

Pædagogers forståelser af børneperspektiver – et dobbelt konsulentperspektiv

Elin Andersen, MPM, udviklingskonsulent

Indledning

Denne artikel forsøger på en teoretisk og praksisrelateret måde at undersøge, hvad der sker, når pædagoger arbejder med at italesætte og forstå børns perspektiver. Hvordan kan man som konsulent skabe rammer om lærende praksisfællesskaber¹, der inviterer personale i daginstitutioner til at udforske udsatte børns intentioner og i samspil med de ansatte undersøge, hvad der giver mening i børnenes hverdag i daginstitutionerne.² Fokus har været på systematisk at inddrage børns forskellige perspektiver i observationer og refleksioner og samtidig forholde disse perspektiver til det pædagogiske personales perspektiver og intentioner.

I praksis bliver pædagoger til stadighed udfordret i at forstå, rumme og inddrage børns forskellige perspektiver. Det gælder i børnehavens aktiviteter og fællesskaber og i hverdagens mange gøremål. Udsatte børn er særlig afhængige af, *hvordan* de får mulighed for at deltage i leg og aktiviteter. Heri ligger muligheden for inklusion og fællesskabsfølelse, men også risikoen for eksklusion af børnenes fællesskaber og for personalets kategorisering af børnene som vanskelige eller urolige børn.³ Opstår der konfliktsituationer, hvor udsatte børn er involverede, kan pædagogens perspektiv let komme til at kolliderer med barnets perspektiv. Der kan være noget forskelligt på spil for barnet og den voksne. Pædagogen kan f.eks. have et fagligt fokus eller kollegiale aftaler, der ikke nødvendigvis stemmer overens med dét, barnet netop er i færd med at udforske eller blive klogere på. Her bliver det som konsulent en udfordring ved hjælp af systematiserede observationer og rammesætning for faglige refleksioner i praksisfællesskaber i samspil med personalegrupper at undersøge, hvad der er på spil for de udsatte børn, når de kæmper for at opnå anerkendelse og deltagelse i sociale sammenhænge i børnehaven.

Formålet med artiklen er at undersøge, hvilke teoretiske og metodiske tilgange, der i særlig grad kan understøtte pædagogers måde at forstå, rumme og inddrage børns perspektiver, når der arbejdes med at skabe inkluderende miljøer for børn i daginstitutioner. Hvad skal der til for at medarbejdere får øje på, hvad der kan være på spil for de udsatte børn, og hvordan bliver det muligt at bevæge sig

¹ Begrebet lærende praksisfællesskaber uddybes senere i artiklen.

² Jf. *Kvalitetsudvikling i daginstitutioner. På vej - videre.. i Assens Kommune: 2. "Metoder og grundforståelse"*, p. 4.

³ Ibid.

fra fokus på enkeltbørns perspektiver til udvikling af inkluderende fællesskaber?

For at indfange og belyse det dobbelte konsulentperspektiv i udviklingsprojektet i arbejdet med artiklens formål, følges to spor. Det ene sætter fokus på konsulentens opgave og rolle som procesansvarlig, der rammesætter og intervenserer i lærende praksisfællesskaber ved hjælp af systematiske refleksionsprocesser i personalegrupper. Det andet sætter fokus på et konsulentperspektiv, der samtidig skærper og understøtter pædagogers fokus på at udvikle den pædagogiske indsats overfor de udsatte børn som en *integreret* del af den pædagogiske praksis i daginstitutioner. Begge spor tager afsæt i et børne- og udviklingssyn, der præsenteres senere i artiklen.

Om projektet

Artiklen er baseret på konsulenterfaringer i et kvalitetsudviklingsprojekt i Assens Kommune i samarbejde med University College Lillebælt (UCL). Projektet modtog puljemidler, der i særlig grad fokuserede på den enkelte institutions arbejde med børn med særlige behov. I projektets afsluttende rapport lyder det bl.a.: *Det handler ikke alene om, at disse børn skal fungere i dagtilbud og det videre liv, men ligeså meget at der skabes rummelige institutioner, hvor børns forskelligheder giver muligheder i stedet for begrænsninger i de enkelte institutioner*”.⁴ I projektet deltog ansatte i kommunens daginstitutioner i en proces, hvor vi som eksterne konsulenter fra UCL fik mulighed for at observere den pædagogiske praksis i forhold til udsatte børn og give støtte til fælles refleksionsprocesser i personalegrupper. Projektet var tilrettelagt i en vekselvirkning mellem supervision og observation i hver enkelt daginstitution. Fokus har været på at inddrage de udsatte børn gennem udvikling af de voksnes samarbejde om, at styrke fællesskaber for alle børn.⁵ Som konsulenter var vi fordelt på fire distrikter og foretog fem besøg i hver af kommunens daginstitutioner. Tre supervisionsaftener til udpegning og efterfølgende refleksioner over pædagogernes valgte observationstemaer og to observationsdage til konsulentens observationer af børns og voksnes hverdagspraksis i børnehaven med afsæt i disse observationstemaer.

Nærhed

Eksempel 1

Susanne, der er pædagog i en børnehave har bl.a. sammen med Simon og Lucas (begge 5 år) arbejdet i lang tid. De renser jorden og graver græstoppe op af en cementbeholder på legepladsen, så de kan så grøntsager eller blomster i den. Flere børn cykler forbi og stopper nogle gange op for at se, hvad de er i gang med. Anton på 6 har også været

⁴ Jf.: ”Kvalitetsudvikling i daginstitutioner. På vej – videre...” i Assens Kommune, p. 2.

⁵ Jf. Ovennævnte rapport p. 3-4, hvori projektets grundforståelser og metodiske tilgange kan læses.

med, men har lige lagt sig på den udendørs sofa under overdækningen for at sove lidt. Susanne graver og Simon holder jernskovlen på kanten for hende og ser til et øjeblik. Hun lægger en stor tot græs på Simons skovl. Han siger tak og kommer den op i trillebøren. Lidt efter siger hun til de børn, der fortsat er med i aktiviteten: "Nu kan det være, vi skal vente med det sidste. Jeg kan høre Tina kalder i baggrunden. Vi skal spise madpakker."

Simon bærer skovlen over hovedet og Susanne kommenterer: "Dén her, den går du med. Den må man ikke løbe med." Han går af sted med skovlen og spørger kort efter, da han ser riven: "Hvor skal den her rive ligge?" Hun fortæller ham, hvor den skal ligge og siger: "Det var rigtig flot Simon." Lidt efter fjerner han flisen, der er ved at falde. Han skubber til døren og ser til, mens Susanne låser lågen. "Prøv at se, det er jord, det kan ikke komme af," siger han og rækker sine beskidte fingre frem til Susanne, mens de går. "Jo, det kan det godt," tilføjer hun og de går forbi cement-beholderen. "Vi er færdige, prøv at se, der er kun dét tilbage." Han klapper på det lille stykke græs, der mangler. Susanne kigger på ham med et varmt blik: "Så kan vi arbejde videre i eftermiddag eller en anden dag." De går hen for at spise. Simon ser glad og stolt ud, da han går ind for at vaske hænder.

Denne lille episode fandt sted i en børnehave, hvor personalet et stykke henne i institutionens udviklingsforløb var optagede af i hvilke situationer, der opstod nærhed for de udsatte børn. Ovennævnte eksempel blev valgt ud og fremlagt for personalegruppen i et supervisorsforløb, for at vise hvilken nærhed og positiv kontakt, der var til stede i samspillet mellem Simon, de øvrige børn og pædagogen. Simon var tydeligvis engageret og optaget af dét, han var i gang med og nød samværet om aktiviteten med pædagogen og de andre børn.

For at forstå pædagogernes faglige fokus og de forudgående dialogprocesser i projektet, der gjorde at observationstemaet om *nærhed* kom i spil i relation til de udsatte børn i den pågældende børnehave, er det oplagt at vende blikket mod de praksiseksempler, personalet tog afsæt i, da udviklingsforløbet skulle begynde. De var optagede af en lille gruppe børn, de oplevede som særligt udsatte i børnehaven, heriblandt Simon⁶. Børnene tilhørte forskellige spise- og aktivitetsgrupper inddelt efter alder i institutionen. Flertallet var drenge. Personalet var blevet bedt om at medbringe eksempler på aktuelle problemstillinger i henhold til projektets formål ved 1. møde med konsulenten og beskrev de pågældende børn: *"Det handler om børn, der ikke kan deltage i de aktiviteter, vi planlægger - når vi f.eks. sidder med en gruppe og et barn stikker af. Det handler om børn, der sætter deres egen dagsorden og protesterer mod andres. De reagerer mod de rammer, vi stiller op og andre børn stiller op. De reagerer på fælles spilleregler. I den frie leg går det nogenlunde. På andre tidspunkter kan det være vældig destruktivt."*

Med afsæt i de konkrete eksempler med de udsatte børn, hvor personalet ikke i tilstrækkelig grad

⁶ Projektet har ikke arbejdet med at kategorisere børn som udsatte, men i nogle personalegrupper var det nødvendigt at tage afsæt dér, for efterfølgende at kunne sætte projektets bærende børne- og udviklingssyn i spil, jf. p. 9.

oplevede at kunne foretage langvarige målrettede indsatser, fik vi ved det første supervisionsforløb etableret rammerne for et lærende praksisfællesskab⁷. Som en indledende fase i det metodiske design for supervisions- og refleksionsforløbet⁸, fik personalegruppen og jeg som konsulent mulighed for at stille spørgsmål, der kunne udforske det undersøgelsesfelt, de gerne ville klogere på i projektet. Herefter blev det muligt at indkredse aftenens ”supervisionsfokus”, der kom til at lyde: *Hvordan favner vi ”disse børn” i den store, åbne sammenhæng, vi har her? Hvordan organiserer vi os på nye måder i forhold til disse børn og sikrer en kommunikation, der støtter denne organisering?*

Forskellige vidensformer

Da vi som konsulenter i udviklingsprojektet tager udgangspunkt i teoretiske vinkler, udviklingssyn og problemforståelser, der kan udfordre hverdagstænkningen og forsøge at bidrage med nye tænke- og handlemuligheder⁹, er det vigtigt at være opmærksom på, hvilke institutionelle sammenhænge, vi befinder os i, når vi i samspil med personalegrupper skal udforske den pædagogiske praksis. De har over tid udviklet bestemte problemforståelser og måder at handle på, og vi bidrager som konsulenter med viden om børn og barndom i et moderne samfund, der kan sætte nye perspektiver på børnelivet i institutionen¹⁰. Samtidig har vi fået mulighed for at bevæge os rundt i institutionen og observere børns og voksnes samværsituationer, være i dialog med de involverede parter og sammen med personalet undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger, de skaber - og børnene indbyrdes skaber, for at de udsatte børn kunne deltage og være med i forskellige fællesskaber. Vi gør med andre ord brug af forskellige vidensformer i udviklingsprojektet, som vi forsøger at få sat i spil i forhold til hinanden.

Gleerup (2004) taler om tre videnformer (Scharmer), der siden 1960’erne har haft forskellige typer af fokus i givne tidsperioder og som kan relateres til nøgleordene i lovkravene til professionsuddannelser og CVU’er (2001). De aktualiseres ligeledes af de nyere reformer indenfor de professionsrettede uddannelser i form af professionshøjskoler (2008) med fortsatte krav om *professionsrettet udviklingsbaseret* i samarbejde med professionsfeltet og krav om strategisk samarbejde med universiteter. Det drejer sig om eksplicit viden, viden som proces og emergende ny viden.

⁷ Uddybes senere i artiklen som *lærende praksisfællesskaber*, p. 5.

⁸ Jf. Rapport: ”Metoder og grundforståelse”, p. 4-5 samt bilag 4 og 5: ”Metodepapirer vedr. ”Supervisions- og refleksionsforløb” og ”Observation i daginstitutioner”, p. 39-42.

⁹ Jf. fælles grundlagspapir udviklet i konsulentgruppen: *Kvalitetsudvikling i daginstitutioner set ud fra et børnelivsperspektiv*, præsenteret ved fælles intromøde for diverse aktører og samarbejdspartnere i starten af udviklingsprojektet.

¹⁰ Ibid.

Viden som proces opfattes bl.a. som tavs viden i brug, der er indlejret i de kontekstuelle sammenhænge, hvori mennesker befinder sig (Gleerup 2004). Processuel viden kan få særlig betydning, når den er indlejret i mennesker og produktive fællesskaber. Denne vidensform knytter sig bl.a. til professionsuddannelser og læring i praksis og udvikles over tid i professionsudøvelse eller gennem deltagelse i andre lærende fællesskaber, her parallelt til pædagogers udvikling af pædagogisk praksis for børns liv i en daginstitution. Beskrivelse af viden og læring knyttet til praksis og deltagelse i sociale processer er endvidere formuleret af nyere læringsteoretikere, f.eks. Schön (2001), der anvender begrebet ”refleksion i handling” som en professionsudøvers intuitive ekspertise til vedvarende at praksisudvikle og tilpasse håndtering af opgaver til givne situationer. Gleerup (2007) påpeger endvidere, at professionsudøvere har behov for at kunne ”reflektere over praksis”, dvs. at kunne sætte her og nu bundne praksis situationer, der kendetegner den daglige ”refleksion i handling” i relation til større sammenhænge eller kontekstforståelser i forsøg på at skabe nye kontekstrelationer. Begreber, der også kan forstås som metarefleksion eller 2. ordens læring. Lave og Wenger (1991) taler om viden i proces, som ”situeret læring”, der er indfældet i kollektive og sociale læreprocesser og Wenger uddyber forståelsen af ”praksisfællesskaber” i bogen af samme titel i 2004. De to sidstnævnte forfattere anvender bl.a. begrebet ”legitim perifer deltagelse”, hvor man gennem øget deltagelse i praksis efterhånden optages som et fuldgyldigt medlemskab af et lærende fællesskab, f.eks. en praktikperiode, et tværgående udviklingsprojekt eller et organisationskulturelt arbejdsfællesskab.

Lærende praksisfællesskaber

Udfordringen i dette udviklingsprojekt har for os som konsulenter bl.a. været, at skabe rammer for etablering af *lærende praksisfællesskaber* i form af supervisionsaftener, hvor det pædagogiske personale har kunnet bidrage med deres processuelle viden og de iagttagelser, de har indsamlet gennem lang tids praksis og få disse forståelser italesat i samspil med den viden, vi medbringer dels som proceskonsulenter i projektet og dels som fagpersoner indenfor det pædagogiske arbejdsområde. Vi har desuden i hver daginstitution haft mulighed for at være ”legitime perifere deltagere” i form af observatører, hvor vi på to enkeltdage har kunnet se ind i børnenes og pædagogernes hverdagsliv. Grundforståelsen og de metodiske tilgange i projektet har været at kombinere personalets viden fra praksis med de observationer, vi som konsulenter kunne indsamle, og de nye iagttagelser personalet kunne nå at foretage i forbindelse med de forskellige supervisions- og observationsfokus, de selv var med til at indkredse og udpege. Når vi skulle observere, var vi som konsulenter afhængige af, at

pædagoger, medhjælpere og børn bidrog med deres perspektiver på hverdagens mange situationer og problemer. Personalet udpegede selv, hvad der skulle fokuseres på i de enkelte institutioner¹¹ og observationerne blev planlagt i samarbejde med dem. Udvikling af ny viden skete således i et dialogbaseret praksisfællesskab, hvor personalet selv var aktører, og hvor vores opgave som konsulenter var dels at tilrettelægge systematiserede refleksionsprocesser og dels at være den passende forstyrrelse til personalets forståelser og perspektiver på arbejdet.¹²

Nærhed som tema

Da nærhed således dukkede op i supervisions- og refleksionsforløbet med pædagogerne, viste det sig at blive et væsentligt omdrejningspunkt for personalets faglige refleksioner i forhold til det fremadrettede fokus, de havde på at udvikle deres pædagogiske praksis som inkluderende for alle børn i institutionen. Denne aften kunne vi i det refleksive lærende fællesskab opleve, hvordan begrebet nærhed efterhånden blev et centralt nøgleord i personalets måde at kommunikere og lytte ind til hinandens faglige input. I den faglige refleksionsproces, begyndte der at opstå en parallellitetslæring i rummet, idet temaet om nærhed på den ene side viste sig at være væsentligt i arbejdet med at udforske kvaliteten af de voksnes møde og samvær med de udsatte børn i hverdagslivet, hvor vi skulle undersøge temaet nærmere ved hjælp af observationer og iagttagelser i tiden frem til næste supervision. På den anden side virkede det som om deltagerne i supervisionsforløbet samtidig skærpede opmærksomheden overfor hinandens faglige betragtninger. De begyndte at udvise større lydhørhed og åbenhed i kommunikationen. Set fra et konsulentperspektiv opstod der en nærhed i personalegruppen, der åbnede for nye inspirationer denne aften, netop da vi var i gang med at indkredse det centrale fokus i det fremadrettede observationstema. Det virkede som om flere begyndte at tænke i helheder og koble sig på hinandens forståelser og udsagn. Der blev åbnet for en 2. ordens læringssituation, hvilket muliggjorde deltagernes faglige input og forskellige perspektiver, der kunne bidrage til nye sammenhængsforståelser. Vi fik lyst til at blive klogere på dette tema.

I første omgang blev det en fælles udfordring ved hjælp af undersøgende og refleksive spørgsmål¹³ i supervisionsforløbet at udforske de pædagogiske forståelser og opfattelser af temaet nærhed. Personalegruppen var bl.a. optaget af, hvad nærhed egentlig vil sige, og hvad det betyder for dem som

¹¹ blot det knyttede sig til projektets hovedformål: fokus på den enkelte institutions arbejde med børn med særlige behov.

¹² Inspireret af formuleringer projektets kvalitetsrapport, 2. afsnit: Metoder og grundforståelser, p. 4-5.

¹³ Jf. Kap. ”Professionelle hjælpespørgsmål” i bogen *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*, 2004.

personale, når de anvender dette begreb i forhold til de udsatte børn, ja i forhold til alle børn. Nogle spurgte: ”Hvad betyder det for et barn, at opnå nærhed med en voksen? – Bruger disse børn bestemte situationer til at opnå nærhed? Er der børn, der vælger bestemte voksne fra, når det handler om nærhed?”

Som konsulent kunne jeg f.eks. spørge: ”Hvordan opnår man som voksen at blive inviteret ind i et barns liv på en måde, så det for barnet opleves som nærhed (barneperspektiv) – selvfølgelig med respekt for barnets integritet. Én pædagog supplerede med en særlig opmærksomhed: ”Og hvordan får vi passet på ikke at begå overgreb, når vi ønsker at skabe nærhed med et barn?”

Den dialogiske refleksionsproces i det lærende fællesskab resulterede i følgende observationsfokus: *Hvad er de enkelte børn optagede af og i færd med? Hvad øver de sig på, og hvad er deres intentioner bag dét, de gør, siger og er i gang med? Hvordan er relationerne til de andre børn og til de voksne. Hvordan bliver de mødt og får hjælp af de voksne?*

Tre anerkendelsesniveauer

For at nuancere vores forståelser af børns perspektiver og i denne artikel at forstå mere om begrebet nærhed, inddrager Honneth (2003, 2006) i sin teori om social anerkendelse tre anerkendelsesformer, der er sammenhørende og en forudsætning for at det menneskelige subjekt kan få et positivt forhold til sig selv.¹⁴ Han opfatter anerkendelse som det fundament, der skaber menneskelig udvikling. Det er ikke noget, der kommer af sig selv. Han taler om kampen om og krænkelse af anerkendelsen på tre niveauer:

1. niveau: Kampen om den emotionelle anerkendelse af individer (kærligheden) - kun fra betydningsfulde nære personer - etableres gennem få følelsesmæssige bånd i samspejlet med primære relationer. Ved hjælp af tillid til de næres vedvarende opmærksomhed udvikles selvtillid og evnen til at være alene. Denne form for anerkendelse opnås typisk af forældre eller andre nærtstående personer til barnet. Dette anerkendelsesbehov kan ringeagtes gennem overgreb, der truer menneskets fysiske integritet.

2. niveau: Kampen om en retslig anerkendelse som moralske tilregnelige personer (retten). Dette opnås gennem tildeling af rettigheder. Her er tale om formel lighed og tolerance – og denne form for anerkendelse er ikke afhængig af social anseelse. Dette anerkendelsesbehov kan dog ringeagtes gennem fratagelse af rettigheder og udelukkelse, der truer menneskets sociale integritet.

3. niveau: Kampen om social anerkendelse som selvstændige, men betydningsfulde

¹⁴ Kornerup, Ida, (2009) kap. 2: ”Inklusion som begrebs- og styringsredskab”, p. 68–70 i bogen: (red.) Pedersen, 2009.

personer, der bidrager til fællesskabet (værdsættelsen). Dette opnås ved, at man orienterer sig mod de samme værdier (solidaritet) – en særlig anseelse/ solidarisk respekt ved hjælp af bidrag til værdifællesskaber. Herved udvikles selvværdsættelse. Dette anerkendelsesbehov kan ringeagtes gennem nedværdigelse og fornærmelse, der truer menneskets ære.¹⁵

Da pædagoger i daginstitutioner har til opgave at arbejde med social inklusion¹⁶, hvor alle børn har retten til at deltage i fællesskaber på en måde, så de både føler sig selvstændige og betydningsfulde, men også ønskede af andre, peger Ida Kornerup på at udfordringerne i særlig grad vil ligge på at eliminere en retlig krænkelse og at fremme den sociale anerkendelse¹⁷. Det er imidlertid ikke uden betydning for pædagoger også at medtænke samspillet med det følelsesmæssige anerkendelsesniveau, når de i samarbejde med forældre skal tilrettelægge og skabe etisk ansvarlige fællesskaber, der rummer børns forskellige perspektiver.¹⁸

Gravesituationen på legepladsen i begyndelsen af artiklen er et godt eksempel på en situation, hvor ét af de omtalte børn i børnehaven oplever en positiv nærhed med én af pædagogerne. Set i forhold til Honneths anerkendelsesteori kan man sige, at der er en fin balance mellem barnets/ børnenes ret til at deltage (2. niveau), at blive værdsat for sin deltagelse i det sociale samspil (3. niveau) og mulighed for at opleve selvtillid i en varm og understøttende atmosfære med den deltagende voksne som omdrejningspunkt for aktiviteten og kommunikationen med barnet/ børnene (1. niveau).

Når vi skal forstå børns forskellige perspektiver, dukker der i særlig grad muligheder op for at forstå dem, når der opstår konflikter eller uenigheder, dels mellem børn indbyrdes og dels i børns samspil med de voksne i institutionen, hvilket senere i artiklen illustreres ved et nyt eksempel, hvor Simon og endnu én af de udsatte drenge, Martin indgår i en spontant opstået legeaktivitet med flere børn. Inspireret af Honneths differentierede anerkendelsesformer, præciserer Glerup (2007), hvor vigtigt det er, at *anerkende hele barnets livssituation og tilværelshorisont*. Han fremhæver det betydningsfulde i at *forstå ubalancen eller utakten i forholdet mellem barnet og omverdenen, dets jeg og dets mange mig'er, der på én gang skal forsones og generaliseres i en proces, der er såvel identitetsdannende som socialitetsskabende*.¹⁹ Set fra et konsulentperspektiv er det interessant, om vi i

¹⁵ Frit opsummeret fra Ida Kornerups artikel, p. 68-70.

¹⁶ Jf. Dagtilbudsloven fra 2007 og kommunernes pligt til at udvikle: ”En sammenhængende børn og unge politik.”

¹⁷ Inspireret af Ida Kornerup, p.70.

¹⁸ At alle børn får mulighed for at opleve sig: holdt af og rummet i daginstitutionen og elsket af forældrene.

¹⁹ Glerup, Jørgen: *Relation eller deltagelse*, artikel i ”Skolen i morgen”, Nr. 1, oktober 2007.

samspil med de involverede pædagoger, kan få øje på *det skabende moment i det konfliktfyldte*, som Gleerup pointerer som betydningsfuldt i artiklen om anerkendelsesproblematikken. Er det muligt i de lærende praksisfællesskaber, vi agerer ind i sammen med de ansatte, at åbne for forståelser, der kan støtte de udsatte børn ved at *acceptere individets aktive kamp for anerkendelse og åbne for deltagelsesformer, der på kvalitativ vis kan udvide individets arbejde med dets spørge- eller livshorison*. Dette afhænger selvfølgelig meget af barnets alder, på hvilke måder der f.eks. kan spørges direkte til barnets livssituation eller man i forhold til særlige problemstillinger blot kan ans pore det til selv at få lyst til at undersøge og udforske verden omkring det mere nuanceret. Uanset hvor gammel ”et udsat barn” er – har det imidlertid brug for at være sammen med nogle voksne, der rummer dets utakt med verden og hjælper det med i samspil med andre børn at skabe anerkendende deltagelsesarenaer, der kan understøtte dets arbejde på at forstå sig selv og dets bestræbelser på at blive inkluderet i forskellige sociale fællesskaber.

Børne- og udviklingssyn og metodiske tilgange

I det samlede projekt betragtede vi i konsulentgruppen *børn som aktivt handlende i forhold til deres betingelser. Børn er deltagere, der tænker og handler intentionelt i forhold til et fælles hverdagsliv med andre børn og voksne. Børn forholder sig med andre ord til deres betingelser og muligheder og er samtidig aktive medskabere af disse fælles muligheder. Børnenes deltagelse i aktiviteter og fællesskaber i hverdagens mange gøremål danner grundlag for deres læring og udvikling af handleevne.*²⁰ Hvilke muligheder for deltagelse, de voksne skaber for børn i institutionen, viser sig dermed at være afgørende for deres oplevelse af, at være en del af et fællesskab.

I konsulentgruppen²¹ udviklede vi to metodepapirer i forlængelse af projektets grundforståelser a) *Systematisk supervisions- og refleksionsforløb* og b) *Observationer i daginstitutioner*, der var blevet fremlagt på et forudgående stormøde og distriktsmøde i kommunen.

Udviklingsprojektet gav mulighed for at afprøve forskellige måder at foretage observationer på, der kunne skabe mening, sammenhæng og inspiration for de personalegrupper, de skulle fremlægges for på de aftalte supervisionsaftener. Som konsulent viste det sig hurtigt interessant, at afprøve om flere sammenhængende observationer i løbet af en dag i børnehaven kunne skabe yderligere muligheder for sammenhængsforståelser, hvor de pågældende børn på forskellige måder var i samspil med børn og voksne i relation til det observationsfokus, pædagogerne havde valgt.

²⁰ Jf. ²⁰ Jf. fælles grundlagspapir: *Kvalitetsudvikling i daginstitutioner set ud fra et børnelivsperspektiv*.

²¹ Se evt. Søren Kai Christensen: ”Projektledelse mellem målrationalitet og kommunikativ udviklingsorientering”, p. 9.

I børnehaven med nærhedstemaet betød de sammenhængende observationer, at der kom illustrative eksempler, der viste, at pædagogernes umiddelbare opfattelse af nærhed var opnået som ved det indledende graveksempel i artiklen. I observationerne dukkede ligeledes situationer op, hvor denne nærhed til et par af de udsatte drenge ikke var til stede på samme måde. Efter de fremlagte observationer i personalegruppen i det efterfølgende supervisions- og refleksionsforløb opstod der en fælles udfordring i, at finde ind til det skabende moment i det konfliktfyldte i de konkrete situationer sammenholdt med de øvrige observationer og iagttagelser af de samme børn i andre sociale sammenhænge.

Børn, der organiserer en leg

Eksempel 2

En stor gruppe børn leger uden voksne i den ene ende af et stort træskib på legepladsen i begyndelsen af maj måned. Solen skinner. Simon og Martin²² har sat et stort plasticrør på tværs langs rampen og leger sammen med en dreng og to piger. De har taget strømperne af for at kunne gå op af rampen med bare tæer uden at glide. De går ned af rampen og forsøger at holde balancen. Martin flytter plasticrøret lidt og sætter det en etage op, så det sidder i spænd mellem skibets sider. Nu klatrer de over røret, mens de kravler op af rampen. De griner og har det sjovt sammen. Der kommer flere børn til. Martin skitserer betingelser, de har sat op for legen for de nytilkomne: "Hvis I skal være med i legen, skal I tage strømperne af."²³ Det gør de. Simon sætter sig på røret og gynger på det. De rutsjer ned under røret. En dreng stopper Martin, da han rutsjer ned, hvilket får ham til at udbrøde: "Hold op!" Simon står og ser udover rampen, mens de andre børn glider ned og løber op: "Man behøver at have bare tæer. ... var det ikke fedt?" Han løber af sted igen. Lidt efter udbrøder han: "Jeg er fanget i fangehullet. Var det ikke ærgerligt?" Alle de børn, der er færdige med at deltage i legen tager strømper og sko på igen, inden de går videre. De tilbageblevne drenge griner, mens de rutsjer. En større pige Lea kommer op til dem. Simon udbrøder: "Tag strømper og sko af." Hun ser på dem og udfordrer dem i deres organisering af legen: "I bestemmer ikke over mig." Der kommer flere store børn til. Daniel, der står lidt i baggrunden støtter Leas udsagn: "De må alle være her." Martin, der refererer til denne legs koder markerer igen: "I skal have strømper og sko af, hvis I må være med." Igen bidrager Lea: "I får da splinter i tæerne." Et par store drenge løber op på rampen med kondisko på. Martin råber med en høj lyd. De store er der lidt og trækker så op i den anden ende af skibet. Lea tilføjer: "Så kan vi få fred." Nu glider plasticrøret ned og Martin råber højt med vred stemmeføring. Straks er der et par børn, der hjælper Simon med at få røret sat på plads igen. Legen fortsætter i skibet, mens to pædagoger giver børnene på legepladsen solcreme på ved en bæk i nærheden.

Da dette eksempel bliver fremlagt for personalegruppen i børnehaven et par uger senere, opstår der mange refleksioner i det afsluttende supervisionsforløb. Fremlæggelsen foregår på baggrund af flere

²² Simon er drengen fra graveksempel og Martin, 5 år er ligeledes en dreng, der af personalet opleves som udsat. Personalet har flere magtkampe med ham, og han opleves som svær at få til at deltage, når de sætter aktiviteter i gang.

²³ Dette viser sig senere i observationsforløbet at være mod institutionens regler.

sammenhængende observationer i løbet af dagen med de samme børn: graveeksemplet, forskellige lege- og samværssituationer, en udendørs frokost, legen i skibet og en voksenorganiseret beslutning om solcreme på legepladsen. Alle situationer, hvor de ”udsatte børn” er i fokus i forhold til observationstemaet om nærhed og på hvilke måder de voksne ser børnenes tiltag til kontakt, er aktive og om de vil det?

Som konsulent vælger jeg eksempler og sociale samværssituationer ud, der kan give nogle foreløbige forståelser af, hvad er på spil for disse børn. Disse forståelser bliver hurtigt udfordret og nuanceret, så snart der åbnes for personalets umiddelbare refleksioner, når observationerne lægges frem. Her viser der sig ofte, at komme flere forskellige perspektiver frem på baggrund af de fremlagte praksiseksempler, når pædagogerne får mulighed for at anvende deres viden fra praksis om disse børn og på forskellig vis får denne sat i spil i forhold til observationerne og deres egne iagttagelser siden sidste supervisionsforløb.

Dét, der optager pædagogerne, er bl.a. de observationer, hvor de voksne ikke er til stede, som legen i skibet med Simon, Martin og de øvrige børn samt en bygge-og hoppeleg i puderummet, hvor disse børn er i gang med en rolleleg. Her giver de åbne refleksioner anledning til en opmærksomhed på sider hos disse drenge, som ikke tidligere har været opfattet på samme måde. En pædagog kommer til at tænke på, om de mon ind i mellem får skabt nogle fastlåste billeder af disse børn?²⁴ En, får øje på Martins evne til at organisere en leg. Hun lægger især mærke til hans vedholdende fokus på dét, der optager ham i legen med de andre børn. Dette gælder dels i legen i skibet med balancegang, rutsjeture og fastholdelse i legens koder, da et par store børn kommer til og udfordrer ham i forhold til børnehavens regler og aftaler med strømper og sko, og dels i en leg i puderummet, hvor han hurtigt påtager sig rollen som organisator i legen med at bygge et hus af puder, mens han inviterer de andre børn ind i legen. En pædagog kobler sig på disse refleksioner og lægger mærke til, hvor meget Martin faktisk trækker og bruger sin viden som inspiration i legesituationer, hvor børnene leger uden de voksnes tilstedeværelse.

Kommunikation og refleksive processer

Hvad er det for centrale elementer i supervisions- og refleksionsforløbet, hvor anvendelsen af det refleksive aspekt i kommunikationsprocessen kan udfordre hverdagstænkningen og forsøge at bidrage med nye tænke- og handlemuligheder for pædagogerne? Hermansen formulerer, at *interak-*

²⁴ For at læse mere generelt om tilbøjelighed til ”typificering af børn”, se Madsens 2009, p. 23.

tion er kommunikation og kan danne grundlag for nye eller anderledes synsvinkler og supplerer med Batesons citat: *Information er den forskel, der gør en forskel.*²⁵ I dette udviklingsprojekt kan man sige, at det indledende punkt i metodepapiret (1): ”Præsentation af konsulentens observationer og personalets egne hverdageksemples. Præcisering af supervisionstema,” er de nye informationer, der i første omgang gør en forskel i supervisions- og refleksionsprocessen. Der er foretaget systematisk vidensindsamling fra begge parter og uddrag heraf er lagt frem og anvendt på forskellige måder til at indkredse supervisionstemaet i refleksionsforløbene. Selvom vi i konsulentgruppen har udviklet et fælles metodepapir som arbejdsgrundlag, vil dén måde, vi anvender disse metodiske tilgange i praksis naturligt blive kombineret med den konsulentpraksis, vi i forvejen har opbygget gennem flere års afprøvning og videreudvikling i arbejdet med at skabe dynamiske refleksionsprocesser i samspil med personale- og udviklingsgrupper.

Kommunikative forholdemåder

Hermansen udtrykker videre om læring og kommunikation: *Udveksling mellem mennesker er grundlaget og det, vi som relationsprofessionelle må forfine og gøre passende i forhold til de udviklende og lærerige processer, vi får i opdrag at skabe rum for hos andre.*²⁶ I udviklingsprojektet har vi skullet udfordre de kommunikationsmønstre, som personalegrupper over tid har tilegnet sig i samspil med hinanden og som ikke nødvendigvis er tilstrækkelige i supervisions- og refleksionsforløb som disse, når formålet er at understøtte nye tænke- og handlemuligheder overfor udsatte børn og udvikling af inkluderende miljøer for alle børn. Derfor har én af de metodiske udfordringer bl.a. været at få skabt rum for (2): ”Deltagernes åbne spørgsmål til supervisionstemaet” i refleksionsprocessen. Løw beskriver om kommunikative forholdemåder: *Den bevidste del af den indre kommunikation betegnes som refleksivitet, altså refleksion over sig selv så at sige. Men refleksion foregår selvsagt også i den ydre kommunikation. I den forståelsesorienterede samtale kan deltagerens refleksion fremmes gennem processer, der er kendetegnet af skiftet mellem tale- og lyttepositioner og af sammenhængen mellem forskellige perspektiver*²⁷.

For metodisk at give plads til skiftet mellem tale- og lyttepositioner fordrede det i praksis, at nogle af deltagerne i personalegruppen skulle spørge ind til andres praksis i supervisionsforløbet, hvor der samtidig blev arbejdet med problemstillinger, der var almenlydige for hele institutionens persona-

²⁵ Jf. kap: ”Forandrings- og læringsperspektiv” i: *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*, 2004, p. 47.

²⁶ Ibid, p. 50.

²⁷ Jf. Kap: ”Professionelle hjælpesamtaler” i: *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*, 2004, p.105.

le. I praksis stillede 2-3 personer sig til rådighed som fokuspersoner for det aktuelle supervisions-tema, mens den øvrige personalegruppe blev delt op i små sparringsgrupper på tværs af vante samarbejdsgrupper. For nogle personalegrupper virkede det svært at arbejde på denne måde. Andre var mere trænede i at stille spørgsmål til hinandens praksis i de deltagende daginstitutioner.

For de ansatte med nærhedstemaet faldt det forholdsvis naturligt at stille spørgsmål til egen og andres praksis, som f.eks.: *Hvor er disse børns gode legesteder, hvor har de det godt henne? - Hvordan er oplevelsen, når vi er i grupper, set i forhold til resten af dagen, hvordan oplever børnene det? Og jeg kunne supplere: Hvad er de børn på forskellig vis i gang med at øve sig på, når de skal indgå i fællesskaber i denne børnehave?*

Differentierede fællesskaber

I flere af børnehavernes udviklingsforløb var det relevant først at undersøge, hvilke børn personalet opfattede som udsatte for senere i udviklingsprocessen at få mere fokus rettet mod pædagogernes måde at organisere og tilrettelægge en inkluderende praksis på, hvilket eksemplet med legen i skibet og de efterfølgende refleksioner illustrerer.

En vigtig udviklingsopgave i en daginstitution, der arbejder med et inklusionsperspektiv er ifølge Madsen at arbejde med differentierede fællesskaber. Han definerer en inkluderende pædagogik som en treleddet størrelse: *”Den retter sig mod individet, mod den sociale kontekst (fællesskaberne) og mod relationen mellem individer og dets sociale kontekst. Især det sidste genstandsfelt er væsentligt: Det er ikke individet, men derimod dets samspil med den sociale kontekst i form af fællesskaber, der er den pædagogiske opgave at arbejde med. Det er karakteristisk, at pædagoger generelt besidder stor viden og indsigt i, hvordan der etableres relationer til det enkelte barn, mens der ikke er udviklet tilsvarende viden om, hvordan børnenes fællesskaber kan udvikles.”* (Madsen 2009: 22)

Inspireret af Madsens formuleringer kan man sige, at en central udfordring i udviklingsprojektet efterhånden som de konkrete udviklingsforløb i daginstitutionerne tog form i kombination mellem supervisions- og observationsforløb, blev det på forskellig vis muligt ikke alene at sætte fokus på enkeltbørns perspektiver, men også på aspekter af dét, der foregår i det relationelle samspil mellem børn indbyrdes og mellem børn og voksne - og ikke mindst på de udviklingsbetingelser pædagoger tilrettelægger, der skal give mulighed for at inkludere alle børn i daginstitutionen.

Det viser sig i praksis at være en meget svær øvelse og absolut ikke noget, der bare sker af sig selv,

jf. Madsens ovennævnte formuleringer vedr. manglende viden, om hvordan man udvikler børnenes fællesskaber.

For at vise centrale udfordringer og dilemmaer, der kan være på spil i forbindelse med forståelser af den inkluderende pædagogiks differentierede fællesskaber og individets samspil med den sociale kontekst i form af fællesskaber i børnehaven, inddrages endnu en del af observationerne fra børnenes egen organisering af legen i skibet og en parallel voksenorganiseret beslutning om solcreme til børn på legepladsen.

Når forskellige perspektiver kolliderer

Eksempel 3

Bente og Tina, der begge er pædagoger, sidder på bænken ved indgangen og giver solcreme på. Flere børn står i kø i solskinsvejret. Bente spørger en stor pige: "Kan du prøve at gå ind og se, om du har en anden bluse med. Jeg kommer ind og hjælper dig, men jeg skal lige smøre de andre piger først." Hun fortsætter med at give solcreme på en anden pige: "Skal jeg tage dine briller, og hvis du vil holde på dit hår imens, er det fint." Pigerne hygger sig, mens de får cremen smurt på og får "små snakke" med Tina og Bente. Et par drenge kommer forbi, hvor Tina sidder og får hjælp til at tage vanddunken ned fra skabet, så de kan få noget at drikke. "I kan lige selv tage", siger Tina. Bente taler med et par store børn om Afrika og hvordan man maler sig hvide, når der er festdag. De griner sammen og Tina kommenterer. Bente henvender sig til Tina: "Jeg går lige en runde og så sender jeg dem herhen, der ikke har fået solcreme på." Et barn råber: "Jeg vil med." De går af sted, mens Bente kommenterer: "Ja, så går vi ud og finder nogle, der ikke har fået solcreme på." Bente kommer hen til skibet, hvor legen standses brat. Alle børn bliver bedt om at tage strømper og sko på og gå hen og få solcreme på.

Simon kommer med begge arme over kors og et mut ansigtsudtryk. Han har lige været med i legen på skibet og er blevet sendt hen til bordet af Bente. Da det bliver hans tur, vil Tina give ham creme på, men han afviser med et nej, og holder fast i bordkanten. Han vil ikke have creme på. Hun dupper lidt på hans arme. Han forsøger at komme væk og stritter imod. Tina tager fat i ham: "Jeg fortæller dig, at du skal sidde her!" Hun forsøger at overtale ham, mens hun sætter sig ved siden af ham på bænken: "Prøv at se Pernille, hun har også fået creme på.". Henvendt mod pigen spørger hun: "Hvad er det cremen beskytter os imod? Pernille svarer solen, men Simon vil ikke have creme på. Han forsøger fortsat at kæmpe sig fri, mens Tina holder sine arme rundt om ham. Der opstår en langvarig magtkamp mellem Tina og drengen om, hvorvidt han skal have creme på eller ej. Flere børn ser til og holder øje med, hvordan konflikten forløber. Situationen bliver mere konfliktfyldt og strækker sig over lang tid. Både drengen og pædagogen bruger meget energi på hver især at holde fast i deres beslutning om, hvad der skal ske. Et stykke tid efter ligger Simon inde i en vindueskarm og kigger ud på legepladsen fra fællesrummet. Han er helt udmattet efter at have været en del af denne lange konflikt.

Fremlæggelse af observationerne giver anledning til flere refleksioner i dette afsluttende supervisionsforløb med personalet, hvor opgaven bl.a. er at få de forskellige parters perspektiver i spil.

Vi lægger ud med fokus på *drengenes perspektiver*. På samme måde som med Martin, får vi ved hjælp af de sammenhængende observationer med graveeksemplet og andre situationer fra Simons dagligdag i børnehaven, mulighed for at se hans samspil med børn og voksne og derigennem hjælp til at se situationerne fra hans perspektiv. I fællesskab undersøger vi, hvad det betyder for ham at blive stoppet så brat, midt i en for ham vigtig og morsom leg med de jævnaldrende drenge og piger, og sendt til bænken med solcremen, som han ikke ønsker at deltage i²⁸. Pædagogernes perspektiver er, med beslutningen om at give alle børn solcreme på, kommet i fokus og børnenes perspektiver (Martins og Simons) og deres evne til at organisere og blive medinddraget i overgangen fra deres egen leg til den fælles voksenaktivitet med solcreme, ser ikke umiddelbart ud til at blive medindtænkt i den konkrete praksis situation.

Pædagogerne fortæller i refleksionsforløbet om de udfordringer, de står med i forhold til Simon i børnehaven. De har bl.a. problemer med at få ham til at deltage i de sociale aktiviteter i børnehaven, hvor der er mange børn og voksne til stede. Som konsulent vælger jeg at spørge: ”I hvilke situationer er det, Simon erkender og accepterer noget, I har bedt ham om at deltage i. Måske trænger han til jeres støtte for bedre at kunne deltage i disse sociale fællesskaber?” En pædagog foreslår, at der bliver foretaget flere observationer af, hvornår og i hvilke fællesskaber, det går godt for Simon med at blive inddraget og deltage i sociale aktiviteter i børnehaven.

Da vi når til de fremtidige arbejds punkter i forhold til Simon, som personalet kan arbejde videre med på samme måde som i Martins eksempel, bidrager personalet med flere konkrete bud: ”Hans grænse skal respekteres noget bedre. Det er vigtigt, han får lov til at bestemme mere selv og får hjælp til at blive inddraget i de fællesskaber, hvor vi voksne deltager. Måske har han brug for at komme frem til en accept lidt mere på sin egen måde.” Set fra et konsulentperspektiv kan jeg supplere: ”Hvordan kan I i denne og lignende konfliktsituationer undgå så mange magtkampe med Simon og begynde at se og tale med ham ”i øjenhøjde”? - Hvor er det, I kan tale med ham på måder, hvor han oplever sig mere inddraget, lyttet til og mødt i forhold til hans individuelle væsen, når der opstår uenigheder? – Hvad skal der til for at skabe et rum, han har mulighed for at vokse i?”, jf. Bech Larsens beskrivelser af begreber som, ”vejledt deltagelse” og ”nærmeste udviklingszone”.²⁹

Set fra *pædagogernes perspektiver*, har de uden tvivl ageret overfor Martin og Simon og de øvrige børn i skibet, på en for dem velmenende måde i forhold til nogle institutionelle aftaler og regler for

²⁸ Dette kan også ses og analyseres ud fra andre tematiske vinkler, som dog ikke er denne artikels formål.

²⁹ For at læse mere om begrebet *vejledt deltagelse* og Vygotskys begreb om *nærmeste udviklingszone*, se kap. 3: Bech Larsen, Marianne: ”Når læring i børnehaver inkluderer og ekskluderer”, p. 86 i bogen (red.) Pedersen, 2009.

samvær på legepladsen, der måske kunne lyde: 1) Man må ikke have bare tæer i skibet så tidligt på året. 2) Alle skal have solcreme på, når beslutningen er taget og igangsat. 3) Der er indgået nogle fælles aftaler om, hvordan man skal være vedholdende og ikke give op i givne konflikter med de pågældende drenge. Det kunne umiddelbart se ud som om pædagogen, der tager konflikten med Simon, på sin måde forsøger at være loyal overfor evt. indgående aftaler i personalegruppen?

Forskellige perspektiver og sammenhængsforståelser

Inspireret af Løws forståelsesorienterede samtaleform (her supervisionsforløb), kan det være oplagt at udforske, hvordan deltagernes *refleksion kan fremmes gennem processer, der bl.a. er kendetegnet af sammenhængen mellem forskellige perspektiver*³⁰.

Hvordan skabes der i supervisions- og refleksionsprocessen rum for, at de involverede parter forskellige perspektiver kan komme i spil på måder, der skaber øget forståelse og indsigt på sammenhængen mellem enkeltbørns perspektiver og pædagogernes fælles ansvar for tilrettelæggelse af en inkluderende praksis for alle børn, dels ud fra de sekvenser, der er præsenteret ved hjælp af de sammenhængende observationer og personalets eksempler fra deres hverdagspraksis og dels ud fra de fortløbende refleksioner, der opstår undervejs i udviklingsforløbet. Her kommer metodepapirets næste punkt i spil (3): ”Faglige refleksioner vedrørende sammenhænge, tolkninger og hypoteser”, som er forsøgt anvendt i relation til de ovennævnte eksempler med Martin, Simon og de øvrige børn og voksne på legepladsen.

Vi stod med en fælles udfordring i at finde ind til *det skabende moment i det konfliktfyldte*³¹ i de konkrete situationer (f.eks. legen i skibet og solcreme-aktiviteten), der skulle sammenholdes med de øvrige observationer og iagttagelser af de samme børn. For at komme videre med denne udfordring, måtte vi tilbage til personalets samlede fokus i udviklingsprojektet og se nærmere på dét, de gerne ville blive klogere på i det fremtidige arbejdet med de udsatte børn, jf. *nærhedstemaet og måden at favne disse børn i den store åbne sammenhæng i institutionen*. Personalet havde i starten af projektet spurgt sig selv: *Hvordan organiserer vi os på nye måder i forhold til disse børn og sikrer en kommunikation, der støtter denne organisering?*

Har vi fokus på social inklusion og individets samspil med den sociale kontekst, bliver det endvidere en fremtidig opgave for pædagogerne at undersøge, hvordan Simon eller andre børn i en konflikt

³⁰ Løw, Ole (2007), jf. note 27.

³¹ Glerup, Jørgen (2007), jf. note 19.

som denne, kan undgå at opleve sig udstillet blandt de andre børn og voksne, der befinder sig i direkte nærhed eller i periferien af dét, der foregår? Set i et børneperspektiv viser der sig at være meget på spil for drengen i den sociale kontekst og hans samspil med de andre børn og voksne i en konflikt som denne. At have så mange børn til at se på, mens han befinder sig i en følelsesmæssig svær og presset situation, gør det dobbelt svært for ham, dels at komme igennem konflikten og dels at vende tilbage til de sociale relationer og sammenhænge med børnene igen, når den er overstået. Samtidig bliver måden, en konflikt som denne håndteres på, et eksemplarisk illustration af måder, hvorpå børnene selv kan vælge at løse konflikter, når de befinder sig i en følelsesmæssig klemte situation.

Afsluttende skriftlighed i projektet

I det tredje og afsluttende supervisionsforløb skulle vi som konsulenter på baggrund af udviklingsforløbet i børnehaven ligeledes fremlægge et udkast til en institutionsbeskrivelse, der indeholdt flg. punkter: 1. Problemstillinger og fokusområder, 2. Hvilke potentialer for videre udvikling i institutionen, 3. Særlige forhold og vilkår i og omkring institutionen, 4. Udviklingsområder i institutionen i tilknytning til de valgte fokusområder.³²

Arbejdet med skriftligheden i form af en institutionsbeskrivelse var en ny metode, der blev udviklet af projektgruppen undervejs i projektet. Vi skulle som konsulenter afprøve anvendelse heraf i samspil med pædagerne. Der viste sig endnu et interessant metodisk aspekt, i dét pædagerne her afslutningsvis skulle forholde sig til en samlet beskrivelse af dét udviklingsforløb, de selv havde været aktive deltagere i. Konkret skulle vi udarbejde en kompetencebeskrivelse (institutionsbeskrivelse) med afsæt i konsulentens observationer, personalets medbragte eksempler og essenser fra de afholdte refleksionsaftener i udviklingsforløbet. Denne kompetencebeskrivelse var situationsbestemt og afgrænset til de fokusområder, der havde været aftalt mellem institution og konsulent og var således ikke en kortlægning af institutionens samlede kompetencer³³. At fremlægge et udkast til en kompetencebeskrivelse betød, at pædagerne fik mulighed for på skrift, at betragte essenser af deres egne udvalgte observationsforløb og faglige refleksioner i et sammenhængende perspektiv, hvilket var med til at udfordre deres forståelser i betydningen af sammentænkning mellem børneperspektiver, den sociale kontekst og personalets fokus på udviklingsperspektiver, når der skulle arbejdes med udvikling af inkluderende miljøer i daginstitutionen.

³² For at læse mere herom, se projektets tidligere omtalte kvalitetsrapport samt Søren Kai Christensens artikel: ”Projektstyring mellem målrationalitet og kommunikativ udviklingsorientering.”

³³ Jf. projektets rapport, p. 24 – 30.

I den pågældende personalegruppe fik vi sammenholdt udkast til institutionsbeskrivelse med observationer med graveeksempel, legen i skibet, den parallelle voksenbeslutning om solcreme på legepladsen og de yderligere observationer og iagttagelser med børnene ud fra personalets valgte observationstemaer. Dette bevirkede sidst i udviklingsforløbet, at der opstod refleksioner, der havde større fokus på den sociale kontekst og de udsatte børns samspil med denne. Det blev muligt at afprøve, om personalet og jeg i fællesskab kunne blive deltagere i en kommunikationsproces, hvor nye refleksioner, kunne sætte tidligere refleksioner i et nyt perspektiv (metaperspektiv). Der blev skabt et fora, hvor refleksionerne mellem parterne kunne foregå i spændingsfeltet mellem overensstemmelse og forskelle³⁴, hvorved det blev tydeligere for pædagogerne, at de måder, de valgte at organisere og tilrettelægge den pædagogiske praksis på for børnene, fik afgørende betydning for, hvordan de udsatte børn, ja alle børn fik mulighed for at opnå deltagelse i de sociale fællesskaber i børnehaven.

Personalet blev optaget af de forskelle der opstod, når de pågældende børn selv organiserede lege-situationer, som legen i skibet og puderummet, hvor de voksne ikke deltog - og de aktiviteter, hvor de havde ansvar for at tilrettelægge eller mere spontant indgik i, som støtte til nogle af børnene i sociale sammenhænge. Det optog dem, hvordan de fremadrettet kunne give mere plads til og respekt for børnenes egne praksisfællesskaber (børneperspektiver) og finde en balance mellem det planlagt strukturerede, hvor de voksne definerer rammer og betingelser for leg og aktiviteter og børnenes egne måder at finde sig til rette, når de leger i børnefællesskaber uden umiddelbar voksenindblanding. Det blev derfor interessant at se nærmere på hvilke kultur- og samværsformer, de pågældende børn fik organiseret, når de voksne ikke var til stede, og hvordan børnene indbyrdes prøvede kræfter med hinanden i forhold til egne organiseringer med legekoder og børnenes måde at forholde sig til de institutionelle samværsregler.

Som afslutning på udviklingsforløbet blev der mulighed for at formulere spørgsmål, personalet selv kunne arbejde videre med. De spurgte bl.a.: *"Hvilket råderum skal disse børn have, og hvilken balance kan vi finde mellem det planlagte voksenstyrede og rum for børnenes egen samværskultur³⁵ uden de voksnes direkte indblanding? - Hvilken tillid bliver givet videre til børnene, når de selv skal*

³⁴ Frit inspireret af Løw, kap: "Et kommunikationsperspektiv" i: *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*, 2004, p.65.

³⁵ Ikke et begreb, der i denne artikel defineres yderligere, men det gav megen inspiration i personalegruppen, at få øje på den anderledes måde de pågældende børn agerede i disse børnefællesskaber, når de legede uden de voksnes umiddelbare indblanding. Kunne også hænge sammen med tilbøjelighed til typificering af børn, jf. Madsen, 2009, (note 24).

lege, og hvordan kan man understøtte disse stunder og de børn, der deltager i dem - uden at gå ind og lægge voksenbetingelser ind i denne samværskultur?"

Fremadrettede udviklingsområder

Temaet om nærhed og hvordan pædagoger kan udvikle en pædagogisk praksis, der rummer børn, der har det svært, viser blot ét blandt flere tematiske fokusområder, der kom i spil blandt de deltagende personalegrupper, når vi som konsulenter i samspil med dem, fik skabt rum for lærende praksisfællesskaber.

I nogle institutioner blev de undervejs i udviklingsforløbet optaget af tilsvarende tematiseringer, hvor de skulle organisere sig anderledes for at inkludere alle børn. De kunne f.eks. spørge i et supervisionstema: *Hvilke pædagogiske muligheder frigives i forhold til "de udsatte børn", hvis krav, forventninger og arbejdsgange brydes op i forhold til struktur?*³⁶ Eller et observationsfokus i en anden institution kunne lyde: *Hvad er det for nogle relationer, jeg ser udfolde sig børn og børn imellem, børn og voksne. Bliver de inkluderet, og hvordan organiserer vi os som voksne i forhold til disse relationer og målet med at inkludere alle børn?*³⁷

Andre blev optagede af, hvordan de som institution med mange kvindelige pædagoger, blev bedre til at forstå drengenes behov og skabe rammer, der gav plads og rum til deres kropslige og kreative udtryksformer – og *hvordan man skaber inklusion gennem udvidelse af børns legemuligheder*³⁸.

At udforske, hvordan der kan arbejdes med pædagogers forståelser af børneperspektiver og bevægelser fra fokus på enkeltbørns perspektiver til udvikling af inkluderende fællesskaber, viser sig i praksis at være et lærerigt og udfordrende undersøgelsesfelt. Som konsulenter er der fortsat brug for i samspil med pædagoger at følge artiklens to spor. På den ene side at udvikle ny viden om børns fællesskaber og på den anden side kvalificere de systematiske refleksionsprocesser, der skal udfordre hverdagstænkningen i de enkelte dagtilbud og forsøge at bidrage med nye tænke- og handlemuligheder, for at kunne udvikle nye organiseringer af pædagogisk praksis.

³⁶ Se også Jørgensen, Charlotte: *Tid er pædagogik – om at lægge planer med tiden for børn*, www.UCL.dk 2010.

³⁷ For at læse mere om projektets tematiske fokusområder, se endvidere den afsluttende rapport.

³⁸ Jf. Schwartz, Ida: *Inklusion gennem udvidelse af børns legemuligheder*, Vera 2010.

Se også Skøtt, Kirsten: *Pædagogisk arbejde med børns legefællesskaber*, www.UCL.dk 2010.

Litteratur

Christensen, Søren Kai, m.fl (2008): *Kvalitetsudvikling i daginstitutioner. På vej – videre...*, Assens Kommune 2008.

Christensen, Søren Kai (2010): *Projektstyring mellem målrationalitet og kommunikativ udviklingsorientering*. www.ucl.dk

Gleerup, Jørgen (2007): *Anerkendelse – relation eller deltagelse*, fra tidsskriftet: ”Skolen af i morgen” med temaet: Anerkendelse, nr. 1, oktober.

Gleerup Jørgen (2004). ”Videns(skabs)teori”, fra bogen: *Vidensteori, professionsuddannelse og professionsudvikling*, (red.) af Niels Buur Hansen og Jørgen Gleerup, SDU Forlag.

Gleerup, Jørgen (2007): ”Pædagogisk ledelse - organisatorisk udvikling via strategisk konversation og licens til kritik”, i Alexander von Oettingen og Finn Wiedemann: *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. SDU Forlag.

Hermansen, Mads, Ole Løw og Vibeke Pedersen (2004): *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*, Alinea.

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

Jørgensen, Charlotte (2010): *Tid er penge- om at lægge planer med tiden for børn*. www.ucl.dk

Kornerup, Ida (2009): ”Inklusion som begreb og styringsredskab.” i bogen: Carsten Pedersen (red.) m.fl., Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Marianne Bech (2009): ”Når læring i børnehaver inkluderer og ekskluderer” i bogen: Carsten Pedersen (red.) m.fl., Hans Reitzels Forlag.

Madsen, Bent(2009): ”Inklusionspædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer” i bogen: Carsten Pedersen (red.) m.fl., Hans Reitzels Forlag.

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

Pedersen, Carsten (red.) m.fl. (2009): *Inklusionens pædagogik- Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*, Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.

Schwartz, Ida (2010): *Inklusion gennem udvidelse af børns legemuligheder*. Forventes udgivet i Vera.

Skøtt, Kirsten (2010): *Pædagogisk arbejde med børns legefællesskaber*. www.ucl.dk.

AKF, Danmarks Evalueringsinstitut, NIRAS Konsulenterne og Udviklingsforum: *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner – slutevaluering*, marts 2008.

Bekendtgørelse for uddannelse af pædagoger – professionsbachelor (2001).

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2006).

Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser (2008).

Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender (2007). Dagtilbudsloven. Lov nr. 501 af 06/06/2007.

Socialministeriet. *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn*. Lov nr. 224 af 31/ 03/ 2004.