderne identitetsdannelsesproces, som både kan lykkes og mislykkes. En positiv identitetsudvikling er et resultat af, at verden opleves som tryk og pålidelig, hvor ens biografi eller livshistorie er udtryk for et kontinuerligt selv og en kontinuerlig krop (Ibid.), hvor barnet har tiltro ”(...) til integriteten og værdien af fortællingen om selvidentiteten. En person, der er i stand til at skabe en følelse af stolthed over selvet, er et menneske, der psykologisk er i stand til at føle, at hans biografi er berettiget og en sammenhængende enhed.” (Ibid.:84). Et barn med en positiv identitetsudvikling er således et barn der oplever, at livshistorien bygges på de rigtige valg, beslutninger og adfærd, hvor barnet har en subjektiv oplevelse af at blive anerkendt for sine individuelle valg.

Det modsatte er tilfældet for en negativ identitetsudvikling. Et barn, der ikke kan se en sammenhæng mellem sin fortid og fremtid, er ikke i stand til at opretholde sin

selvfortælling. Opleves verden som et utrygt, usammenhængende og upålidelig sted, kan barnet miste tilliden til omverdenen og andre personer (Ibid.). Et barn med en negativ identitetsudvikling oplever sig som én, der tager de forkerte valg og beslutninger, har forkert adfærd i de forkerte sociale situationer, og dermed har en subjektiv oplevelse af *ikke* at blive anerkendt for sine individuelle valg og handlinger. Dette på trods af, at de alle har været udtryk for et forsøg på at øge selvvurderingen.

2.3.6 Sammenfatning

At være i besiddelse af praktisk bevidsthed, at mestre nogle bestemte handlemønstre, at kunne forholde sig reflektivt og at være i besiddelse af relationskompetence er således betingelser for at deltage på det moderne samfunds vilkår.

Fundament til skabelsen af identitet og tiltro til omverdenen opnås i den forudsigelighed, som præger vores dagligdag og som giver os en følelse af at kunne mestre og have tillid til andre. Det har således stor betydning at pædagerne er tydelige og forudsigelige i deres interaktion med barnet, således at barnet kan opleve dagtilbuddet som et sammenhængende, kontinuerligt og pålideligt sted.

For at barnet skal have mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse er det afgørende, at barnet er i stand til at deltage på moderne betingelser, hvilket forudsætter, at barnet er i besiddelse af praktisk bevidsthed, mestrer nogle bestemte handlemønstre, og kan forholde sig reflektivt. Derfor må barnet have erfaringer med at indgå i forskellige fællesskaber, hvor det kan lære forskellige kompetencer, således at det bliver i stand til at beherske handlemønstre som er genkendelige af andre. På baggrund af disse erfaringer kan barnet blive i stand til at forholde sig reflektivt til sig selv og dermed kunne udtrykke sine behov. De refleksioner, barnet har om sig selv, udspringer også af barnets evner til at indgå i venskaber, og til dette kræves, at barnet er i besiddelse af en relationskompetence, som gør, at barnet er interessant for andre at have relationer til. Hvordan barnets deltagelse lykkes har betydning for barnets selvidentitet, da selvidentiteten bliver påvirket af, hvorvidt barnet oplever at dets livshistorie er berettiget og bygger på de rigtige valg, beslutninger og adfærd. Hvorvidt pædagerne i dagtilbuddet støtter barnet i at oparbejde en positiv opfattelse

af sig selv, som barnet også i andres øjne oplever som berettiget, får således afgørende betydning for, hvordan barnet oplever sig selv.

2.4 Betydningen af den tætte relation mellem pædagog og barn

Hvilken betydning pædagogernes støtte har for barnets psykologiske udvikling kan belyses med den amerikanske udviklingspsykolog og børneforsker Daniel Sterns (f.1935) teori om intersubjektivitet som han mener er en betingelse for menneskelighed (Stern, 2004). Intersubjektivitet betyder, at barnet og den voksne er i stand til at have et fælles opmærksomhedsfokus, hvor enten barnet eller den voksne leder den andens opmærksomhed mod noget, at barnet og den voksne har fælles intentioner, hvor den ene godt nok har sin egen hensigt, men er i stand til at dele denne hensigt med andre, samt at der kan foregå fælles deltagelse i følelsesmæssige tilstande, hvilket betyder at man kan dele sine følelser med den anden og opleve, at den anden forstår og anerkender følelserne (Schwartz, 2001). Denne delagtiggørelse udspringer af omsorgspersonens empatiske indlevelse i forhold til barnet. Vores mentale liv skabes således i fællesskab (Stern, 2004).

Intersubjektiviteten betyder således, at der opstår en mental kontakt mellem to mennesker, hvor der etableres en mental indtrængning og der opstår en fornemmelse eller oplevelse af at "jeg ved, du ved, at jeg ved" eller "jeg føler, at du føler, at jeg føler" (Ibid.). Dette kalder Stern mødeøjeblikke, hvor to mennesker bliver klar over, hvad den anden føler og dermed deler et mentalt landskab. Vi ved/føler, at vi bliver forstået, og vi ved/føler i vores egen krop, hvad den anden ved/føler (Ibid.).

Dette betyder, at pædagogen må give barnet erfaringer med intersubjektivitet, som er præget af gensidighed og indlevelse, for at barnet skal kunne indgå i socialt samspil med andre. Dette skyldes, at socialt samspil kræver forståelse for den andens intentionalitet, for en forståelse af andres perspektiv og hensigt læres ved, at man selv oplever at blive inddraget og anerkendt som person. Uden denne oplevelse af at høre til, at blive forstået og at være anerkendt, kan det blive svært at indgå i socialt samspil med andre, da dette kræver at barnet er i stand til at sætte sig ind i andres intentioner (Schwartz, 2001). Barnet har behov for at føle "jeg hører til", at blive forstået, at føle sig anerkendt.

Børn som har denne tætte kontakt til pædagogen kan således i spejlingen fra selvet fra den andens øjne over tid omdanne eller konsolidere opfattelsen af sig selv (Stern, 2004). Dette kræver dog, at barnet gentagne gange oplever, at dét, barnet f. eks. gør, forstås og anerkendes af pædagogen, eller da pædagogen gentagne gange anerkender barnet og siger: du er dygtig, vil barnet se sig selv som sådan – både i fortid, nutid og fremtid. Dette betyder således, at selv om barnet har en opfattelse af at mislykkes i sin deltagelse, kan det - med støtte fra pædagogen til at lykkes - ændre den opfattelse det har af sig selv.

I de tilfælde pædagogerne i dagtilbuddet kun påpeger, hvad barnet gør forkert, eller ikke er i stand til at opfange, hvad barnets intentioner er, hvad barnet føler eller hvad barnet er opmærksomt på, kan denne mulighed for at give barnet erfaring med intersubjektivitet gå tabt, hvilket kan resultere i, at barnet får svært ved at sætte sig ind i andres følelser, hensigter eller oplevelser. Hvordan samspillet mellem pædagog og barn udarter sig, kan således få betydning for hvordan barnet ser sig selv.

2.5 Sammenfatning af referenceramme som grundlag for den empiriske undersøgelse

Skal det lykkes at skabe socialt inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for alle børn i dagtilbuddene er det således nødvendigt at medtænke flere perspektiver, da det ikke er nok kun at "lukke dørene op" i dagtilbuddene hvis målet skal være at give alle børn samme muligheder, og institutionerne således skal siges at være et tilbud til alle børn.

Børns rettigheder er nedskrevet i internationale konventioner og erklæringer, og disse rettigheder bør komme til udtryk i de tilbud, det offentlige tilbyder børn, men de gode hensigter har ingen betydning, uden at disse visioner bliver omsat til pædagogisk praksis, og her får det også betydning, hvad der egentlig menes med begreber som inklusion, eksklusion og marginalisering, samt begreberne integration og rummelighed, som er nævnt i den færøske dagtilbudslov. Der er dog flere betingelser, som skal være opfyldt, for at et dagtilbud kan siges at praktisere en inkluderende pædagogik, herunder at kommunen aktivt sætter inklusion på dagsordenen, at opdelingen mellem det særlige og det almene ophæves som hænger sammen med, hvorvidt de vanskeligheder barnet

har anskues fra et individorienteret eller kontekst- og relationsorienteret perspektiv. Derudover må pædagoger have viden om deres egen praksis.

Skal børn med særlige behov have samme muligheder som andre børn betyder det også, at barnet er anerkendt i det fællesskab, som udgøres af dagtilbuddet, da inklusion og anerkendelse er tæt forbundne. Barnet må have mulighed for at udvikle selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse, som er en forudsætning for at kunne realisere sig selv. Det er derfor afgørende, at pædagogerne sørger for, at barnet har adgang til grundlæggende former for fællesskaber, hvor det kan opnå anerkendelse.

Hvad er anerkendelsesværdigt afhænger af det samfund, barnet er en del af. Barnets mulighed for at opnå anerkendelse er derfor afhængig af, at barnet kan deltage på de moderne betingelser, som gør sig gældende i dagens samfund, som er kendetegnet af radikal tvivl, hvorfor barnet gennem forudsigelighed må have tillid til sin omverden, så det kan opleve dagtilbuddet som et sammenhængende, kontinuerligt og pålideligt sted. Derfor må pædagogerne i dagtilbuddet give barnet erfaringer med, hvad er naturligt og passende i forskellige situationer, således at barnet kan mestre nogle handle-mønstre, som er genkendelige for andre, og gennem disse erfaringer blive i stand til at forholde sig reflektivt til sig selv og sine ønsker og behov på en sådan måde, at det er muligt for pædagogerne at hjælpe barnet i dets selvrealisering. Pædagogerne må endvidere hjælpe barnet med at udvikle den relationskompetence som er en forudsætning for, at barnet bliver interessant for andre børn at have relationer og venskaber til. Hvordan barnets deltagelse lykkes har betydning for, hvordan barnet ser sig selv, og derfor kan pædagoger i dagtilbuddene få afgørende betydning for, i hvilken udstrækning dette selvarbejde lykkes for barnet – også for barnet med særlige behov.

Kap. 3

3.0 Det empiriske fundament

Den empiriske del af undersøgelsen tager udgangspunkt i fænomenologien og hermeneutikken. Fænomenologi kan forstås som sociale fænomener ud fra aktørens egne perspektiver, hvor verden beskrives som den opleves af personerne og som virkeligheden opfattes af dem (Kvale, 1997). I den hermeneutiske tilgang, som analysen af det empiriske materiale tager udgangspunkt i, søges fortolkning og meningssammenhænge (Kruuse, 1996). Dét, som søges afdækket, og som er undersøgelsens fokuspunkt, er, hvordan pædagogernes subjektive tanker og forståelser, samt deres handlinger og intentioner kommer til udtryk i deres pædagogiske praksis i forhold til børn med særlige behov, som er blevet en del af deres ansvars- og arbejdsområde, og dermed en del af deres pædagogiske praksis.

3.1 Kvalitativ metode

I min undersøgelse har jeg valgt at benytte mig af kvalitativ metode bestående af interviews og observationer. Kvalitativ metode har ikke sin oprindelse i humanvidenskaberne, men i samfundsvidenskaberne. Alligevel er kvalitative metoder udbredte i empiriske studier inden for humaniora. Dette skyldes dels opgøret med naturvidenskaberne og de kvantitative metoder, dels at genstandsområdet i humanvidenskaberne er udvidet til også at anlægge sociologiske og socialpsykologiske vinkler, der kan belyse samfundsmæssige forhold (Helles & Køppe, 2003).

Kvantitative metoder lægger vægt på objektivitet, præcision, kontrol og brug af repræsentative grupper. Navnet kvantitativ skal forstås som kvantum eller antal (Kvale, 1997), hvilket vil sige, at disse metoder kan være velegnede i forhold til at sige noget mere overordnet om store grupper eller en stor mængde data. Kvalitative metoder derimod er ofte blevet kritiseret for at være uvidenskabelige og subjektive, da de, i stedet for at beskæftige sig med at forklare årsags-sammenhænge, søger at forstå og fortolke ud fra et meget mindre materiale. Dette skyldes, at det i kvalitative metoder ikke er antallet af respondenter, der er afgørende. Her er der ofte tale om meget få respondenter, men da disse til gengæld kan anses for at have indgående kendskab til det

emne, der er undersøgelsens genstandsfelt, kan de bidrage til at skabe en dybere indsigt og forståelse af det undersøgte fænomen (Merriam, 1998).

Kvalitative metoder adskiller sig således på flere punkter fra de kvantitative. Da det netop er pædagogernes *subjektive tanker og forståelser der ligger bag deres handling og intentioner*, der søges indblik i - på baggrund af et relativt småt materiale – anser jeg det som mest hensigtsmæssigt at benytte en kvalitativ tilgang for at få belyst min problemformulering.

3.2 Kombinationen af interview og observation

Spørgsmålene i interviewene og de efterfølgende observationer tager udgangspunkt i pædagogernes subjektive opfattelse og forståelse af deres hverdagsliv i institutionen, men da det er helt bestemte aspekter i forhold til dette undersøgelsen henvender sig i mod, har jeg valgt at dele spørgsmålene i tre kategorier som interviewene vil være centreret omkring, og som til dels også er fokuspunkter for de efterfølgende observationer. De tre kategorier vil blive nærmere beskrevet i afsnittet ”Kategorier af spørgsmål”, hvor baggrunden for kategoriseringen også vil fremgå. Fokus i observationerne vil være pædagogernes interaktion med barnet, samt barnets interaktion med de andre børn på baggrund af de oplysninger, der kommer frem i interviewene. Disse vil i den efterfølgende analyse blive sammenholdt med den opstillede teoretiske referenceramme. Grundet materialets omfang har jeg valgt kun at vedlægge uddrag fra interviewene (Bilag 4) og observationerne (Bilag 5) selv om der i afhandlingen refereres og citeres fra disse.

Interviewene finder sted inden observationerne foretages, således at det vil være muligt at afdække, hvorvidt der er overensstemmelse mellem det, pædagogerne siger de gør og det, de rent faktisk gør. Ved at supplere interviews med observationer er det således muligt, at komme bag om det umiddelbart observerede, og dermed få en øget forståelse af det, som foregår i observationssituationerne. Dette, sammenholdt med et teoretisk grundlag, kan gøre observation til en effektiv metode til at få belyst konkrete sammenhænge i det samspil, der udspiller sig i en daginstitution (Andersen, 2009).

3.3 Interview

3.3.1 Metodeovervejelser

Interviews kan antage forskellige former. Hvilken form for interview, der er mest hensigtsmæssig i konkrete undersøgelser afgøres af, hvad det er, som er undersøgelsens genstandsfelt. I nogle interviews kan det være mest hensigtsmæssigt at benytte en interviewform med en streng struktur, i andre kan det være mere hensigtsmæssigt at bruge en mere ustruktureret interviewform. Interviews varierer også i forhold til, hvor lukkede eller åbne spørgsmålene er. Variationen kan spænde helt fra meget lukkede spørgsmål som "Hvor gammel er du?" til meget åbne spørgsmål som "Fortæl om dit liv" (Jacobsen, 1993).

Forskellen i disse ligger oftest i den struktur spørgsmålene i interviewet har. I standardiserede interviews er spørgsmålenes rækkefølge opstillet på forhånd, og der viges ikke fra denne rækkefølge. Problemet med denne interviewform er, at den ikke tillader, at andre end de på forhånd opstillede spørgsmål bliver taget op. Denne form har derudover den svaghed, at det oftest antages, at deltagerne (interviewer og den interviewede) deler mening og opfattelse af det undersøgte; med andre ord kan denne form gøre det svært for den interviewede at komme til orde med sine egne perspektiver (Merriam, 1998). Pædagogernes egne perspektiver er netop det, som søges i denne afhandling, hvorfor denne form for interview vil være uegnet, da jeg ikke mener, den kan indfange eller tilgodese kompleksiteten i pædagogisk arbejde.

I den anden ende af skalaen over interviewstruktur finder vi det ustrukturerede eller uformelle interview, hvor forskeren så at sige "kaster" et spørgsmål ud, som interviewpersonen så kan svare på eller reflektere over. Denne interviewtype kan være velegnet i de tilfælde, hvor forskeren ikke har nok kendskab til et felt og derfor søger informationer, der evt. kan bruges til at stille spørgsmål ud fra i senere interviews (Ibid.). Denne type interview vil i denne afhandling være lige så lidt egnet som den forrige, da der i undersøgelsen søges indblik i udvalgte aspekter af den pædagogiske praksis, og derfor har et helt bestemt fokus.

I mellem disse positioner findes det semistrukturerede interview, som så at sige tilgodeser begge de førnævnte yderpunkter, da det både har en vis struktur, men

samtidig er åbent for at afvige fra rækkefølgen af spørgsmål. Det semistrukturerede interview tillader således, at der kan stilles nye spørgsmål på baggrund af de svar man får (Ibid.). Således anser jeg det semistrukturerede interview at være mere velegnet til denne afhandlings undersøgelsesfokus, da den både kan tilgodese den struktur, der er nødvendig for at opretholde undersøgelsens fokus, samtidig med at der bevares en åbenhed i forhold til at få indblik i den pædagogiske praksis fra pædagogernes eget perspektiv. Interviewet er således hverken for stramt styret eller uden retning. Således er der mulighed for, at samtalen i interviewet er mere flydende, uden at den mister sit fokus.

3.3.2 Interview som forskningsmetode – styrker og svagheder

I forhold til de kvantitative forskningsmetoder, kan de kvalitative metoder synes tvivlsomme, da de ikke i samme omfang fokuserer på objektivitet, kontrol og repræsentativitet. Repræsentativitet er i høj grad en forudsætning for at kunne generalisere, hvilket betyder, at der ikke i samme omfang er mulighed for at generalisere ud fra kvalitative undersøgelser, da undersøgelsen ofte omfatter få personer, måske kun én. Reliabiliteten i kvalitative undersøgelser vanskeliggøres af, at det, som undersøges ofte er dynamiske forhold, hvilket medfører, at det emne der undersøges kan ændres. Således vil en ny undersøgelse ikke vise præcis det samme, hvilket selvfølgelig kan få betydning for validiteten (Kruuse, 1996).

Men kvalitative metoder har også sine fordele eller styrker. Kvale nævner bl.a., at interviews er en velegnet metode, hvis undersøgelsens sigte er at få indblik i *"menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden"* (Kvale, 1997:111). En kvalitativ interviewundersøgelse omfatter oftest et småt materiale, hvilket gør det muligt at gå i dybden med et emne, der således kan bidrage til en mere omfattende forståelse af det, som er undersøgelsens genstandsfelt. Det kvalitative semistrukturerede interview er fleksibelt, da det ikke er en fastlagt rækkefølge af spørgsmål og svar (Kruuse, 1996).

3.3.3 Valg af informanter

Interviewpersoner er *pædagoger* i daginstitutioner, hvor der går børn med særlige behov. Som beskrevet i afsnittet ”Begrebsdefinitioner”, forventer jeg at der findes børn, der i princippet hører under definitionen ”børn med særlige behov”, men alligevel kun indgår i det tilfælde de har en støttepædagog. Hvor dette er tilfældet er det ikke støttepædagogen jeg vil snakke med, men stadig pædagogen, da det kan give indblik i, *hvorfor* de alligevel har valgt støttepædagogforanstaltningen, da jeg mener, det kan kaste lys over, hvilke problematikker, der kan være forbundet med, at børn med særlige behov skal indgå i institutionen på lige fod med andre børn.

3.3.4 Kontakt til informanter

Kontakten til informanterne startede med en rundringning til institutionslederne i diverse institutioner, dog ikke til de institutioner, som ligger helt ude i yderområderne pga. den lange transporttid, som gør det svært at nå disse områder, da det ikke altid er muligt, at komme frem og tilbage samme dag. Derfor blev rundringningen begrænset til at omfatte institutioner i et mere centralt område på Færøerne. At starte med en rundringning anså jeg som mest hensigtsmæssigt, da der ingen steder fremgår, hvor de børn, som kommer under § 5 i den færøske dagtilbudslov, er hjemmehørende. Derfor anså jeg dette som en mulighed for at finde disse børn. Alle institutionsledere var positivt indstillet på undersøgelsen, men det var selvfølgelig ikke alle som havde børn, som kom under denne §. Gennem denne rundringning lykkedes det at få kontakt til tre dagtilbud fordelt på tre forskellige byer og områder, som jeg anså opfyldte de krav, jeg har stillet til deltagende institutioner.

De institutionsledere, som fandt undersøgelsen interessant og relevant for deres institution, fik efterfølgende brev tilsendt med oplysninger om undersøgelsens baggrund, formål og design etc. (Bilag1), hvorefter jeg kontaktede dem, da de havde haft mulighed for at læse brevet, havde forelagt undersøgelsen for personale på den relevante stue og taget stilling til om de stadig havde interesse i at deltage. Det havde de alle. Efterfølgende overgik kontakten til den pædagog, som havde tilbudt at deltage i interviewet, som også blev nærmere informeret om observationerne, hvorefter der blev aftalt tid for hvornår interview og observationer skulle foregå.

3.3.5 Præsentation af deltagere

I det følgende præsenteres deltagerne. Alle navne er ændret for at sløre identiteten. Dagtilbuddene bliver af samme årsag kaldt hhv. A, B og C.

Dagtilbud A er en integreret institution normeret til 84 børn i en by med mellem 1.200 3.000 indbyggere. På stuen arbejder Ester og Nanna som begge er uddannede pædagoger samt medhjælpere Inge og Pia, udover støttepædagogen Jenny, som er uddannet pædagog. I interviewet deltager Ester som blev uddannet pædagog i 2008.

I dagtilbud A går Jesper (4, 10 år) på en stue normeret til 20 børn. Jesper er for godt to år siden adopteret fra udlandet. Han har nogle lettere tilknytningsvanskeligheder, samt vanskeligheder med sproget og den social interaktion med andre. Han er født med ganespalte, som han er opereret for som ganske lille. If. pædagogen er han lidt tilbage i sin udvikling. Han har to særligt gode venner, som han kender fra vuggestuen: Josefine (3,10) og Anders (3, 6).

Dagtilbud B er en integreret institution normeret til 100 børn i en by med under 1.200 indbyggere. På stuen arbejder Ninna og Berit, som er uddannede pædagoger, samt Helene som er pædagogstuderende, men arbejder som medhjælper, foruden Ida, som er (uuddannet) støttepædagog. Helene er ikke på arbejde, mens observationerne foregår. I interviewet deltager Ninna som blev uddannet pædagog i 2008.

I dagtilbud B går Anna (6, 7 år) på en stue normeret til 20 børn. Grundet et medfødt handicap sidder Anna i kørestol, da hun er delvis lam i underkroppen. Anna går til fysioterapi og ridning, som foregår i dagtimerne, og har derfor en (uuddannet) støttepædagog tilknyttet sig i dagtilbuddet, som følger Anna til ridning og fysioterapi. Annas handicap medfører også, at hun skal have hjælp til toiletbesøg en til to gange i løbet af en dag i dagtilbuddet. Dette tager ca. 20 min. hver gang. Anna har tre veninder: Tove, Sara og Rikke som alle er samme årgang som Anna.

Dagtilbud C er en integreret institution normeret til 90 børn med beliggenhed i Torshavn (over 12.000 indbyggere). På stuen arbejder Ina og Mona, som er pædagoger, samt pædagogmedhjælper Eva og Bente. Bente har Sørens støttetimer. I interviewet medvirker Ina som blev uddannet pædagog i 2001.

I dagtilbud C går Søren (5,0 år) på en stue normeret til 17 børn. Han har nogle sociale problemer, samt vanskeligheder med sproget og social interaktion med andre. Stuen har

fået tildelt ekstra timer til Søren, og der er ansat en pædagogmedhjælper disse timer. Personalet på stuen har dog anset det som mest hensigtsmæssigt for Søren, at det ikke er en bestemt person, som kun tager sig af ham, men at alt personalet på stuen deles om denne opgave. Søren har en ven, Frederik (5 år).

3.3.6 Kategorier af spørgsmål

De spørgsmål jeg stiller i interviewene, kan opdeles i tre hovedkategorier, men i selve interviewene kan rækkefølgen dog være en anden, således at spørgsmålene tilpasses samtalen.

Den første kategori udspringer af visionen om lige muligheder til alle, som medfører at social inklusion er en rettighed, alle børn er omfattet af. Det betyder at børn med særlige behov, som andre børn, skal være inkluderet, medtænkt og synlige. I hvilket omfang pædagogerne i daginstitutionen er sig bevidste om dette, hvilken holdning og erfaring de har med, at børn med særlige behov er blevet et af deres arbejds- og ansvarsområder, kan have indflydelse på, hvor inkluderede, medtænkte og synlige børnene er.

Næste kategori er afledt af den første, da social inklusion betyder, at barnet er anerkendt i fællesskabet, dvs. at barnet - for at være inkluderet, medtænkt, synligt – frit kan udtrykke sig, er omfattet af samme rettigheder som andre medlemmer af fællesskabet og at barnets individuelle præstationer og evner bliver anerkendt som et bidrag til fællesskabet. Barnets mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse beror på de muligheder, pædagogerne gør tilgængelige eller stiller til rådighed for barnet, og som kan formodes at være påvirket af pædagogernes viden om, holdning til og erfaring med, at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbuddet.

Den tredje kategori er afledt af de andre to og omhandler hvordan, pædagogernes handlinger og intentioner påvirker børnenes muligheder for *deltagelse* i sociale fællesskaber i daginstitutionens hverdagsliv. Da social inklusion er båret oppe af forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse, hvor kompetencer og koder læres, kan pædagogernes handlinger og intentioner, der kan ses som et udtryk for deres viden, holdning og erfaring, få betydning for, i hvilket omfang

børnene har mulighed for at udvikle den praktiske bevidsthed, som kræves for praktisk deltagelse. Dette for at de skal have mulighed for at forstå reglerne for adfærden, rækkefølgen af handlingerne eller måden at være i relationer på, som er forudsætninger for selvrealisering i det moderne samfund. Ved at opstille disse kategorier mener jeg det er muligt at bevare det fokus, som er lagt for undersøgelsen.

3.3.7 Interviewguide

Da der som beskrevet i ovenstående afsnit er nogle helt bestemte oplysninger, der søges i interviewene, ser jeg det mest hensigtsmæssigt at arbejde ud fra en interviewguide (Kvale, 1997) således at det er muligt at opretholde en vis struktur, og for at sikre, at oplysningerne i interviewene er relevante for undersøgelsen. Fordelen ved at bruge en interviewguide i semistrukturerede interviews er, at samtidig med, at spørgsmålene i interviewet forholder sig til det emne og teoretiske opfattelser, der ligger bag undersøgelsen, er der mulighed for at stille nye spørgsmål på baggrund af de svar man får. Således kan interviewguiden fungere som en ramme om interviewet, uden at denne ramme bliver alt for struktureret, men dog struktureret nok til at formålet med interviewet bevares (Bilag 2).

3.3.8 Transskribering

Interviewene bliver optaget på bånd. Da fortolkningen og forståelsen af de oplysninger, der kommer frem i interviewene, sker på baggrund af cirkelbevægelsen mellem del og helhed, der for Gadamer også omfatter, at man går frem og tilbage mellem den forståelseshorizont, man har i mødet med teksten, og tekstens helhedsmening, og de spørgsmål, man stiller til teksten, og de svar teksten giver, har jeg valgt at transskribere interviewene i sin fulde længde. Bliver interviewene transskriberet ud fra retningslinjerne for f. eks. meningskondensering (Ibid.), hvor teksten reduceres til kortere udsagn af hovedbetydningerne af det sagde, mener jeg ikke det er muligt i samme omfang at være i dialog med teksten ud fra den hermeneutiske cirkelbevægelse. Ved at transskribere hele interviewet mener jeg således, at det bedre vil være muligt at være i dialog med teksten, og derfra komme til en forståelse af det, teksten er et udtryk for, da udsagn, der evt. umiddelbart ikke ville synes at være af betydning, alligevel - som processen skrider frem og der opnås større forståelse - kan vise sig at have større

betydning end først antaget. Ved at transskribere ud fra retningslinjerne for meningskondensering ville vigtige ting derfor kunne være gået tabt.

Da interviewene er med færøske pædagoger anser jeg det som mest hensigtsmæssigt, at interviewene foregår på færøsk og bliver oversat til dansk i transskriberingen, da jeg forventer at få bedre og dybere svar ved at bruge denne fremgangsmåde. Således er det hensigten at undgå, at pædagogerne føler sig hæmmet af at skulle udtrykke sig på et fremmedsprog, hvilket ville gå ud over kvaliteten af interviewene. Dette har selvfølgelig den konsekvens, at transskriberingen ikke vil foregå ordret ord for ord. Men dette mener jeg dog ikke vil gå ud over kvaliteten af analysen. At transskribere et interview har i sagens natur allerede den konsekvens, at der sker en transformation; en omdannelse fra tale til tekst, fra mundtlig til skriftlig form (Ibid.).

3.3.9 Kvalitetssikring

Kvalitativ forskning kan ikke siges at leve op til de kvalitetskriterier, der gør sig gældende i kvantitativ forskning. *"At interviewe er et håndværk. Det følger ikke indholds- og kontekstfrie metoderegler, men er baseret på den kvalificerede forskers skøn"* (Kvale, 1997:112). Validiteten af en undersøgelse kan i en bred betydning af validitet afgøres af, hvorvidt den udvalgte metode undersøger det, som var formålet at undersøge. Ved kontinuerligt at eksplicite fremgangsmåden, der bliver brugt i undersøgelsen, kan kvalitetssikringen effektiviseres ved at andre kan "kigge med i kortene" (Jacobsen, 1993), således at det er muligt for læserne at se, hvordan undersøgelsen er gennemført, hvilke begrundelser og diskussioner der ligger til grund for de foretagne valg, og hvilke teorier ligger bag mine perspektiver, og derfra selv bedømme kvaliteten.

For at sikre en vis validitet i interviewundersøgelsen vil spørgsmålene i interviewene have karakter af at være ret åbne, dvs. at der ikke som sådan er mulighed for bare at svare ja eller nej. Derudover søges undgået at stille ledende spørgsmål eller flertydige spørgsmål (Merriam, 1998), da dette kan påvirke svaret der gives. Gennem hele interviewet stilles sammenfattende spørgsmål for at afklare meningen og betydningen med det sagte, således at jeg kan sikre, at min tolkning er i overensstemmelse med det

den interviewede mener (Jacobsen, 1993). Her er der selvfølgelig tale om, at interviewpersonen svarer med ja eller nej.

Sproget i interviewspørgsmålene vil være hverdagsligt eller almindeligt. Et stærkt videnskabeligt sprog kan virke uforståeligt og svært at forholde sig til for interviewpersonerne, samtidig med at lukkede spørgsmål og spørgsmål der kan virke tvetydige kan medføre, at interaktionen mellem interviewer og interviewperson bliver mindre flydende, og dermed hæmmende både i forhold til at opretholde motivationen for at dele deres oplevelse af deres hverdag og for at holde samtalen i gang.

3.3.10 Den etiske protokol

I alle former for undersøgelser er det vigtigt at holde sig nogle etiske overvejelser for øje. Kvale (1997) anbefaler at der både i planlægningen af et forskningsdesign og løbende i processen føres en etisk protokol. I denne undersøgelse, hvis sigte er pædagogernes subjektive tanker og forståelser, der ligger bag deres handlinger og intentioner, har jeg valgt at den etiske protokol forholder sig til Kvales syv forskningsstadier.

Deltagerne bliver informeret om det generelle formål og hensigt med undersøgelsen. Dette for at de kan forholde sig til, om de overhovedet ønsker at deltage, og ellers er fortrolige med undersøgelsens formål og hensigt. Jeg har valgt at indhente informeret samtykke fra de enkelte deltagere således, at der ikke er tvivl om, hvad undersøgelsen vil blive brugt til og af hvem, og hvordan anonymiteten både af enkeltpersoner og institution sikres. Fasen indledes med, at der rettes henvendelse til institutionslederen som får forelagt undersøgelsens formål og hensigt, og derfra kan afgøre, om dette er et samarbejde, de ser sig i stand til at deltage i. Herefter kan institutionslederen forelægge pædagerne undersøgelsen og formidle kontakten til en deltager, som er relevant set i lyset af undersøgelsens formål.

I selve interviewsituationen (Ibid.) vil de enkelte deltagere igen blive informeret om undersøgelsens formål og hensigt og hvordan anonymiteten sikres, bl.a. at informationer, der kan identificere institution, pædagog eller barn, vil blive sløret, og i tilfælde dette ikke kan lade sig gøre ikke vil blive rapporteret. Det gøres klart for

deltagerne, at de medvirker på frivillig basis, og til enhver tid kan trække sig fra undersøgelsen. Ved at deltagerne føler sig godt informeret og samtidig er klar over, i hvilket omfang de oplysninger der gives vil blive brugt, mener jeg der kan skabes et fortrolighedsforhold mellem mig selv som undersøger og dem som informanter. På baggrund af disse oplysninger kan deltagerne give deres samtykke til at deltage i undersøgelsen, og at de oplysninger der fremkommer i undersøgelsen kan bruges i overensstemmelse med den skriftlige aftale der indgås.

3.4 Observation

3.4.1 Metodeovervejelser

For at øge validiteten af interviewene kan de kombineres med en anden metode. Da det, som pædagogerne siger de gør, ikke nødvendigvis er det samme, som det de rent faktisk gør, har jeg valgt at supplere interviewene med observationer. Til dette formål har jeg udarbejdet en observationsguide (Bilag 3). Således mener jeg det er muligt både at få indblik i, hvordan pædagogerne tænker om deres praksis, og hvordan de konkret handler i deres praksis.

3.4.2 Observation som metode – styrker og svagheder

Observation kan kun give svar på det, der faktisk *“kan iagttages, perciperes, registreres og kategoriseres”* (Andersen, 2009:185), altså det, som er muligt og forholdsvis let at observere. Men det betyder ikke, at observationer kun skal ses ud fra en positivistisk tilgang. Set i forhold til en hermeneutisk tilgang kan observationer også bruges til at sige noget om de motiver eller oplevelser, der ligger bag f. eks. en observeret handling. Således vil observationer altid forholde sig til en afgrænset del af den sociale virkelighed, og ud fra denne afgrænsning vil det derfor være muligt at give *”konkrete og nuancerede indblik i hverdagens mange, komplekse og mangfoldige processer”* (Ibid.: 186).

Derfor må man som observatør være sig bevidst om, hvad observation som metode *ikke* er egnet til at indfange. Som eksempel kan nævnes, at man i observationen af en situation ikke kan sige noget om, hvorvidt der kan være sket noget tidligere på dagen

evt. inden barnet kom i daginstitutionen, hvorfor observatøren må være bevidst om at andre forhold kan gøre sig gældende i forhold til, hvordan det, man observerer, udarter sig, men dette kendskab ligger for så vidt udenfor den kontekst, hvori selve observationen foregår.

Derudover kan det være svært at udlede noget holdbart ud fra enkeltstående observationer. Det kan f.eks. gøre sig gældende i det tilfælde, at barnet er udenfor legefællesskabet i lige det tidsrum en enkel observation foregår, og således ikke kan gøres til genstand for barnets generelle liv i dagtilbuddet. For at få et så dækkende billede af barnet som muligt, finder jeg det mest hensigtsmæssigt at foretage observationer over en periode på nogle dage (Hedegaard, 2001).

Selv om observation som metode således bestemt har sine begrænsninger, har den også sine fordele. Det gør sig gældende for alle metoder, at de har deres styrker og svagheder. Observation som metode kan således styrkes ved at supplere undersøgelsen med andre metoder.

Ved at kombinere observation med interviews, og at observationerne strækker sig over nogle dage, er det således muligt at komme bag om det umiddelbart observerede, og dermed få en øget forståelse af det, som foregår i observationssituationen. Dette, sammenholdt med et teoretisk grundlag, kan gøre observation til en effektiv metode til at få belyst konkrete sammenhænge i det samspil, der udspiller sig i en daginstitution. Således kan observation som metode bruges til at afdække, om det, der siges (i interviewene) og det, der reelt gøres stemmer overens (Andersen, 2009). Således kan der skabes en klarhed over, om intentionen med det pædagogiske arbejde også er det, der kommer til udtryk i den pædagogiske praksis.

3.4.3 Observationernes genstandsfelt

Hvordan pædagogerne ser deres rolle i forhold til at skabe en pædagogisk praksis, der skal give alle børnene samme muligheder, kan have indflydelse på, hvor inkluderende, medtænkte og synlige børnene er. Det er pædagogernes opgave at sørge for, at inklusionen, anerkendelsen og deltagelsen er mulig. I interviewene udtrykker pædagogerne, hvordan de tænker deres praksis, herunder hvilken rolle de selv mener, de har (eller skal have) i forhold til at stille muligheder til rådighed for at barnet kan

opnå inklusion og anerkendelse. Hvorvidt barnet kan anses at være inkluderet og anerkendt afhænger bl.a. af, at barnet ikke bliver udsat for forskelsbehandling, i hvilken udstrækning barnet befinder sig i periferien af børnefællesskabet og om de forudsætninger er til stede, der udgør mulighederne for barnets selvrealisering.

Da social inklusion er båret oppe af forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse, har det betydning, at barnet, for at opnå inklusion og anerkendelse, er i stand til – og har mulighed for – at deltage i *forskellige* fællesskaber, således at barnet kan få erfaring med, at der er *forskellige* betingelser og muligheder, herunder forskellige regler og normer for adfærd, i forskellige fællesskaber. Dette kan kun læres i selve deltagelsen.

Observationernes genstand er således barnets interaktion med pædagogerne, herunder hvorvidt barnet virker trygt ved at søge støtte hos pædagogerne og hvorvidt det får den støtte, det har brug for. Endvidere tjener observationerne til at afdække, i hvilket omfang barnet rent faktisk deltager i forskellige fællesskaber på lige fod med de andre børn, og hvilken karakter disse fællesskaber har, herunder hvorvidt barnet af de andre ses som en legitim deltager, og hvilken rolle barnet spiller i fællesskaberne, herunder hvorvidt det kan antages, at barnets evner og potentialer anses at have positiv værdi for de andre deltagere, således at der sker en gensidig realisering.

I forlængelse af ovenstående hvorvidt barnet virker tillidsfuldt eller usikkert i forhold til egne evner eller mestring, særlig i forhold til den ramme, der udgøres af daginstitutionens sociale praksis, bl.a. om aktiviteterne er af en sådan art, at deltagelsen lettes for barnet, dvs. at barnet bliver hjulpet ind i fællesskabet med de andre børn, og om barnet ser ud til at kende og være fortroligt med reglerne for adfærden og rækkefølgen af handlingerne, og kan tilpasse disse til den aktuelle kontekst; m.a.o. om det mestrer handlemønster, der er genkendelige for andre. Observationerne vil også fokusere på barnets relationskompetence, herunder samspillet mellem barnet med særlige behov og de andre børn, for at afdække om barnet bliver valgt eller fravalgt af de andre børn.

Barnets identitetsudvikling er knyttet til den forestilling det har om sig selv. Det betyder, at barnet kan have en forestilling om sig selv som kompetent (kyndig) – men i

pædagogernes øjne er dette måske ikke tilfældet hvilket således ”legitimerer” indgriben fra pædagogerne, som kan komme til udtryk ved at pædagogerne retter på barnet eller påpeger fejl og gennem pædagogernes kropsudtryk i forhold til interaktionen med barnet.

Det, som observeres, er således de muligheder pædagogerne stiller til rådighed, for at barnet med særlige behov kan *opnå inklusion og anerkendelse* og hvilke muligheder barnet har for at *deltage i forskellige fællesskaber* i institutionen. Disse forhold, der kan afdækkes ved observationer, kan belyse, hvorvidt pædagogerne handler i overensstemmelse med deres intentioner, og i hvilket omfang pædagogernes handlinger er påvirket af deres holdninger og erfaringer. Endvidere kan de belyse, i hvilket omfang barnet kan ses som deltager på lige fod med de andre børn, både da det kommer til at opnå en position som deltager, der besidder evner, der er af værdi for de andre deltagere, barnets indflydelse i de aktiviteter det deltager i, kort sagt hvor inkluderet og anerkendt barnet i realiteten er, uafhængigt af pædagogernes subjektive vurderinger, der er kommet frem i interviewene.

3.4.4 Observatørens rolle

Da observation bliver brugt som undersøgelsesmetode, melder spørgsmålet sig om, hvilken rolle forskeren skal indtage i forhold til at bruge observation som metode, da en observatør kan antage forskellige roller. Kruuse nævner fire forskellige roller observatøren kan påtage sig i undersøgelser, nemlig fuldstændig deltager, deltager som observatør, observatør som deltager og fuldstændig observatør (Kruuse, 2003). Forskellen i disse skal dels ses ud fra, i hvilket omfang forskeren er ”kendt” for de øvrige deltagere, dvs. at de andre deltagere ikke nødvendigvis ved, de bliver undersøgt, men blot tror forskeren er en del af f. eks. personalegruppen, eller om forskerens rolle og intentioner er kendt af de andre deltagere, dels hvor deltagende forskeren er, dvs. om observationerne bliver foretaget uden nogen form for kontakt ellers med de andre deltagere, eller om forskeren så at sige er blevet inviteret indenfor for at studere deltagernes praksis.

Jeg har valgt at benytte mig af rollen som *observatør som deltager*, hvilket betyder, at min rolle og mine intentioner er kendt, forstået således, at der er klarhed (i hvert fald i

personalegruppen) i forhold til, at jeg er der for at observere pædagogernes praksis med henblik på at afdække, hvordan de konkret handler i forhold til børn med særlige behov, der skal indgå i dagtilbuddene på lige fod med andre børn.

3.4.5 Registrering

Registrering af data genereret ved observationerne vil blive nedskrevet. Observationerne er tænkt som supplement til interviewene. For at få et så dækkende billede som muligt, har jeg valgt at skrive alt ned som foregår omkring barnet: hvordan foregår interaktionen mellem barnet og de andre børn, hvor aktive er pædagogerne, hvad sker der hvis der opstår konflikter etc. Observationerne er nedskrevet spontant i situationen, og konteksten og de umiddelbare fortolkninger er samtidig noteret, herunder fortolkning af, hvad barnet ser ud til at ville med sine interaktioner, hvilke motiver kan formodes at ligge bag, hvad barnet har fået ud af sine intentioner, og hvorvidt barnet evt. har fået nogen hjælp (Hedegaard, 2001). Menneskelig handling foregår altid i en kontekst, som kan nuancere de motiver eller oplevelser, der ligger bag det observerede (Ibid.). Det giver således ingen mening i min optik at registrere det observerede uafhængigt af den kontekst hvori episoden foregår.

3.5 Sammenfatning

Den empiriske undersøgelse tager udgangspunkt i fænomenologien og hermeneutikken og består af kvalitativ metode. Ved at kombinere interview med pædagoger i dagtilbud, hvor der går børn med særlige behov, med observationer i samme dagtilbud mener jeg det er muligt, at komme bag om det, som siges i interviewene. Interviewene giver indsigt i, hvordan pædagogerne tænker sit arbejde, mens observationerne giver indsigt i, hvordan pædagogerne mere konkret handler i deres arbejde. Ved at kombinere disse to metoder mener jeg det er muligt at afdække, hvordan pædagogernes subjektive tanker og forståelser, samt deres handlinger og intentioner, kommer til udtryk i deres pædagogiske praksis i forhold til børn med særlige behov, som efter lovændringen i dagtilbudsloven er blevet pædagogernes arbejds- og ansvarsområde.

Kap. 4

4.0 Analyse af det empiriske materiale

4.1 Analysens udgangspunkt

Analysen af empirien tager udgangspunkt i hermeneutikken, hvilket vil sige, at analysen sker på baggrund af fortolkning af det genererede materiale (Jacobsen et al., 1999). Afhandlingens teoretiske fundament, som blev præcenteret i kap. 2, skaber grundlag for det perspektiv som empirien fortolkes og analyseres ud fra (Kvale, 1997). Observationerne er med inspiration fra Hedegaard (2001) foretaget over flere dage vekslende mellem formiddag og eftermiddag. Efter at observationerne er foretaget og nedskrevet er de læst igennem for at få et helhedsbillede (Ibid.). Observationerne er nedskrevet spontant i situationen, og konteksten og de umiddelbare fortolkninger er samtidig noteret, herunder fortolkning af, hvad barnet ser ud til at ville med sine interaktioner, hvilke motiver der kan formodes at ligge bag, hvad barnet har fået ud af sine intentioner og hvorvidt barnet evt. har fået nogen hjælp (Ibid.). I analysen af de nedskrevne og kommenterede observationer har jeg stillet spørgsmål til teksten på baggrund af de teoretiske perspektiver, som ligger til grund for afhandlingens undersøgelse og som således udgør fortolkningsrammen (Ibid.). Det teoretiske fundament, som er udgangspunktet for de interviews og observationer som er foretaget, ligger således også bag analysen af empirien.

4.2 Analysens opbygning

Hvorvidt dagtilbuddet kan siges at være et tilbud for alle børn afhænger af, i hvilket omfang børn med særlige behov, som andre børn, er inkluderet, medtænkte og synlige, og i hvilket omfang pædagogerne i dagtilbuddene er sig bevidste om deres egen rolle. Interviewene og observationerne afdækker, hvordan pædagogerne ser deres egen rolle i forhold til at skabe en pædagogisk praksis, der skal give alle børn samme muligheder. Pædagogernes viden om, holdning til og erfaring med at børn med særlige behov er blevet en del af deres arbejds- og ansvarsområde kan antages at ligge til grund for den måde, pædagogerne forholder sig til opgaven som således også kan forventes at komme til udtryk i deres handlinger. Dette kan endvidere antages at påvirke, hvor inkluderede, medtænkte og synlige de børn er, som anses at have særlige behov, og dermed også de

muligheder, pædagogerne stiller til rådighed for børnene så de, gennem aktiv deltagelse i dagtilbuddets hverdagsliv, har mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse.

For at afdække, i hvilket omfang den pædagogiske praksis kan siges at have en inkluderende og anerkendende tilgang til arbejdet med børn med særlige behov, er kapitlet delt op i tre dele. Indledningsvis analyseres, hvordan pædagogernes viden, holdning og erfaring indvirker på de enkelte dagtilbuds måde at forholde sig til opgaven for at afdække, i hvilket omfang den pædagogiske praksis kan siges at have en inkluderende tilgang til børn med særlige behov. I forlængelse heraf analyseres, hvordan pædagogernes måde at forholde sig til opgaven påvirker barnets mulighed for at opnå anerkendelse, efterfulgt af en analyse af, hvordan pædagogernes opfattelse af deres egen rolle griber ind i barnets muligheder for at være aktiv deltager i sit hverdagsliv som udgøres af dagtilbuddet. I denne sidste del inddrages Sterns teori i forhold den tætte relation mellem barn og pædagog. Citater fra interviews gengives med sidetal, mens eksempler fra observationer vil blive gengivet med linjenummerhenvisning.

4.3 Den pædagogiske praksis og børnenes mulighed for at opnå inklusion

Pædagogernes viden om, holdning til og erfaring med at børn med særlige behov skal indgå i deres dagtilbud har indflydelse på, hvordan de forholder sig til opgaven og har dermed også indflydelse på, hvorvidt dagtilbuddet kan siges at have en inkluderende tilgang til børn med særlige behov

I dagtilbud A, hvor Jesper går, udtrykker pædagogen i interviewet at hun er positiv overfor, at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbuddet. Hun understreger dog at hun har meget lidt erfaring på dette område. Hun mener dog ikke at uddannelsen har givet hende de nødvendige kompetencer, men at hun gennem sin uddannelse alligevel har ”fået lidt information” (s. 2), som gør at hun ikke føler ”det er noget helt fremmed” (s. 2). Dette mener hun dog ikke har været nok til, at hun oplever en overensstemmelse mellem hendes kompetencer og de krav som stilles. Begrebet inklusion har hun slået op i en bog i anledning af mit besøg, men er ikke et begreb de bruger på stuen. Selv om hun er positiv indstillet på, at børn med særlige behov også skal indgå i dagtilbuddet, mener hun ikke det ville gå uden ekstra timer eller en støttepædagog. ”*Han kunne godt*

være her uden, men spørgsmålet ville så være hvad han ville få ud af det” (s. 5). Jespers særlige behov anser hun som noget *“barnet har med sig, som vi kan arbejde med, og gøre noget ved”* (s. 2).

Dagtilbud A får hjælp til at løse opgaven, dog ikke fra kommunen som dermed ikke kan siges at have inklusion som målsætning eller at bygge bro over det særlige og det almene (Madsen, 2009). Hjælpen kommer dels fra talelærer, der kommer i dagtilbuddet en gang om ugen, og fra PPR som kommer i dagtilbuddet hvert halve år. Selv om hun siger, at det er hele stuens opgave at tage sig af barnet, har det indtil nu været støttepædagogen, der har varetaget kontakten til PPR. *”Jeg var ikke med, kun støttepædagogen”*(s. 4), hvilket kan ses i hendes holdning til opdelingen af det almene og det særlige. *”Men jeg føler alligevel at hendes hovedopgave er at alle disse ting bliver gjort”* (s. 4). Hun anser det således som støttepædagogens opgave at tage sig af det særlige og hendes at tage sig af det almindelige, og dermed har de ikke en inkluderende kultur (Madsen, 2009).

Den største udfordring ved at have et barn med særlige behov på stuen mener hun er at gøre det så naturligt som muligt. Hun nævner at de arbejder meget med, at der skal være plads til alle, og at de snakker meget med børnene om dét at have et barn med særlige behov på stuen. *”Ikke kun at det barn der har støtte har det og det, men også at få alle børnene med på at han er her fordi han har brug for og skal lære at lege, og at han har problemer med at snakke og at det er derfor han går til talelærer. Altså, vi afmystificerer meget tingene overfor børnene, fordi vi snakker åbent om det”* (s. 3). Det er således det at gøre det naturligt overfor de andre børn at Jesper er i dagtilbuddet, hun anser som den største udfordring.

Også i dagtilbud B hvor Anna går, er pædagogen positiv overfor, at børn med særligt behov skal indgå i dagtilbuddet. Hun siger dog, at hun ikke har de store erfaringer med at tage sig af børn med særlige behov, og at hun ikke mener, at hun gennem sin uddannelse har fået kompetencer til at tage sig af børn med særlige behov. Begrebet inklusion har hun slået op i en ordbog i anledning af mit besøg. Hun har aldrig brugt begrebet og siger det ikke er et begreb de bruger i dagtilbuddet. Pædagogen siger i interviewet at de har valgt at ansætte en støtteperson til de ekstra timer Anna får, fordi der er noget omkring toiletbesøg og fysioterapi, samt ridning, som støttepersonen er ansat til at tage sig af. Dette bliver derfor ikke set som en fælles opgave, hvorfor der

ikke er tale om en inkluderende kultur (Madsen, 2009). Dette dagtilbud får ikke nogen hjælp overhovedet til at løse opgaven, hverken i form af hjælp fra kommunen, PPR, efteruddannelse eller kurser. *”Nej, der er ikke nogen rådgivning eller noget, det er der ikke... Det må vi selv finde ud af”* (s. 3). Det er således op til dagtilbuddet alene at finde ud af, hvad er mest hensigtsmæssigt at gøre, og hvordan de organiserer deres arbejde på en sådan måde at dagtilbuddet er i stand til at rumme alle børn. Denne kommune har således ikke inklusion som målsætning, og bygger heller ikke bro over det særlige og det almene (Madsen, 2009).

Den største udfordring, hun ser i at børn med særlige behov skal indgå i institutionen, er at få det til at være så naturligt som muligt. Her henviser hun til, at de forsøger at få de andre børn til at hjælpe Anna med det Anna ikke selv er i stand til, og begrundet det bl.a. med, at hun snart skal starte i skole. *”de [børnene] kan lige så godt vænne sig til at de skal gå i skole med hende i 10 år, og hun får brug for, at de hjælper hende lidt, så det skal de. Hvis vi begynder her, så vil det også være mere naturligt da de starter i skole, at de skal hjælpe hende med forskelligt”*(s. 2). Naturligheden består i, at de andre er nødt til at have et naturligt forhold til at yde Anna hjælp i den hverdag, hun skal dele med de andre børn, også da hun kommer i skole. Her er det tale om at de lærer børnene at have socialt ansvar (Madsen, 2009).

I dagtilbud C går Søren. Pædagogen i dette dagtilbud er i interviewet kritisk overfor at børn med særlige behov også skal indgå i dagtilbuddet. Hun mener dog, at hendes uddannelse har givet hende de nødvendige kompetencer til at tage sig af børn med særlige behov og føler således, at der er overensstemmelse mellem hendes kompetencer og de krav, som stilles til hendes arbejde. Hun siger at hun kender begrebet inklusion, men at hun ikke bruger det meget. Hendes kritiske holdning skyldes, at hun ikke mener rammerne er gode nok. Hun mener, at selve tanken er god, men at det er nødvendigt, at der følger timer med, hvilket der i mange tilfælde ikke gør. Hendes erfaring er, at det er svært at få de nødvendige timer, *”så skal timer også følge med, og det gør de jo ikke”* (s. 1). *Så begrundet de [politikkerne] det med, at børn som har så særlige behov kan ikke... vi har ikke plads til dem her i dagtilbuddet”* (s. 1). Dette siger hun skyldes besparelser. Derfor mener hun ikke der er overensstemmelse mellem lovens intentioner og den virkelighed hun ser som pædagog i et dagtilbud. Selv om denne kommune tilbyder rådgivning, er der ikke tale om at kommunen har inklusion som målsætning, og

pædagogernes tilbydes heller ikke kompetenceudvikling (Madsen, 2009). Denne tilgang er også i strid med de erklæringer og konventioner som har til hensigt at styrke børns rettigheder (Gaini, 2010).

I Søren's tilfælde har stuen valgt at ansætte en pædagogmedhjælper til de ekstra timer barnet får. Dette siger hun skyldes, at der i starten blev forsøgt en ordning, hvor de ekstra timer blev fordelt på alt personale på stuen, men at dette blev ændret, da det viste sig ikke at være så hensigtsmæssigt. Ved at have denne ordning er der altid én, der ikke er bundet af andre opgaver, og som derfor har tid til Søren. Selv om de har samlet de ekstra timer, er det hele personalets opgave at tage sig af barnet med særlige behov. Hun siger at de får hjælp fra hhv. PPR og kommunens Børne- og Ungeafdeling. Hun mener dog det tager for lang tid at få hjælp fra PPR, da det tager halvandet år at komme til. Hjælpen fra kommunens konsulenter er hun meget glad for. Et barn med særlige behov mener hun har brug for nærværende voksne, én som har tid til dem; tid til at følge med i hvad sker rundt om barnet og støtte det i de forskellige situationer barnet kommer i. *"Rigtig meget med dette at sætte ord på, synes jeg. Og der er man nødt til at være nærværende. Det må være barnets virkelighed"* (s. 2). Denne tid, mener hun, kan nogle gange være svær at finde.

Pædagogen i dagtilbud A giver i interviewet udtryk for, at det er Jesper som har så meget at lære, og at han ikke helt kan finde ud af hvordan man er sammen med andre. *"Det er så utroligt meget han stadig skal lære, eller som han skal indhente"* (s.13). Det er således Jesper, der skal lære at være i dagtilbuddet, og hans muligheder for at indgå i dagtilbuddet ses ikke ud fra relationerne mellem barnet og den sociale kontekst (Madsen, 2009). I interviewet siger pædagogen, at Jesper i starten var mest tryk ved støttepædagogen, men at han hurtigt henvendte sig lige så meget til de andre medarbejdere på stuen. Observationerne afslører dog, at Jesper kun i ét enkelt tilfælde (forgæves) selv henvender sig for hjælp, og at pædagogerne meget sjældent tilbyder ham nogen hjælp, hvilket kunne tyde på, at han føler sig knapt så tryk, som hun giver udtryk for. Pædagogen siger også i interviewet, at hun har indtryk af, at Jesper er usikker i forhold til hvad han skal. *"Og nogle gange er jeg i tvivl om han forstår, hvad jeg mener - eller er han bare en bandit, for nogle gange får han sådan et banditsmil. Så nogle gange kan jeg være lidt i vildrede omkring... og det er det andet personale på stuen også... Om det er fordi han er usikker eller..."*(s.9). *"Så får han igen dette usikre*

udtryk" (s. 10). Dette kunne tyde på at hun ser Jespers reaktioner som utilregnelige (Madsen, 2005).

Hun siger ellers også i interviewet at de på trods af Jespers dårlige sprog kan forstå hvad han mener, hvilket ikke er i overensstemmelse med ovenstående citat fra interviewet. I observationerne får jeg indtryk af, at det er meget svært for Jesper at få de voksne til at forstå, hvad han mener og vil. I det ene tilfælde snakker Inge med børnene om, at nogle af dem har været i kirke den foregående dag. Selv om Jesper sidder et andet sted på stuen, fanger dette åbenbart hans opmærksomhed, for han rejser sig og går hen og får kontakt med Inge. Han siger ikke noget men kigger bare glad på Inge. Jeg tænker at han måske også har været i kirke, og at det er derfor, han reagerer på de andres samtale, men Inge spørger ikke Jesper, om han også har været i kirke den foregående dag. Hun gør ikke noget for at finde ud af hvorfor Jesper tager kontakt til hende, og Jesper går tilbage til sin aktivitet (linje:25). Det kunne således se ud som om, at både Jesper selv og pædagogerne er usikre på hinandens intentioner (Schwartz, 2001).

Anna i dagtilbud B virker derimod tryk ved at søge pædagogernes hjælp. Den hjælp, Anna får fra pædagogerne, er overvejende af praktisk karakter. I interviewet giver pædagogen udtryk for, at Annas handicap sætter nogle begrænsninger, og nævner bl.a. udendørsarealet, hvor Anna ikke har adgang på lige fod med de andre børn, da hun ikke kan komme til med sin kørestol. Hun siger endvidere at de anser Anna for at være særdeles kompetent, og at hun kender spillereglerne i dagtilbuddet. *"Jo, det gør hun, helt bestemt. Der er ikke noget. Hun er med lige som de andre børn, det kan hun sagtens finde ud af"* (s. 4).

Ud fra pædagogens udtalelser i interviewet kan der dog også spores nogle hindringer som ikke kan tillægges det fysiske miljø, hvilket også kommer til syne i observationerne, og dette ser pædagogerne ikke ud til i samme udstrækning at være bevidste om. De ser ikke ud til at gøre sig tanker om, hvorvidt deres interaktion med Anna er af negativ eller positiv karakter, eller om der er noget i deres måde at tænke på eller deres handlinger, der hindrer Annas deltagelse i sociale fællesskaber eller i dagtilbuddets hverdagsliv. De ser ikke ud til at være bevidste om hvilken rolle de selv spiller for Annas muligheder. Dette kan have betydning for opretholdelsen af Annas

ontologiske sikkerhed (Kaspersen, 2001) og selvtillid (Honneth, 2003). Bl.a. nævner pædagogen selv, at Anna ofte er så lang tid om at få tøj på da de skal ud, at de andre børn ofte er på vej ind igen da Anna endelig er kommet udenfor. Dette siger pædagogen skyldes at *"hun [Anna] snakker og snakker og kommer ikke i gang. Så siger vi til hende, at de andre er i gang med at tage tøjet på, og nu skal hun skynde sig. Så siger hun bare: "ja, ja, jeg kommer nu", men snakker bare videre. Men så er de andre løbet, inden hun når det, og så bliver hun rigtig frustreret, fordi hun ikke er klar samtidig med de andre"* (s.6). Det er således op til Anna selv at finde ud af, at være klar sammen med de andre, hvorfor mulighederne for at deltage i udendørsaktiviteter bliver Annas eget ansvar snarere end pædagogernes. At pædagogerne anser Anna for at være særdeles kompetent kan være grunden til, at de ikke ser ud til at være så opmærksomme på de hindringer, de selv sætter for Anna i dagtilbuddets hverdagsliv, da den relationelle eller sociale kontekst ikke tillægges nogen betydning (Madsen, 2009).

I dagtilbud C siger pædagogen i interviewet at hun ikke ser Søren som mere særlig end andre børn som er i overensstemmelse med en inkluderende pædagogik (Ibid.). *"Ud fra mine erfaringer så har jeg ofte... at de børn, som har brug for lidt ekstra, de har brug for... brug for mig... har brug for at jeg sidder mere sammen med dem, at snakke og at være nærværende og at man følger dem..."*. *"Det nytter ikke noget at jeg står dér inde [peger] og barnet kommer i konflikt her, for så ved jeg ikke hvad det handler om"* (s. 2). For hende handler det meget om, at det undgås, at Søren havner i situationer, hvor de andre børn misforstår ham, og at pædagogerne viser Søren handlemuligheder, som er mere accepteret af de andre børn. I denne forbindelse siger hun, at i stedet for at det er én fra personalet som hele tiden tager sig af Søren, så skiftes personalet på stuen om denne opgave. Denne ordning siger hun modvirker, at der opstår en negativ stemning og interaktion mellem Søren og personalet, og bevirker at Søren får den hjælp og støtte han har brug for. Dermed er det en fælles opgave for stuen og den relationelle og sociale kontekst bliver taget i betragtning (Madsen, 2009).

Pædagogerne har en positiv interaktion med Søren. Dette kommer frem både i interviewet og i observationerne. Hun mener det er meget vigtigt at se barnets positive sider og at man som voksen selv er positiv, for *"det kan også hænde, at... at man møder det negativt uden at ville det"* (s. 9). *"Man kan ikke bygge på det negative. Det må være det som er udgangspunktet for arbejdet"* (s. 12). Hun mener også det er vigtigt, at de

voksne er tydelige i deres kommunikation med børnene *"man kommer ingen vegne ved kun at sige nej, eller med ikke at sige, hvad man vil have dem til, ikke"* (s. 11).

Observationerne afslører at dette faktisk er tilfældet; pædagogerne har en meget positiv og tydelig interaktion med Søren. Et af disse eksempler udspiller sig i en spisesituation, hvor Søren sidder og banker sin kniv og gaffel i bordet. Bente siger ikke at han skal holde op, men spørger i stedet, om han ikke vil skære sin kartoffel ud selv, hvilket Søren gør og får ros for (linje:174). Selv om pædagogen flere gange i interviewet nævner, at Søren har nogle problemer bl.a. med sit temperament, mener hun det er vigtigt at tage udgangspunkt i det positive. *"Han slår ikke meget for tiden og så er det ligesom passé, ikke. Jeg går ikke og tænker på dét. Jeg tænker på hvor god han er til at komme og sige at han har brug for hjælp. Så siger jeg YES, så får han ros"* (s.7). Det ser således ud til at Søren har et trygt forhold til pædagogerne på stuen, og at de er lydhøre overfor hans behov hvilket har betydning for udviklingen og opretholdelsen af ontologisk sikkerhed (Kaspersen, 2001) og selvtillid (Honneth, 2003).

Dagtilbud A er kendetegnet ved, at det er Jesper selv, som skal finde ud af, hvordan man er sammen med andre. I interviewet kommer frem, at Jesper ofte kommer i konflikt med andre børn, og dette viser sig også i tidsrummet for observationerne, for Jespers hverdag er kendetegnet ved mange konflikter. I interviewet siger pædagogen, at hun er meget bekymret for, at det skal udvikle sig til en ond cirkel *"Det går så utrolig hurtigt. Det må bare ikke ske"* (s. 11). Det er meget tydeligt i observationerne, at Jesper ikke helt forstår, hvordan han skal gebærde sig sammen med de andre børn, og den måde personalet på stuen organiserer den pædagogiske praksis øger ikke hans muligheder for at lære dette. Han ser ikke ud til at forstå de indforståede rutiner og regler som kræves for et vellykket samspil med andre, og da han er overladt til sig selv at finde ud af hvordan han skal gøre får han heller ikke hjælp til at ændre sine handlemønstre (Kaspersen, 2001). Det forekommer flere gange, at han udviser usikkerhed i forhold til hvad han skal, og mange gange er det tydeligt, at han bare gør som de andre, uden at forstå hvad det handler om (linje:207, linje:638). På intet tidspunkt mens observationerne foregår, er der en voksen som træder til og hjælper Jesper med at deltage, og kun én enkelt gang er der tale om at en medarbejder andet steds i institutionen påpeger det gode Jesper gør. En enkel gang kommer en pædagog og hjælper Jesper da nogen tager hans bold.

Det forekommer også i det tidsrum observationerne foregår, at der er voksne tilstede da Jesper har brug for støtte, men pædagogerne ser ikke ud til at opdage, at Jesper er i vanskeligheder (linje:306, linje: 376). Til gengæld forekommer det flere gange, at Jesper bliver irettesat, også efter at han - i flere omgange - har forsøgt at sige til andre børn at de skal holde op, uden at de voksne har grebet ind, da de ikke ved hvad situationen handler om (linje:290, linje:382). Jesper ser således ikke ud til at kunne forvente støtte fra de voksne, hvilket kan være en af grundene til, at han ikke henvender sig oftere. Han har måske en opfattelse af, at det forventes at han løser det selv. I observationerne bliver det tydeligt, at det er Jesper selv, som skal finde vej ind i fællesskabet og at han også selv må finde ud af, hvad anses for at have værdi for fællesskabet, hvilket ikke er i overensstemmelse med en inkluderende pædagogik (Madsen, 2009).

I dagtilbud B ser det ud til, at pædagogernes tiltro til Annas evner gør, at hun ikke altid får den støtte fra de voksne, som hun har brug for. I det ene tilfælde opdager Anna at en pige (Rikke) som sidder ved hendes bord har et opgavepapir. Sådan et vil Anna også gerne have og spørger Rikke hvor hun har det fra. Rikke siger, hvor hun har det fra, men viser ellers ikke interesse for at skaffe et til Anna. Derefter finder Anna ud af at flere andre børn har et tilsvarende papir. Lige inden har Anna været på toilettet, og hun har derfor ikke været på stuen, da papirerne blev delt ud. Anna gør flere forsøg på at finde ud af, om og hvor hun kan få et opgavepapir (linje:239, linje:243). Selv om der er to voksne omkring bordet hvor Anna sidder, er der tilsyneladende ingen af dem som reagerer, hvilket kan føre til forvirring og usikkerhed i forhold til hvad Anna kan forvente af pædagogerne (Giddens, 1996).

Anna kommer også i tidsrummet for observationerne i nogle mindre konflikter med de andre børn, og her får hun ikke megen støtte fra pædagogerne. Et eksempel på dette er, da Anna og Rikke spiller et spil. Også her sidder to voksne ved bordet. Under hele spillet snyder Rikke og det ser Anna. Derfor er der mange konflikter mens spillet spilles, men der er ingen af de voksne der blander sig. (linje:265). Bagefter fortæller Ida mig, at hun med vilje ignorerer Anna, medmindre Anna meget tydeligt giver udtryk for, hvem det er hun henvender sig til. Denne strategi ser dog ud til at frustrere Anna.

I dagtilbud C udtrykker pædagogen i interviewet at det ligger hende meget på sinde at det undgås, at de andre børn misforstår Søren. Hun siger endvidere at de forsøger at vise Søren mere hensigtsmæssige handlemåder, bl.a. da han siger til børnene, at de *skal* lege med ham. Her siger hun at de hjælper ham med at spørge om nogen vil lege med ham, eller ved at sige *"de gider bedre hvis du gør sådan"* (s. 10). Dette giver Søren mulighed for at reflektere over sine handlemåder og at ændre disse med pædagogernes hjælp (Kaspersen, 2001). Hun siger også at de andre børn nogle gange forsøger at give Søren skylden for noget han ikke har gjort, og her mener hun det er vigtigt, at de voksne følger med i, hvad der foregår på stuen og rundt om Søren så han ikke *"skal bære den byrde også. Han har det svært nok i forvejen"* (s. 8).

Mens observationerne foregår, er det tydeligt, at medarbejderne på denne stue forsøger at undgå at Søren i det hele taget havner i konflikter. Et eks. på dette forekommer ude i gården hvor nogle børn graver nede i et stort hul. Søren har ikke nogen skovl, og det ser Ina. I stedet for at vente til Søren tager skovlen fra et af de andre børn, eller han bliver frustreret over ikke at have en skovl, henvender Ina sig selv og spørger om børnene mangler skovle og om hun skal hente flere (linje:80). Dermed støtter hun ham i at indgå i dette aktivitetsfællesskab (Madsen, 2005). I de få tilfælde andre børn afviser at lege med Søren, træder en voksen til og hjælper Søren. Det er således ikke op til Søren selv at finde ud af at finde veje ind i børnefællesskabet. Også i disse aktiviteter hvor Søren sidder alene, sætter de voksne sig sammen med ham og støtter ham så hans aktivitet kan lykkes, således at det kan undgås at Søren mister tålmodigheden og bliver gal.

I dagtilbud A er Jespers hverdag kendetegnet ved mange konflikter, og at han bliver drillet. Dagtilbuddet er kendetegnet af fri leg, som ikke understøtter en pædagogik som afspejler hele børnegruppen (Madsen, 2009). Pædagogerne har ikke nogen aktiv rolle, hvilket ser ud til at gøre, at Jesper har svært ved at finde deltagelsesveje. Han bliver ofte afvist, og hans forsøg på at deltage i aktiviteterne mislykkes ofte. Pædagogerne gør ikke rigtigt noget for at lette Jespers deltagelse, men lader det for det meste være op til børnene selv at finde ud af, hvad de vil beskæftige sig med, hvilket ikke støtter Jesper da de ikke tilbyder voksenstyrede aktiviteter (Madsen, 2005).

Det er kun i forhold til Jespers relationer til Anders og Josefine, at han kan siges at have roller som fremmer hans muligheder for at opnå anerkendelse, men det er også kun

disse to børn Jesper leger fast med, og som ser ud til at sætte pris på Jespers bidrag over en længere periode. Det er også her, at Jesper har en smule indflydelse. I forhold til Anders og Josefine ser det ud til, at Jesper har et venskabsforhold. Da det kommer til de andre børn har Jesper hverken nogen afgørende rolle eller nogen indflydelse på, hvad skal foregå. Han forsøger flere gange at tage kontakt til de andre børn, men denne kontakt falder oftest negativ ud pga. den måde dette foregår på. I interviewet siger pædagogen, at Jesper pga. sit dårlige sprog ikke er i stand til at spørge, om han kan være med, og at han derfor bare begynder at lege med, hvilket de andre børn er knap så glade for.

Det er meget tydeligt at Jesper ikke kender spillereglerne eller adgangsbetingelserne, og at han befinder sig i periferien af børnefællesskabet, da hans kontakt til de andre børn oftest falder negativt ud. Han ser ikke ud til at have indsigt i gældende adgangskriterier (Madsen, 2005). Dette ses bl.a. i pudrummet da to drenge, Mark og Henrik, har bygget et hus af puder. Da Jesper forsøger at være med skubber de ham væk og sparker til ham. Jesper ser ikke ud til at forstå hvad der er galt (linje:349). Jesper fjerner sig fra disse to drenge over til en anden dreng, som ligger på en pude i nærheden og lægger sig oven på drengen. Også denne dreng skubber Jesper væk, og Jesper får igen dette forundrede blik (linje:353), som om han ikke forstår, hvad der er galt. Som i så mange af de andre konflikter Jesper havner i, får han ikke nogen hjælp fra nogen af de voksne, selv om de befinder sig i rummet. De voksne ser ikke ud til at være opmærksomme på, hvad der foregår i den anden ende af rummet.

Også i dagtilbud B er aktiviteterne overvejende kendetegnet af fri leg. Mens observationerne foregår, er der kun i to tilfælde tale om, at pædagogerne direkte deltager i børnenes aktiviteter, hvilket betyder at Anna selv må finde vej ind i legefællesskabet, da pædagogerne ikke påtager sig dette ansvar (Madsen, 2005). Anna ser dog ud til at finde ud af at indgå i leg med de andre børn uden de voksnes hjælp. Hun har også indflydelse på legen og de roller hun har. *"Det er altid hende som er moderen hvis de leger heste"*. *"Så råber hun til de andre at hun altså skal være moderen, og så er hun det. Det får hun lov til, det gør hun"* (s. 9). Selv om det tager lidt længere tid for Anna at komme op ovenpå, fordi hun skal kravle/trække sig op gennem trapperne og hun derfor er den sidste som når frem, er dette ikke nogen hindring for at hun får den rolle hun ønsker - også betydningsfulde roller. Hverken i interviewet eller i

observationerne er der noget som tyder på, at Anna ikke får lov til at være med for de andre børn, eller bliver afvist af de andre børn, bortset fra da veninden ikke vil hente et opgavepapir til Anna. Anna ser således ikke ud til at befinde sig i periferien af børnefællesskabet. Det forekommer også flere gange, at hun sammen med sine veninder (Rikke, Sara og Tove) finder måder at lege på som gør, at Anna kan deltage, bl.a. bruger de nogle gange Annas kørestol til hestevogn. Det ser således ud til at Anna har et socialt tilhørsforhold til disse piger (Madsen, 2009).

I dagtilbud C giver pædagogen i interviewet udtryk for, at Søren ikke helt kender spillereglerne for omgang med andre. Mens observationerne foregår, kommer han dog i meget få konflikter. Disse dage leger Søren meget med sin ven Frederik, men han leger dog også med forskellige andre børn. Han bidrager til legen og bestemmer også hvordan legen skal foregå (linje:224, linje:498). Søren leger mest med Frederik, som er hans ven, eller han leger for sig selv. Hvorvidt han forstår adgangsbetingelserne og får lov til at være med for de andre børn er lidt svært at sige. Dette ser ud til at skyldes, at pædagogerne i dagtilbuddet er meget på forkant for at undgå, at Søren bliver afvist af de andre børn. Det forekommer kun en gang mens observationerne foregår, at de andre børn klager over Søren. Der er således noget, som tyder på, at de voksnes hjælp har afgørende betydning for, hvordan Søren klarer sig i dagtilbuddet.

4.3.1 Sammenfatning

Der er forskel på den hjælp dagtilbuddene får i forhold til at løse opgaven. Dagtilbud A får hjælp fra PPR, samt talepædagog. Dagtilbud C får hjælp fra PPR og fra konsulenter i kommunens Børne- og Ungeafdeling. Dagtilbud B får ingen hjælp overhovedet.

Selv om dagtilbud A får hjælp til at løse opgaven, kan det ikke siges at ophæve opdelingen i det almene og det særlige, da det er støttepædagogen, som varetager forbindelsen til PPR; pædagogen ser ud til at have meget lidt indblik i dette samarbejde. Pædagogen i dagtilbud C ser ud til at være involveret i arbejdet med det særlige omkring Søren, da det er en fælles opgave for hele stuen at lægge arbejdet til rette på en sådan måde, at alle børnene får tilgodeset deres behov. Det er også kun i forhold til dagtilbud C, at kommunen tilbyder rådgivning, da de andre dagtilbud slet ikke får

nogen hjælp fra deres respektive kommuner. Det er således kun i forhold til dagtilbud C, at der ses en brobygning mellem det almene og særlige, at der er tale om en fælles opgave for hele stuen og hvor kommunen aktivt sætter inklusion på dagsordenen. Kommunen sætter dog ikke ressourcer af til kompetenceudvikling.

En anden fælles ting for dagtilbud A og B er, at de er positive overfor at børn med særlige behov skal være en del af deres arbejds- og ansvarsområde. Pædagogen i dagtilbud C forholder sig mere kritisk. Grunden til denne forskel kan være, at pædagogerne i disse to dagtilbud ikke i samme omfang, som pædagogen i dagtilbud C er opmærksomme på, hvordan deres egen rolle påvirker barnets mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse. Her ser pædagogen i dagtilbud C ud til at være mere opmærksom på, hvad der kræves fra hendes side for at dette skal lykkes. Særlig Jesper i dagtilbud A befinder sig i en marginaliseret position, da han ikke har mulighed for at indvirke på sin position uden hjælp; en hjælp pædagogerne i dagtilbuddet ikke tilbyder. I forhold til Anna ser pædagogerne problemer ud fra hendes handicap og tillægger ikke deres egen praksis nogen rolle. Det er således tydeligt i forhold til disse to dagtilbud, at viden om egen praksis er fraværende (Madsen, 2009).

På trods af, at intentionen med lovændringen havde til hensigt at afskaffe støttepædagogforanstaltningen har både Jespers og Anna støttepædagog. Dette er problematisk, da det ikke kan siges at styrke deres rettigheder i henhold til internationale erklæringer (Gaini, 2010; UNESCO/ Undervisningsministeriet 1994), og er heller ikke i overensstemmelse med handicapkonventionen (Madsen, 2009). Både dagtilbud A og B er kendetegnet ved integrations- og rummelighedstankegangen (Madsen, 2005), og det er i disse dagtilbud op til barnet selv at finde deltagelsesveje, der kan føre til inklusion og anerkendelse. Den institutionelle og relationelle kontekst bliver ikke medtænkt som en faktor, som kan have indflydelse på, i hvilket omfang barnet kan indgå i dagtilbuddet på lige fod med andre børn, hvorfor det bliver barnet som skal tilpasse sig dagtilbuddet. I begge disse dagtilbud ses en opdeling i det almene og det særlige, og i dagtilbud B flyttes barnet til ressourcerne (Madsen, 2009). Dagtilbud C ser ikke ud til at være kendetegnet af denne integrations- og rummelighedstankegang. Her siger pædagogen at alle børn har særlige behov, og at det er op til dagtilbuddet at sørge for, at alle børnene kan få dækket deres behov. Her er der i højere grad tale om, at dagtilbuddet tilpasses alle børn (Ibid.). Denne forskel kan

skyldes at pædagogerne i dagtilbud A og B ikke har fået kompetencer til at tage sig af børn med særlige behov, hvorimod pædagogen i dagtilbud C mener at hendes uddannelse har givet hende disse kompetencer.

4.4 Den pædagogiske praksis og børnenes mulighed for at opnå anerkendelse.

Inklusion og anerkendelse er tæt forbundne, da det at være inkluderet betyder, at man er anerkendt i fællesskabet. Derfor analyseres i dette afsnit, hvordan pædagogernes måde at forholde sig til opgaven indvirker på barnets mulighed for at opnå anerkendelse for at afdække, i hvilket omfang de enkelte dagtilbud kan siges at have en anerkendende tilgang til børn med særlige behov.

At pædagogerne i dagtilbud A er så passive i forhold til Jesper gør, at det bliver svært for ham at anvende sine muligheder, noget han ikke ser ud til at være i stand til alene. Pædagogernes opfattelse af at have børn med særlige behov i dagtilbuddet ser ud til at være, at det er noget børnene selv finder ud af. Da Jespers forsøg på at klare sig gentagne gange mislykkes, og pædagogerne ikke ser ud til at opfange de behov han har (fx linje:306), er der ingen tvivl om at dette kan gå ud over Jespers udvikling af selvtillid (Honneth, 2003). Pædagogerne har ladet det op til Jesper selv at finde ud af, hvad der forventes af ham og hvilke normer er gældende for omgang med hinanden i dagtilbuddet. Da Jesper gør forsøg på at holde på sin ret (linje:290), bliver han misforstået og irrettesat og kan således ikke have en forventning om, at hans krav bliver opfyldt. Da Jesper ikke får hjælp til at gennemskue, hvad der forventes af ham, har han ikke de forudsætninger som gør det muligt for ham at tage sine rettigheder i besiddelse. Dette kan føre til at Jesper udvikler en negativ selvrespekt (Honneth, 2006).

Ved at egne evner bliver anset som et bidrag til det fælles gode udvikles selvværdsættelse, fordi ens evner også bliver anset som værdifulde i forhold til de andres realisering (Ibid.). Dette kan ikke siges at gøre sig gældende for Jesper. Selv om pædagogen i interviewet erkender, at han ikke kender spillereglerne ”*Det er noget han virkelig skal lære*” (s. 8) og ikke kan finde ud af at gebærde sig sammen med andre ”*Han begynder bare selv om det ikke er hans tur og sådan noget*” (s. 8) får han ikke nogen hjælp fra pædagogerne i dagtilbuddet. Det er således op til Jesper selv at

finde ud af, hvordan han får adgang til fællesskaber og hvad bliver anset som evner og potentialer af værdi for de andre børn. For Jesper kan det derfor blive svært at udvikle en positiv selvværdsættelse (Ibid.).

Pædagogerne i dagtilbud B ignorerer ofte Anna da hun har brug for hjælp, som ikke er af praktisk karakter. Dette gør de fordi de mener hun har brug for at lære, at hendes henvendelse skal være til en konkret person, og er den ikke det, bliver Anna ignoreret. Dette ser dog ud til at frustrere Anna, og ser heller ikke ud til at føre til, at hun ændrer taktik og vender sin henvendelse mod nogen bestemt; hun opgiver bare (linje:246). Det ser således ikke ud til, at der er overensstemmelse mellem de behov, Anna selv mener hun har og de behov, pædagogerne mener Anna har, og kan således ikke siges at være den slags omsorg som sikrer inklusionen (Nørgaard, 2005). Selv om Anna tilsyneladende er tryk ved at udtrykke sig, er den reaktion som hun får fra pædagogerne ikke af en sådan slags, som styrker hendes udvikling af selvtillid (Honneth, 2003).

Anna er også i et vist omfang udsat for forskelsbehandling pga. at dagtilbuddet har valgt at ansætte en støtteperson grundet Annas fysiske handicap. Dette skyldes at Anna skal flyttes til ressourcerne i forbindelse med ridning og fysioterapi. Det er dog tydeligt, at dét, at sidde i kørestol, i sig selv ikke er nogen undskyldning for ikke at være i stand til at hjælpe sig selv, særligt i forhold til praktiske ting. I nogle tilfælde kan det være svært for Anna at regne ud, hvad hun kan forvente fra pædagogernes side, da de ikke støtter Anna i hendes lege og aktiviteter med de andre børn (linje: 242). Både i interviewet og mens observationerne foregår, bliver det klart, at Anna i nogle tilfælde bliver forfordelt fordi hun ikke er så hurtig til f.eks. at sætte sig til bordet, da hun skal være med i spil, hvilket resulterer i, at de andre starter inden Anna er klar og hun derfor misser en tur. Dette ser ud til at være normal praksis, og da pædagogerne ikke giver udtryk for at de andre skal vente til alle (også Anna) er klar, finder Anna sig i denne forfordeling. ”*Hun tager det ikke så tungt at hun får en tur mindre en de andre. Så er hun bare med næste gang det kommer til hendes tur*” (s. 7). Dermed er der fare for at hun ikke opfatter sig som en, som nyder samme respekt som andre, hvilket kan resultere i en negativ selvrespekt (Honneth, 2006).

Det ser ellers ud til at Anna er i besiddelse af nogle evner, som de andre børn anser som værdifulde (Honneth, 2003). Derimod ser det ikke ud til, at pædagogerne i

dagtilbud B er opmærksomme på, hvilken betydning det har for børn med særlige behov at besidde nogle evner og potentialer, som af de andre børn anses at være af værdi (Madsen, 2009). Det ser således ud til at det er børnene selv, der skaber Annas muligheder snarere end pædagogernes bevidsthed om, hvilke muligheder og hindringer de stiller til rådighed for Anna. Anna ser således ud til at have rimelig gode muligheder at udvikle en positiv selvværdsættelse på trods af pædagogernes manglende engagement. Var der tale om et andet barn, som ikke i samme grad som Anna havde disse egenskaber og potentialer i sig, ville det være særdeles tvivlsomt, hvorvidt de betingelser pædagogerne i dagtilbud B tilbyder, ville føre til positiv udvikling af selvværdsættelse (Honneth, 2006).

Pædagogerne i dagtilbud C ser i almindelighed ud til at være opmærksomme på Søren's behov (linje:549). Men i situationer, hvor der f.eks. mangler personale, ser det ud til at være svært for personalet at finde den tid som kræves, for at følge med i hvad Søren har brug for, og i disse situationer ser Søren's dag ud til at ende i kaos (linje:544). Hans udvikling af selvtillid afhænger således af, i hvilket omfang pædagogerne har tid til at møde hans behov (Honneth, 2003) og hjælpe ham med at udvikle og anvende sine evner og potentialer, da det kun er muligt for Søren at udvikle selvtilliden hvis disse betingelser er til stede i den pædagogiske praksis, hvor han lever sit hverdagsliv (Honneth, 2006).

Pædagogerne er meget tydelige overfor Søren og han ser også ud til at vide, hvad han kan forvente af dem (linje:27). Søren har heller ikke, som børnene i dagtilbud A og B, tilknyttet støttepædagog og er derfor ikke udsat for forskelsbehandling på det punkt. Søren er dog meget afhængig af hjælp fra pædagogerne for at tage sine rettigheder i besiddelse, da det er tydeligt, at han ikke på egen hånd kan regne ud, hvad der forventes af ham og hvad han kan forvente af andre (Honneth, 2006). Hans udvikling af selvrespekt er således betinget af pædagogernes fortsatte hjælp og støtte.

Disse pædagoger ser ud til at være mere bevidste om deres egen rolle for Søren's selvrealiseringsmuligheder, og hjælper ham at udvikle evner, som kan anses for at være af værdi for de andre børn. De sørger for at rose ham da han gør noget godt, for det han er og kan, og kommer med forslag til alternativer hellere end påtale og irettesættelse, da han udviser en adfærd, som ikke er anerkendelsesværdig i de andre

børns øjne. Dermed kan det antages, at Søren med fortsat støtte fra pædagogernes side har mulighed for at udvikle evner og potentialer, som anses som et positivt bidrag og dermed en positiv selvværdsættelse (Ibid.).

4.4.1 Sammenfatning

Det ser ud til at have stor betydning for børnenes mulighed for at opnå anerkendelse at pædagogerne organiserer deres praksis på en sådan måde, at de har mulighed for at følge med i, hvad der foregår mellem børnene. For børn som Jesper, der har dårligt udviklet sprog eller Søren, der af andre årsager ikke verbalt kan udtrykke sine behov er det således afgørende, at pædagogerne har en aktiv rolle i barnets hverdagsliv i dagtilbuddet, således at de kan opfange hvilke behov barnet giver udtryk for at have, og at de hjælper barnet med at indgå i dagtilbuddet på en sådan måde, at de opnår samme respekt som andre. Det er pædagogernes ansvar at sørge for, at børnene har adgang til fællesskaber, hvor de har mulighed for at udvikle selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse som er forudsætningerne for at kunne realisere sig selv (Honneth, 2003). Disse forudsætninger ser ikke ud til at være til stede for børnene i dagtilbud A og B i samme omfang som i dagtilbud C.

4.5 Den pædagogiske praksis og børnenes mulighed for aktiv deltagelse.

At barnet er aktiv deltager i sit eget hverdagsliv er en forudsætning for, at det skal have mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse. Derfor analyseres i dette afsnit, hvordan pædagogernes opfattelse af deres egen rolle griber ind i barnets muligheder for at være aktiv deltager i sit hverdagsliv, som udgøres af dagtilbuddet.

I dagtilbud A er pædagogerne ikke direkte afvisende overfor Jesper, men de tilbyder heller ikke nogen hjælp og det ser heller ikke ud til, at Jesper forventer nogen særlig hjælp eller støtte fra pædagogerne. At pædagogerne er så fraværende gør det svært for dem at indleve sig empatisk i forhold til Jesper, da det bliver svært for ham at delagtiggøre pædagogerne i sine følelser og hensigter, hvilket kan medføre at Jesper får svært ved at forstå andre (Stern, 2004). Jesper ser ud til at kæmpe en ensom kamp for at forstå, hvorfor noget virker i nogle situationer og ikke i andre. I interviewet

udtrykker pædagogen, at personalet på stuen er usikre på Jespers hensigter og intentioner. *"Han forsøger at være med, men det ender ofte med at han bare ødelægger de andres. Han har ikke så let ved at finde ud af, hvornår nok er nok. Jeg ved ikke om der er fordi han ikke kan finde ud af at høre efter, eller det er fordi han så godt kan lide at lege vilde lege"* (s. 10). Det ser således ikke ud til at Jesper lever op til de forventninger, pædagogerne har til børn (Madsen, 2005). Da Jesper ikke ser ud til at finde ud af, hvordan man er i dagtilbud og hvorfor noget virker i nogle situationer og ikke i andre kan det antages, at han ikke oplever dagtilbuddet som et sammenhængende, kontinuerligt og pålideligt sted med den forudsigelighed, som kræves for at udvikle tillid til sin omverden og andre (Giddens, 1996).

Heller ikke Anna i dagtilbud B ser ud til at leve op til pædagogernes forventninger (Madsen, 2005). I de situationer hvor børnene skal have tøj på, ser pædagogerne ikke ud til at forstå, hvorfor Anna ikke lærer at gå ud i gangen og får tøjet på, så hun er klar sammen med de andre børn, eller hvorfor hun ikke lærer, at hun bliver ignoreret, da hun ikke henvender sig til en konkret fra personalet. Dette ser som sagt ud til at frustrere og forvirre Anna, fordi der ikke er nogen sammenhæng i, hvornår pædagogerne er afvisende og hvornår de er imødekommende, for i andre tilfælde får hun hjælp, selv om hun ikke henvender sig til nogen bestemt eller har bedt om hjælp (linje:456). Tager denne strategi overhånd i pædagogernes interaktion med Anna kan det betyde, at Anna ikke oplever dagtilbuddet som forudsigeligt (Kaspersen, 2001). Ved at ignorere Anna udviser pædagogerne ikke den empatiske indlevelse som er nødvendig for, at Anna kan føle, at pædagogerne forstår og anerkender hendes følelsesmæssige tilstand (Stern, 2004).

I dagtilbud C udviser pædagogerne stor tålmodighed med Søren og er meget tydelige i forhold til hvad han kan forvente fra dem. Han virker tryk ved at henvende sig til dem for hjælp og får også hjælp, da han ikke selv er i stand til at udtrykke dette behov (linje:549). Disse pædagoger er gode til at udvise empatisk indlevelse i forhold til Søren på en sådan måde, at han kan føle sig forstået (Stern, 2004). En enkelt dag mens observationerne foregår og der mangler personale, ser det ud til at det er sværere for pædagogerne at udvise denne tålmodighed og denne dag forekommer det, at pædagogerne udviser irritation overfor Søren, og kan forstyrre den orden han ellers oplever i den sociale interaktion med pædagogerne (Giddens, 1996). Dette

forekommer én enkelt gang de andre dage. De ser ellers ud til at være gode til at fange, hvad han er opmærksom på. Et eksempel på dette er da pædagog Ina ser at Søren er optaget af en ”diamant” (prisme) som hænger i en dekoration oppe under loftet, og spørger, om hun skal hente den ned til ham så han rigtigt kan se den (linje:482). Her er det tale om at barnet henleder pædagogens opmærksomhed på noget som optager ham og barnet forstår at pædagogen forstår (Stern, 2004).

Dog ser det ud til at han bliver meget forvirret og usikker, da en ekstern afløser kommer på stuen pga. sygdom i personalegruppen, og her er det tydeligt, at Søren ikke kan håndtere dette skift, som også griber ind i den daglige struktur, Søren kender fra sin hverdag i dagtilbuddet (linje:348, 487. 581). Han ser således ud til at være meget afhængig af forudsigelighed i organiseringen af arbejdet på stuen; en forudsigelighed, det ikke altid er muligt at give ham pga. de rammer dagtilbuddet er underlagt, og som i yderste konsekvens kan medføre, at Søren ikke oplever dagtilbuddet som et sammenhængende, kontinuerligt og pålideligt sted (Giddens, 1996).

Pædagogerne i dagtilbud B hvor Anna går, overlader det til hende selv at finde ud af at finde deltagelsesveje, som kan føre til inklusion og anerkendelse, hvilket viser, at pædagogerne ikke er opmærksomme på, hvorvidt deres praksis giver alle børn mulighed for at deltage (Madsen, 2009). Pædagogerne i dette dagtilbud er ikke særlige opmærksomme på Annas intentioner, da pædagogerne ikke er så involverede i det Anna foretager sig, og da Anna forsøger at få fat i et opgavepapir ignorerer pædagogernes hende, og da hun lægger op til at spille et spil er der heller ingen reaktion (linje:236, linje:242). Da pædagogerne ignorerer hendes ønsker eller hensigter er det nærliggende at forestille sig, at Anna hverken føler sig inddraget eller anerkendt. Denne måde at ”tvinge” Anna til at henvende sig til en bestemt kan således i stedet resultere i, at Anna får sværere ved at forstå andres hensigter og perspektiver. Derudover kan det blive svært for Anna at forstå andres intentioner, følelser og oplevelser, hvis hun ikke oplever at hendes egne intentioner, følelser og oplevelser bliver forstået (Stern, 2004).

På trods af Anna er overladt til sig selv at finde deltagelsesveje som kan føre til inklusion og anerkendelse er hun i besiddelse af en praktisk bevidsthed som gør, at hun mestrer de handlemønstre der er nødvendige for deltagelse og kan også regulere sine

handlinger alt efter konteksten (linje:99) (Kaspersen, 2001). Dette ser dog ud til at skyldes hendes eget gåpåmod og de andre børns villighed til at finde måder, som gør, at Anna kan deltage, da det er i selve deltagelsen at deltagelsen læres (Ibid.). Det ser således ud til, at hendes fysiske (synlige) handicap ikke er en eksklusionsfaktor i sig selv, men snarere er med til at udfordre de andre børn i forhold til sociale kompetencer og kreativitet, således at lege og aktiviteter tilpasses og imødekommer Annas behov, hvilket også har vist sig at være tilfældet i en norsk undersøgelse om børn med synlige handicaps i dagtilbud (Ytterhus, 2003 if. Madsen, 2005).

Samme undersøgelse viser, at denne tolerance overfor "anderledeshed" ikke i samme udstrækning gør sig gældende i forhold til børn som ikke har et synligt handicap, men som bare opfører sig "mærkeligt" (Ibid.). Dette må siges at gøre sig gældende for Jesper i dagtilbud A. Jespers dag er mærket af mange konflikter. I interviewet siger pædagogen, at hun kan se at Jesper har rigtigt meget lyst til at deltage i de andres lege og aktiviteter, hvilket også kommer tydeligt til syne i observationerne. Pædagogerne ser dog ud til at have svært ved at fange Jespers intentioner, følelser og oplevelser, hvilket ikke støtter Jesper i at forstå andres intentioner, følelser og oplevelser (Schwartz, 2001). Da Jesper ofte bliver afvist af de andre børn og pædagogerne samtidig ikke hjælper Jesper med at finde nye handlemåder som er mere accepteret og passende (Giddens, 1996), har han ikke gode muligheder for at indgå i aktiviteter hvor han kan få betydningsfulde roller som kan føre til anerkendelse, hvorfor han heller ikke har mulighed for at oparbejde en praktisk bevidsthed eller kompetencer, som ville øge hans deltagelsesmuligheder i andre sammenhænge (linje:347) (Madsen, 2005).

Pædagogernes passivitet medfører, at Jesper ikke har erfaringer med, hvad er naturligt og passende i de forskellige sammenhænge, og at han heller ikke hjælpes i refleksionen over, hvorfor det går galt. Han ser ikke ud til at vide, hvordan man handler (Kaspersen, 2001). At pædagogerne er så passive og uengagerede gør det svært at skabe den tætte relation mellem barn og pædagog som kan gøre, at Jesper bliver inddraget og anerkendt som person, og som kan føre til, at Jesper selv bliver i stand til at forstå andres intentioner og perspektiv som er en forudsætning for at kunne indgå i socialt samspil med andre (Stern, 2004).

Pædagogerne i dagtilbud C ser ud til at være meget bevidste om, at Søren er nødt til at udvikle nogle handlemønstre som gør, at han kan indgå i dagtilbuddet uden at tiltrække sig negativ opmærksomhed fra de andre børn, da dette er en eksklusionsfaktor. *"Du skal! og skænder ud og er frygtelig vred, hvor man må gå ind og sige: ved du hvad, det der duer ikke (...) og at man går ind og lærer ham at spørge: har du lyst til at lege med mig"* (s. 7). De er også opmærksomme på, at det er Sørens egne behov, som skal ligge til grund for det pædagogiske arbejde. *"Det er hele tiden ud fra, hvor barnet er og hvad barnet vil og sådan"* (s. 10). Da pædagogerne er så opmærksomme på, hvad Søren foretager sig bliver det også muligt for dem at fange hans hensigter og perspektiver (Stern, 2004).

I interviewet siger pædagogen, at det kun er i yderste konsekvens, at de tager Søren bort fra de andre børn og begrundet dette med, at Søren ellers ikke kan lære hvordan man gør. Ved at pædagogerne hjælper Søren med at deltage støtter de ham i at lære handlemåder, som er mere accepteret af de andre børn, hvormed han kan lære, at der er forskellige handlemåder i forskellige kontekster, hvilket fører til praktisk bevidsthed (Kaspersen, 2001). Selv om aktiviteterne i stor udstrækning er kendetegnet af fri leg, som ikke understøtter en inkluderende pædagogik (Madsen, 2009), ser det ud til, at organiseringen af arbejdet og pædagogernes aktive deltagelse eller tilstedeværelse gør, at Søren kan deltage. Den dag pædagogerne ikke har tid til Søren er hans dag er mærket af kaos.

Pædagogernes passivitet i dagtilbud A støtter ikke Jespers muligheder for at indgå i relationer. Hans dagligdag er kendetegnet ved mange afvisninger, og pædagogerne tilbyder ikke at hjælpe Jesper, således at han kommer i positioner som gør, at han kan blive interessant for de andre at have relationer til (Kaspersen, 2001). Derfor bliver han sjældent valgt af de andre og har dermed svært ved at udvikle den relationskompetence som er nødvendig for at venskaber kan udvikles (Madsen, 2005). Pædagogerne i dagtilbud B ser ikke ud til at gøre sig tanker om, hvilke relationer Anna har med de andre børn, måske fordi Anna har flere veninder i dagtilbuddet. Det ser således ud til at Anna er i besiddelse af relationskompetence (Kaspersen, 2001). I dagtilbud C har Søren er venskabsrelation med Frederik. Denne relation støtter pædagogerne, selv om pædagogen i interviewet ikke mener denne relation er så hensigtsmæssig. De støtter også Søren i dagligdagen, således at han ikke skal tiltrække sig unødvendig negativ opmærksomhed, hvilket kan formodes at gøre Søren mere valgbar (Madsen, 2005). Det

forekommer dog en enkelt gang, at nogle børn afviser at lege med Søren, og her træder en pædagog ind og siger at Søren skal lege med (linje:404). Dette er ikke en måde at arbejde inkluderende på, da man ikke kan underkende børnenes ønsker om hvem de vil lege med bare fordi nogen udtrykker et ønske herom – heller ikke børn med særlige behov (Kornerup, 2009).

I dagtilbud A er der uden tvivl tale om, at Jesper er i færd med at udvikle en negativ selvidentitet. Dette skyldes, at han ikke ser ud til at forstå, hvad ligger til grund for afvisningen af ham på trods af hans ihærdige forsøg. Disse mislykkes i stor grad, hvorfor han heller ikke bliver anerkendt for sine individuelle valg og handlinger, og derfor kan det blive svært for ham at se sig selv som en, der tager de rigtige valg og beslutninger (Giddens, 1996). Pædagogerne i dagtilbuddet gør ikke noget for at vende denne udvikling, og det ser heller ikke ud til at de er bevidste om, hvilke konsekvenser dette kan få for Jesper. Dette bliver tydeligt da pædagogen i interviewet fortæller, at Jesper tegner på de andres papir, og jeg spørger om de har gjort noget for at forhindre, at det kommer så vidt. *”Det kan jeg ikke komme i tanker om at vi har gjort (...) Nej, det har vi ikke. Det er først bagefter, efter at han har tegnet på de andres papir at vi har gjort noget. Men det burde vi tænke lidt over...”* (s. 9).

Heller ikke i dagtilbud B ser pædagogerne ud til at være bevidste om, hvilken rolle de spiller i børnenes identitetsudvikling. På trods af sit handicap og manglende hjælp fra pædagogernes side, ser Annas dagligdag i dagtilbuddet ikke ud til at være mærket af en negativ identitetsudvikling. Men det er i høj grad op til Anna selv at sørge for at hendes individuelle valg og handlinger er af en sådan slags, at hun kan opleve at de anerkendes af de andre børn, og at hendes handlinger og valg er de rigtige (Giddens, 1996).

I dagtilbud C gør organiseringen af arbejdet det muligt for pædagogerne at påpege det gode Søren gør (linje:177). At en voksen hele tiden er klar at hjælpe Søren ser ud til at gøre, at Søren valg, handlinger eller adfærd sjældent fører til, at han havner i konflikter eller i kedelige situationer. Dette fører formodentligt til, at Søren kan opleve sig selv som en, som tager de rigtige valg og beslutninger og at hans individuelle valg og handlinger er de rigtige (Giddens, 1996), så længe han får pædagogernes støtte og hjælp.

4.5.1 Sammenfatning

Analysen viser, at der kan være stor forskel på, hvilke muligheder børn med særlige behov har for at opnå inklusion og anerkendelse, og at der er stor forskel på, hvor aktiv en rolle pædagogerne selv mener de bør have. I dagtilbud A og B må man sige, at pædagogerne ikke har nogen aktiv rolle i børnenes lege og aktiviteter. Det ser ud til at pædagogernes holdning er, at dette er noget børnene kan klare selv, hvilke de fleste børn sikkert også kan. Men en sådan organisering ser ud til at medføre, at pædagogerne ikke er opmærksomme på, hvad der foregår mellem børnene, og således heller ikke er opmærksomme på de eksklusionsmekanismer, der er i børnenes lege og aktiviteter (Madsen, 2005). Dette gør også, at den tætte relation mellem barn og pædagog kun i ganske lille omfang er til stede, hvorved børnene i disse dagtilbud har sværere ved at få erfaring med intersubjektivitet, som er en forudsætning for at indgå i socialt samspil. Denne delagtiggørelse som er mulig i den tætte relation, udspringer af omsorgspersonens empatiske indlevelse i forhold til barnet (Stern, 2004). Jesper i dagtilbud A ser ud til at blive fastholdt i opfattelsen af ikke at lykkes, da han ikke får nogen tilbagemelding fra pædagogerne om det modsatte og heller ikke har mulighed for at støtte sig til pædagogen i sine forsøg på at øge sin selvsvurdering.

I dagtilbud C er pædagogerne mere opmærksomme på deres egen rolle i forhold til børnenes muligheder, hvilket gør, at de er mere aktive i børnenes lege og aktiviteter. Dette ser ud til at medføre, at de har større mulighed for at opdage uhensigtsmæssige interaktioner mellem børnene, og giver Søren mulighed for at få erfaringer med intersubjektiviteten (Ibid.), da forudsætningerne for den tætte kontakt mellem barn og pædagog i støtte grad er til stede i dette dagtilbud – hvis de kan finde tiden til det.

Børnenes mulighed for at indgå i tætte relationer med andre børn er afhængig af, om de er interessante for de andre at have relationer til (Kaspersen, 2001). Derfor er det uheldigt, hvis pædagogerne ikke støtter barnet i at opnå relationskompetence. Hvordan pædagogerne forholder sig til opgaven at tilbyde alle børn lærings- og udviklingsmuligheder (Madsen, 2009), som kan føre til inklusion og anerkendelse, ser således ud til at være betinget af, i hvilket omfang pædagogerne i dagtilbuddet er vidende om og opmærksomme på eksklusionsmekanismer, og ikke mindst hvilken rolle de selv spiller for børnenes muligheder.

Kap. 5

5.0 Diskussion

I det følgende diskuteres metodens egnethed, dens begrænsninger og hvad der ved brugen af denne metode har været muligt at afdække i kombination med de teoretiske perspektiver, der har ligget til grund for afhandlingen.

5.1 Vurdering og kritik af metode

Kvalitative metoder kan ikke som kvantitative metoder siges at være præget af objektivitet, kontrol og repræsentativitet, hvilket selvfølgelig kan have betydning for validiteten i kvalitative undersøgelser. Den anvendte metode kan heller ikke sige noget om den samlede situation for alle børn med særlige behov i færøske dagtilbud, da undersøgelsen baserer sig på et meget lille datamateriale. Dertil er observationerne foretaget i et relativt kort tidsrum, og det er muligt, at observationer over en længere periode ville have givet et mere dækkende billede af pædagogernes praksis og børnenes hverdagsliv i dagtilbuddet.

På trods af disse mangler ved at anvende kvalitativ metode mener jeg, at den anvendte metode har været velegnet til at få viden om, hvordan pædagogernes tanker og forståelse påvirker de handlinger, som ligger bag deres intentioner med deres pædagogiske arbejde i forhold til børn med særlige behov. Da dette er det, som ligger bag organiseringen af den pædagogiske praksis, kan metoden således også afdække, hvordan organiseringen af den pædagogiske praksis påvirker mulighederne for børn med særlige behov at opnå inklusion og anerkendelse. Ved at sprede undersøgelsen til større og mindre byer og at udvælge dagtilbud med forskellige forudsætninger for at løse opgaven mener jeg det har været muligt, at få et så dækkende billede som en undersøgelse af denne størrelse tillader, hvilket samtidig giver undersøgelsen en vis generaliserbarhed. Validiteten øges ved at kombinere interviews med observationer foretaget over flere dage, både formiddage og eftermiddage. Således vurderer jeg at anvendelsen af kvalitativ metode med en kombination af interviews og observationer har vist sig særdeles brugbar i forhold til at svare på problemformuleringen, da metoden har været velegnet til at synliggøre de vanskeligheder, pædagogerne oplever i forhold til, at børn med særlige behov er blevet en del af deres ansvars- og arbejdsområde, hvad

pædagogerne er mindre opmærksomme på, og hvilke konsekvenser dette kan få for børn med særlige behov i dagtilbuddene.

5.2 Diskussion af resultater

Som det fremgår i analysen er pædagogerne overvejende positive overfor, at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbuddet, og der er ingen tvivl om, at disse mennesker ønsker det bedste for disse børn. Men analysen viser også, at på trods af pædagogernes gode intentioner, præges de dagtilbud, som har sværest ved at give alle børn lige muligheder, af manglende viden hos pædagogerne. Dette kommer til udtryk i deres måde at forholde sig til opgaven på, som er præget af, at børnene er overladt til selv at finde deltagelsesveje som kan fremme inklusion og anerkendelse, og ved at pædagogerne kun tilbyder det store fællesskab og heller ikke har nogen aktiv rolle i børnenes aktiviteter.

I dagtilbud A og B, hvor pædagogerne ikke selv mener de har de nødvendige kompetencer, viser det sig, at deres måde at tænke og organisere deres pædagogiske praksis har stor betydning for, hvor godt det lykkes for børn med særlige behov at opnå inklusion og anerkendelse som aktive deltagere i hverdagslivet i dagtilbuddet. For disse dagtilbud er der tale om, at pædagogerne kun tilbyder det store fællesskab, ikke er særlig aktive i børnenes aktiviteter, og at de ikke tillægger deres egen rolle nogen afgørende betydning for barnets muligheder. Disse to dagtilbud har også det til fælles, at de stadig opererer med opdelingen i det almene og det særlige, hvor det er støttepædagogen, som tager sig af det særlige og pædagogen tager sig af de andre børn, hvilket resulterer i, at de ikke involverer sig i forhold til det særlige omkring barnet med særlige behov. Dette bliver overladt til støttepædagogen at tage sig af. Disse dagtilbud benytter sig således stadig af støttepædagogforanstaltningen, som set netop var en af hensigterne at ophæve ved lovændringen.

Konsekvensen af pædagogernes manglende viden kommer tydeligt til syne i dagtilbud A, hvor pædagogen i interviewet giver udtryk for, at hun gør sig bekymringer om, at drengen skal havne i en ond cirkel grundet hans måde at deltage på. Dette viser, at hun er opmærksom på denne problematik. Det særlig interessante i denne forbindelse er, at

der i den pædagogiske praksis på stuen ingen tegn er på, at de aktivt gør noget for at dette skal kunne undgås. Selv om de således er klar over, at disse børn kan have vanskeligheder med at indgå i dagtilbuddet på lige fod med andre børn, ser pædagogerne ikke ud til at vide, hvordan de i praksis kan organisere arbejdet på en sådan måde, at dette er muligt. Der kan derfor ikke herske tvivl om, at pædagogerne ikke har den grundlæggende viden som skal til for at skabe socialt inkluderende lærings- og udviklingsmuligheder for alle børn – også børn med særlige behov.

Der kan dog spores nogle positive indikatorer i dagtilbud C, hvor pædagogerne ser ud til at være mere bevidste om deres egen rolle for barnets muligheder, selv om dette dagtilbud også kun tilbyder det store fællesskab. Her er der tale om, at de i større grad er i stand til at møde barnets behov og at hjælpe det med at finde mere hensigtsmæssige deltagelsesmåder, som er med til at fremme barnets muligheder for at opnå inklusion og anerkendelse. Men på trods af disse pædagogers bestræbelser på at organisere dagtilbuddet på en sådan måde, at det kan siges at være et tilbud til alle børn, lykkes dette ikke grundet den tilsyneladende uvillighed fra politisk side til at bevillige de nødvendige ressourcer, som også var et af kritikpunkterne op til implementeringen af lovændringen.

Men ved at benytte en kvalitativ metode bestående af interview kombineret med observationer blive det dog tydeligt, at ressourcer i form af flere pædagoger ikke alene er svaret på de vanskeligheder, pædagogerne oplever i forhold til at løse opgaven, da de mangler grundlæggende viden om, hvordan der kan skabes socialt inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for alle børn; en viden som ikke kan siges at være integreret i deres pædagogiske faglighed, hvorfor det heller ikke er muligt for dem at skabe en målrettet indsats, som kan føre til, at den pædagogiske praksis bliver et tilbud til alle børn.

Samtidig med at undersøgelsen afdækker disse mangler i den pædagogiske praksis, afdækker den også, at der i forbindelse med lovændringen ikke har været nogen efter- eller videreuddannelsesmuligheder for pædagogerne, hvilket uden tvivl bidrager til pædagogernes vanskeligheder. Det er således problematisk at der ikke i forlængelse af denne politisk bestemte beslutning er sket en opkvalificering eller kompetenceudvikling. Det er også problematisk at 2/3 af kommunerne her næsten fem

år efter at de har overtaget ansvaret for dette område, stadig ikke har iværksat nogen foranstaltning, hvor pædagogerne kan henvende sig for vejledning eller rådgivning i forhold til opgaven. Derfor bliver det svært for pædagogerne at skabe et dagtilbud, der kan imødegå visionen om lige muligheder til alle uden nogen form for forskelsbehandling.

5.3 Opbakning af metode

Ved at bruge en kvalitativ metode som kombinerer interviews og observationer i dagtilbud, hvor der går børn med særlige behov, har det været muligt at afdække, at selv om pædagogerne har de bedste intentioner for børnene med særlige behov, så lykkes det ikke for dem at omsætte disse intentioner til en pædagogik, som skal skabe gode lærings- og udviklingsmuligheder for alle børn. Dette bliver synliggjort ved den anvendte teoretiske referenceramme, som tydeliggør, at skal børn med særlige behov have samme tilbud som andre børn, så kræver det mere end at dørene i dagtilbud bliver lukket op. Ved at kombinere børn rettigheder, teori om inkluderende pædagogik, Honneths teori om anerkendelse og Giddens' teori om, hvordan hverdagslivets praksis har betydning for hvordan vi orienterer os i verden, samt Stern teori i forhold til den tætte relation mellem barn og pædagog med en kvalitativ metode bestående af interviews og observationer, har det været muligt at påvise, at børn med særlige behov - for at have mulighed for at indgå i dagtilbuddene på lige fod med andre børn - skal være medtænkte og synlige, at de anerkendes i det fællesskab, som udgøres i dagtilbuddet samt at de deltager aktivt i deres hverdagsliv.

Ved at sætte fokus på, hvordan organiseringen af den pædagogiske praksis påvirker, hvordan hverdagen i dagtilbuddet udarter sig for børn med særlige behov, og hvilke muligheder børnene rent faktisk har for at opnå inklusion og anerkendelse, bliver det således muligt at afdække, hvorvidt det, pædagogerne siger de gør og det de rent faktisk gør, fører til, at institutionen kan siges at være et tilbud til alle børn. Den anvendte metode har således vist sig at kunne bidrage med interessant viden om pædagogernes praksis i forhold til børn med særlige behov.

Kap. 6

6.0 Konklusion

I afhandlingen har jeg taget udgangspunkt i en ændring i den færøske dagtilbudslov som skulle medvirke til, at børn med særlige behov skulle indgå i dagtilbud på lige fod med andre børn. Formålet ved denne ændring var at give børn med særlige behov samme pædagogiske tilbud og udviklingsmuligheder som andre børn, hvilket skulle styrke deres rettigheder. På baggrund af disse intentioner har det været min hensigt at afdække, i hvilket omfang denne lovændring i praksis har medført en pædagogik, som kan betegnes som en inkluderende og anerkendende tilgang for børn med særlige behov.

Den påstand, som har været fremført i afhandlingen, er, at for at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbuddene på lige fod med andre børn, kan talen ikke være om at børnene skal "integreres" og "rummes" i dagtilbuddene, som den færøske dagtilbudslov lægger op til, men om *inklusion*, hvilket ikke er et begreb som indgår i den færøske dagtilbudslov. Denne påstand begrundes ud fra de tre grundregler afhandlingen bygger på, nemlig at inklusion er en rettighed, alle børn er omfattet af, at inklusion og anerkendelse er tæt forbundne og at social inklusion er båret oppe ud fra forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse. Pointen med at bruge disse grundregler som målestok er, at det dermed bliver muligt både at påvise, *hvorfor* det ikke er nok at lukke dørene op og *hvad* det er, som skal til, for at dagtilbuddene skal kunne siges at være et tilbud til alle børn.

I afhandlingen har jeg således argumenteret for, at hvis dagtilbuddene skal være et tilbud for alle børn - også børn med særlige behov - kræves, at der i den pædagogiske praksis stræbes hen imod at eliminere og minimere eksklusionsfaktorer. Det er således afgørende, at barnet har adgang til og mulighed for at indgå i forskellige aktiviteter i dagtilbuddet, hvor barnet har mulighed for at spille forskellige roller og afprøve sig i forskellige situationer, hvor det kan lære forskellige kompetencer. Barnet må have erfaring med at indgå i disse forskellige fællesskaber for at være i stand til at oparbejde de sociale kompetencer som kræves for at blive accepteret som ligeværdig deltager i fællesskaberne. Er barnet ikke i stand til dette ved egen hjælp, er det pædagogernes opgave at vise barnet nye handlemåder, som er mere accepteret, og ellers at hjælpe barnet med at få adgang til disse fællesskaber.

Endvidere har jeg argumenteret for, at barnets vanskeligheder ikke skal ses som et individuelt problem for barnet, da disse vanskeligheder i et inklusionsperspektiv altid er kontekstuel og relationelt betingede. Det handler således ikke om, at det er barnet, som ikke kan indgå i aktiviteterne, men om at organisere aktiviteterne på en sådan måde, at alle børnene har mulighed for at deltage – hver med deres forskellighed. Det er pædagogernes opgave at sørge for, at dette er muligt ved at støtte barnet i aktiviteter, hvor det har mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse, samt at hjælpe barnet med at indgå i dagtilbuddet på en måde, som er accepteret og genkendelig for andre. Derudover må pædagogerne hjælpe barnet med at udvikle relationskompetence så barnet bliver interessant for andre at have relationer til.

Skal børn med særlige behov have mulighed for, at indgå i dagtilbuddet på lige fod med andre børn er det således en forudsætning, at der i den pædagogiske praksis stræbes hen imod at skabe socialt inkluderende lærings- og udviklingsmuligheder for *alle* børn i dagtilbuddet.

6.1 Er det så lykkedes at skabe et dagtilbud for alle?

De forudsætninger, som er beskrevet i det foregående, viser sig *ikke* at være til stede for børnene i de dagtilbud, som indgår i denne afhandlings undersøgelse, hvor der snarere er tale om, at børnene i stor udstrækning nemlig ”kun” er integreret og rummet.

På baggrund af det teoretiske udgangspunkt og den efterfølgende empiriske undersøgelse må konklusionen blive, at lovændringen *ikke* i noget nævneværdigt omfang i praksis har medført en pædagogik, som kan betegnes som en inkluderende og anerkendende tilgang til børn med særlige behov i færøske dagtilbud.

Baggrunden for denne noget nedslående konklusion skal findes i den empiriske undersøgelse som afdækker, at det går ret dårligt med at implementere lovændringen i dagtilbuddene. Selv om en af intentionerne med lovændringen var at afskaffe støttepædagogforanstaltningen, viser det sig, at 2/3 af børnene stadig har støttepædagog tilknyttet i dagtilbuddet, hvilket ikke kan siges at fremme børnenes muligheder for inklusion. Pædagogerne i disse dagtilbud arbejder på samme måde, som de gjorde

inden lovændringen, hvorfor der slet ikke er sket ændringer i den pædagogiske praksis i disse dagtilbud. Det er også pædagogerne i disse dagtilbud som er mest positive i forhold til, at børn med særlige behov skal indgå i dagtilbuddene. Et enkelt dagtilbud har skiftet støttepædagogforanstaltningen ud med rådgivning fra kommunens pædagogiske konsulenter, som vejleder og rådgiver pædagogerne i forhold til den nye opgave.

Børnenes mulighed for at være anerkendt i det fællesskab, som udgøres af dagtilbuddet, vanskeliggøres af, at pædagogerne har svært ved at møde børnenes behov, og de hjælper heller ikke børnene med at gennemskue, hvad der forventes af dem i dagtilbuddet eller hjælper dem med at oparbejde kompetencer som af de andre børn anses at have værdi for fællesskabet. Dette fører til, at barnet i høj grad ikke er i stand til at deltage på en sådan måde, at det fremmer dets mulighed for at opnå inklusion og anerkendelse.

En del af forklaringen skal findes i, at 2/3 af pædagogerne ikke mener deres uddannelse har givet dem de nødvendige kompetencer til at tage sig af børn med særlige behov, hvorfor de heller ikke føler sig rustet til opgaven. Disse dagtilbud er de samme, som stadig benytter sig af støttepædagogforanstaltningen. En anden faktor som gør sig gældende er pædagogernes begrænsede, for ikke at sige manglende, viden om hvad inklusion og anerkendelse egentligt betyder. Derfor er de heller ikke i stand til at hjælpe barnet med særlige behov at deltage på en sådan måde, at barnet kan opnå inklusion og nyde anerkendelse for sit bidrag, og de gør heller ikke noget aktivt for at undgå, at barnet ender i en marginaliseret eller ekskluderet position. De støtter ikke barnet med at indgå i dagtilbuddet, hvorfor barnet er overladt til selv at finde deltagelsesveje, som kan føre til inklusion og anerkendelse. Dette tyder på, at pædagogerne ikke er bevidste om, hvordan de kan støtte barnet på en sådan måde, at det kan indgå i dagtilbuddet på lige fod med andre børn, eller hvilken betydning deres manglende engagement kan få for barnet.

Aktiviteterne i alle de undersøgte dagtilbud er kendetegnet af fri leg, hvor pædagogerne kun tilbyder det store fællesskab. Dette vanskeliggør børnenes muligheder for at finde sociale tilhørsforhold, hvor deres deltagelse og bidrag anerkendes som værdifuldt. Det er kun i det ene dagtilbud pædagogerne har nogen aktiv rolle i børnenes aktiviteter -

hvis de kan finde tiden til det. Men ellers griber pædagogerne kun ind i de tilfælde, der opstår konflikter mellem børnene. Dette ser ud til at medføre, at pædagogerne ikke opdager eller er opmærksomme på, hvad rører sig mellem børnene eller hvad det er, som går galt for barnet med særlige behov. At pædagogerne er så fraværende betyder således, at de ikke opdager, at barnet med særlige behov har brug for hjælp. At pædagogerne er så lidt involverede i børnene betyder også, at interaktionen mellem barn og pædagog overvejende er af negativ karakter, da pædagogerne kun kommenterer det, barnet gør galt, hvilket kan fastholde barnet i oplevelsen af sig selv som én som ikke lykkes, og derfor har pædagogerne heller ikke mulighed for at opdage og udtrykke det gode, barnet gør.

Den empiriske undersøgelse afdækker også, at pædagogerne ikke bevidst ekskluderer børn. Men de eliminerer og minimerer heller ikke de eksklusionsfaktorer, som findes i dagtilbuddet - simpelthen fordi de ikke kan identificere dem. I det ene dagtilbud udtrykker pædagogen bekymring for, at barnet med særlige behov er ved at havne i en negativ spiral, da barnet altid afvises af de andre børn. På trods af, at der således er tydelige indikationer om, at barnet har vanskeligheder i dagtilbuddet gør pædagogerne ikke noget for at vende denne udvikling og har heller ikke gjort sig tanker om, hvilken rolle de selv spiller i forhold til at fremme eller hæmme denne udvikling. Dette kunne tyde på, at pædagogerne ganske enkelt ikke ved, hvad inkluderer eller ekskluderer børn fra det sociale fællesskab. Dermed kan lovændringen fra 2006 ikke siges at have haft nogen reel effekt.

6.2 Hvilke mangler og problemer kan identificeres?

Dette manglende engagement kan dog ikke kun tilskrives pædagogernes manglende viden og skyldes heller ikke deres manglende vilje, men skal snarere ses som et udtryk for, at pædagogerne ikke har de kompetencer, som kræves, for at dagtilbuddet kan siges at være et tilbud til alle børn, hvilket i første omgang skyldes at 2/3 af pædagogerne ikke mener deres uddannelse har givet dem kompetencer til at tage sig af børn med særlige behov. Det er dog også problematisk, at kun pædagogen i det ene dagtilbud mener, de får brugbar hjælp til at løse opgaven. En andet dagtilbud får hjælp fra PPR, men ser ikke ud til at vide hvad denne hjælp består af, mens det sidste dagtilbud ikke får nogen hjælp overhovedet. For de to sidstnævnte dagtilbud er der ingen hjælp at

hente fra kommunen, hvilket kan undre, da dette område nemlig blev lagt ud til kommunerne at forvalte for at sikre, at børn med særlige behov skulle få samme pædagogiske tilbud som andre børn. Dette kan ikke siges at være lykkedes. Der eksisterer heller ikke noget tilbud om opkvalificering af det pædagogiske personale, hvilket uden tvivl bidrager til, at dagtilbuddene ikke kan siges at være et tilbud som giver alle børn lige muligheder.

For at dagtilbuddene skal kunne siges at være et tilbud til alle børn kræves i første omfang at pædagogerne i dagtilbuddene får viden og kendskab til inklusions- og eksklusionsfaktorer og ikke mindst hvilken rolle de selv spiller for børnenes muligheder. Kun ved at vide hvad ekskluderer, er det muligt at udvikle en pædagogik som inkluderer. At børn selv finder ud af at være i dagtilbuddene, ser ud til at være et udbredt princip, som måske stammer fra en tid, hvor det særlige hørte til specialinstitutioner og det almindelige til almeninstitutioner. Men da det almene og det særlige skal praktiseres inden for samme ramme, kan denne selvforvaltning blive problematisk, særlig for de børn som ikke magter denne opgave selv. Derfor er det afgørende, at pædagogerne får kendskab til, hvordan de aktiviteter, de opstiller i dagtilbuddene, påvirker børnenes muligheder for at indgå på lige fod med andre børn og dermed de muligheder disse børn har for at opnå inklusion og anerkendelse.

Men pædagogernes gode vilje er ikke nok, hvorfor de politiske udmeldinger må blive fulgt op af ressourcer. Skal pædagogerne varetage nye opgaver er det afgørende, at pædagogerne i institutionerne bliver tilbudt efter- og videreuddannelse således, at de bliver i stand til at løse de nye opgaver. Det er således nødvendigt gennem opkvalificering at øge pædagogernes bevidsthed om og forståelsen af, hvad denne opgave indebærer for deres pædagogiske praksis, og hvilke ændringer de evt. kan gøre for at opgaven kan lykkes; noget, som ikke er muligt for færøske pædagoger på nuværende tidspunkt. Derudover må kommunerne tilbyde vejledning og rådgivning til pædagogerne i de dagtilbud, som finder det problematisk, at børn med særlige behov er blevet en del af deres arbejds- og ansvarsområde. Uden disse tiltag er der fare for, at visionen om et dagtilbud for alle børn, kun forbliver en vision.

6.3 Perspektivering

Visionerne om inklusion og lige muligheder for alle på et politisk niveau har ingen betydning uden at visionerne omsættes til praksis, hvor de har betydning for de mennesker, der lever under disse tiltag. Dagtilbud er underlagt politiske beslutninger, og er derfor forpligtet på at følge politiske anvisninger fra kommunerne, men skal også forholde sig til den politik der føres på nationalt plan, herunder internationale konventioner. Pædagogerne i denne undersøgelse har de bedste intentioner for de børn med særlige behov som indgår i deres dagtilbud. Men den opgave de er stillet overfor er nærmest umulig for dem at løse, hvilket skyldes, at de ikke er tilbudt nogen form for opkvalificering, hverken fra land eller kommune, som kunne gøre dem i stand til at løse denne opgave. Det ser således ikke ud til at man fra politisk side har gjort sig overvejelser over, hvad kræves for, at de politiske beslutninger rent faktisk kan komme disse børn til gode. Der ser ikke ud til at være handling bag ordene.

På baggrund af konklusionen er der brug for en større evaluering af, hvordan dagtilbuddene har implementeret lovændringen, som skulle give børn med særlige behov lige muligheder i dagtilbud. Dette for at undersøge og dokumentere nødvendigheden af, at der afsættes ressourcer både i forhold til uddannet personale og til at løfte personalets kvalifikationer og kompetencer, og i forlængelse heraf at gennemføre inklusionsprojekter i de forskellige dagtilbud der kan give pædagogerne den grundlæggende viden de mangler for at skabe socialt inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for alle børn i dagtilbud således, at denne viden kan blive en del af deres faglighed – både som teoretisk forståelse og målrettet indsats.

Referencer

Aabro, C. (2007): "Deltager og tilskuer – om indtagelse af pædagogisk perspektiv".. I: P. Ø. Andersen, T. Ellegaard, L. J. Muschinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, København

Andersen, P. Ø. (2009): "Observationer i institutions- og klasserumsforskning". I: T. B. Jensen og G. Christensen (red.): *Psykologiske og Pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag

Breinholdt, S. & Christiansen, J. (2005): *Socialpædagogisk regelsamling*, 24. udgave, Krogs Forlag, Vejle

Danmarks Evalueringsinstitut (2010): *Pædagogiske indsatser og nye initiativer på dagtilbudsområdet*.

"Ein vanlukka fyri børnini" (2005) I: *Pedagogblaðið 4/2005*. Føroya Pedagogfelag, Torshavn

Ebsen F. (2006-2007): "Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark" *Handlingskompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt*, Danmarks Pædagogiske Forlag.

Eriksen, T. R. (2007): "Det professionaliserede og det personlige". I: Andersen, P. Ø., Ellegaard, T., Muschinsky, L.J. (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, København

Gadamer, H. G. (1986/2004): 3. "Analyse af den virkningshistoriske bevidsthed". I: H-G. Gadamer. *Sandhed og metode* (s. 324-359) Systime, Århus C..

Gaini, F. (2009): "Altjóða sáttmálin um barnarættindi". I: *Greinasavn um Sameindu tjóðir og mannarættindi*. Amnesty International Føroya deild og Fróðskapur

Giddens, A. (1994): *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag, København

Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag, København

Hansbøl, G. (2001): "Anerkendelse i pædagogikken - Hverken i krig eller kærlighed". I: A-M Eggert Olsen & K. Nielsen. *Pædagogiske værdier & politik* (s. 77-92) Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København

Hansen, J. F. (2005): "Leikir millum visjónir og gerðir". I: *Pedagogblaðið 3/2005*. Føroya Pedagogfelag, Torshavn

Hedegaard, M. (2001): *Beskrivelse af småbørn*. 2. udg. 2. oplag. Aarhus Universitetsforlag, Århus N

Hedegaard Hansen, J., Hedegaard-Sørensen, L., & Tetler, S., (2008): *Man kan ikke lære dem at blive sociale med nogen, som heller ikke er det – En undersøgelse af pædagogisk praksis i 0-6 års dagtilbud i Ballerup kommune*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, København.

Helles, R. og Køppe, S. (2003): "Kvalitative metoder". I: F. Collin og S. Køppe (red.): *Humanistisk videnskabsteori*. DR Multimedie. 2. udg. 6. oplag 2010

Held, F. (2008): "Den professionelle dimension". I: F. Held & B. Olsen (red.): *Introduktion til pædagogik. Opdragelse, Dannelse, Socialisering*, 2. udg. Frydenlund. København K.

Hermann, S. (2000): "Anthony Giddens". I: S. G. Olesen & P. M. Pedersen, (red.): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. PUC, Viborg

Holm, S. (2006): "Tann almenni hugburðurin til pedagogyrkið". I: *Pedagogblaðið 1/2006*. Føroya Pedagogfelag, Torshavn

Honneth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag, København

Honneth, A. (2006): *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag, København

Holst, J. (2007) "Det normale og det afvigende". I: P. Ø. Andersen & T. Ellegaard, L. J. Muschinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, København

Indenrigs- og socialministeriet (2009): *Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt. Sammenfattende rapport*.

Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B., & Madsen, M. B. (1999): *Videnskabsteori*. 2. udgave. Gyldendals boghandel, nordisk Forlag A/S, Copenhagen

Jacobsen, J. K. (1993): *Interview - kunsten at lytte og spørge*. Hans Reitzels Forlag, København (s. 111-143)

Jensen, V. B., 2009: "Mere end tålt ophold". I: *Børn og Unge nr. 25, 2009*

Jørgensen, B. Aa. (2007): "Det besværlige subjekt og de mange psykologier". I: P. Ø. Andersen, T. Ellegaard & L. J. Muschinsky, (red): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, København

- Järvinen, (2007): "Pierre Bourdieu". I: H. Andersen & L. B. Kaspersen (red): *Klassisk og moderne samfundsteori*, 4. udg. Hans Reitzels Forlag, København
- Karrebæk, M. S. (2008): *At blive et børnehavebarn: etn minoritetsdrengs sprog*. Københavns Universitet, København. Ph.d. afhandling. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
- Kamp, M. (2009a): "Relationerne dominerer og - og læring vokser". I: *Børn & Unge*, nr. 24, 2009
- Kamp, M. (2009b): "Den sejrende pædagogik har mange fædre". I: *Børn & Unge* nr. 24, 2009.
- Kaspersen, L.B. (2001): *Anthony Giddens - introduktion til en samfundsteoretiker*, 2. reviderede udgave. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Kemp, P. 2005. "Hermenrutik som dannelse: mimesis". I: P. Kemp: *Verdensborgeren som pædagogisk ideal* (s. 188-211). Kbh.: Hans Reitzels Forlag).
- Kornerup, I. (2009): "Inklusion som begreb og styringsredskab". I: C. Pedersen (red.): *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Kruuse, E.. (1996): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. 2. reviderede udgave. Dansk Psykologisk Forlag, København Ø.
- Kruuse, E. (2003): Observatørundersøgelser (kap. 16). I: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag, Viborg.
- Kvale, S. (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag, København
- Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Madsen, B. (2009): "Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik der inkluderer". I: C. Pedersen (red.): *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag, København
- Merriam, S. B. (1998): *Qualitative research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers (s. 71-93)
- Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (2006): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner - Rapport*

- Nielsen, A. A. & Christoffersen, M. N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for velfærd, København
- ”Nú skal arbeidast skjótt og væl” (2006). I: *Pedagogblaðið 1/2006*. Føroya Pedagogfelag, Torshavn
- Nørgaard, B. (2005): ”Axel Honneth og en teori om anerkendelse” I: Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16, 2005
- Olesen, S. G. (2000): ”Pierre Bourdieu”. I: Olesen, S. G., Pedersen, P. M. (red.): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. PUC, Viborg
- Palludan C. (2004): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet Forlag, København
- Pahuus, M. (2003): Hermeneutik. I: F. Collin og S. Køppe (red.) 2003: *Humanistisk videnskabsteori*, DR MULTIMEDIE, Viborg
- Pedersen, C. (red.) (2009): *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Pedersen, C. (2009): ”Forord”. I: C. Pedersen (red.): *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Ruud, E. B. (2010): *Førskolebarn som blir avvist og ignorert i leg. En eksplorerende intervjuundersøelse*. Universitetet i Oslo. Ph.d. afhandling. Institutt for spesialpedagogikk.
- Stern, D. N. (2004): *Det nuværende øjeblik*, Hans Reitzels Forlag, København
- Schwartz, I.(2001): *Socialpædagogik og anbragte børn*. Hans Reitzels Forlag, København
- Willing, R. (2003): ”Indledning”. I: A. Honneth: *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag, København
- Willing, R. (2006): ”Indledning”. I: A. Honneth: *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag, København
- Zahavi, D. (2003): ”Fænomenologi”. I: F. Collin & S. Køppe (red.) 2003: *Humanistisk videnskabsteori*, DR MULTIMEDIE, Viborg

Elektroniske referencer:

Dagtilbudsloven. Lov 501 af 06/06/2007. Lokaliseret 27/5-09 på:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=32025#K2>

Dagstovnalógin. Løgtingslóg nr. 67 frá 10.05.2000. Lokaliseret 27/3-2011 på:
<http://www.logir.fo/foldb/llofo/2000/0000067.htm>

Debes, E. (2010): "Uddannelsesbehovet på Færøerne". I: Henrik Tarp Vang, Lulu Nørregaard og Rune Christensen (red.): *Netbaseret læring i pædagoguddannelsen. En antologi om de første erfaringer med at udbyde den netbaserede pædagoguddannelse i Danmark*, University Collage UCC. Lokaliseret 1/1-2011 på:
https://www.ucc.dk/public/dokumenter/Om%20UCC/Nyheder/netbaseret_laering_i_paedagoguddannelsen_marts2010.pdf

Løgtingsmál nr. 44/2005. Uppskot til Løgtingslov um broyting í løgtingslóg um dagstovnar og dagrøkt. Lokaliseret 8/6-2010 på:
<http://logting.elektron.fo/logtingsmal/logtingsmal05/VanligTingmal/044.05Dagstovnar-Dagroekt.htm>

Fyrispurningur 100-27/2005. Spørsmål fra lagtingsmedlem A. á Fríðriksmørk 17/11-2005 og svar fra minister H. P. Strøm 8/12-2005 i forbindelse med lagtingsbehandling. Lokaliseret 27/3-2011 på:
<http://logting.elektron.fo/logtingsmal/Logtingsmal05/Skrivl.Fyrisp/100-27.05Sernamsfroediliga-Oeki.htm>

Herlev kommunes hjemmeside. Lokaliseret 19/5-09 på: <http://www.herlev.dk/born-og-unge/borne-og-familieradgivning/born-og-unge-med-serlige-behov/pedagogiske-vejledere/#inklusion>

Torshavns Kommunes hjemmeside. Lokaliseret 27/3-2011 på:
<http://www.torshavn.fo/Default.aspx?pageid=25>

UNESCO/Undervisningsministeriet (1994): *Salamancaerklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Lokaliseret 30/5-09 på:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/S/940610_salamanca_erklaering_specialundervisning.ashx

Bilag

Bilag 1.

Brev sendt ud efter telefonisk kontakt.

Børn med særlige behov i dagtilbud.

Jeg henvender mig i forbindelse med mit speciale på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, som omhandler inklusion og anerkendelse i dagtilbud i forhold til børn med særlige behov.

Ændringen fra 2006 i § 5 i Dagstovnalógini skulle medvirke til, at børn med særlige behov skal rummes i almeninstitutioner på lige fod med andre børn.

I denne forbindelse har undersøgelsen fra Danmark vist, at det kan være svært for pædagoger at omstille sig til en pædagogik, der skal rumme alle børn. Dette skal bl.a. ses i lyset af, at det pædagogiske arbejde har været opdelt i en almenpædagogik (som har omfattet "almindelige" børn) og specialpædagogik (som taget sig af børn med særlige behov, f.eks. ved brug af støttepædagoger).

Endvidere har erfaringer fra Danmark vist, at der er behov for udvikling af grundlæggende viden for at nå målet om, at alle børn skal rummes inden for almindelige dagtilbud, og at dette er en viden, som ikke kan anses at være en naturlig del af pædagogernes eksisterende faglighed – hverken som teoretisk forståelse, målrettet indsats eller pædagogisk praksis. Der er således brug for, at der udvikles viden om, hvordan der kan skabes socialt inkluderende lærings- og udviklingsmuligheder for alle børn i dagtilbud.

Specialet tager udgangspunkt i den grundtanke, at social inklusion er båret oppe ud fra forestillingen om, at læring og udvikling er resultat af social deltagelse. For at barnet skal være inkluderet skal det være medtænkt og synligt, samt være anerkendt i fællesskabet.

Undersøgelsen omfatter et interview af ca. en times varighed samt observation. Observationerne strækker over tre dage, ca. 3-4 timer hver gang. Undersøgelsen skal

ikke ses som en vurdering af den enkelte pædagog, men hellere som en vurdering af, hvordan pædagoger generelt løser opgaven med, at dagtilbud skal rumme alle børn, samt hvilke tendenser viser sig i det pædagogiske arbejde i denne forbindelse.

Alle oplysninger bliver behandlet fortroligt, og på en sådan måde, at hverken institution, personale eller børn kan genkendes.

Bilag 2

Interviewguide

Hvilken viden, holdning og erfaringer har pædagogerne med at børn med særlige behov er blevet en del af deres arbejds- og ansvarsområde. Føler de der er overensstemmelse mellem deres kompetencer og de krav der stilles til deres arbejde.

- Hvad synes du om at børn med særlige behov skal rummes i institutionerne på lige fod med andre børn
- På hvilken måde har uddannelsen givet dig de nødvendige kompetencer at tage dig af børn med særlige behov?
- Hvad mener du er den største udfordring i forhold til at børn med særlige behov skal rummes i institutionerne på lige fod med andre børn?
- Hvilken rådgivning eller vejledning står til rådighed for jer i forhold til at løse denne opgave?

Hvordan pædagogerne forstår begreberne inklusion og anerkendelse kan have indflydelse på hvordan de griber opgaven an.

- Hvordan forstår du inklusion?
- Hvordan forstår du anerkendelse?

Det er en moderne kompetence at kunne deltage på rette sociale arenaer i rette tid på den rigtige måde. Dette kræver indsigt i de adgangskriterier og koder der er gældende såvel som kompetencer, til at kunne navigere i modsatrettede og skiftende kontekster. Det er således afgørende at man er i stand til at afkode hvilke adgangskriterier er gældende i den aktuelle kontekst, hvilke koder der er gældende i konteksten og at besidde de kompetencer der gør en i stand til dette skift. Derfor er kriterier for inklusion også kriterier for eksklusion.

- I hvilket omfang mener du barnet kender spillereglerne for samvær i institutionen?
- Hvor klarer barnet sig bedst/dårligst?
- Hvilke slags aktiviteter foretrækker barnet at beskæftige sig med?

Hvordan klarer barnet sig i samspil med de andre børn, må det "være med" for de andre.

- Hvor stor indflydelse mener du barnet har i aktiviteter eller leg med de andre børn?
- Får det f. eks. lov til at bestemme?
- Forekommer det at de andre børn klager over dette barn?
- Hvad gør I ved det?

Relationer herunder venskaber eksisterer kun for deres egen skyld. Mange børn med særlige behov besidder ikke de kompetencer der kræves i mederne relationer hvorfor de bliver valgt fra.

- Har barnet bestemte venner i institutionen?
- Forekommer det at de andre børn vælger barnet med særlige behov fra?
- Hvor ofte?
- Hvad gør I ved det?

For at få "lov til" at deltage i fællesskabet kræver, at de regler og værdier der gør sig gældende bliver respekteret. Nogle børn har ikke disse forudsætninger, hvilken kan skyldes at de ikke ved hvordan man handler, ikke magter at leve op til kravene eller ikke har adgang på lige fod med de andre og derfor ikke lever op til forventningerne. Det er pædagogernes ansvar at tilrettelægge og understøtte aktiviteter der gør det muligt for alle børnene at deltage på måder der er acceptable for alle.

- Hvilken position har barnet i børnegruppen?
- Hvis barnet befinder sig i periferien af børnefællesskabet, hvad mener de så det skyldes?

Integration og inklusion er to måder at se på forholdet mellem individ og fællesskab. Da integration er mere individorienteret er det barnet, der skal tilpasse sig fællesskabet. Inklusion betyder at individ og fællesskab tilpasses hinanden.

- Hvad gør I i tilfælde af, at barnet med særlige behov forstyrrer de andre børn i aktiviteter eller leg?

Bilag 3

Observationsguide

At barnet har tæt relation til omsorgspersoner (her pædagoger) er en forudsætning for at kunne indgå i intersubjektive forhold og for tilliden til omverdenen. Denne tillid eller tryghed grundlægges i interaktionen med omsorgspersonerne, bl.a. ud fra forudsigeligheden for hvad barnet kan forvente. At barnet opfatter omverdenen som kontinuerlig, pålidelig. Hvordan barnet opfatter sig selv har betydning for barnets selvidentitet.

- Hvordan er pædagogernes interaktion med barnet? Signalerer pædagogerne i deres kropssprog at være imødekommende eller afvisende? Dette kan have betydning for i hvilket omfang barnet søger hjælp hos pædagogerne.

Vi danner selv vores identitet ud fra den forestilling vi har om os selv. Positiv identitetsudvikling hænger sammen med en subjektiv oplevelse af at være anerkendt for sine individuelle valg, handlinger og adfærd.

- Er der tale om en interaktion mellem pædagog og barn, hvor barnet kan få en opfattelse af sig selv som kompetent, eller kan barnet få en opfattelse af sig selv som forkert, dvs. bliver fejl og mangler fremhævet, retter de på barnet

Da det særlige og det almene skal praktiseres indenfor samme ramme, forekommer det ofte, at pædagogerne er af den opfattelse, at barnet med særlige behov/udsatte barn har brug for at blive skærmet. Dette resulterer ofte i at barnet ikke deltager i fællesskabet på lige fod med de andre børn, for at beskytte barnet mod f. eks. mobning, nederlag eller mod at blive udstillet. Dette er imidlertid overvejende et udtryk for en negativ forståelse af fællesskab.

- Agerer pædagogerne anderledes i tilfælde af konflikter hvor dette barn er impliceret set i forhold til andre konflikter? Hvad gør pædagogerne for at støtte barnet således at konflikter kan undgås?

Undersøgelser har vist, at pædagoger ikke altid er opmærksomme på de grundlæggende processer social inklusion og eksklusion spiller i forhold til den omgang børn har med hinanden.

- Hvilken rolle har barnet med særlige behov i forhold til de andre børn i f. eks. legen. Tager det selv/de andre børn initiativ. Har barnet betydningsfulde roller eller befinder det sig i periferien af fællesskabet?

For at det skal lykkes at inkludere børn med særlige behov, er det vigtigt, at pædagogerne støtter børnene i deres aktiviteter med andre børn i forhold til at finde de deltagerveje, der fører til de anerkendende roller og positioner. Derfor har disse børn ofte størst succes i forhold til at komme til at spille en betydningsfuld rolle, i de voksenstyrede aktiviteter i institutionen, hvor pædagogerne påtager sig ansvaret for at de aktiviteter børnene deltager i, kendetegnes af aktivitetsfællesskaber, hvor det er selve aktiviteten man er sammen om. Disse former for aktiviteter er mere åbne for nye deltagere end f. eks. personcentrerede fællesskaber, hvor aktiviteten er centreret om de personer, der deltager, og derfor ikke er åben for nye deltagere.

- Er aktiviteterne af en sådan art, at deltagelsen lettes for barnet evt. ved at det bliver hjulpet ind i fællesskabet med de andre børn, og således understøtter barnet i forhold til at opnå inklusion og anerkendelse?

Bilag 6.

Forskning på området

I dette bilag gives et mere udførlig beskrivelse af det udpluk af dansk og nordisk forskning (afsnit 1.6) som kan have relevans for denne afhandlings fokus, hvor interessen er centreret omkring den pædagogiske praksis i forhold til børn med særlige behov i et inklusions- og anerkendelsesperspektiv.

Der har i Danmark været gennemført forskellige forsknings og udviklingsprojekter i dagtilbud. Bl.a. blev der gennemført en undersøgelse for Ballerup kommune som led i kommunens udviklingsprogram "Et godt børneliv - et fælles ansvar". Undersøgelsen havde til hensigt at opnå viden om de eksisterende pædagogiske indsatser overfor børn med særlige behov i kommunens dagtilbud, herunder at undersøge, hvilke strategier og indsatser i den eksisterende praksis synes at virke og understøtte inkluderende processer, og hvilke synes at udgøre barrierer for at udvikle og kvalificere inkluderende processer. På baggrund af denne undersøgelse, har de udgivet rapporten: "*Man kan ikke lære dem at blive sociale med nogen, som heller ikke er det – En undersøgelse af pædagogisk praksis i 0-6 års dagtilbud i Ballerup kommune*" (Hedegaard Hansen, J., Hedegaard-Sørensen, L., & Tetler, S., 2008),

Deres undersøgelse viste bl.a., at den store mangel på uddannet personale har betydning for udviklingen og kvalificeringen af det inkluderende pædagogiske arbejde og at en fastlåst og ufleksibel struktur og organisering, domineret af regler og rutiner gør, at barnet må udvise stor tilpassethed, hvilket ikke understøtter inkluderende processer. Undersøgelsen viste også, at støttepædagogernes arbejde centrerede sig om det enkelte barn således, at der arbejdes hen imod at integrere barnet i det eksisterende fællesskab og dermed ikke – sammen med dagtilbuddenes øvrige personale – at udvikle pædagogikken så den i højere grad imødekommer alle børns udviklingsmuligheder. Undersøgelsen konkluderer endvidere, at medmindre personalets kvalifikationer og kompetencer løftes, bliver det svært at realisere visionen om social inklusion af børn med særlige behov i kommunens dagtilbud.

I undersøgelsen "*Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt. Sammenfattende rapport*" er indsatsen overfor socialt udsatte børn i ni dagtilbud undersøgt. Her ses, at begrebet inklusion kun bruges som et overordnet begreb om et flertydig og diffus

ideal. Derimod bruges begrebet rummelighed, og begreberne eksklusions- og udstødmekanismer er ikke begreber som bruges i disse ni undersøgte dagtilbud. Her er det tale om at pædagogerne er fokuseret på at inddrage børnene og ikke er bevidste om at deres pædagogik kan være af en sådan slags, som kan være med til at ekskludere børn fra fællesskabet. I denne undersøgelse kommer det også frem, at såfremt barnet har støttepædagog oplever pædagogerne det som vanskeligt at fortsætte denne støttende indsats til barnet, hvis støttepædagogen ikke er til stede. Selv om pædagogerne i disse dagtilbud evaluerer deres indsats overfor de udsatte børn, foregår dette mundtligt og uden at de har værktøjer eller kompetencer til at opstille og beskrive relevante mål, der kan måle en reel effekt. Der er således tale om at der i en dialog sker en vurdering af, hvorvidt indsatsen har medført fremgang i barnets udvikling og læring. Selv om pædagogerne i disse dagtilbud arbejder bevidst med at inddrage børnene, er de ikke i samme omfang bevidste om de eksklusions- og udstødningsmekanismer der findes i dagtilbuddet. (Indenrigs- og Socialministeriet, 2009)

I rapporten *"Pædagogiske indsatses og nye initiativer på dagtilbudsområdet"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010) fremlægges evalueringerne af de udviklingsprojekter, som blev igangsat på baggrund af ansøgningspuljen "Bedre kvalitet i dagtilbud". I evalueringsrapporten fremgår, at der af de 84 bevillinger er 13 gået til projekter som bliver grupperet under kategorien: Generel opkvalificering af personalet som vej til udvikling. Et af disse projekter blev gennemført i Holbæk Kommune fra 2007-2009 og havde til formål at udvikle og styrke inklusionen af udsatte børn i dagtilbuddene og sikre dem øget trivsel og udvikling og bedre sociale relationer. Resultaterne fra disse projekter viser, at personalet har fået større bevidsthed om de inkluderende og ekskluderende processer, som findes i dagtilbuddenes dagligdag, samt at dagtilbuddene, efter gennemførelsen af projektet, arbejder mere bevidst med inkluderende pædagogik.

For den samlede gruppe under denne kategori, hvor sigtet har været at arbejde på at forandre og udvikle det pædagogiske personales syn på praksis og børnene, kan det konkluderes, at ved at have en mere anerkendende tilgang til barnet flyttes fokus til barnets ressourcer, hvilket ikke kun ændrer personalets syn på barnet men også øger bevidstheden om deres egen rolle i forhold til opfattelsen af barnet.

Også et norsk studie sætter fokus på inklusion og eksklusion i dagtilbud.

I sin Ph.d. afhandling *"Førskolebarn som blir avvist og ignorert i leg. En eksplorerende intervensjonsstudie"* undersøgte Ruud, hvordan personalet i dagtilbud kan hjelpe de børn som oplever at blive ekskluderet og ignoreret i leg. Studiet omhandler 7 børn i alderen 4-5 år i norske dagtilbud. Alle børnene, som indgik i hendes studie, havde af forskellige årsager vanskeligheder ved at indgå i legen med de andre børn, bl.a. fordi de havde svært ved at tolke legen og at forstå eller overskue legetemaerne. Dette resulterede i, at barnet blev afvist i de andres leg, eller, i det tilfælde de fik lov til at deltage, havde roller uden nogen indflydelse på legens tema eller hvordan legen skulle foregå.

Ruuds studie viste, at ved at oprette små legegrupper hvor barnet med vanskeligheder deltog sammen med 3-4 andre børn samt en pædagog som aktiv deltog i legegruppen, var det muligt at vende denne negative udvikling. Med den lille legegruppe som tryk og overskuelig læringsarena, samt med pædagogens støtte, havde barnet mulighed for at udvikle de kompetencer som kræves, for at barnet "får lov til" at indgå i de andre børns leg som ligeværdig deltager i legen. At de voksne observerer og er engagerede i børnenes leg mener Ruud er en forudsætning for, at personalet får øje på de børn som gentagne gange bliver ekskluderet og ignoreret i legen (Ruud, 2010)