

# Inklusions- og eksklusionsprocesser i leg

---

Janne Hedegaard Hansen  
Forskningsleder på Institut for Pædagog-  
uddannelse, KP, jhha@kp.dk

Helle Marie Skovbjerg  
Professor på Designskolen Kolding,  
hms@dskd.dk

Anne-Lene Sand  
Lektor på Designskolen Kolding, ls@dskd.dk

Jens-Ole Jensen  
Docent på VIA, joj@via.dk

Hanne Hede Jørgensen  
Lektor på VIA, hhj@via.dk

Andreas Lieberoth  
Lektor på DPU, Aarhus Universitet,  
andreas@edu.au.dk

## Resume

I forskningsprojektet 'Må jeg være med' (Skovbjerg, Hansen, Sand, Jensen, Lieberoth, Lehrman og Jørgensen, 2022) har vi som en del af projektet udforsket, hvordan pædagoger håndterer inklusions- og eksklusionsprocesser i relation til leg, samt hvilken betydning pædagogers håndtering af disse processer har for børns mulighed for deltagelse i leg. Artiklens analyser viser, at pædagogers håndtering af inklusions- og eksklusionsprocesser ikke i tilstrækkelig grad bidrager til, at børn i legevanskeligheder støttes i at blive deltagere i leg. Artiklen giver afslutningsvis anbefalinger til væsentlige opmærksomhedspunkter i pædagogers arbejde med i højere grad at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn i relation til leg.

**Nøgleord:** Inklusion, eksklusion, leg, legetyper, fritidspædagogik

## Abstract

### *Inclusion and exclusion in play*

The paper is based on the research project 'Can I join in?' (Skovbjerg, Hansen, Sand, Jensen, Lieberoth, Lehrman og Jørgensen, 2022) investigating children's possibility to participate in play and how pedagogues manage inclusion and exclusion processes in play in children's free time. The paper presents an understanding of inclusion as a right and an obligation (Hansen 2012; Hansen et al. 2018; Hansen et al. 2020; Hansen et al. 2022) and we investigate how pedagogues support children in adapting to play orders and challenge and transform play orders to ensure access for all children, offering different kinds of play types and play designs over time. We conclude that pedagogues do not sufficiently support children to participate in play.

**Keywords:** Inclusion, exclusion, play, play types, leisure-time pedagogy

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v7i1.136710

## Indledning

Forskning viser, at der er en sammenhæng mellem manglende legekompetencer og lav grad af deltagelse i børnefællesskaber (Butler et al., 2016; Jørgensen & Skovbjerg, 2020). Manglende legekompetence betyder, at nogle børn har svært ved at igangsætte, udvikle og deltage i leg. I nærværende sammenhæng benævner vi denne kategori af børn som børn i legevanskeligheder.

Forskning viser også, at et stadig større antal børn er i risiko for at blive ekskluderet fra de sociale og faglige fællesskaber i skoler og dagtilbud (Hansen et al., 2020). Antallet af elever, der henvises til specialpædagogiske tilbud, er således tilbage på samme niveau som i 2013 (Vive, 2022). Forskning peger desuden på, at viden om indsatser og deres effekt i forhold til børn og unge i mistrivsel er utilstrækkelig (Holstein et al., 2011).

Der eksisterer en del forskningsbaseret viden om udvikling af en mere inkluderende skole og om udvikling af inkluderende læringsmiljøer set i forhold til organisering af undervisningen, didaktik, ledelse og tværprofessionelt samarbejde. Ligesom der eksisterer en del forskningsbaseret viden om muligheder og barrierer i forhold til at koble almenpædagogik og specialpædagogik i relation hertil (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Booth & Ainscow, 2011; Farrell, 2004; Hansen, 2012; Hansen et al., 2020).

Selvom vi ved meget om udvikling af mere inkluderende skoler og læringsmiljøer, er det fortsat en stor udfordring at få inkluderende praksis til at fungere i praksis. I forlængelse heraf bidrager forskningsprojektet 'Må jeg være med' blandt andet med viden om, hvorvidt og hvordan pædagogers systematiske og forskningsbaserede arbejde med leg i den understøttende undervisning og i SFO-tiden kan bidrage til at udvikle skolens sociale fællesskaber i en mere inkluderende retning og derved skabe nye muligheder for deltagelse for alle børn i skolens faglige og sociale fællesskaber. I forskningsprojektet indgår flere delprojekter, og artiklen tager afsæt i forskningsspørgsmålet: *Hvordan håndterer pædagoger inklusions- og eksklusionsprocesser i relation til leg* og retter fokus på den del af det pædagogiske arbejde, som retter sig mod børn i legevanskeligheder og deres deltagelsesmuligheder i leg.

I artiklen kombineres teori om inklusions- og eksklusionsprocesser som konstituerende for social praksis (Hansen 2012, 2016; Hansen et al. 2018, Hansen et al. 2020; Hansen et al. 2022) med teori om legens deltagelsesformer (Skovbjerg, 2021). Det muliggør et analytisk fokus på, hvordan pædagoger med leg som mål for pædagogisk arbejde understøtter børns mulighed for deltagelse i leg og betydningen heraf for børn i legevanskeligheder.

## Design og data

Forskningsprojektet 'Må jeg være med' er et Design Based studie (Amiel & Reeves 2008; Barab & Squire 2004), hvor en forskergruppe i samarbejde med det pædagogiske personale i to SFO'er i den understøttende undervisning og i skolens SFO-tid har afprøvet forskellige legedesigns inden for forskellige legetyper. Med udgangspunkt i fem forskellige legetyper (kreativ leg, dramatisk leg, konstruktionsleg, bevægelsesleg og rolleleg) har de deltagende pædagoger udviklet mere end 30 forskellige legedesigns. De fem legetyper har dannet grundlag for fem forskellige interventionsforløb af seks ugers varighed, hvor de udviklede legedesigns er blevet afprøvet. Projektets data består samlet set af 649 billeder, 195 lommevideoer fra felten, 190 deltagerobservationer, 27 lydoptagelser af leg fra felten, og 36 videooptagelser fra planlægnings- og refleksionsworkshops, som er skabt gennem 1½ år. Der er udarbejdet feltnoter samt noter fra interviews. Al data er produceret i henhold til gældende GDPR-regler, ligesom forældre skriftligt har samtykket, og projektet følger The Danish Code of Conduct for Research Integrity (UFM, 2019).

Alle forskere har haft adgang til alle data. I analysearbejdet har alle forskere taget udgangspunkt i det samlede og righoldige datamateriale ud fra forskellige analytiske nedslag (Skovbjerg, Hansen, Sand, Jensen, Lieberoth, Lehrman og Jørgensen, 2022). Nærværende artikel tager udgangspunkt i den del af deltagerobservationerne, hvor der indgår børn, som af det pædagogiske personale er identificeret som børn, der vækker bekymring, og som blandt flere forhold er i legevanskeligheder. Analyserne retter sig således kun mod den del af materialet, hvor der indgår børn i legevanskeligheder.

## Analysestrategi

Gennem de 1½ år, hvor de fem interventionsforløb fandt sted, og hvor forskerne gennemførte feltarbejde, har vi løbende arbejdet med forskellige analytiske nedslag. Dette arbejde er i høj grad foregået som en abduktiv proces. Det betyder, at vi løbende har afprøvet forskellige hypoteser og spørgsmål med det formål at søge mulige sammenhænge i datamaterialet, og gennem en iterativ proces har vi fået bekræftet eller afkræftet disse sammenhænge (Karpatschof, 2010; Charmaz, 2006). Vi har også gennemført teoriinformerede analyser, hvor vi har arbejdet i en vekselvirkning mellem analyse af data og afsøgning af relevante forståelser og begreber i forskellige teorier. En proces som betød, at nogle forståelser og begreber er blevet forkastet, mens andre er vurderet til at kunne bidrage til generelle fund. Endelig har vi med udgangspunkt i data arbejdet teorigenererende, hvilket har bidraget med nye forståelser og begreber inden for projektets genstandsfelt (Skovbjerg og Sand, 2022). Målet har overordnet været at holde analyseprocessen åben og kontinuerligt teste og nuancere mulige sammenhænge og svar, og derved fastholde en høj grad af kompleksitetssensitivitet.

# Analysen retter sig således mod inkluderende og ekskluderende konsekvenser af handlinger og forhandlinger i det sociale, fremfor at identificere inkluderende og ekskluderende handlinger

I det følgende redegøres for de dele af projektets teoretiske rammesætning, der trækkes på i denne artikel.

## Inklusion og eksklusion

Projektet tager afsæt i en forståelse af inklusion og eksklusion som sociologiske fænomener, der forbinder sig til konstitueringen af en social praksis, og som på samme tid er resultatet af denne konstituering (Hansen, 2012; 2016; Hansen et al. 2022). Hermed kommer selve konstitueringen af det sociale i fokus i analysearbejdet, og det bliver muligt at identificere og analysere inklusions- og eksklusionsprocesser som spor efter aktørernes handlinger og forhandlinger i det sociale (Latour 2005; 2008). Analysen retter sig således mod inkluderende og ekskluderende konsekvenser af handlinger og forhandlinger i det sociale, fremfor at identificere inkluderende og ekskluderende handlinger. Dermed afgrænser vi os fra at iagttage inklusion som et spørgsmål om, at nogle børn skal inkluderes ind i et fællesskab. Spørgsmålet bliver i stedet, hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser håndteres af pædagoger i relation til leg, og hvordan det får betydning for børns mulighed for deltagelse i leg. I den del af vores analysearbejde, som relaterer sig til artiklens forskningsspørgsmål, har vi således haft fokus på identificering af inklusions- og eksklusionsprocesser ved at følge pædagogers og børns handlinger og forhandlinger i den praksis, som de indgår i.

## Det individuelle og det kollektive

I pædagogisk arbejde sker der kontinuerligt en orientering mod individ såvel som fællesskab: på den ene side skal pædagoger bestræbe sig på at respektere, understøtte og anerkende det enkelte barn og dets selvbestemmelsesret samt integritet. Og på den anden side skal pædago-

ger orientere sig mod, at det enkelte barn internaliserer fællesskabets værdier, normer og kultur. Vi har ladet os inspirere af antropologen Richard Jenkins' (1996) pointe om, at individuel identitet og kollektiv identitet er produceret og reproduceret gennem de samme sociale processer, og derved er de begge sociale. Ifølge Jenkins er forskellen på de to fænomener, at det individuelle markerer differentiering, mens det kollektive markerer fælleshed. Således bidrager det kollektive til at sætte grænser for forskellighed, mens det individuelle bidrager til at sætte grænser for det, der er fælles, altså kollektiviteten, og dermed skabe rum for individualitet (Hansen et al., 2022). Hermed kan eksklusion ikke henføres til et specifikt barns forskellighed men til den konkrete praksis' grænser for håndtering af denne forskellighed.

## Social praksis

Med vores forståelse af inklusion og eksklusion, forbinder vi inklusions- og eksklusionsprocesser til konstitueringen af social praksis. Praksis former sig gennem kontinuerlige handlinger og forhandlinger, som også er det, der foregår i de to SFO'ers praksisser (Wenger, 2004; Schmidt, 1988). Praksis repræsenterer både stabilitet, tendenser og sammenhænge samt brud, usamtidigheder, afbrydelser og forskelle (Buch, 2017). Praksis indebærer endvidere en *fornemmelse og forståelse*, som børn og pædagoger har for, hvordan de skal agere i en social og kollektiv sammenhæng og i den situerede situation (Schatzki, 2001; 2002). Disse mange og ofte modsatrettede processer og dynamikker, forskellige interesser og forståelser forhandles og stabiliseres som momentvise meningsbærende sammenhænge over tid.

# Børn skaber en legeorden gennem handlinger og forhandlinger, som fører til fælles forståelser af legen, dens mening og indhold

## **Legens orden: Stedet for deltagelse i social praksis**

I forskningsprojektet har vi som konsekvens af vores forståelser af inklusion og eksklusion som konstituerende processer for social praksis arbejdet med legen som det mikrosystem, hvor inklusions- og eksklusionsprocesser foregår, og hvor samspillet mellem det individuelle og det kollektive finder sted. Her retter den sociale praksis sig mod legens normer, følelser og stemninger. Vi er interesserede i, hvilke deltagelsesmuligheder pædagogernes balancering mellem det individuelle og kollektive fører med sig i deres arbejde med at understøtte børns deltagelse i den sociale orden, som legen er. Hvordan deltagelse udfolder sig i en konkret praksis, afhænger af situation og kontekst. Pædagogers opgave bliver at støtte alle børn i at indgå i sociale processer gennem handlinger og forhandlinger ud fra det enkelte barns individuelle behov, muligheder og ståsted. Det forudsætter et fokus på alle børns perspektiver, forudsætninger og behov, samt at praksis kontinuerligt transformeres.

Vi tematiserer leg gennem et begreb om *legeorden* (Skovbjerg & Sand, 2022; Skovbjerg, Jørgensen & Sand, 2022). Vi definerer legeordenen som et socialt praksissystem, der involverer materialer, værdier, regler, rutiner og normer, som er accepteret af de børn, der indgår i en given leg. Når børnene leger, er legeordenen ramme for de meningstilskrivninger og udvekslinger, som børnene er involveret i. Det er kun gennem deltagelse og involvering i disse, at børnene kan få fornemmelse af og forståelse for, hvad der er virksomt inden for den pågældende legeorden (se Skovbjerg & Sand, 2022). Pointen er, at børn skaber en legeorden gennem handlinger og forhandlinger, som fører til fælles forståelser af legen, dens mening og indhold (Skovbjerg, 2021). Det fordrer en kropslig og mental forståelse og fornemmelse for legens orden og dens

grænser, så den ikke kommer i risiko for at bryde sammen, og omvendt også nødvendigheden af, at nogen går med på de sociale praksisser, for at legeordenen kan blive ved med at bestå (Skovbjerg & Sand, 2022).

Ud fra denne forståelse må børn blive ved med at gøre i orden og indgå i den orden, som legen er, og gennem disse processer udvikler de en kollektiv og fælles legeidentitet, som de internaliserer ved at følge regler, rutiner og principper. På samme tid repræsenterer legens orden en vis grad af forskellighed, som netop gør det muligt at forskyde og skabe bevægelse i legens orden gennem handlinger og forhandlinger. Deltagelse i leg forudsætter således sensitivitet overfor legens orden, dvs. hvad er det vi forestiller os, at vi er fælles om, og samtidig et handlingsrepertoire, der gør det muligt for et barn at byde ind til legens orden, så den kan blive ved med både at blive bekræftet, men også at folde sig nye steder hen. Børnene skal derfor have kompetence til dels at identificere sig med en kollektiv legeidentitet og være i stand til at følge legens regler, rutiner og principper og herved indoptage en fælles forståelse for legen og dens orden. Dels at eksperimentere med legens orden og udfordre dens grænser, hvilket forudsætter tolerance og generøsitet overfor forandring og forskellighed. Nogle børn skal have hjælp til at udvikle disse kompetencer, og derfor bliver det relevant at undersøge, hvordan pæagoger støtter børn heri, ved at analysere pædagogers håndtering af inklusions- og eksklusionsprocesser i relation til børns leg.

## **Eksempler fra data**

I det følgende præsenteres fire eksempler fra vores feltobservationer, hvor vi har observeret forskellige rollelege, som pædagogerne har designet. Der er valgt fire eksempler ud fra den del af data, hvor der indgår

børn i legevanskeligheder. De fire eksempler repræsenterer de generelle tendenser i denne del af feltobservationerne. Eksemplerne er valgt med henblik på at vise en variation i måden at håndtere en balancering mellem hensynet til barnet og hensynet til de legende børn og legens orden, samt hvordan det får betydning for mulighed for deltagelse for børn i legevanskeligheder.

### **Legefællesskabets grænser i en tigerfamilie**

I det følgende eksempel leger børnene forskellige familielege. En af legene foregår i legeborgen. En af drengene (Sigurd) er ikke med i nogen leg. Pædagogen henvender sig til Sigurd.

Pædagog: "Nå, hvad kunne du tænke dig at lege i dag?"  
Sigurd: "Jeg gider ikke lege med Anton, hvis han bestemmer det hele over borgen."  
Pædagog: "Kan du sige det til ham?"  
Sigurd: "Nej."  
Pædagog: "Skal jeg hjælpe dig?"  
Sigurd nikker.  
De går hen til legeborgen  
Pædagog: "Anton, vi har en klage (smiler). Du skal ikke bestemme det hele – I skal blive enige sammen."  
Anton: "De må ikke være med, men de må gerne være herinde."  
Pædagog: "Jo, selvfølgelig må de være med! Anton, kig lige på mig – du skal ikke bestemme det hele."  
Oskar: "Jo, han må bestemme det hele, for han finder på nogle gode lege."  
Pædagog: "Så er det ikke sjovt at være med, hvis der er en, der bestemmer det hele."  
Børnene diskuterer, hvor mange hunde og tigre, der kan være med i legen.  
Anton: "Jeg sagde, at der må være to hunde med og en, der må være tiger."  
Pædagog: "Anton, de andre har også en mening – I skal blive enige – sådan er det at være en familie."  
Legen fortsætter i legeborgen med Anton som den, der bestemmer. Sigurd forlader pædagogen.

### **Far, to mødre og børn: Fællesskabets ansvar**

I det følgende eksempel leger en gruppe børn i legeborgen. En pædagog går hen til legeborgen sammen med en pige (Lise). De sætter sig på en madras, der er placeret uden for borgen, så man fra madrassen kan se ind i borgen og følge med i, hvad der foregår. Lise kikker ind på børnene, der leger.

Pædagog (henvendt til Lea, som er med i legen): "Kan I ikke tage Lise med i legen?"

Lea: "Der er allerede seks i legeborgen." (der er regler for, at der kun må lege seks børn ad gangen i borgen).

Pædagog: "Ja, men lige præcis nu siger jeg, at I godt må være en til."

Noah (et af de legende børn): "Nu kan man være uendelig mange med."

Pædagog (henvendt til Lise): "Prøv at gå med Lea."

Lea kaster sig ned på madrassen inde i legeborgen, kikker lidt rundt og løber så højere op i legeborgen til de andre børn uden at tage Lise med. Lise sidder fortsat på madrassen udenfor legeborgen, tæt på pædagogen.

Pædagogen kalder på en af drengene (Erik): "Hvad er legen nu?"

Erik: "Øhm, det er ..øh..katte og ... øh mus og...hunde... og øh..."

Pædagog: "Katte og mus og hunde? Det lyder ikke som om de så godt kan sammen, de der katte, mus og hunde."

Erik: "Og en tiger – og en baby."

Pædagog: "Det var mange forskellige. Lea, hvad er du?"

Lea: "Jeg er moderen. Vi leger mor, far og børn."

Pædagog: "Hvad kunne Lise så være?"

Lea svarer ikke og leger videre.

Pædagog: "Lea, har du et forslag til, hvad Lise kunne være?"

Lise sidder og kikker på de andre, der leger. Det er svært at aflæse hendes ansigtsudtryk.

Pædagogen henvender sig til et tredje barn, Olav: "Olav, hvad kunne Lise være i legen?"

Olav (kikker ud oppe fra borgen): En missekat.

Pædagog kikker på Lise: "En missekat – det lyder sødt.

Lise siger ikke noget. Rykker lidt rundt på madrassen og kikker fortsat op på legen.

Olav: "Eller mor. Der kan være to moar, og der er kun en."

Pædagogen: "Smaddersmart. Vil du være mor?"

Lise nikker.

Pædagog: Det vil du gerne? Så hop med. Smut du bare ind. Så sidder jeg her og kikker, jeg bliver her. Det er da dejligt – du skal være mor sammen med Lea.

Lise rejser sig og tager sine sko af. Pædagogen tager Lise i hånden og følger hende over til borgen. Hun stiller sig på den yderste kant og står stille og kikker rundt på børnene. Hun går lidt frem og tilbage mellem borgen og madrassen udenfor. Kikker på de legende børn uden at komme med i legen.

De to eksempler viser, hvordan pædagogerne forsøger at få de legende børn til at tage ansvar for, at også Sigurd og Lise kan være med i legen. I det første eksempel ved at forsøge at ændre på legens orden, og i det andet eksempel ved at børnene finder en rolle til Lise i legen. I det første eksempel vil de legende børn ikke ændre på legens orden, og de giver udtryk for, at legens orden giver mening for dem. I det andet eksempel lykkes det pædagogen at få børnene til at finde en rolle til Lise, men i ingen af situationerne lykkes det, at Sigurd og Lise bliver del-

# Således skabes adgang til legen, men hvordan Lise skal blive deltager i legen sammen med de andre børn, bliver overladt til Lise (og de andre børn) selv at håndtere

tagere i legen. Pædagogerne vælger i begge situationer, at det er børnegruppen, der skal tage ansvar for, at alle er med i en leg. I eksemplet med Sigurd vejer pædagogens hensyn til Sigurds deltagelse tungere end hensynet til legens orden uden at det betyder, at pædagogen opmuntrer Sigurd til at tage legens orden på sig eller støtter ham i, hvordan han kan identificere sig med den kollektive legeidentitet og derved tage legens orden på sig. I situationen opnår Sigurd derfor ikke at gøre sig erfaringer med, hvordan han gennem deltagelse kan indgå i forhandlinger om legens orden. I eksemplet med Lise forsøger pædagogen at balancere mellem hensynet til Lise og hensynet til legens orden ved at skabe adgang til legen uden at ændre legens orden. Således skabes adgang til legen, men hvordan Lise skal blive deltager i legen sammen med de andre børn, bliver overladt til Lise (og de andre børn) selv at håndtere. Lise guides eller hjælpes ikke til at udfylde sin rolle i legen og tage legens orden på sig og derved øve sig i at identificere sig med en kollektiv legeidentitet.

## **At skabe en by og tilpasse sig til fællesskabet**

I det følgende eksempel skal børnene i 2. klasse skabe en by sammen, men først skal de ligge på gulvet og lytte til en fortælling, der har karakter af mindfullness. Under fortællingen er en af pigerne (Sine) meget urolig og har svært ved at overgive sig til historien og en form for meditativ tilstand. Pædagogen har kæmpet med at få hende til at ligge stille og give sig hen. Da fortællingen er slut, skal børnene sætte sig på deres pladser. Sine sætter sig som den sidste.

*Pædagogen: "Hvis du ikke kan finde ud af at være stille, må du gå udenfor".*

*Sine svarer ikke.*

*Børnene bliver bedt om at komme med forslag til lege, inspireret af fortællingen. Sine sidder og klipper i noget papir.*

*Pædagog: "Sine, har du forstået?"*

*Sine: "Ja."*

*Pædagog: "Så, hvor længe skal du lege?"*

*Sine: "15 minutter ad gangen."*

*Pædagog: "Ok."*

*Sine: "Så?!"*

*Pædagog: "Så!"*

Legen forberedes og børnene vælger sig ind på forskellige aktiviteter. Dernæst bryder de op og går i gang med at lege. Pædagogen går sammen med Sine og en gruppe børn ned i en tumlesal, hvor de skal lege med våben. Pædagogen sætter legen i gang. Sine står væk fra de andre og leger med et vippebræt. Pædagogen spørger, om hun vil være med eller lege selv. Hun svarer ikke, men bliver stående. Pædagogen sætter legen i gang og er selv med i legen. Sine står på afstand af de andre børn og kikker på, at de leger. Efter fem minutter forlader hun salen. Der er ingen, der reagerer på, at hun forlader salen.

## **Hundesalon og dyrehospital med plads til alle**

I følgende eksempel skal børnene lege hundesalon, og pædagogen starter med at gøre klar. Pædagogen er med i legen og spiller en aktiv rolle som den, der vasker hundene. Børnene leger, at de er hunde, og står i kø for at blive vasket. Stemningen er høj og intens.

To drenge/hunde bliver vasket samtidig. Den ene leger, at han har brækket poten. Pædagogen finder på, at den skal på dyrehospitalet og siger ud i rummet, at der er brug for et dyrehospital. Nogle børn



# Pædagogerne vælger, at hensynet til legen og de legende børn vejer tungest, og de legende børn forventes ikke at tage ansvar for, at Sine eller Selma bliver deltagere

går i gang med at lege dyrehospital. Hunden med den brækkede pote kommer på dyrehospitalet, hvor den får bind (toiletpapir) på poten. En anden hund bliver syg. Pædagogen kalder på dyrlægen og bærer den på dyrehospitalet.

Selma er ikke med i legen. Hun dimser lidt rundt og kikker på de andre og iagttager, hvad der foregår.

Pædagogen har travlt med at opretholde legeordnen og at lege. Pædagogen finder hele tiden på nye ting og udvikler legen. Børnene ser ud til at have det virkelig sjovt, og der er mange roller i legen.

På et tidspunkt rykker Selma tættere på. Hun går helt hen til pædagogen og står og kikker. Pædagogen spørger, om hun vil hjælpe hende. Det vil Selma gerne og pædagogen foreslår, at hun kan være med til at vaske. Selma går med i legen og overtager vaskearbejdet, mens pædagogen hurtigt hjælper til på dyrehospitalet. Imens vasker Selma de hunde, der står i kø for at blive vasket. Det går lidt langsomt og børnene begynder at forlade køen eller spørge, om der kan være to vaskeborde, så pædagogen står ved det ene vaskebord.

Efter kort tid forlader Selma legen, men vender tilbage efter lidt tid. Nu hjælper hun til på dyrehospitalet. Så forlader hun legen igen. Vender tilbage da der igen er brug for en dyrelæge. Selma fortsætter med at gå ind og ud af legen.

I disse to eksempler forventes børnene selv at tage ansvar for at blive deltager i en leg. Pædagogerne vælger, at hensynet til legen og de legende børn vejer tungest, og de legende børn forventes ikke at tage

ansvar for, at Sine eller Selma bliver deltagere. I eksemplet med Sine mødes hun med en forventning om at tilpasse sig de aktiviteter og lege, som forberedes og sættes i gang. I eksemplet med Selma inviteres hun ind og forventes selv at håndtere at blive deltager.

Som i de to første eksempler, støttes Sine ikke i, hvordan hun kan blive deltager og lære at fornemme og forstå, hvordan hun kan handle passende og forventeligt i den konkrete legepraksis. I eksemplet med Selma forsøger pædagogen at balancere mellem hensynet til legens orden og til børnenes mulighed for deltagelse. Pædagogen griber mange situationer, idéer og indfald fra børnene, så legen hele tiden udvikler sig, og hun hjælper også Selma i gang i legen. Pædagogen skaber et mulighedsrum for deltagelse, som børnene selv må udfylde ved at have forståelse og fornemmelse for passende og forventelige handlinger i forhold til normer, følelser, stemninger og forståelser inden for legens orden. Eksemplet viser, at Selma har sværere ved at udfylde dette mulighedsrum set i forhold til de fleste børn.

## Pædagogers balanceringer

Artiklens eksempler viser, hvordan pædagoger på forskellig vis forsøger at balancere mellem hensynet til fællesskabet og hensynet til det enkelte barn. De viser, at der er mange forskellige måder at forsøge at løse opgaven på, som er afhængig af situation, kontekst, relationer, rammer og mål. Således bevæger pædagoger sig mellem at stille krav til børnegruppen og legens orden, sikre barnets deltagelse gennem forhandlinger om legens orden, tilpasse barnet, invitere barnet til deltagelse, selv være deltager i leg eller stå på kanten af leg (Jørgensen, 2022). En mere konkret guidning og støtte til at blive deltager i forhold

# Kendskab til børns situation og behov er afgørende for at det kan lykkes at støtte og guide børn i at tilegne sig legekompeterencer og dermed sikre plads til en høj grad af mangfoldighed i børnegruppen

til børn i legevanskeligheder synes imidlertid generelt og på tværs af eksemplerne at være fraværende.

Som eksemplerne viser, handler deltagelse om adgang til leg, og for børn i legevanskeligheder handler det også om at blive støttet i at blive deltager og guidet i forhold til at fornemme og forstå, hvordan de kropsligt og mentalt kan handle på en forventelig og passende måde i forhold til legens orden, og derved forpligte sig på legens orden på en måde, som giver mening i forhold til legens orden, og som samtidig kan bidrage til, at den bevæger sig gennem forhandlinger om legen i legen.

I eksemplerne med Sigurd og Lise er det de legende børn, der opmuntrer til at tage ansvar for det enkelte barns deltagelse i legens orden. Men hverken Sigurd eller Lise støttes og guides i at blive deltager og bidrage til legens orden. I eksemplet med Lise sikres hun adgang til legen, men hvordan hun skal agere i legen sammen med de andre børn, bliver overladt til hende selv at håndtere. I eksemplet med Sigurd støttes han ikke i at indgå i legen og bidrage til at forhandle om legens orden. Når deltagelse i leg håndteres ved, at fællesskabet forventes at tage ansvar for den enkeltes deltagelse, uden at der også sættes fokus på at støtte barnet i, hvordan det kan forpligte sig på legen og dens orden, er der risiko for, at deltagelse ikke bliver mulig for barnet.

I eksemplerne med Sine og Selma forventes de legende børn ikke at tage ansvar for Sine og Selmas deltagelse. Men Sine og Selma støttes heller ikke her i at blive deltagere. I eksemplet med Sine betyder det, at Sine selv må finde vej til deltagelse. I eksemplet med Selma sørger pædagogen for at skabe adgang til legen, og Selma går ind og ud af legen og prøver sig frem og øver sig i at deltage i legen. I situationen

guides og støttes hun ikke, og hun må således selv tage ansvar for at opøve legekompeterencer.

Opsamlende kan man sige, at pædagogerne arbejder målrettet på at skabe deltagelsesmuligheder for børn i legevanskeligheder. De anvender forskellige strategier for at skabe et mulighedsrum for deltagelse mens hjælp og støtte til, at børn i legevanskeligheder kan blive deltager og tilegne sig de kompetencer, som er nødvendige for at deltage i leg og tage legens orden på sig, er fraværende.

I det følgende vil vi fremhæve en række opmærksomhedspunkter, som er væsentlige i det pædagogiske arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder i leg for flest mulige børn, så der både er fokus på at skabe mulighedsrum for deltagelse og fokus på at støtte børn i legevanskeligheder i at blive deltager.

## **Opmærksomhedspunkter**

Et vigtigt opmærksomhedspunkt i pædagogisk arbejde er at have fokus på børns (manglende) legekompeterencer, og hvordan det er muligt at støtte børn i legevanskeligheder i at opøve disse kompetencer gennem konkret guidning, handleanvisninger, idéer, m.m.

Et andet vigtigt opmærksomhedspunkt er, at pædagoger tager udgangspunkt i det enkelte barns forudsætninger og behov for deltagelse i leg. Der kan være mange forskellige grunde til, at børn har brug for støtte til at blive deltager, og et kendskab til børns situation og behov er afgørende for at det kan lykkes at støtte og guide børn i at tilegne sig legekompeterencer og dermed sikre plads til en høj grad af mangfoldighed i børnegruppen.



Et tredje opmærksomhedspunkt retter sig mod at identificere mønstre, der udelukker visse børn fra deltagelse. Som et eksempel er Sigurds fravalg af deltagelse i den pågældende legeorden ikke et problem i sig selv. Ligesom det ikke er et problem i sig selv, at de legende børn fastholder en legeorden, selvom det sætter grænser for Sigurds (lyst til) deltagelse. Men i en pædagogisk praksis er det vigtigt at have en opmærksomhed på, hvorvidt der er tale om et mønster, hvor et barn konsekvent vælger lege og fællesskaber fra, eller systematisk bliver valgt fra, og hvordan pædagogerne i så fald kan håndtere det til gavn for alle børns mulighed for deltagelse.

Endelig er det et vigtigt opmærksomhedspunkt, at pædagoger sikrer, at alle børn tilbydes variation i forhold til legetyper og legemuligheder.

Dette for at sikre, at legetilbud ikke fører tilbage til pædagogers individuelle præferencer og interesser men til børnegruppens diversitet.

### **Afslutning**

Håndtering af inklusions- og eksklusionsprocesser vil altid være situationeret, relationelt betinget og afhængig af konteksten, når pædagoger skal forsøge at balancere mellem hensynet til barnet og til børnegruppen. Analyserne viser, hvor svær denne balancering er. I nogle situationer vælger pædagoger at fokusere på hensynet til barnet. I andre situationer vælger pædagoger at fokusere på hensynet til legens orden. Eller både og. Konkret guidning og støtte af børn i legevanskeligheder finder imidlertid ikke sted i tilstrækkelig grad, hvis målet for det pædagogiske arbejde er at skabe deltagelsesmuligheder i leg for flest mulige børn.

**Litteratur**

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Amiel, T. & Reeves, T.C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda, *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29–40.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1-14, DOI: 10.1207/s15327809jls1301\_1
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) (3rd ed.). *Index for inclusion*. Bristol, UK: CSIE.
- Buch, A. (2017). Praksisteori og arbejdslivsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, bind 19, nr. 4, s. 36-50.
- Butler, C. W., Duncombe, R., Mason, C., & Sandford, R. (2016). Recruitments, engagements, and partitions: managing participation in play. *International Journal of Play*, 5(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1147287>
- Charmaz K (2006) *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publications Ltd.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists. Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, nr. 25/5. <https://doi.org/10.1177/014303430404150>
- Hansen, J. H. (2012): *Limits to Inclusion*, *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, p. 89–98
- Hansen, J. H. (2016): Social Imaginaries and Inclusion, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer
- Hansen, J.H., Jensen, C.R., Molbæk, M. (2022). *Sammen om den inkluderende skole*. Akademisk Forlag
- Hansen, J.H., Carrington, S., Jensen, J.H., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M.C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, VOL. 6, NO. 1, 47–57
- Hansen, J., Jensen, C., Lassen, M., Molbæk, M. og Schmidt, M. C. (2018). Approaching Inclusion as Social Practice: Processes of Inclusion and Exclusion. *Journal of Educational and Social Research*. Vol 8 No 2 May 2018, 9–19. <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0011>
- Holstein, B.E., Damsgaard, M.T., Henriksen, P.W., Kjær, C., Meilstrup, C., Nelausen, M.K., Nielsen, L., Rayce, S.B. & Duetein, P. (2011). *Psykisk mistrivsel blandt 11-15 årige*, Sundhedsstyrelsen
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. Routledge.
- Jensen, J-O., Jørgensen, H. H., Sand, A-L., Hansen, J.H., Lieberoth, A. & Skovbjerg, H. M. (2022). (Accepted/In press). Deltagelsesmuligheder i kreativ leg. Design based research-studie af leg i skolen I: *BUKS – Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur*.
- Jørgensen, H.H. (2022). *Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen*. Ph.d.-afhandling, KDS
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). "Det gjorde sygt, sygt ondt". *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(2), 13. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Karpatschof, B. (2010). *Udforskning i psykologien: De kvantitative metoder*, Akademisk Forlag
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social — An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford University Press, NY
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. Akademisk Forlag
- Schatzki, T. 2001: "Practice Minded Orders". In T. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.): *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 42--55). London: Routledge.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- Schmidt, L. H. (1988). *Viljen til orden*. Modtryk.
- Skovbjerg, H.M., Hansen, J.H., Sand, A.L., Jensen, J.O., Lieberoth, A., Lehrman, A., Jørgensen, H.H. (2022). *Må jeg være med?*, Forskningsrapport, Designskolen Kolding
- Skovbjerg, H. M., Jørgensen, H. H. & Sand, A.-L. (2022). Leg i skolen - et bud på et økologisk forståelsesperspektiv. *BARN*. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4961>
- Skovbjerg, H. M. & Sand, A-L. (2022). Play in school – towards an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology*. p.20.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On Play*. København: Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber, læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- UFM (2019) <https://ufm.dk/en/publications/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>