

Kurt Bendix-Olsen

Små børns perspektiver på inklusion

Vejleder: Charlotte Højholt

Ph.d.-afhandling
Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi,
Ph.d.-programmet: Hverdagslivets Socialpsykologi
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
November 2018

Kurt Bendix-Olsen

Små børns perspektiver på inklusion

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*,
Roskilde Universitet

1. udgave 2018

© Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi og forfatteren

Omslag: Niels Hilfling Nielsen

Sats: Kurt Bendix-Olsen

Forside grafik: Daniel Poulsen/ Glad Design

Tryk: Prinfo Paritas Digital Service

Forhandles hos Academic Books på RUC

Bygning 26

Universitetsvej 1

4000 Roskilde

Telefon: +45 44 22 38 30

E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-7349-009-9

Udgivet af:

Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Institut for Mennesker og Teknologi

Roskilde Universitet

Bygning 02, Postboks 260

4000 Roskilde

E-mail: forskorskolen@ruc.dk

Website: <https://ruc.dk/phdskolen-mennesker-og-teknologi>

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Ph.d.-skolens forord

Denne afhandling undersøger, hvordan små børn med handicap deltager i et institutionsliv, hvor der er en officiel målsætning om inklusion. Afhandlingen udforsker, hvordan børnenes hverdagsliv former sig, og hvordan de indgår i ressourcebørnehusenes inklusionspraksis sammen med andre børn og voksne. Afhandlingen undersøger derved et sparsomt belyst aspekt af børns institutionelle hverdagsliv: hvordan børn med handicap har mulighed for at deltage i samfundets almene institutioner.

Afhandlingens problemformulering lyder:

Hvordan sætter ressourcebørnehuses inklusionsarrangementer betingelser for 'børn med handicap' med hensyn til deres udvikling af deltagelse og rådighed over hverdagen i vuggestuen frem til overgangen til børnehaven?

Afhandlingen kan karakteriseres som et socialpsykologisk hverdagslivsstudie med fokus på det institutionelle hverdagsliv for 4 børn med handicap (i alderen 1 til 4 år) - og som del af et opgør med et positivistisk forskningsideal om sikker, abstraheret og kvantificerbar viden, hvor subjektivitet betragtes som en fejkilde. Afhandlingen er i modsætning hertil funderet i en subjekt-videnskabelig forskningspraksis, inspireret af bl.a. kritisk psykologi (Holzkamp, Dreier), social læringsteori (Lave & Wenger), samt post-strukturalistisk teori-dannelse i form af Garland-Thomsons materielle feministiske arbejde.

Dette arbejde præsenteres her gennem 3 artikler, der udforsker forskellige aspekter af ovenstående problematik gennem forskellige begrebslige og empiriske fokuseringer. Desuden præsenteres arbejdet gennem en indledende kappe, der dels definerer og kontekstualiserer afhandlingens genstandsfelt og problemfelt, dels redegør for undersøgelsens teoretiske inspirationer, centrale begreber og metodiske greb, samt for undersøgelsens vidensambition, analytiske tilgang og konklusioner.

En ph.d.-afhandling er 'et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning' - som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Ph.d.-afhandlinger er at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, der yder hver deres forskningsmæssige bidrag - både i relation til deres konkrete problemstilling og i forhold til at aftegne det nye forskningsområde: Forskning i hverdagslivets socialpsykologi. Forskeruddannelsesprogrammet Hverdagslivets Socialpsykologi gennemfører forskeruddannelse i teoretiske og metodologiske tilgange til udforskning og forståelse af menneskers hverdagsliv. Programmet bygger på en tværvideenskabelig udvikling af teori, viden og metode med særlig udspring i socialpsykologiske problemstillinger, knyttet til menneskers sociale hverdagsliv. Program-

met udmærker sig på den måde ved en problemorienteret og tværvidenskabelig tilgang til socialpsykologiske spørgsmål i bred forstand.

Styrken og det originale i Kurt Bendix-Olsens analyser er, at materialet er forankret i et hverdagslivsperspektiv på børnelivet med handicap i daginstitution og dermed giver mulighed for at vise de konkrete betingelser og dilemmaer som børn og professionelle møder i praksis. Her peges bl.a. på dilemmaerne i at der på trods af intentionen om at bryde med en adskillelsespraksis mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske opretholdes og videreføres segregerede handicap- og normalforståelser. Afhandlingen viser på den måde, hvorledes praksisfeltet opererer i en ikke-afklaret balance mellem på den ene side en snæver almen forståelse af børn, der nemt skaber barrierer for børn med handicap, og på den anden side en bredere og mere inkluderende almen forståelse, der i højere grad inviterer til produktiv nysgerrighed på og inddragelse af børn med handicap. Inklusionsarbejdet analyseres således som en modsætningsfuld professionel opgave.

Ressourcen ligger ud fra analyserne i at udvikle og arrangere hverdagen sammen med børnene, da børns personlige rådighed knytter an til den aktuelle kollektivitet og de institutionelle krav, som børn møder i hverdagslivet i dagtilbud. For at få adgang til de sociale fællesskabers deltagelses- og læringsressourcer er de professionelle nysgerrige udforskning af børnenes forskelligartede engagementer vigtige barrierenedbrydende handlinger. De professionelle bidrag til at medskabe og fleksibelt rammesætte situationer, hvor børnene kan udfolde sig, eksperimentere og konflikte sammen, ser ud til at udgøre fællesskabende potentialer. Det er i sådanne pædagogiske mulighedsrum, at alle børn gives produktive udviklingsbetingelser, og inklusion tager demokratisk form. En fællesskabsudviklende deltagelsespraksis flytter således inklusionsfokus fra enkeltbørns ”mangler” og hen på udvikling af velfærdsopbyggende fællesgoder sammen med alle børn.

Det som står stærkest i tilgangen er en insisteren på at udvikle en viden helt tæt på børnenes liv som del af en særlig institutionaliseret praksis på et bestemt historisk tidspunkt samt et sensitivt blik for forhold i børn med handicaps hverdagsliv og børns hverdagsliv generelt. Forhold, som har betydning, men nemt overses. Afhandlingen bidrager derfor til at nuancere vores blik på tilblivelsen af normativitet, inklusion og frembringelsen af ulighed i børns hverdagsliv.

Charlotte Højholt
Professor ved Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet

Indhold

Indhold.....	1
Forord og tak	2
1.0 Indledning	6
2.0 Problemformulering	9
3.0 Kappens indhold og organisering.....	10
3.1 De tre artikler.....	10
3.2 Kappen videre frem.....	13
4.0 Baggrunden for projektet.....	15
4.1 Forskningsinteresser i projektets udformning.....	15
4.2 Forskning på tværs af samfundets institutioner	18
5.0 Ressourcebørnehuse bliver til.....	23
6.0 Praksisforskning som subjektvidenskabelig praksis	25
6.1 Problematikforståelsen som udforskningsmåde	27
6.2 At se forskningsprocessen som et lærlingeforløb	30
6.3 Hvordan benævne børnene?.....	32
6.4 Analysepraksis og greb i materialet	34
6.5 Kritisk psykologi i dialog med post-strukturalistisk teoridannelse.....	40
6.6 Etik i udforskende forskningspraksis.....	45
6.7 Empirien i overblik	56
Opstart 2014.....	56
Feltarbejde i børnehuse 2014 – 2016.....	56
Ledelse og organisatorisk læring i medforskende institutioner, 2014 – 2016.....	57
Deltagerobservation i kommunale mødefora, 2014 - 2016.....	57
Formidling af projekt 2015 - 2017	57
7.0 Konklusion.....	58
8.0 Resumé	62
9.0 Abstract.....	66
10.0 Referencer	69
11.0 Appendiks med artikler og bilag.....	78

Forord og tak

Denne afhandling undersøger, hvordan små 'børn med handicap', deltager i et institutionsliv, hvor der er et officielt fokus på inklusion. Projektet har fulgt fire børn, der er visiteret til såkaldte 'ressourcebørnehuse', hvor de deltager i det samfundsmæssige udviklingsprojekt, som vi siden starthalfemserne har kaldt for 'inklusion'. Den inklusionsproblematik, som projektet tager op, drejer sig om, hvordan 'børn med handicap' har mulighed for at deltage i samfundets almene institutioner. Afhandlingen ser på, hvordan børnenes hverdagsliv former sig, når de indgår i ressourcebørnehusenes inklusionspraksis sammen med andre børn og voksne.

Afhandlingen har jeg givet titlen "Små børns perspektiver på inklusionspraksis". Det er en titel, der forpligter, og som udfordrer. For hvad kan fire små børn egentlig sige os om de muligheder, som 'børn med handicap' har i det system, som vi kender som 'det almenpædagogiske'? Er de enkelte børns perspektiver overhovedet nyttige at udforske, hvis vi skal have nye indsigter i de institutionelle betingelser, der indvirker på børns fælles liv? Kan de forskningsperspektiver, som jeg vælger at fremskrive i afhandlingen, i det hele taget siges at være børnenes? Refererer titlens begreb om 'børn' til 'alle børn' altså børn generelt, eller refererer 'børn' tilbage til de fire specifikke børn med hvert 'deres' handicap? Det er alle spørgsmål, som denne afhandling vil give bud på inden for en socialpsykologisk ramme.

Afhandlingen taler et særligt teoretisk og empirisk sted fra. I et hverdagsperspektiv taler den de små børns *deltagelsesperspektiver* frem, mens fx forældrenes og de professionelle perspektiver er tonet mere ned. Men da børn tager del i en omfattende praksisstruktur sammen med andre, har projektet udelukkende kunnet gennemføres, idet også forældre og mange professionelle har givet mig lov til at udforske praksis, hvor de tog del sammen med børnene. Projektets deltagende parter har på hver deres måde hjulpet mig med at tilvejebringe en sammensat forskningsviden. Uden børnenes, forældrenes og de professionelle perspektiviske bidrag, havde projektet ikke kunnet gennemføres. Uden adgang til at følge den sociale praksis, som ressourcebørnehusenes deltagere skaber med hinanden, havde jeg ikke kunnet analysere, hvordan 'børn med handicap' tager del og udvikler deres rådighed som medborgere i denne type samfundsinstitution. Derfor er der også mange, som jeg skylder stor tak.

Tak, først og fremmest til børnene, som jeg af forskningsetiske hensyn har ændret navnene på, og som jeg har navngivet Ruben, Dina, Thor og Amina. De børn, har lært mig allermest om institutionslivet, og det har de gjort på en usædvanlig inkluderende og livsbekræftende måde. De har lukket mig ind i deres hverdag i ressourcebørnehusene, og derigennem har de hjulpet mig med at indkredse, hvad det vil sige at være 'inkluderede deltagere'. De har synliggjort, hvordan børns udvikling handler om at kunne arrangere sig med en fælles skabt praksis på personlige og socialt legitime måder. Disse fire børn har således været uvurderlige læremestre, alene og sammen med børnehusenes øvrige børn.

Tak til forældregruppen i de tre ressourcebørnehuse, hvor jeg havde mulighed for at lave feltstudier. Naturligvis særligt til Ruben, Dina, Thor og Aminas forældre, fordi jeg måtte følge netop deres børn over tid og i situationer, hvor hverdagen både bød på store glæder, og også på sorger ind imellem. Jeg håber mit arbejde kan stå mål med den tillid, som forældrene har vist mig, og at det vil få positiv betydning for den fortsatte udforskning af pædagogisk inklusionspraksis.

Tak til ledelsen og personalet i de tre ressourcebørnehuse, som indgik som medforskende kollektiver. De har vist mig, hvilke komplekse og konkurrerende opgaver ressourcebørnehuses praksis byder på. Fra deres professionelle perspektiver gav de mig indblik i den komplicerede udviklingsopgave, det er at byde almen- og specialpædagogiske praksisser op til dans. Tak for de mange timers lærerig deltagelse, og ikke mindst for at personalegrupperne holdt til at have mig som nysgerrig følgesvend. Tak for de utallige, meget tankevækkende snakke, og for den fælles udforskning af empirien på praksisforskningsdagene, som fik projektet i nye, indsigtsgivende retninger. Ressourcebørnehuse har vist mig en mangfoldig og rig praksis, som jeg som handicapudforskende børneforsker, håber at få mulighed for at vende tilbage til i mulige nye samarbejder.

Stor tak naturligvis også til de 'eksterne professionelle', dvs. psykologer, fysio- og ergoterapeuter, tale- og synskonsulenter m.fl. fra region og kommune, som havde til opgave at sikre, at 'børn med handicap' fik den særlige hjælp og støtte, som lovgivningen sikrer. Set fra mit forskerblik, har denne medarbejdergruppe været særligt modig. De har deltaget "alene" i projektet som faglige ambassadører i relation til praksisser møntet på enkeltbørns deltagelse og udvikling. Når jeg skiver "alene", ved jeg samtidig godt, at de 'eksterne fagprofessionelle' forstår deres arbejde som et samarbejde med andre deltagende parter i og uden for ressourcebørnehuse. Men de 'eksterne professionelle' har, set fra mit perspektiv, repræsenteret en særlig faglig opmærksomhed, som de skulle sikre sig kom godt i spil i en kontekst, hvor de ikke selv deltog i mange timer til daglig. Det har gjort, at jeg kun har mødt disse fagprofessionelle i særligt opdelte og afgrænsede ressourcebørnehusekontekster, og derfor kun har fået tidsbegrænset erfaring med og indsigt i deres arbejdsliv og opgaver. De 'eksterne professionelle' var jo på farten på tværs af børneområdet, mens jeg fortrinsvist opholdt mig blandt børnene i ressourcebørnehuse. Der er behov for mere udforskning af det samarbejde, som ressourcebørnehuse og de 'eksterne professionelle' udvikler omkring 'børn med handicap' sammen med deres familier. Tak til de 'eksterne professionelle', for at jeg altid fik lov til at deltage, når de arbejdede i ressourcebørnehuse, og at jeg efterfølgende altid har kunnet spørge ind til den praksis, som var i spil omkring inklusion af 'børn med handicap'.

Tak til Odense Kommune for at ønske sig forskningstilknytning til oprettelsen af ressourcebørnehuse, og for at give mig mulighed for at udforske en pædagogisk organisering og et børneliv, som er forskningsmæssigt underbelyst. Odense Kommune har muliggjort, at jeg har kunnet udforske ressourcebørnehuseorganiseringen både som et pædagogisk tilbud

i sin vorden og som kontekst for børnelivet. Jeg har fra starten af haft adgang til alle de kommunale mødesammenhænge, som jeg fandt relevante at udforske med henblik på at forstå, hvad der betinger børnehuspraksis i organisatorisk henseende. En særlig tak skal Agnete Kramme have, der indtil december 2016 fungerede som kommunens konsulent, og som har fulgt forskningsprocessen fra dens spæde start. Agnete Kramme har sikret, at projektet blev hjulpet godt på vej. Både når konkrete spørgsmål opstod undervejs i forskningsprocessen, og i forhold til at sikre at forskningen kunne komme i dialog med kommunens fagprofessionelle. Agnete Kramme har muliggjort, at forskningsarbejdet blev formidlet som ”work in progress” i forskellige faglige fora. Ligeledes har Agnete Kramme løbende holdt mig opdateret på forandringer og nye tiltag i kommunalt regi, som havde betydning for projektets gennemførelse.

Tak til ledelsen i UC Lillebælt, som valgte at prioritere forskningsprojektet. Afdelingsleder Kirsten Hillman, min daværende chef i Afdelingen for Efter- og Videreuddannelse, så muligheder i et ph.d.-forløb knyttet til ressourcebørnehusenes etablering, og hun tilbød mig at gå videre med realiseringen af det. Hendes opfordring og tillid til at jeg var den rette til opgaven, skylder jeg hende stor tak for. Tak også til forskningschef Ulla Viskum, der er leder for mig og gode kolleger i Center for Anvendt Velfærdsforskning. Ulla Viskum har beredvillig givet sparring på forskningsrelaterede spørgsmål undervejs i mit forløb. Hun har fulgt min proces og givet den gode betingelser for at lykkes. Tak også til vicedirektør Poul Skov Dahl, som har skabt gode interne rammer for udviklingen af et ph.d.-miljø for igangværende ph.d.-studerende.

Tak til *alle* kollegerne i UC Lillebælt. Særligt skylder jeg lektor Lisbeth Pedersen tak. Lisbeth Pedersen formidlede min første kontakt til professor Charlotte Højholt, RUC, som siden blev min vejleder. Lisbeth Pedersen og min faste konsulentmakker, lektor Lene Iversholt, har minutløst læst korrektur og kommenteret indsigtfuldt på artikel 2. Lisbeth Pedersen har endvidere læst korrektur på kappen med sin sædvanlige omhu og sans for detalje og sammenhæng. Jeg er overordentlig taknemmelig for deres engagement og vores gode fællesskab.

Særlig tak også til programleder, Ida Schwartz, Center for Anvendt Velfærdsforskning, for altid kvalificerende drøftelser, tankevækkende feedback og solid opbakning.

Tak til min samarbejdspartner og forskerkollega ph.d. Christina Haandbæk Smidt, Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UC Lillebælt for at tage teten, mens jeg stadig var optaget af at færdiggøre afhandlingen. Tak for evnen til at se muligheder, mens kollegaen var i ”projektland”.

Tak til professor (nu emerita) Mariane Hedegaard for det tre måneders miljøsift, jeg havde på Institut for Psykologi, Københavns Universitet. Det var gode, lærerige måneder, hvor Mariane Hedegaard tog sig tid til at drøfte empirien med mig, og hvor analyserne fik begyndende retning. Mariane Hedegaards arbejde har været til stor inspiration fra projektets start, og jeg er glad for, at jeg fik en så gunstig mulighed for at lære af hendes virke.

Tak til Højskolen i Oslo Akershus, nu OsloMet (Oslo Metropolitan University) for villigheden til at modtage mig som ph.d.-studerende i en uge i marts 2017. En særlig tak skal de to professorer Liv Mette Gulbrandsen og Oddbjørg Skjær Ulvik have. De har med deres forskning og på ph.d.-kurser i særlig grad inspireret projektet teoretisk og metodologisk. Begge skal de have stor tak for den tid, de tog sig til at forholde sig til mit arbejde og for fornyet inspiration under et VIP-seminar afholdt hos dem.

Tak til fagfællebedømmerne på de tre artikler og til de ansvarshavende redaktører, der kyndigt hjalp artiklerne til udgivelse. Uden deres faglige kritik og dømmekraft var resultatet ikke blevet det samme.

Tak til ph.d. Judith Wagner, Whittier College, Los Angeles, for hjælp til ”sprogvaske” af artiklen om børnenes overgange til børnehaver (artikel 3). Judith Wagners hjælp med oversættelsesarbejdet var på alle måder uhyre kompetent. Judith Wagners hjælpsomhed og akademiske tæft er sjælden.

Tak til RUC! Både til de studerende, som jeg underviste, de ph.d.-studerende som jeg fulgtes med, forskningsgrupperne PIU (Praksisforskning i Udvikling), STP (Subjektivitet, Teknologi og Praksis) og de ansatte på Institut for Mennesker og Teknologi. Takket være de mange gode kræfter som instituttet udgør, har jeg fået næring til at udvikle mig akademisk og forskningspraktisk. Det har været slidsomme processer, men tak for støtten, imødekommenheden og produktive debatter undervejs i arbejdet med afhandlingen.

Tak også til ph.d. Tilde Mardahl-Hansen og ph.d. Ditte Shapiro, som jeg har haft kontor-fællesskab med på RUC. Det fællesskab gjorde hverdagen rigere. Tilde og jeg har endvidere fulgt hinanden som kolleger i UCL. Det har været en glæde både at dele arbejdsliv og teoretiske erkendelser med hende.

Tak til min vejleder professor Charlotte Højholt for uvurderlig hjælp og vejledning. Charlotte Højholt har haft en uforlignelig evne til at bringe mine erkendelser videre og nuancere mine etablerede forståelser.

Tak til min familie og alle mine dejlige venner, som jeg har forsømt, mens afhandlingsarbejdet stod på. Det er tid til at invitere til middag igen og få hujen og liv i huset. Min mangeårige ven Ann-Helen Henriksen skal have en særlig tak for sit udsyn fra Norge. Det har været en lise for sjælen at dele forskerlivets glæder og genfordigheder med én, der både kender mig og ligeledes academia temmelig godt.

Til Franck, min mand, skal jeg sige TAK for at have tålt mit fysiske og åndelige fravær. Jeg tænker, at mit nærvær finder hjem, så det fælles liv kan dyrkes igen. Tak for din generøsitet og kærlighed undervejs.

1.0 Indledning

Denne afhandling tager fat på et nyt kapitel af børns institutionelle hverdagsliv, som indtil videre kun har været sparsomt udforsket, nemlig inklusion af 'børn med handicap' i almene dagtilbud. Projektet er et socialpsykologisk funderet hverdagslivsstudie, der har udforsket, hvordan fire 'børn med handicap' i alderen 1 – 4 år har adgang og bidrager til den pædagogiske hverdag i ressourcebørnehuse, hvor inklusion officielt er på dagsordenen. Forskningsprojektet har jeg givet titlen: *Små børns perspektiver på inklusionspraksis*, da det har været ambitionen at få indblik i, hvordan håndteringen af den pædagogiske inklusionsopgave afstedkommer struktureringer, som små børn må forholde sig til gennem *deres* udviklingsopgave med at etablere et sammenhængende hverdagsliv i samspil med andre. Nedenfor har jeg valgt at citere Ole Dreier, der meget præcist beskriver projektets syn på børn som *deltagere*, der udvikler sig gennem deres hverdagslige betingelser i det helt konkrete hverdagsliv:

Jeg kommer til at *blive* og *kende* mig selv som subjekt og personlighed gennem bestemte former for deltagelse i handlesammenhænge. Jeg kan ikke udvikle og kende mine potentialer, handleevne, grunde og egenskaber uafhængigt heraf, men kun hertil og herigennem, ud fra min deltagelses relationer. At kende mig selv er at kende mine deltagelser i mine samfundsmæssige handlesammenhænge (Dreier, 2002, p. 64).

Som Ole Dreier formulerer det, kan subjektet, (her: et 'vuggestuebarn med handicap'), dets udvikling og bidrag til samfundsmæssig praksis ikke forstås adskilt og opdelt, men må ses som gensidige betingelser for hinanden. Set fra denne dialektiske forståelse af hverdagens handlesammenhænge, tager nærværende projekt fat på opgaven med at forstå, hvordan 'børn med handicap' har mulighed for at indgå og lære sig selv at kende som deltagere i ressourcebørnehuse. Hvilke betingelser har små 'børn med handicap' som deltagere i almene institutioner i forhold til at udvikle deres rådighed over den hverdag, som de indgår i? Disse børns hverdagsliv har vi forskningsmæssigt set begrænset viden om. Der mangler helt generelt psykologisk viden om børnelivet, som er tilvejebragt gennem udforskning af børns engagementer og deres bidrag til fælles praksis, hvilket jeg i afhandlingen indkredser som *viden fra et analytisk børneperspektiv*. Den viden, som mere bredt er tilvejebragt om små 'børn med handicap', har typisk været optaget af *særlige handicapgrupperes funktionsnedsettelse*, deres *afledte funktionsvanskeligheder*, *børnenes (re)habilitering* eller deres *specialpædagogiske behov* i læringssammenhænge – oftest i særlige tilbud (for problematisering af en sådan biomedicinsk informeret forskning se Traustadóttir et al., 2015; Gulbrandsen et al., 2014; Rasmussen, 2008; Ottoson & Bengtsson, 2002). Empirisk forankrede hverdagslivsstudier af små 'børn med handicap' i *almene dagtilbud*, som helt eller delvist tager afsæt i en *social relationel forståelse af 'handicap'* er forbavsende lille både i nordisk og international sammenhæng, men er dog voksende i omfang (for studier der helt eller delvist ligger inden

for denne ramme, se Traustadóttir, Ytterhus, Egilson & Berg, 2015; Ottosen & Bengtsson, 2002; Ytterhus, 2003; Pedersen et al., 2009; Fisker, 2010; Kjær, 2010; Åmot & Ytterhus, 2014; Hilleshøj, 2016; Johanson & Ohna, 2014; Böttcher & Dammeyer, 2016; Wilder & Lillvist, 2017). Det er denne gren af børne- og handicapforskningen, som projektet er inspireret af og bidrager til at udvikle viden inden for.

Inklusion af 'børn med handicap' ser jeg, trods den knappe forskning på området, som et vigtigt samfundsanliggende, der angår os alle *som medborgere* i en demokratisk velfærdsstat. Disse børns retslige adgang til samfundets *almene* institutioner er muliggjort som led i en længere international proces, hvor rettigheder for mennesker i risiko for marginalisering og social udstødning har været debatteret og søgt ændret ad lovgivningens vej. For at sikre netop 'børn med handicap' samme menneskerettigheder som børn generelt, har de nu fået konventionssikrede rettigheder til samfundsmæssig deltagelse, inddragelse i sagsanliggender, omsorg og beskyttelse, uddannelse, inklusion og ikke-diskrimination. Disse rettigheder er stipuleret i FN's Børnekonvention, artikel 23 (1989), Salamancaerklæringen (1994) og Konventionen om Rettigheder for Personer med Handicap (2006). Det er vigtige historisk opnåede rettigheder, der påpeger, at *alle børn* skal betragtes som ligestillede medborgere og aktive medskabere af deres liv i en fælles samfundsmæssighed (Gulbrandsen et al., 2014). De lovsikrede konventionsrettigheder er vigtige landvindinger set i en historisk sammenhæng, hvor 'mennesker med handicap' gennem tiderne er blevet tildelt et "udenforskab". Dette "udenforskab" markerede grænserne for tidens herskende ideer og normer for almenvellet (Stiker, 1999; Kristeva, 2008; Kirkebæk, 2001, 2009, 2010, 2013). Disse grænser kan ikke siges at have ligget fast op gennem historien, selvom distinktionen mellem 'handicap – ikke-handicap' (eller 'almen – special') synes at være blevet opretholdt og stadig udfordrer os i dag (Stiker, 1999). Forståelsen af 'mennesker med handicap' har i lighed med andre sociale fænomener flyttet sig med de forandringer og brydninger, der er sket grupper imellem i samfundet, og som følge af internationale begivenheder og strømninger. Vores ideer om 'handicap' er historisk konstruerede (Kirkebæk, 2013). På forskellig måde har 'mennesker med handicap', som andre historisk underprivilegerede grupper, udgjort et samfundsmæssigt anliggende, som udfordrede og til stadighed udfordrer i forhold til, hvordan almenvellet bedst kan sikres (se Garland-Thomson, 2012; Holland & Lave, 2001 for kritiske bidrag til forståelsen af de vedvarende hverdagslige kampe, som er afledt af - og som former kulturelle forståelser og forholdemåder, der samtidig medproducerer særlige historiske subjektiviteter).

Set i et historisk perspektiv er den aktuelle bestræbelse på inklusion af 'børn med handicap' således del af en langt større samfundsproblematik, der rækker ud over oprettelsen af de konkrete ressourcebørnehuse. Afhandlingen ser derfor på de indlejrede historiske, typisk binære forståelser af - og arrangementer for - 'det almene og det særlige', som problemet, der driller os. Denne sondring mellem 'det handicappede – ikke-handicappede' har afhandlingen fundet det værd at udforske i praksis i forsøget på at forstå, hvordan

'børn med handicap' har betingelser for at deltage i det fælles samfundsmæssige inklusionsprojekt, som finder sted i ressourcebørnehuse.

Min forskningsinteresse i ressourcebørnehuse som inklusionsarrangement har ledt til følgende problemformulering:

2.0 Problemformulering

Hvordan sætter ressourcebørnehuses inklusionsarrangementer betingelser for 'børn med handicap' mht. deres udvikling af deltagelse og rådighed over hverdagen i vuggestuen frem til overgangen til børnehave?

3.0 Kappens indhold og organisering

Afhandlingens tre artikler bestræber sig på at analysere institutionelle deltagesbetingelser frem med henblik på at forstå, hvordan børns liv med 'handicap' struktureres og muliggøres i ressourcebørnehuse, hvor inklusion officielt er på dagsordenen. Artiklerne ønsker at indkredse, hvad inklusion bliver til i hverdagen, og på hvilke måder de professionelle inklusionsbestræbelser får betydning for børnenes deltagelse og deres udvikling af rådighed.

Nedenfor introduceres afhandlingens artikler for at give læseren indblik i, hvad udforskningen har afstedkommet. Jeg ønsker herigennem at vise, hvordan jeg har nærmet mig inklusion som retslig fordring og som særligt deltagesarrangement.

I afsnit 3.2 introducerer jeg til resten af kappens indhold.

3.1 De tre artikler

Artikel 1: "Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen" søger at indkredse, hvordan 'det pædagogiske'¹ kan forstås som et muligt velfærdsstatsligt fællesgode. Fællesgode-begrebet peger på, at kollektive eksistensbetingelser kan tilvejebringes i lokale sammenhænge, såsom ressourcebørnehuse, hvis alle deltagere, børn som voksne, har adgang til at udvikle hverdagen gennem deres forskellige og konflikтуelle engagementer med hinanden. Det pædagogiske fællesgode muliggøres gennem deltagernes (børn og voksnes) bestræbelser på at virkeliggøre en solidarisk og understøttende fælles praksis. Artiklen illustrerer, hvordan de professionelle kan arbejde med at skabe betingelser for, at ressourcebørnehusenes fællesskabsbårne adgangs-betingelser bearbejdes, således at situeret ulighed ikke kun bliver til enkeltbørns problem. Den pædagogiske inklusionsopgave synes at forudsætte en vedvarende konfliktuel Kooperation omkring det lokale dagtilbuds pædagogiske arrangementer sat i relation til *alle* børns deltagelse i udviklingen af praksis. Opretholdelsen og vitaliseringen af 'det pædagogiske' som *fællesgode* kan ske som led i en tilbagevendende, nødvendig udforskning af deltagernes personlige engagementer og af de fælles skabte betingelser. Den konflikтуelle koordination muliggør nye veje at gå i udviklingen af den

¹ Artiklen er udarbejdet inden for rammerne af det call, som kom med første nummer af det nye tidsskrift: *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse* i 2017. Tidsskriftet ønskede 'det pædagogiske' indkredset og begrebsat som fænomen, analytisk mulighed og som grundlagsdiskussion for pædagogisk arbejde. 'Det pædagogiske' er således ikke min sproglige nyskabelse, men begrebets ubestemthed og "fluiditet" stemmer fint overens med projektets socialpraksisteoretiske ontologi, hvor ingen sociale processer er i stilstand, udspringer entydige steder fra, eller lader sig indfange på andre måder end i konstruerede historiske tilbageblik og i deres aktuelle situerede former knyttet til lokal praksis (Lave, 2011, 2012, in prep.).

fælles praksis. Der er tale om en situeret praksisudvikling, der styrker deltagernes deling af mening, udvikling af solidaritet og følelsen af fællesskab.

Artikel 2: *"Med handicap i vuggestuen. Inklusionsarrangementer belyst som betingelser for rådighedsudvikling og inklusion"* analyserer de *inklusionsarrangementer*, som 'børn med handicap' inviteres ind i af de professionelle. Det er arrangementer, der udtrykker modsatrettede handicap- og udviklingsforståelser, og som på forskellig vis sætter betingelser for børnenes subjektive muligheder for deltagelse. Problemstillingen afsøger, hvad der i vuggestuepraksis gøres til pædagogiske inklusionsanliggender, hvordan og hvor det gøres, og hvilke betydninger interventionerne får for børnenes deltagelse og for deres udvikling af rådighed i hverdagen. Artiklen illustrerer, hvordan de professionelle inklusionsbestræbelser involverer modsætningsfyldte forståelser af, hvad inklusionsopgaven går ud på i relation til 'børn med handicap'. Artiklen viser, at når inklusionsarrangementer vedligeholder en binær forståelse af 'det almene og særlige', så synes børns rådighed over hverdagen at mindskes. Mens, når de professionelle fokuserer på *skabelsen af betingelser for adgang til deltagelse i almene sammenhænge*, så styrker børnene deres rådighed i kraft af deres fælles engagementer og subjektive bidrag til den fælles nye praksis, de allerede tager del i.

Artikel 3: *"Common engagements as community resources for inclusion. Children with disabilities transitioning from one age group to the next within general day care"* udforsker de professionelle overgangsarrangementer og den adgang, som 'børn med handicap' har til lærings- og deltagelsesressourcer i en ny institutionel sammenhæng, når de skifter fra en vuggestuegruppe til en børnehavegruppe i et ressourcebørnehus. Artiklen følger særligt et barns overgangsproces og undersøger de forskellige institutionelle, kropslige og socio-materielle betingelser, som et 'barn med handicap' kan møde under opstarten i en børnehavegruppe. Artiklen anlægger et treleddet deltagelsesfokus på det at være et nyt 'børnehavebarn med handicap'. Fra et materielt feministisk perspektiv spørges der til, hvad barnets socio-materielle visibilitet betyder for dets sociale muligheder. Fra et social praksisteoretisk perspektiv spørges der til, hvordan 'børn med handicap' får adgang til de deltagelsesressourcer, som børnehavens praksisfællesskab rummer. Fra et kritisk psykologisk perspektiv spørges der til, hvordan 'børn med handicap' kan udvikle personlig handleevne i et aldersbetinget institutionelt arrangement, hvor barnets subjektive deltagelsesmåder synes "asynkrone" i forhold til de andre børns. Analysen rammer betingelserne for socialt og kropsligt tilhør ind og synliggør, at børns inklusion må betragtes som socialt distribueret i hverdagens mange socio-materielle sammenhænge. De professionelle vedvarende opmærksomhed på børns personlige udspil, deres specifikke deltagerpositioner og subjektive deltagelsesmåder, synes vigtige at udforske på tværs af kontekster. Især hvis børns engagementer skal gives mening socialt og i nye sammenhænge, og børnenes selvstændige udtryk og de fælles muligheder skal støttes og hjælpes konkret på vej af deres professionelle.

I artiklerne har jeg gennemgående knyttet inklusion af 'børn med handicap' til en fælles rådigheds-problematik i ressourcebørnehuspraksis. Jeg har indkredset inklusion som:

- et hverdagsligt velfærdsarbejde
- et fagligt anliggende for professionelle knyttet til børns deltagelse, læring og udvikling
- en subjektiv og pædagogisk udviklingsopgave i forbindelse med institutionelle overgange

I den første artikel knytter jeg, som tidligere beskrevet, inklusion til et perspektiv om *subjekters lokale adgang og deres personlige bidrag til skabelsen af velfærdsstatens pædagogiske fællesgode*. Her forbinder jeg inklusion til spørgsmålet om udvikling af en fælles tilvejebragt hverdagspraksis, som også vuggestuebørn indgår aktivt i. På den måde bestemmer jeg indirekte også inklusion som *en gensidig etisk relation*, der knytter deltagerne sammen gennem deres vedvarende arbejde med at *udvide deres fælles rådighed* over de institutionelle sammenhænge (se Chinnery, 2015 for en lignende måde at betragte institutionel mangfoldighed og pædagogisk ansvarsudvikling på).

Den anden artikel betragter inklusion som tæt forbundet med de professionelles *faglige anliggender i relation til udvikling af 'børn med handicap'* (og 'børn med ikke-handicap'). Artiklen ser på de professionelles interventioner og pædagogiske struktureringer, dvs. inklusionsarrangementer, som betingelsessættende for børnenes selvforståelse og oplevelse af rådighed. Når 'inklusion' udforskes i relation til de konkrete inklusionsarrangementer, som børn inviteres ind i af de professionelle, bliver det muligt at følge, *hvor, hvornår og hvordan* 'børn med handicap' differentieres ud af det fælles sociale liv og i praksis positioneres som *modtagere af inklusion*. Ligesom det bliver muligt at følge det konfliktuelle samarbejde, som udvikling af et kollektivt deltagelsesrepertoire forudsætter.

Den tredje artikel analyserer inklusion som en *individualiseret udviklingsopgave* for et barn, der skifter institutionel arrangement fra vuggestue- til børnehave. Artiklen prøver at indkredse de dynamiske sammenhænge, der virker på *tværs af* ressourcebørnehuses aldersopdelinger, og som rummer utilsigtede barrierer for barnets adgang til vuggestuens hidtidige - og børnehavens aktuelle - fællesskabsbaserede læringsressourcer.

Børns udvikling af rådighed over deres hverdagsliv sker som følge af en personlig deltagelses- og læringsproces, som også mange andre har del i, og som særligt de professionelle har et ansvar for at følge, understøtte og gelejde på vej. Børns udvikling af rådighed handler i vid udstrækning om, hvordan netop børnene gives betingelser for forstå sig selv og kan arrangere sig med deres muligheder i og på tværs af ressourcebørnehuses handlesammenhænge. For at få adgang til de sociale fællesskabers deltagelses- og læringsressourcer er de professionelle nysgerrige udforskning af børnenes forskelligartede engagementer vigtige barrierenedbrydende handlinger. De professionelle bidrag til at medskabe og fleksibelt rammesætte situationer, hvor børnene kan udfolde sig, eksperimentere og konflikte

sammen, ser ud til at udgøre fællesskabende potentialer. Det er i sådanne pædagogiske mulighedsrum, at alle børn gives produktive udviklingsbetingelser og inklusion tager demokratisk form.

I lyset af artiklerne ses inklusion som et demokratisk potentiale, som ressourcebørnehuse i høj grad er med til at formgive og arrangere.

Efter at have introduceret artiklerne vil jeg nedenfor kort redegøre for resten af kappens indhold.

3.2 Kappen videre frem

Med henblik på at skabe transparens i relation til forskningsprocessen og arbejdet med artiklerne, har jeg organiseret kappen på flg. måde:

I kapitel 4 tegner jeg projektets tilblivelsesproces op. Jeg sætter den ind i en større diskussion af, hvad forskning er, og hvilke typer af viden, der blev efterspurgt af de samfinansierende parter, som støttede realiseringen af projektet. Kapitlet bruger jeg til at synliggøre, hvordan forskning i inklusion, knytter an til samfundsmæssigt velfærdsarbejde, og at udforskning af inklusion har involveret at ”favne” institutionelle modsætninger. Jeg analyserer de samfinansierende parters forskelligartede interesser og ligeledes de forskningstraditioner, som parterne førte med sig ind i projektet. Ligeledes vil jeg med kapitlet redegøre for de dilemmaer, der tegnede sig for mig, der havde en forskningspraksis, som gik på tværs af parternes respektive institutioner.

I kapitel 5 beskriver jeg kort, hvordan ’ressourcebørnehuse’ blev etableret som institutionelt arrangement, og hvem tilbuddet henvender sig til.

I kapitel 6 gør jeg rede for praksisforskningstilgangen som kritisk alternativ til en naturvidenskabelig psykologisk forskningstradition. Jeg redegør for de teoretiske dispositioner, som førte til, at jeg valgte at benævne Ruben, Dina, Thor og Amina med samlebetegnelsen ’børn med handicap’. En betegnelse, som bunder i en teoretisk kritik af en biomedicinsk forståelse af ’handicap’. Jeg redegør endvidere for projektets teoretiske afsæt, metodologi og den anvendte analysepraksis, dvs. hvilke veje jeg er gået i produktionen og bearbejdningen af det empiriske materiale. Jeg skitserer de etiske spørgsmål, som knytter sig til kvalitativ forskningspraksis mere generelt og min specifikke forskerposition i social praksis. Afslutningsvis giver jeg et samlet overblik over empiriproduktionen, dens elementer, omfang og karakter.

I kapitel 7 opsamler jeg afhandlingens pointer og konkluderer på forskningsspørgsmålet og forholder mig til, hvordan afhandlingsarbejdet kan forstås som teoretisk vidensbidrag. Jeg ønsker at gøre opmærksom på, at jeg har redegjort for forskningsfeltet i artiklerne. Her i kappen synliggør jeg dog forskellige dele af forskningsfeltet undervejs i mit arbejde, fx når jeg gør rede for mit metodologiske afsæt og mine metodiske valg.

I det følgende kapitel skal baggrunden for projektet udredes. Processen omkring at forske i inklusion understøttet af tre forskellige samfundsinstitutioner: et universitet, en kommune og en professionshøjskole, vil jeg beskrive som en konfliktuel proces, der har haft betydning især for forskningsprocessens indledende fase.

4.0 Baggrunden for projektet

Ph.d.-projektet 'Små børns perspektiver på inkluderende praksis' er blevet til gennem en samfinansiering mellem Odense Kommune, UC Lillebælt og RUC. Projektet tog så småt sin begyndelse i 2013, hvor Odense Kommune henvendte sig til UC Lillebælt med ønsket om at få etableret et ph.d.-projekt, som kunne sikre viden om børnelivet i en ny institutionstype kaldet 'ressourcebørnehuse'². UC Lillebælt valgte at realisere projektet, da det kunne bidrage med professionsrelevant viden om inklusionspraksis i dagtilbud og i samme proces være med til at øge andelen af forskeruddannede medarbejdere.

Ved årsskiftet 2013 var projektet sikret forskningstilknytning ved programmet Hverdagslivets Socialpsykologi, RUC, og det indskrives i den praksisforskningstradition, som professor Charlotte Højholt m.fl. gennem årene har udviklet i samarbejde med det pædagogiske praksisfelt. Projektet trækker således på den socialpsykologiske viden om børns hverdagsliv, som forskningsmiljøet har udforsket på tværs af kontekster (Højholt et al. 2005, 2007, 2011; Højholt & Kousholt, 2012; Kousholt, 2006; Morin, 2007; Stanek, 2011; Røn Larsen 2011; Schwartz, 2014; Juhl, 2014; Munck, 2017; Poulsen, 2017).

4.1 Forskningsinteresser i projektets udformning

Forskningsprocessens opstart forstår jeg, set i tilbageblik, som dagsordenbelagt af de involverede parter forskellige samfundsmæssige ansvar, opgaver og perspektiver på fremtiden. Ønsker til projektets udformning og formatet for dets mulige resultater måtte indledningsvis afstemmes set i lyset af de samfinansierende parter baglænde. Projektets start betragter jeg som knyttet til de ret forskellige rationaler som en professionshøjskole, en kommune, et universitet og en forsker in spe kan have, når det kommer til afklaringen af, hvilken forskningsviden, der er brug for at udvikle, og ikke mindst hvordan det lader sig gøre. I sagens natur er der tradition for og efterspørgsel efter bestemte typer af viden i

² I en evalueringsrapport udarbejdet af Odense Kommune står der flg. om ressourcebørnehuse:

”Ressourcebørnehuse kan kort defineres som et børnehus, der har ekstra ressourcer til at tage imod 2-3 børn med særlige behov. I ressourcebørnehusene arbejder man målrettet på at give børnene mange forskelligartede deltagelsesmuligheder både i store og små fællesskaber. De får her muligheder for at spejle sig i børn med andre kompetencer, hvilket er gunstigt for såvel deres kognitive, sociale og emotionelle udvikling” (Odense Kommune, 2016, p. 3).

samfundets forskellige institutioner, og i det følgende skal jeg forsøge at kortlægge, hvordan jeg ser dette forhold spille ind ved projektstart.

De forskellige forskningsinteresser, som kom i spil i forbindelse med projektets planlægning, finder jeg, afspejler modstridende forståelser af, hvad forskning er, kan og skal, og i det følgende vil jeg forsøge at redegøre for de forskellige ønsker til forskningen, som projektet blev bærer af. Forskningsprocessen har derfor ikke kun handlet om at studere børns hverdagsliv i ressourcebørnehuse, men også handlet om, hvordan det har været konfliktuelt for mig at etablere en legitim forskerposition i det samarbejde, som gik på tværs af et universitet, en professionshøjskole og en kommune.

Universiteter har, vil jeg argumentere for, tradition for forskningsfrihed indenfor en fagfællerelateret selvjustits, ideelt i tilsnit af hvad sociologen Robert Merton har indkredset med CUDOS-normerne. Faye og Pedersen (2012, p. 15) peger på Mertons artikel fra 1942, ”The Normative Structure of Science”, som et betydningsfuldt videnskabspolitisk bidrag, hvor CUDOS-normerne beskrives som et svar på, hvad der tilsikrer universitær videnskabelig praksis. CUDOS oversætter Faye og Pedersen til Fællesskab, Universalisme, Upartiskhed og Organiseret Skepticisme.

En anden vigtig videnspolitisk term, som jeg ligeledes henter fra Faye og Pedersens artikel er *grundforskning* (p. 15f). Ifølge Faye og Pedersen stammer begrebet tilbage fra Vannevar Bush, der i en rapport til præsident Truman, ”Science, The Endless Frontier” (1945) argumenterer for, at ingen partsinteresser må påvirke forskningen, og at *upartiskhed* således er en forskerdyd. Disse historiske forståelser af forskning og politiske interesser som *institutionelt adskilte størrelser*, er især i de senere år kommet under pres. Et pres, der nok mest entydigt fremgår af tidligere videnskabsminister Helge Sanders’ oplæg, som fik titlen ”Nye veje mellem forskning og erhverv. Fra tanke til faktura” (Regeringen, 2003). Her blev forskning italesat som leverandør, særligt til erhvervslivets innovation og udvikling, og derfor skulle forskningen forpligtes til at tilvejebringe kapitaliserbar viden. Disse tanker lever i nogen grad videre i aktuel forskningspolitik, og universiteternes forskningsmidler er generelt set under pres og styret af mere sammensatte videns- og forvaltningsinteresser end dem, som Merton og Bush er blevet gjort til talsmænd for siden afslutningen af 2. Verdenskrig. Det ligger fortsat, vil jeg påstå, i universiteternes forskningstradition og i mange forskeres selvforståelse, at de har til opgave at bidrage med ”fri” og ”uafhængig” forskning i forståelsen, at de skal sikre en kontinuerlig udforskning af forskningsrelevante spørgsmål uden at være bundet af politiske særinteresser eller et entydigt og instrumentelt sigte i forhold til forskningens udkomme.

I projektsammenhæng betød det, at hvis projektet skulle genkendes i forskningsmiljøet omkring ph.d.-skolen, måtte kommunens ønsker om en mere effektevaluerende tilgang til ressourcebørnehuseorganisationen nedtones, og forskningsmiljøets mere almene grundproblemstillinger trækkes frem. Det betød for mig, at det blev betydningsfuldt at få projektets problemstilling og forskningsdesign forhandlet og accepteret af alle parter, uden at jeg som forsker mistede råderum nogen af stederne. Den proces var ofte tilbagevendende,

når der var halvårslige evalueringer af projektets fremdrift, eller når jeg formidlede projektet i kommunalt regi, og projektets resultater blev efterspurgt. Over tid vandt projektets problemstilling dog mere og mere accept hele vejen rundt, da udforskning af inklusion set fra *'børn med handicaps' perspektiver*, synes at kunne forene alles interesser. Til at begynde med var det min ide at kigge mere bredt på *børns vanskeligheder*, og ikke specifikt på deltagesbarrierer set fra *'børn med handicaps' perspektiver*. Valget om at gå tættere på *'børn med handicap'*, gik godt i spænd med forskerskolens socialpsykologiske børneforsknings-tradition, og ligeledes med professionshøjskolens interesser i at udvikle forskningsviden, der er praksisnær og professionsrelevant. Også kommunens interesser i at sikre specifik forskningsviden om de visiterede børns trivsel i en ny kommunal institutionstype synes på denne vis at være sikret. Dette fokusskift skete glidende, dels som følge af at jeg lyttede til parternes ønsker, dels som følge af empiriske indsigter i forbindelse med feltstudierne (se kap. 6.2).

På trods af parternes forskellige ønsker til forskningsdesign og tydeligheden i projektets resultater, kan projektets parthavere betragtes som *deltagende i en fælles sag* (Axel, 2009, 2011). Den fælles sag, der her omhandler *udforskningen af inklusion i velfærdssamfundets institutioner*, fandt alle parter vigtig og væsentlig at bidrage til. Det er en sag, som alle parter allerede virker i, dog hver på sin måde, henholdsvis som myndigheds-, uddannelses- og forskningsinstitutioner, så derfor var perspektiverne på hvilken viden, der var brug for at udvikle/"indhente" - også farvet heraf. På den vis er forskning aldrig koblet fra den samfundsmæssighed og den tid, som kalder på den. Jean Lave (2012) kritiserer med henvisning til Uffe Juul Jensen (1999) forståelsen af, at forskning forfægtes som neutral, og at man som forsker kan gøre sig fri af politiske valg, idet selve forskningspraksisserne afspejler ønsker til forskningens samfundsmæssige betydning:

We too often dismiss-- or deny--that our research practices play out historical, political choices and commitments, arguing that we are "just academics" and do not, indeed *should* not, stain our research with "politics". (...) research carried out by *anyone* is a political historical process. How we conduct research, the form of research we fight for the right to do (in a world where much research is financed by government and corporate interests), how we decide what projects to undertake— these are all ways in which we exercise political responsibilities and possibilities. It matters where we stand theoretically. It matters how our theoretical stance shapes our inquiry into the points of view, the interests, and the locations of (...) other people. Of *some* people, and not others. (...) In short it matters *which* politics our research efforts represent and—and which history (Lave, 2012, p. 160f).

Laves forståelse af forskning, som den fremføres her, står på visse måder i kontrast til Faye og Pedersens redegørelser for universitær forskning som fri og uafhængig. Dér, hvor de to syn på forskning kan mødes, er i forsvaret for, at forskeren har *ret til og ansvar for* at identificere en relevant problemstilling, beslutte og eksplicit begrunde det teoretisk per-

spektiv, metodologi og passende forskningsmetoder uafhængigt af politiske og økonomiske interesser. Nedenfor vil jeg uddybe, hvordan de samfinansierende parter på forskellige måder synliggjorde, at forskning er videnspolitisk og båret af partsinteresser, der ikke altid er synlige fra andre steder end fra forskerens position og perspektiv.

4.2 Forskning på tværs af samfundets institutioner

Jeg vil med afsæt i Faye og Pedersen (2012) og Lave (2012) søge af sætte projektets konfliktsuelle partsinteresser yderligere på begreb, sådan som jeg mødte dem som forskeraspirant. Det vil jeg gøre ved at se på projektets placering mellem *forskellige forskningstraditioner*, samtidig med at de tre institutioner på forskellige måder udgør *samarbejdspartnere*, fx om øget fælles ph.d.-produktion. I det følgende vil jeg beskrive, hvordan samarbejdsrelationerne mellem universitet, professionshøjskolen og kommunen både gav projektet med og modvind. Afsnittet skal vise, hvordan de medfinansierende parter knyttede forskningsprojektet til forskellige forskningstraditioner, og at de som institutioner indgik i relationer til hinanden på måder, som affødte konfliktsuelle forskningsbetingelser for forskningsprocessen.

Satsningen på forskning i professionshøjskoleregi er en relativt ny opgave, som institutionerne har varetaget siden 2008³, men som sådan er ”institutionen” en gammel uddannelsesaktør. Professionshøjskolesektoren, som dækker de videregående mellemlange professionsrettede uddannelser, har i sine mange historiske ”inkarnationer” været bidragsyder til professionsfeltet gennem at tilbyde uddannelse og professionsrettet udviklings – og forskningsviden, der ofte betegnes som *anvendt forskning*. Termen *anvendt forskning* kendetegnes ifølge Faye og Pedersen (2012, p. 16) ved, at den adskiller sig fra grundforskningens frihed fra politiske og økonomiske bindinger, idet anvendt forskning er tværvidenskabelig, anvendelsesorienteret og tænkes at have en samfundsmæssig nytteværdi her og nu. Professionshøjskolerne kan i større eller mindre grad have et ambivalent forhold til termen, da ’forskning er forskning’ og i enhver forstand bør kunne måle sig med universiteternes forskning, hvad angår kvalitet og lodighed. Professionshøjskolesektoren har videnspolitisk set interesser i at varetage både, hvad Faye og Pedersen kalder *grundforskning* og *anvendt forskning*, da der er forskellige mål at indfri med de to ”grene” af forskningen. I et videnshierarkisk perspektiv aspirerer professionshøjskolerne til at blive anerkendte som deltagere i universiteternes forskningsfællesskab, samtidig med at de skal forskningsunderstøtte professionsfeltet med forskningsbaseret viden⁴.

³ Jf. Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, www.retsinformation.dk

⁴ jf. Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, www.retsinformation.dk

Universiteterne har historisk haft monopol på, hvad forskning var, og hvem der kunne levere den. Den samfundskontrakt er i forandring, som følge af at forskning nu også foregår på en lang række spredte forskningsinstitutioner, som professionshøjskolerne nu er i blandt. Universiteternes forskningsmonopol er decimeret som følge af, at forskningen forvaltes og tildeles mangeartede institutioner og styres politisk gennem udmøntning af forskellige øremærkede forskningspuljer mv.

På trods af at universiteternes forskningsmonopol ændres og udfordres i disse år, har professionshøjskolerne ikke (endnu) opnået universiteternes indbyggede status og legitimitet som *forskningsinstitutioner*. Professionshøjskole-sektoren ønsker at kunne nå dertil gennem at opbygge tilstrækkelig forskningskapacitet, så den er rustet til at varetage en række samfundsrelevante forskningsopgaver, hvor der ikke kan sås tvivl om forskningens højde i sammenligning med universiteterne. Med en politisk understøttelse af, at professionshøjskolerne skal realisere sig som værdige forskningsaktører, har professionshøjskolerne brug for at øge samarbejdet med universiteterne om eksempelvis ph.d.-produktion⁵. Professionshøjskolerne har samtidig et politisk ansvar for at tilbyde professionerne (fx lærere, pædagoger, socialrådgivere, sygeplejersker osv.) relevant forsknings- og udviklingsviden, og at uddannelsernes akademiske kompetencer konsolideres løbende.⁶ Professionshøjskolerne må derfor både etablere samarbejdsrelationer til universiteternes forskningsmiljøer og ligeledes have sigte på, at den forskning som professionshøjskolerne leverer i fremtiden er af relevans for professionsfeltet. På den vis må professionshøjskolerne forskningsaktiviteter rette sig mod en vidensproduktion, der som anvendt forskning også har universiteternes bevågenhed og interesse.

Som uddannelsesinstitution for kompetencegivende efteruddannelsesforløb for professionsuddannede, er professionshøjskolernes videngrundlag også i spil i denne sammenhæng. Efteruddannelsesdelen af professionshøjskolernes samlede opgaver foregår i udtrakt grad som indtægtsdækket virksomhed i et samarbejde med kommunerne, som en

⁵ Ifølge Danske Professionshøjskolars ph.d.-strategi skal de ph.d.-uddannede i 2022 udgøre 30% af underviserne på professionshøjskolerne (Danske Professionshøjskoler, 2015, p. 4).

⁶ Jf. Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser:

§ 5. Professionshøjskolen skal med udgangspunkt i sit uddannelsesudbud varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter i tæt samspil med det aftagende arbejdsmarked, øvrige uddannelses- og videninstitutioner og det omgivende samfund.

Stk. 2. Forsknings- og udviklingsaktiviteterne har til formål at tilvejebringe ny viden og konkrete løsninger på udfordringer inden for de erhverv og professioner, som professionshøjskolens uddannelser er rettet mod.

Fundet på www.retsinformation.dk den 05.03.2018

meget vigtig aftager. Netop her ligger et andet konfliktpotentiale, nemlig et gensidigt samarbejde mellem UC Lillebælt og Odense kommune, som jeg vil vende tilbage til.

I perspektiv af de samfinansierende parter vidensstraditioner og samfundsmæssige opgaver, har jeg således måttet kalibrere imellem universitetets ønske om en *grundforskningsbåret vidensstradition*, og kommunens ønske om en mere *anvendelsesbåret*. De to traditioner skal ikke ses som absolutter, der uproblematisk lader sig identificere i praksis. I realiteten laver universiteter også anvendt forskning eller arbejder selv på at ophæve det skel, som jeg her taler frem, fx RUC, der brander sig som 'universitetet i virkeligheden'. Med brugen af de to begreber, ønsker jeg blot analytisk at påpege, at der er blevet trukket i projektet mht. til dets potentielle "design" og "resultater" forskellige steder fra og af forskellige grunde, som jeg ser som relateret til grundforsknings- og anvendelsesbårne vidensinteresser.⁷

UC Lillebælts støtte til projektet udsprang som tidligere nævnt bl.a. af muligheden for at indfri det politiske mål om at øge forskningskapaciteten i professionshøjskoleregiet, samt af ønsket om at udvide samarbejdet med en tæt og vigtig samarbejds- og forretningspartner, Odense Kommune, omkring løsningen af fælles problemstillinger i professionsfeltet. UC Lillebælt gav "frit spil" til, at jeg selv udarbejdede mit forskningsspørgsmål, projektbeskrivelse og valgte forskningstilknytning efter, hvor jeg kunne se mig selv fagligt. Det var et tillidsbåret rum, som jeg anså som et privilegium, men som sjovt nok også kom til at indeholde en modsætning for mig som professionshøjskoleansat og forskeraspirant. Som professionshøjskoleansat ph.d.-studerende skulle jeg honorere og styrke en vigtig samarbejdsrelation mellem en professionshøjskole og et universitet. Samtidig oplevede jeg at indgå i en samarbejdsrelation mellem professionshøjskolen og kommunen på den anden side, som både var af *økonomisk* og *professionsrelevant* betydning, og hvor forskningsprojektet kunne ses som endnu en knopskydning af "det gode samarbejde" parterne imellem.

Kommunens ønske om forskning udsprang, *som jeg har kunnet iagttage det*, af et politisk behov for at vise omverdenen, at den igangværende dagtilbudsændring omkring oprettelsen af ressourcebørnehuse var ansvarlig, og at denne nye praksis var udlagt til forskningsmæssigt *eftersyn*. Kommunen havde interesser i at forskningsresultaterne kunne bruges til at evaluere ressourcebørnehusorganiseringen med hjemmel fra en "uafhængig" instans, og således hjælpe lokalpolitikere til forskningsbaseret viden om ressourcebørnehusenes praksis, som lokalpolitikere kunne "trække af på" (se Højholt og Kousholt, 2011, p. 211f for en kritik af forskning som en objektiv, uafhængig og neutral proces). Kommunens interesse, handlede for mig at se både om at fremme viden om inklusion i praksis, og om

⁷ Denne brug af begreber der inviterer til en dikotomisering af 'viden' over for 'praksis' er i sig selv problematisk (jf. Lave, 2012). Når jeg alligevel vælger at bruge begreberne, er det fordi, at de hjælper mig til at identificere de forskellige krav til vidensformatet for afhandlingen.

at forskningen ville kunne bidrage til at positionere kommunen som en ansvarlig, vidensdrevet, demokratisk organisation overfor en gruppe bekymrede forældre og kritiske medier. På den vis anskueliggjorde projektet nogle af de forskelligartede grunde til, at forskningsviden efterspørges i forskellige ”formater”. Selv om parternes interesser kan synes langt fra hinanden, er det dog muligt for mig *nu* at se deres forskellige interesser, positioner og betoning af forskningen som forbundne, og derfor som engagementer i *en fælles sag*, som også jeg selv tog del i på forskellige måder de forskellige steder⁸ (Axel, 2009, 2011). Som udgangspunkt var jeg ved projektstart optaget af at sikre mig, at projektet kunne omhandle vuggestuebørns hverdagsliv og deres møde med de professionelles bestræbelser på inklusion, samtidig med at netop det mangetydige inklusionsbegreb kunne være genstand for kritisk udforskning (se Holzkamp, 2005 for en forståelse af forskning som både begrebekritisk og lokaliseret i konkret praksis). Jeg ønskede endvidere, at projektets vidensbidrag skulle lægge sig i forlængelse af praksisforskningstraditionen, som ikke typisk er forenelig med et decideret følgeforsknings- eller effektevaluerings-design. Med et følgeforsknings- eller evalueringsdesign ville der være fare for, at projektets samarbejdspartnere i ressourcebørnehusene (dvs. medforskerne) ville blive positioneret som undersøgelsesobjekter, og at samarbejdet og problemstillingen ville blive udformet i henhold til kommunens politiske forvaltningsinteresser.

At vi parthavere i projektet ønskede forskning med afsæt i forskellige modsatrettede, men også forbundne videns- og forskningsinteresser, affødte således epistemologiske og metodologiske dilemmaer, for hvad var det egentlig at universitetet, kommunen, professionshøjskolen, praksisfeltet eller for den sags skyld børnene kunne forvente sig af den forskning, jeg/vi stod foran? Hvordan skulle jeg håndtere og evt. mediere mellem de forskellige forståelser, som lå bag projektets opkomst, og hvordan skulle jeg få en dialog i gang med parter, der typisk befandt sig langt væk fra den konkrete forskningspraksis? Ville projektet kunne genkendes som forskning, når afhandlingen blev indleveret, hvis det overhovedet kom så langt? Ville adgangen til felten blive indskrænket, hvis kommunen ikke kunne genkende sig i forskningsdesignet, som projektet skred fremad? Ville jeg få problemer i min ansættelse, hvis Odense Kommune som UC Lillebælts største kunde trak interessen for projektet? Lidt skrappt trukket op, var projektet set fra *min forskerposition* udspændt mellem flg. forståelser og interesser mht. forskningens bidrag:

⁸ I UC Lillebælt arbejdede jeg som konsulent i efter- og videreuddannelsesafdelingen, og var således vant til at opgaver var udmålt økonomisk og rammesat efter aftagernes behov, så på den måde var min hidtidige praksis rundet af en anvendelsesorientering, dog uden at miste den kritiske dimension i ønsket om at bidrage til reelle forandringer i praksis. Det tog mig tid at aflægge konsulentfunktionens blik på at kunne ”kvalificere” praksis, og at tilegne mig den grundforskningsorienterede tilgang til udforskning af mere grundlæggende, historiske modsætninger i praksis.

- Skulle projektet lade sig guide af forvaltningsmæssige interesser og behovet for mere entydige anvendelsesorienterede resultater set i relation til den lokalpolitiske proces?
- Skulle projektet se bort fra mulige kommunale forvaltningsinteresser og denne konteksts anvendelsessigte og arbejde videre med forskningsfællesskabets egne spørgsmål og således hovedsagelig bidrage med teoriudvikling og kritik af hidtidig forskning?
- Skulle projektet fokusere på de *almene interesser*, der knytter sig til ændringer i historiske forståelser og organiseringer af små børns liv i de samfundets institutioner? Kunne praksisforskningens fleksible og problemudforskende praksis vise sig at være en produktiv måde at udforme projektet på? En forskningspraksis, der både kunne sikre den situerede viden om børnenes hverdagsliv og samtidig give indblik i de professionelle forståelser og betingelser for inklusionsarbejdet?

Projektet skal ses som et forsøg på det sidste. Det er mit håb, at dette valg af forsknings-tilgang bidrager til såvel nye teoretiske og professionsfaglige forståelser samt til mere konkrete problematiseringer af et børneliv rammesat af et institutionelt inklusionsfokus – og at det på den måde både har relevans for forskningen, professionsfeltet og den lokalpolitiske proces.

5.0 Ressourcebørnehuse bliver til

I en publikation udarbejdet af Odense Kommune 'SYNG – Sammen om de Yngste', beskrives kommunens ideer bag en større organisationsomlægning på dagtilbudsområdet i 2013. Af publikationen fremgår det, at baggrunden for at nytænke tilbuddene for 0-6 årsområdet, bl.a. er: "*Fordi vi skal gøre det bedre. Og fordi vi skal gøre det billigere*" (Odense Kommune, 2013, p. 1).

Af samme publikation fremgår det specifikt om ressourcebørnehuse, at kommunen ønsker at:

(...) børn med særlige behov kommer til at gå i helt almindelige børnehuse. I øjeblikket skærmes for mange børn med særlige behov fra fællesskaber med andre børn. De bliver dermed ikke udfordret optimalt i forhold til deres udvikling og læring. Samtidig kan det være vanskeligt for forældrene at passe deres job, fordi specialtilbuddet ofte ligger uden for lokalområdet og har en snæver åbningstid (p. 3).

Som følge af omlægningen nedlagde kommunen over en treårig periode såkaldte "kna-ster", dvs. specialgrupper for 'børn med særlige behov'. I stedet oprettede kommunen 30 ressourcepladser i 11 nyetablerede ressourcebørnehuse i det, som tidligere havde fungeret som ordinære daginstitutioner. Ideen var, at 'børn med særlige behov' nu skulle inkluderes i den eller de af ressourcebørnehusets børnegrupper, hvor der forekom bedst udviklingsmuligheder. Bestræbelsen bag ændringen kan forstås som en bevægelse væk fra en mere eller mindre utilsigtet *segregationspraksis*, der er opstået i kølvandet på en ikke-fungerende *integrationspraksis*. Med omlægningen til en *inklusionspraksis*, er der ikke blot er fokus på individuel (gen)placering, men i særdeleshed på deltagelse i almene fællesskaber (Se Madsen, 2005, 2009 og Ottosen & Bengtsson, 2002 for en begrebslig uddybning). På visse måder kan ressourcebørnehuse-arrangementet stadig betragtes som et *organisatorisk greb* om en historisk adskillelsespraksis, hvor *problemet omkring krop, deltagelse og institution* flyttes til nye omgivelser, samtidig med at fagopdelte professioner med rødder i enten almen- eller specialpædagogikken informerer inklusionsarrangementet.

I ressourcebørnehuse samarbejder det almenpædagogiske personale med en række fagpersoner fra Social og Sundhed (tidligere PPR) om *de visiterede børns problemstillinger, udvikling og trivsel*, og der findes i henhold til Servicelovens § 52 fortsat specialtilbud for børn, hvor det vurderes, at børnenes funktionsnedsettelse er for gennemgribende, til at børnene kan trives i et ressourcebørnehuse. Ressourcebørnehusearrangementet ophæver således ikke

⁹ Jf. rapporten 'Evaluering af ressourcebørnehuse', Odense Kommune 2016. Link: [http://www.odense.dk/temp/SBSYS/Dagsordener/Boern-_og_Ungeudvalge\(2016\)/26-04-2016/Dagsorden\(ID73\)/Bilag/Punkt_7_Bilag_1_Rapport__Evaluering_af_ressource-boernehuse_i_Odense_Kommune.pdf](http://www.odense.dk/temp/SBSYS/Dagsordener/Boern-_og_Ungeudvalge(2016)/26-04-2016/Dagsorden(ID73)/Bilag/Punkt_7_Bilag_1_Rapport__Evaluering_af_ressource-boernehuse_i_Odense_Kommune.pdf)

sondringen og den medfølgende praktiske differentiering mellem "nogle børn", eksempelvis dem med 'handicap' og "alle børn", børnekategorien, hvor alle er inkluderet (Gulbrandsen et al. 2014). Det er i det praktiske morads mellem konfliktuerende arrangements-, børne-, problem- og handicapforståelser, at ph.d.-projektet legitimerer sin eksistensberettigelse og ønsker at bidrage med viden fra de børnepositioner, som særligt synes bragt i spil.

6.0 Praksisforskning som subjektvidenskabelig praksis

Projektets kundskabsambition har været at forstå, hvordan professionelt inklusionsarbejde får betydning for visiterede børns deltagelse og deres rådighedsudvikling i ressourcebørnehuse som velfærdsstatsligt inklusionsarrangement. Viden om små børns inklusion efterspørges af forældre, politikere og af professionsfeltet¹⁰, men er indtil videre begrænset udforsket, og særligt empiriske undersøgelser med afsæt i børns perspektiver er fraværende. Hidtidig forskning har analyseret de problemskabende faktorer og pædagogiske organiseringer, som 'børn med handicap' møder i *børnehave*, oftest dog set i lyset af andre forskningstraditioner og interesser end de herværende. Eksempelvis grunder hidtidig forskning sig i sociologiske, specialpædagogiske og kulturanalytiske forskningstraditioner (Ottosen & Bengtsson, 2002; Ytterhus, 2003; Vedeler, 2007; Kjær, 2010 m.fl.). Imidlertid har Højholt et al. 2007; Stanek, 2006; Juhl, 2014; Røn Larsen & Stanek, 2015; Munck, 2017 arbejdet ud fra en praksisforskningsforståelse, hvor det analytiske børneperspektiv har stået i centrum for udforskningen af små børns sociale betingelser og livsførelse i dagtilbud. Denne gruppe af decentrerede børnelivstudier er i høj grad i overensstemmelse med det herværende projekt i metodologisk henseende. Projektet ligger således i forlængelse af den tradition for praksisforskning, som Højholt, 2005; Højholt og Kousholt, 2011, 2012; Morin, 2009 og Mørck & Nissen, 2005 har udviklet med afsæt i Holzkamp (2005) og Dreiers (1996) ”pionerarbejde” i forhold til at forstå forskning som et samarbejde med medforskere i praktiske sammenhænge.

Praksisforskningen tilbyder muligheder for *kontinuerligt*¹¹ og *over tid* at reflektere, bearbejde og udvikle viden med relevante *medforskere* om en fælles problemstilling, der udspiller sig i en given praksis, hvor medforskerne tager del. Praksisforskning er et forsøg på at tilrettelægge et kontekstsensitivt og fleksibelt forskningsdesign, som muliggør udforskning af deltagernes forskellige betingelser og personlige handlegrunde, og skal derfor ses som et opgør med et positivistisk forskningsideal om sikker, abstraheret og kvantificerbar viden,

¹⁰ jf. rapporten 'Evaluering af ressourcebørnehuse', Odense Kommune 2016. Link: [http://www.odense.dk/temp/SBSYS/Dagsordener/Boern-_og_Ungeudvalge\(2016\)/26-04-2016/Dagsorden\(ID73\)/Bilag/Punkt_7_Bilag_1_Rapport__Evaluering_af_ressourceboernehuse_i_Odense_Kommune.pdf](http://www.odense.dk/temp/SBSYS/Dagsordener/Boern-_og_Ungeudvalge(2016)/26-04-2016/Dagsorden(ID73)/Bilag/Punkt_7_Bilag_1_Rapport__Evaluering_af_ressourceboernehuse_i_Odense_Kommune.pdf)

¹¹ At praksisforskning giver mulighed for 'kontinuerlig udforskning' skal forstås på den måde, at kontinuiteten knytter sig til forskningens *nødvendighed* af at kunne følge problemet, sådan som det udfolder sig i praksis - i en bestræbelse på at forstå det i dets forskellige sammenhænge. Set i et medforskerperspektiv kan praksisforskning til at begynde med opleves som en noget *diskontinuerlig* affære i sit relative fravær af planmæssighed set derfra, hvor medforskerne står. Se Smith for lignende praksisudforskende metodologi, som hun begrebsætter således: "*making the everyday world a sociological problematic*" (Smith, 2002, p. 18).

hvor *subjektivitet* betragtes som fejlkilde (Holzkamp, 2005, 2013a; Dreier, 2007). Praksisforskning kan ses som et svar på den objektivering, der uheldigvis sker i positivistisk informeret psykologisk forskning, hvor subjektets handlinger tolkes som *individuel adfærd*, der typisk dekontekstualiseres og abstraktgøres som led i generaliseringsprocessen. Den måde at ”overse”, at menneskers handlinger er forbundne i en fælles modsætningsfuld praksis, afstedkommer, at man netop som led i forskningsprocessen mister indblik i subjektets standpunkter og personlige viden fra de sammenhænge og skiftende *betingelser*, som subjektet orienterer sig i og handler begrundet i forhold til.

Jeg vil med Jensen (2005) kort ride op, hvordan kritisk psykologisk forskning netop er optaget af at udforske menneskers *betingelser* fremfor at udforske deres *adfærd*.

Kritisk psykologi kan forstås som meningsfortolkende på den måde, at samfundsmæssige og individuelle betingelser og deres betydning for samfundsmæssige individer netop er det, der analyseres og fortolkes, men samtidig ligger der i de metodiske krav, at disse analyser og tolkninger gennemføres sammen med de individer, som er berørt af forskningen og ikke som en udefrakommende og på forhånd defineret tolkning eller udlægning af de i forskningen medvirkende.

Ligeledes har kritisk psykologi en realistisk virkelighedsforståelse, i og med at man tager udgangspunkt i materialismen og dermed anerkender, at verden eksisterer uafhængigt af subjektet, og at den kan erkendes af dette. Den realistiske tilgang indebærer dog ikke, som forsøgt beskrevet en objektivering af individer eller forhold, men snarere en opmærksomhed på, hvordan betingelser struktureres, forstås og forandres i historisk og empirisk forstand. Der er tale om en søgen hen imod en større indsigt eller ”sandhed”, om man vil, men ikke om at udlægge verden og livet som værende noget endeligt bestemt (Jensen, 2005, 116f)

Jensen beskriver kritisk psykologi som en udforskende videnskabstradition, der fastholder realismen (historisk dialektisk materialisme) og insisterer på menneskers samfundsmæssige indlejring og deres personlige og kollektive handleberedskab, som forhold, der må studeres empirisk. Denne dialektiske forståelse af subjektivitetsudvikling som en uafsluttelig betingelsesbearbejdning i/af praksis har været et teoretisk afsæt og en epistemologisk inspiration projektet igennem (Holzkamp, 2005, 2013b, 2016; Dreier, 2008; Lave, 2011). I stedet for at adskille forskeren fra praksis, som det sker i naturvidenskabeligt, eksperimentelt forsøgsdesign, må forskeren derimod *deltage i praksis*, hvis han/hun skal få viden om, hvad der motiverer, begrunder og betinger subjekters handlinger, vanskeligheder, konflikter og samarbejds muligheder mv. Højholt & Kousholt (2011) betragter således praksisforskning som et *forskningssamarbejde*, der muliggør gensidige læreprocesser mellem forsker og medforskere. De argumenterer på denne vis for forskningssamarbejdets muligheder:

Forskningen kan ved at inddrage flere forskellige perspektiver analysere sammenhænge mellem et felts opgavefordeling, positioner og sociale strukturer. Det sker ikke ved at hæve

sig over sociale interesser og perspektiver, men ved at udforske deres begrundelser og forankring i social praksis. På den måde kan forskningen både udvikle teoretiske begreber og være med til at udvikle nye forståelsesmuligheder og veje at gå i praksis (p. 214).

Højholt og Kousholt betoner her det produktive i at forskeren sammen med medforskere kan udforske deltageres forskellige perspektiver på en given sag, da de involverede parter interesser og handlegrunde informerer om, hvordan subjekter tager del i at skabe hverdagslivet, og de betydninger de sammen muliggør her. Praksisforskning kan siges at være en bestræbelse henimod at forstå, hvordan subjekter, set som deltagere, arrangerer sig med de dynamiske praksisstrukturer, som de også tager del i at tilvejebringe. Praksisforskningstilgangen har jeg valgt som en vej til at få indsigt i hverdagens sociale strukturer, som de tager sig ud i børnehøjde. Det betyder, at jeg har kigget på social praksis på en særlig måde.

Gennem projektet har jeg gjort særlig brug af Lave's *problematik-forståelse* og hendes begreb om '*research as apprenticeship*'. De analytiske begrebsliggørelser har givet mig produktive og håndterbare forståelser af, hvad det vil sige at udforske social praksis. I den forbindelse har jeg set mit analytiske arbejde som tæt forbundet med empiriproduktionen. Empiriproduktion og analyse griber ind i hinanden i denne forskningstilgang. De er ikke uafhængige, stringente, lineære og tidsafgrænsede processer. I stedet er de i dialog med hinanden om den problematik, der udforskes i social praksis. Den dialog vil jeg betegne som en praksisforskende tilgang.

6.1 Problematikforståelsen som udforskningsmåde

Problematikbegrebet vil jeg udfolde her, da det indgår som et centralt begreb i min anden og tredje artikel, hvor jeg undersøger, hvordan de professionelle interventionspraksisser og aldersrelaterede overgange fra vuggestue til børnehave stiller betingelser for børns deltagelse på almen-special-differentierende måder af særlig betydning for 'børn med handicap'.

At arbejde med forskning som *udforskning* af spørgsmål i social praksis, er at kigge efter sociale sammenhænge, der samtidig er i konstant bevægelse. At arbejde med en teoretisk problemstilling i social praksis inden for en historisk dialektisk materialistisk ontologi, vil jeg med Kousholt beskrive som *at være på sporet af en mangesidet sag*. Det "sporende" arbejde foregår både, mens det empiriske materiale produceres, og i høj grad når det efterfølgende analysearbejde foretages. Denne dialog mellem metodologi, begreber og empiri betyder ofte, at man må vende tilbage til "feltet", eller gå nye steder hen, for at få en bedre forståelse af de sammenhænge, som forskningsspørgsmålet er knyttet til:

Dialektik forstår jeg her som en enhed af forbundethed, modsætninger og foranderlighed. Det er et epistemologisk udgangspunkt om at forhold (mennesker, ting mv) er forbundet og har betydning for hinanden (det kan fx formuleres som 'internal relations' (Ollman 2015)). Det er altså noget andet end at tænke i isolerede variable og faktorer. Endvidere er det et perspektiv på praksis som modsætningsfyldt. Begrebet om modsætninger udpeger forhold, der på en gang er uforenelige og afhængige af hinanden (Ollman 2003, 2015). En analysepraksis med dette afsæt er udforskende på forskelle, dilemmaer, dobbeltheder og samtidigheder, hvordan 'sagen' er mangesidet - flere ting er i spil på samme tid - eller hvordan noget er 'to sider af samme sag' (selv om det kan fremtræde og fremstilles entydigt, adskilt og uafhængigt). Det åbner en søgen efter *hvad noget hænger sammen med?* Eller *hvordan forhold er forbundet?* Det er derudover et perspektiv på forhold og sammenhænge som *foranderlige*, hvilket åbner for en opmærksomhed på forløb og bevægelser over tid eller på tværs af situationer og steder (Kousholt, in press, p. 10 i teksten).

Kousholt nævner ikke specifikt problematikbegrebet i citatet, men hendes beskrivelse af at være udforskende i en bevægelig og sammensat praksis, illustrerer ret præcist, hvad det har indebåret for mig at arbejde med 'handicap' som en social problematik i praksis. Jeg vil med Porter (2002) vise, at forskningsarbejdet ikke lader sig styre på forhånd, men sker som følge af at forskningspraksis udvikler sig gennem at være "på sporet" af en problemstilling et sted fra og over tid. Porter bruger begrebet som et metodologisk greb til at udforske hverdagen etnografisk. Problematikforståelsen muliggør, som jeg læser Porter, en udforskende forskningspraksis, der både synliggør subjektens agens, deres samfundsmæssige indlejring og deres lokale situering, som knyttet til hinanden. Porter siger:

I have appropriated the term from Louis Althusser (1971, 32) to locate the discursive organization of a field or investigation that is larger than a specific question or problem. Within such a field, questions and problems arise to be taken up, but they do not exhaust the direction of inquiry. The concept of the problematic makes it possible to differentiate clearly between, on the one hand, the actual properties of the everyday/everynight worlds of our contemporary societies that are never self-subsisting but always tied in multiple ways to complexes of relations beyond them and, on the other, making that actual organization the problematic of an inquiry that tracks from people's experiences of the local actualities of their living into relations present in and organizing but at best only partially visible within them (Porter, 2002, p. 38).

Problematikbegrebet er for mig at se et argument og en begrundelse for at lave *decentrerede* analyser af *sociale sammenhænge* for at kunne analysere praksisrelationer og organiseringer frem, som vi ellers ikke får øje på fra "a view from nowhere" (se Højholt, 2005 p. 27; Højholt & Kousholt, 2011).

Gennem at betragte forskningsspørgsmålet som en del af en større social problematik i praksis, bliver det muligt at forstå, at viden skabes i handling, og at den tager sig ud på forskellige måder, alt efter hvor og hvordan man deltager i den sociale praksis' strukturer. Denne afhandlings forskningsproces er drevet frem af en nysgerrighed på, hvordan børn og voksne får deres fælles hverdagsliv til at hænge sammen i ressourcebørnehuse som kontekst for samfundsmæssig inklusion. I løbet af projektet har jeg forfulgt spørgsmålet

om, hvordan 'handicap' bliver til som følge af struktureringer af ressourcebørnehuspraksis, og med et blik for hvordan 'handicap' betydningsættes i de pædagogiske sammenhænge, som ressourcebørnehuskonteksten er en institutionel ramme for. Problematikbegrebet hjælper mig med at kunne beskrive og analysere, hvordan 'handicap' både formes i regi af lovgivning, i hverdagens "anonyme" ikklædninger af socio-materiel praksis, og i de særlige indsatser, hvor 'handicappet' er objekt for pædagogiske indsatser. At forske i 'handicap' ud fra en social problematik-forståelse er at følge et subjekt-perspektiv i lokal praksis og se ud i de tilgrænsende praksisser, som subjektets deltagelse er betinget af og knytter sig til. Problematikbegrebet understøtter en subjektorienteret forskningsmetodologi, hvor potentialet er at forstå barnets betingelsessituation, men fra et decentreret perspektiv. Det er *ikke* en "ovenfra og ned"-analytik, hvor 'barnet' kan risikere at blive til en mere generel illustration af determinerende kræfter, og derfor et produkt af overordnede, overgribende strukturer (Se Busch-Jensen, 2013 for en uddybende argumentation for at forske i situeret praksis fra et førstepersonsperspektiv).

At se efter 'handicap' i en social problematikforståelse og som følge af et praksisforskningsdesign har muliggjort, at jeg har kunnet udforske de forskelligartede muligheder og vanskeligheder, som viste sig konkret for de forskellige 'børn med handicap' i ressourcebørnehusene. At børnene er blevet teoretisk begrebsat som handlende, subjektivt rettede og engagerede subjekter, og at de *ikke* lader sig kategorisere på baggrund af deres kroppe eller diagnoser, som anden biomedicinsk forskning ofte gør det, har betydet, at jeg har kunnet lade 'handicap' flyde mere frit i min forskningsproces. Jeg har kunnet få øje på, hvordan 'handicap' kan ændre form og betydning alt efter, hvordan børnene havde mulighed for at indgå i den forventede praksis. Ligeledes har forståelsen af børn som subjekter gjort mig nysgerrig på, hvordan disse bliver "håndteret" som sager i de professionelle arbejde, når det vurderes at 'handicappet' trækker børnenes udvikling i "den gale retning" eller "truer" denne. Jeg har fået blik for at 'handicap' både er et situationelt mellemværende mellem handlende personers deltagelse og deres mulighedsbetingelser herfor, men også at 'handicap' er en inklusions-opgave for de professionelle, som knytter sig til lovgivning og professioners opgaveforståelser og opgavefordelinger mv.

Da et barn i et af ressourcebørnehusene (Thor) ophørte med at være tildelt ressourceplads lige op til overgangen til børnehave, opløstes også hans officielle handicapstatus i ressourcebørnehuset. Det lille eksempel vil jeg her bruge til at argumentere for, at 'handicap' er en dynamisk og social relationel betingelse i et barns liv, der knytter sig til en professionel hjælpepraksis. Gennem at interessere sig for 'handicap' som en social relationel problematik, blev det muligt at følge de sociale praksisser, der finder sted og forandrer sig fra sted til sted og over tid. Det blev muligt at nærstudere, hvordan 'handicap' konstitueres, ændres og skrifter betydning i institutionelle sammenhænge og fra det ene øjeblik til det næste.

6.2 At se forskningsprocessen som et lærlingeforløb

Det empiriske arbejde er hovedsageligt sket som følge af psykologisk deltagerobservation i ressourcebørnehuskonteksten, men også i kommunalt møderegi (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012; Hedegaard & Flear, 2008, 2013). I den forbindelse har Lave's begreb 'apprenticeship in practice' (Lave, 2011, 2012) vist hen til en produktiv måde at forholde mig til, at jeg situeret og tilbagevendende har måttet forhandle min tilstedeværelse og forskerposition i de forskellige og foranderlige sammenhænge, hvor jeg tog del. Forståelsen af og arbejdet med at *udvikle* en produktiv forskerposition implicerer helt basalt ontologiske, epistemologiske og etiske valg, som guider udforskningsprocessen (Lave, 2011, p. 150). Min forskerpositionen kan ikke adskilles fra den måde, jeg forstår den sociale problematik, som mit forskningsspørgsmål er en del af.

Lave siger:

A social theoretical problematic can be thought of most fundamentally as a claim about reality and how we know it. Exploring nuanced distinctions and relations between conceptions of reality and conceptions of ways of coming to know it has been the work of philosophers for centuries and social theorist more recently. At a risk of risible oversimplification, a first approximation of mapping different problematics might be a simple table of two rows, with cross-cutting answers to two questions: "Where does reality lie?" (inside or outside the observing object) and "How do we know it?" (as a project of empirical description and classification or as a project of analytical search for the workings of generative principles of social life) (Lave, 2011, p. 151).

Lave beskriver, hvordan forskningsprocessen er en praksis, som forskeren må være undersøgende på, i forhold til det problem, der udforskes. Hendes kritiske forskningsforståelse har hjulpet mig til bevidst at distancere mig fra den ekspertrolle, som jeg kom fra som underviser og konsulent, til mere at gå på nysgerrig opdagelse i ressourcebørnehuspraksis som *deltagende, udforskende* person, der var i et særligt lærlingeforhold knyttet til forskningsspørgsmålet og dets udvikling.

Ligesom lærlinge-begrebet, har også Lave og Wengers (2003) teoretiske begrebsætning af læring som knyttet til social deltagelse, givet mig en forståelse for, hvordan en legitim perifær deltagerposition kan betragtes som en frugtbar vej ind i praksisfællesskabet, da forskerrollen således kan forhandles situeret og bearbejdes i et løbende samspil med medforskerne i en række af forskellige situationer (se også Højholt & Kousholt, 2011, p. 218). Laves begreb om 'research as apprenticeship' knytter an til både at *være en forskende (lærende) person i en given praksis* og at *udforske en problematik gennem et (langt) forskerliv* (Lave, 2011, p. 149, 2012). At jeg har deltaget aktivt som lærling i ressourcebørnehuse og har udforsket social praksis ved at følge 'børn med handicap' over tid og på tværs af kontekster, har gjort, at jeg har set min forskningsposition som en, der var under tilblivelse og i bevægelse – og måtte være det, som følge af at social praksis altid er i bevægelse og ligeledes bevæger ens erkendelser (Lave, p. 152).

Min forskerposition tog et, for mig, vigtigt skift, da jeg valgte at gå bort fra at udforske 'vanskeligheder' mere bredt i ressourcebørnehuse, til at kigge *fra* specifikke små 'børn med handicap' for at forstå, hvordan deres deltagelsesbetingelser muliggøres i ressourcebørnehuse. Det var et skift, som jeg samtidig også oplevede som problematisk, og som et muligt uheldigt "knæfald" for specialpædagogikken i betydningen: en bevægelse bort fra *almene optagetheder*. Jeg ønskede at undersøge inklusion i den forståelse, at inklusion vedrører *alle* i en demokratisk velfærdsstat (se artikel 1). Det er en bred forståelse af inklusion, der står i modsætning til en smal fortolkning, hvor inklusion hovedsageligt angår de individer eller grupper, der "trænger til inklusion" med de ikke-inklusionstrængende. Inklusion af 'børn med handicap' smagte forkert i min mund og forekom mig at være undertrykkende i den forstand, at jeg kunne komme til at forstærkede en marginaliserende særliggørelse af børnene. På den anden side viste en decideret udforskning af 'vanskeligheder' sig at være et for abstrakt og løsrevet "begreb", til at jeg fik fat i *social praksis* fra et subjektperspektiv. Vanskeligheder oplevede jeg nemlig kunne være *alle steder*. Jeg fik ikke fornøden *krop og historie* på vanskelighederne og deres betydning for deltagerne til, at jeg kunne få øje på sammenhængene, de opstod i og af. Vanskeligheder opstod bare, uden at jeg fik blik for hvordan, dvs. de fremstod *umotiverede* og *sammenhængsløse*. Jeg havde brug for at komme tættere på børns subjektive bidrag og for at forstå *deres* vej, muligheder og rådighedsudvikling i *praksisforløb*. Jeg nævner dette skift som et skift, hvor feltets '*almen-special*' forståelser var i spil og "trak" i mig som ny forsker, der var rundet af den pædagogiske kontekst som underviser og konsulent. Jeg ville, ved at udforske *vanskeligheder helt generelt*, sikre mig, at jeg ikke gled ind i en biomedicinsk forståelsesramme og en positivistisk videnskabsorientering, der positionerede 'børn med handicap' som anomalier, eller nogle der havde brug for særlige adfærds-programmer. På den ene side kom min modstand mod "den biomedicinske forståelse" til at farve min relation til 'børn med handicap', da jeg ikke så deres subjektperspektiver fra deres sted i praksis, men nok så dem gennem deres specialpædagogiske positionering. Det viser mig i tilbageblik, at mit daværende begreb om 'det almene' både var for snævert og for ekskluderende for mit forskningsanliggende. Min problemforståelse var *almenpædagogisk* informeret og endnu ikke i tråd med en kritisk psykologisk forståelse af 'det almene' som *falles skabt og betinget gennem menneskers samfundsmæssigt muliggørende og rådighedsudviklende handlinger*, dvs. at det almene ikke er noget, der allerede 'er' realiseret i en blivende form, eller kun er tildelt *nogle* mennesker (Holzkamp, 2005). Det almene er *menneskeligt* og ikke et *pædagogisk kategorielt begreb* eller en faglig *distinktion*.

Jeg valgte på trods af min personlige tvivl og ubehag at vende børns 'vanskeligheder' ryggen og i stedet at være udforskende på, hvad 'børn med handicap' mon indebar her. Min deltagelse i praksis viste mig nemlig igen og igen, at der skete noget *særligt* for de visiterede børn, som jeg havde brug for at forstå bedre, hvis jeg skulle begribe ressourcebørnehuse som pædagogisk arrangement fra et barneperspektiv. Jeg begyndte derfor at hægte mig på børn og professionelle, især når der skete særlige pædagogiske tiltag omkring

børn, der var visiteret til ressourcepladser. Dette fokusskift fra 'generelle vanskeligheder' til 'handicap' betød, at rådigheds-begrebet også fik en særlig betydning. Jeg fik øje for, at 'handicap' udfolder sig på særlige måder i hverdagen, som får betydning for de visiterede børns deltagelse, idet de deltager i en *'handicap-ikke-handicap-praksis'*. Jeg fik brug for at forstå *handicap-kategorien* både historisk og i en kritisk belysning, som ikke var informeret af en 'almen-' eller 'special'-pædagogisk tradition. Her blev min vending mod disability studies aktuel, og dette mangfoldige teoretiske kompleks blev en vigtig del af projektet fremadrettet. Disability studies traditionen blev jeg inspireret af, da den tilbød begreber, som udfordrede de gængse forståelser i feltet, fx mht. 'handicap' som en *almen menneskelig variation*, en *sårbarhedsrelation* som livet rummer, en *mangfoldighedsressource* og et muligt *erfarings- og politisk modtandspotentiale* (se Oliver, 2009; Kristeva & Engebretsen, 2010; Goodley, 2011, 2014; Grue, 2015; Shakespeare, 2006; Garland-Thomson, 1997, 2005, 2011, 2012). Da jeg på denne lærings-praktiske måde fik begreb for, at vanskeligheder og (nu også 'handicap') ret vanskeligt lader sig udforske *kerops- og forløbs-løst*, og at handicapkategorien må ses som knyttet til meget omfattende historiske og praktiske sondringer mellem det 'handicappede og det ikke-handicappede', kunne jeg meget bedre se mig i min forskerposition igen. Gennem at udforske 'handicap' som en social relationel problematik var det ikke længere et paradoks at forske fra 'børn med handicaps' perspektiver, og på samme tid være udforskende på, hvad inklusion mon blev til set fra disse børns personlige perspektiver.

6.3 Hvordan benævne børnene?

I det følgende skal jeg begrunde, valget af begrebsliggørelsen 'børn med handicap', som jeg gør brug af afhandlingen igennem.

I handicapaktivisters kamp for social retfærdighed op igennem 60'erne og 70'erne har "kampråbet" været: *mennesket først* (se Oliver 2009; Shakespeare, 2006). Det slogan udviklede sig som modvægt til en biomedicinsk og diagnostiserende interesse i den handicappede som *yg*, ledsaget af *en individuel helbredelsesideologi* omkring at redde eller udøve omsorg for medlidenhedsvækkende skæbner (Oliver, 2009). Handicapaktivister begrebsatte med inspiration fra feminismen 'handicap' som et socialt relationelt og politisk undertrykkesforhold, der var bundet til en 'ikke-handicappet norm'. Ligesom man på engelsk kan skelne mellem 'biologisk' og 'kulturelt' køn med henholdsvis ordene 'sex' og 'gender', er denne tænkning også overført på handicaprelationen. På engelsk kan man skelne mellem 'biologi' (funktionsnedsættelse) og 'miljøskabte barrierer' (funktionshæmning) ved at bruge begreberne 'impairment' og 'disability'. Oliver refereres ofte som ophavsmanden til de to konfliktuerende handicapsyn, der har fået betegnelsen: 'den sociale model' vs. 'den medicinske model'. Sådanne binære modeller og opdelinger er kritiseret i både feministisk teoridannelse og i disability studies, da vores kategori om 'natur' er konstrueret og derfor også er 'kulturel'. Selve kategoriseringsprocessen er en menneskelig ide og praksis, og kan

ikke installeres som et ”gudetrick” uden situering¹² i social praksis (se Garland-Thomson, 2002, 2011).

Oliver (2009) fik stor indflydelse på teoridannelsen omkring at tænke ’handicap’ som miljørelateret og ”hans” opdeling har bidraget til at flytte fokus fra *individet som funktionsnedsat* og over på *adgangen til deltagelse*. For Oliver er deltagelsesbarrierer samfundsskabte, og han knytter handicappositionen til kapitalismen og dens særlige behov for at markedsføre individet og relatere menneskers produktivitet til markedet på kvalificerende og diskvalificerende måder. Andre mere poststrukturalistisk funderede forskere ser mere magten som allestedsværende, produktiv og subtil, idet den sætter sig igennem diskursivt, og kun tentativt lader sig identificere fx gennem analyser af æstetisk produktion (så som litteratur, populærkultur) og gennem studier af materialitet og social praksis (Garland-Thomson, 1997, 2002, 2011; Goodley, 2011, 2014).

At ’mennesker med handicap’ ikke er en neutral betegnelse, fremgår således af handicap-aktivisters kamp for at rekonceptualisere og *almindeligøre ’handicap’*. Når ’handicap’ betragtes i et almindeligørende perspektiv ses ’mennesker med handicap’ som en kropsliggjort, historisk subjekt, hvis kropslige fremtrædelsesform er udtryk for biodiversitet. En sådan argumentation og etik skal synliggøre det faktum, at ’mennesker med handicap’ er *deltagende subjekter* i alle samfund og har været det gennem historien. ’Personer med handicap’ har bidraget *positivt* til verdenshistorien - i lighed med andre såkaldt *endnu ikke-handicappede mennesker* (Grue, 2010). Fælles for de nævnte handicap-aktivister og –forskere, som jeg har trukket på i afhandlingen, er, at de kritisk undersøger og udfordrer ideen om ’handicap’ gennem at udforske handicapkategoriens sociale betydning fra et disabilityperspektiv (se Garland-Thomson, 2005; Shakespeare, 2006 for forskellige teoretiske bud på, hvad dette implicerer).

Opsamlende kan jeg sige, at jeg har valgt betegnelsen ’børn med handicap’ for at respektere og solidariserer mig med den *historiske kamp og udvikling*, som handicapaktivister har haft held med at gøre politisk indflydelsesrig¹³. Afhandlingen igennem har jeg prioriteret et kritisk psykologisk blik på ’børn med handicap’ som *engagerede deltagere* i samspil med andre. Det er en teoretisk forståelse, der indebærer emancipatoriske forståelser af, hvad det vil sige at råde over hverdagen sammen med andre (Holzkamp-Osterkamp, 1979; Holzkamp, 2005; Højholt, 2016). ’Menneske først princippet’ går derfor i spænd med deltagelsesbegrebet, idet denne subjektivitets-påberåbelse peger på de fælles deltagelsesbetingelser som afgørende og betydningsfulde for menneske og samfund.

¹² Se også Schraube, 2015, p. 534 for en uddybet redegørelse for det epistemologiske skift *fra ”a god’s eye view toward situated knowledge”*, som også kritisk psykologi argumenterer for.

¹³ Holland og Laves redegørelse for opkomsten af *historiske identiteter*, der vedligeholdes gennem varige hverdagslige ”kampe”, tænker jeg som relevant at nævne her. Handicapaktivister og –forskere positionerer sig bevidst i denne kamp for deltagelse og anerkendelse.

De visiterede 'børn med handicap', jeg har mødt i projektet, har været børn, som var indskrevet i deres ressourcebørnehus på baggrund af en kropslig funktionsnedsættelse, det som vi med kliniske betegnelser kalder 'synshandicap', 'psykisk udviklingshæmning', 'hjerneskade' og 'sen udvikling'. Det har været børn, som ressourcebørnehuse har været forpligtet til at udfærdige handleplaner på og interventionsforløb med, så på den vis er det børn, der har været særlig pædagogisk opmærksomhed omkring qua "deres" såkaldte 'funktionsnedsættelse'. Børnene har i den forstand været "genstand" for pædagogisk intervention, som jeg har været optaget af at følge, for at få større viden om, hvordan 'inklusion' praktiseres i hverdagen. På den måde har deres subjektivitet paradoksalt nok ikke stået først i visitationsøjemed. Her har funktionsnedsættelsen været en afgørende betingelse for tildelingen af velfærdsstatslige ressourcer¹⁴.

6.4 Analysepraksis og greb i materialet

Projektets analysepraksis har udviklet sig som følge af mit empiriske arbejde med at udforske 'handicap' som en social deltagelsesproblematik set fra små børns perspektiver. I afsnit 6.2 beskrev jeg, hvordan jeg gik fra at kigge *på* 'vanskeligheder' generelt, til at kigge *fra* 'børn med handicap' og på deres deltagelse og personlige engagementer som afsæt for en udforskning, der var rådighedsorienteret. Det betyder, at min analysepraksis så småt var i proces allerede under feltstudierne. Min analysepraksis har derfor haft en lang udviklingsbane, der var alt andet end forudsigelig (Lave, 2011). Fx har jeg gennem arbejdet med en "vifte" af analytiske begreber søgt at sensitivere min analysepraksis på områder, hvor deltagelsesbegrebet ikke slog til eller hjalp mig videre. Da netop deltagelsesbegrebet, som kritisk psykologisk grundkategori, er teoretisk vidtfavnende og relativt uafgrænset (jf. Holzkamp, 2005; Dreier, 2002, 2008, 2009), har jeg haft brug for knytte andre sociale procesbegreber til deltagelsesbegrebet. Det har været sociale og relationelle begreber som *situeret ulighed* (Højholt, 2016), *konfliktuel koordination*, (Axel, 2009, 2011), *fit/misfit* (Garland-Thomson, 2007, 2011) og *legitim periferitet* (Lave & Wenger, 2003; Lave, in prep.) m.fl. De begreber har bidraget til, at jeg har kunnet fremanalysere, hvordan børns handlemuligheder bliver til igennem forhandlinger af institutionel praksis, hvor børnenes subjektivitet er

¹⁴ Goodley (2011, p. 18) kritiserer den nordiske forståelse af 'handicap', som kaldes 'den nordiske relationelle model'. Hans kritik går på, at denne model ikke i tilstrækkelig grad opererer med en distinktion mellem 'impairment' og 'disability'. Han mener, at der ligger en fare heri, da en sådan manglende distinktion kan lede til en genkomst at et biomedicinsk behandlingsblik. Overvejende tiltro til professional praksis og service og manglende engagement med brugerorganisationer, ser han, fra sin britiske position, som en fare. Jeg tænker, at Goodleys kritik i nogen grad rammer rigtigt, da især 'impairment'-blikket står centralt i tværprofessionelt arbejde og service tænkning, og professionel viden om deltagelsesbarrierer ikke er udviklet i tilsvarende grad fra et "brugerperspektiv".

i spil på rådighedsmindskende og rådighedsudvidende måder. Min analysepraksis er således udviklet på baggrund af både teoretiske studier og empiriske afsøgninger og dialogerne herimellem.

Min analysepraksis kan endvidere siges at have været influeret af mange forskellige *sammenhænge*, og af *de mange mennesker*, som jeg fremlagde udvalgt materiale og de foreløbige analyser for. Det skete fx på praksisforskningsdage i ressourcebørnehusene, på formidlingsarrangementer for Odense Kommune og internt i UC Lillebælt, på diverse ph.d.-kurser, i forskningsgrupper på universitetet og på vejledningsmøder (se afsnit 6.7). Min analysepraksis har på denne vis været i bevægelse som følge af medforskere og andre interessenters perspektiver. Fordi projektet netop var et ph.d.-projekt har jeg været ”tvunget” til at fremlægge tidlige analyser i forskellige fora, og det har ofte været en ambivalent affære for mig op til sådanne arrangementer. På den ene side har jeg været overordentlig glad for at andre delte min interesse i problemstillingen, men jeg har på den anden side også følt, at det var for tidligt at sige noget meningsfyldt. Set i tilbageblik har disse formidlingsmøder dog alle bidraget positivt til at forme projektet, og de har skærpet min opmærksomheder på perspektiver, som jeg ikke selv havde øje for på det konkrete tidspunkt.

Jeg vil give et eksempel fra et praksisforskningsmøde i en af de tre deltagende institutioner, hvor vi var optaget af at forstå Aminas deltagelse som ny i børnehavegruppen (se artikel 3). Det praksisforskningsmøde viste mig noget om de professionelles mangesidede og konflikтуelle pædagogiske opgaver, deres forskelligartede forståelser af samme situation og den mangfoldighed af legitime handlinger, der kan sameksistere i pædagogisk arbejde. På mødet diskuterede vi, med afsæt i uddrag af mine feltstudier, treårige Aminas deltagelse i forskellige situationer i hendes nye hverdag. Personalet havde forud for mødet fået tilsendt de udvalgte empirieksempler til gennemlæsning. Vi diskuterede eksempel materialet på baggrund af nedenstående spørgsmål.

Som beskrevet i kapitel 6.2 var jeg gået bort fra at følge børns vanskeligheder og gået over til at se fra ’børn med handicaps’ deltagerpositioner. Som det kan ses nedenfor, havde jeg endnu ikke forandret forskningsspørgsmålet, og handicapbegrebet var heller ikke dukket fuldt op endnu, som knyttet til almenbegrebet. De primære analytiske begreber var *vanskeligheder relateret til deltagelsesbetingelser*

Forskningsspørgsmålet lød dengang:

Hvordan får pædagogers inklusionsbestræbelser, forståelser og organiseringer betydninger set fra børnenes perspektiver og deltagelsesmuligheder¹⁵?

¹⁵ Forskningsspørgsmålet har udmærket kunne fungere for mig, selv om jeg gik fra at se på vanskeligheder bredt, til at se på deltagelsesvanskeligheder set fra ’børn med handicaps’ perspektiver. Det børnebegreb, som forskningsspørgsmålet rummer, kom til specifikt at angå ’børn med handicap’, det som Gulbrandsen (2014) kalder ”nogle” børn. Men ’børn med handicap’ er samtidig en del af børnekategorien ”alle børn”, også selv om visse praksisser i dagtilbud er specialiserede

- Hvordan udgør de professionelles praksis deltagelsesbetingelser for børns inklusion?
- Hvornår/hvordan kommer børn i vanskeligheder i henholdsvis vuggestuen og børnehaven set som udviklingsarrangement?
- Hvordan er børns vanskeligheder forbundet med den sociale kontekst?
- Hvordan skaber de professionelle mening i forhold til børns vanskeligheder?
- Hvilken hjælp yder de professionelle til enkeltbørn og børnefællesskaber?
- Hvad kan indkredses som inklusionsfaglig praksis, der styrker børn i deres daglige livsførelse med hinanden?

På mødet diskuterede vi bl.a. flg. eksempel, som gav mig hovedbrud:

Amina lægger sig op ad rutsjebanen. En dreng siger: ”Flyt dig lidt” til Amina. Han gentager det. Drengen vil rutsje ned, men Amina er i vejen. Han siger til mig, at Amina ikke flytter sig. Jeg siger, at jeg tror, Amina ikke helt forstår det, drengen siger. Drengen kigger på mig og afventer, at jeg gør noget. (Feltnote, september 2015)

Jeg havde medbragt eksemplet, fordi jeg som deltagende forsker blev *involveret i pædagogisk arbejde* af drengen, der ville rutsje. Jeg kunne ikke være tilskuer i situationen, drengen forventede noget af mig, som de voksne omkring ham typisk kunne give. I mit svar til ham, var jeg måske medvirkende til at skabe afstand mellem børnene, snarere end at finde de fælles muligheder, som man kunne forvente af en pædagogisk uddannet professionel. I stedet individualiserede jeg her børnenes praksis og deres forskellige brug af legeredskabet, og jeg gjorde det på baggrund af forestillinger om ’handicap’ relateret til deltagelse. Op til praksisforskningsdagen tænkte jeg, at hér var en inklusionssituation, hvor jeg som forsker kom i ”fedtefadet”, og at den måske derfor var særligt velegnet til at få personalet til at ”tænke højt” uden at de selv følte sig unødigt sårbare. En sådan drøftelse er naturligvis en konstrueret samtalsituation, der ikke nødvendigvis afspejler pædagogisk legepladspraksis in situ. Min intention var alene at få adgang til de professionelles refleksioner omkring børns deltagelse i overgange, fx børn og voksnes deltagelsesforventninger i børnehaveregi, samt at få drøftet den potentielle marginalisering, der kan ligge i sådanne helt almindelige hverdagssituationer.

Vi drøftede eksemplet, og til min store overraskelse kom der ret forskelligartede fortolkninger frem af situationen, og hvad den kaldte på rent pædagogisk.

En medarbejder forbandt situationen med den *regel*, de i børnehaven havde med at være *den første*. Hvis Amina var først med sin leg, havde hun *retten til at definere* rutsjebanen.

En anden mente, at Amina godt var klar over drengens ønske, men *ikke ville give sig territorielt*, hvilket kunne ses som et udtryk for *selvstændighed*.

En tredje tænkte, at det var et *kønsanliggende*, at drenge kan *dominere* og ”*verfe piger af banen*”.

til at differentiere og opretholde en sontring mellem ’de særlige’ og ’de almindeligt fungerende’ børn, mens de i andre situationer arbejder med at ophæve samme sontring.

En fjerde foreslog, at der skulle *udvikles en ny praksis*, da Amina endnu ikke kendte koderne. Børnene kunne måske lære at slå på en klokke, *når de skulle have deres tur*. På den måde ville det blive *lettere* for Amina også at deltage. Hvis situationen skete igen, kunne de professionelle *tage Amina væk* fra rutsjebanen, for ikke at gøre hende *sårbar, nu da hun er ny*.

En sjette medarbejder spurgte sine kolleger, om Amina mon var *ensom*, som den eneste *pige med downs*.

En syvende medarbejder fortalte, at hun ofte *satte ord på Aminas deltagelse*. Hun talte højt på Aminas vegne for at *skabe social "plads"* til hende.

To medarbejdere, der kendte Amina fra vuggestuen, sagde at der kunne laves *fællesskabsdannelse med afsæt i Aminas kompetencer og interesser*.

Drøftelsen af eksemplet viste mig, hvilken bred referenceramme professionelle trækker på, når de skal skabe mening og retning i deres arbejde.

Som det fremgår af de professionelle tolkning, var der ikke udbredt enighed om, hvorvidt situationen "handicappede" Amina socialt, eller om hun allerede var en "kompetent" deltager. Der er således forskellige forståelser i spil, ift. hvilken pædagogisk indsats, der eventuelt kunne være brug for. Den flertydighed omkring Amina som ny deltager, fik mig til at interessere mig for 'handicap-kategorien' og de specifikke udviklingssyn og handicapforståelser, som eksisterer i det *almenpædagogiske felt* (se artikel 1, 2 og 3). Mit valg af eksempel materiale og den fælles undersøgelse af det, bragte mig nye steder hen, som jeg ikke selv ville have kunnet analysere mig frem til alene.

Ud over, at min analysepraksis blev formet i et møde med medforskere og andre deltagere i daginstitutionsfeltet, så skete der ligeledes noget med min læsning af materialet, idet jeg kom på afstand af den praksis, som materialet var produceret i. Denne afstand skete både momentant, når jeg renskrev noter, og i særlig grad efter teoretisk at have fordybet mig for derefter at genbesøge materialet og læse det i forlængelse af hinanden eller i en særlig kombinatorik. Fx gennem at læse med fokus på Rubens engagementer i hans overgang for derefter se på Aminas engagementer i hendes overgang til børnehave. Disse børns engagementer førte til en interesse for, hvordan støttearrangementer, organiseringsmåder og socio-materialitet muliggør og begrænser ('fitter'/'misfitter', se artikel 3) børnenes kroppe og udvikling af deltagelse og rådighed sammen med andre. Ruben havde fx været meget optaget af biler i vuggestuen, og fastholdt sit engagement i køretøjer under sin overgang til børnehaven. Rubens interesse var "repræsenteret og materielt distribueret" i børnehaven - og det på mangfoldige måder før han kom ind i billedet. Der fandtes kasser med en variation af biler i husets mange forskellige rum. Der var gulvtæpper med grafiske afbildninger af veje og byer, som børn kunne udfolde sig på og "lege med biler" osv. For Ruben gav det mange muligheder for at deltage sammen med mange forskellige børn og voksne over hele huset. Hans interesse for biler overlappede med børnefællesskabernes repertoire, fordi børnehavemiljøet helt alment opfordrede til denne type engagement. Rubens vej ind i børnehavens praksis var både institutionelt og socio-materielt lagt tilrette

for engagementer som hans. Det hjalp ham med at få rådighed over hverdagen. Amina var for sit vedkommende optaget af at klatre op på møbler og i nettet på fodboldmålet ude på legepladsen. Hun var fascineret af vand, nød at tromme og skabe lyde ved at slå ting sammen, og så var hun interesseret i at skille ting ad. De interesser blev til gengæld ofte set som farlige for hende, som socialt isolerende eller som for opsynskrævende, da de kom på tværs af for de professionelles vante måder at arbejde med børnehavebørn på. Set fra deres perspektiv kunne Amina komme til skade, da hun efter personalets mening var ”frygtløs” og ikke kendte sin begrænsning. Hun kunne skille ting ad og tage dem i munden, og hun kunne gøre sig våd og kold og derfor potentielt syg. Aminas interesser påkaldte sig et ”omsorgs-”/”opsynsblik” fra de voksne. Aminas deltagelse gav hende ikke umiddelbart adgang til social genkendelse og dermed til yderligere rådighedsudvikling i kraft af deltagelse i nye fællesskaber. Jeg kunne tilbage ved skrivebordet se, hvordan de overgående børns deltagelse var formet i og af et historisk omsorgs-, udviklings-, og lærings-arrangement, hvor ”børn” genkendes på specifikke børnehavemåder, og hvor de forventedes at navigere adækvat sammen med andre ”alderssvarende” børnehavebørn.

Det, jeg her beskriver er analysepraksis, som jeg udviklede gennem teoretiske studier, men i lige så høj grad gennem møder med medforskere og forskellige forskningsmiljøer¹⁶. De overlappende sammenhænge ledte til, at nye aspekter eller løse såvel som røde ”tråde” trådte mere synligt frem. Det blev muligt at se nye vinkler, sammenhænge og modsætninger, og ikke mindst at opdage min egen deltagelse og læring ved netop at flytte mig tidligt og til nye teoretiske ”rum” (se Dreier, 1999, p. 94 for det produktive ved at skifte kontekst og opdage/forstå sin deltagelse og læring på nye måder. Se også Mørch og Nissen, 2005 der beskriver praksisforskning som ’deltagende kritik’, der involverer såvel teoretisk som praktisk involvering og afstandskabelse).

Kousholt beskriver, hvordan teoretiske forståelser og begreber har betydning for, at ens analyser udfolder sig produktivt: begreber udspringer af og er forankret i analyser knyttet til bestemte genstandsfelter og formuleres i dialog mellem forskellige forskningstraditioner og aktuelle problemstillinger:

Begreber og teorier er indlejret i måder at gøre ting på og standpunkter i praksis (Jensen, 1999). Her ligger en kritik af en realistisk forståelse af begreber¹⁷, hvor begreber tænkes at

¹⁶ Jeg skylder særligt professor Mariane Hedegaard, Københavns Universitet og professor Liv Mette Gulbrandsen, Oslo Met stor tak for metodologisk og teoretisk inspiration, i forbindelse med miljøskift af længere og kortere varighed.

¹⁷ Kousholt taler her om en kritik af en realistisk brug af begreber som virkelighedskorresponderende. Beckmann brugte i kapitel 6.0 realismebegrebet om kritisk psykologi, der som videnskab fremfører en realistisk virkelighedsforståelse i videnskabsteoretisk forstand (i modsætning til idealisme). Det kan se ud som en modsigelse, når to kritiske psykologer bruger realismebegrebet på forskellig vis, men er det ikke. Den kritik, som Kousholt henviser til, er en kritisk psykologisk pointe, som Holzkamp (2005, p. 7) argumenterer for: At forskningens begreber på den ene side ikke findes i et lukket abstrakt, teoretisk kredsløb og på den anden side heller ikke er rene empiriske

korrespondere direkte med noget i verden. Derfor handler analyse ikke om at finde eller vise begreber i det empiriske materiale. Begreber kan sætte udforskning i gang – bidrage til kreativitet og til undren og nysgerrighed på noget (Kousholt, 2018, p. 10 i teksten)

Laves problematikbegreb har hjulpet mig til, sammen med disability studies litteraturen, at indkredse 'handicap-ikke-handicap'-relationen, som et dynamisk og modsætningsfyldt praksisarrangement i hverdagen, som samtidig er en historisk frembragt praksis (se artikel 1, 2, 3). I artikel 3 har jeg redegjort for at tre spørgsmål var hjælpsomme i analysearbejdet, og jeg medtager spørgsmålene nedenfor, da de er eksempler på, hvilke læsninger jeg foretog af materialet:

1. How do transitioning children with disabilities engage in social practice across day care arrangements? (What do they do and how are they orienting themselves?)
2. What does member-qualifying participation look like in the different contexts?
3. How do the different institutional arrangements condition the children's transitional processes? (Bendix-Olsen, 2018, p. 7)

I mit arbejde med artiklerne fremanalyserede jeg, hvordan de *pædagogiske og institutionelle arrangementer* fik særlig betydning for børnenes muligheder i hverdagen, og at ressourcebørnehuskonteksten muliggør særlige *inklusionsarrangementer*. 'Arrangementer' forstår jeg med Dreier som et forløb af sammenhænge, "*der tillader os at koordinere og distribuere vores sociale relationer, aktiviteter og forfølge vores optagetheder på tværs af steder*" (Dreier, 2008, p. 188, min oversættelse).

Nedenfor redegør jeg kort for den brug af inklusionsarrangementsbegrebet, som jeg har gjort brug af i artiklerne, for at tydeliggøre begrebets produktivitet i udforskningen af ressourcebørnehuskonteksten. Jeg har brugt inklusionsarrangementsbegrebet til at fokusere på flere forskellige analytiske sammenhænge, som ikke lader sig adskille i social praksis:

1. betydning: Et historisk, politisk og juridisk inklusionsarrangement, der afspejler dansk lovgivningspraksis historisk set - og frem til vore dages politiske tilslutning til internationale konventioner på børneområdet (se artikel 1 og 3)
2. betydning: Hvert enkelt ressourcebørnehus udgør i sig selv et institutionelt inklusionsarrangement (se artikel 1, 2 og 3)

kategorier, der er dannet som følge af hypoteseafprøvelse. Kritisk psykologiske begreber er knyttet til praksis og handling og til analyse af menneskers agens i praksis. Derfor er diskussionen af grundbegreber vigtig, da de forudsætter og begrebsætter verden på en særlig måde, fx begreber som 'individ', 'adfærd', 'funktioner' osv. Kousholt kritiserer en forståelse af begreber som objektive og gengivende den materielle verden 1:1.

3. betydning: Pædagogiske handlesammenhænge, som de professionelle rammesætter for at inkludere børn, dvs. i særlig grad de børn, der er visiteret til ressourcepladser. De pædagogiske handlesammenhænge er andre børn og deres fravær med til at forme og betydningssætte (se artikel 1, 2, 3)
4. betydning: Et potentielt velfærdsopbyggene fællesgode, hvor deltagernes udvikling af personlig og fælles rådighed muliggøres gennem konfliktuel koordination af hverdagspraksis (se artikel 1, 2 og 3)

Inklusionsarrangementsbegrebet har jeg givet en central plads i problemformuleringen, men som analytisk begreb er det først opstået i videreudviklingen af min oprindelige problemformulering, dvs. i skiftet fra at udforske vanskeligheder for alle børn, til at udforske 'inklusion' og 'handicap' fra de visiterede børns perspektiver. Her ønsker jeg igen at illustrere, at forskningsprocessen har udviklet sig i en særlig retning, og at forskningsspørgsmålet kom til at afspejle de analytiske indsigter, som denne udforsknings- og analyseproces har fostret.

6.5 Kritisk psykologi i dialog med post-strukturalistisk teoridannelse

Jeg har knyttet *et rådighedsperspektiv* til udforskningen af *inklusionsarrangementer* i ressourcebørnehuse. Børnenes deltagerpositioner og deltagelsesbetingelser har jeg indkredset gennem brug af kritisk psykologiske begreber såsom deltagelse, handleevne, handlesammenhæng og sociale arrangementer. Det er begreber, der har hjulpet mig med at fremanalysere subjektet bidrag til praksis. Jeg har endvidere trukket på Garland-Thomsons materielle feministiske arbejde (1997, 2002, 2005, 2011, 2012), der igen trækker på post-strukturalistiske tænkere som Foucault og Barad, for at indfange hvordan 'handicap-kategorien' gøres produktiv i hverdagen, fx i forhold til identifikation af *kropsafvigelse*, differentierings- og diagnostiseringspraksisser - forskellige steder og i forskellige sammenhænge. Garland-Thomsons arbejde kredser om handicapkategorien og menneskers kropslige adgang til deltagelse i offentligheden. Hendes arbejde har inspireret mig til at fremanalysere barrierer i hverdagen fra et situeret kropsperspektiv.

De epistemologier, som jeg har kombineret i analyserne er både sammenfaldende og væsensforskellige på flere punkter. Fællestræk for begge teorikomplekser er optagetheden af subjektets omskiftelige betingelsessituation, og hvad subjektets (tilgængelige/potentielle) deltagelsesrum betyder for subjektets adgang til fællesskaber. I begge teorikomplekser er subjektet/kroppen dynamisk og i proces, og subjektivitet/kropslighed udforskes fra et situeret perspektiv.

I kritisk psykologisk teoridannelse er subjekter såvel samfundsfundmedierede som samfundsproducerende, dvs. de bidrager til at medproducere og råde over deres samfundsmæssige livsvilkår, som ikke eksisterer uafhængigt af dem. Det er en historisk dialektisk materialistisk ontologi, som ligger bag teoridannelsen (jf. 6.0 og 6.1). Subjekter forstås således som *deltagende* subjekter, der er indbyrdes afhængige i forhold til at udvikle det samfundsmæssige fællesskabs muligheder (Dreier, 1999, 2002; Holzkamp, 2005). Som deltagende subjekter i en fælles, men konfliktuel samfundsmæssighed er det muligt for dem gennem deres konfliktuelle Kooperation (Axel, 2009, 2011) at udvikle fælles rådighed over de samfundsmæssige betingelser og derigennem at transformere og forandre (nogle af) de modsætningsforhold og paradokser, som deltagerne erfarer som problematiske for deres livsførelse. Idet subjekter er engagerede i at arrangere sig med deres muligheder i et *fremadrettet perspektiv*, ses subjekter også som forbundne gennem deres konfliktuelle engagementer i fælles anliggender.

Kritisk psykologi har en indbygget *normativ* forståelse af subjekter som værende *rettede mod rådighed gennem deres orienterende deltagelse*. Subjektets handlinger forstås derfor som personligt begrundede set derfra, hvor det står i den sociale praksisstruktur. På den måde bliver magt i denne teoridannelse til et handlerettet, situeret og distribueret anliggende, som på forskellige måder kan realiseres gennem subjekters sociale deltagelse i og på tværs af sociale kontekster (Busch-Jensen, 2013). Et subjekts rådighedsorientering må ikke forstås som et individualistisk ”tag-selv-bord”, men skal derimod ses som en dialektisk proces, hvor subjektet indgår i en modsætningsfuld social praksis, der både rummer rådighedsminimerende og rådighedsudvidende potentialer set fra det enkelte subjekts deltagerposition og perspektiv. Udvikling af rådighed involverer derfor både en *subjektiv deltagelsesorientering* og en social og praktisk læringsproces, som andre subjekter (i en historisk praksis) betinger i hverdagslivets mange sammenhænge. Det betyder, at *udviklingsperspektivet* i en kritisk psykologisk forståelse altid er knyttet til *rådighedsperspektivet*, der igen er knyttet til *de samfundsmæssige livsvilkår* set i evig dialektik. Et subjekt uden rådighed er socialt ”sat ud”, dvs. udleveret, afhængigt og afmægtigt, da det er afskåret fra udvikling i sine vigtigste sociale sammenhænge (Dreier, 2004, p. 543). Rådighedsskabelse forstås i en kritisk psykologisk optik samtidig som en dynamisk proces og en potentiel mulighed, da praksis altid er social og sammensat, og derfor kan den forsøges bearbejdet og udviklet mange steder fra.

I modsætning til post-strukturalistisk tænkning er subjektet i kritisk psykologi ikke ”noget”, der konstitueres diskursivt eller performativt *af* verden. Det fødes ind *i* verden og eksisterer objektivt i verden og som medlem af samfundet. Forskellene ligger for mig at se netop i teoridannelsernes forskellige fokus på subjektets konstitution, dets agens og de sammenhænge, det betinges af (se Busch-Jensen, 2013 for en detaljeret diskussion af magtbegrebet i post-strukturalistisk teoridannelse i sammenligning med en kritisk psykologisk).

Den post-strukturalistiske teoridannelse, som Garland-Thomson arbejder inden for er socio-ontologisk og, fremstiller subjektiveringsprocesser som emergerende, uafsluttede processer, der opstår situationelt og gentager sig *op imod* og *gennem* dominerende narrative struktureringer og konkrete materialitetsformer (fx misfittende materialiteter, ableistiske diskursformationer, dvs. ikke-handicappede normativiteter i videste forstand). Det ”ikke-handicappede kropsideal” er en materielt virksom formgiver, som har subjugerende effekter på de kroppe, som ikke lever op til de rådende normativiteter (jf. Garland-Thomsons begreb om ’the normate’ (1997) og hendes begreb om fit/misfit (2011), se artikel 2 og 3). I den forståelse er magten diskursivt virksom, og den antager helt materiel form, der bidrager til at differentiere og forskelssætte kroppe i deres møde med verden. Kropslig deltagelse forstås i høj grad som non-humant medproduceret, og den tilbagevendende materielt u-understøttede krop-verden-relation afføder ekstraordinær synlighed, personlig sårbarhed og social ulighed for ’mennesker med handicap’ (Garland-Thomson, 2011). Deltagelse må derfor forstås kropsligt og i dennes ”intra-aktive becoming”, dvs. igennem at følge kroppens møder med en materielt og socialt disciplinerende verden.

I sammenhæng med denne subjektive becoming-orientering, arbejder Garland-Thomson med en etik omkring det humane, som kropsligt forankret, og som har politiske implikationer. Kroppen er tidsligt, spatialt og socialt emergerende set i et livsperspektiv. Kroppen kan ikke forstås løsrevet fra de konkrete sammenhænge, hvor den bliver til, så derfor er hverdagens indretning og arrangementer også politiske. Da alle mennesker er eksistentielt sårbare og samtidig gensidigt afhængige, er mennesker udleveret til andres sociale engagement og deres politiske vilje til forandring af de fælles eksistensbetingelser. Det gælder ikke mindst retten til at eksistere med ens specifikke og situerede kropsvariation, og endvidere at have retten til at eksistere som social gruppe. Garland-Thomson argumenterer i en amerikansk borgerrettighedstradition for social retfærdighed, og for anerkendelsen af minoriserede kroppes behov for samfundsmæssig ligestilling. Hun betoner, at ’mennesker med handicap’ er en social gruppebetegnelse, ikke en biomedicinsk deficitkategori for den menneskelige fysik. Det enkelte menneskes krop er på den ene side udtryk for kropslig biodiversitet, og på den anden side repræsenterer specifikke kroppe samtidig det alment menneskelige, og synliggør derved også vores *fælles* menneskelighed på samme tid (Garland-Thomson, 2002, 2005, 2011, 2012, 2015. Se også Davies, 2014, for lignende betragtninger over subjekt og humanitet). Denne sammenvævning af det specifikke og det universelle bruger Garland-Thomson som et argument i arbejdet for udvidede retskrav for ’mennesker med handicap’ (Garland-Thomson, 2015, 2012).

I Garland-Thomsons arbejde kan jeg både se en teoretisk, filosofisk og kulturanalytisk udvikling af handicapbegrebet og en pragmatisk og aktivistisk rettedhed i arbejdet, der er informeret af deltagelsesbarrierer i en amerikansk kontekst. De teoridannelser, som jeg trækker på i projektet, er således også udtryk for særlige historiske forståelser af subjekt og samfund, der ikke lige kan ”oversættes” ubesværet til hinanden. Kritisk psykologi er

barn af ungdomsoprøret i Tyskland og af marxismen, mens den post-strukturelle teori-dannelse er importeret fra Frankrig (Foucault) til USA (Barad og Garland-Thomson) og knytter sig til sociale problematikker og kampe dér. Det viser, at teoretiske forståelse ikke eksisterer som abstrakt ”viden” uden for samfundet, men må ses som udviklet gennem forskernes deltagelseserfaringer og med deres særlige interesser for øje (jf. Lave, 2011, 2012).

Til forskel fra den post-strukturalistiske magtforståelse er subjektet i kritisk psykologi altid allerede til stede som handlende ’person’ i en *fælles historisk* og modsætningsfyldt *social praksis*, hvor *fælles* rådighed er en konfliktuel, men *almen* mulighed. Forståelsen af subjektets agens og deres mulige tag på magten er således væsensforskellig. I kritisk psykologisk teori-dannelse er subjektet eksempelvis deltagende i kraft af sin blotte *væren*, da det herigennem påvirker og tager del i samfundsmæssigheden, og på den vis er det knyttet til andres engagementer og involvering. Set fra et kritisk psykologisk ståsted er subjektets lærende¹⁸ og rådighedsorienterede livsførelse i fokus. Den subjektforståelse funderer sig på mennesket evne til at ”arrangere sig med arrangementerne” (Dreier, 2008), hvilket står i modsætning til en diskursivt/performativt konstitueret subjektiveringsproces, hvor kroppen bliver til på mangfoldige måder bliver til *op imod og gennem diskursive og materielle struktureringer af hverdagen*. Nedenfor vil jeg tydeliggøre, hvad disse forskelle i relation til subjektbegrebet betyder for de forskningsinteresser, som teorierne bærer med sig.

Jeg vælger at bruge Søndergaard (2005) til at redegøre for et post-strukturalistisk funderet forskningsperspektiv:

Inden for traditionen fokuserer man som nævnt på de processer, der bidrager til at skabe eller opretholde eller eventuelt ændre bestemte fænomener. Man benægter ikke fænomenernes væren og aktuelle betydning, man er blot langt mere interesseret i at studere deres tilblivelse, deres konstituering, end i at fortælle videre på dem og kvalificere deres aktuelle tilstand. Det betyder også, at den virkelighedsfortælling, som en realistisk forsker ville tage for givet og gøre til udgangspunkt *for* sine bestræbelser på at skabe overblik og udvikle beskrivelser, modeller og interventionsforslag – den fortælling ville den kulturanalytisk konstruktivistiske forsker betragte som en særlig form for diskursiv praksis. Og han eller hun ville blive interesseret i hvilke konstituerende effekter denne diskursive praksis, denne meaning-making (Bruner 1993), kunne se ud til at have (Søndergaard 1996, Davies 2000). Forskeren ville med andre ord interessere sig for fortællingens konstituerende effekter, fx i form af selvfølgeligheder og indbyggede normativiteter (p. 239).

Søndergaard udtrykker den erkendelsesinteresse som post-strukturalistiske teoridannelser ofte har, og jeg bemærker især afgrænsningen fra ’at fortælle videre på’ og ’kvalificere aktuelle processer’. Her er der en væsensforskel i forhold til praksisforskning, der, som bekendt, er blevet kaldt ’forskning som samarbejde’, hvor viden skabes gennem gensidigt engagement i et praktisk og teoretisk problem (Højholt 2005; Højholt & Kousholt, 2011).

¹⁸ Jf. Dreiers citat i indledningen til kappen side 7

Søndergaard fremhæver det *analytiske kritik-potentiale* som det muliggørende forandrings-potentiale, idet forskningsarbejdet de- og rekonstruerer dominerende betydningsdannelser, materialitet, diskursiv praksis mm. I det perspektiv eksisterer subjektivitet ikke som en fælles grundkategori, som mennesket er givet ved fødslen. I stedet er subjektiveringsprocesser noget, der finder sted ”*gennem integration i allerede eksisterende socio-kulturelle og menneskelige betydninger, praksisser, mønstre og ordner (Davies & Harré; Geertz 1993; Galbrandsen, 1998; Haavind 1987; Skjær Ulvik 2005)*” (Søndergaard 2005, p. 241).

Når jeg her forsøger at vise *overlap* og *forskelle* i de teoridannelser, som jeg har trukket på i projektet, er det for også at synliggøre, hvordan jeg har nydt godt af de forskelligartede samfunds- og subjektsyn, som teorierne bærer med sig.

Kritisk psykologi har vist *muliggørende fælles veje i praksis på baggrund af tiltro til det handlende og orienterende, sociale samfundssubjekt*. Til gengæld har den post-strukturalistiske teoridannelse, som Garland-Thomsen er repræsentant for, *accentueret de dominansformer*, som hverdagens materielle arrangementer ”*formidler*”, og som samtidig også ofte kan lede til *aktivistisk modmagt*. Søndergaard taler om dette forhold, hvor subjektet både er betinget af og betingende for samfundet som *subjektiveringens dobbelthed*, dvs. det forhold:

(...) at det netop er gennem overtagelsen af disse mønstre og ordner, gennem integration i dem og den aldrig fuldstændigt determinerende væren og handlen igennem dem, at hver enkelt menneske er med til at genkonstituere, justere eller ændre ordnerne, eftersom ordene jo kun eksisterer i deres stadige konkret menneskelige (re)produktion (Søndergaard, p. 241).

I en kritisk psykologisk forståelse er denne dobbelthed ikke nødvendigvis en kamp *mod* det dominerende samfund, der står over for det subjugerede subjekt. I stedet ses subjekters handlekraft som iboende og tilvejebragt gennem kollektivt rådighedsskabende processer, der kendetegner mennesket som art (Holzkamp, 2005; Dreier, 1999, 2002, 2008). Et kendetegn ved menneskearten er netop samfundskabelsen, hvor mennesket ikke er underlagt særlige naturgivne livsbetingelser eller habitater, hvor indenfor de kun kan eksistere, som det er tilfældet med dyr. Mennesker tilvejebringer samfundsmæssige betingelser, og de kan derfor også samarbejde om det fælles (Axel, 2009, 2011). Subjekt og samfund er på den led sammenvævede størrelser, der ikke tales frem som en dobbelthed, men skal forstås som et dialektisk forhold. Ligeledes er konfliktualitet i og om det sociale og det fælles et praktisk grundvilkår, som kan lede til nye fælles muligheder og ikke nødvendigvis konkurrence, ”udenforskab” eller undertrykkelse (Dreier, 1999).

De to forskellige tilgange til at begribe det sociale, det fælles og det subjektive vibrerer i projektet. Jeg har ikke ønsket at harmonisere uoverensstemmelserne, idet de er væsentlige kilder til indsigt i *betingelsessidens sammenhæng med subjektets muligheder*. Især i et projekt om ’handicap’, hvor *forskelle* ikke er blevet anset som fejl, men derimod forstås som udtryk for konfliktuelle forhold i social praksis, har jeg ikke ønsket at ”rydde op” i de forskellige videnskabsteoretiske perspektiver, men ladet de teoretiske overensstemmelser udfordre

og ”modne” min tænkning gennem ”analytisk konfliktuel Kooperation”. Jeg har tilladt mig at være åben for en dialog mellem forskellige ontologier og epistemologier. Det har vist sig analytisk befordrende både at kunne indkredse hverdagens iboende *normativiteter* og *adgangsbarrierer* med et post-strukturalistisk begrebsapparat og ligeledes at have øje for *subjektets konfliktuelle muligheder i den fælles skabte hverdag* som mit kritisk psykologiske og socialpraksisteoretiske afsæt gav mig blik for (se artikel 1, 2, 3).

6.6 Etik i udforskende forskningspraksis

Jeg har gennem projektet arbejdet med etik på forskellige måder, som jeg i dette afsnit mere grundigt vil redegøre for. Jeg vil give indblik i, hvordan etiske spørgsmål har haft betydning for forskningsprocessen, dvs. for mine valg og etiske afvejninger i de sammenhænge, hvor forskningsspørgsmålet viste vej. De etiske opmærksomheder, som jeg vil sætte fokus på vedrører:

- Handicapkategorien
- Etnografisk forskning i og med børn
- Fællesgodebegrebets iboende etik
- Procedural etik
- Situerede etiske forholdemåder i hverdagspraksis

Jeg har valgt en lidt uortodoks ”rækkefølge” for redegørelsen for min etiske praksis. Det kunne falde andre naturligt at starte med den procedurale etik, dvs. de generelle forskningsetiske retningslinjer for derefter at tage fat på specifikke forskningsdilemmaer. Jeg har valgt at gå anderledes til værks. Jeg vil gerne vise, hvordan mit metodologiske afsæt, dvs. den udforskende forskningspraksis, handler om at kvalificere problemstillingen gennem praksisforskningens mangeartede læreprocesser, så derfor starter jeg med hovedproblemet ’handicap’.

Jeg har i projektet arbejdet med en problematik, der omfatter ’børn med handicap’ og ’inklusion i dagtilbud’. Jeg har været optaget af, hvordan børn, der er visiteret til ressourcebørnehuse, stilles og har mulighed for at udvikle rådighed over deres hverdag. Dette forskningsperspektiv har aktualiseret *forskellige* etiske opmærksomheder som led i udforskningen af børnelivet, og de forskelligartede opmærksomheder væver sig ind i hele den kvalitative forskningsproces fra start til slut. Etiske spørgsmål optræder ikke isoleret fra praksis som principielle spørgsmål, der kan behandles og ordnes en gang for alle. Etik må snarere forstås som mellem menneskelige anliggender, der træder frem i deres mange variationer undervejs i arbejdet. Jeg har allerede tidligere i kappen berørt overlappende aspekter af nogle af de etiske problemstillinger, som jeg tager op i dette kapitel. Det angår

fx spørgsmålet om handicapkategorien, og hvordan jeg kunne forstå og benævne de børn, som jeg forskede ”med” og omkring (jf. afsnit 6.3). Den etiske opmærksomhed vil jeg kalde *kritisk handicapteoretisk informeret*. Den har handlet om at *udforske* ’handicap’ som et historisk, socialt og relationelt fænomen forankret i den dynamiske kropps deltagelse og emergens.

De etiske spørgsmål, som det kritisk handicapteoretiske perspektiv har givet mig sprog for, har jeg behandlet i afsnittene 6.2, 6.3, 6.4, 6.5. Udover at bidrage til udvikling af en kritisk analytisk opmærksomhed omkring handicapkategorien, har handicapforskningen påpeget *materialiteten* som adgangsbetingung til deltagelse i fællesskaber (Garland-Thomson, 2011; Holt, 2003). Især Garland-Thomsons arbejde har været en etisk inspirationskilde, og gennem hendes arbejde har jeg fået blik for, at materialitet må forstås som en afgørende hverdagspolitisk aktør i forhold til deltagelse i sociale fællesskaber. I en artikel i *The American Journal of Bioethics* fremfører Garland-Thomson et argument om, at en tilgængelig verden er en ”sustainable world” (Garland-Thomson, 2015, p. 14). Hun indleder artiklen med at præcisere sit teoretiske standpunkt, som samtidig er et etisk standpunkt:

My “case” rests on the premise that the shape of the material world we build and occupy together expresses and determines who inhabits and occupy human communities. Who we include and how we collectively constitute and support human communities are perhaps the most crucial contemporary concern (Garland-Thomson, 2015, p. 13).

Den etiske opmærksomhed på materialitetens betydning for deltagelse i fællesskaber, har givet mig en opmærksomhed på materialitetens iboende ”deltagelsespolitik”. Det aspekt af børnelivet i ressourcebørnehuse har jeg særligt betonet i artikel 2 og 3. Gennem kritisk at forholde mig til, hvordan socio-materielle praksisarrangementer medproducerer subjektivitet og krop har jeg i forskningsprocessen fået sensitiveret mit blik for, at ’børn med handicap’ er stillet på særlige måder, der har betydning for deres selvforståelse og de fælles muligheder nu og i et fremadrettet perspektiv. Jeg har udviklet en mere ”genstandsadækvat” forskningspraksis, som er tilvejebragt dialektisk gennem teoretiske og analytiske studier ved skrivebordet, og som forbinder sig til læreprocesser i ressourcebørnehuspraksis, hvor jeg indgik som deltagende observatør over tid (se afsnit 6.7). Min forskningspraksis forstår jeg således dels som teoretisk informeret, dels som en fortløbende dialogisk proces, hvor forskersensibiliteten udviklede sig sammen med andre - også i etisk henseende.

I min forskningsproces har det analytiske børneperspektivs decentrerede fokus og det at være ’lærling for en problematik’ været retningsgivende for, hvordan jeg deltog i praksis. Det blev et forskningsmæssigt afsæt, der gav fokus på *arrangementer om, for og med børn og deres kroppe*. Særligt i analyseprocessen blev materialitet og kropslig deltagelse i arrangementer vigtige erkendelsesmæssige drivkræfter, og her har Garland-Thomsons arbejde været en stor inspirationskilde (jf. afsnit 6.3, 6.4 og 6.5).

Jeg vil give et eksempel på, hvordan det analytiske børneperspektiv, lærlingeforståelsen og mit fokus på materialitet, krop og rådighed blev indsigtsgivende i etisk forstand. Vi er tilbage i maj måned 2016:

Jeg er på genbesøg hos Ruben i hans børnehave 1,4 år efter, at han er skiftet fra vuggestue til børnehave. Samme dag er Dina, en treårig 'pige med blindhed', sammen med andre vuggestuebørn og to medarbejdere på besøg i børnehaven. Dina skal snart starte i denne børnehave, og vuggestuen og børnehaven arrangerer besøg for Dina, så hun kan introduceres til, hvad der venter forude. Jeg er i børnehaven for at få blik for, hvordan Ruben trives og nu arrangerer sit liv i børnehavearrangementet. Jeg lægger mærke til, at Dina til stadighed holder en medarbejder i hånden, mens de går rundt på legepladsen, hvor Dina introduceres til tingene og børnene her. De voksne fra børnehaven siger højt: "Hej Dina", efterfulgt af hvem de er, når Dina kommer ind i deres aktionsradius.

På et tidspunkt kommer jeg tæt på Dina og medarbejderen fra vuggestuen, idet de passerer mig sammen. De kommer fra et græsunderlag og bevæger sig ind på en flisebelægning, som forbinder børnehaven og legepladsen. Flisebelægningen er delvist overdækket, og der laves forskellige pædagogiske aktiviteter her i læ for regn og blæst, og derfor opholder jeg mig her. Jeg vil jo gerne følge Rubens færd og ligeledes få indblik i, hvad andre børn er optaget af.

Da Dina når flisebelægningen, lægger hun mærke til, at det lydlige univers skifter. Hun har tunge støvler på, som laver en høj lyd på fliseunderlaget. Dina lyser op og starter en rytmisk leg med sine støvler. Hun ler og retter sin opmærksomhed mod medarbejderen. Medarbejderen opfatter Dinas legesignal, og hun genspejler Dinas udspil med sit fodtøj mod fliserne. Fordi de holder hinanden i hænderne bliver dette samspil også forstærket rytmisk gennem deres arme. Legen forbinder dem i kraft af deres sanser og kropslige afstemthed. Medarbejderen har, siden de gik fra græsset, været på vej mod noget inde i børnehaven. Det er jeg usikker på, om Dina ved, men for en seende person som mig, har den voksne retning mod børnehavens dør. Før medarbejderen når indenfor, tolker jeg, at medarbejderen længe har været rettet mod at komme ind i huset. Få sekunder efter at legen er blevet til, træder Dina og medarbejderen ind på et linoleumsgulv, og legen ophører igen. Medarbejderen orienterer sig efter det, som hun havde for med at skulle inden for, og Dina følger efter. (Feltnote, maj 2016)

Denne lille situation observerede jeg sent i mit projekt, hvor jeg var langt i analyserne, og den forstyrrede mig i etisk forstand. Jeg fik den tanke, at jeg ganske givet måtte have "overset" mange af børnenes kropslige udspil og tilblivelsesprocesser (se også Davies, 2014, for lignende forskningsinteresser). Selv om jeg havde observeret fra "deres" position, havde jeg måske ikke være sensibel nok til at fange deres *specifikke* kropslige væren i verden, fordi jeg er voksen og kropsligt indfældet i social praksis på en meget anden måde end dem. Det er både en almen subjekt-teoretisk pointe, at vi hver har vores handlegrunde og deltager i praksis forskellige steder fra, men det er også en handicapteoretisk pointe, at 'mennesker med handicap' tilbyder verden nye muligheder og hidtil upåagtede erkendelsesformer. Det kalder Garland-Thomson for en "epistemisk ressource" (Garland-

Thomson, 2012, p. 345). Eksemplet med Dina ovenfor aktualiserer for mig, at det analytiske børneperspektiv fortsat må udvikles teoretisk og i samspil med en empirisk udforskende tilgang, hvor materialitet og krop ikke tages for givet. Ligeledes giver eksemplet mig indsigt i, at vores forståelser af inklusion i sociale fællesskaber ret nemt kan komme til at marginalisere den viden, som små 'børn med handicap' tilvejebringer i deres møde med verden, hvis det blot handler om *at få dem med ind i allerede etablerede sociale sammenhænge*. Et materialitets-, krops- og rådighedsfokus kan være en vej til at sikre, at inklusion ikke begrebsættes fra et fagligt tredjepersonsperspektiv, eller at det dekobles fra børns konkrete praksis, for så havner vi igen i den grøft, hvor inklusion bliver til et politisk princip og operationaliseres som et organisatorisk greb, men ikke materialiserer sig som et muligt fællesgode for alle kropsvariationer.

Forskerens kropslighed er et perspektiv, som jeg ikke har nået at gå i dybden med i denne afhandling. Men jeg betragter det som meget centralt at få mere teoretisk indsigt i, hvordan forskerens kropslige forudsætninger og deltagelsesmåder er indsigtsgivende og erkendelsesledende (se Holzkamp-Osterkamp, 1979, for en kritisk psykologisk analyse af emotioner og kognition som kropslige processer, der ikke kan forstås uafhængigt af hinanden). Jeg betragter principielt set vore kroppe og erfaringer som forbundne i social praksis, men i Dinas tilfælde blev min forskningspraksis noget "anderledes" og mere distant, end det var tilfældet i relation til Amina, Thor og Ruben og de andre børn i ressourcebørnehusene. Det gør, at jeg her i tilbageblik må spørge mig selv, hvorfor jeg ikke her var mere udforskende og deltagende, hvor Dina tog del? Jeg havde fx ikke legende samspil med Dina, og jeg er relativt usikker på, om jeg i det hele blev et tydeligt subjekt for Dina, da vi ikke indgik i inter-subjektive læreprocesser sammen. Det var primært en synsbåren praksis, som jeg trak på i min kontakt med børnene. Hvorfor eksperimenterede jeg mon ikke mere auditivt med leg og samspil, når Dina var til stede i rummet? Dina kendte mit navn og min stemme, men vi var ikke i en "direkte" og rettet kontakt, der involverede turtagning, berøring eller inviterende udspil fra mig eller hende. Som eksemplet ovenfor viser, går Dina forbi mig, uden at jeg tror, at hun ved, at jeg er til stede og observerer hendes færden. Jeg siger ikke: "Hej Dina, det er Kurt, der er forsker, og som kender dig fra vuggestuen, hvor jeg tidligere har fulgt dig." Den kontakt fandt jeg for overgribende, og alligevel husker jeg situationen som etisk ubehagelig for mig. Jeg følte mig *uærlig* og *belurende*. Sandsynligvis gav jeg mig ikke til kende, da vi ikke tidligere har været i "synlig" og kinæstetisk kontakt, som det var tilfældet med de andre børn. Endvidere var det længe siden, jeg sidst havde været i vuggestuen, så måske var jeg blevet en fremmed for hende. Jeg valgte at forblive tavst iagttagende, da jeg også kunne se, at Dina og pædagogen havde en særlig opgave sammen. Der var alt i alt tale om et uventet "gensyn", der ikke for mit vedkommende var understøttet af en tilpas gensidighedserfaring, der gav rum for at sige "her er jeg igen".

Den situation informerede mig om, at 'handicapproblematikken' også i etisk forstand vedrører "kropslige epistemologier", hvor nogle samspil er mere dominerende og andre er

meget upågtede – også for en handicapudforskende ph.d.-studerende. Jeg forsøgte under ”feltarbejdet” at lære Dinas verden bedre at kende og at få etableret en tættere kontakt med hende på måder, der var eksperimenterende og etisk afstemte. Det betød, at vi ikke direkte lærte hinanden at kende, og at vores ”fællesskab” kun blev etableret på distante måder, når personalet fortalte om mig, og når Dina kunne høre min stemme. På den måde er jeg klar over, at der er deltagelsesbåret viden, som jeg har forbigået, idet jeg ikke har været ”tunet” ind på dens eksistens.

Men min ”relation” til Dina, afspejler *ikke* Dinas rådighed i hverdagen som sådan. Personalet og de andre børn formerede praksis sammen på mere afprøvende måder. Et eksempel på Dinas rådighed over hverdagen var, at Dina aldrig var blevet bidt af andre børn. Det var usædvanligt, for bid var en praksis, som andre børn gjorde brug af, når nogen kom dem for nær, eller de eksempelvis blev frustrerede over ikke at ”komme til”. Måske var der i Dinas tilfælde netop tale om en socialt udviklet og *bæredygtig* praksis, som knyttede sig til Dinas krop og deltagelsesmåde i denne ressourcebørnehuskontekst, som var blevet *fælleseje*. Dina tillod i begyndelsen af sit vuggestueliv kun enkelte børn tæt på sig. En pige, der havde en ’bror med handicap’, var et af de børn, som hun først fik en tæt kontakt med. Der var ligeledes en primær-voksen tæt på hende, som hjalp hende med at få adgang til hverdagens praksisser. Men hen ad vejen lærte børnene hinanden, hvordan man kunne deltage sammen med Dina, uden at Dina blev forskrækket over deres nærvær. Dina blev set som en attraktiv deltager, måske også fordi de voksne ikke særliggjorde hendes deltagelse, men bidrog til at udvikle den sammen med de andre børn. Den sociale praksis formede sig som en kollektiv læreproces, hvor bid ikke var en del af det fælles repertoire i børnefællesskabernes kontakt med Dina.

Dina blev ikke et barn, som jeg legede med, som jeg gjorde det med de andre, hvor jeg brugte mine barndomserfaringer og min krop på ”fjollede” og kontaktskabende måder. Til gengæld blev hun det barn, som jeg som ’sag’ lærte bedst at kende i det tværprofessionelle arbejde, der drejede sig om udvikling af handleplaner for ’børn med handicap’. Det at have adgang til udforskning af ’handicap’ mange steder fra, gav mig mulighed for at se forskelle og ligheder, også mht. mine egne dispositioner og min manglende udvikling af deltagelse sammen med visse af børnene. I det lys er mine ”forsømmelser” og min egen kropslige rettethed indsigtsgivende i forskningsetisk forstand.

Jeg vil nu vende mig mod en anden etisk opmærksomhed, som dog ikke udelukker handicapkategorien, men som handler om at forske i og med ’børn’ fra etnografisk videnskabelig tradition. Jeg vil i det følgende ride nogle spørgsmål op, som Kampmann (2003) rejser, og som også for mig har været centrale i et projekt, der søger at indfange viden fra børns hverdagsliv. I sin artikel om etik i etnografisk børneforskning skriver Kampmann flg.:

Fra at opfatte videnskab som en kontinuerlig, fremadskridende proces mod opnåelsen af sandhed opfatter man nu i højere grad videnskabelig som konstruktion af nogle typer af

viden blandt mange mulige. I sammenhæng med dette bliver der generelt sat mere fokus på betingelserne, hvorunder denne videnskabelse finder sted, og forskningen, siger man, baserer sig på en lang række valg og fravalg, som grundlæggende får indflydelse på, hvad der kikkedes på, hvordan der kikkedes og med hvilke hensigter og konsekvenser. Opgøret med opfattelsen af videnskab og forskning som objektiv og neutral bidrager også til en generel øget opmærksomhed på forskningens etiske fundering (p. 168).

I artiklen diskuterer Kampmann mange væsentlige problemstillinger affødt af etnografiske forskningstilgange, hvor børns liv udforskes i deres institutionelle hverdag, og hvor den lidet afgrænselige etnografiske praksis problematiseres. Kampmann stiller det etiske spørgsmål, om børneetnografien kommer børnene til gode, og i givet fald på hvilken måde?

I forlængelse af Børnekonventionen er det vigtigt at fastholde, at børn i stigende grad tildeles rettigheder, tilregnelighed og myndighed, og at vi også i forskningssammenhæng må forholde os til børn på linje med andre samfundsmedlemmer, der er tildelt samme rettigheder. På den anden side er det lige så vigtigt til stadighed at overveje, hvilke særlige hensyn der bør tages i forbindelse med forskning i og med børn (p. 117).

Som jeg beskrev i afsnit 6.2 skiftede projektets fokus fra børnekategorien 'alle børn' til børnekategorien 'nogle børn' (Gulbrandsen, 2014). Det fokusskift affødte, som beskrevet i afsnit 6.4, en forskningsmæssig rådvildhed og ambivalens i forhold til, hvad jeg nu "gjorde ved social praksis i ressourcebørnehuse". Var jeg med til at udpege og fastholde en minorisering af en "børnegruppe" ved at fokusere på 'børn med handicap'? Jeg foretog som bekendt ret tvivlrådigt fokusskiftet, da empirien viste mig, at der skete "noget" omkring 'børn med handicap', der var anderledes end for 'børn med ikke-handicap'. For at bearbejde min etiske bekymring epistemologisk og metodologisk, havde jeg dog brug for at se forskningseksempler på, hvordan det at gå med 'handicappet' kunne være produktiv - også for børnene. Her blev andre forskeres etnografiske arbejde betydningsfuldt, særligt Rasmussen (2008) og Davis & Watson (2001) m.fl. Disse forskeres arbejde påpegede for mig, hvordan 'børn med handicap' har *ret til* og *krav på forskning*, og endvidere at børnenes bidrag må belyses med indsigt i deres konkrete betingelsessituation. Også andre forskeres børneetnografiske arbejde gjorde, at jeg kunne stå mere afklaret i empiriproduktionen, og at jeg som udforskende deltager netop kunne lade mig lede på vej som lærling for problemstillingen, og derigennem lade forskningsspørgsmålet udvikle sig (se Lave, 2012; Beazley, Bessell, Ennew & Waterson, 2009).

Mit lærlingeforhold forbandt sig til andre, og gjorde at min forskerposition ikke blot var et subjektivt eller akademisk anliggende. Jeg var afhængig af de andre deltagere, dvs. både børnene og de voksne, og af hvordan de forstod min tilstedeværelse og deltagelse i praksis. Min forskerposition var helt banalt under udvikling, samtidig med at jeg ikke vidste, hvilken retning min deltagelse skulle tage mere konkret. Hvad skulle jeg gøre, for at udforske 'handicap' her, og hvad er etisk ansvarligt over for børnegruppen i den sammenhæng? Min novicestatus betød, at når jeg prøvede at finde ud af, hvad et ressourcehus var for et

arrangement set fra 'børn med handicaps deltagerpositioner', så deltog jeg bredt i hverdagens praksis, og lidt "hjælpeløst" observerede jeg, hvad der skete. For at få indsigt i inklusionsarrangementer, fulgte jeg efterhånden enkeltbørn mere kontinuerligt. Dog ikke udelukkende de fire 'børn med handicap', da jeg var søgende på, hvordan hverdagen tog sig ud forskellige steder fra. Men, som det er en almen sandhed, kan man ikke være alle steder på en gang. Da jeg ikke altid kendte de professionelles aftaler og forhavender, kom jeg nogle gange i knibe. Det kunne fx være, når jeg havde brug for at trække mig fra en kontakt med et eller flere børn, for at kunne følge, hvordan enkeltbørn deltog i arrangementer, der var møntet på dem. Det vil sige, at jeg kunne være engageret i situationer med børnene på stuen, for så at opdage, at nu var det tid for handleplansmøder eller aktiviteter rettet mod 'børn med handicap' andre steder i ressourcebørnehuset. Hvor børnene indtil da havde oplevet mig som en voksen med vældig god tid og med opmærksomheden eksklusivt rettet mod dem, blev jeg pludselig en voksen, der fik travlt med at flytte sig, uden at børnene kunne se mening med det. En særlig sårbar situation opstod omkring et barn, hvor faren kort tid inden var flyttet ud af hjemmet. Drengen kastede sin kærlighed på mig, hvilket kan synes vældig kvalificeret af ham netop at vælge en person, der var interesseret i, hvad børnene lavede – inklusive denne drengs forhavender. Drengen ville gerne have min fulde opmærksomhed, og set fra hans perspektiv skulle jeg helst ikke deles med de andre børn. Det førte til dilemmaer for mig. Her var en dreng, der handlede på sine omsorgsbehov og holdt dem frem mod mig. Samtidig var jeg i lære omkring en problemstilling, der handlede om inklusionsarrangementer rettet mod 'børn med handicap'. Var jeg nu pludselig med til at give et barn i en sårbar situation en yderligere belastning, samtidig med at jeg forskede "for" andre børn end ham? Sådanne situationer gjorde mig eftertænksom og skyldbetyngt, men det illustrerede også for mig, at sårbarhed og inklusion er noget alment, som ikke begrænser sig til 'handicap-kategorien', men nærmere til *konkrete livssituationer og muligheden for rådighedsudvikling sammen med andre*.

Situationer, hvor børnene kappedes om min gunst, ville sidde på skødet af mig, aede mig på håret, kildede mig og fortalte om deres hjem, viste mig, at forskningspraksis for at være etisk ansvarlig, skal deles med de andre voksne, for at undgå sårbarhedsskabende situationer for børnene. For at jeg kunne deltage og være en mulig berigelse for børnemiljøet, betød det, at aftaler skulle genforhandles med personalet om, hvordan jeg kunne være til stede, og om hvordan vi kunne hjælpes ad, når der var brug for pædagogisk hjælp i diverse situationer. Det var dog ikke altid let at afkode for de professionelle, som jo ikke nødvendigvis deltog i samme engagementer som mig. De ville ikke "ødelægge min forskning" eller overtage situationer, hvor jeg var udforskende på noget bestemt. Men med tiden blev jeg mere kyndig til at indgå sammen med både børn og voksne, og også til at være i kontakt, uden at børnene efterfølgende skulle føle sig efterladt. Formentlig fordi alle parter lærte af de samspil, som opstod i kølvandet på at have en forsker med i hverdagen, og fordi jeg derigennem fik øgede muligheder for at tage del i praksis. Min forskerposition

blev derfor kollektivt muliggjort og mere etisk afstemt over tid, men dog ikke i betydningen ”som en naturlig ting, der bare udfoldede sig”. Forskerpositionens udvikling var afhængig af samtaler med de professionelle om, hvad jeg søgte viden om, hvordan jeg kunne være deltagende i forskellige situationer i løbet af dagen, og hvordan jeg kunne tage noter. Vi drøftede også situationer, hvor der opstod dilemmaer om, hvem der skulle ”gribe ind” i nødsituationer, og hvordan jeg kunne følge problemet uden at forstørre det. Det var et intensivt og følelsesmæssigt krævende arbejde for mig, og naturligvis også for de professionelle, der tog mig med ind i deres arbejdsliv, men uden tvivl i særlig grad for de børn, som engagerede sig i mig som ’ny voksen’ – og som ikke forstod, at jeg var der som ’forsker’. Heldigvis var der i vuggestuekonteksten mulighed for at drøfte dagens oplevelser, når børnene var lagt til at sove. Disse drøftelser i middagsstunden var af uvurderlig betydning for, at vi voksne kunne afstemme os indbyrdes og kunne drøfte den praksis, som vi deltog i på forskellige måder. Det samtalerum gjorde, at jeg reelt kunne forske fra et analytisk børneperspektiv uden at skabe alt for mange vanskeligheder for de professionelle og deres aktuelle opgaveløsning.

Hvor jeg indtil videre har haft opmærksomhed på etiske spørgsmål knyttet til en handicapkritisk udforskning og etnografisk afledte forskningsdilemmaer omkring forskning i og med børn, vil jeg nu vende mig mod den etikforståelse, som jeg ser indeholdt i fællesgodebegrebet. Fællesgodebegrebet bruger jeg i artikel 1 som en alternativ måde at tale om inklusion på, både forstået som samfundsvision og som konkret velfærdsudvikling i resourcebørnehuspraksis. Det perspektiv er også et etisk perspektiv, da perspektivet implicerer, at lokal vuggestuepraksis også er betingelsesudviklende samfundsproduktion her og nu og på sigt (Højrup & Jensen, 2010; Holzkamp, 2005). Det pædagogiske fællesgode er et begreb, hvor ansvaret for de fælles muligheder forstås som en etisk og konkret udviklet forholdemåde i praksis. Fællesgodebegrebet peger på, at vi er fælles om vores verden, og at eksistentielle ressourcer skal udvikles, plejes og bruges med omtanke, dvs. solidarisk og med ”det fælles bedste” for øje. Fællesgodebegrebet inviterer samtidig, og lidt mere besværligt, til en principiel, men også realpolitisk diskussion af, hvem der har ”ret” til ’fællesgodet’, hvornår og i hvilket omfang (se Arenkiel, 2012). Med deltagelsesbegrebet, som det er udviklet af Dreier (2002) forstår jeg ’børn med handicap’ som aktive samfundsproducerende subjekter. Om ’nogle børn’ skulle have mindre ret til de af samfundets fællesgoder, der knytter sig til deltagelse i almene institutioner end ’børn generelt’ har (Gulbrandsen, 2011), synes at være en diskussion, som er tilbagevendende i mediernes offentlighed. Her tales ’inklusionsbørn’ frem som nogle, der får fællesskabet til at implodere og de almene institutioner til at smuldre. Samfundsmæssige problemer forskydes dermed til enkeltbørn, og betingelserne for, hvad der skal til, for at børn kan udvikle inkluderende praksisser sammen med de professionelle i samfundets almene institutioner, falder i stedet i skyggen (Højholt et al., 2005, 2011). For at undgå at ’børn med handicap’ ekskluderes fra børnekategorien ’alle børn’, og for at belyse at børn *altid allerede* tager del, derfra hvor

de indgår i praksis, blev *adgangs-* og *bidrags-* og *repertoireudvikling* centrale hverdagslige processer, som jeg måtte forstå bedre. Denne medborgerlige- og fællesskabsorienterede deltagelsesforståelse, som jeg finder indeholdt i fællesgodebegrebet, har hjulpet mig til at forstå inklusionsudvikling i et *almindeliggørende* perspektiv (Grue, 2010, se også afsnit 6.3). Fællesgodebegrebet rummer et analytisk potentiale omkring etiske spørgsmål, som jeg ønsker at udforske videre frem, men som jeg for nuværende vil betegne som ”work in progress”. Jeg knytter senere i dette afsnit fællesgodebegrebet sammen med en redegørelse for begrebet situeret etik, men inden den diskussion forfølges, vil jeg gerne tydeliggøre, hvad jeg etisk tog bestik af inden mødet med ressourcebørnehusene.

Den procedurale etik vil jeg betegne som et rammeværktøj for iværksættelsen og gennemførelsen af forskningsprojekter generelt set. Jeg vil beskrive den procedurale etik som de forskningsetiske grundregler, der er konsensus om bør overholdes i videnskabeligt arbejde. Den procedurale etik er nogle på forhånd opstillede opmærksomhedskriterier, som god forskningspraksis skal ligge indenfor, da forskningen ellers kan kendes ’uredelig’ – og således ikke længere kan siges at være forskning. Der er tale om etiske ”færdselsregler”, en særlig code of conduct, der er nedskrevet i etiske fordringer, som forskeren bør imødekomme. Et eksempel på denne type etikforståelse er ”Den danske kodeks for integritet i forskning” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Den danske kodeks for integritet i forskning er tænkt som en ramme, der skal ”fremme fælles principper og standarder” for forskningssamfundet (p. 4), og på den vis er kodeksen en guideline til efterfølgelse.

Den procedurale etik funderer sig på etiske principper om forskningsfrihed, ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed. Det er alle værdier, som denne kappe kan ses som et arbejde med at ekspliciterer og sandsynliggøre. Kapitel 4.0 og afsnit 6.7 samt mine bilag A - F er tænkt som dokumentation for processens forløb, og en måde for mig at illustrere, at praksisforskningen er varetaget med sigte på god forskningsskik. I det følgende skal jeg kort redegøre for, hvordan projektet har indfriet de procedurale etiske fordringer.

Forskningsprojekter griber ind i menneskers livsførelse på private og følsomme områder, og derfor er etik ikke kun et ansigt-til-ansigt forhold. Forskningsetik vedrører også lovgivningen om beskyttelse af borgernes private og personfølsomme oplysninger og deres ret til ukrænkelighed (Kristiansen, 2012). Da projektet tog en drejning, og jeg særligt begynde at følge ’børn med handicap’ i møderegi, blev projektet tilmeldt Datatilsynet. I mine formidlinger (oplæg og artikler) har jeg sørget for at sløre børnenes identiteter ved at ændre navne, køn og andre specifikke omstændigheder. Den samme anonymiseringspraksis gælder for forældre og professionelle.

Ved projektstart modtog de professionelle informeret samtykke gennem møder og skrivelser. Forældrene blev informeret på skrift, og der blev indhentet skriftlige tilsagn fra dem inden min deltagerobservation blev påbegyndt (jf. Bilag A, B, C, D). Der var ingen forældre, der frabad sig, at jeg observerede deres barns hverdag.

Jeg har skriftligt oplyst forældregrupperne og i mundtlig form personalegrupperne om, at de som deltagere var sikret anonymitet og frivillighed. Jeg har ikke tydelig nok på skrift gjort forældrene opmærksom på deres ret til at afbryde samarbejdet. Jeg har blot henvist til Datatilsynets gældende retningslinjer til forældre til 'børn med handicap' (jf. Bilag C). Det er en beklagelig fejl fra min side.

Personalegrupperne oplyste jeg på et særligt informationsmøde inden projektstart om, at de kunne skrive eller ringe til mig, hvis de personligt ikke ønskede at medvirke – uden at deres leder kendte til denne information. Det er princippet om sikkerhed og fortrolighed, jeg her har ønsket at håndhæve. Ingen af medarbejderne brugte denne mulighed. Børnene har i sagens natur været for små til at forstå, hvad et forskningsprojekt var, og hvad deres rettigheder kunne være i den forbindelse. Imidlertid har jeg sikret mig, at forældrene til 'børn med handicap' forstod, hvordan jeg deltog sammen med deres børn, og hvad forskningen kunne bidrage med.

I den ene vuggestuegruppe arrangerede personalet, at jeg mødte forældregruppen, som jeg informerede om projektet og dets perspektiver, da praksisforskningen var iværksat. Op til, og mens jeg opholdt mig i de respektive børnehuse, var der et opslag på indgangsdøren med mit billede og mine kontaklinformationer, så forældre kunne vide, at jeg aktuelt var i huset, og hvad mit ærinde var. Enkelte forældre har drøftet projektets perspektiver med mig, men ellers har deres interesse vedr. mig og min forskning handlet om, hvordan deres børn forholdt sig til mig som ny voksen. Det viser mig, at forældre har haft blik for den betydning, jeg havde for børnene og deres hverdag.

Den procedurale etik har været en *indledende* vej til at kommunikere om projektets ide og design, og en måde at eksplicitere deltagerens ret til aktivt at vælge at indgå i et samarbejde eller afslå et sådant. Som det allerede tidligere i kappen er blevet anskueliggjort, er etiske spørgsmål filtret ind i utallige aspekter af vores opgaver med og ansvar for hinanden, så den procedurale etik er i den forstand et usikkert værn mod uetiske forholdemåder. I Uddannelses- og Forskningsministeriets publikation (2014) står der flg. om kodeksens praktiske gennemslagskraft:

Den danske kodeks for integritet i forskning er ikke i sig selv et juridisk bindende dokument. Kodeksen opnår kun fuld gennemslagskraft, når forskerne følger dokumentet, og når offentlige og private forskningsinstitutioner integrerer dokumentet i deres institutionelle rammer (p. 5).

Derved er god forskningspraksis at betragte som *en fælles sag* som forsker, institutioner og forskerfællesskabet tager hånd om og i fællesskab indgår i (jf. afsnit 4.0, se Axel, 2011). Til trods for at etikken er en fælles sag, som vi indgår i forskellige steder fra, fremstilles etiske anliggender i procedurale codes of conducts oftest som noget forskeren alene skal tage hånd om og holde styr på. Lidt groft sagt er der tale om en "skrivebordsetik" med principper til efterfølgelse, som forskeren bør bringe med sig ind i praksis, og som denne bør forholde sig 'objektivt' til i den efterfølgende analyse og formidling. På den måde kan

kodeksen ses som afkoblet hverdagen og de andre deltagere, som former den praksis, som forskeren skal deltage i (og altid selv kommer til at forme også).

Som praksisforsker er en etisk code of conduct ikke et tilstrækkeligt grundlag for at sikre sig, at etiske problemstillinger er varetaget behørigt og indsigtsfuldt i praktisk forstand. Som et alternativ til nedskrevne principper for god forskningspraksis taler Axel (2011) om en praksisafstemt etik, som forskeren ikke er alene om at udvikle, men som deltagerne praktiserer sammen og handler i. Der er tale om *en situeret etisk praksis*, der er intersubjektiv, distribueret og praksisforankret, og hvor etik ikke kan frigøres fra hverdagslivets sammenhæng. Axel argumenter på denne måde for en situeret forskningsetisk forholdemåde:

It is possible to point to a principle stating that an act should be good for comprehensive concrete acts, and to add that contradictions in acts force us to qualify each time what is good. We could call such an assessment a comprehensive principle. It is returning ethics to praxis, and pointing to the circumstances that ethics means principles for organization of praxis. The ethics one produces in praxis also produces the way praxis coheres, the way participants recognize each other's participation. These deliberations also make it clear that ethics is not about acts of one human being alone. It is about what is possible for us to do under these conditions. Like insight into the workings of a component, like the working of rules and power, ethics is distributed, because acts of different natures are connected. We share ethics, we tend to act differently depending on where each of us stands, but we have a common responsibility for what happens, and it is through this common responsibility that we find our agency on a comprehensive base (p. 68).

Axels måde at forstå etisk ansvarlighed omkring ”det etisk gode” knytter sig til de betingelser, der er til stede i social praksis og det fælles ansvar for praksisudviklingen, som ligger i alles hænder. Axels argument for en etik, der udspringer af deltagelse i praksis, og som får betydning for deltagerne fælles muligheder fremadrettet, ser jeg, som en dialektisk måde at forstå etisk praksis på, som har mange lighedstræk med fællesgode-begrebet. Axel argumenterer for at etiske handlingers potentiale allerede findes i praksis, hvilket er en meget anden forståelse end den code of conduct-tænkning, som tilføres til ”genstandsfeltet” eksternt fra. Jeg er dog som ny forsker samtidig tryk ved, at der er udarbejdet et nationalt code of conduct, som udstikker retningslinjer for god forskningspraksis, da forskningsarbejdet kan være overvældende i sin kompleksitet og omfang. Derfor tænker jeg, at de opmærksomheder, som en code of conduct accentuerer, er vigtige pejlemærker for forskeren at have for øje. Samtidig er det min erfaring, at kendskabet til en code of conduct ikke i sig selv kan udgøre en ansvarlig forskningspraksis, da den manifesterer en for individualiseret forståelse uden indsigt i den sociale praksis modsætninger og konfliktualitet. Derfor må de procedurale opmærksomheder tænkes sammen med en situeret forskningsetisk praksis, som man som forsker må udvikle sammen med deltagerne i den lokale praksis. De udviklingsbestrebelse håber jeg, at dette kapitel har været med til at sandsynliggøre, at jeg har arbejdet etisk ansvarsfuldt omkring.

6.7 Empirien i overblik

Projektet er resultatet af et samarbejde med tre ressourcebørnehuse, som hver især sammen med mig har udforsket de 1 – 4 årige børns perspektiver på inklusion.

Opstart 2014

- Infomøde for områdeledere og daglige ledere, februar 2014
- Samtaler med ledelsen i tre børnehuse, der ønskede at deltage i projektet, og som havde 'børn med handicap' i alderen 1,5 år ved projektstart april og maj 2014
- Samlet opstartsmøde for de to deltagende børnehuse afholdt af UC Lillebælt, maj 2014

Feltarbejde i børnehuse 2014 – 2016

Vuggestueregi

- Deltagerobservation af Ruben, Dina og Thors deltagelse i vuggestuepraksis i 21 dage i 2014: 5 dage i maj, 9 dage i september, 5 dage i oktober, 1 dag i november, 1 dag i december, 2014
- Deltagerobservation af Aminas deltagelse i integreret institution i 9 dage i november, 2014
- Deltagelse i handleplansmøder for Dina, Thor og Amina fra 2014 - 2016 (7 + 3 + 3 møder)
- Praksisforskningsmøder i vuggestueregi. Vuggestuegruppe i integreret institution november, 2014 Vuggestue, januar, 2015
- Semistruktureret interview om de professionelle og Dinas mors perspektiver på handleplansmødernes betydning for inklusion af Dina i vuggestuen, maj 2016

Overgang til børnehave

- Deltagerobservation af Rubens overgang til børnehave, 5 dage i januar, 2015.
- Praksisforskningsmøde i børnehaveregi, Rubens ressourcebørnehus i marts, 2015
- Genbesøg hos Ruben i børnehave, en dag i maj 2016. Deltagerobservation i børnehavegruppe 16 måneder efter overgang
- Deltagerobservation af Aminas overgang til mellemgruppen i integreret institution 4 dage i september, 2016
- Praksisforskningsdag i Aminas ressourcebørnehus i november, 2015.
- Genbesøg i integreret institution, hvor Amina tidligere gik, september 2017. Interview med to pædagoger vedr. Aminas overflyttelse fra mellemgruppen til specialbørnehave (1,5 time)

- Interview med børnehavens leder og personale, regionens synskonsulent, leder og pædagog fra vuggestuen og medarbejdere fra Social og Sundhed i august 2016, da Dina skal starte i børnehave (1,5 time)

Ledelse og organisatorisk læring i medforskende institutioner, 2014 – 2016

- Deltagerobservation på ledelsesseminar, internat for daglige ledere og områdeledere, to dage, november, 2014
- Deltagerobservation på kompetenceudviklingsmøde for udvalgt dagtilbudspersonale i det område, som den integrerede institution tilhørte. Der var fokus på analyse af narrativer/konkrete selvoplevede problemstillinger fra egen praksis understøttet af ekstern konsulent og områdeleder, februar, 2016.

Deltagerobservation i kommunale mødefora, 2014 - 2016

- Deltagelse i netværksmøder for ressourcebørnehuse (7 møder)
- Deltagelse i visitationsudvalgsmøde (1 møde i september 2014)

Formidling af projekt 2015 - 2017

- Oplæg om forskningsprojektet på forældremøde i den integrerede institution, 2015
- Formidling af projekt på fællesmøde for professionelle i alle 11 ressourcebørnehuse i 2015 og 2016
- Formidling af projekt til medarbejdere i Social & Sundhed, Odense Kommune, 2016
- Formidling af projekt internt i UC Lillebælt på pædagoguddannelsen 2014 og 2015, efter- og videreuddannelsen 2016 og i Center for Anvendt Forskning, programmet Hverdagsliv og Inklusion, 2017

7.0 Konklusion

I forordet til denne kappe rejser jeg nogle epistemologisk og metodologisk afledte spørgsmål til ph.d.-projektet. Jeg skriver følgende, der relaterer sig til projektets titel ”Små børns perspektiver på inklusionspraksis”:

Det er en titel, der forpligter, og som udfordrer. For hvad kan fire små børn egentlig sige os om de muligheder, som ’børn med handicap’ har i det system, som vi kender som ’det almen-pædagogiske’? Er de enkelte børns perspektiver overhovedet nyttige at udforske, hvis vi skal have nye indsigter i de institutionelle betingelser, der indvirker på børns fælles liv? Kan de forskningsperspektiver, som jeg vælger at fremskrive i afhandlingen i det hele taget siges at være børnenes? Refererer titlens begreb om ’børn’ til ’alle børn’ altså børn generelt, eller refererer ’børn’ tilbage til de fire specifikke børn med hvert ’deres’ ’handicap’? (Bendix-Olsen, p. 2 i denne kappe)

Disse spørgsmål sætter spot på afhandlingens erkendelsesinteresser, dens ”genstand” og vidensbidrag. Hvad muliggør den metodologi, som projektet er tilvejebragt ved hjælp af, og hvad er det for ”resultater”, som afhandlingen fremskriver og konkluderer på? Det er spørgsmål, som jeg kort vil redegøre for i dette konkluderende kapitel.

Afhandlingen har søgt viden fra hverdagen gennem at udforske praksis sammen med børnene, derfra hvor de tog del. Den viden, som jeg gennem afhandlingen har kaldt *børneperspektivisk*, er tilvejebragt via teoretiske ledebegreber, med hvilke jeg har ønsket at indfange de betingelser, som ’børn med handicap’ kan have i deres ressourcebørnehushus. En sådan form for børneperspektivisk viden om hverdagen er ikke børnenes, hverken *enkeltbørns* eller *alle børns*. Den er et resultat af at have fulgt *nogle* børn og af at have observeret *fra* deres deltagerpositioner og perspektiver på de sammenhænge, som de tog del i eller havde vanskelig adgang til. Afhandlingen har gennem analyser af hverdagspraksis indkredset de fire børns institutionelle *betingelsessituation*, dvs. den sociale praksis, de handlede i og de muligheder, som de fandt tilgængelige. Gennem afhandlingen har jeg argumenteret for, at de vanskeligheder og muligheder, som særligt ’børn med handicap’ kan møde i deres hverdag, er *almene* i den forstand, at de udgør deltagelsesvariationer over de muligheder, som social praksis frembringer i ressourcebørnehuse, hvor inklusion officielt er på dagsordenen.

Ph.d.-projektet har udviklet et forskningsspørgsmål, som hedder:

Hvordan sætter ressourcebørnehuses inklusionsarrangementer betingelser for ’børn med handicap’ mht. deres udvikling af deltagelse og rådighed over hverdagen i vuggestuen frem til overgangen til børnehave?

Jeg har fundet forskningsspørgsmålet velegnet til at udforske ’inklusion’ og ’handicap’ som *konfliktuelle historiske og sociale praksisser*. Det er ideer, begreber og praksisarrangementer, som vi i velfærdsstatslig, forskningsmæssig og pædagogisk forstand kæmper med at forstå på bedre måder, og som projektet søger at bidrage til afklaringen af (Lave, 2011;

Stiker, 1999; Kristeva, 2008; Kirkebæk, 2001, 2009, 2010, 2013; Böttcher & Dammeyer, 2016).

Forskningsspørgsmålet har ledt til en empirisk forankret analytisk indkredsning af, hvordan små 'børn med handicap' har mulighed for at udvikle deres deltagelse i ressourcebørnehuskonteksten, hvor også andre børn og voksne tager del (Lave, 2011; Dreier, 2008; Holzkamp, 2005). Projektet finder, at inklusions*udvikling* ikke *kun* et fagligt anliggende for de professionelle (Højholt et al. 2005, 2007, 2011; Højholt, 2016). Det er en international og rettighedsbaseret fordring, som børn og deres forældre må indgå i som deltagere. Set fra et praksisteoretisk standpunkt er inklusionspraksis bundet til hverdagens engagementer. Arbejdet med 'inklusion' set i et hverdagslivsperspektiv er samfundsskabende og potentielt velfærdsudviklende (Højrup & Jensen, 2010, se artikel 1).

Projektet har en børneperspektivisk orientering og har været udforskende på, hvordan 'børn med handicap' har rådighed over hverdagen i ressourcebørnehusarrangementet. Udforskningen har taget afsæt i den socialt relationelle handicapforståelse, der udvikler viden gennem empiriske hverdagslivsstudier. Den socialt relationelle handicapforståelse har en erkendelsesinteresse, der er rettet mod at forstå betydningen af de sociale betingelser, som børn har for at udvikle deres samfundsmæssige deltagelse (se fx Traustadóttir et al., 2015; Davies & Watson, 2001, Rasmussen, 2008; Ytterhus, 2003). Denne empiriske og hverdagslivsforankrede udforskning af 'børn med handicap' er således optaget af deltagelse, magtforhold, ulighed og social retfærdighed. Den går på tværs af videnskabelige discipliner såsom sociologi, etnografi, socialpsykologi, pædagogik og disability-studies mm. Det er et relativt broget forskningsfelt, som er vokset frem siden 1960'erne, og som er mangfoldigt såvel teoretisk som metodologisk. Projektet har i særlig grad orienteret sig i nordisk forskning, der vedrører inklusion af børn med handicap i dagtilbud. Denne afgrænsning af forskningsfeltet er foretaget, da de velfærdsstatslige traditioner og goder i Norden er meget sammenlignelige (se Traustadóttir, Ytterhus, Egilson & Berg, 2015; Ottosen & Bengtsson, 2002; Ytterhus, 2003; Pedersen et al., 2009; Fisker, 2010; Kjær, 2010; Åmot & Ytterhus, 2014; Hilleslø, 2016; Johanson & Ohna, 2014; Böttcher & Dammeyer, 2016; Wilder & Lillvist, 2017). Ovenstående forskningsbidrag har udgjort vigtige inspirationskilder i projektsammenhæng, idet de alle problematiserer og indkredser børns institutionelle deltagelsesbetingelser som *socialt og politisk betingede*. Forskningsbidragene tilvejebringer en viden, der i udgangspunktet *ikke* har en medicinsk erkendelsesinteresse eller klinisk anvendeshorisont. Biomedicinsk viden kommer typisk i spil omkring inklusion af *enkeltbørn med forskelligartede funktionsnedsættelser*, og til forskel herfra er socialt relationelt forankrede forskningsbidrag typisk orienterede mod *praksis og subjekters rådighed i institutionelle eller velfærdsstatslige sammenhænge*.

Børns udvikling af rådighed må forstås som en deltagelsesproblematik, som de ikke er ene om at udvikle, men som de professionelle heller ikke kan gøre til deres professionelle opgave *alene* (Dreier, 2002). De professionelle kan aldrig sikre inklusion *af* enkeltbørn.

Inklusion af børn i ressourcebørnehuse kan ikke lykkes uden at deltagerne *sammen* tilvejebringer betingelser, der understøtter dem i deres konkrete udviklingsopgaver med hinanden, og her er de professionelle udviklingssyn og handicapforståelser af afgørende betydning (se artikel 2). Ressourcebørnehuses hverdagspraksis er afgørende for, hvordan børn oplever sig selv som bidragende og kan *gøre sig erfaringer* med at være deltagende i en medborgerlig velfærdspraksis. Hvis det analytiske børneperspektiv skal bidrage til de professionelle handleorienteringer, så består en væsentlig del af de professionelle opgave i at *udforske de socio-materielle betingelser*, der muliggør og/eller skaber barrierer for enkeltbørn og børnefællesskaber, og fremadrettet at *koordinere konfliktuel praksis* på mere *rådigheds-skabende måder sammen med børnene* (se artikel 1, 2, 3). Hvis de professionelle inklusionspraksis *ikke* skal bidrage til at videreføre en funktionalistisk adskillelsespraksis møntet på arbejdsduelige kroppe, skal vi lovgivningsmæssigt, forskningsmæssigt og i pædagogisk arbejde i højere grad forstå 'inklusion' af 'børn med handicap' som *udvikling af social bæredygtighed for alle* (Garland-Thomson, 2015). Det forudsætter, at *inklusionsarrangementerne, dvs. lovgivningen, de institutionelle arrangementer og de pædagogiske forståelser og interventioner analyseres som en del af selve problemet* (Oliver, 2009; Garland-Thomson, 2011, 2015; Goodley 2011, 2014). En sådan professionel opgaveforståelse er kompleks og krævende, da deltagelse kun kan udvikles pædagogisk med afsæt i subjektets engagementer og orienteringer, der samtidig knytter an til en mangesidet og konfliktuel social praksis i bevægelse (Holzkamp, 2013b, 2016; Lave & Wenger, 1991, se også artikel 3).

Projektet har i sin udforskningsproces fulgt det pædagogiske arbejde med 'inklusion' i børnehøjde. Jeg har empirisk været optaget af at følge, hvordan de professionelle arrangerer inklusionsopgaven og retter opmærksomhed på børns kroppe, når det gælder børn, der er visiteret til ressourcebørnehuse set i forhold til børn, der "på almindelig vis" er indskrevet i dagtilbuddet. Inspireret af disability-studies-tilgangen og den aktivistiske feminisme (Oliver, 2009; Grue, 2010, 2015; Garland-Thomson, 2007, 2011, 2015) har jeg fremanalyseret 'inklusion' og 'handicap' som differentierende handle- og organiseringsmåder, der indkredser subjektets 'behov' på "særliggørende" måder. Dvs. måder hvor *kroppe bestemmes som handicappede*, der behøver pædagogisk compensation gennem professionel træning eller omsorg. Fra et handicapkritisk perspektiv kan pædagogisk arbejde "kritiseres for" at *reificere børns sårbarheder*. Det er et perspektiv, der ser pædagogisk arbejde i ressourcebørnehuse som rådighedsminimerende på en del områder. Projektet har søgt at *undgå* at fælde domme over praksis og i stedet anskuet praksis som *modsatningsfuld og konfliktuel*. De professionelle har politisk bundne opgaver, herunder inklusionsopgaven, der ansvarliggør dem for børnenes trivsel, læring og udvikling på måder, der i praksis kan være vanskelige at indfri i en historisk almen-pædagogisk praksis. Set fra et perspektiv på praksis som værende sammensat, *modsatningsfyldt og konfliktuel* har det været muligt ligeledes at få blik for, at børn udvikler deres rådighed i en omskiftelig praksis sammen med andre børn og også de professionelle over tid (Holzkamp, 2005; Dreier, 2008; Lave 2011; Axel 2009, 2011; Højholt, 2016). Projektets analyser peger på, at gennem at studere børns

handlesammenhænge fra deres subjektive og omskiftelige deltagerpositioner, bliver det muligt dels at se inklusionsarrangementer som både differentierende og særliggørende, dvs. som rådighedsminimerende, men dels også som almindeliggørende og dermed rådighedsudvidende (Grue, 2010).

Almindeliggørelse af børns krops- og deltagelsesvariationer er en udviklingsopgave, der politisk og pædagogisk skal løftes mere frem i lyset, hvis det pædagogiske arbejde med 'inklusion' skal være velfærdsudviklende og nedbrydende for sociale barrierer i institutionslivet. I det perspektiv er det politisk væsentligt at diskutere, hvordan almene dagtilbud og ikke almen-pædagogiske dagtilbud kan understøtte *alle børn* i deres udviklingsopgave. Det er en opgave, der ikke kan løses uden samtidig at erkende, at vi aktuelt politisk opretholder og viderefører segregerede handicap- og normal-forståelser, idet vi ikke har gjort op med binariteten 'almen – special' i de institutionelle arrangementer (Garland-Thomson, 2011, 2015, se artikel 3). Ressourcebørnehuse er en arrangeret socio-materiel praksis, der udgør et barrierefyldt mulighedsrum for 'børn med handicap' idet almen-kategorien typisk forstås som kategori for 'ikke-handicap'. Forståelse af dagtilbud som almen-pædagogiske, ekskluderer potentielt 'børn med handicap' eller særliggør dem fx i en *for ensidig* omsorgs- eller funktionsorienteret praksis. Der er brug for en forståelse af dagtilbud som almene i den forstand, at de er arrangementer for alle menneskers varierende kropslighed. Den snævre almenforståelse opretholdes i den universelle velfærdsstats kompensationsønske, men den synes også særlig aktualiseret igennem et internationalt udbredt konkurrencestatsligt krav om omkostningseffektiv uddannelsesproduktion og kropslig effektivitet i institutioner og skoler (Goodley, 2011, 2014; Holt, 2003). Der er i de samfundsmæssige krav til dagtilbud konkurrerende dagsordener i spil omkring børn. Der er brug for at gå nye veje i inklusionsarbejdet, der opløser skellene mellem almen-, special- og social-pædagogik, og som i stedet hjælper med at begribe børns 'udvikling' og 'behov' på dialektiske måder. Ressourcen ligger set fra projektets analyser i at udvikle og arrangere hverdagen sammen med børnene, da børns personlige rådighed knytter an til den aktuelle kollektivitet, socio-materialiteten, og de institutionelle krav, som børn møder i dagtilbud. Inklusionsarbejdet bliver således et konkret arbejde med vedholdende at udvikle hverdagens socio-materielle praksis, så alle børn kan udvikle rådighed og være understøttet i deres medborgerlige opgaver og ansvar for hinanden. De professionelle udforskning af børnenes muligheder er knyttet til analyser af hverdagspraksis, og her er Axels begreb om *den situerede etik* (Axel, 2011, p. 68) en mulig og farbar vej, som kan pege mod en pædagogisk mulighedshorisont, hvor praksis ikke blot lever lokalt, men også orienterer sig mod *det fælles gode* i etisk og samfundsmæssig forstand.

8.0 Resumé

Ph.d.-afhandlingen 'Små børns perspektiver på inklusionspraksis' er et socialpsykologisk forskningsprojekt, der gennem et praksisforskningsdesign har undersøgt, hvordan små 'børn med handicap' udvikler rådighed over deres hverdagsliv i en ressourcebørnehuskontekst forstået som samfundsmæssigt inklusionsarrangement (Dreier, 1996, 2008; Højholt & Kousholt, 2011, 2012).

Ressourcebørnehuse er kommunalt udviklede dagtilbud, der blev etableret i september 2013. I organisatorisk og praktisk forstand er ressourcebørnehuse tildelt en pædagogisk udviklingsopgave, som 'børn med handicap' indgår i og gøres til genstand for. Et ressourcebørnehuse har "kapacitet til" at modtage 1 – 3 visiterede 'børn med handicap'. Etableringen af ressourcebørnehuse blev dels iværksat ud fra økonomiske sparehensyn, og dels som følge af de konventionssikrede rettigheder som alle børn har til uddannelse i almenregi (jf. Odense Kommune, 2013; FN's Børnekonvention, 1989; Salamancaerklæringen, 1994; Konventionen om Rettigheder for Personer med Handicap, 2006).

Projektet har udviklet viden fra et analytisk børneperspektiv om de *betingelser* små 'børn med handicap' har for at tage del i og bidrage til hverdagen gennem deres tid i vuggestuen og i deres overgang til børnehaven. Særligt er fire 'børn med handicap' blevet fulgt i hverdagens forskellige sammenhænge i perioden 2014 - 2016. Empirien udgør ca. 60 dages deltagerobservation inklusive andre aktiviteter i ressourcebørnehusearrangementet (se empirioverblik kap. 6.7). Empiriproduktionen er primært blevet til som følge af deltagende observation i sammenhænge, hvor børnene tog del, men jeg har ligeledes indgået som deltagende observatør i diverse mødesammenhænge, hvor børnene blev fulgt som henholdsvis 'sager for professionelle' og som 'børn, der lever deres liv på tværs af dagtilbud og hjem' (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012; Hedegaard & Fleer, 2008, 2013; Smith, 2002).

Som led i forskningsarbejdet er forskningsspørgsmålet blevet udviklet til at hedde:

Hvordan sætter ressourcebørnehuses inklusionsarrangementer betingelser for 'børn med handicap' mht. deres udvikling af deltagelse og rådighed over hverdagen i vuggestuen frem til overgangen til børnehaven?

Forskingsspørgsmålet placerer sig indenfor en *social relationel forståelse af 'handicap'*, der retter blikket væk fra 'barnets funktionsnedsættelse'. I stedet rettes opmærksomheden mod børnenes skiftende deltagerpositioner og hverdagens institutionelle mulighedsrum i en bestræbelse på at indkredse, hvordan børnene *er stillet* i social praksis mht. deres udvikling af subjektivitet og deltagelse (Traustadóttir, Ytterhus, Egilson & Berg, 2015).

Projektet udforsker social praksis med inspiration fra Laves etnografiske forskningspraksis (Lave, 2011). I epistemologisk og metodologisk forstand trækker forskningsprojektet på Lave's problematikforståelse, hvor en given problemstilling (her forskningsspørgsmålet) er spundet ind i lokal, konkret og modsætningsfuld historisk praksis, der altid er mere omfattende end det spørgsmål, der udforskes. Forskningsviden er derfor sammensat af natur og har karakter af "work in progress", da den må udforskes mange steder fra ved at

følge problemet, der udvikler sig i social praksis. Det er dog muligt at *fremanalysere* problemets interne, almene sammenhænge, og at forstå problemet på nye måder – og om muligt at reformulere det (Lave, 2011, 2012; Holland & Lave, 2001; Kousholt, in press, Højholt & Kousholt, 2011, 2012). Som følge af den metodologi har projektet ønsket at udforske 'inklusion' og 'handicap' fra 'børn med handicaps perspektiver', da den tilgængelige viden om 'børn med handicap' i overvejende grad er udviklet gennem en individcentreret og biomedicinsk erkendelsesinteresse, og som af gode grunde har ringe indsigt i den historiske praksis, som børn lever deres liv i.

Betegnelsen 'inklusionsarrangement', der er et centralt begreb i forskningsspørgsmålet, er en praksisteoretisk begrebsliggørelse. Den har fungeret som et fleksibelt empirisk ledebegreb i ressourcebørnehuskonteksten og i analysearbejdet "ved skrivebordet". Begrebsliggørelsen har hjulpet mig med at indkredse sammenhænge *for* og *med* 'børn med handicap'. Den har givet mig mulighed for at følge deres deltagelse i og på tværs af kontekster og sammenhænge, hvor disse børns subjektivitet og krop var genstand for pædagogisk opmærksomhed (Dreier, 2008; Højholt, 2016, Garland-Thomson, 1997, 2011). Projektet trækker endvidere på en række analytiske samhandlingsbegreber, der er udviklet indenfor social praksisteori, kritisk psykologi, og disability studies (Lave & Wenger, 2003; Lave, 2011; Holzkamp, 2005; Dreier, 2008; Garland-Thomson, 2007, 2011). At 'deltagelse' og 'krop' er udforsket fra et situeret og socio-materielt perspektiv, har ført til praktiske beskrivelser af 'handicap' og 'inklusion' i hverdagens 'fælles sager' (Axel, 2009, 2011), og den udforskning har givet blik for de af hverdagens marginaliseringsprocesser, der fører til situeret ulighed for enkeltbørn, men også for de sociale mulighedsrum, der ligeledes skabes i hverdagspraksis (Højrup & Jensen, 2010; Højholt, 2016).

Fra et analytisk børneperspektiv undersøger afhandlingens tre artikler, hvordan børn med handicap er stillet i lokal ressourcebørnehuspraksis.

Artikel 1: "Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen" (Bendix-Olsen, 2017a) søger at indkredse, hvordan de professionelle kan arbejde med at skabe betingelser for, at ressourcebørnehusenes fællesskabsbårne adgangs-betingelser bearbejdes, således at situeret ulighed ikke kun bliver til enkeltbørns problem. Den pædagogiske inklusionsopgave synes at forudsætte en vedvarende konfliktuel Kooperation omkring det lokale dagtilbuds pædagogiske arrangementer sat i relation til *alle* børns deltagelse i udviklingen af praksis.

Artikel 2: "*Med handicap i vuggestuen. Inklusionsarrangementer belyst som betingelser for rådighedsudvikling og inklusion*" (Bendix-Olsen, 2017b) analyserer de *inklusionsarrangementer*, som 'børn med handicap' inviteres ind i af de professionelle. Artiklen afsøger, hvad der i vuggestuepraksis gøres til pædagogiske inklusionsanliggender, hvordan og hvor det gøres, og hvilke betydninger interventionerne får for børnenes deltagelse og for deres udvikling af rådighed i hverdagen. Artiklen viser, at når inklusionsarrangementer vedligeholder en binær forståelse af 'det almene og særlige', så synes børns rådighed over hverdagen at mindskes. Mens, når de professionelle fokuserer på *skabelsen af betingelser for adgang til deltagelse i almene*

sammenhænge, så styrker børnene deres rådighed i kraft af deres fælles engagementer og subjektive bidrag til den fælles nye praksis, de allerede tager del i.

Artikel 3: *“Common Engagements as Community Resources for Inclusion. Children with Disabilities Transitioning from One Age Group to the Next within General Day Care”* (Bendix-Olsen, in prep.) udforsker de professionelle overgangsarrangementer og den adgang, som ’børn med handicap’ har til lærings- og deltagelses-ressourcer i en ny institutionel sammenhæng, når de skifter fra en vuggestuegruppe til en børnehavegruppe i et ressourcebørnehus. Artiklen følger særligt et barns overgangsproces og undersøger de forskellige institutionelle, kropslige og socio-materielle betingelser, som et ’barn med handicap’ kan møde under opstarten i en børnehavegruppe. Analysen rammer betingelserne for socialt og kropsligt tilhør ind og synliggør, at børns inklusion må betragtes som socialt distribueret i hverdagens mange socio-materielle sammenhænge. De professionelle vedvarende opmærksomhed på børns personlige udspil, deres specifikke deltagerpositioner og subjektive deltagelsesmåder, synes vigtige at udforske på tværs af kontekster. Især hvis børns engagementer skal gives mening socialt og i nye sammenhænge, og børnenes selvstændige udtryk og de fælles muligheder skal støttes og hjælpes konkret på vej af deres professionelle.

Afhandlingen konkluderer, at børns deltagelse og rådighed over hverdagen ikke blot knytter sig til barnets udvikling af handleevne eller til de professionelle faglige koordineringer af problemforståelser. Idet social praksis er historisk udviklet i en kapitalistisk produktionsmåde og i et velfærdssamfund, hvor de professionelle forskellige faglige opgaver både knytter sig til individets fremtidige arbejdsevne og til fordeling af retmæssig velfærd, udgør inklusionsarbejdet *for* og *med* børn med handicap en modsætningsfuld professionel opgave (Goodley, 2011, 2014; Oliver, 2009; Kirkebæk, 2009; Holland & Lave, 2001). At ressourcebørnehus-arrangementet fx visiterer ’børn med handicap’ (i modsætning til ’børn med ikke-handicap’) synes at pege på binære krops- og udviklingsforståelser, der er arrangementsbårne, og som potentielt kan objektgøre ’børn med handicap’, som børn der har brug for pædagogisk kompensation, snarere end arrangementsunderstøttet deltagelse (Garland-Thomson, 2011, 2015). Ressourcebørnehusarrangementet vedligeholder alene i sin ”rekrutteringspraksis” ideen om en universel standardkrop, og ligeledes en biomedicinsk forståelseshorisont for inklusionsarbejdet, der særligt kan iagttages i handleplansarbejdet *for* ’børn med handicap’. Ressourcebørnehuse giver dog også mulighed for at overskride den historiske adskillelsespraksis, der hidtil har været opretholdt i dagtilbud (Madsen, 2005, 2009; Kirkebæk, 2001), og her viser hverdagen nye veje. For at få adgang til de sociale fællesskabers deltagelses- og læringsressourcer er de professionelle nysgerrige udforskning af børnenes forskelligartede engagementer vigtige barrierenedbrydende handlinger. De professionelle bidrag til at medskabe og fleksibelt rammesætte situationer, hvor børnene kan udfolde sig, eksperimentere og konflikte sammen, ser ud til at udgøre fællesskabende potentialer. Det er i sådanne pædagogiske mulighedsrum, at alle børn gives produktive udviklingsbetingelser, og inklusion tager demokratisk form. Måske kan den

fællesskabsudviklende deltagelsespraksis på sigt bidrage til at problematisere de barriereskabende individforståelser af 'handicap' og 'inklusion', som stadig findes i dele af lovgivningen og i de dele af ressourcebørnehusarrangementet, som isoleret og individualistisk er rettet mod 'inklusion' af 'børn med handicap'? Den mulighed er til stede, hvis inklusionsfokus flyttes fra enkeltbørns "mangler" og hen på *udvikling af velfærdsofbyggende fællesgoder sammen med alle børn.*

9.0 Abstract

The Ph.D. thesis, 'Young Children's Perspectives on Inclusion Practices,' is a social psychological research project that investigated how small children with disabilities develop their everyday living in 'resource day care centres'. Resource day care centres were established in September 2013 by the Municipality of Odense, Denmark.

Knowledge developed from an analytical child perspective elucidated the children's conditions for taking part in everyday life in resource day care centres (Dreier, 1996, 2008; Højholt & Kousholt, 2011, 2012). Empirical work included 60 days of field work (see empirical overview chapter 6.7). The empirical work, detailed in chapter 6.7, consisted of observations, descriptions based on fieldnotes, and interviews over a 60-day period.

The research question was this: *How do the inclusion-arrangements of resource day care centres accommodate 'children with disabilities' in developing their conditions for participation and their autonomy in the setting?* This question is based on a social relational understanding of 'disability' that de-centres children's 'impairments' and, instead, focuses on their social positions and their everyday experiences and possibilities within the institution. In other words, this perspective highlights how 'children with disabilities are being accommodated in everyday social practice (Traustadóttir, Ytterhus, Egilson & Berg, 2015).

The project explored social practice in resource day care centres with inspiration from Lave's (2011) ethnographic research methodology (Lave, 2011). The research project draws on Lave's understanding of a social problematic. From this follows that a given research problem is spun into local, concrete and contradictory historical practices that are always more far-reaching than the specific research question. From this epistemological standpoint, research knowledge is composited and can be characterized as "work in progress". According to Lave, research problems must be explored from many different perspectives in the quest of following the problem as it has developed over time and as it is currently situated in social practice. Even though social practice is complex, contradictory and dynamic, it is possible to establish analytical insight into some of the many internal relations of the problematic. Thereby, the researcher can understand the research problem in more insightful ways, which might then help him/her to reformulate the question and pose a new, more productive one (Lave, 2011, 2012; Holland & Lave, 2001; Kousholt, in press, Højholt & Kousholt, 2011, 2012).

Inspired by Lave's critical ethnography the current study sets out to explore 'inclusion' and 'disability' from the perspectives of children with disabilities. To a large extent, extant pedagogical knowledge concerning children with disabilities is grounded in an individual-centered and biomedical understanding of disability, providing little insight into the historical social practice in which children live their actual lives.

The concept "inclusion arrangement" from social practice theory guided the fieldwork and analysis for this study. The concept helped in the identification of pedagogical contexts made *for* and *with* children with disabilities. It also enabled this researcher to follow

children's trajectories in the resource day care setting where the subjectivity and corporeality of these children were the focus of pedagogical attention (Dreier, 2008; Højholt, 2016, Garland-Thomson, 1997, 2011). Furthermore, the research project drew upon a number of analytical concepts designed to capture processual action. These concepts were developed in dialogue with social practice theory, critical psychology, and disability studies (Lave & Wenger, 2003; Lave, 2011; Holzkamp, 2005; Dreier, 2008; Garland-Thomson, 2007, 2011).

The empirical and analytical aspects of this research have led to descriptions of 'disability' and 'inclusion' related to 'common causes' of everyday life (Axel, 2009, 2011). This kind of conceptual and analytical exploration of children's everyday living has led me to the identification of *situated inequality* for individual children (Højholt, 2016), as well as insights into *new emerging opportunities* for children and their communities (Højrup & Jensen, 2010). The three articles completed for this dissertation examined the different ways children with disabilities are positioned by others and the ways in which they develop their action potency:

Article 1: "The Educational Common Good in Day Care" (Bendix-Olsen, 2017a) discussed how *'the pedagogical'* can emerge in day care when seen as a possible *common good*. By focusing on the inclusion of children with disabilities, professionals were often able to minimize situated inequality through engagements in exploratory practice. The inclusion of children with disabilities seemed to be enhanced when they and the professionals had opportunities to take part in ongoing conflictual cooperation of the educational arrangements. This process allowed the development of new ways of expanding and strengthening the conditions for participation, solidarity and community-building, forming the 'pedagogical common good' along the way.

Article 2: "Disability in Day Care. Inclusion-Arrangements Highlighted as Conditions for Participation and Inclusion" (Bendix-Olsen, 2017b) described the conditions for participation and action potencies of one- to three-year-old children with disabilities in resource day care centres. Using a theoretical framework drawing on critical psychology, social practice theory, and disability studies, the study identified three analytically different inclusion arrangements:

1. A capacity-focused arrangement directed at 'the impaired child in need of inclusion'
2. A containing arrangement where caring for 'children with special needs' and 'children in general' are viewed as distinct tasks
3. A repertoire-forming arrangement directed at the child community understood as 'a social collective body'

The article concluded that the repertoire-forming arrangement entailed an overlooked potential for professionals working to enhance participation and action potencies for children with disabilities, as well as the development of their peers through collaborative and conflictual everyday practices.

Article 3: "Common Engagements as Community Resources for Inclusion. Children with Disabilities Transitioning from One Age Group to the Next within General Day Care" (Bendix-Olsen, in prep.). The article explores how children with disabilities are accommodated in regards to learning resources in a new institutional context. The article specifically follows a child's transition and examines the various institutional, corporeal and socio-material conditions that a 'child with disabilities' may encounter during her initial entry into a new group. The analysis shows that children with disabilities are at risk of becoming *objectified* as *impaired children* prior to, as well as during age-anchored changes within the institution, suggesting that professionals need to study how changes in institutional arrangements present personal barriers to children with disabilities, as well as to their inclusion into the general education system. The study concludes that inclusion for transitioning children with disabilities relies on how children's personal actions and common engagements are understood, investigated, and developed in and across contexts as part of a changing day care practice.

Overall, this research points out that inclusion of children with disabilities in general day care not only relates to the development of each child's abilities to act, or to the professionals' understandings of disability and child development. Because inclusion practice has developed historically in a capitalist mode of production *and* in a social welfare state, the tasks of the professionals relate not only to the child's future work abilities, but also to the distribution of social welfare goods. Pedagogical inclusion-work represents a contradictory professional task *for* and *with* 'children with disabilities' (Goodley, 2011, 2014; Oliver, 2009; Kirkebak, 2009; Holland & Lave, 2001). For children with disabilities to gain access to community-based resources -- and thereby to inclusion -- the professionals' exploration of the children's engagements and their everyday living across contexts and time represent crucially important, barrier-breaking actions.

10.0 Referencer

Arenkiel, A. (2012). Daginstitutioner som fællesgode? Mod et nyt velfærdsparadigme. In: A. Arenkiel, B.S. Nielsen, C. Smidt, F. Sommer, N. Warring (Eds.). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*, Århus: Frydenlund, p. 285-314

Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast nr. 1/2*, p. 97 – 118

Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation, *Nordic Psychology*, 63:4, p. 56 – 78

Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. Watersen, R (2009). The right to be properly researched: research with children in a real and messy world. *Children's Geographies, Vol. 7, No. 4*, p. 365 – 278

Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder, www.retsinformation.dk, fundet 29.05.2018

Bendix-Olsen, K. (2017a). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, nr. 1.*, p. 7 – 19

Bendix-Olsen, K. (2017b). Med handicap i vuggestuen. Inklusionsarrangementer belyst som betingelser for rådighedsudvikling og inklusion, *Nordiske Udkast, Nr. 1*, p. 44 – 62

Bendix-Olsen, K. (2018). Common Engagements as Resources for Inclusion. Children with Disabilities Transitioning from One Age Group to the Next within General Day Care. *Annual Review of Critical Psychology, no. 14*, p. 1 -25

Busch-Jensen, P. (2013). Grappling with the structural from a situated perspective. *PINS*, 44, p. 1 – 20

Böttcher, L. & Dammeyer, J. (2016). *Development and Learning of Young Children with Disabilities. A Vygotskian Perspective*. International Perspectives on Early Childhood Education 13, Springer

Chinnery, A. (2015). Precarity and Pedagogical Responsibility. *Journal of Educational Controversy, Vol. 9, Article 10*, p. 1 – 11

- Danske Professionshøjskoler. (2015). *Løft af forsknings- og udviklingskompetencer 2015 – 22*. <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2015/11/Professionsh%C3%B8jskolernes-strategi-for-FOU.pdf>, fundet 05.03.2018, p. 1 – 5
- Davis, J. M. & Watson, N. (2001). Where are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in 'Special' and 'Mainstream' Schools. *Disability and Society, Vol. 16, No. 5*, p. 671 – 687
- Davies, B. (2014). *Listening to Children. Being and becoming*. London & New York: Routledge
- De Forenede Nationer (2006). *Konventionen om rettigheder for personer med handicap*, <http://socialministeriet.dk/media/13393/handicapkonventionen-paa-dansk.pdf>
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In U. J. Jensen, J., Qvesel & P. F. Andersen P.F. (Eds.). *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning*, Århus: Philosophia, p. 113 – 140
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af social deltagelse i sociale kontekster. In S. Kvale & K. Nielsen (Eds.). *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag, p. 76 – 99
- Dreier, O. (2002). *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk psykologisk Forlag. 1st edition, 1993
- Dreier, O. (2004). Rådighed. In J. Bjerg (Ed.). *Gads Psykologi Leksikon*, 1. oplag, p. 543
- Dreier, O. (2007). Det almene og det særlige i viden. In *Nordiske Udkast, Vol. 34, Nr. 2, 2007*, p. 15 – 24
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge University Press
- Faye, J. & Pedersen, D. B. (2012). Vidensamfundets dilemmaer. In J. Faye & D. B. Pedersen (Eds.). *Hvordan styres vidensamfundet. Demokrati, ledelse og organisering*. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne, p. 11 – 32
- Fisker, T. B. (2010). *Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer*. Ph.d.-afhandling, Institut for læring, Danmarks Pædagogiske Universitet, Århus Universitet

Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary Bodies. Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press

Garland-Thomson, R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory, *NWSA Journal*, Vol. 14, No 3, p. 1 – 32

Garland-Thomson, R. (2005). Feminist Disability Studies, *Signs*, Vol. 30, No. 2, University of Chicago Press p. 1557 – 1587

Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia* vol. 26, no. 3, p. 791 – 609

Garland-Thomson, R. (2012). The Case for Conserving Disability. *Journal of Bioethical Inquiry* 9, Springer, p. 339 – 355

Garland-Thomson, R. (2015). Human Biodiversity Conversation: A Consensual Ethical Principle. *The American journal of Biotebics*, Vol. 15, no. 6, p. 13 – 15

Goodley, D. (2011). *Disability Studies. An interdisciplinary Introduction*. London: Sage

Goodley, D. (2014). *Dis/ability. Theorising disableism and ableism*. New York: Routledge

Grue, J. (2010). Annerledeshet og identitet. In J. Kristeva & E. Engebretsen. (Eds.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Gyldendal akademisk, Oslo, p. 84 – 101

Grue, J. (2015). *Disability and Discourse Analysis*. Farnham: Ashgate

Gulbrandsen, L. M. (Ed.). (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonel praksis – en utforskende tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo

Hedegaard, M. & Fleer, M. (Eds.). (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*. Maidenhead: Open University Press

Hedegaard, M. & Fleer, M. (2013). *Play, Learning, and Children's Development. Everyday Life in Families and Transition to School*. Cambridge: Cambridge University Press

Hilleshøy, S. (2016). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *IJEC*, 48, p. 95 – 109

Hilleshøy, S., Johansson, E., Ohna, S. E. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnahagen. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, Vol. 7, no. 4, p. 1 – 21

Holland, D. & Lave, J. (Eds.). (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Santa Fe: School of American Research Press

Holt, L. (2003). (Dis)abling children in primary school micro-spaces: geographies of inclusion and exclusion, *Health and Space* 9, p. 119 – 128

Holzcamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. In *Nordiske Udkast*, nr. 2, p. 5 – 33

Holzcamp, K. (2013a). Missing the Point: Variable Psychology's Blindness to the Problem's Inherent Coherences. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the Standpoint of the Subject. Critical Theory and Practice in Psychology and the Human Sciences*, London: Palgrave Macmillan, p. 60 – 74

Holzcamp, K. (2013b). The Fiction of Learning as Administratively Plannable. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the Standpoint of the Subject*, Palgrave Macmillan, p. 115 – 132

Holzcamp, K. (2016). Conduct of Everyday Life as a Basic Concept of Critical Psychology. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the Conduct of Everyday life*. New York: Routledge, p. 65 – 98

Holzcamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, emotionalitet, handleevne. O., Dreier (Ed.). *Den kritiske psykologi*. Bibliotek Rhodos: København, p. 237 – 348

Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*, København: Gyldendal

Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (Ed.). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag, p. 23 – 46

Højholt, C. (Ed.). (2005). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Højholt, C. (Ed.). (2007). *Børnefællesskaber. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. Frederiksberg: Forlaget Børn og Unge

Højholt, C. (2011). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. In C. Højholt (Ed.): *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag, København, p. 31 – 59

Højholt, C. (Ed). (2011). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Højholt, C. (2016). Situated Inequality and Conflictuality of Children's Conduct of life. In: E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life*, London & New York: Routledge, p. 145 – 163

Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forskningsamarbejder og gensidige læreprocesser. In C. Højholt (Ed.): *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag, p. 207 – 237

Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, Hans Reitzels Forlag, København, p. 77 – 90

Højrup, T. & Jensen, U. J. (2010). Moderne fællesskaber eller postmoderne kynisme? Mellem velfærdsstat og konkurrencestat i teori og praksis. In K. Thorgård, M. Nissen & U. J. Jensen (Eds.): *Viden, virkning og virke* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, p. 17 – 59

Jensen, T. B. (2005). Praksisportrættet. Om at indsamle og anvende skriftlige data i en forskningsproces. In T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Eds.). *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvantitative og kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, p. 95 – 122

Jensen, U. J. (1999). Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, U. J. Jensen (Eds.). *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*, Aarhus University Press, p. 79 – 99

Juhl, P. (2014). På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet. Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. In E. Gulløv & S. Højlund (Eds.). *Feltarbejde blandt børn*. Gyldendal, p. 167 – 183

Kirkebæk, B. (2001). *Normaliseringens periode*. Holte: Social Kritiks Forlag

Kirkebæk, B. (2009). Behandlingen af socialt udsatte historisk set. In P. Brandt, B. L. Henriksen, K. B. Jensen, N. C. Rasmussen, (Eds.). *Udsat for forståelse. Antologi om socialt udsatte*. Silkeborg Bogtryk: Rådet for Socialt Udsatte, p. 42 – 78

Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt – specialpædagogikkens boldninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag

Kirkebæk, B. (2013). *Det historiske flyttelige handicapbegreb*. In I. S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (Eds.). *Handicapforståelser. Mellem teori, erfaringer og virkelighed*. København: Akademisk Forlag, p. 17 – 33

Kjær, B. (2010). *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*. Professionsserien. København: Akademisk Forlag

Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitetscenter, Institut fra Psykologi og Uddannelsesforskning.

Kousholt, D. (in press). Praksisteoretisk analyse – børnefamiliers hverdagsliv som eksempel, In D. Kousholt, D. Winther-Lindqvist, L. Bøttcher (Eds.): *Kvalitative analyseprocesser – med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 20 p.

Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten. Om mennesker med funksjonsbemning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Kristeva, J. & Engebretsen, E. (Eds.). (2010). *Annerledesbet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kristiansen, S. (2012). Ethiske udfordringer ved deltagende observation. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, København: Hans Reitzels Forlag, p. 214 – 229

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.

Lave, J. (2012). Changing Practice. In *Mind, Culture and Activity*, 19:2, p. 156 – 171

Lave, J. (in prep.). *Situated learning: Historical Process and Practice*. Unpublished manuscript presented in the research group 'Subjectivity, technology and Practice', Roskilde University, 1 – 44 p.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik. Integration og inklusion i den moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag

Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. In C. Pedersen (Ed.). *Inklusionens pædagogik*, København: Hans Reitzels Forlag, p. 11 – 40

Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring- på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitetscenter, Institut fra Psykologi og Uddannelsesforskning

Morin, A. (2009). Praksisforskning: På tværs af almen og specialpædagogik. *Educare, nr. 4, Malmö Högskola*, p. 105 – 122

Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-afhandling, ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

Mørck, L. L. & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. In T. B. Jensen, & G. Christensen (Eds.). *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, p. 123 – 153

Odense Kommune. (2013). Sammen om De Yngste – SYNG. Grundlagspapir. [file:///C:/Users/kube/Downloads/Sammen%20om%20de%20yngste%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/kube/Downloads/Sammen%20om%20de%20yngste%20(2).pdf), fundet den 16.02.2018

Oliver, M. (2009). *Understanding Disability. From Theory to Practice*. Second Edition. New York: Palgrave Macmillan

Ottosen, M. H. & Bengtsson, T. T. (2002). *Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap*, Socialforskningsinstituttet, 02:24

Pedersen, C. (2009). *Inklusionens pædagogik. Fællesskab og Mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag

Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Eds.). (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag

- Porter, S. (2002). Critical Realist Ethnography. In T. May (ed.). *Qualitative Research in Action*. London: Sage, p. 37 – 45
- Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion. Muligheder og begrænsninger for deltagelse be lyst gennem et børneperspektiv*. Institut for Kulturvidenskab, Syddansk Universitet, Odense
- Regeringen. (2003). *Nye veje mellem forskning og erhverv. Fra tanke til faktura. Regeringens forskningsplan*, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, p. 1 – 33
- Rasmussen, K. (2008). *(U)udviklingshæmmede børns hverdagsliv. Beretninger og refleksioner fra en parallel og institutionaliseret verden*, Aarhus: Klim
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet
- Røn Larsen, M. & Stanek, A. S. (2015). Young children and their conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 67:3, p. 195 – 209
- Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 32 (3), p. 533 – 545
- Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb. Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Klim
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*, New York: Routledge
- Smith, D. (2002). Institutional Ethnography. In T. May (ed.). *Qualitative Research in Action*. London: Sage, p. 17 – 45
- Stanek, A. H. (2006). Rummelighed: Eller fokus på handlemuligheder i og på tværs af børns rum. In *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift. Årgang 43, 1*, s. 3-13
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling, Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet
- Stiker, H. J. (1999). *A History of Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press

Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. In T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Eds.). *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, p. 233 – 267

Traustadóttir, B., Ytterhus, B., Egilson, S. T. & Berg, B. (Eds.). (2015): *Childhood and Disability in the Nordic Countries. Being, Becoming, Belonging. Studies in Childhood and Youth*. New York: Palgrave Macmillan

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). Den danske kodeks for integritet i forskning. www.ufm.dk

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, fundet d. 29.05.2018

Vedeler, L. (2007): *Social mestring i børnegrupper*. København: Akademisk Forlag

Wilder, J. & Lillvist, A. (2017). Collaboration in Transitions from Preschool: Young Children with Intellectual Disabilities. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin, (Eds.). *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research. International Perspectives on Early Education and Development 16*. Springer, p. 59 – 74

Ytterhus, B. (2003). *Socialt samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven*. København: Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2014). 'Talking bodies': Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood, Vol. 21 (2)*, p. 260 – 273

11.0 Appendiks med artikler og bilag

Artikler:

1. Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen
2. Med handicap i vuggestuen
3. Children with Disabilities Transitioning from One Age Group to the Next within General Day Care

Bilag:

A - F

Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen

Resume

Artiklen diskuterer, hvordan det pædagogiske kan udvikles i dagtilbud, når det forstås som et muligt fællesgode. Med fokus på inklusion af børn med handicap illustreres det, hvordan de professionelle kan imødegå situeret ulighed ved at indgå i praksisudforskende processer med hinanden og børnene. Inklusion af børn med handicap synes at blive hjulpet på vej, når børn og voksne har mulighed for at deltage i vedvarende konfliktuel Kooperation om dagtilbuddets pædagogiske arrangementer. Gennem sådanne processer bearbejdes betingelserne for deltagelse, solidaritet og fællesskabsdannelse, og herigennem formes og vitaliseres det pædagogiske fællesgode.

Nøgleord: Dagtilbud, pædagogisk fællesgode, deltagelse, konfliktuel koordinering, handicap, inklusion

Abstract

The article discusses how *the pedagogical* can emerge in day care when seen as a possible *common good*. By focusing on the inclusion of children with disabilities, it is shown how professionals can minimize situated inequality through engagements in exploratory practice. The inclusion of children with disabilities seem to be enhanced when children and professionals have the opportunities of taking part in ongoing conflictual cooperation of the educational arrangements. This process allows the development of new ways of both expanding and strengthening the conditions for participation, solidarity and community building, forming the pedagogical common good along the way.

Indledning

I artiklen diskuteres *det pædagogiske som et fællesgode* ud fra en interesse i at udforske, hvad der i vuggestuepraksis på den ene side ser ud til at bidrage til at "sikre

hinandens muligheder for deltagelse” (Højrup & Jensen, 2010, p. 31) og på den anden side ser ud til at skabe *situeret ulighed* (Højholt, 2016a, 2016b)¹. Begrebet *situeret ulighed* betegner sociale processer, hvor børn qua deres ulige muligheder for at deltage i institutionelle arrangementer mister indflydelse på de fælles betingelser og bliver udleveret til situationens præmisser (ibid).

Til at illustrere det pædagogiske som et muligt fællesgode, trækkes på empirisk materiale, hvor børn med handicap er i centrum. Empirien er genereret som led i et igangværende ph.d.-projekt om vuggestuebørns perspektiver på inklusion. Projektet har søgt viden om hverdagen gennem brug af deltagerobservation informeret fra et kulturhistorisk udviklingsperspektiv og traditionen for kritisk psykologisk praksisforskning (Hedegaard & Fleer, 2008; Højholt, 2005, 2011; Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012) i 3 af 11 *ressourcebørnehuse*². Fokus har særligt været på fire børn med handicap, hvis deltagelsesbetingelser er blevet udforsket i ca. 60 dage over en toårig periode. Børnenes deltagelsesbetingelser er søgt indkredset i hverdagspraksis, i tværprofessionelt møderegi og i kommunale netværksmøder for ressourcebørnehuse. De empiriske eksempler er anonymiseret og behandlet i overensstemmelse med Datatilsynets retningslinjer. Projektet er blevet til som en samfinansiering mellem UC Lillebælt, Odense Kommune og RUC, og det strækker sig frem til midten af 2017.

¹ Økologen Garrett Hardin bragte fællesgodebegrebet ”commons” ind i videnskabelige kredse gennem en indflydelsesrig artikel fra 1968 ”The tragedy of the commons”. Artiklen problematiserede, hvordan befolkningstilvæksten var en trussel mod opretholdelsen af frie fællesressourcer, såsom fx græsningsarealer og fiskeriressourcer. Den enkeltes udnyttelse af fællesgodet uden hensyntagen til fællesskabets almene interesser ville true det med kollaps. Begrebet bruges her i en bredere social betydning som frie fællesressourcer, man i velfærdsstaten har kollektive interesser i at benytte og bevare som eksistensbetingelse. (Se Højrup & Jensen, 2010).

² I 2013 blev 11 lokale ressourcebørnehuse etableret af Odense Kommune, som afløser for tidligere centraliserede tilbud, såkaldte ”knaster”, hvor børn var visiteret til på baggrund af en specialpædagogisk problemstilling. Kommunen definerer selv tilbuddene således: ”*Ressourcebørnehuse kan kort defineres som et børnehus, der har ekstra ressourcer til at tage imod 2-3 børn med særlige behov*” (Kramme & Hansen, 2016, p. 3).

Der er en del socialpsykologisk forskning, der peger på, at nogle af de aktuelle samfundsmæssige problemstillinger, der søges håndteret og løst gennem pædagogisk praksis, forstås for snævert og for ensidigt. Eksempler herpå kan være de senere års fokus på inklusion og forebyggelse af sociale vanskeligheder i almene dagtilbud. Noget tyder på, at vores begreber og praksisser i arbejdet med problemstillingerne ikke i fornødent omfang anerkender børnenes personlige involvering i hverdagen og deres fælles bidrag som en grundlæggende forudsætning for *det pædagogiske* (Se Højholt, 1993, 2001; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011; Schwartz, 2014; Juhl, 2014).

En typisk indsnævrende måde at tale om det pædagogiske på, er at gøre det til de professionelles arbejde. Det pædagogiske som *arbejde* er i velfærdsstaten blevet professionaliseret, differentieret i opgaver og fordelt i fagligheder mellem (semi)professioner (Højholt, 1993, 2010). Noget arbejde har vi anset for at være *almepædagogisk*, noget andet er bestemt som *specialpædagogisk*, noget tredje forstås som *socialpædagogisk*. Det pædagogiske er i sådanne historiske opdelinger blevet til organiseringer omkring målgruppebestemt arbejde. Det har ført til specialiseringer omkring den pædagogiske opgave med tilhørende håndteringer af praksis. Om denne opdeling leder frem til løsning af de ret komplekse samfundsmæssige problemstillinger er tvivlsomt. I stedet for at få viden om det pædagogiske på nye måder, går man i stedet over tid frem og tilbage med de pædagogiske opdelinger og faglighedsforståelser, som det fx aktuelt ses i pædagoguddannelsens specialiseringer. Bagsiden, ved at megen pædagogisk praksis er differentieret efter børneprofiler og målgrupper, er, at de professionelles fokus farves af enten det almene, det særlige eller det (a)sociale. De pædagogiske udviklingsforståelser reproduceres og isoleres fra børns komplekse og sammensatte hverdagsliv, i stedet for at blive informeret heraf (Højholt, 2011; Davis, Watson & Collinghan-Burley, 2008; Bøttcher, 2012).

Set fra et *børneperspektiv* er det pædagogiske mellemværende ofte blevet arrangeret som et subjekt – objekt-forhold, snarere end som et samarbejde, som alle deltagere fælles bidrager til fra forskellige børne- og voksenpositioner i forhold til ansvar, opgaver og viden (Højholt, 2016a). Som Hundeide og også Davis et al. viser, kan manglende refleksivitet og udforskende forståelser lede til, at børn i praksis mister adgang til at blive mødt og forstået som *subjekter* i den pædagogiske opgavehåndtering (Hundeide, 2011; Davis et al., 2008). Det pædagogiske samspil mister derved fundamentale intersubjektive kvaliteter, og børns personlige udspil kan blive overset, misforstået eller underkendt.

Artiklen ønsker på denne baggrund at synliggøre, at det pædagogiske udgør mere end de professionelle opgaver og fagligheder. Det pædagogiske vil gennem artiklen blive analyseret frem som en *fælles tilvejebragt kvalitet i vuggestuens sociale sammenhænge*, der styrker børns muligheder for at tage del i livet. Gennem at få øje på det pædagogiske i hverdagslig praksis, argumenteres der for to pointer:

1) at det pædagogiske kan betragtes som historisk formidlet, medieret og udviklet lokalt, dvs. *arrangeret gennem deltagelse*,

2) at vuggestuen som arrangement for børn, familie og professionelle udgør en potentiel kilde til udvikling af gensidige, relationelle goder, som velfærdsstatens medborgerlige solidaritet og fælles forpligtelse hviler på (se Højrup & Jensen, 2010; Jensen, 1984; Hulgård, 2016).

Artiklen anvender deltagelsesbegrebet, som det er udviklet af Højholt, hvor deltagelse ses som et dialektisk forhold mellem diverse subjekter og deres "sagslige" mellemværende: *"Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en der deltager), nogle andre (man er del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget man deltager i – man tager del i forhold til noget)"* (Højholt, 1996, p. 58).

Det pædagogiske fællesgode

At betragte det pædagogiske som et fællesgode, betyder i denne sammenhæng at vuggestuepraksis ses i lyset af en universalistisk velfærdsstatslig etik og politik, hvor vuggestuens hverdagspraksis kan forstås som bidragende til at levendegøre børnenes juridiske og politiske rettigheder som medborgere og deltagere i samfundslivet (Højrup & Jensen, 2010).

Gennem at deltage i vuggestuens hverdagsliv, får børn konkrete erfaringer med aktivt at indgå i fællesskaber, opleve samspil, være i konflikt og mærke gensidighed som personer for hinanden. *"Fællesgoder bliver til gennem kollektiv praksis"*, påpeger Højrup & Jensen (ibid., p. 32), så i denne forståelse kan det pædagogiske ikke patenteres eller gøres til en metode. Det pædagogiske fællesgode må møjsommeligt oparbejdes gennem en særlig slags social praksis:

... som ikke bare tjener til at imødekomme den enkeltes ønsker og behov, men som derimod er udtryk for en gensidig omsorg for den andens eller de andres ønsker og behov, og dermed også for videreførelsen af den fælles relation og deres fælles praksis (Højrup & Jensen, 2010, p. 31).

Det pædagogiske fællesgode skal forstås som knyttet til en vedvarende fælles praksis, som alle vuggestuens deltagere principielt bidrager til. Et deltagelsesforhold, der naturligvis også har "eksterne kræfter" som betingelser på godt og ondt, såsom politik, lovgivning, økonomi, forvaltningsmæssige organiseringer, diskursivt og historisk forankrede forståelser af børn og pædagogik osv.

Det pædagogiske som konfliktuelt

Erik Axel er inde på lignende betragtninger som Højrup & Jensen (2010), når han i en kritisk psykologisk optik beskriver dynamikker og samarbejdsprocesser omkring *en fælles sag* (Axel, 2009). Empirisk tager Axel afsæt i projekteringen af et hus, men i denne kontekst overfører jeg Axels tænkning til det pædagogiske praksisfællesskab i vuggestuen (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). Vuggestuens praksisfællesskab opretholdes gennem deltagernes fælles engagementer, som dagligt producerer vuggestuen som social kontekst. Vuggestuen skabes således gennem en varieret social praksis, som forandres, udvikles og genskabes gennem børns og voksnes deltagelse i fælles anliggender. Sagt med Axels ord omfatter vuggestuens sociale praksis *kooperation omkring fælles sager*, som deltagerne tager del i gennem deres involvering i og subjektive perspektiver på at indgå i hverdagen (Axel, 2009). Social deltagelse i en fælles sag involverer ifølge Axel *konfliktuel Kooperation*, da samfundsmæssig praksis i sin natur er modsætningsfuld og har mange sider. Deltagerne i en given situation indtager forskellige positioner og vægter forskellige standpunkter i forhold til aspekter af den sag, de indgår i:

Da mennesker samarbejder om fælles sager, om ting, og da disse er sammensatte og modsigelsesfyldte, er der mange perspektiver på samarbejdet. Modsigelser fremtræder ud fra, hvad samarbejdet i dette tilfælde går ud på, og samarbejdet må arrangeres på modsigelsernes betingelser. Vi må derfor forstå sammenhænge fra sag til sag. Desuden, alt efter hvordan modsigelserne håndteres, kan de føre til koordinering af perspektiverne eller konflikter (Axel, 2009, p. 98).

Axel påpeger her, at modsigelserne kan bearbejdes eller få en mere blivende karakter, alt efter hvordan deltagerne koopererer omkring deres betingelser. Deltagerne kan gennem deres Kooperation arbejde for at udvide de kollektive handlemuligheder, eller de kan handle efter mere snævre interesser og egenlytteligheder. I sidste

ende vil en for ensidig og fastlåsende håndtering med mangel på netop koordinering blokere for udvikling af den fælles rådighed over betingelserne med en indsnævring af det fælles handlerum til følge.

Bleskift som konfliktuel Kooperation, der udvikler det pædagogiske fællesgode

Denne indledende bestemmelse af det pædagogiske som et fællesgode og som fælles sag, kalder på et eksempel til at illustrere, hvorfor det er frugtbart at få øje på det pædagogiske med disse begreber:

Eks. 1:

Det er efter frokost og en af pædagogerne er på badeværelset i vuggestuens store-gruppe, hvor børnene er omkring 2 - 3 år. Pædagogen er i færd med at skifte ble på nogle af børnene. Pædagogen kalder på Dina, en blind pige, som befinder sig i det tilstødende grupperum. Dina kommer umiddelbart ikke. Amalie, en pige, der er med på badeværelset, kalder også på Dina, mens hun slår på vasken, så Dina kan følge lyden.

Eksemplet skal illustrere, at både børn og voksne er med til at skabe forudsætninger for deltagelse i hverdagen ved at koordinere deres fælles sager. De er deltagere med hinanden og samtidig betingelser for hinanden. Pædagogen vil gerne skifte ble på Dina og kan ikke umiddelbart bevæge sig ud af rummet og hente hende, da hun er i færd med at skifte et barn, og der er flere andre børn til stede på badeværelset, som hun hjælper til at tage del i *bleskift med andre børn*. Måske tænker pædagogen, at det er en udviklingsmulighed for Dina selv at skulle orientere sig og finde vej fra grupperummet til badeværelset? Amalie tager på en særlig måde del i bleskiftingspraksissen, ved at hun aktivt følger op på pædagogens handling. Amalies handling kan siges at udvide Dinas (og pædagogens) deltagelsesmuligheder, dels ved at hun kalder på sin ven og inviterer til deltagelse, og dels ved at hun bruger vasken til at guide og give retning til Dina. En pædagogisk handling børnene i vuggestuen har set de voksne gøre på andre måder og i andre af hverdagens sammenhænge, som hjælp til Dinas rumlige orientering. Situationens forløb kan ses som bidragende til det pædagogiske fællesgode, da deltagerne har omsorg for hinanden og kollektivt er med til at sikre hinandens deltagelse fremadrettet. Alle parter tager del i videreførelsen og også i udviklingen af praksis. Af Amalies deltagelse kan vi se, at hun både

kender bleskiftningssituationen og Dinas deltagelsesbetingelser. Begge dele indgår i hendes deltagelsesrepertoire, som er udviklet gennem vuggestuens praksisfællesskab, som hun samtidig er med til at udvikle (Wenger, 2004). Amalies bidrag til bleskiftningssituationen skaber på kreativ vis kongruens (passende overensstemmelse) mellem Dinas deltagelsesbetingelser og kravene i den aktuelle situation (Bøttcher & Dammeyer, 2016).

Situationen informerer os om børnefællesskabets bidrag til situationer, som ellers kan anses for meget voksenstyrede. Nogle vil måske indvende, at situationen netop viser voksenstyring, og at Amalie "retter ind på den voksnes kanal" og bistår pædagogen i dennes forehavende. At pædagogen og Amalie måske endda indskrænker Dinas engagementer på stuen, ved at de begge opfordrer Dina til deltagelse i bleskift lige nu, måske uden at vide hvad Dina foretager sig i grupperummet. Denne indvending peger på vigtigheden af, at et pædagogisk fællesgode ikke alene kan forstås ud fra, om praksis opretholdes kollektivt, men også må vurderes fra deltageres perspektiver på situationen og ud fra deres deltagelse over tid, dvs. i relation til deres handlegrunde, selvforståelse og rådighed (Dreier, 2008, 2009).

Når jeg vil argumentere for, at bleskiftningssituationen leder til styrkelse af det pædagogiske fællesgode, er det fordi børn og voksne virker sammen og får koordineret det nødvendige, samtidig med at deres praksis bidrager til at sikre fremtidig fælles deltagelse. Axel (Axel, 2016, upubliceret oplæg) påpeger, at fælles løsninger ofte kommer af *nødvendigheder*, hvor nøden vendes, dvs. hvor sagens modsatrettede aspekter og deltagerperspektiver vendes og drejes, hvor igennem betingelserne forsøges bearbejdet, så der kan findes et nyt *mulighedsrum*. I situationen bearbejdes betingelserne kollektivt, og bleskiftet finder sted, endda i en fornyet variation, der stiller deltagerne på nye mulighedsskabende måder.

Gennem eksemplet er det søgt illustreret, at det pædagogiske finder sted i en modsætningsfyldt social praksis, og at deltagerne må *arrangeret sig med arrangementerne*, så de kan deltage i det, de har for med hinanden (Dreier, 2008).

Det pædagogiske som institutionelt arrangeret praksis

Vuggestuens sociale praksis står i forhold til og er en del af et større forbundet kompleks af strukturelle arrangementer på tværs af tid og rum. Når man teoretisk forstår det pædagogiske som arrangeret, trækkes der på en forståelse af subjekt og

samfund som forbundet gennem deltagelse i hverdagslivets aktiviteter og processer (Højholt, 2016a; Dreier, 2008). At tage del i hverdagslivet involverer, at subjekter indgår i og bidrager til sociale praksisser situeret, dvs. i en given lokal kontekst her og nu, men også at subjekter baner sig vej gennem hverdagslivet på tværs af livssammenhænge som led i deres daglige livsførelse (Dreier, 2008, 2009; Lave, 2012). Vuggestuepraksis er således arrangeret af gårsdagens sociale praksisser, og den skal produceres, koordineres og re-arrangeres i nuet, der samtidig peger fremad, som det ses i eksemplet med Dina, Amalie og pædagogen.

Vuggestuens aktuelle udformning har af samme grund historiske rødder. Ikke rødder der determinerer, hvad der er mulig praksis i vuggestuen i dag, men som dog udgør en betingelse for nutidens praksis i kraft af *begreber, forståelser, traditioner og værdier* for praksis i samfundsmæssige institutioner (Hedegaard, 2008; Jensen, 1999). Hvis man kigger på vuggestuens historiske opkomst, må den forstås i lyset af udviklingen på arbejdsmarkedet i 1960'erne, men som pasningsarrangement kan vuggestuen ledes tilbage til tidligere former for arrangeret "børneophold" uden for hjemmet, f.eks. børneasylet i 1800-tallet. De historiske småbørnsarrangementer var før velfærdsstatens fremvækst i 1950'erne og 60'erne typisk af socialpolitisk art. Af navnet på lovgivningen for statsstøttede vuggestuer og børnehaver fra 1919, *Den forebyggende børneomsorg*, fremgår den socialpolitiske motivering således tydeligt (Enoksen, Hagemann, Pedersen, Jensen & Mathiasen, 2003).

I dag er vuggestuen et *pædagogisk* tilbud, som den reformpædagogiske bevægelse i høj grad har skabt betingelser for. Det, som tidligere i historien blev forstået som et spørgsmål om statslig opretholdelse af offentlig ro og orden, kristen næstekærlighed og borgerlig filantropi og senere igen som et spørgsmål om medicinsk informeret barnepleje, er nu endt som en pædagogisk, velfærdsstatslig praksis. Der er dog lighedspunkter mellem før og nu. Vuggestuen kan i dag ses som både et socialpolitisk og pædagogisk led i det velfærdsstatslige arrangement, hvor vuggestuen er det første i et kontinuum af institutionelle arrangementer. Dette korte tilbageblik skal vise, at pædagogiske arrangementer, førhen som i dag, er udviklet med henblik på at håndtere konflikтуelle samfundsmæssige opgaver, og at processen fortsætter. Aktuelt angår nutidens brydninger de internationale, neoliberale strømninger og politiske kampe om velfærdsstatens udformning i en globaliseret tidsalder (Højrup & Jensen, 2010; Arenkiel, 2012; Goodley, 2014; Hulgård, 2016).

Selv om vuggestuen har socialpolitiske rødder, vil vuggestuen i vore dage almindeligvis blive forstået som et almenpædagogisk tilbud. Kigger man på dagtilbudslovens §1, så er brugergruppen imidlertid blevet udvidet til at omfatte principielt *alle børn*,

også børn med handicap. Af dagtilbudslovens ordlyd kan det udledes, at vuggestuen har til formål at være et arrangement for børns trivsel, udvikling og læring, en arbejdsmarkeds- og familiesensitiv pasningsordning, et forebyggelses- og inklusionsarrangement, og et arrangement der forbereder og understøtter overgange til andre institutionelle arrangementer. Dermed er vuggestuen i politisk og praktisk henseende en mangesidet sag, der kan arrangeres med mere eller mindre vægt på et neoliberalt ideal om entreprenante, arbejdsduelige kroppe (Goodley, 2014, p. 29) eller på udviklingen af kollektivt, mulighedsskabende fællesgoder, som alle børn må nyde adgang til at deltage i udviklingen af.

Inden diskussionen af, hvordan børn med handicap gives adgang til udvikling af vuggestuens pædagogiske fællesgode, skal *almen-handicapdikotomien* først berøres.

Børn med handicap som almindelige deltagere?

Selv om det pædagogiske tager mange former i vuggestuer, er der en vis grundforståelse af børn og pædagogik, der ser ud til at have stor indflydelse på hverdagen, nemlig forståelsen af *det almene* og *det særlige*. Til at illustrere denne påstand, bringes her et eksempel fra en evalueringsrapport udarbejdet af Odense Kommune. I Odense Kommune er de dagtilbud, som er etableret med en inkluderende praksis for øje, *ressourcebørnehuse*, i diskussion med sig selv og hinanden om, hvordan man skal vise ansigt udadtil mod omverdenen, og også indadtil mod ressourcebørnehusenes deltagere. I en evalueringsrapport beskrives problemstillingen således:

Pædagogerne giver udtryk for forskellige strategier til, om det italesættes, at børnehuset er et ressourcebørnehus, og hvem der er ressourcebørn... Nogle børnehuse undgår at italesætte eller udpege, hvem der er ressourcebarn. Dette gælder både over for børn og forældre ...

I andre ressourcebørnehuse er det i udgangspunktet ikke fortroligt, hvilke børn der er på ressourcepladser. Det handler for ressourcebørnehusene om, at børn og forældre har mulighed for at forholde sig til barnet og de behov, som barnet har. Ressourcebørnehusene fortæller, at det i nogle tilfælde har været en lettelse for forældrene at kunne fortælle, om deres barn til de øvrige forældre i ressourcebørnehuset. I nogle børnehuse er der (efter aftale med forældrene) stor åbenhed omkring, hvem der er ressourcebarn. De for-

skellige tilgange illustrerer to grundlæggende forskellige strategier til, hvordan man forholder sig til det at være et ressourcebørnehus. (Kramme & Hansen, 2016, p. 17)

Det ses af citatet, at tilstedeværelsen af børn med handicap (som rapporten benævner ressourcebørn) udfordrer eller "skubber" til de professionelles forståelse af, hvad der er brug for pædagogisk set.

Handicaphistorikeren Stiker viser i sit klassiske studie af handicap gennem tiderne, at der til stadighed optræder en differentiering mellem det almene og det handicappede op igennem historien på trods af epokale skift i håndteringen af handicap (Stiker, 1999). I den forbindelse inviterer Stikers arbejde til spørgsmål, som knytter an ressourcebørnehusenes "tavse" eller "åbenmuntede" strategier: Er børn med handicap et fremmed og exceptionelt fænomen, der fremstår udsat på vuggestuens almene baggrund og derfor har behov for beskyttelse? Kan et barn med handicap forstås som en almen og uendelig variation af menneskelig væren i verden, således at det ikke kan opfattes som andet end helt almindeligt? Er handicap at betragte som en grundlæggende menneskelig og processuel tilstand, som kendes af alle i livets begyndelse, i dets afslutning og i perioder med sygdom? Bør handicap forstås som en potentiel mulighed og begrænsning for endnu ikke-handicappede, da menneskets krop og sind er sårbart?³ Det er store og svære spørgsmål, som ressourcebørnehusene deltager i den praktiske udforskning af. Hvis man antager, at handicap som fænomen potentielt og relativt set altid allerede er flyttet ind i alle menneskers hverdagsliv, er der pædagogisk set brug for begreber og perspektiver, der synliggør børn med handicap som *almindelige* børn (Grue, 2010). Ligeledes er der brug for mere indsigt i de dynamikker, der afstedkommer ulighedsskabende betingelser og erodering af det pædagogiske fællesgode i inkluderende dagtilbud.

Situeret ulighed i overgange mellem institutionelle arrangementer

Lad os igen vende blikket mod børnelivet, for at komme tættere på processer, hvor situeret ulighed er på spil.

³ Se Kristeva & Engebretsen, (2010) for en udfoldet teoretisk afsøgning af begrebet anderledeshed i pædagogiske kontekster.

Eks. 2:

Dina (pigen som er blind) skal snart starte i børnehave. Vuggestuen samarbejder med børnehaven om pigens overgang, og for at lette denne er Dina på besøg i børnehaven sammen med andre børn fra hendes vuggestue og to voksne. Dina er mest på legepladsen, men da jeg er inde i børnehaven, hører jeg en medarbejder snakke med to drenge om det at være blind. De får fortalt, at det er som at have lukkede øjne hele tiden. Drengene lukker øjnene hårdt i og åbner dem så igen. "Det er bare hele tiden", siger den voksne.

Eks 3:

En pige med Downs går i en vuggestuegruppe og hendes bror går i en børnehavegruppe i samme integrerede institution. Forældrene afleverer broren i storegruppen først, og lillesøster er med. De andre børn spørger personalet, hvorfor pigen har så stor en tunge. Medarbejderne hører børnenes udsagn, men følger ikke aktivt op på dem.

Som eksemplerne viser, er børn nysgerrige over for forskelle, og mødet med børn med handicap udløser spørgelyst. Børnene ønsker sig svar på det, de endnu ikke kender og har ringe erfaringer med. De to situationer kan begge ses som eksempler på praksisfællesskaber, hvor repertoiret omkring at *praktisere børnehave hvor børn med handicap er deltagere* kalder på udvikling. I eksempel 2 er børnene i gang med at eksperimentere og forsøge at forstå, hvad det vil sige at være blind hjulpet på vej af en voksen. I eksempel 3 synes de professionelle mindre involverede i børnefællesskabets reaktioner, og børnenes spørgelyst har karakter af "sådan noget lidt uheldigt der sker". Der løber her en sag om *det almene og det særliges stilling i hverdagen*, som børnene i begge eksempler går ind i, men som de professionelle i eks. 3 synes at vige uden om. Sagen forbliver en sag mellem børnene. Formodentlig kunne børnenes engagement i mangfoldige kropsudtryk blive til en fælles *pædagogisk* sag, hvis personalet fulgte børnene optagetheder og aktivt bidrog til, at sagen ikke (kun) handlede om afvigelse, men snarere var et spørgsmål om at udforske kropsforskelle og deltagemåder i et almindeliggørende perspektiv.

En betingelse for at børn med handicap kan få adgang til det pædagogiske fællesgode, ser således ud til at være, at børnenes handlemuligheder bliver forstået som knyttet til de andre børns perspektiver, deltagelse og sammenhænge (Bøttcher, 2012). De professionelles forståelse og fornemmelse for at arrangere og kooperere i

praksis er afgørende, hvis de skal styrke det pædagogiske som et fællesgode for alle børn. Derfor er fænomenet "handicap" noget de professionelle situeret må arbejde sammen med børnene om at forstå de sociale betydninger af.

Konklusion

Artiklen har analyseret det pædagogiske som et muligt fællesgode i vuggestuen som praksisfællesskab. I det perspektiv fremtræder det pædagogiske som en deltagelsesbaseret, distribueret ressource, der tilvejebringes gennem vedvarende, fælles engagementer i udformningen de institutionelle arrangementer og således også af hverdagens mulighedsrum.

I diskussionen af det pædagogiske som et fællesgode, er det søgt illustreret, at det pædagogiske kan have kvaliteter som fællesgode:

- 1) når hverdagspraksis arrangeres i et samarbejde *med* børn som subjekter og deltagere
- 2) når hverdagspraksis udvikles igennem konfliktuel koordinering af fælles sager
- 3) når hverdagspraksis arrangeres, så alle børn bidrager til skabelsen af mulighedsrum, hvor de kan udvikle rådighed i kraft af hinanden, om det de er engagerede i
- 4) når forskelle ikke essentialiseres og personliggøres, men udforskes solidarisk og almindeliggørende
- 5) når pædagogiske praksisser og begrebsdannelser ikke stivner og mister kobling med betingelserne i den situerede praksis

Det pædagogiske kan gribes situeret og mange steder fra, når man som studerende, professionel eller forsker vil udforske, om udformningen af hverdagen kan give adgang til udvikling af det pædagogisk fællesgode for de aktuelle deltagere. Indkredningen af situerede ulighedsprocesser kan paradoksalt nok ses som en betydningsfuld praksis til styrkelse af fællesgodet, da den situerede ulighed på konkret vis udfordrer de pædagogiske arrangementer og kalder på fælles praksisudvikling.

Referencer

- Arenkiel, A. (2012). Daginstitutioner som fællesgode? Mod et nyt velfærdsparadigme. In: A. Arenkiel, B. S. Nielsen, Smidt, C., Sommer, F., Warring, N. *Daginstitutionens arbejde og pædagogisk faglighed* (p. 285 – 314). Århus: Frydenlund.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast nr. 1/2*, (p. 97 – 118).
- Axel, E. (2016). Hvad er dialektik? Upubliceret manuskript. IMT. RUC, den 05.10.2016.
- Bøttcher, L. (2012). Using the Child Perspective to Support Children with Severe Impairments in Becoming Active Subjects. In: M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (red.). *Children, Childhood and Everyday Life. Children's Perspectives* (p. 161 – 178). Charlotte: Information Age Publishing
- Bøttcher, L. & Dammeyer, J. (2016): *Development and Learning of Young Children with Disabilities. A Vygotskyan Perspective*. Springer
- Davis, J. & Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2008). Disabled Children, Ethnography and Unspoken Understandings. The collaborative Construction of Diverse Identities. In P. Chrisensen & A. James, A. (red). *Research with Children: Perspectives and Practices* (p. 220 – 238). Hoboken, NY: Taylor and Frances
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). The Development of a Personal Conduct of Life in Childhood. In T. Teo, P. Stenner, A. Rutherford, E. Park, & C. Baerveldt (red.). *Varieties of theoretical psychology: International, philosophical and practical concerns* (p. 175-183). Toronto: Captus Press Inc.
- Enoksen, I., Hagemann, S., Pedersen, M. B., Jensen, V. B., Mathiasen, S. F. (2003): En pædagogisk historie. *Børn & Unge*, nr. 51, 18. december. Fundet den 15.12.2016: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/\\$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf)
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorizing disablism and ableism*. New York: Routledge

- Grue, J. (2010): Annerledeshet og Identitet. Funksjonshemning og de problematiske dikotomiene. In J. Kristeva, & E. Engebretsen, (red). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (p. 84 – 101). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162, (p. 1243 – 1248)
- Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. In M. Hedegaard, & M. Flear (red.). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach* (p. 10 – 29). Maidenhead: Open University Press
- Hedegaard, M. & Flear, M. (red.). (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*. Maidenhead: Open University Press
- Hulgaard, L. (2016). Sociale interventioner mellem civilsamfund og velfærdsstat. In: *Social intervention. Meningsfuld indgriben i menneskers liv* (p. 29 – 50). Frederiksberg: Frydenlund Academic
- Hundeide, K. (2011). Et barnperspektiv på det praktiske arbeidet inom barnomsorgen: Ett humanistiskt och tolkende synsätt. In: Samuelsson, I. P., Sommer, D. & Hundeide, K.: *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (p. 109 – 169). Stockholm: Liber.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. In C. Højholt, & G. Witt (red.). *Skoledivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (p. 39 – 80). København: Unge Pædagoger
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal
- Højholt, C. (red.). (2005) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2010). Styringsteknologier og professionel praksis. På tværs af inklusion i folkeskolen. In K. Thorgård, M. Nissen & U. J. Jensen (red.): *Viden, virkning og virke* (p. 171 - 195), Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Højholt, C. (red.). (2011): *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2016a). *Fra Brugerperspektiver til Konflikter om børns skoleliv. Udkast nr. 1, 2016*

Højholt, C. (2016b). Situated Inequality and Conflictuality of Children's Conduct of life. In: E. Schraube & C. Højholt (red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (p. 145 – 163). London & New York: Routledge

Højrup, T. & Jensen, U. J. (2010). Moderne fællesgoder eller postmoderne kynisme? Mellem velfærdsstat og konkurrencestat i teori og praksis. In K. Thorgård, M. Nissen & U. J. Jensen (red.): *Viden, virkning og virke* (p. 17 – 59), Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Jensen, U. J. (1984): *Moralsk ansvar og menneskesyn*. København: Munksgaard

Jensen, U. J. (1999). Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time. In S. Chaiklin & M. Hedegaard & U. J. Jensen (red.), *Activity Theory and Social Practice* (p. 79 – 99). Aarhus: Aarhus University Press.

Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling, RUC

Kramme, A. & Hansen, T.H. (2016). *Evaluering af ressourcebørnehuse i Odense Kommune*. Børn og Ungeforvaltningen. Viden og Kompetence. Odense Kommune.

Kristeva, J. & Engebretsen, E. (red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, M. R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling, RUC

Lave, J. (2012). *Changing Practice. Mind, Culture, and Activity*. Berkeley: University of California

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag

Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag

Schwartz, I. (2014). *Hverdag og livsforløb – tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*, Aarhus: Klim

Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning*. Ph.d.-afhandling, RUC

Stiker, H.-J. (1999): *A history of Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kurt Bendix-Olsen

Med handicap i vuggestuen

Inklusionsarrangementer belyst som betingelser for rådighedsudvikling og inklusion

Artiklen udforsker ressourcebørnehuses inklusionsarrangementer med henblik på at undersøge, hvordan vuggestuebørn med handicap har mulighed for at tage del i hverdagen. Gennem en indkredsning af de professionelle bestræbelser på inklusion fremanalyserer artiklen tre gensidigt kontrasterende pædagogiske inklusionsarrangementer: et kapacitetsfokuseret arrangement, et rummende omsorgsarrangement og et repertoireskabende arrangement. De to førstnævnte arrangementer peger på, at inklusion af børn med handicap ofte organiseres ud fra binære forståelser af børns behov som enten almene eller særlige. I et arrangement, der er kapacitetsfokuseret lægger de professionelle vægt på planmæssig udvikling af det 'funktionsnedsatte' barns potentielle kropsfunktioner, og de arbejder med (re)habilitering med henblik på at styrke barnets alderssvarende udvikling og fremadrettet at sikre dets kapaciteter. I et rummende omsorgsarrangement er de professionelle handlinger rettet mod at drage omsorg for såvel det særlige som for det almene. Det er et omsorgsarrangement, hvor 'børn med særlige behov' rummes "i egen ret" i en hverdag, der primært er tilrettelagt efter den almene børnegrupes behov. I et repertoireskabende arrangement overskrides den binære opdeling mellem det almene og det særlige, idet den

hverdaglige udvikling af praksis har afsæt i børnenes igangværende engagementer, og de professionelle målsætninger bidrager til at udvide børnefællesskabernes fælles deltageres repertoire. De professionelle inklusionsbestræbelser kan i et repertoireskabende arrangement karakteriseres som pædagogisk afsøgende og eksperimenterende med øje for børnefællesskabernes mulighedshorisoner.

Nøgleord: Deltagelse, rådighed, handicap, inklusion, vuggestue, pædagogisk faglighed.

Indledning

Artiklen udforsker, hvad er det for pædagogiske organiseringer, der bliver til hverdaglige betingelser for børn med handicap i nyoprettede ressourcebørnehuse¹ i Odense Kommune. Hvilke udviklingssyn og handicapforståelser

1 Den 1. september 2013 blev der oprettet 30 ressourcepladser i 11 ressourcebørnehuse. Odense Kommune definerer institutionstypen som: "et børnehus, der har ekstra ressourcer til at tage imod 2-3 børn med særlige behov. I ressourcebørnehuse arbejder man målrettet på at give børnene mange forskelligartede deltagermuligheder både i store og små fællesskaber" (Kramme & Hansen, 2016, p. 3).

Ressourcebørnehuse er tildelt 37 timers ekstra normering pr. uge, og pædagoger har modtaget tilbud om efteruddannelse svarende til to moduler på den pædagogiske diplomuddannelse.

kommer i spil, når børn med handicap skal deltage i en daginstitutionspraksis, der historisk set har konsolideret sig som almenpædagogisk? I det almenpædagogiske arrangement har børn med handicap hidtil været sjældne gæster, idet denne "gruppe" af børn institutionelt har været hjemmehørende i det specialiserede system (Madsen, 2005, 2009; Rasmussen, 2008). Etableringen af ressourcebørnehuse kan ses som et brud med denne adskillelsespraksis, og det har givet anledning til at udforske, hvordan børn med handicap aktuelt tager del i ressourcebørnehuses hverdagsliv.

I ressourcebørnehuses tværprofessionelle inklusionsarbejde udarbejdes der individuelle handleplaner for børn med handicap, og her ser forestillingen om "et abstrakt standardindivid" ud til at blive anvendt som målestok for, hvordan børnene klarer sig i vuggestuemiljøet (Dreier, 2002, p. 48). I handleplansindsatser optræder ideen om standardkroppe og aldersrelateret udvikling, der indvirker på hverdagens udformning såvel organisatorisk som materielt. På samme tid udvikles der i konkret samspil med børnene en stærk *situeret pædagogisk opmærksomhed* på, hvordan hverdagens sammenhænge kan organiseres med henblik på alle børns deltagelse. På denne modsætningsfyldte baggrund spørger artiklen til, hvilke deltagelsesbetingelser børn med handicap har i ressourcebørnehuses vuggestuegrupper, og hvilken betydning betingelserne ser ud til at have for børnenes udvikling af rådighed over deres institutionelle hverdagsliv.

I forskningssammenhæng er det institutionelle hverdagsliv for børn med handicap relativt underbelyst. Forskellige studier peger på, at den biomedicinske forskningstradition i vid udstrækning har domineret forskerblikket, og at det således er forskning i handicapter, diagnoser og rehabilitering, der har bidraget med forskningsviden (Davis & Watson, 2000; Rasmussen, 2008; Traustadóttir, Ytterhus, Egilson & Berg, 2015). Fremvæksten af samfundskritiske og interdisciplinære handicap-

studier fra 1970'erne og frem har dog skabt præcedens for, at historiske, politiske, sociale, kulturelle, kropslige, materielle og personlige aspekter af et liv med handicap også har fået forskningsmæssig opmærksomhed (for eksempler herpå se Oliver, 2008; Garland-Thomson, 1997; Shakespeare, 2014; Goodley, 2011 & 2014; Holt, 2002; Simonsen, 2005; Rasmussen, 2008; Grue, 2015). En metodisk mangfoldig handicapforskning er aktuelt i vækst, og fællesnævneren for den tværvidevidenskabelige udforskning er synet på handicap som *social patologi*². Dette teoretiske udgangspunkt skal ses som en udfordring af det herskende biomedicinske fokus på sygdom og kropslig dysfunktion som et individuelt helbredsproblem (Goodley, 2014). I den tradition af kritiske handicapstudier flyttes perspektivet fra individets diagnoser og manglende funktioner over på kulturelle og sociale praksisser, hvorved hverdagslivet kommer i fokus (se Davis & Watson, 2000; Holt, 2004a; Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. 2008; Rasmussen, 2008; Guldbrandsen et al., 2014). Artiklen deler ambitionen om at udforske handicap fra et hverdagslivsperspektiv, men samtidig skal det understreges, at artiklen ikke intenderer at underkende den biomedicinske forskningstraditions resultater. Denne forskningstradition har åbenlyst stor menneskelig værdi og samfundsmæssig relevans i forhold til at helbrede, afbøde og lindre komplikationer relateret til sygdom og funktionsnedsættelse (Shakespeare, 2014; Bøttcher & Dammeyer, 2016). Kritikken retter sig i stedet imod de snævre funktionalistiske interventionspraksisser og det individualiserende udviklingssyn, som *for-*

2 Inden for denne tværvidevidenskabelige handicapforskning er der dog samtidig stærke røster fremme, som anfægter, at 'disability studies' alene bør beskæftige sig med handicap som social patologi. Shakespeare (2014) har bl.a. fremført en væsentlig kritik, hvor han argumenterer for, at kropslig lidelse og smerte såvel som nye medicinske resultater må være uundgåelige aspekter at forholde sig til i handicapforskningen.

tolkningen og brugen af den biomedicinske forskningstradition fremmer i pædagogisk og administrativ praksis. I en tid hvor adgangen til velfærdsstatens goder i form af hospitalshjælp, økonomisk, pædagogisk og psykologisk støtte i udstrakt grad er knyttet op på den biomedicinske forståelse af diagnoser, behandling og rehabilitering som vejen til inklusion, kommer vigtig viden om subjekters deltagelsesbetingelser og deres rådighed over det lokale hverdagsliv til at befinde sig i udkanten af de professionelle fokus (Mehan, 1996; Højholt, 1996; Borg, 2002; Røn Larsen, 2011). Som et bidrag til udviklingen af praksisforankrede forståelser af børns inklusion ser artiklen børn og voksnes deltagelse som *gensidigt betinget og forbundet* og forstår inklusion som den hverdagslige fællesskabelse, som deltagerne tilvejebringer, når de opnår "*rådighed gennem deltagelse i rådigheden over livsbetingelserne*" (Forchhammer & Nissen, 1994, In Jartoft, 1996, p. 196). Netop den hverdagslivsinformerede forskningsviden om vuggestuebørn med handicap mangler vi nationalt såvel som internationalt. Samtidig er en sådan viden nødvendig at have, hvis vi skal forbinde og styrke de professionelle bestræbelser på inklusion med børnenes eget arbejde i at tage del. Flere kvalitative studier i de lidt ældre børn med handicap har konkluderet, at disse børn risikerer at møde en barrierefyldt pædagogisk praksis i børnehave og skole, der vanskeliggør deres indflydelse på hverdagens muligheder (se fx Davis & Watson, 2000; Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2008; Rasmussen, 2008; Böttcher, 2011 & 2012; Böttcher og Dammeyer, 2016; Fisker, 2010; Fallang, Øien, Østensjø & Guldbrendsen, 2017). Artiklen ønsker, set i lyset af den sparsomme forskning i de mindste børns liv med handicap, at bidrage med *socialpsykologisk viden* om børnenes deltagelsesbetingelser i ressourcebørnehusarrangementet.

Artiklen er disponeret således, at det teoretiske afsæt præsenteres indledningsvis. Det efterfølges af en redegørelse for den valgte

metodologi og metode. Dernæst bestemmes handicapbegrebet som analytisk begreb, ligesom det sættes ind i en bredere samfundsmæssig problematik som led i en afklaring af, hvordan begrebet er ladet med konflikтуelle, historiske betydninger, som gør det omstridt i forskningsmæssig praksis i dag. Inklusionsbegrebet kontekstualiseres kort, inden analysen af børnenes betingelser for deres rådighedsudvikling foldes ud gennem analysen af tre empiriske eksempler. Afslutningsvis konkluderes og perspektiveres på artiklens problemstilling.

Artiklens teoretiske afsæt

Artiklen binder an med at tænke med såvel en kritisk psykologisk og social praksisteoretisk forskningstradition på den ene side og en aktivistisk feministisk handicapforskningstradition på den anden. Denne teorikombination er valgt for at tydeliggøre at 'handicap' produceres via subjekters deltagelse i en historisk formet og levende social praksis i forandring, og at 'handicap' ligeledes udgør et *analytisk, aktivistisk kritikbegreb*. Artiklen trækker således på forskellige forskningsstraditioner, som på den ene side komplementerer, og på den anden side udfordrer hinanden mht. forståelsen af subjektets agens og adgang til rådighedsudvikling gennem at tage del i "det fælles hverdagsliv". De forskellige teoretiske forståelser af subjektivitet og samfundsforandring bidrager på hver deres måde til at synliggøre aspekter af, hvordan børn med handicap både *gøres til genstand for* og på samme tid også *er subjekter* i et velfærdsstatligt inklusionsprojekt.

I det følgende redegøres der kort for artiklens teoretiske afsæt, hvor kritisk psykologiske begreber om subjektivitet, deltagelse og rådighed skal udredes, ligesom aktivistisk feministiske forståelser af krop og handicap bliver tegnet op. Det teoretiske univers, der her udfoldes, lægges til grund for analyserne sidst i artiklen.

Det kritisk psykologiske og socialt praksisteoretiske afsæt

Artiklens kritisk psykologiske og socialt praksisteoretiske afsæt placerer sig videnskabs-teoretisk inden for en dialektisk materialistisk forståelse af praksis som dynamisk og under forandring som følge af menneskers engagerede samvirke om fælles anliggender (Dreier, 2008; Axel, 2009; Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). I denne forståelse er praksis noget, der bliver til og forandres gennem subjektets deltagelse i en modsætningsfyldt historisk samfundsmæssighed. Gennem subjektets aktive forsøg på at orientere sig i deres betingelser, tager de del i en sammensat og konfliktuel praksis, som udvikles mange steder fra (Osterkamp-Holzamp, 1979; Dreier, 2008; Axel, 2009; Lave, 2011 & 2012). Subjekternes personlige orienteringsforsøg, deres læringsanliggender og fælles engagementer i de mange sammenhænge, som de færdes i, er med til at betinge deres udvikling af subjektivitet, deltagelse og rådighed over hverdagslivet. På samme tid er subjekternes mangeartede deltagelse med til at opretholde og forandre de samfundsmæssige struktureringer, der betinger den fælles deltagelse (Dreier, 2002).

Gennem artiklen anvendes *deltagelse* som et bærende analytisk begreb, der indebærer en overskridelse af den traditionelle opsplitning af "subjektet" stående *over for* eller *determineret af* et overgribende samfund. En kritisk psykologisk forståelse af begrebet deltagelse er kendetegnet ved, at subjektet altid allerede *deltager i praksis*, hvor subjektet bestræber sig på at leve med sine betingelser og om muligt at udvide sin rådighed over disse. Den enkeltes udvikling af rådighed er relateret til, hvordan denne har betingelser og personlige grunde til at handle. Dreier, (2002) beskriver, at subjektets deltagelse på den ene side er "*objektivt forhåndsstruktureret ud fra min forhåndenværende handlesammenhængs struktur af handlemuligheder, specificeret på min særlige position*" (p. 63), og på den anden side rummer

subjektets deltagelse også et forandringspotentiale: "*Subjektivt kan jeg naturligvis udforme, realisere og influere den objektivt givne og mulige deltagelse på mange forskellige måder og med mange forskellige indhold*". Dreier synliggør, hvordan deltagelse er en skabende proces, idet subjektet "*er medlem af og medbestemmende over samfundsmæssige handlesammenhænge. I kraft af deltagelse i dem på særlige positioner og måder får det en særlig, konkret andel i dem og del i at råde over dem*" (p. 63). Deltagelsesbegrebet betoner, at en person ikke blot skal forstås som en social aktør, men i stedet som *et subjekt, der tager del i skabelsen af samfundsmæssige strukturer og i udvidelsen af de situerede mulighedsrum, hvor der er udviklet rådighed til det* (p. 63).

Set i forhold til *inklusion af børn med handicap* forsøger artiklen gennem dette teoretiske perspektiv at tilvejebringe viden *fra* de visiterede børns ståsteder, deres særlige positioner og set i en kontekst, hvor også andre deltagere handler med en personlig rettet i forhold til at tage vare på eller udvide *deres* rådighed (se Højholt & Koussholt, 2012, p. 85, for et tilsvarende empirisk fokus). Dvs. at udforskningen af 'handicap' har ledt til en analytisk afsøgning af, hvordan børn har haft adgang til hverdagens konkrete sammenhænge, og hvordan de har haft mulighed for at bidrage til udviklingen af de mangeartede praksisser, som tilsammen udgør vuggestuelivet i ressourcebørnehuse.

Det handicapaktivistiske, feministiske afsæt

Set fra det, som jeg her vælger at kalde *det handicapaktivistiske, feministiske afsæt*, betragtes *kroppens møde med verden* som et centralt teoretisk anliggende at udforske, for at få viden om de barrierer for anerkendelse og deltagelse, som "mennesker, der karakteriseres som handicappede" møder i deres hverdagsliv. Den handicapaktivistiske, feministiske forskningstradition har et eksplicit identitetspoli-

tisk engagement og anlægger et forandringsperspektiv, hvor forskningsbidragene indgår i kampen for lige medborgerlige rettigheder. Ofte søger sådanne kritiske handicapstudier at demaskere de undertrykkelses- og ulighedsbevarende dynamikker, som “mennesker hvis kroppe forstås som handicappede” har inde på livet (Oliver, 2009; Garland-Thomson, 1997, 2005, 2011, 2012; Holt, 2003, 2004a, 2004b, 2007). Inden for den aktivistiske, feministiske handicapforskning anses ‘handicap’ for at være en problematisk betegnelse, og det tilstræbes at undgå diagnosespecifikke, funktionsrelaterede og adfærdsrefererende kategoriseringer af handicap (Garland-Thomson, 2005, p. 1558). I stedet bruges ofte sproglige omskrivninger af handicapbegrebet, såsom “kroppe der overskrider de normative standarder og forventninger til kropslig form og funktion” eller begrebet “krøbling” for at synliggøre, at kropslig forskellighed indgår i en social orden, hvor forestillingen om kropslige defekter har socialt ekskluderende effekter. Handicapkategorien ses således som en historisk og social konstruktion med materiel gennemslagskraft, der gennem en særlig førlighedsorienteret samfundsstrukturering er påført en uensartet “gruppe” af mennesker.

Der er ikke tale om en samlet forsknings-tradition, men om en samlebetegnelse, som her er konstrueret til lejligheden om en bred vifte af forskellige videnskabelige positioner, traditioner og erkendelsesinteresser. De to forskere, som artiklen i særlig grad trækker på, er Oliver (2009) og Garland-Thomson (1997, 2005, 2011, 2012). Oliver (2009) repræsenterer en marxistisk, kapitalismekritisk forståelse af handicap. Han fremanalyserer fænomenet handicap som resultatet af en arbejds-, sygdoms- og omsorgsrelateret undertrykkelsesrelation, som er opstået i takt med den kapitalistiske produktionsmådes fremvækst som led i industrialiseringen af de vestlige samfund omkring slutningen af 1800-tallet og frem. I sin indflydelsesrige kritik af den biomedicinske

forståelse af handicap har Oliver argumenteret for, at handicap (eng. disability) er et samfundsskabsproblem. Denne handicapforståelse benævnes ofte *den sociale model*. Den sociale model står i kontrast til en individorienteret, biomedicinsk forankret handicapforståelse, som Oliver m.fl. har benævnt *den medicinske model*. Inden for den medicinske model, som her refereres fra den sociale models perspektiv, sættes der lighedstegn mellem handicap og subjektets sygdom eller biologiske skade (eng. impairment), hvilket ifølge Oliver leder til, at subjektet undertrykkes og stigmatiseres. Oliver kritiserer den biomedicinske handicapforståelse for bl.a. at sygeliggøre handicapproblematikken, så den bliver til et professionelt rehabiliteringsanliggende, hvor én gruppe, de professionelle, gives magt over en anden, dvs. mennesker med handicap, i forhold til at opstille og forfølge rehabiliteringsmål (p. 35).

Garland-Thomson videreudvikler den sociale model, der afviser et medicinsk fokus som afsæt for udforskningen af handicap som fænomen. I hendes materielle feministiske analyser af kroppens møder med verden, forsøger hun at overskride modstillingerne mellem den biomedicinske models syg/rask dikotomi og den sociale models absolutistiske sondring mellem handicappede og ikke-handicappede (Garland-Thomson, 2011, 2012). Udvejen for Garland-Thomson er at se handicap som udtryk for biodiversitet. Handicap bliver i hendes feministiske perspektiv til noget universelt, der eksisterer i form af den menneskelige krops uendelige legemlige variationer og de personligt kropstransformerende møder, der sker for hver af os i rumlige, sociale og materielle kontekster og over tid. Handicap går på den måde fra at være noget nogle *er*, til at være noget alle *oplever gennem kødets dynamik med verden* (Garland-Thomson, 2012, p. 342). I Garland-Thomsons forståelse af handicapproblematikken forsøger hun at ære, det som “er”, snarere end det som “burde være” (p. 341). Dermed er hendes handicapforståelse et opgør med den

skjulte, dagsordenssættende, normalitetsrefererende figur, “*the normate*”³, der repræsenterer en uopnåelig position for alle mennesker (Garland-Thomson, 1997, p. 8). Der kan drages paralleller mellem Dreiers begreb om “det abstrakte standardindivid” (Dreier, 2002) og Garland-Thomsons begreb om “*the normate*”, idet betegnelserne peger på, at der i megen praksis anvendes en magtfuld målestok for, hvad der er *alment*, og hvad der er *særligt*. Hvor Dreiers begreb kritiserer en manglende deltagercentrering i positivistisk informeret psykologisk forskning, kritiserer Garland-Thomson mere bredt den “ableistiske”⁴ diskurs, som gennemstrømmer stort set alt lige fra litteratur og populærkultur til klinisk praksis og den materialitet, vi er omgivet af.

Da Garland-Thomsons handicapforståelse potentielt inkluderer alle, ser hun i naturlig forlængelse heraf oplysningstraditionens menneskerettighedstænkning som vejen frem i forhold til at sikre, at deltagelsesbarrierer forhindres ad politisk vej, eksempelvis gennem indførelsen af ‘universelt design’. De sociale rettigheder for mennesker med handicap skal bedres gennem at denne *sociale* gruppe anerkendes og imødekommes på linje med eksempelvis etniske og seksuelle minoriteter (Garland-Thomson, 2012, p. 343).

Med dette teoretiske perspektiv på inklusion af børn med handicap forsøger artiklen at tilvejebringe viden om, hvordan det samfundsmæssige inklusionsprojekt både kan ses som rettigheds- og ulighedsskabende på samme tid. Hvis inklusion er møntet på “eks-

traordinære kroppe”, opretholder inklusionstanken forestillingen om “den normale krop” og de ulighedsreproducerende magtformer, der reducerer hele mennesker til afvigere med en inferior subjektstatus. Men hvis inklusionsbestrebelse potentielt kan kaste lys på, at alle mennesker er sårbare og afhængige af andre, kan handicap blive til et kritisk produktivt begreb, der indfanger kroppens møde med verden som et universelt og mellemmenneskeligt vilkår.

Artiklens metodologiske grundlag og metode

Artiklens empiriske grundlag er udarbejdet i perioden fra 2014 – 2016, som led i et igangværende ph.d.-projekt: *Små børns perspektiver på inklusionspraksis*. Tre ressourcebørnehuse har deltaget i forskningsprocesser tilrettelagt som praksisforskning, hvor ph.d.-projektets forskningsspørgsmål og udvalgt empiri er blevet drøftet på møder med personalegrupperne (se Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2011, 2014; Juhl, 2014; Schwartz, 2014; Røn Larsen & Stanek, 2015 for en udfoldet redegørelse for praksisforskningens metodologi).

Metodisk har problemstillingen været udforsket gennem deltagerobservation med afsæt i den tradition for empiriske studier, som Lave, (2011), Hedegaard & Fleer, (2008), såvel som Højholt & Kousholt, (2014), har udarbejdet med afsæt i hverdagspraksis. Konkret er fire børn med handicap i alderen et til tre år blevet fulgt i sammenlagt ca. 50 dage i hverdagspraksis og i møderegi. I udforskningen af vuggestueregi i vuggestuepraksis har jeg gjort brug af varierende deltagerpositioner med henblik på at forstå, hvad det er for sammenhænge børn med handicap skal deltage i, når de er visiteret til et ressourcebørnehus. Min tilstedeværelse i miljøet har givet mulighed for både at være fuldt deltagende i leg og samvær med børnene og at være mere distanceret og tilbagetrukket med henblik på at få mulighed for at observere

3 Garland-Thomsons begreb “*the normate*” er en sproglig nyskabelse, der analytisk betegner en privilegeret og umarkeret identitetsposition fri for stigmatiserende tilskrivninger fra omverdenen, som er handicappositionens modpol og betydningsgivende kontrast (Garland-Thomson, 1997, p. 8).

4 Ableisme’ er et engelsksproget begreb for diskrimination til fordel for ikke-handicappede mennesker. Se Oxford University Press, “Oxford Dictionaries Online: ‘ableism’”, Oxford Dictionaries Online, fundet 02.06.2017.

børnelivet mere bredt. Begge deltagelsesformer har givet mig lejlighed til at følge børnene i deres konkrete arbejde med at håndtere tilbagevendende rutiner, skiftende rytmer og afsøge nuets muligheder. Jeg har nogle gange foretaget simultane observationer nedskrevet på computer. Andre gange vurderede jeg, at det var mest praktisk at foretage feltnoter i en lommebog, fx når børnene var i bevægelse, eller hvis computeren forekom uproduktiv for den praksis, som børn og voksne forsøgte at tilvejebringe. Feltnoterne er blevet udskrevet samme dag eller snarest muligt herefter for at sikre størst genkaldelse af, hvad der skete, stemningen, atmosfæren og mine begrundelser for mine dispositioner og reaktioner.

Jeg har fortrinsvist opholdt mig i situationer, hvor børnene deltog, men jeg har prioriteret at følge diverse handleplansmøder, hvor der blev *talt om* børnene, for bedre at få indblik i de pædagogiske inklusionstiltag, som børnene skulle deltage i som følge af deres handleplan. På handleplansmøderne deltog barnets mor eller far eller begge sammen med vuggestuens professionelle og eksterne professionelle, såsom psykolog, ergo- og fysioterapeut, og nogle gange også sprog- og synskonsulenter. På handleplansmøderne har jeg lavet observationer af, hvad der blev gjort til genstand for fælles undersøgelse, og hvordan og hvad der blev talt om. De observationer har synliggjort de professionelle forskellige fagsprog og ekspertise, og de har givet indblik i begrundelserne bag de interventionsformer, som handleplanerne har foreskrevet.

Med henblik på beskyttelse af persondata er artiklens eksempelmateriale anonymiseret og sløret mht. børnenes køn, navne og de givne lokaliteter. Ligeledes er betegnelsen *de professionelle* valgt om både dagligt personale såvel som eksterne professionelle, dels for at beskytte den enkelte medarbejder, dels fordi de professionelle indsatser virker sammen i praksis, og dels fordi faggrupperne ikke differentieres set fra et vuggestuebarns perspek-

tiv. At faggrupperne repræsenterer forskellige praksis- og videnstraditioner anerkender jeg som vigtigt, men pointen her er at forstå børns betingelser i en sammensat praksis, snarere end at analysere de særskilte professionsgruppers begrundede arbejdspraksis.

En yderligere forskningsetisk opmærksomhed, der melder sig, når børns hverdagsliv udforskes “i øjenhøjde”, er, at “*voksnes handlinger let kommer til at se både tåbelige og urimelige ud*”, når empiriproduktionen ikke centrerer de voksnes praksis, men indfanger den via et analytisk børneperspektiv (Stanek, 2011, p. 170). Derfor er det væsentligt for mig at understrege, at artiklens redegørelser, analyser og eksempler ikke skal forstås som en udpegning af god eller dårlig pædagogisk praksis, men skal ses som en afsøgning af hverdagens barrierer for deltagelse. De professionelle handlinger er i min optik velbegundede og må ses som motiverede af specifikke og modsætningsfyldte forhold i praksis.

Den analytiske bearbejdning af materialet er foregået ved at kigge efter praksissammenhænge forstået som *inklusionsarrangementer*. Det empiriske materiale er blevet analyseret med fokus på de specifikke inklusionsarrangementer i de to ressourcebørnehuse, og ligeledes har jeg læst på tværs af materialet for også at gribe ressourcebørnehushpraksis som en særlig arrangement af den historiske handicapproblematik. Denne historiske problematik får flere ord med på vejen i et selvstændigt afsnit, ligesom begrebet inklusionsarrangementer vil blive udfoldet teoretisk senere i artiklen.

Begrebsliggørelsen: børn med handicap

Gennem artiklen anvendes primært begrebsliggørelsen *børn med handicap* til at betegne børnenes kropslige og sociale deltagelsesbetingelser. Handicapbegrebet er, som Bøttcher og Dammeyer (2016) argumenterer for, en bredere og mere dynamisk betegnelse end funkti-

onsnedsættelsesbegrebet⁵, selv om handicapbegrebet med rette kan kritiseres for at være mangetydigt og ubestemmeligt, da forskellige og modsatrettede handicapforståelser trækker på det (Bonfils & Olsen, 2013, p. 110).

Betegnelsen *børn med handicap* er valgt, idet den henleder opmærksomheden på *barnet som subjekt*, hvor betegnelsen *handicappet barn* sprogligt fastholder handicappet som en konstant repræsenteret ved den specifikke funktionsnedsættelse i barnet. I artiklens brug af betegnelsen *børn med handicap* ligger en understregning af, at handicappet må forstås *situeret*. Det optræder som en *praksisbåret* dynamik, der skal ses som en omskiftelig og kontekstuel deltagelsesbetingelse, der både begrænser og giver muligheder personligt og socialt. Handicappet opstår og har deltagelsesmæssige betydninger i lokal praksis, aktuelt og over tid. Med dette praksisforbundne perspektiv på handicap gennem deltagelse er det muligt at få øje på de materielle, sociale og pædagogiske sammenhænge, hvor handicappet er i spil på deltagelsespecifikke måder for de involverede parter.

Begrebet 'handicap' er forskningsmæssigt omstridt, og det er med en vis ambivalens, jeg benytter det. Der er brug for mere produktive forståelser af og betegnelser for "det, som vi begrebsætter med handicap", men det fordrer en løbende og gensidig teoretisk og empirisk bearbejdning af handicapproblematikken, som jeg ser denne artikel som et beskeden bidrag til. Forskere som Gulbrandsen et al. (2014) har på inspirerende vis allerede

forestået en begrebsudvikling, som man kan kalde børne- og hverdagslivsinformeret. De lader de dominerende diskursive problemkategorier træde i baggrunden til fordel for mere almene og dynamiske begreber med sigte på at udvikle socialfaglighed, der ikke stigmatiserer og klientgør. Jeg har dog selv valgt at fastholde handicapbegrebet, men som *kritisk kategori* og *socialt begreb i historisk praksis*, da det er artiklens hensigt at forstå, hvordan børn, der er visiteret pga. "deres personspecifikke handicap", har betingelser for at deltage i hverdagen.

Handicap som samfundsmæssig problematik og velfærdsstatsligt anliggende

I et historisk perspektiv er nutidens lovfæstede inklusionsrettighed en nyskabelse, men set i et handicapperspektiv er mennesker med handicap og deres stilling i samfundet en tilbagevendende problematik, som har været aktualiseret og håndteret på forskellige måder gennem tiderne. Handicapforskere, der inddrager et historisk perspektiv, peger på, hvordan synet på handicap er foranderligt, men også på at tidligere tiders handicapforståelser afspejler sig i nutidens praksis, fx forestillingen om eugenik og eutanasi (Garland-Thomson, 2012; Böttcher og Dammeyer, 2016). Forandringerne i synet på handicap er i moderne tid knyttet til en modsætningsfuld samfundsudvikling, hvor kapitalismens fremvækst, retsstaten opbygning og naturvidenskabens klassifikationstænkning har været drivkræfter. De samfundsmæssige velfærdsinstitutioner, ikke mindst uddannelsessystemets og sundhedsvidenskabernes udviklings- og fremtidsfokus, står centralt i denne proces (Kristeva, 2008; Kirkebæk, 2001, 2009, 2010, 2013; Garland-Thomson, 2012; Thorleifsdottir, 2013). Der er tale om historiske processer, hvor mennesker med handicap, ifølge Kirkebæk (2013), har udgjort et objekt for samtidens bestræbelser på at *beskytte eller forbedre samfundet* snarere end at sikre

5 Funktionsnedsættelsesbegrebet ses af nogle som en mere frigørende betegnelse end handicapbegrebet, da det henviser til, at nogle af individets specifikke funktioner er nedsatte, mens resten af kroppens funktioner er uberørte. På den måde tænkes det, at funktionsnedsættelsesbegrebet kan gøre sig fri af en stigmatiserende handicapidentitet, som tilskrives individet "udefra". Når jeg vælger ikke at bruge funktionsnedsættelsesbegrebet, er det fordi, betegnelsen netop bekræfter den ide, som Garland-Thomson kalder "normaten" (Garland-Thomson, 1997, p. 8). Se også note 2.

mulighedsbetingelserne for mennesker med handicap:

De styrende professionsutopier har bevæget sig fra "at gøre menneskelig" (midten af 1800-tallet) over at give "de bedste" kvalificeret hjælp (slutningen af 1800-tallet) til at redde civilisationen gennem fødselskontrol (1920'erne og 1930'erne), almengøre og inkludere afvigere (1960'erne og 1970'erne) til genomprojektets forudsigelse af mulig sygdom, udviklingen af fostervandsvurderingsstrategier og nutidens individualisering af ansvar for egen sundhed (p. 30).

Set i et historisk lys er interessen for handicap ikke ny. Det nye er, at børn med handicap siden ændringen af Serviceloven i 2007 er medtænkt som *medborgere* i den forstand, at de har adgang til det almene uddannelsessystem gennem overnationale konventioner og nationalt lovfæstede *deltagelsesrettigheder mv.* (For en uddybning af rettigheders sammenhæng med inklusion, se Schneider, 2016). Disse rettigheder, mener nogle, får uheldigt følgeskab af eller kan være motiveret af helt andre politiske dagsordener, der mere angår opprioriteringen af det almene skolesystem i en globaliseret konkurrencesituation end en egentlig velfærdsudvikling med sigte på alle (Holt, 2002, p. 120). Uanset hvad baggrunden for den igangværende inklusionsomlægning er, så har dagtilbud de sidste 10 år haft opgaven med at:

forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne (Dagtilbudsloven, § 1, stk. 3, Retsinformation.dk).

Før det lovgivningsmæssige fokus på inklusion var de pædagogiske tilbud i stor udstrækning arrangeret i "segregerede miljøer" tilpasset "målgruppens" *specielle* behov (Holt, 2004;

Madsen, 2005; Rasmussen, 2008). I disse miljøer var den biomedicinske videnshorisont fremtrædende, og der var ofte udviklet målgruppespecifikke praksisser, som almenområdet afsatte *specialbørn* til eller hentede *specialhjælp* fra (Oliver, 2009; Holt, 2003; Madsen, 2005, 2009; Rasmussen, 2008). Det er en administrativ og pædagogisk praksis, som med oprettelsen af ressourcebørnehuse er søgt nytænkt. De professionelle er aktuelt i færd med at gøre sig erfaringer med udviklingen af en pædagogisk praksis med et inkluderende sigte, og i det følgende sættes der fokus på *arrangementsbegrebet* for at få begrebsat, hvordan de pædagogiske prioriteringer og håndteringer forbinder sig til lovgivningsbestemte målsætninger og til det helt konkrete samspil med børnene.

Inklusionsopgaven må arrangeres

I vuggestuens hverdag viser deltagernes håndteringer af inklusion sig i konkrete udformninger af praksis, som jeg med Dreier (2008) vil kalde for *inklusionsarrangementer*. Dreier bestemmer arrangementer på følgende vis: "*arrangementer muliggør, at vi kan koordinere og distribuere vores sociale relationer, aktiviteter og forfølge det, som vi er optaget af på tværs af steder* (p. 188, min oversættelse). Arrangementer er en måde at forstå social praksis på, hvor arrangementsbegrebet tydeliggør, at sammenhænge ikke opstår af sig selv eller består isoleret. De skabes af deltagerne og udgør forbindelser med andre arrangementer andre steder, fx mellem vuggestue, arbejdsplads og hjem, dvs. som en social infrastruktur under konstant udvikling og forandring.

Set i et samfundsmæssigt perspektiv er vuggestuen et politisk og administrativt arrangement, der tilbyder forældre offentlig børneopasning, så udbuddet af arbejde kan sikres. I kraft af et stigende politisk fokus på dagtilbud som forebyggelses- og udviklingsarrangement har vuggestuen fået tildelt flere politisk styrede målsætninger, der overskrider dens instru-

mentelle pasningsfunktion. Vuggestuen, og dagtilbud mere generelt, er under en stigende politisk bevågenhed som arrangement for social- og uddannelsespolitiske målsætninger, som inklusionsarbejdet må ses indlejret i. Vuggestuearrangementet skal lovgivningsmæssigt set understøtte *alle* børns trivsel, udvikling og læring, som det hedder i dagtilbudsloven, men for at den målsætning kan udvikles i praksis, forudsætter det, at hverdagslivet kan arrangeres på måder, som binder deltagerne konfliktsuelle virke sammen og giver mening i det sammenvævede sociale liv, som leves der (Se Axel, 2009, for en uddybning af praksisudvikling gennem konfliktuel Kooperation). Vuggestuens deltager bidrager alle til at forme vuggestuepraksis på baggrund af deres forskellige perspektiver, modsætningsfyldte interesser og ulige betingelser. De professionelle inklusionsbestrebelse udfolder sig således i en dynamisk og modsigelsesfuld hverdag, som medierer de politiske og pædagogiske målsætninger. Inklusionsarrangementer anvender jeg herefter i betydningen: *situerede, hverdagslige organiseringsmåder med sigte på inklusion.*

Udvikling af rådighed gennem deltagelse i inklusionsarrangementer

I arbejdet med det empiriske materiale har jeg fremanalyseret tre forskellige inklusionsarrangementer, der indgik i hverdagen i ressourcebørnehuse som følge af de professionelle inklusionsbestrebelse. De tre inklusionsarrangementer er *analytiske begrebsdannelse*, som er konstrueret ved at kigge efter, hvad organiseringerne bidrog til pædagogisk, og hvordan de stillede børn med handicap som deltagende subjekter. Inklusionsarrangementerne fremstår ikke som "rene", entydige eller afgrænsede processer i hverdagen, da praksis udvikler sig mange steder fra, blander sig og er i konstant bevægelse. Der er således *ikke* tale om institutionstypologier, der "ordner" deltagelsen "bag om ryggen" på deltagerne, men om materielle og sociale organiseringer

af praksis, hvor inklusion er i spil på særlige "pædagogiske" måder.

Nedenfor vil inklusionsarrangementerne blive illustreret med empiriske eksempler, og det vil fremgå, at inklusionsarrangementerne *bevæges* af den pædagogiske hensigt, deltagerens gensidighed og rådighed over situationen eller mangel på samme.

De tre inklusionsarrangementer har jeg kaldt:

1. *et kapacitetsfokuseret arrangement*, der er rettet imod det enkelte 'funktionsnedsatte barns' potentielle funktioner
2. *et rummende omsorgsarrangement*, der er kendetegnet ved omsorg for 'børns særlige behov' på en almen baggrund
3. *et repertoireskabende arrangement* rettet mod børnefælleskabet som 'social krop'

Et kapacitetsfokuseret arrangement

Det første inklusionsarrangement har jeg kaldt *kapacitetsfokuseret*, idet de professionelle synes at vægtlægge en afklaring af barnets funktioner og kapaciteter. De professionelle forfølger en specifik funktionstræning med henblik på styrkelsen af barnets fremadrettede funktionsevne, hvorved stimulerende, kompensatoriske og (re)habiliterende forståelsesformer kommer i spil.

Det første eksempel er fra en professionel, der beskriver en situation, hvor en dreng skal have styrket sin mund- og grovmotorik gennem deltagelse i et tværprofessionelt træningsforløb. Situationen er nedskrevet af den professionelle selv, i form af en skriftlig praksisfortælling til brug for videndeling i personalegruppen.⁶ Medarbejderen skriver:

6 Personalegruppen nedskriver dagligt eksempler fra praksis, der diskuteres på fællesmøder i bestræbelse på at koordinere praksis indbyrdes og sikre kollektiv refleksivitet og sammen finde handlemuligheder (se Kjær, 2010, for en beskrivelse af en sådan kollektiv refleksionspraksis).

“Vi har over nogle uger haft en gruppe, hvor Ruben har deltaget i forhold til at hjælpe ham på vej med det mund- og grovmotoriske. I den gruppe har der ofte deltaget to børn mere på Rubens alder. Ruben har været meget interesseret i de ting, vi har lavet: Først fået læst historie med gentagelse af lyde, så spise grissini og saltstænger, hoppe, hoppe ned, gå på forskelligt underlag og spille bold, så drikke af kop og puste i sugerør og til sidst en gyngetur. [...] I tirsdags kom [min eksterne samarbejdspartner], og vi skulle have vores gruppe, men da alle de store skulle på tur, var vi kun tilbage med Ruben. Ruben protesterede kraftigt over ikke at skulle med på tur og ville tydeligvis ikke deltage i vores lille gruppe. Historien var ikke interessant, grissinier blev der klart sagt “nej tak” til med gråd, ville ikke hoppe, ej heller gå på line. Nu fik Ruben tilbudt en bil at lege med og “ja tak”, han lagde sig på gulvet og legede. Lidt efter begyndte Ruben selv at gå på line. Jeg spurgte, om vi skulle spille bold, “ja” det ville han gerne, så spillede vi lidt, inden han fik lidt at drikke. Det blev det, for denne dag ... Jeg troede den dag, at det var godt for Ruben at være tilbage og “træne” med os, men at se Rubens reaktion og klart afvise os på den måde, han gjorde, da blev det klart for mig, at vi i virkeligheden havde ekskluderet ham fra fællesskabet med de andre, men også tydeliggjort Rubens måde at fungere på, her tænker jeg på, hvordan han spejler sig i de andre børn og agerer efter det. Hvor vigtigt det er for Ruben at have andre rollemodeller som lærere.”

Ruben er en dreng, der er rundet 3,1 år, og som er tildelt ressourceplads på grund af ‘generel sen udvikling’. Han nærmer sig tiden, hvor han skal i børnehave, og i den forbindelse intensiveres der forskellige forløb og aktiviteter, hvor Rubens motorik, kognition og sprog testes og søges styrket. Af eksemplet fremgår det, at han denne dag er alene tilbage i Storegruppen, da de professionelle formoder, at han vil have gavn af at træne individuelt. Set fra et kompensatorisk pædagogisk perspektiv kan enetræning forstås som det bedste et dagtilbud kan give Ruben og hans handicap. I en sådan rammesætning bliver inklusionsarrangementet en særlig specialiseret ressourceindsats for børn med handicap og ikke til børn i al deres

almindelighed (Garland-Thomson, 2012). Der ved kommer der en forskelsstilling af kroppe i spil, hvor *de ikke-alderssvarende* forsøges gjort mere alderssvarende via en pædagogisk intervention, der har “den forsinkede krop” i fokus.

Børn med handicap, der deltager i ressourcebørnehuses kapacitetsfokuserede inklusionsarrangement, kan, set i lyset af i Olivers (2009) kritik af den medicinske model, blive til pædagogiske objekter, der må deltage i programsat træning for at blive mere som “almindeligt fungerende” børn. Olivers påpejning af handicap som et socialt barrierebetinget forhold ses her som noget, som de professionelle paradoksal nok selv bringer ind i Rubens hverdag i kraft af, at interventionsarbejdet har fokus på drengens handicap som en dysfunktion.

Set fra Rubens perspektiv giver han udtryk for, at han er rettet mod deltagelse med de andre børn. Han kommunikerer verbal og kropslig modstand mod træningsprogrammet, der forhindrer ham i at deltage i samværet med de andre børn. Ruben udtrykker måske også frustration, sorg og vrede over, at han er ladt alene tilbage og er gjort særlig i situationen? Hans modstand ser ud til at overraske de professionelle, der hurtigt får ændret deres planer⁷. Som et alternativ til træningen tager de professionelle afsæt i Rubens optagethed af biler, og arrangementet ændrer karakter. Da Ruben gives mulighed for at bidrage til situationens udformning som et aktivt orienterende subjekt (Osterkamp-Holzkamp, 1979), får han adgang til at forme sine deltagelsesbetingelser gennem

⁷ I og med at episoden gør indtryk og nedskrives med blik for barnets rettet, er den professionelle i færd med at lære noget om handicap som socialt betinget fænomen. At fortællingen ligeledes deles med personalegruppen og forskeren viser et pædagogisk og organisatorisk engagement omkring at forstå børn i deres sammenhænge. Den professionelles arbejde med at udvikle betingelser for inklusion er her en bestræbelse, der er kollektivt båret af hele personalegruppen, og som også er organisatorisk udviklet til at være en hverdagslig handling, der sikrer praksisudvikling.

at arrangere sig med situationens muligheder. Ruben udfolder sig efterfølgende *sammen med* de voksne, og han får ligeledes adgang til frit at bruge de pædagogiske materialer, som rummet tilbyder. Situationens nye muligheder opstår ikke ud af det blå. Den deltagelsespraksis, som Ruben trækker på, har han været med til at skabe i andre sociale sammenhænge i vuggestuen, hvor legen er en dominerende praksis (Wenger, 2004). Rubens subjektivitet er på den vis udviklet gennem deltagelse med andre børn og voksne i hverdagens praktiske handlesammenhænge, og derfor er det relative fravær af rådighed i det kapacitetsfokuserede arrangement ligeledes en kilde til Rubens forståelse af sig selv som (handicappet) person (Dreier, 2002 & 2008). Drengens udforskende deltagelsesform står i kontrast til den *funktionalistiske* deltagelsesmåde, som de professionelle strukturerer af situationen oprindelig lagde op til. Her var Rubens mangelfulde krop *genstand* for den pædagogisk planlagte støtte, i noget der kunne ligne en forud koreograferet træningssituation. Det kapacitetsfokuserede arrangement synes at gøre nedsatte funktioner til noget, der skal trænes i et særligt lokale og under vokseninstruktion, for at barnet med handicap kan inkluderes bedre fremadrettet. Analysen peger dog i retning af, at engageret deltagelse, kollektiv forhandlet meningskabelse og kroppens muligheder skal forstås som *fælles udviklede deltagelsesbetingelser*, som både børn og voksne har andel i tilvejebringelsen af.

Det kapacitetsfokuserede arrangement viste sig af (Rubens) gode grunde ikke at være pædagogisk bæredygtigt. De professionelle fik i deres inklusionsbestræbelser skilt det "faglige", dvs. træningsindsatsen, fra det "sociale", dvs. børnefællesskaberne, ligesom Rubens mangelfulde kropsfunktioner blev prioriteret over hans deltagelse, som den person, han allerede er, og som han til stadighed udvikler i samspil med andre.

Et rummende omsorgsarrangement

Det andet inklusionsarrangement har jeg valgt at kalde *et rummende omsorgsarrangement*. Det er et arrangement, hvor barnets manglende eller anderledes deltagelse forstås diagnoserelateret. Barnets udvikling forekommer de professionelle at være (for) langsom, træg og vanskelig i og for almenregi, og barnet forventes ikke nødvendigvis at deltage i eller at bidrage til fællesskabernes sammenhænge. Barnet modtager omsorg, kærtegn, pauser, specialudstyr og pædagogiske særforanstaltninger, og det opholder sig relativt "kravfrit" og rummes i miljøet. Almenmiljøet ses som potentielt mulighedsgivende for barnet, ligesom for de andre børn, men det er barnets egen udviklingsopgave at finde ind i den hverdag, der kendetegner almenregi. *Det almene* giver plads til *det særlige*, og det vægtlægges i hverdagen, at man udviser respekt for og giver plads til *alle*. 'Alle' forstået som summen af de tilstedeværende individer, snarere end som et praksisfællesskab, hvor forskelle potentielt udfordrer og tilfører de kollektive sammenhænge nye aspekter og muligheder i praksis (Wenger, 2004).

Det andet eksempel er et uddrag af mine feltnoter. Det er en situation, hvor der er travlhed, og hvor hverdagsrutinen skifter fra at være en formiddag med aktiviteter og fri leg til gennemførelsen af frokostsituationen. De voksne på stuen er i gang med at få arrangeret sig med de behov, som de ser hos børnene og med at få dagen til at hænge bedst muligt sammen.

Det er frokosttid. Amina, et barn på 2,2 år, (som er tildelt ressourceplads pga. "psykisk funktionsnedsættelse"), er sat i en trip trap stol trukket væk fra bordenden. Pladsen ved bordenden tildeles også Amina i dag, som det er sket de andre dage. Her er hun på tilpas afstand af de andre børn, så hun ikke kan nå dem. Amina er nemlig motorisk stærk og aktiv, og laver, som de voksne formulerer det, ofte "numre" ved at smide ting ned på gulvet eller bide de mindre børn.

Amina bruger benene for at nå bordet. Hun laver klappelyde. Ofte har jeg set hende klappe med hænderne og være aktiv med kroppen. Denne gang klapper jeg med fra sofaen få meter fra, hvor Amina sidder. Måske jeg klapper for at gøre Aminas ventetid lettere?

Nogle af stuens børn og voksne kommer hjem fra tur. Der er flere børn, der har noget i bleen. Børnene er lidt utålmodige i forhold til at komme af med overtøjet og komme i gang med at spise. De voksne er skiftevis på badeværelset, hvor de skifter børnene. En af de voksne beder en kollega om at give et bestemt barn mad. Et andet barn kalder og vil op på sin plads. Hvert barn har sin personlige stol, hvor et foto af barnet er limet bag på. Børnene ser ud til at kende den daglige rutine.

Da børnene er på plads ved rummets forskellige borde, bliver Amina skubbet ind til bordet og madet af en voksen. Den voksne sidder med drengen Mikkel og så Amina. Amina siger lyde og kigger på de andre børn, der spiser. Hun drejer sig og kigger efter en voksen, som er gået ud på badeværelset. Den voksne beder Amina om at sidde ordentligt. Hun får en tår at drikke, mens den voksne holder hendes kop. Amina gnider sine hænder rundt i ansigtet. Hun er vist træt, overvejer jeg. Hun kigger sig igen omkring. Den voksne kigger væk, mens hun holder koppen for Amina. Der tales ikke med Amina og Mikkel, som de voksne gør ved de andre borde på stuen. Her tales der med børnene om, hvad de spiser, og hvordan de ønsker sig maden. Børnene får valg og bliver tilskyndet til selvhjulpethed. Brug af kniv osv. Børnene får mange positive tilbagemeldinger.

Den rummende omsorgspraksis gentager sig i andre af dagens sammenhænge. Den ses fx på legepladsen og i aktivitetssituationer, hvor andre voksne indgår, men hvor Amina synes positioneret uden for den sociale kontekst og blot indgår sporadisk. Ofte ses hun afstands-mæssigt i periferien af "begivenhedernes centrum", eller også udgør hun selv "begivenhedernes centrum" ved at have bidt et barn, piller billeder ned fra væggen eller ved at kravle op forbudte steder.

Frokostsituationen viser det handlepres, der skal koordineres, og de opgaver der skal prio-

riteres, inden måltidet kan finde sted i vuggestuen. Den rummende omsorg er knyttet til hverdagens gøremål og de professionelle forståelser af børnenes almene behov. Aminas betingelser for at deltage er anderledes end de andre børns. Hun sættes i en høj stol og holdes på afstand af børnefællesskaberne op til og under frokostens afvikling. Hvis man følger Aminas orienteringer, ser hendes handlinger begrundede ud. Hun følger med i, hvad der sker i rummet, og hvad de voksne laver. Hun bruger sin krop til at forsøge at komme ind til bordet og befri sig fra den distance, som de professionelle har "givet" hende til bordet og spisefællesskabet. En handling som andre har en "fri" krop til. I sin venteposition og måske siddende med en følelse af kropslig uro, finder hun på at klappe. Hun påkalder sig min kropslige deltagelse, og hendes handlinger "inviterer" potentielt andre med. Amina kommunikerer fortrinsvist motorisk, og følger man hendes engagementer, fremstår de som nævnt ikke vilkårlige. De er vedvarende og rettede. Hun er glad for kropslig bevægelse og lyde. Hun banker genstande sammen, klapper og smider ting på gulvet, så det siger "bang". Hun orienterer sig i rummets muligheder og i de voksnes bevægelsesmønstre, hvilket ser ud til at være vigtige informationer at have, hvis man er sat ud af bevægelse og vil ind i en sammenhæng. Aminas kontakt med medarbejderen er her relativt instrumentel, "behovsorienteret", skærmende og ensidig. Hun får hjælp til at spise og drikke og bliver "hentet tilbage", når hendes opmærksomhed er på andet end at spise. Samspillet adskiller sig fra det, der sker mellem de andre voksne og børnene, hvor *dialogen* tager afsæt i det, der sker i situationen eller formiddagens fælles oplevelser. Her er spisepraktik også en samtalepraksis, dvs. et samvær baseret på gensidighed. At Amina er "let afledelig", som de professionelle siger, kunne måske hænge sammen med, at samspelet ikke engagerer eller knytter sig til hendes interesser og optagetheder, og at Amina får

begrænset deltagelseserfaring med dialogisk hverdagspraksis og den sociokulturelle læring, der er nedlagt heri (Levine, 1996)? De professionelle afskærmning af børnefællesskaberne og af Amina, forstærker måske endda i stedet for den forventede “diagnostiske adfærd” (Fisker, 2010)? Aminas rådighed over egen deltagelse i spisefællesskabet er meget begrænset. Hendes deltagelse ser jeg som betinget af sondringen mellem Aminas *særlige behov* versus de øvrige børns *almindelige behov*. Den sondring ser i denne hverdagsituation ud til at resultere i, at Aminas deltagelse “sættes på pause”, til de andre børn er på plads og spisesituationen er kommet i gang. Aminas *adgang* og *bidrag* til spisefællesskabet synes således overset og udforsket. Aminas krop og væren i verden fremtræder ikke her som en ressource for børnefællesskabets udvikling. Hendes deltagelsesbetingelser fremstår som relaterede til, at det almene børneliv kan gå sin vante gang. På den baggrund fremtræder Aminas krop, udtryk og deltagelsesformer som ekstraordinære i betydningen *særliggjorte* i ressourcebørnehusets praksislandskab (Garland-Thomson, 1997, 2011).

Et repertoireskabende arrangement

Børn og voksne indgår i utallige sammenhænge, hvor det pædagogiske finder sted som et fælles engageret mellemværende i hverdagen, dvs. hvor børn og professionelle inspirerer hinanden og sammen udvikler praksis (Axel, 2009). En sådan kollektiv orkestrering af praksis har jeg med inspiration fra Wenger valgt at kalde for *repertoireskabende deltagelse* (Wenger, 2004, p. 90). Et ‘fælles repertoire’ udvikles i praksisfællesskaber sammen med ‘fælles virksomhed’ og ‘gensidigt engagement’ på dynamiske og konfliktuelle måder.

Et repertoireskabende arrangement har både den enkeltes og fællesskabets engagementer for øje. De professionelle praksis tager afsæt i børnenes *forskelligartede* udviklingsveje i hverdagens mangeartede situationer, og den

har endvidere blik for de sociale eksperimenter, som børnene *aktivt* former og bearbejder mellem sig *her og nu*. Hverken *det individuelle* og *det fælles* eller *det børne-* og *det vokseninitierede* er nødvendigvis hinandens modsætninger her, blot forskellige sider af samme sag (Axel, 2009).

Det tredje eksempel er, ligesom eksemplet med Amina, en feltnote. Feltnoten stammer fra mit møde med de mindste børn, der indsluses i ressourcebørnehusets praksis ved at være på en såkaldt “Lillestue”. Der er de i en periode, før de føres videre i mindre grupper, og sammen med en kendt voksen bliver til en del af husets Mellemgruppe og senere igen af Storegruppen.

Tredje eksempel:

På Lillestuen, hvor børnene starter i ressourcebørnehuset, er 1,3 årige Thor, “en dreng med fødselsrelateret hjerneskade”, tildelt ressourceplads. Thor er svag i venstre side, og han skeler på det ene øje. I starten af Thors vuggestueliv var der usikkerhed om graden af hans nedsatte synsfunktion. Thor sidder oftest opret på numsen. Han kravler ikke, men “møver” sig af og til fremad ved hjælp af sit aktive ben og et hop med bagen. Det ser ud til at være et centralt tema for børnene at udforske mulighederne og tingene i rummet alene, sammen med hinanden og sammen med de voksne. De andre børn er i bevægelse, hvor Thor er stillesiddende. Børnene bevæger sig rundt ved at krybe, kravle eller gå. Ind imellem græder de, når deres forsøg på det, som de vil, mislykkes. Det kan være, når de slår sig på ting, er i konflikt om materialer og genstande, eller når de får knubs af hinanden. De professionelle igangsætter spontane bevægelses- og sanglege. En pædagog blæser sæbebobler. Det undrer mig. Det har jeg ikke set før i andre vuggestuer. Et af børnene, Else, kniber øjnene sammen, før hun rører ved boblerne. Hun har erfaringer med aktiviteten, ser jeg.

Nogle dage efter deltager jeg i et handleplansmøde for Thor. Her finder jeg ud af, at sæbebobleaktiviteten er foreslået af ergoterapeuten med henblik på at træne Thors øjenbevægelser og få ham i bevægelse med kroppen. Det slår mig, at jeg ikke så aktiviteten som en inklusionsbestræbelse,

da den indgik i hverdagens sammenfletning af muligheder og som del af børnefællesskabernes fælles praksis.

Eksemplet skal illustrere, at hverdagen for vuggestuebørn er i proces. Børnene skal gøre sig erfaringer med at blive en del af en børnegruppe og med hverdagens udformning, rytmer og muligheder som to sider af samme sag. Børnene er alle aktivt udforskende, og de voksne tilbyder deltagelsesmuligheder gennem fx sanglege, der involverer fagter og bevægelse, uden at der er et decideret aktivitetscentrum i rummet. Nogle deltager i sanglegen, som det er muligt for dem, andre er optaget af at undersøge rummets materialer, der appellerer til sanserne. Samværet er præget af dynamik, og de professionelle bestræber sig aktivt på at få de mange børns deltagelse til at udfolde sig, uden at børnenes forskelligartede deltagelse belaster hinanden mere end godt er. Gråden synes at være et tegn på, hvornår grænsen er nået.

Thor er til forskel fra de andre børn bevægelseshæmmet i situationen. Hans krop er ikke så meget i bevægelse, og jeg antager, at det kræver mere energi og anstrengelse for ham at øge rækkevidden og selv nå til nye deltagelsesmuligheder i sammenligning med de andre børns kropslige betingelser. For at kunne udforske og samtidig styrke Thors syn og motorik har de professionelle valgt at introducere sæbebobler i dagens praksis. Sæbebobleaktiviteten appellerer bredt til alle børn, og de gør sig erfaringer med at fange dem, og de afstemmer sig med hinanden. Thor tager del i den fælles boblepraksis ved at kigge, strække sin krop og være i moderat bevægelse. Situationen trækker børnene ind i et kropsligt, sanseligt, æstetisk og eksperimenterende fællesskab, hvor sangen sætter en fællesskabende stemning. De professionelle inklusionsbestrebelse konsoliderer og udvider det børnefællesskabende repertoire, som vuggestuebørnene finder appellerende, uden at Thors deltagelse særliggøres. Det er en

praksis, hvor det pædagogiske udviklingsfokus er i tilpas overensstemmelse med det givne børnefællesskabs sociale og kropslige formåen. Her er tale om en organisering af praksis, hvor der er mange veje at gå i det fælles engagement. Thor gør sit, og de andre børn gør, som de kan og vil inden for situationens mulighedsrum. Når aktiviteten gentages har børnene fælles erfaring med denne praksis, som de kan bearbejde, omforme og transformere imellem sig. Det pædagogiske indhold og de fælles muligheder er distribueret socialt og udvikles i praksis, i kraft af at deltagerne har både *adgang til* og *rådighed over* at kunne bidrage til sammenhængen.

Vuggestuebørns deltagelse er båret af et engagement i nuet og i opdagelsen af hinanden, og den mening der deles og skabes gennem deltagerens forskelligartede bidrag og deltagerpositioner styrker fællesskabelsen børnene imellem, og også mellem børnene og de professionelle (Gulbrandsen, 2010). Det inklusionsarbejde, som et kapacitetsfokuseret arrangement opdeler i *en primær indholdsdimension* og *en sekundær social dimension*, og som et rummende omsorgsarrangement *skærmer og håndterer adskillende*, bliver i et repertoireskabende arrangement til gennem deltagerens mulighedsbearbejdende deltagelse (Axel, 2009; Garland-Thomson, 2011).

Et repertoireskabende arrangement er, som nævnt tidligere, *ikke* en sjælden gæst i ressourcebørnehøusene, men det overses ofte i de tværprofessionelle sammenhænge, hvor der er stor opmærksomhed på individuelle handleplaner med udviklingsmål, der er opstillet i en mødekontekst. Repertoireskabende arrangementer kan iagttages i de fleste af hverdagens sammenhænge, hvor de professionelle knytter an til børnefællesskabernes engagementer, og hvor der produceres *kollektiv* rådighed over konkret praksis. Fx at Ruben kan ligge ned i den store fælles synge, mens andre børn bruger kroppen til at få fart på, alt imens der synges, og børnene vælger vers. Eller når Dina, som

er blind, kan spille på stuens klaver på særligt hørbare måder, som de andre børn lytter til og inspireres af. Eller når Aminas store massagebold gøres til genstand for *alle børns* kropslige eksperimenter og legende samspil. For at de professionelle kan orientere sig i børnefællesskabernes udvikling af *kollektiv rådighed gennem deltagelsen i rådighed over betingelserne*, skal de professionelles betingelser for at udforske hverdagens muligheder være sikret. Det er her forskningens privilegier og betingelser skal deles med de professionelle, så erfaringerne kan bearbejdes og transformeres af dem, der står med ansvaret for inklusionsudviklingen i praksis.

Konklusion

Det har været artiklens ærinde at forstå hvilke deltagelsesbetingelser, der udvikles for og med børn med handicap i ressourcebørnehuse, og at analysere hvordan børnenes råderum er knyttet til deres institutionelle muligheder. I artiklen er det gennem analyse af tre empiriske eksempler illustreret, at ressourcebørnehuses professionelle håndterer inklusionsopgaven, så der i hverdagen arrangeres såvel en *funktionalistisk udviklings-* som en *adskillelsesorienteret omsorgs-tænkning* omkring børns behov. Samtidig giver de professionelles praktiske udforskning af hverdagen ligeledes nye fællesskabende deltagelsesmuligheder for børn med og uden handicap.

Børns deltagelsesbetingelser må forstås som knyttet til de professionelles forestillinger om *det enkelte barns* udvikling som *alders-*, *funktions-* og *behovsrelateret*. Denne individualistiske udviklingstænkning har ganske stor betydning for, hvordan de professionelle organiserer sig, møder og ruster børn, og derfor også for hvordan de ser de konkrete udviklingsmuligheder i hverdagen. Handicappets *sociale betydning* formes aktivt af de professionelles udviklingsforståelser, der igen knytter sig til vuggestuen som historisk arrangement og til den kæde af uddannelsesarrangementer, som

vuggestuen leverer børn til. Nutidens pædagogiske arbejde med inklusion kan derfor ses som et aktuelt velfærdsstatsligt "svar" på håndteringen af en fortløbende historisk handicapproblematik, hvor perspektiver på samfundets sammenhængskraft, velfærdsudvikling, økonomiske prioriteringer og menneskerettigheder er i spil på en og samme tid. De professionelle betingelser for at udvikle en inklusionspraksis, der kan bidrage til social retfærdighed for alle børn, må ses i denne historiske og samfundsmæssigt konfliktuelle sammenhæng.

Set fra Ruben, Amina og Thors perspektiver er de professionelle målsætninger ikke noget, som børnene selv har rådighed til at ændre. Alligevel ser børnenes deltagelse i nogen grad ud til at kunne "skubbe" til de professionelle prioriteringer og organiseringer. De rådighedsbegrænsende inklusionsarrangementer vil en mere *situeret faglig opmærksomhed* derved kunne *opbløde* og *ændre på* i det konkrete arbejde, hvis de professionelle sikres bedre *praksisudforskende betingelser* lokalt, og hvis inklusion praktiseres som en *deltagelsesproblematik*, hvor børn er subjekter for læring og udvikling sammen med andre.

I vuggestuegrupperne opstår rådighedsbegrænsende arrangementer, når:

1. de professionelle forsøger at sikre barnets udviklingspotentiale gennem at arbejde med *funktionsnedsættelsen som et individuelt udviklingsproblem* i specialpædagogiske, ofte skolestiske organiseringer. Det er søgt illustreret gennem analysen af: et kapacitetsfokuseret arrangement
2. barnets manglende deltagelse forstås som *grundet i dets handicap og netop ikke forstås som en dialektik mellem krop og social praksis under forandring*. Ideen om *standardkroppen* og børns behov som enten *almene* eller *særlige* ser ud til at skygge for, at også børn med handicap *handler subjektivt begrundet*, og at deres råderum

er *lokalt betinget*. Det er søgt illustreret gennem analysen af: et rummende om-sorgsarrangement.

Den inklusionspraksis, som er kaldt *repertoireskabende* peger på, at inklusionspraksis må udvikles "i øjenhøjde" med børnene, og her kommer deltagelsesbegrebet naturligt i fokus. Når de professionelle orienterer sig i børnenes rettigheder og understøtter et givent børnefællesskabs forsøg på at tage del i de sammenhænge, som det "bøvler med", er inklusionsarbejdet allerede i gang. Et repertoireskabende fokus på inklusion lægger op til, at de pædagogiske arrangementer ikke kun er de professionelle faglige øvebane. Både børn og voksne lærer gennem deres fælles deltagelse om livets mange udtryk, problemer og muligheder, mens de konkret arbejder med at få arrangeret hverdagen på bedre måder. Skulle nogen måske tænke, at denne vej til udvikling af rådighed *ofrer* barnets kropsfunktioner og fremtidige muligheder, og således modarbejder inklusion på sigt, vil jeg gerne understrege, at i det repertoireskabende arrangement er kroppen/subjektet omdrejningspunktet for deltagelse. Det, at udvikle sig og sine "kropsfunktioner", kan og bør ikke skilles fra rådighedsdimensionen, da børn så bliver til objekter for "fremmede", velmente indsatser. Da subjektets "funktioner" i *social praksis* forbinder sig til livet i og omkring os *lige her og nu*, må "hele subjektet" udvikle sig i de sociale sammenhænge, hvor livet udfolder sig stærkest og med mest skabende kraft. Studiet finder, at det sker i den praksis, hvor børn og professionelle skaber repertoires sammen. Det er her inklusionen befordres og giver nye muligheder i hverdagen.

Referencer:

Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast nr. 1/2*, p. 97 – 118
 Bonfils, I. & Olsen, L. (2013). Valg af handicapbegreber gør stor forskel – også i forskning. In

- I. S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (red.), *Handicapforståelser mellem teori, erfaring og virkelighed*, København: Akademisk Forlag, p. 109 – 118
- Borg, T. (2002). *Livsførelse i hverdagen under rehabilitering. Et socialpsykologisk studie*, ph.d.-afhandling, Institut for Sociale Forhold og Organisation, Aalborg Universitet
- Böttcher, L. (2011). Cognitive impairments and Cultural-Historical Practices for Learning: Children with Cerebral Palsy in School. In M. Hedegaard & H. Daniels (red.), *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*, New York: Continuum International Publishing Group, p. 11-29
- Böttcher, L. (2012). Using the Child Perspective to Support Children with Severe Impairments in Becoming Active Subjects. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, O. S. Ulvik (red.), *Children, Childhood and Everyday Life. Children's Perspectives*, Charlotte: Information Age Publishing, p. 161 – 177.
- Böttcher, L. & Dammeyer, J. (2016). *Development and Learning of Young Children with Disabilities. A Vygotskian Perspective*. Springer
- Dagtilbudsloven. www.retsinformation.dk
- Davis & Watson (2000). Disabled Children's Rights in Everyday Life: Problematizing Notions of Competency and Promoting Self-Empowerment. *The International Journal of Children's Rights*, vol. 8, no. 3, p. 211 – 228
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2008). Disabled Children, Ethnography and Unspoken Understandings. The collaborative Construction of Diverse Identities. In P. Christensen & A. James, A. (red), *Research with Children: Perspectives and Practices*, p. 220 – 238
- Dreier, O. (2002). *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fallang, B., Øien, I., Østensjø, S., Guldbrandsen, L. M. (2017). Micro-processes in social and learning activities at school generate exclusions for children with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, p. 1 – 12

- Fisker, T. B. (2010). *Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer*, ph.d. afhandling, Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary Bodies. Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press
- Garland-Thomson, R. (2005). Feminist Disability Studies. *Signs Vol. 30, No. 2*, p. 1557 – 1587
- Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia vol. 26, no. 3*, p. 791 – 609
- Garland-Thomson, R. (2012). The Case for Conserving Disability. *Journal of Bioethical Inquiry 9*, Springer, p. 339 – 355
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies. An interdisciplinary Introduction*. Los Angeles: Sage
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorizing disability and ableism*. New York: Routledge
- Grue, J. (2015). *Disability and Discourse Analysis*. Burlington: Ashgate Publishing Company
- Gulbrandsen, L. M. (2010). Annerledeshet og barns deltagelse. In J. Kristeva & E. Engebretsen (red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gulbrandsen, L. M. (red.), (2014). *Barns deltagelse i hverdagsliv og professionell praksis – en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hedegaard, M. & Fleer, M. (red.), (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*. Maidenhead: Open University Press
- Holt, L. (2003). *(Dis)abling children in primary school micro-spaces: geographies of inclusion and exclusion*. *Health & Place 9*, p. 119 – 128
- Holt, L. (2004a). *The 'voices' of children: de-centring empowering research relations*. *Children's Geographies, Vol. 2, no. 1*, p. 13 – 27
- Holt, L. (2004b). *Children with Mind-Body Differences: Performing Disability in Primary School Classrooms*, *Children's Geographies, Vol. 2*, p. 219 – 236
- Holt, L. (2007). *Children's sociospatial (re)production of disability within primary school playgrounds, Environment and Planning D: Society and Space*, p. 783 – 802
- Holz kamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, emotionalitet, handleevne. O., Dreier (Ed.). *Den kritiske psykologi*. Bibliotek Rhodos: København, p. 237 – 348
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. In C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger, p. 39 – 80
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal
- Højholt, C. (red.). (2005). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. (2016). Situated Inequality and Conflictuality of Children's Conduct of life. In: E. Schraube & C. Højholt (red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life*, London & New York: Routledge, p. 145 – 163
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser. In Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder*, Dansk Psykologisk Forlag, p. 207 – 237
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*, København: Hans Reitzels Forlag. p. 77 – 90
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2014). Participant Observations of Children's Communities: Exploring Subjective Aspects of Social Practice. In *Qualitative Research in Psychology, Vol. 1, nr. 3*, p. 316 – 334
- Jar toft, V. (1996). Kritisk psykologi. In C. Højholt og G. Witt (red.). *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger, p. 181 – 208.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling, RUC
- Kirkebæk, B. (2001). *Normaliseringsperiode*. Holte: Social Kritiks Forlag
- Kirkebæk, B. (2009). Behandlingen af socialt ud-satte historisk set. In P. Brandt, B. L. Henrik-

- sen, K. B. Jensen, N. C. Rasmussen (red). *Udsat for forståelse. Antologi om socialt udsatte*. Silkeborg Bogtryk: Rådet for Socialt Udsatte, p. 42 – 78
- Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt – specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag
- Kirkebæk, B. (2013). *Det historisk flyttelige handicapbegreb*. In I. S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (red.). *Handicapforståelser. Mellem teori, erfaringer og virkelighed*. København: Akademisk Forlag, p. 17 – 33
- Kjær, B. (2010). *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*. København: Akademisk Forlag
- Kramme, A. & Hansen, T. H. (2016). *Evaluering af ressourcebørnehuse i Odense Kommune. Rapport, Børn og Ungeforvaltningen, Viden og kompetence*, Odense Kommune
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten*. Oslo: Cappelen Damm
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. The University of Chicago Press, Chicago & London
- Lave, J. (2012). *Changing Practice. Mind, Culture, and Activity*. Berkeley: University of California
- Lave, J. (In prep.). *Situated Learning: Historical Process and Practice*. 1-44 p.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag
- Levine, H. G. (1996). Context and scaffolding in development studies of mother-child problem-solving dyads. *Changing Practice. Mind, Culture, and Activity*. Berkeley: University of California, p. 306 – 326
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. In C. Pedersen, *Inklusionens pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag, p. 11 – 40
- Mehan, H. (1996). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. In S. Chaiklin & J. Lave. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 241 – 268
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability*, New York: Palgrave Macmillan, 2.nd.edition.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, K. (2008). *(Udviklingshæmmede) børns hverdagsliv. Betingelser og refleksioner fra en parallel og institutionaliseret verden*. Aarhus: Klim
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen* Ph.d.-afhandling, RUC
- Røn Larsen, M. & Stanek, A. S. (2015). Young children and their conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 67:3, p. 195 – 209
- Schneider, C. (2016). Recognizing and Respecting the Rights of Children with Disabilities in the Classroom, *International Journal of Education*, Vol. 8, no. 3, p. 1 – 15
- Schwartz, I. (2014). *Hverdag og livsforløb – tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Klim
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. New York: Routledge, 2.nd. edition
- Simonsen, E. (2006). Disability History in Scandinavia: Part of an International Research Field, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 7:3 – 4, p. 137 – 154
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling. Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet
- Thorleifsdóttir, T. (2013). *Constructing people of lower value. Past and present discourses on intellectual disability*. Speciale. Copenhagen: Københavns Universitet, Institut for Psykologi
- Traustadóttir, R., Ytterhus, B., Snæfrídur, T. E. & Berg, B. (red.). (2015). *Childhood and Disability in the Nordic Countries. Being, Becoming, Belonging*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening, identitet*. København: Gyldendal Akademisk

Common Engagements as Resources for Inclusion

Children with Disabilities Transitioning from One Age Group to the Next within General Day Care

Keywords: children with disabilities, transitions, day care, participation, inclusion, institutional arrangements, community of practice

KURT BENDIX-OLSEN

Roskilde University, Denmark

Abstract

This article presents a social psychological study of three-year-old children with disabilities who are transitioning from one age level to another within inclusion day care centres in Denmark. I investigated children's transitions as a decentred participation-problematic by drawing on material feminist disability studies, social practice theory and German-Danish critical psychology. The study included four children, all with disabilities, during the transition from one age group to another. I foregrounded one child, a girl, to illuminate the specific access barriers she faced as

a new group-participant handling age level changes. I analysed this girl's socio-material *visibility* and her personal *engagements* as a way to explore her local action possibilities and her emerging action potency across age level settings. The analysis shows that children with disabilities are at risk of becoming *objectified as impaired children* prior to, as well as during such age level changes, suggesting that professionals need to study how changes in institutional arrangements present personal barriers to children with disabilities and to their inclusion into the general education system. The study concludes that inclusion for transitioning children with disabilities relies on how children's personal actions and common engagements are understood, investigated, and developed in and across contexts as part of a changing day care practice.

Introduction

The article focuses on the theoretical and practical question of how *access to resources for inclusion is distributed in social practice in day care*. The article investigates how the transitional process of a child with disability relates to institutional arrangements and social practice in change within general day care. The study draws on material feminist disability studies (Garland-Thomson, 1997, 2011, 2012), social practice theory (Lave & Wenger, 1991), and German-Danish critical psychology (Dreier, 2003a+b, 2008, 2009) to investigate the conditions a child with disabilities has as an active participant in structures of social practice. This theoretical knowledge base builds on a *relational ontology* that invites researchers and practitioners to conceptualize 'disability' as a *situated and practical difference tied to conflictual participation in historical social practice under change*, --a perspective

that stands in stark opposition to the widespread and dominating *impairment-related*, biomedical research traditions, where the focus is on deficit within the individual's universalized human body.

The aim of the study was to generate knowledge *from practice* about children's transitions in order to understand how children with disabilities are finding their way through educational arrangements (Lave & Wenger, 1991; Dreier, 2008, 2009).

The study is part of a larger ongoing Ph.D.-project called: 'Small Children's Perspectives on Inclusion Practice' funded by University College Lillebælt, Roskilde University, and The Municipality of Odense, Denmark.

The empirical study involved four 3-year-old children with disabilities who transitioned from the 0 to 2 years 10 months-old group to 2 years 10 months to 5-year-old group in newly established resource day care centres¹. Each resource day care centre holds three placements for "children with special needs" and employs one extra full time professional in comparison to other general day care centres.

Throughout the research process, the children's *engagements in practice* were in the centre of attention as a way to explore how their actions related to the socio-material possibilities in resource day care centres.

The research questions captures the conflictual relations that a child with disabilities faces as a participant in a local practice, where s/he is a newcomer:

¹ In 2013, The Municipality of Odense changed its organization of day care centres from what Madsen (2005) calls 'an integration model' to 'an inclusion model' as a way to open up the general educational system to children, that until then had been cared for in segregated day care arrangements. The resource day care centres are developed out of already existing general day care centres.

1. How is a child with disabilities engaged in his/her age level transitions within the resource day care centre?
2. How does participation problems occur from the perspective of the transitioning child?

The article begins by addressing the way children with disabilities and their everyday life has been set apart in clinical studies of children and in biomedical understandings of disability. I argue from *a social relational view on disability* for the investigation of the *conditions* participants have, (re)produce and transform in local practice. This theoretical point of departure facilitates an exploration of how 'disability' takes form in practices and becomes vested with social meanings in institutional arrangements. Next, I present the various explorative research methods I used to investigate children with disabilities as active participants in a historical social practice of 'ability – disability'. The research methods have accommodated an exploration of theory and practice in their dialectical relation, and the research-practices I have developed continuously over time in line with Lave's understanding of 'research as apprenticeship' (Lave, 2011).

The introduction to the Danish day care system that follows contextualize and problematizes the access-demands children with disabilities encounter as new participants in the general day care arrangement. I use empirical examples of one girl's transitioning process to illustrate what it takes for small children to have *access to common conditions for participation*, and hence, for *inclusion* in day care. Implications drawn from the research suggest that by exploring participation and access-problems *from* the perspective of the transitioning child, professionals can identify and act to break down participation-barriers as they present themselves to children. By exploring participation and by consolidating common engagements in action, day care professionals can assist children in actively developing conditions

that may afford expansive action potentials in and across institutional arrangements and other action contexts (Højholt, 2016).

Setting the scene: The decontextualization of children with disabilities

Institutional day care arrangements may produce vulnerability and participation difficulties for children with disabilities, especially if professionals view these children's presence and personal engagements as problematic for sustaining existing group practices (Fisker, 2012; Bendix-Olsen, 2018). A common participatory problematic that follows from having institutional age-based arrangements applied to diverse groups of participants is the risk of identifying "the impaired child" as the problem (McDermott, 1996; Mehan, 1996; Davis & Watson, 2001). Traditional individualizing understandings of children's development in psychology have long been the norm (for a critique of individualizing approaches to studying children, see Gulbrandsen & Ulvik, 2015; Hedegaard, 2011; Hedegaard & Flear, 2008, 2013; Hundedeide, 2010). Individualizing understandings of child development can be said to be an a priori assumption in clinical studies of children with disabilities, and thus, also within the impairment-related tradition of special education (Oliver, 2009; Goodley, 2011, 2014). These individualizing understandings of child development often serve and preserve standard age- and needs-based institutional arrangements, so they are not typically perceived as part of the inclusion problematic (Holt 2003, 2004a+b, 2007; Garland-Thomson, 2011). This, then, blocks critical examination of institutional arrangements, understood as *historical action-conditioning contexts*, because they are already entrenched as commonsensical and legitimate (Lave & Wenger, 1991; Lave, 2006, 2012).

In his critique of such decontextualized approaches to child research, Hundeide (2010) argues that psychological research should avoid isolating the individual child from its social world. Experimental research, he points out, often ends up diagnosing the child's individual competence rather than situating the child's actions within its everyday social practice and experience. Further, Hundeide argues that research methods that are not in dialogue with the participating child may lead to biological reification (Hundeide, 2010, p. 151 - 152). In his view, test-based-research-methods can contribute to a 'ranking practice' that tells us more about notions of normativity within a given society than it does of a specific child's actions, perspectives and inter-subjective production of meanings.

In concert with Hundeide's perspective, Dreier (2008) argues for the development of psychological studies that include the subject's everyday life as both an ontological and methodological point of departure. Dreier emphasizes the vital importance of the first-person-perspective, rather than isolated individuals, isolated psychological functions, and isolated locations, which Dreier calls 'a third person perspective', an un-situated view from 'nowhere'. If we want to understand the social practice children face as part of their development, we need to study children as participants in and across local action-contexts (for an extended critique, see Dreier, 2008 and 2009).

In contrast to *decontextualized child research*, a growing number of researchers are undertaking studies from a *social relational view of disability*, investigating *the social conditions for participation* in day care (e.g., Davis & Watson, 2001; Ytterhus, 2003; Rasmussen, 2008; Fisker, 2010; Åmot & Ytterhus, 2014; Hilleshøy, Johanson & Ohna, 2014; Wilder & Lillvist, 2017). However, we still lack extensive research knowledge about children with disabilities as active participants in and across general day care arrangements and are, therefore, missing important insights into how

the (re)production of ‘ability - disability’ occurs in concrete situations. More research is needed to investigate how subjects, including children, parents, and professionals, relate to or may communally succeed in transforming conditions for participation in local practices (Højholt, 2016; Mørck & Huniche, 2006).

Empirical and analytical research practice

My empirical work took place from 2014 – 2016 in three newly established resource day care centres, where I studied four children with disabilities as active participants in social practice. I followed two children’s everyday life during their transition from one age group to the next: Ruben, “a late developing² boy”³ and Amina, “a girl with Down syndrome”. I observed Ruben in his group for the 0 to 2 year 10 months-olds for 21 days and for an additional 5 days when he transitioned into his new group. I observed Ruben one day a year and four months after his

² The quotationmarks indicate that such categorizations and understandings of the human body relate to a societal problematic of ‘ability – disability’ tied in situated ways to institutional arrangements and specific historical social practices. Naming children with regard to their *functions* and *impairments* is not a neutral act. It is, I argue, engaging in social struggles over practice (Holland & Lave, 2001; Lave, 2011). However, as Shakespeare (2014) argued, it will lead to *contextual essentialism* if bodily impairments would be out of the picture, and only barriers and environmental factors would be foregrounded academically. He argues for a *progressive disability politics* that engage with impairment instead of ignoring it (p. 75). While I agree, to a certain extent with Shakespeare on this point, this impairment concept (re)produces certain biomedical and ontological assumptions about the capable human as an *individual outside the context of its social environment*. Hence, the context and the individual (I prefer the term ‘subject’) cannot be understood in separation of each other, as they constitute one another in a relational dynamism.

³ Children’s names, sex, and, circumstances have been altered and/or blurred to secure anonymity for the involved children and their families.

transition. I followed Amina for 9 days in her group for the 0 to 2 year 10 months-olds, and again for 4 days when she transitioned into a new group. Amina stayed in 'the middle-group' for 14 months. Thereafter she got a placement in a special day care for children with severe and lasting impairments. I interviewed two professionals after Amina had transferred to the new placement.

Furthermore, I studied the two children, Thor and Dina, primarily as *intervention cases* during action plan meetings and through recorded interviews with professionals and one parent.

I feature Amina's transitional process here because she was the only child *not* to stay in the general day care system. Amina's transition and inclusion was (partly) "un-successful" from a pro-inclusion perspective, and in this way, her transition presents a particularly interesting contrasting possibility. Amina's transitional process shows more clearly, how conditions for participation must be developed collectively and have roots in the children's *mutual* and often *conflictual* engagements. I have used the knowledge I gained from studying the other children's situation as analytical ballasts.

I conducted this study in line with the tradition for critical ethnography (Lave, 2011), critical psychological practice research (Dreier, 2008; Højholt & Kousholt, 2014), and cultural historical observation practices (Hedegaard & Fleer, 2008). In short, this means over a longer timespan to develop an explorative research practice in and across local contexts with the different co-participants who live their lives there. I produced written records from ethnographic field notes, participant observations, as well as from spontaneous talks and semi-structured interviews.

My research practice takes inspiration from Lave's conceptualization of research as the exploration of a *theoretical/empirical problematic* (Lave, 2011, p. 150). According to Lave, a problematic relates to the Marxist idea of praxis, i.e. "...the idea that

human beings make their lives together, in a complexly structured, historically and materially changing world” (p. 161). A problematic is produced in an ongoing way by persons living under conflicting and contradictory conditions that lead to struggles and the creation of historical subjectivities in action (Holland & Lave, 2001). The social struggles emerge and manifest themselves in situated ways for subjects, as for example, when a child identified as ‘disabled’⁴ is transitioning from one institutional arrangement to the other. As indicated in Lave’s writing about critical ethnographic practice (2011), the research practice involves that the researcher:

...looks at a specific aspect of social life in its relations made with, in, and through other objects, persons, institutional arrangements, contexts, and events. This requires establishing how specific aspects of social life are part of other human activity in a “world” that is historically construed. A problematic includes assumptions (an ontology, an epistemology, an ethics) about relations between persons and world, the nature of human being and how it is produced, in what terms we can know it and the nature of knowledge (Lave, 2011, p. 150).

In Lave’s understanding of research in, of and through changing practice *“theoretical and empirical endeavours are mutually constitutive and cannot be separated”*

⁴ To identify subjects as ‘able’ or ‘disable’ is an example of a struggle over historic subjectivities. The historic subjectivity that I promote by using the linguistic compilation ‘children with disabilities’ over other historic subjectivities means taking part in the problematic of ‘ability – disability’ in institutional arrangements which nowadays is referred to as *inclusion*. I choose to emphasize *the subject first* (child with disabilities) instead of “highlighting” the impairment as for example by referring to ‘a physically or mentally impaired child’ because I see this as the least objectifying and most dynamic way to conceptualize and refer to children and disability in a changing world. See also note 2.

(p. 2). In this way, she conceptualises research as ongoing apprenticeship-practices (p. 147ff).

When exploring children's participation, I followed Dreier's stance: *"To gain a richer, more concrete, and lively theoretical conception of the person, we must, paradoxically, not look directly into the person but into the world and grasp the person as a participant in that world"* (Dreier, 2008, p. 40). The idea of looking *from* the position of the child, not *on* or *into* the person him/herself, has thus been a guiding principle. This decentred and context-sensitive take on acting subjects foregrounds *participation* analytically. Thus, I have looked for situations, where the children's participation was "unproblematic" and/or became conflictual in relation to their inclusion in and across arrangements.

The following questions have served as tools for my analyses of the empirical material:

1. How do transitioning children with disabilities engage in social practice across day care arrangements? (What do they do and how are they orienting themselves?)
2. What does member-qualifying participation look like in the different contexts?
3. How do the different institutional arrangements condition the children's transitional processes?

The Danish day care system

Denmark has an extensive public day care system. Almost all children attend day care centres on a daily basis⁵. This means that almost all children conduct their everyday lives in and across institutional day care arrangements. Most children experience their first institutional transition when they are around three years old⁶ when they move from the institutional arrangement for the youngest children, *vuggestue* in Danish, to the next institutional arrangement, *børnehave* in Danish, for children up to nearly six years of age. Until now, this transition has not received much attention in research, whereas the transition from day care to school has been explored in greater detail (see Ballam et al., 2017; Hedegaard & Fleer, 2013; Stanek, 2011; Broström, 2005; Højholt, 2001). Transitions within general day care, especially for children with disabilities is an overlooked research area⁷.

Since 2007 “*children in need of special measures*” have had the right to inclusion⁸ in the general day care system in Denmark (see Dagtilbudsloven, §1, section 3,

⁵ According to the Ministry of Children and Social Affairs (2017), 90% of 1 to 2-year-old children and 98% of children between 3 and 5 years old attend general day care.

⁶ The transition from home to day care is of course the first institutional transition, if we view the family as an institution in the sociological sense of the word.

⁷ As day care or preschool provision may or may not be private and/or part of national welfare models, day care arrangements vary a great deal in distribution, organization, costs, educational philosophies and traditions across nation states. This may provide a partial answer as to why the literature lacks a sufficient body of international research on *general day care transitions*. Additionally, over the years, the formal school has attracted more political attention and more research funding because the school is considered the most important public institution for children’s learning (Lave, 2012).

⁸ Inclusion in day care centres in Denmark has different historical roots. Since 1919, the public day care centres have been part of the state’s social policy and have been part of the state’s preventive measures in relation to children at risk, mostly targeted at children and families in social difficulties (see Nielsen, 2013, p. 74f). With the ratification of the different

www.retsinformation.dk). However, this does not mean that all children with disabilities are, in reality, included in the general day care system. Children with “*significant or lasting impairment of physical or mental functioning, where the need for support and treatment requires a special placement*” are placed in a different ‘specialized system’ (See National Instruction on Day Care: Vejledning om dagtilbud mv. VEJ nr 9109 af 27/02/2015, section 102, www.retsinformation.dk). When a placement in ‘the specialized system’ is in question an expert professional makes an assessment of the specific child in relation to his/her needs for special support, treatment and training. In this parallel system, special groups or day care centres are set up as autonomous units in respect to pedagogy, administration and economy with the official aim of children’s inclusion back into the general education system, if possible and with time. This arrangement continues the *dual track system*, which might be indicating that children’s individual “needs” and bodily “functions” serve as important selection criteria⁹ for initial or continuing access to general day care. This may also indicate that general day care centres become *provisional arrangements* for children with disabilities who do not “function” *well enough as* measured by the institution’s existing practices. Said another way, participation in general day care centres can be seen as provisional or temporary for children whose participation cannot be accommodated within the typical day care practices.

UN conventions on *all* children’s universal rights, children with disabilities have stipulated rights to inclusion in the public day care system in Denmark. The UN conventions in mind here are The Convention of the Rights of the Child (1989), The Salamanca Statement (1994) and The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006).

⁹ When the understanding of children’s personal *needs, abilities and functioning* work as a state’s selection criteria for granted rights to access in general day care, it becomes even more important to study *how practically embedded understandings* of children’s needs, abilities and disabilities are influencing the everyday lives of children with disabilities.

The invention of the resource day care arrangement was an initiative that sought to bridge the historic gap between the general and the specialized system in order to provide a day care arrangement for most children. However, the existence of the dual track system still seems to call forward a selection procedure of *individual children* and *their* personal needs and abilities *before* granting initial placement or *entry* to the next age level. Not a critical investigation of how access to participation is conditioned by the different understandings of ‘ability - disability’ in historical institutional arrangements. Paradoxically, the resource day care arrangement can reproduce differentiation practices that work against the rights to inclusion.

Children’s engagements in resource day care centres

Children’s actions connect with *both* institutionally assumed age level standard of child “behaviour” *and* the local and diverse access-demands for becoming a member of the community of practice. The following field note illustrates how the presence of children with disabilities raises questions about children’s ways of taking part and how their actions may contribute to the institutional context.

“I wonder what she is investigating?!” a professional said, referring to Amina who had just transitioned to a new age level. Amina, a girl (“with Down syndrome”), was standing “by herself” on the playground in a bent over position touching her shoelaces. Now and then, Amina looked up. It looked as if she was noticing the whereabouts of the staff. The children “around her” moved about and were in motion. They formed groups that dissolved and formed again in new constellations. Sounds of activity filled the air.”

The situation puzzled me that day and continued to do so, well after the fieldwork had ended. It made me wonder in what respects the day care practice, as well as my presence¹⁰ in the new group, made Amina's participation stand out (Garland-Thomson, 1997, 2011). Was the professional commenting on Amina's engagement as that of *an intentional acting subject* or was she referring to Amina's *anticipated inabilities due to her "Down syndrome"*? Was the question marking an interest in Amina's *perspective* or was it marking the *distance* between the observer and the observed? My point here is not to pin down the *actual intention* of the professional or to pass judgements on the staff's professionalism. I include this field note *only* to point out that the actions of transitioning children with disabilities may reveal day care practice as contradictory and potentially including/excluding. On one hand, day care practices can *enable* children's personal development and social inclusion. On the other, day care practices can *differentiate* between children's (bodily) performances and thereby contribute to institutionalized selection procedures within and across educational arrangements.

The field note and questions that arise from it invite exploration of how children with disabilities are understood as acting subjects that conduct their lives in and across contexts, and who are dependent on other co-participants in order to be included socially and materially as members of the community of practice.

Below, I will explore how Amina is finding her way in the new age level setting and try to identify the different participation-barriers she faces in the process.

¹⁰ My presence as a participant observer investigating the inclusion of transitioning children with disabilities is, in itself, a practice that may produce intensified attentiveness towards Amina as a certain kind of subject.

Visibility and material misfits

In the field note, Amina was engaged in an activity on her own. However, she was neither out of sight nor anonymous to the professional or to me and probably not to her peers either. Material feminist Garland-Thomson (2011) describes the visibility of specific bodies, as indicative of *the vulnerable position* that arises from the re-occurring *misfits* between a materially arranged setting and the acting body. She states, that “...*the way that bodies interact with the socially engineered environment and conform to social expectations determine the varying degrees of disability or able-bodied-ness, of extra-ordinariness or ordinariness*” (Garland-Thomson, 1997, p. 7). For Garland Thomson the interacting body is key to exploring how ‘ability - disability’ is produced and has social and personal ramifications in material action-contexts.

Garland-Thomson relates vulnerability to disability in several ways. To her vulnerability is a *universal, bodily-material, relational and political* concept (Garland-Thomson, 2011). Vulnerability is universal as it is an inescapable part of our existence and of living our lives. Throughout our existence in time and space, we are *all* depending on others and are, in different situations and ways and to varying degrees, in need of care and help. However, the materiality of the world makes certain embodiments visible in *exclusionary* and *dependent* ways, which is where the concept, according to Garland-Thomson relates to politics¹¹. To her, disability oppression

¹¹ From a minority-embodiment-position, showing how a person’s visibility and vulnerability relates to materiality is political in two ways: (1) it is *advocating for universal design and equal rights to participation for all embodiment-types in a rights based society* (social justice) and (2) *it may potentially have consciousness raising effects for a subject to be experiencing enduring misfit-relations. As a kind of subjugated knowledge of the ‘marked’ subject, this knowledge may lead to oppositional consciousness and politicized identity* (identity-politics, activism). (See Garland-Thomson, 2011, p. 597).

materializes in everyday life and “*emanates from prejudicial attitudes that are given form in the world through architectural barriers, exclusionary institutions and the unequal distribution and access to resources*” (p. 591). Garland-Thomson argues that in many situations *minority embodiments* are produced when the materiality of the world does not accommodate to all varying embodiment types, as could be the case in transitions of educational arrangements and local settings. As a consequence, minority embodiments stand out as *misfits*, i.e. deviants up against unaccommodating material arrangements. In her words: “... *to misfit renders one a misfit*” (p. 593). To Garland-Thomson, it is important to determine *the relation* between the embodied subject and the material environment as the misfitting agent, never the body itself.

Garland-Thomson (2011) draws attention to important inter-connections between embodiment and materiality as an ongoing process of bodily becoming and world-making that is closely tied to everyday life in institutional arrangements. By paying attention to the material arrangement and how it co-constitutes participation Garland-Thomson shows how materially arranged disablement is situated in practice and has lived consequences for what she calls minority embodiment-types. For example, this process becomes animated during transitions with children with disabilities when they become visible objects of study, as they carry their bodies in surprising ways or carry out actions in ways that their co-participants consider “wrong” for their “age group”.

While Garland-Thomson focuses entirely on *material* arrangements; I have broadened her concept to include *socio-material arrangements*, such as participation in playground activities and mealtime, as well as other ongoing daily produced “configurations” of socio-materialism.

When I observed mealtime during my fieldwork, I noticed that transitioning children would sometimes smear their food around, cry and not abide by the expected, socio-material conduct. In situations, such as these, they quite often were called “small” or “babies” among the other children, and especially older children would also point at them and say: “look!” Some of these children would signal a certain distance to the transitioning child’s surprising actions by moving away or by encouraging him/her to make more “extraordinariness”. In such situations, the transitioning children became very visible participants and at the same time relationally vulnerable.

This extraordinary visibility of newcomers with disabilities may indicate how failing to live up to the expected socio-material practice can lead to misfit-positionings of children with disabilities. Seeing Amina as *a misfitting child*, would position the peer-group as an already competent body of participants, i.e. as *ordinary participants*. An alternative way into the ‘participant-and-socio-material-access-problematic’ would, from a material feminist disability studies perspective, be to see socio-material misfit-situations as opportunities for shared learning and practice development. Understood in this way, relational vulnerability and participation-problems can be regarded as educational springboards for the whole community of practice to engage in. When participation-difficulties are identified when they occur as *misfit-situations*, then they are discovered as *positions* and *relations of limited access*, and thereby efforts of practicing inclusion becomes an ongoing ‘co-creation’ of socio-materially afforded everyday practices.

Borrowing from Garland-Thomson’s (2007, 2011) analytical concepts, we see the need for additional research to explore the socio-material conditioning of care and educational arrangements as they relate to small children’s inclusion (see also Holt

2003, 2004a+b, 2007, 2012 for more studies on materiality in school settings with an emphasis on inclusion).

I will now shift from Garland-Thomson's work to the work of Lave and Wenger (1991) to further explore how transitioning children are active participants in social practice. This is a shift from analysing how power and privilege relate to materiality to focusing on membership of a community of practice in relation to accessing common learning resources. Both perspectives help identify how institutional arrangements set conditions for acting children with disabilities in situated practice.

Becoming a member of a community of practice

Transitions studied from Lave and Wenger's (1991) theoretical contributions centre on the process of becoming a member of a community of practice and, within that process, the paramount question of how newcomers gain access to participation in the community's practices. As Lave and Wenger illustrate in their work on situated learning, the newcomer must have access to *a rich textured landscape of practices* within the community of practice¹² to be able to draw from and contribute to shared learning resources. With the term *legitimate peripheral learning*, Lave and Wenger re-conceptualize learning as a process of social and personal transformation in communities of practice. They show that 'learning' cannot, in itself, be an individual and purely cognitive endeavour; it is better grasped as a practical matter involving conflictual engagements with others. Likewise, gaining access can not be reduced to the individual's personal choices and actions. "*Depending on the organi-*

¹² Lave points out that she and Wenger introduced the term 'communities of practice' in "*an attempt to move away from an abstract universal notion of group or social category to emphasize that people are mutually engaged in doing things together!*" (Lave, In prep., p. 8)

zation of access, legitimate peripherality can either promote or prevent participation” (p. 103). This means that a person’s participation must be analysed in respect to the way the community of practice is “recruiting” its members and how the members participate in producing the community through their overlapping engagements. A newcomers’ limited access to shared participation is a sign of an enduring lack of overlaps of common engagements, leading over time to social marginalization¹³.

As an example, Lave and Wenger (1991) describe how butcher-apprentices in a supermarket are only used as meatpackers; they are not involved in the wider range of butcher-practices due to the employers’ wish to minimize wage costs. The legitimate peripheral learning of the apprentice is, therefore, “frozen,” or put on hold, until the apprentice is granted with or otherwise gains access into new action possibilities/responsibilities within the community of practice. The example illustrates

¹³ In a community of practice, not all members’ engagements overlap or complement each other as social practice is always changing, conflictual and contradictory. This further means that there is no absolute ‘centre’ of the community of practice as an end goal for the newcomer to reach in order to become a ‘full participant’. The dualism of ‘peripherality’ and ‘centre’ as well as the “mechanistic” interpretation of newcomers’ learning trajectories leading toward an assumed centre, Lave opposes to and criticizes in her recent work (Lave, In prep. 8). Lave describes a community of practice as an analytical concept meant to grasp participants’ mutual and ongoing learning in situated local, historical changing practice. The work by Lave & Wenger (1991), I use to critically investigate how common learning resources are produced in, and through practice and how community processes take on different organizational forms in different social contexts (For elaborations, see Lave, In prep, p. 2f). In Lave’s own critique of the 1991 book, she states that she regrets not to have emphasized more strongly, how “*institutions and the forces of production give some participants power over legitimate peripheral participation indivisibly*” (p. 9). This hidden access to power and learning resources is what I see is being reproduced and come into effect when ‘children with disabilities’ become extraordinarily visible, and are viewed as misfitting children in a certain socio-materially arranged action context.

how the specific *organization of access* to community practices has social ramifications, in particular for the newcomer, but also for the community of practice in respect to holding back new learning resources and, thus, its opportunities for change and renewal.

By studying the newcomers' access-problems as a participation-problematic *over time*, we discover how everyday life is *both* structured by the oldtimers and developed through participation with newcomers as potentially included co-participants. Marginalization seems to occur if the newcomer's actions and engagements are considered to be too unusual, become restricted or not recognized as valuable for the reproduction or renewal of the community of practice. Under such conditions for participation, the newcomer's actions work in relative isolation and the newcomer's personal and social development becomes stalled. From the work of Lave and Wenger, the transitional process of children with disabilities can be understood as *distributed* within the community of practice. How such distributed access-relations work in and across communities of practice, I will explain in more detail throughout the rest of the article.

In the next section, I follow up on how the transitioning children's participation-problems may reflect not only organizational or community dynamisms but could be identified as *societal contradictions* that will need to be handled collectively in order to support the child in his/her developmental task of forming a coherent everyday life.

The development of personal action potency

In German-Scandinavian critical psychology drawing on Holzkamp's work (for example 2005, 2017), a subject develops his/her *action potency* in relation to his/her *personal conditions* for taking part in historically developed social practices (Dreier,

2003a+b, 2008, 2009; Højholt, 2016). According to Dreier (2003a), the subject develops his/her action potency and social self-understanding “*vis a vis his or her immediate situation in the social structure*” (p. 21). Thus, it is crucial to explore the child’s different and changing conditions for acting and contributing to practice from his or her position as the participating subject. For example, as three-year-old Amina takes part in developing her everyday life in a new age level arrangement, she is also encountering the societal contradictions that present themselves to her as *personal conflicts*.¹⁴ Dreier argues that a subjects’ participation is a dynamic, conflictual, and, a socially constitutive process:

As a person moves from one context to another, his or her position varies, and so does that person’s possibilities, resources and degree of influence. It therefore takes different personal action potencies to participate in them, and a person participates in different ways and for different reasons in different social contexts. All this introduces complexity into every person’s life and modes of functioning. Faced with this complexity, people do not just shift mode of functioning as they move from one context into another, as some would have us believe. Rather, they must to some degree compose their everyday lives, and certainly conduct them in and across different places in a way that depends on their varying personal scope, influences and co-participants (p. 23f)

Following Dreier, the everyday life of the transitioning child is to a certain degree actively composed by the child in a co-constructed social practice. However, in the

¹⁴ Garland-Thomson (2011) conceptualize such personal conflicts due to societal contradictions as material misfits and Lave and Wenger (1991) as an access and membership-problematic related to mutual engagements in social practice.

case of children with disabilities, the development of action potency within an institutional arrangement, where the children historically have been denied access, may in many respects be a too difficult task for them to handle. The day care arrangements do not necessarily facilitate participation-access seen from the position and perspective of the children with disabilities (Bendix-Olsen, 2017, 2018). The institutional arrangement may in fact, manifest itself as *disabling to the child's development of a coherent everyday life*, especially if the child's conditions for taking part are arranged or distributed in ways that limit his or her mutual engagements in local practice (Højholt, 2016). Here the care and differentiation practices of general day care come into play in contradictory ways for children with disabilities.

Returning to my initial field observation and looking at the situation *from Amina's perspective*, we see her actions as efforts to experiment with and *orient* herself in a new social situation. As noted earlier, Amina spent time looking at her shoes. When Amina looked up from her engagements with her shoes, she seemed to follow the movements of the staff. Here, she might have been *trying to develop her conditions for taking part* in the day care centre. However, neither professionals nor peers supported her emerging action potency in ways that might have helped her become a more consolidated member of the community of practice.

The literature suggests that professionals with appropriate experience and knowledge can be very important co-participants in play and social encounters for children with disabilities and their peers. They can support the development of mutually meaningful engagements through their awareness and mediation of the institutional demands, possible misfit-situations and community based participation challenges. However, when I study my field notes, I cannot not find many examples of professionals' adroitly encouraging or facilitating common engagements with Amina as an "able" and competent, i.e. *fit* participant. It seems clear, that Amina

would have benefitted from engaging more directly with the other children to increase the likelihood, that she would be seen by the other children as a contributing member of the new group. However, to support and promote the development of children's personal action potencies, professionals need *extensive and situated knowledge of the children's different orientations and experiences* (For studies pointing to this practice-informed professionalism, see Ytterhus, 2003; Theorodou and Nind, 2010; Fisker, 2010; Bøttcher, 2012; Cecchin, 2013; Hilleshøy et al. 2014; Hilleshøy, 2016; Janson, 2010; Luttrupp & Granlund, 2010; Hellblom-Thibblin & Marwick, 2017).

Common engagements as community resources for transitioning children with disabilities

The work by Garland-Thomson (1997, 2011, 2012), Lave and Wenger (1991) and Dreier (2003a+b, 2008, 2009) have each contributed to the exploration of personal and common engagements as interrelated in dynamic and complex ways in different contexts and institutional arrangements. From this theoretical perspective, I will illustrate *how* children with disabilities can be limited in developing their action potency both *before* and *during* changes in age levels, *as a result of limited access to community resources*.

Typically, children in this municipality change groups when they turn 2 years and 10 months old. However, since Amina is a "child with Down syndrome", her parents and the professionals wanted her to stay somewhat longer in the younger group so she could "develop further" and, with time, be better suited for the transformational processes ahead of her with the older children.

This decision to give Amina more time before transitioning to the next group brought unexpected troubles for the professionals. The children Amina knew from the group moved up to the next group when they turned 2 years and 10 months old, and their spaces were immediately filled by one-year-old babies. As time went by, the staff found it increasingly difficult to handle Amina's needs as well as those of the new babies in the group. From my observations in the group and from talking with the staff, I learned that Amina was sometimes biting the smaller children, which put increasing demands on the professionals to keep all children safe. As a solution, Amina's caretakers (family and professionals) decided that Amina would transition into the older group. She had now turned 3 years 1 month old.

In this case, Amina's caregivers made a well-intentioned decision to postpone her transition for some months because of her "special needs". The professionals' understandings of Amina's *impairment* and their wish to give her *more time to develop as an individual* made a prolonged stay seem like a plausible and advantageous solution. Meanwhile, however, the world changed and likewise Amina's conditions for taking part in the group also changed as the rhythm of the day increasingly revolved around the needs of the babies. What initially was intended as a protective measure gradually put a spotlight on Amina's participation and made her increasingly visible (Garland-Thomson, 2011). The situation shows us how Amina's conditions for sharing her engagements with others --as part of conducting an everyday life in a changing world --connects to the collective organization and responsibilities of the day care centre as a whole, including such elements as the staff-ratio and the professional's obligations to provide incoming infants and families with a good start (Dreier, 2003b).

When Amina's "needs" became evident, planned for and acted upon without taking into consideration her relations to her transitioning peers, she became at risk of

exclusion. These problems arose because the focus was, basically, an intervention to address Amina's impairment, not on embracing and supporting her participation rights by ensuring that she had access to the community of practice as the group's constellation changed. Amina's new group was located in the same day care facility --however, the professionals in the two groups did not cooperate very much on helping the children develop their everyday life *across age level-arrangements*. This organization of distinct groups was due to autonomous planning within each group, different daily routines and activity times primarily connected to children's perceived needs and ages, which functioned as structuring principles.

The receiving community of practice was larger and more complex in terms of the number of children and their different engagements; for example using the signing practices that Amina knew from her earlier group was therefore much harder than anticipated for the professionals. Thus, Amina participated in the new age level without much signing practice to help mediate between her and others. The following field note illustrates Amina's situation:

It is after lunch in the middle-group and the professionals are guiding the children to the playground outside. As I am heading down the tiled path in front of the 0 – 2 year 10 months-old's building, I see a professional holding Amina's hand as they go in the direction of the playground. Amina stops in front of the window to her former group setting. She slaps her hand against the window and looks in. The professional is waiting next to her with some sand-play-tools. The professional seems impatient (eager to reach her destination), and her body signals that she wants to be on the move. Amina is not moving. She sits down on the pathway. The professional says standing: "We'll find some sand for this" and

points to the tools that she holds close to Amina. Amina reaches out and takes a shovel. The professional kneels down and says: "No, not into the mouth". Amina is exploring the tools with her mouth. Amina turns over and moves towards the window. The professional says: "No", followed by: "Out on the playground". Amina softens her legs when the professional grabs her. The professional tries to hold her by her hands. The professional lifts and walks Amina to the sand pit. Amina sits down alone when arrived at the sandpit.

The situation is interesting, as Amina seemed to be using an opportunity to *reach out and connect* with an already well-known context by sending greeting gestures to those inside the building. I have also seen other transitioning children and their parents do such daily rituals. The former setting is, I argue, still an important part of Amina's everyday life, but connecting with this context is not an option any longer, even though its "materiality" is so close by. Interestingly, the professionals paid positive attention when her peers waved at the children and staff in their previous group. However, the professional in this situation seemed to view Amina's gestures as "acts of impairment," perhaps because she did not produce any accompanying words or narratives as the other children did, or because of her frequent incorporation of sensual and tactile engagements that differed from those of her peers.

As the professional tried to motivate Amina to go to the playground where she now "belongs", Amina looked as if she were protesting or resisting in a bodily fashion (see Ytterhus & Åmot, 2014 for a study on diagnosed children's resistance to educational rule enforcement). Amina's "soft legs" seem to reveal that the professional did not see her intentions as *directed* and her actions as *unfulfilled*. Clearly, Amina and the professional had very different understandings of this situation. Over the course of the day, it seemed that Amina might experience many such *disruptions of*

her engagements that would work against her understanding of herself as a competent and orienting subject (Dreier, 2003a).

Interestingly, in contrast to the restricted action-possibilities that Amina often had, I observed something quite different when a professional engaged in playing “music” with her on the playground’s outdoor instruments (a big wooden xylophone and hanging metal rods), especially when the other children assembled around them and took part in the music-making. In situations such as these, Amina was happy, as indicated by her bodily gestures signalling joy. When the professional actively engaged with the children in less structured and rule-based play, s/he helped create a social oasis for Amina (see Luttrop & Granlund, 2010 and Theodorou & Nind, 2010 for studies exploring adult-supported interaction in play situations in the day care settings).

The new age level seemed to present many socio-material barriers to Amina’s inclusion, but as shown, not in every situation. The materiality also “welcomed” and engaged her. The professionals also seemed to provide opportunities that could expand Amina’s action-possibilities when they collaborated in activities where materiality and social practice invited children and adults to *explore and experiment creatively together*. When they did so, they were taking part in *communal world-making processes* where Amina was included more fully as an equal and contributing participant (Garland-Thomson, 2011). However, these situations were infrequent during my observations.

Amina stayed in the group for 14 months until it was time for the next transition into the group of the oldest children. The upcoming transition she was expected not to be able to manage as the staff ratio was even lower in comparison to the

middle-group. Therefore, she was transferred in a special day care centre for children with “more severe needs.” As a professional said in an interview after Amina was moved out of the middle group: “Seen from Amina’s needs, it was better for her to be placed in the special day care”. The professional’s words illustrate that the “needs” and opportunities of transitioning children with disabilities correlate with the possibilities open to them to become fully participatory and legitimate members of an age based institutional arrangement and community of practice.

Conclusion

The article has presented a social psychological exploration of how the transitioning process for a child with disabilities relates to specific institutional arrangements and socio-material configurations of everyday life. When exploring children’s participation from *a social relational view of disability*, an individualized focus on impairment, abilities and development can be transcended. This is helpful, when we want to investigate what it takes for all acting subjects to develop their local conditions for inclusion in general day care.

I have analysed how inclusion-barriers for children with disabilities may occur when interventions are targeting individual children’s “impairment” and “special needs” and not their participation rights as contributing members of the day care community.

The analysis suggests that the inclusion of transitioning children with disabilities depends on building up common engagements that support the child’s development of action potency in expansive and transformative ways within the activities of the receiving community of practice. The analysis further reveals that it is productive to understand social marginalization as *limited access to common engagements over time*.

I have used the question that initially triggered this study --“I wonder what, she is investigating?” --as a starting point to explore how the access-and-inclusion-problematic unfolds for a transitioning child with “Down syndrome”. The question has potentials to be a productive, i.e. a critical inclusion-question *if it leads to additional decentred investigations of children’s conditions for conducting a coherent everyday life with others*. Children with disabilities become vulnerable participants if their engagements and perspectives do not inform the development of social practice in ways that accommodate more *diverse* action possibilities, both materially and socially. In order to transform and develop existing day care practices, professionals must experiment with their practice in dialogical and responsive ways that include *all* children as co-participants, and *without neglecting other obligations within the institution*. In this way, local attempts to develop more inclusive practices connects to wider political struggles of ‘how to care’ and ‘how to educate’ small children without spending unnecessary economic means. Caring for all children as vulnerable and interdependent beings in a state supported system where economic accountability and cost effectiveness is also structuring day care practice, seems to put contradictory demands on the professionals responsibilities, possibilities, and choices of when, how and whom to include. Thus, the segregated system still exists and, paradoxically, is perpetuated within the general education system, including resource day care centres. This will likely be the case as long as children’s development is understood in individualized and decontextualized terms of ‘ability’ and ‘disability’ --valued and measured up against an abstracted and generic understanding of the human body.

References

- Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (Eds.). (2017). *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*. International Perspectives on Early Education and Development 16. Springer
- Bendix-Olsen, K. (2017). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. [‘The Pedagogical’ as a Common Good in the Day Care Centre]. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, årgang. 1, nr. 1*, p. 7 – 19
- Bendix-Olsen, K. (2017). Med handicap i vuggestuen. Inklusionsarrangementer betyngt som betingelser for rådighedsudvikling og inklusion, [Disability in Day Care. Inclusion-Arrangements Highlighted as Conditions for Participation and Inclusion]. *Nordiske Udkast, No. 1*, p 45 - 63
- Børne- og Socialministeriet/The Ministry of Children and Social Affairs. (2017). *Stærke dagtilbud. Alle børn med i fællesskabet. [Strong Day Care Centres. All Children Take Part in the Community]*. Report, www.sm.dk, 32 p.
- Bøttcher, L. (2012). Using the Child Perspective to Support Children with Severe Impairments in Becoming Active Subjects. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, O. S. Ulvik (red.), *Children, Childhood and Everyday Life. Children’s Perspectives*, Charlotte: Information Age Publishing, p. 161 – 177
- Cecchin D. (2013). Pedagogical Perspectives on Play. In I. Schousboe, D. Winther-Lindqvist (eds). *Children’s Play and Development. International perspectives on early childhood education and development*, vol. 8, Dordrecht: Springer, p. 55 – 71
- Davis, J. M. & Watson, N. (2001). Where are the Children’s Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in ‘Special’ and ‘Mainstream’ Schools. *Disability and Society, Vol. 16, No. 5*, p. 671 - 687

Dreier, O. (2003a). Learning in Personal Trajectories of Participation. In Stephenson, N., Radtke, H. L., Jorna, R. J. & Stam, H. J. (Eds). *Theoretical Psychology. Critical Contributions. Concord, Canada: Captus University Publications*, p. 20-29

Dreier, O. (2003b). Subjectivity and Social Practice. Working Papers. 2nd. edition. Centre for Health, Humanity, and Culture, University of Aarhus, 146 p.

Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press

Dreier, O. (2009). The development of a personal conduct of life in childhood. In T. Teo, P. Stenner, A. Rutherford, E. Park, & C. Baerveldt (red.), *Varieties of theoretical psychology: International, philosophical and practical concerns, Toronto: Captus Press Inc.* p. 175-183

Fisker, T. B. (2010). *Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer [Interacting Preschool Children. An Exploration of the Potentials of Social Development and the Possibilities of Interaction for Preschool Children with Autism in Different Pedagogical and Organizational Settings]*. Ph.d. afhandling, Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet

Fisker, T. B. (2012). Et udviklingspsykologisk skisma og et pædagogisk dilemma. [A Developmental Schism and a Pedagogical Dilemma]. In L. Svinth & C. Ringsmose (Eds.). *Læring og udvikling i daginstitutioner*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag, p. 153 - 179

Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary bodies. Figuring Physical Disability in American Literature and Culture*, New York: Columbia University Press

Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia* vol. 26, no. 3, p. 591 - 609

Garland-Thomson, R. (2012). The Case for Conserving Disability. *Journal of Bioethical Inquiry* 9, Springer, p. 339 – 355

Goodley, D. (2011). *Disability studies. An Interdisciplinary Introduction*. Los Angeles: Sage

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorizing disablism and ableism*. New York: Routledge

Gulbrandsen, L. M. & Ulvik, O. (2015). Exploring children's everyday life: An examination of professional practices. *Nordic Psychology*, 67: 3, p. 210 – 224

Hedegaard, M. (2011). The Dynamic Aspects in Children's Learning and Development. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fler (Eds.): *Motives in Children's Development. Cultural-Historical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 9 – 27

Hedegaard, M. & Fler, M. (red.). (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*. Maidenhead: Open University Press

Hedegaard, M. & Fler, M. (red.). (2013). *Play, Learning, and Children's Development. Everyday Life in Families and Transition to School*. Cambridge: Cambridge University Press

Hellblom-Thibblin, T. & Marwick, H. (2017). Diversity and Pedagogies in Educational Transitions. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Eds.). *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research*. International Perspectives on Early Education and Development 16. Springer, p. 15 – 27

Hilleshøy, S. (2016). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *IJEC*, 48, p. 95 – 109

Hilleshøy, S., Johansson, E., Ohna, S. E. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnahagen. [*Interactions Among the Youngest Children With Cochlearimplant And Other Children In Day Care*]. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, Vol. 7, no. 4, p. 1 – 21

Holland, D. & Lave, J. (Eds.). (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Santa Fe: School of American Research Press

Holt, L. (2003). (Dis)abling children in primary school micro-spaces: geographies of inclusion and exclusion. *Health & Place* 9, p. 119 – 128

Holt, L. (2004a). Children with Mind-Body Differences: Performing Disability in Primary School Classrooms. *Children's Geographies*, Vol. 2, No. 2, Carfax Publishing, p. 219 – 236

Holt, L. (2004b). The 'voices' of children: de-centring empowering research relations. *Children's Geographies*, Vol. 2, no. 1, p. 13 – 27

Holt, L. (2007). Children's sociospatial (re)production of disability within primary school playgrounds. *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 25, p. 783 – 802

Holt, L., Lea, J. & Bowlby, S. (2012). Special units for young people on the autistic spectrum in mainstream schools. Sites of normalization, abnormalisation, inclusion, and exclusion. *Environment and Planning A*, Vol. 44, p. 2191 – 2206

Hundeide, K. (2010). Ett barnperspektiv på praktiska arbetet inom barnomsorgen: Ett humanistisk och tolkende synsätt, [*The Child Perspective and the Children's Perspectives in Theory and Practice*]. In I. P. Samuelsson, D. Sommer & K. Hundeide (Eds.). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik. Liber, Vol. 2*, p. 109 – 169

Holzkamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. [The Human Being as Subject for Scientific Methodology]. *Nordiske Udkast*, No. 2, p. 5 - 33

Holzkamp, K. (2017). Conduct of Everyday Life as a Basic Concept of Critical Psychology. In E. Schraube & C. Højholt (Eds). *Psychology and the Conduct of Everyday life*. New York: Routledge, p. 65 – 98

Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. [Cooperation on Children's Development].

København: Gyldendal

Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. In E. Schraube & C. Højholt (Eds). *Psychology and the Conduct of Everyday life*. New York: Routledge, p. 145 - 163

Højholt, C. & Kousholt, D. (2014). Participant Observations of Children's Communities—Exploring Subjective

Aspects of Social Practice, *Qualitative Research in Psychology*, 11:3, p. 316-334

Janson, U. (2010). Togetherness and Diversity in Pre-school Play. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 9, No. 2, p. 135 – 143

Lave, J. (2006). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3 - 32

- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press
- Lave, J. (2012). *Changing Practice. Mind, Culture, and Activity*. Berkeley: University of California
- Lave, J. (In prep.). *Situated learning: Historical Process and Practice*. Unpublished manuscript presented in the research group 'Subjectivity, technology and Practice', Roskilde University, 1 – 44 p.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Luttrupp, A. & Granlund, M. (2010). Interaction – it depends – a comparative study of interaction between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12:3, p. 151 – 164
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*. [Social pedagogy. Integration and Inclusion in Modern Society]. København: Hans Reitzels Forlag
- McDermott, R. P. (1996). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 269 – 305
- Mehan, H. (1996). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 241 – 268

Mørck, L. L. & Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. Annual Review of Critical Psychology. No. 5, p. 1 – 19

Nielsen, S. B. (2013). Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat. Om bevægelserne i diskurserne mellem arbejdsmarked, familie- og uddannelsespolitik. [The Changing Political Mandate of Danish Day Care Centres. On the Changes in the Discourses in between Labour-marked, Family- and Educational Politics]. In J. B. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt. (Eds.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund

Oliver, M. (2009). Understanding Disability. Second Ed. New York: Palgrave Mcmillan

Rasmussen, K. (2008). *(Udviklingshæmmede) børns hverdagsliv. Betingelser og refleksioner fra en parallel og institutionaliseret verden*. [(Intellectually Disabled) Children's Everyday Lives. Conditions and Reflections from a Parallel and Institutionalized World]. Aarhus: Klim

Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. [Children's communities and their meanings. Analyzed During Transitions From Day Care to 1. Grade and After School Program]. Ph.d.-afhandling. Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet

Theodorou, F. & Nind, M. (2010). Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 10, issue 2, p. 99 - 106

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wilder, J. & Lillvist, A. (2017). Collaboration in Transitions from Preschool: Young Children with Intellectual Disabilities. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin, (Eds.). *Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research. International Perspectives on Early Education and Development 16*. Springer, p. 59 - 74

Ytterhus, B. (2003). *Socialt samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven*. [Children's Social Interaction. Inclusion and Exclusion in Day Care], København: Hans Reitzels Forlag

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2014). 'Talking bodies': Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood, Vol. 21 (2)*, p. 260 – 273

Bilag A

Den 5.06.2014

Kære forældre i NN børnehus.

Ledelsen og personalet i NN Børnehus ønsker at deltage i forskningsprojektet 'Børns perspektiver på inkluderende praksis' i perioden 2014 – 2017. I den forbindelse vil jeg, Kurt Bendix-Olsen, cand.mag. og ph.d.-studerende, gerne informere jer om projektet og bede om jeres tilsagn til, at jeg må kigge på børnelivet i vuggestuen – nogen gange som "en flue på væggen" og andre gange ved at deltage i vuggestuens pædagogiske aktiviteter, samvær og leg.

Forskningsprojektet ønsker at skabe viden om, hvordan små børn indgår i sociale fællesskaber med hinanden i vuggestuen, og hvordan den pædagogiske praksis understøtter, at alle børn har mulighed for at være inkluderet i børnefællesskaberne.

Projektet vil kunne bidrage med mere viden om, hvordan de pædagogiske rammer, som personalet tilbyder, får betydning for børns deltagelse og deres udvikling i fællesskaber. En viden som professionelle har brug for med henblik på at give inklusionen bedre muligheder fremadrettet.

Det er planen, at jeg primært vil opholde mig i vuggestuen i september måned 2014 og så vende tilbage løbende i 2015 for at samarbejde med personalet, og dele de tanker, jeg gør mig. Jeg vil gerne understrege, at alt forbliver anonymt og fortroligt.

Jeg kan oplyse, at forældrebestyrelsen er informeret efter samtale med (navn på leder) og undertegnede, og at den er positivt indstillet overfor forskningsprojektet.

(Navn på leder) vil kontakte jer forældre i den kommende tid og spørge om skriftligt tilsagn fra jer.

I er meget velkomne til at kontakte mig for yderligere oplysninger:

Jeg er cand.mag., lektor ved UC Lillebælt og indskrevet som ph.d.-studerende ved Forskerskolen Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Jeg kan træffes på tlf. 2720 6180 – gerne aften.

Med venlig hilsen Kurt Bendix-Olsen

Bilag B

Dato:

Forældretilsagn

Vi giver hermed tilladelse til at

Barnets navn:

må observeres i børnehuset af ph.d.-studerende Kurt Bendix-Olsen, som led i forskningsprojektet 'Små børns perspektiver på inkluderende praksis', som løber i perioden fra 2014 til 2017.

Materialet, der indsamles, vil blive behandlet anonymt og fortroligt.

Forældreunderskrift:

Bilag C

Informeret samtykke erklæring til forældre til 'børn med handicap' fulgt i møderegi

Jeg giver hermed tilladelse til, at phd.-studerende Kurt Bendix-Olsen som led i forskningsprojektet 'Små børns perspektiver på inkluderende praksis' må deltage i handleplansmøder og bruge data herfra i forskningsprojektet. Ved data forstås feltnoter, mødereferater, handleplansdokumenter, interview og lignende.

Materialet, der indsamles, vil blive behandlet anonymt og fortroligt.

Projekter er anmeldt til Datatilsynet og følger gældende retningslinjer herfra.

Dato:

Underskrift:

Venlig hilsen Kurt Bendix-Olsen

Phd-studerende v. RUC, forskerskolen for hverdagslivets socialpsykologi og lektor v. UC Lillebælt

Tlf. 27206180

Mail: kube@ruc.dk

Bilag D

Opslag i børnehus ved genbesøg



Kære forældre

Mit navn er Kurt Bendix-Olsen. Jeg samarbejder med personalet om forskningsprojektet: "Små børns perspektiver på inkluderende praksis." Jeg vil være i NN Børnehus den 3. maj 2016 for at observere og følge børnelivet som en opfølgning på tidligere observationer.

Jeg er cand.mag., ansat på UC Lillebælt som lektor og er p.t. i gang med en ph.d. på RUC, under Forskerskolen 'Hverdagslivets socialpsykologi', PAES, Psykologi og Uddannelsesforskning.

Hvis du har spørgsmål, skal du bare komme til mig eller kontakte mig på tlf. 2720 6180 eller mail:

kube@ucl.dk

Venlig hilsen Kurt

Bilag E

Spørgeguide for semistruktureret gruppeinterview om handleplansmøder, 17. maj 2016

Deltagere: mor til 'barn med handicap', leder af vuggestue, pædagog i vuggestuen, ergoterapeut, synskonsulent og psykolog.

Hvad er/var målet med handleplansmøderne for dig?

Hvad bidrager du med eller arbejder på at få til at ske på møderne?

Hvordan hjælper møderne dig i din praksis eller forældresituation? Mødernes betydning for dit virke?

Har du oplevet modsætninger, dilemmaer eller udfordringer i regi af handleplanstænkningen?

Hvad betyder det at arbejde sammen over tid? Hvad er der sket af forandringer undervejs? Hvad har udviklet sig?

Hvad betød det for dig, at I brugte vækstmodellen og senere gik væk fra den?

Hvad kan Dina lære os om udvikling af inklusion?

Bilag F

Forsknings spørgsmål præsenteret for medforskende personalegrupper ved projektstart, stop op og formidlings-arrangementer

Hvordan får pædagogers inklusionsbestræbelser, forståelser og organiseringer betydninger set fra børnenes perspektiver og deltagelsesmuligheder?

1. Hvordan udgør de professionelle praksis deltagelsesbetingelser for børns inklusion?
2. Hvornår/hvordan kommer børn i vanskeligheder i henholdsvis vuggestuen og børnehaven set som udviklingsarrangement?
3. Hvordan er børns vanskeligheder forbundet med den sociale kontekst?
4. Hvordan skaber de professionelle mening i forhold til børns vanskeligheder?
5. Hvilken hjælp yder de professionelle til enkeltbørn og børnefællesskaber?
6. Hvad kan indkredses som inklusionsfaglig praksis, der styrker børn i deres daglige livsførelse med hinanden?