



Foto: istock

“Faktisk fanger han jo meget mere, end vi lige regner med”

Bevægelse i børnehaven og børn med særlige behov

ANETTE BENTHOLM & MAJ KÆRGAARD KRISTENSEN

Bevægelsesfællesskaber i børnehaven kan understøtte børns trivsel og motorik. Børn med særlige behov (SB) har sværere ved at være en del af bevægelsesfællesskaberne grundet deres udfordringer, og det pædagogiske personale finder dem svære at inkludere. Artiklen belyser personalets holdninger til og adfærd overfor børnene med SB i vokseninitierede bevægelsesfællesskaber. Gennem en tematisk analyse af den kvalitative empiri og teoribegreberne ikke-respektable kroppe og reguleringer ses, at pædagogerne grundlæggende har lave forventninger til børnene med SBs deltagelse. De oplever ikke, at børnene lever op til gældende normer for respektabel adfærd, hvilket fører til mange subtile reguleringer, der potentielt kan reducere børnenes deltagelsesmuligheder.



ANETTE BENTHOLM

Ph.d. i idræt

Fysioterapeut

Lektor, pædagoguddannelsen, University College Nordjylland

anb@ucn.dk



MAJ KÆRGAARD KRISTENSEN

Cand. Scient i idræt og sundhed

Lektor, pædagoguddannelsen, University College Nordjylland

mkk@ucn.dk

INDLEDNING

Bevægelse kan have en positiv indvirkning på børns trivsel, fysiske, sociale og mentale udvikling, læring og dannelse (Sundhedsstyrelsen, 2019; Sørensen, 2013; Sundhedsstyrelsen, 2023a og 2023b; Yang, Corpelejin & Hartman, 2023). Gode børnefællesskaber har også en positiv indvirkning på børn i alderen 3-6 års trivsel, læring og spirende identitetsdannelse (Ringmose & Svindt, 2019).

Selvom bevægelse og gode børnefællesskaber generelt fremmer børns trivsel og udvikling, er der en gruppe af børn med særlige behov (SB), som i mindre grad profiterer af dette. Børn med SB, herunder eksempelvis børn med generelle udviklingsforstyrrelser som autisme, er mindre deltagende i børnehavens fællesskaber. Forskning indikerer også, at denne gruppe har en tendens til at være mindre fysisk aktive og har nedsatte grovmotoriske færdigheder sammenlignet med jævnaldrede uden tilsvarende udfordringer (Bandini et al., 2012; Lloyd, 2013; Ketcheson et al., 2017). Allerede i en tidlig alder ses således en lavere grad af deltagelse i leg og fælles aktiviteter, hvilket kan hænge sammen med vanskeligheder ved at indgå i sociale relationer og fællesskaber i børnehaven (Ringmose & Svindt, 2019).

I Danmark har ca. 20% af alle børn mentale helbredsproblemer og vokser op i omstændigheder, der kan gå ud over deres trivsel, læring og psykiske og fysiske

udvikling, hvor forstyrrelser i opmærksomhed og kommunikation udgør nogle af de største farer (Vidensråd for forebyggelse, 2021; Holstein et al., 2021). Her af får ca. 8% en psykisk diagnose (primært autisme, ADHD og angst) inden de bliver 10 år (Vidensråd for forebyggelse, 2021).

Antallet af børn i 3-6-års alderen, der har SB og/eller er i mistrivsel, og som går i en almen børnehave, er stigende (EVA, 2021), hvilket understøttes af et flertal af PPR-lederne (84%) (EVA, 2024b) og daginstitutionslederne (79%). Daginstitutionslederne peger også på, at denne stigning især er sket inden for de sidste fem år (EVA, 2024a).

Eftersom langt hovedparten af alle børn går i en børnehave (Glavind & Pade, 2022), har det pædagogiske personale mulighed for tidligt at støtte børn med SB (Vidensråd for forebyggelse, 2021). Ifølge den styrkede pædagogiske læreplan er det en pædagogisk opgave at sørge for at tilrettelægge læringsmiljøet, så alle børn har mulighed for at bidrage og deltage (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). I vores projekt har vi haft fokus på børns deltagelsesmuligheder i vokseninitierede bevægelsesaktiviteter, og i følge dagtilbudsloven er der også inden for dette område tydelige krav til pædagogerne. De skal igangsætte aktiviteter med fokus på krop, sanser og bevægelse gennem et inkluderende læringsmiljø, så børn med en begrænset kropslig erfaring også får mulighed for at deltage (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Trods lovkravet om deltagelsesmuligheder for alle, så mener 84% af det pædagogiske personale i børnehaverne ikke, at de kan understøtte udviklingen af børn med SB (EVA, 2020). Dette underbygges af en undersøgelse af kvalitet i dagtilbud (EVA & VIVE, 2025). Her ses, at kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø i børnehaver generelt vurderes lavt, når det drejer sig om børn med SB. I 72% af de undersøgte børnehaver får børn med SB i begrænset omfang støtte til at indgå i positive samspil, lege og aktiviteter og til at blive en del af børnefællesskaberne (EVA & VIVE, 2025). Pædagogerne angiver som begrundelse for deres vanskeligheder med at etablere inkluderende fællesskaber for alle børn, at de ikke er klædt på til denne opgave og savner støtte til arbejdet med børn med SB.

Vi har derfor en antagelse om, at dette kan afspejles i det pædagogiske personales måde at planlægge og afvikle bevægelsesaktiviteter med børnene på, og at konsekvensen kan være, at det pædagogiske personale utilsigtet kan komme til at tilskynde til og reproducere ulige og færre deltagelsesmuligheder særligt for børnene med SB (Palludan, 2005). Samtidig har vi lavet en litteratursøgning med henblik på at identificere den eksisterende viden omkring 'bevægelse – børnehave – børn med særlige behov – inklusion' afgrænset til nordiske fagfællebedømte tidsskrifter

for at sikre en kontekstuel relevans¹. Litteratursøgningen viste et tydeligt vidensgap især i forhold til børn med SB, hvorfor vi mener, at denne artikel bidrager med ny og relevant viden om børn med SB og bevægelse i børnehaver. Der tages i denne artikel afsæt i et forskningsprojekt, som blev afviklet i én børnehave i perioden januar-marts 2023, hvor vi sammen med det pædagogiske personale har forsøgt at kaste lys på deres holdninger til og deres verbale og kropslige reguleringer af børns adfærd i afviklingen af grov- og sansemotoriske bevægelsesaktiviteter for alle børn, men med et særligt blik på børnene med sociale, motoriske og/eller kognitive udfordringer (uddybes yderligere under metode). Artiklens forskningsspørgsmål er derfor:

Hvordan er det pædagogiske personales holdning til og deres verbale og kropslige reguleringer af børn med særlige behov i voksen-initierede bevægelsesfællesskaber i en børnehave?

I artiklen præsenterer vi indledningsvist det teoretiske fundament og projektets metoder. Herefter analyseres pædagogernes brug af reguleringer med udgangspunkt i indsamlet empirisk materiale. Afslutningsvist diskuteres, hvad lave forventninger til børn med SB og de mange reguleringer, pædagogerne laver over for især børnene med SB, kan have af mulige konsekvenser for børnenes inklusion i bevægelsesfællesskaber og deres deltagelsesmuligheder.

TEORI

Respektable kroppe og deltagelsesmuligheder

I børnehaven er der forskel på den måde, børn deltager på i børnehavens fællesskaber, men også en forskel på den måde, pædagogerne agerer overfor dem, og de forventninger, de har til dem, hvilket har betydning for børnenes deltagelsesmuligheder (Beckett, 2022; Palludan, 2005). For at undersøge og sætte lys på disse mekanismer, der forgår i den pædagogisk praksis i bevægelsesfællesskaberne, har vi benyttet den pædagogiske-antropologiske forsker Charlotte Palludans forskning og teori om *den respektable krop*. Palludan har fokus på, hvordan forskelle og uligheder mellem børnehavebørn etableres og reetableres, når de møder pædagoger (Palludan, 2005). Hun tager afsæt i Skeggs' begreb om *det respektable* (Skeggs, 1999) til analyse af børnehavebørns kropslige ageren og til at forstå, hvorledes pæ-

1 Litteratursøgningen (november 2022) blev afgrænset til nordiske videnskabelige databaser med brug af følgende søgeord: 'fysisk aktivitet/bevægelse/motion – børnehave/barnehage/förskole/kindergarten – social/psykisk udsat/utsatt/nedsatt funksjon – pædagog/barnehagelærer/pedagog - inklusion'. Grunden til at vi afgrænsede til nordisk litteratur er, at nordisk børnehavepædagogik adskiller sig markant fra angloamerikanske preschools, som ofte er mere curriculumstyrede og skoleforberedende, mens nordisk praksis har fokus på leg, fællesskab og børns deltagelse (Broström, 2002). Vi fandt kun frem til fire 'relevante' hits, men de knyttede ikke an til almene børnehaver eller vores definition af børn med særlige behov, og de indgår derfor ikke i artiklen.

dagogerne tolker, anerkender og regulerer børnenes adfærd og kroppe (Palludan, 2005). Ifølge Palludan er nogle former for adfærd mere accepterede end andre, og pædagogerne vurderer ofte børnenes ageren ud fra det, de selv genkender og opfatter som passende opførsel. Det respektable er defineret som passende og antagelige former for opførsel, sprog og udseende (Palludan, 2005). Voldsom bevægelse eller et højt lydniveau er mindre velset end stillesiddende aktiviteter, fordybelse og dæmpet lyd. Den respektable krop er en krop, der er beskæftiget i leg, kreative aktiviteter eller praktiske gøremål. Den ikke-respektable krop bevæger sig uden mål og indhold og er kendetegnet ved at være urolig og larmende (Palludan, 2005). Når pædagoger ikke umiddelbart genkender børns handlinger – såsom leg, kreative udtryk eller praktiske handlinger – som meningsfulde eller legitime, kan det medføre attituder præget af forbehold eller bekymring. Dette kan indirekte signalere, hvilke former for adfærd der opfattes som respektable og ønskværdige i det pædagogiske fællesskab, og hvilke der ikke gør (Palludan, 2005). Nogle børn bliver således set som 'nemme' eller 'dygtige', men andre bliver opfattet som 'besværlige' eller 'udfordrende'. Denne forskel, på hvordan børnene bliver opfattet, får betydning for, hvordan de voksne møder barnet. Palludan beskriver, hvorledes børn har forskellige forudsætninger for og erfaringer med at agere respektabelt, og anvender i den forbindelse Pierre Bourdieus begreber kapital og habitus til at belyse, hvordan børnene agerer og bliver behandlet forskelligt i pædagogiske kontekster. Palludan peger således på, at både børn og pædagoger handler med udgangspunkt i de vaner, dispositioner og måder at tænke og handle på, som de har tilegnet sig gennem deres opvækst og sociale miljø (Palludan, 2005).

Palludans teori er stadig aktuel i pædagogisk praksis i dag – måske endda mere end nogensinde før. Selvom hendes arbejde stammer fra 2005, indrammer den desværre stadig de udfordringer, som pædagoger står overfor i mødet med børn med forskellige deltagelsesmuligheder. Dette bekræftes i rapporten Kvalitet i dagtilbud (EVA & VIVE, 2025), der undersøger kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn. Den viser, at kvaliteten varierer, og at alle børn (stadig) ikke får lige muligheder for at deltage aktivt og blive set og hørt. Rapporten fremhæver, at pædagogers relationelle arbejde og evne til at skabe inkluderende fællesskaber er afgørende for kvaliteten og er en aktuel udfordring i praksis. Også her er Palludans analyse stadig relevant, idet hun viser, hvordan pædagogers ofte ubevidste forventninger kan føre til forskelsbehandling. Palludan har i sit arbejde ikke haft et særligt fokus på børn med forskellige kognitive forudsætninger, som vi undersøger i denne artikel.

Reguleringer

Ifølge Palludan, så har pædagoger som udgangspunkt en vilje (bevidst og/eller ikke-bevidst) til at anerkende børnehavebørnene, men også en vilje til at regulere

børnehavebørnenes deltagelse og engagement, så det passer inden for rammerne af respektabel adfærd (Palludan, 2005). Pædagogernes regulering af børnehavebørnene foregår på forskellige måder. Der er de *direkte reguleringsformer* i form af skældud, ekskludering eller sanktionering, der betragtes som voldsomme og magtfulde (ibid). Der findes også de mere *raffinerede og subtile reguleringsformer*, der giver sig til kende ved at usynliggøre, overhøre eller overse barnet (ibid). En anden raffineret og subtil reguleringsform er *regulerende vejledning*. Her afvises og undertrykkes ikke-ønskede deltagelsesformer samtidig med, at ønskelige deltagelsesformer foreslås. I de regulerende vejledninger kan pædagogerne både benytte sig af *kroppen og sproget*. Med kroppen kan der skabes kropslig nærhed, eksempelvis ved at barnets krop holdes fast og bringes i ro, ved at barnet føres ved hånden, eller ved at barnets krop rykkes hen til den ønskede placering. På denne måde korrigeres børnenes kroppe og vejledes derved fysisk i forhold til, hvilken praksis der sættes pris på. Sprogligt finder vejledning sted, når pædagogerne beder børnehavebørnene om sidde mere stille, ikke løbe indenfor, tale med små stemmer eller række hånden op til samling. Der findes også mere uddybende overvejelser og forklaringer, hvor der tales til børnenes fornuft, omtanke, indlevelse i andres situation og følelser. Regulerende vejledning er umiddelbart mindre voldsom og indgribende end sanktioner, skældud og usynliggørelse, men stadig lige så magtfuld ifølge Palludan (2005).

Palludan påpeger i sin forskning, at pædagogers brug af forskellige reguleringsformer ikke blot er et udtryk for den enkelte pædagogs personlighed eller pædagogiske stil, men i høj grad er præget af og indlejret i en intentionel kultur, hvor bestemte normer og værdier dominerer (Palludan, 2005).

METODE

Forskningsmetodisk tilgang

Forskningsprojektets overordnede tilgang er aktionsforskning med brug af læringscirkler som en metode inden for aktionsforskningen (Kildedal, 2014). Læringscirkler er en konstruktion, der stræber efter at organisere en tilsigtet læring og forandring i den pågældende kontekst. Processen i læringscirklerne er brugerdrevet, og præmissen er, at deltagerne primært lærer gennem forstyrrende feedback (Kildedal, 2014). Vi har afholdt fire læringscirkelmøder (1-4) sammen med det pædagogiske personale. Hver læringscirkel omhandlede et fagligt emne: *Inkluderende idrætsaktiviteter*, *Den voksne som rollemodel*, *Sanser & bevægelse* samt *Bevægelse ude og inde*. I de mellemliggende perioder inden næste læringscirkelmøde fik pædagogerne til opgave at lave to-tre *praksisafprøvnings* inden for det faglige emne. Vi forskere besøgte børnehaven to gange imellem

hver læringscirkel og lavede observationer i form af *sceniske beskrivelser* som feltnoter (se forskningsmetodeafsnittet) kombineret med små videooptagelser af praksisafprøvningerne.

Læringscirklerne blev hver gang indledt med et teoretisk oplæg om det faglige emne, og herefter udarbejdede det pædagogiske personale *oplevelsesbeskrivelser*, der tog afsæt i den aktuelle tematik – og med et særligt fokus på børn med SB (se forskningsmetodeafsnittet). Disse oplevelsesbeskrivelser dannede rammen om et refleksionsrum, hvor vi sammen med pædagerne var nysgerrige på børn og pædagogers adfærd og handlinger i praksis. Vores sceniske beskrivelser og videoklip-pene blev brugt som et redskab til at understøtte det pædagogiske personales refleksioner. Afslutningsvist blev pædagerne til hvert læringscirkelmøde præsteret for lege inden for det faglige tema, som blev afprøvet i praksis. Disse lege fungerede som inspiration til de praksisafprøvninger, de selv skulle afprøve inden næste læringscirkel. Vi har i denne artikel udelukkende valgt at have fokus på 'respektable kroppe' og 'reguleringer' som fænomener, som vi fik øje på i analyseprocessen. Derfor har vi i denne artikel ikke fokus på, hvorledes det pædagogiske personales forståelser og handlinger ændrede sig i forløbet – noget der ellers er aktionsforskningens styrke (Duus & Bager, 2014). En anden grund til, at vi ser bort fra denne vinkel i indeværende artikel, er også, at forløbet generelt blev oplevet for kort af både praktikere og os til at kunne identificere disse forandringer.

Rekruttering af børnehaver og børn

I projektet deltog en lille nordjysk landsbybørnehave med 25 børn og fem pædagogiske personaler. Børnehaven ligger i tyndt befolket område, hvor boligpriserne er lave med et lavt socioøkonomisk rekrutteringsområde (Cevea, 2023). Børnehaven blev rekrutteret gennem et opslag på UCN LinkedIn profil, hvor vi søgte én børnehave, der var interesseret i at deltage i et pilotprojekt. Vi søgte en børnehave, der i forvejen ikke havde så meget erfaring med bevægelse i hverdagen, men gerne ville optimere dette fokus og selv vurderede at have en del børn med SB. Der kom fem henvendelser, hvoraf to af dem allerede var certificerede som idrætsbørnehaver, hvorfor de blev valgt fra. Af de resterende tre børnehaver valgte vi denne ud, da de havde en del børn med SB og inden for det seneste år havde haft stor udskiftning i personalegruppen og hovedsagligt havde haft fokus på onboarding af dem.

Det pædagogiske personale bestod af tre pædagoger, én pædagogmedhjælper og en dagtilbudsleder. Pædagogmedhjælperen fravalgte at deltage i projektet grundet sygdom, så tre pædagoger og én leder (n=4) deltog i hele forløbet. Pædagerne var mellem 34-50 år, havde en anciennitet som uddannede pædagoger på mellem 3-20 år, og havde alle været ansat i børnehaven mellem 1-2 år.

Børn med SB (n=5) omfatter i vores projekt børn, der er identificeret af forældre og pædagoger, fordi de ikke er alderssvarende socialt, kognitivt og motorisk og har

svært ved at deltage i rutiner, lege og aktiviteter i løbet af dagen på lige vilkår med de andre børn. Børnene har ofte et negativt samspil, fordi de har udfordringer med at forstå og følge sociale spilleregler. Dette ses f.eks. ved, at børnene har vanskeligt ved at styre sine følelser og reagerer voldsomt, når noget ikke går som ønsket. Børnene har svært ved at koncentrere sig, skabe struktur og overblik. I børnehaven kan disse vanskeligheder for eksempel komme til udtryk ved, at de har svært ved at vente på tur, sidde stille, huske aftaler og færdiggøre aktiviteter. Børnene er ikke diagnosticeret med en kognitiv funktionsnedsættelse. Dette betyder ikke, at de ikke senere får en diagnose, da mange børn først diagnosticeres efter skolestart, fordi det oftest er her, deres udfordringer træder tydeligt frem (VIVE, 2022). Det er i vores projekt ikke muligt at afgøre, om børnenes SB skyldes mistrivsel grundet opvækst eller sociale forhold eller en kognitiv funktionsnedsættelse. To af børnene var indstillet til en psykiatrisk udredning for autisme. Børnene, vi observerede på, var 4-6 år.

Forskningsmetoder

I denne undersøgelse er der anvendt tre metoder til at indsamle empiri: Fokusgruppeinterviews, sceniske beskrivelser og oplevelsesbeskrivelser. Disse metoder uddybes nedenfor. Formålet med at kombinere forskellige metoder er at belyse det samme fænomen fra flere perspektiver og dermed opnå en mere nuanceret forståelse. Metodernes forskelligheder har til formål at komplementere viden ved at tilgå det samme fænomen og formål for undersøgelsen på forskellig vis. Hver kvalitativ metode har sine egne styrker og begrænsninger, og deres indbyrdes forskelligheder muliggør, at de kan supplere hinanden og afhjælpe metodiske blinde pletter (Frederiksen, 2020). De sceniske beskrivelser fokuserer på konkrete handlinger i praksis, mens oplevelsesbeskrivelser og interviews giver indsigt i respondenternes oplevelser, holdninger og meninger. Metoderne er således anvendt eksplorativt med henblik på at undersøge og illustrere både sammenhænge og forskelle mellem det, der siges, og det, der gøres, i den pædagogiske praksis (Frederiksen, 2020).

Fokusgruppeinterviews

I forbindelse med første og sidste (4.) læringscirkel lavede vi fokusgruppeinterviews (Halkier, 2015) med alle pædagoger og lederen. Formålet med at bruge fokusgruppeinterview var at få indblik i det pædagogiske personales holdninger og syn på deres pædagogiske praksis og børnene med SB samt de udfordringer og muligheder, de så, for at skabe et inkluderende læringsmiljø for alle børn i børnehaven. I det afsluttende fokusgruppeinterview spurgte vi også ind til deres holdninger til børnene med SB, og om deres pædagogiske praksis og forståelser havde ændret sig under forløbet. Som tidligere nævnt er aktionsforskningens perspektiv på forandring ikke i fokus i denne artikel.

Sceniske beskrivelser og oplevelsesbeskrivelser

Vi har benyttet sceniske beskrivelser til at indfange vores observationer i praksis og oplevelsesbeskrivelser med det formål at få adgang til det pædagogiske personales kropslige handlinger og reguleringer. Både sceniske beskrivelser og oplevelsesbeskrivelser er konkrete redskaber til at skabe praksisfortællinger, der er lokalt forankrede i den praksis, man er en del af (Winther, 2015 s. 162). Sceniske beskrivelser er særlige øjeblikke, der observeres og efterfølgende beskrives dybdegående med sanselighed og nerve. Der observeres på hændelser og stemninger i et rum med mange børn og voksne, og interaktionen mellem dem, deres kroppe og omgivelser forsøges at indfanges. Vi observerede de vokseninitierede bevægelsesaktiviteter inde i børnehaven, på legepladsen og i hallen – i alt otte halvdagsobservationer med flere sceniske beskrivelser pr. gang. Vi indtog primært rollen som deltagende observatører (Ottesen, 2015). Alle involverede deltagere blev forudgående informeret om undersøgelsens formål samt vores tilstedeværelse. Observationerne blev typisk foretaget fra en position i udkanten af aktiviteterne, hvor vi udarbejdede sceniske beskrivelser. Rollen som deltagende observatør indebærer dog også mulighed for at indgå i dialog med deltagerne – i dette tilfælde både børn og voksne – hvilket vi benyttede os af, blandt andet med henblik på at opbygge tillid og skabe en tryk ramme omkring observationerne. Oplevelsesbeskrivelser er nuancerede og sansemættede beskrivelser, der fokuserer på, hvordan betydningsfulde øjeblikke, følelser, kriser og personlige processer opleves af den enkelte. Oplevelsesbeskrivelserne havde til formål at få indsigt i pædagogernes livsverden og indfange de blinde punkter, de måtte have, på deres holdninger til deres pædagogiske praksis og til deres handlinger i samspil med børnene med SB. Beskrivelserne skrives i jeg-form og i nutid, og som de er blevet oplevet (Winther, 2015). Det pædagogiske personale fik til hvert læringscirkelmøde et fokuseret opdrag til en oplevelsesbeskrivelse f.eks. til temaet om Inkluderende bevægelse: *'Beskriv en situation med et barn med SB. hvor det var svært for dig at inkludere barnet i den pågældende bevægelsesaktivitet'*. Der blev lavet fire oplevelsesbeskrivelser til hvert læringscirkelmøde, dvs. det empiriske materiale indbefatter yderligere i alt 16 oplevelsesbeskrivelser.

Etiske opmærksomhedspunkter

I observationsperioden gjorde vi os nogle etiske overvejelser omkring, hvorledes vi kunne minimere den potentielle påvirkning, vores tilstedeværelse kunne have på både det pædagogiske personale og børnenes adfærd. Målet var at komme så tæt som muligt på deres hverdagsliv og praksis for at sikre en høj troværdighed i undersøgelsen og for at formidle informanternes hverdagsliv og handlinger så præcist som muligt (Pedersen, 2015). Derfor var vi grundige med at informere omkring undersøgelsens formål både i de indledende samtaler og særligt under den

første workshop med personalet. Vi fortalte ligeledes gentagende gange børnene, hvem vi var, og hvorfor vi var til stede. Hvis børn eller pædagogisk personale – enten verbalt eller kropsligt – gav udtryk for, at de ikke ønskede at blive observeret eller filmet, blev det naturligvis respekteret. Under observationerne indgik vi løbende i dialog med børnene og besvarede deres spørgsmål for at skabe tryghed. Vores tilstedeværelse strakte sig over 16 besøg, hvilket også gradvist bidrog til en øget fortrolighed og naturlighed.

Der blev indhentet skriftligt samtykke til interview, observation, foto og video fra både forældre og det pædagogisk personale. Der blev givet samtykke fra forældrene i 24 ud af 25 tilfælde. Alle forældre blev informeret om, at forskningsprojektets overordnede fokus var at undersøge og udvikle inkluderende bevægelsesmiljøer for alle børn i børnehaven – også børn med SB. Viden om barnets eventuelle udredning for en psykisk diagnose stammer udelukkende fra forældrene. I samtykkeerklæringen havde de mulighed for frivilligt at tilføje sådanne oplysninger, hvilket to forældre valgte at gøre. Af hensyn til børnenes trivsel og for at undgå stigmatisering blev det ikke italesat overfor børnene, hvem vi særligt havde fokus på i undersøgelsen. Der er udarbejdet en fortegnelse over databehandlingen med University College Nordjylland (UCN) som dataansvarlige i overensstemmelse med de gældende institutionelle GDPR-regler.

ANALYSESTRATEGI

Analysen af empirien er inspireret af Braun, Clarke & Weates tematiske analyse (2016), hvis styrke er at bidrage til at identificere mønstre og temaer på tværs af det samlede empirimateriale. Den tematiske analyse nødvendiggør ikke en bestemt teoretisk tilgang eller videnskabsteoretisk ståsted, hvorfor denne er valgt (Braun, Clarke & Weates, 2016). Vores analyse er forankret inden for en hermeneutisk forståelsesramme. Det forudsætter, at forståelsen i analysen opfattes som noget, der skabes gennem vores forforståelse og møde med informanternes oplevelser og erfaringer (ontologien), og viden konstrueres af mennesker og betragtes som dynamisk og kontekstafhængig (epistemiologisk) (Launsø, Rieber & Olsen, 2017). Vores forforståelse vil derfor indgå i vores analyse og er præget af en fortolkende og cirkulær bevægelse mellem helhed, citater, koder og fremvoksede temaer (Gadamer, 2007). I analysen anvendes en overordnet *abduktiv* tilgang til empirien, der tillader både en empiri- og teoridreven tilgang (Kvale & Brinkmann, 2015), hvilket stemmer godt overens med den tematiske analyse (Braun, Clarke & Weates, 2016). Den tematiske analyse består af seks faser fra gennemlæsning og kodning, udvikling, løbende forfining og navngivning af temaer og til slut selve analysefremstillingen (Braun, Clarke & Weate, 2016). Ifølge Braun, Clarke & Weate (2016) er det ikke målet at tilgå de seks faser lineært fra fase 1 til fase 6, men det vil være en

løbende iterativ proces mellem faserne, hvilket vi også har gjort. Alligevel præsenterer vi her de overordnede faser i en kronologisk rækkefølge, så læseren kan følge vores tilgang. I de indledende faser (fase 1 til 2) gennemlæste begge forfattere de transskriberede tekster og lavede de første kodninger i NVivo 14 hver for sig (computerbaseret analyseprogram). Vi gik meget induktivt og eksplorativt til værks for at opleve og identificere fænomener i børnehavens praksis omhandlende samspillet mellem det pædagogiske personale og særligt børnene med SB, uden at lede efter bestemte begreber eller teorier. I fællesskab kom vi gennem diskussion frem til de mest gangbare koder. Det blev til 19 koder. I de næste faser (fase 3 til 5), som Braun et al. kalder '*core analytic work in TA*' (2016, s.10) bevægede processen sig fra dekontekstualisering til rekontekstualisering med afsæt i forskningsspørgsmålet i et samspil mellem os forfattere. Det var her, at vi identificerede fænomenerne 'respektable kroppe' og 'reguleringer' med afsæt i Palludans teoribegreber (2005), idet vi kunne se en tendens til, at det pædagogiske personale havde en anden og mere kontrollerende tilgang til børnene med SB sammenlignet med de andre børn. Først kom vi i fællesskab frem til seks temaer, herefter lavede vi endnu en gennemlæsning af de seks temaer og fravalgte de temaer, der ikke havde relevans for artiklens forskningsspørgsmål f.eks. *Det har vi lært af forløbet* og *Imitation & rollemodeller*. Det resulterede i fire overordnede temaer: *Det er svært at gøre noget med disse børn*, *De ikke-respektable kroppe*, *Reguleringer i børnehaven* og *Indsatserne*. I analysens sidste fase (fase 6) gennemlæste vi endnu en gang materialet i relation til forskningsspørgsmålet og endte på følgende to navngivne temaer, der præsenteres i artiklen: *Jeg kan jo ingenting med ham her* og *Jeg går tilbage til børnehaven med Leo, han kan ikke mere*. I analysefremstillingen præsenteres udsagn og handlinger, som de konkret bliver udtrykt, dvs. hvor vi koder ud fra, hvad der eksplicit bliver sagt, som et *semantic focus*. Og samtidig vil der i analysefremstillingen også være et *latent focus*, hvor vi fortolker og ekspliciterer informanternes underliggende implicitte holdninger, der ofte ligger 'mellem linjerne' (Braun, Clarke & Weate, 2016). Det er kun de mest eksemplariske citater med inddragelse af Palludans teoribegreber (2005), der præsenteres. I fremstillingen/'fund fra analysen' skeles også til, at data fra alle metodiske tilgange inddrages, og at vi forsøger at tage afsæt i det, som Braun & Clarke kalder 'meaning-based interpretation', så vi undgår en deskriptiv opsummering med eksempler fra empirien koblet til teoribegreberne (Braun & Clarke, 2023). Alle navne i analyseafsnittet er pseudonymiseret.

FUND FRA ANALYSEN

I den kvalitative analysefremstilling vil vi med afsæt i empirien og det valgte teori-afsæt illustrere pædagogernes holdninger og deres verbale og kropslige reguleringer over for børnene med særlige behov. I det første tema *Jeg kan jo ingenting med*

ham her fokuseres der på, hvorledes pædagogernes holdninger til børnene med SB kommer til udtryk. I det sidste tema *Jeg går tilbage til børnehaven med Leo, han kan ikke mere* vises, hvordan pædagogerne gør brug af flere forskellige både kropslige og verbale reguleringer overfor børnene med SB.

'Jeg kan jo ingenting med ham her'

I det indledende fokusgruppeinterviews giver pædagogerne udtryk for, at de har en gruppe af børn med SB, som de har svært ved at få inkluderet tilfredsstillende i de fælles aktiviteter. Pædagogerne forklarer blandt andet dette med, at børnene ikke er alderssvarende og derfor ikke kan deltage på lige fod med de øvrige børn.

"...Jeg har haft meget fokus på Leo i den forstand, at måske er han ikke så langt, som man tænker. Altså, der er rigtig meget, som han mangler. (...) Før har man haft den der følelse, men jeg kan jo ingenting med ham her, han er jo ikke aktiv deltagende."

Jenny, læringscirkel 2

Udsagnet "*Jeg kan jo ingenting med ham her*" peger på, at der er opstået en fælles fortælling om disse børn. Det er blevet acceptabelt, at de ikke deltager på grund af deres manglende kompetencer, og pædagogerne har en fælles forståelse af, at det derfor ikke nytter at forsøge at inddrage børnene, da det alligevel ikke vil lykkes:

"Vi har for eksempel sådan en som Frede, som har rigtig svært ved at indgå i de her planlagte aktiviteter, og det er egentlig lige meget, om det er bevægelse ovre i hallen, eller det er inde på stuen, vi skal samles og synge."

Iben, læringscirkel 1

Det er ikke kun på grund af manglende kompetencer, at gruppen af børn med SB ikke deltager. Pædagogerne beskriver også, hvordan manglende motivation kan spille ind. De fortæller, hvordan de tidligere har forsøgt at overtale et barn til at deltage:

"Og det er meget, meget svært at overbevise ham om, at det kan han godt være med til, det her (...) det er flere gange 'nej tak, det skal jeg ikke'."

Iben, læringscirkel 2

De mange mislykkede forsøg på at overtale og inddrage nogle børn har medført, at pædagogerne i flere tilfælde vælger at undgå at stille krav til enkelte børn:

"Sådan som han har det, har han rigtig, rigtig svært ved krav. Vi kan godt lave noget rammesætning, men vi stiller ingen krav, fordi han går helt i baglås over det."

Bente, læringscirkel 1

Det kan tolkes som en selvopfyldende profeti. Børnene har vanskeligt ved at indgå på grund af manglende kompetencer, og pædagogernes mange fejlslagne forsøg på at motivere til deltagelse har betydet, at de i nogle tilfælde helt opgiver at forsøge at få nogle børn med.

Til tredje læringscirkelmøde viser vi pædagogerne en videooptagelse af en danseaktivitet på legepladsen. Pædagogen Karla, som har igangsat aktiviteten, bliver overrasket, da kameraet panorerede rundt på de børn, der ikke umiddelbart er en del af legen. Hun har været så optaget af at være aktiv og gribe børnenes initiativer, at hun slet ikke har lagt mærke til et barn, der deltog i periferien. Her er situationen beskrevet i en scenisk beskrivelse:

Mikkel har under hele nummeret siddet ved højtaleren og kigget på de andre. Hans hænder er på højtaleren. Jeg tror, han kan mærke bassen og nyder det [...] Han sidder og rokker med til musikken med hoved og fødder. Da musikken stiger i intensitet, løber han i fuld fart rundt i en rundkreds, mens han hviner. Herefter går han tilbage og sætter sig med hænderne på højtaleren.

Scenisk beskrivelse, februar 2023

Mikkel er ikke deltagende i den store børnegruppe, men det er tydeligt, at han er fuldt fokuseret på det, der sker, og at hans krop rokker med. Han befinder sig i periferien, og Karla registrerer ham derfor ikke. Da Karla ser videoklipet, udbryder hun:

"Hold da op! Mikkel er netop én af dem der, vi snakker om, der er så svær at inkludere, men han er jo med i bevægelseslegen. Han sidder jo ikke bare for sig selv, fordi det er sådan, det indre billede har været, at han nulrer rundt for sig selv og cirkler rundt, men faktisk fanger han jo meget mere, end vi lige regner med."

Karla, læringscirkel 3

Udsagnet illustrerer, at pædagogerne ikke har haft forventninger til, at Mikkel deltagelse eller har interesse i bevægelsesaktiviteterne. Som Palludan (2005) nævner, så er der forskel på den måde, børn deltager på i børnehavens fællesskaber, men også en forskel på den måde, pædagogerne agerer overfor dem, og de forventninger de har til dem. Videoklipet giver pædagogerne et nyt syn på Mikkel, og de

efterfølgende dialoger blandt pædagogerne fører til en vigtig erkendelse af, at børnene med SB faktisk er interesserede i de aktiviteter, der foregår, og er mere deltagende end først antaget, men at de i højere grad har brug for støtte for at få adgang til bevægelsesfællesskabet.

'Jeg går tilbage til børnehaven med Leo, han kan ikke mere'

Nogle børn får man hurtigt øje på, da de 'sætter spor' både kropsligt og verbalt, mens andre er mere usynlige, fordi de bevæger sig rundt i periferien uden meget lyd. Begge deltagelsesmåder bliver ofte af pædagogerne betragtet som ikke-respektabel adfærd, der vækker bekymring (Palludan, 2005). Vi observerer, at når børn med SB har svært ved at være i et børnefællesskab, så forlader de det eller iagttager det på afstand. De leger alene og undgår at interagere med andre børn og voksne. Her er et eksempel på en beskrivelse af drengen Anton:

"Jamen, han er ikke en dreng, der råber højest på nogen måder, han lister sådan lidt langs fodlisterne. Han står meget passivt, og der er bare nogle inde på gul stue, der er lidt mere højtråbende, end Anton er, og så bliver han glemt lidt i mængden, fordi der er nogle høvdinger og høvdingeinder derinde."

Karla, fokusgruppeinterview 2

Antons adfærd registreres af pædagogerne og vækker bekymring, men de forsøger ikke umiddelbart at regulere adfærden, da den ikke forstyrrer. I andre tilfælde er børnene med SB højlydte, løber, hvor de ikke må, og reagerer voldsomt med gråd eller bliver udadreagerende, hvis noget går dem på. Ud fra vores observationer i børnehaven erfarer vi, at det oftest er de børn, der er iøjnefaldende og højlydte, som pædagogerne regulerer i et forsøg på at understøtte dem i deres deltagelse, skærme dem for de andre børn, eller omvendt for at opnå en adfærdsform hos barnet, der kan rummes i børnehaven.

Under vores observationer oplever vi ikke, at børnene får skældud, og kun få gange ser vi eksempler på ekskludering eller sanktionering af børn, der f.eks. ikke får lov til at være i bestemte rum eller uden voksenopsyn for at undgå uro og konflikter. Dvs. det Palludan kalder de *direkte reguleringsformer* bruges i meget begrænset omfang.

Vi ser derimod mange eksempler på brug af de mere *raffinerede og subtile reguleringsformer*. Den *vejledende reguleringsform* er den hyppigst anvendte, og der bliver ofte anvendt både *kropslig og sproglig vejledning*, hvor børns ikke-ønskede deltagelsesmåder bliver afvist og ønskelige deltagelsesmåder foreslået. Her er eksempel fra en oplevelsesbeskrivelse:

Jeg sidder på kontoret. Jeg kan høre børnene i fællesrummet. Særligt hører jeg Leo. Han løber gennem rummet, vender rundt og løber tilbage, råbende. Det gentager sig flere gange. Jeg tænker, han har en fest, men samtidig tænker jeg også, at han skaber uro for de andre børn eller i hvert fald øger støjniveauet. Han forstyrrer også mig. (...) Jeg går ud til Leo og hans ven, som også løber, men uden at råbe. Der er en regel om ikke at løbe inde, men det er egentlig mere råberiet, der forstyrrer. Jeg sætter mig på hug hos drengene. Griber Leo, da han i det samme sætter i løb. Fortæller dem, at herinde må de gå. Leo bliver frustreret og sætter sig på gulvet og smågræder

Jenny, oplevelsesbeskrivelse, læringscirkel 4

I eksemplet ovenfor er det tydeligt, at Jenny identificerer en uønsket og ikke-respektabel adfærd hos børnene og forsøger ved hjælp af sproglig vejledning at regulere dem ved at anvise en respektabel adfærd. Hun holder fat i Leo for på den måde fysisk at forhindre ham i at løbe videre.

Et andet eksempel på pædagogernes anvendelse af vejledende regulering ses her i en scenisk beskrivelse fra hallen. Her regulerer pædagogerne ligeledes ved hjælp af både kropslig og sproglig regulering samt usynliggørelse:

Børn og voksne leger 'alle mine kyllinger'. Leo løber rundt i hallen på egen hånd med afstand til resten af gruppen. Pædagogerne forsøger flere gange at få Leo med ved at tage ham i hånden, men hver gang får han vristet sig fri og løber væk, og til sidst lader de ham være og stiller ikke længere krav om, at Leo skal deltage i aktiviteten. Det ser faktisk ud som om, at de helt glemmer hans tilstedeværelse i hallen, og han løber i stedet rundt for sig selv ude i siden af hallen. Som afslutning lægger børnene sig i en halvcirkel, mens Iben og Karla (pædagoger) 'laver pizzaer' på børnenes rygge. Børnene griner. Leo får øje på hele gruppen igen og løber hen til dem. 'Hej Leo vil du være med?' spørger Karla. Leo vil lægge sig ned mellem to piger, der i forvejen ligger ret tæt, og han kommer til at træde på den ene piges arm, så hun begynder at græde. Karla tager pigen op på sit skød og trøster hende, og aktiviteten stopper delvist for dem alle. Karla siger henvendt til Iben: 'Jeg går tilbage til børnehaven med Leo, han kan ikke mere'. Karla tager fat om Leos arm og trækker ham op fra gulvet og ud i omklædningsrummet. Leo følger automatisk med.

Scenisk beskrivelse, februar 2023

Eksemplet viser et barn i periferien af bevægelsesfællesskabet. Hans krop og adfærd er i denne sammenhæng tydeligvis ikke-respektabel i pædagogernes optik. Barnets adfærd får pædagogerne til *kropsligt* at regulere ham ved bogstavelig talt at forsøge at fastholde ham i legen. Pædagogernes adfærd overfor Leo afspejler på

den ene side et ønske om at regulere hans adfærd, men samtidig en bestræbelse på at være anerkendende. Pædagogerne modellerer Leos bevægelser ved at tage ham i hånden i et forsøg på at nedtone hans kropslige udfoldelse og fastholde hans opmærksomhed. De viser ham interesse, udstråler varme og inddragelse, men det underliggende signal er, at deres anerkendelse er betinget af, at han deltager, og at hans krop og hans måde at bevæge sig på er mere afdæmpet. Efter flere forgæves forsøg bliver pædagogerne magtesløse i forsøget på at inkludere ham og benytter derfor en usynliggørende reguleringsform ved at overse hans tilstedeværelse og undgår at stille krav til deltagelse (Palludan, 2004). I massagecirklen kommer Leo hen og bliver budt velkommen af pædagogen, men da Leo træder på pigens arm, vurderer pædagogen, at han nu har bedst af at komme væk, og dermed ekskluderes han fra bevægelsesfællesskabet. Dette kan ligeledes tolkes som et udtryk for afmagt hos pædagogen.

Et eksempel på vejledende sproglig regulering ses i en scenisk beskrivelse:

Børnene er samlet til sang og rytmik. Erik står og iagttager gruppen på tre meters afstand. Han ligner én, der gerne vil deltage, men ikke rigtig tør. Iben spørger, om Erik vil være med. Han ryster 'nej' med hovedet og går i stedet ud ad døren. Iben går straks efter ham og kikker samtidig på mig, der sidder ude i siden, som om hun er i tvivl om, hvorvidt det er rigtigt, det hun gør. Ude fra den anden side af døren kan jeg høre Iben sige på en venlig, men også bestemt måde: 'Vi har jo en aftale Erik'. Efter et par minutter kommer de begge ind. Erik går forrest og skuler til Iben og siger surt: 'Lad være med at følge efter mig'. Han stiller sig igen på afstand af resten af gruppen. Nu skal de synge sangen om 'krokodillen og aberne'. Det ser ud til, at Erik kender legen og lyser helt op og sniger sig lydløst hen og sætter sig i cirklen med de andre børn. Da Victor vil 'spise' ham, siger Erik 'nej, jeg vil ikke'. Iben er hurtig til at sige: 'Så finder du bare en anden, Victor, han har ikke lyst'. Emil bliver i cirklen resten af sangen og accepterer til sidst, at nogle af de andre 'spiser ham.'

Scenisk beskrivelse, februar 2023

Ovenstående er et eksempel på en vejledende sproglig regulering, idet pædagogen holder barnet op på deres aftale om at skulle være til stede i rummet. Det resulterer i, at barnet til sidst kommer med i bevægelsesfællesskabet, men han giver samtidig udtryk for, at pædagogens vejledende regulering opleves som overvågning og forfølgelse. I følge Palludan (2005) så er dette et tegn på en magtfuld handling.

DISKUSSION

Vores væsentligste pointer ved analysen er, at de voksne grundlæggende har lave forventninger til børn med særlige behov og dermed har en forforståelse af, at børnene ikke kan og ikke ønsker at deltage i bevægelsesfællesskaber. Pædagogerne anvender deres professionelle dømmekraft og søger løbende at aflæse og imødekomme de enkelte børns behov i de pågældende situationer. I de tilfælde, hvor pædagogerne undlader at stille krav, ikke reagerer på barnets tilstedeværelse eller 'giver op', vurderer vi, at dette ikke skyldes manglende vilje eller dårlige intentioner. Tværtimod synes det ofte at være motiveret af et ønske om at skåne eller beskytte barnet. I nogle tilfælde kan det dog også tolkes som udtryk for afmagt. Lave forventninger til denne gruppe børn og fejlslagne forsøg på at inddrage dem giver pædagogerne en følelse af magtesløshed og gør, at pædagogerne begynder at stille meget få krav til disse børn eller lave mange reguleringer. Samtidig har denne gruppe børn ofte en adfærd, der ikke lever op til de gældende normer for respektabel adfærd i børnehaven. Det viser sig enten ved, at børnene er 'for stille' eller meget urolige og forstyrrende. Den stille adfærd fører ofte til, at pædagogerne overser børnene og lader dem være, mens den forstyrrende adfærd ofte fører til, at pædagogerne laver mange subtile verbale og kropslige reguleringer overfor børnene eller ekskluderer dem fra bevægelsesfællesskaberne. I diskussionsafsnittet har vi valgt at diskutere, hvad de lave forventninger og de mange reguleringer kan få af konsekvenser for børnenes inklusion i bevægelsesfællesskaberne og deres deltagelsesmuligheder. Det gør vi ved også at inddrage andre forskeres betragtninger på disse emner.

'Forventningsfattigdom' og grader af deltagelse

I det første tema i analysen, *Jeg kan jo ingenting med ham her*, illustreredes, hvilke holdninger og lave forventninger det pædagogiske personale havde til børnene med særlige behov i forhold til deres deltagelse i bevægelsesfællesskaberne i børnehaven. Børnene med SB havde ofte vanskeligt ved at deltage på grund af manglende sociale, kognitive eller motoriske kompetencer, og pædagogernes mange fejlslagne forsøg på at motivere til deltagelse betød, at de i nogle tilfælde helt opgav at forsøge at få nogle børn med. Dette underbygges i udsagnet som: "*Jeg kan jo ingenting med ham her*" eller "*..vi kan godt lave en rammesætning, men vi stiller ingen krav..*".

I de senere år har forskning – særligt inden for skole- og trivselsområdet – vist, at fraværet af positive forventninger fra forældre, lærere og andre betydningsfulde voksne har en direkte negativ indflydelse på børns faglige præstationer, herunder lavere eksamensresultater i folkeskolen (Thomsen, 2022). Manglende forventninger påvirker ikke alene det faglige udbytte, men har også konsekvenser for børns og unges trivsel og deres fremtidige livsmuligheder. Det kan i nogle tilfælde være

en afgørende faktor i reproduktionen af social ulighed og vanskeligheder ved at bryde den sociale arv (Jussim & Harper, 2005). Forventningsfattigdom er et nyere begreb, der også kan anvendes i denne setting (Toft, 2022)) Det hænger sammen med, at professionelle – ofte ubevidst – kan have forudindtagne holdninger og lave forventninger til bestemte grupper, som i forvejen er udsatte eller stigmatiserede. Det gælder eksempelvis familier med lav uddannelse, lav indkomst, anden etnisk baggrund – eller som i nærværende projekt – familier med børn med SB (Toft, 2022). Forventningsfattigdom kan have særligt negative konsekvenser for børn og familier i udsatte positioner, idet lave forventninger ofte forstærker eksisterende uligheder. Omvendt viser forskning, at høje forventninger kan have en særlig positiv effekt og dermed fungere som en løftestang for børns udvikling og deltagelsesmuligheder (ibid.).

I vores projekt så vi flere eksempler på pædagoger, der havde lave forventninger til gruppen af børn med SB. Eksempelvis havde pædagogen Karla i første omgang lave forventninger til Mikkel deltagelse, men hendes forståelse blev udfordret, da videoobservationer afslørede, at Mikkel faktisk deltog – om end i en mere perifer form end de andre børn. Denne indsigt gav Karla en ny forståelse for og viden om Mikkel, som hun ikke tidligere havde haft. Denne nye viden gør, at Karla muligvis vil stille flere krav til Mikkel fremadrettet og begynde at invitere ham ind i bevægelsesfællesskabet. Hvis pædagogerne ikke forbliver undersøgende på deres forforståelse og forventninger, så vil børnene med SB blive mødt med lave krav og dermed ikke få tilbudt deltagelsesmuligheder i samme grad som børn uden SB. Lave forventninger kan potentielt påvirke barnets tro på egne evner (Bandura, 1997) og få en negativ betydning for børnenes trivsel og føre til reproduktion af social ulighed. Eksemplet illustrerer ligeledes, at når pædagoger arbejder med at inkludere børn i vokseninitierede bevægelsesfællesskaber, så er det afgørende at være opmærksom på, at deltagelse kan komme til udtryk på forskellige måder og i varierende grader. Børn, der deltager mere perifert, kan stadig være aktive deltagere – deres engagement kommer blot til udtryk på andre måder. Deltagelse er mere end et barns fysiske og verbale tilstedeværelse i legen eller aktiviteten. Det mindre aktive barn er også deltagende, det kommer bare til udtryk på anden vis. Ifølge Andersen (2023) skal deltagelse ses som et spektrum, hvor deltagelse også handler om involvering, og at få indflydelse og en rolle i legen, for dermed at blive set og hørt af omgivelserne.

Hvis pædagoger ikke anerkender, at der er flere måder at være deltagende på, så er risikoen, at der blot laves en distinktion mellem 'deltagende børn' og 'ikke deltagende børn', og at barnet, der deltager mere perifert, derved overses. Det er derfor væsentligt at få inkluderet og involveret alle børn i bevægelsesfællesskaberne, da det er en ramme for social læring og udvikling af sociale relationer (EVA og Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Konsekvenser af de voksnes reguleringer

Læseren er i artiklen blevet præsenteret for eksempler på raffinerede og subtile reguleringsformer, som pædagoger brugte over for de børn med SB, der havde 'ikke-respektable' kroppe i de vokseninitierede bevægelsesfællesskaber. Som nævnt i analysen var det iøjnefaldende, at personalet i langt højere grad anvendte disse reguleringer over for børnene med SB end de øvrige børn.

Som tidligere nævnt synes reguleringerne primært at udspringe af et ønske om at støtte børnene i at tilpasse deres adfærd, så de kan indgå i de fælles normer og bevægelsesfællesskaber i børnehaven. Samtidig kan reguleringerne også tolkes som udtryk for de voksnes afmagt og frustration i mødet med børnenes anderledes deltagelsesformer. Reguleringerne sker både bevidst og utilsigtet fra de voksnes side, men uanset intention, bliver de sandsynligvis, af de involverede børn, oplevet som magtfulde indgreb i deres handle- og udfoldelsesrum. I eksemplet med Erik, så giver han i første omgang udtryk for, at Iben 'følger efter ham', men situationen ender med, at Erik bliver guidet ind i børnefællesskabet. Reguleringer eller vejledninger kan således også i en positiv forstand være med til at vise barnet, hvordan det skal gebærde sig, så det kan være en del af den sociale kontekst (Dencik, 1999). I den sceniske fremstilling af Erik, fremstår Ibens anvendelse af flere vejledende reguleringer i kombination med gentagne invitationer til deltagelse som væsentlige faktorer for, at Erik til sidst blev en del af legen. Det er derfor ikke altid negativt, når barnet reguleres, men det *kan* have en negativ konsekvens, hvis barnet mødes med gentagne reguleringer. Ligeledes har det stor betydning, hvordan den voksnes kropssprog, tonefald og tilgang er, og hvordan der bliver fuldt op på reguleringen. For eksempel vil en efterfølgende invitation til fællesskabet bidrage til social læring i modsætning til en sanktionering eller udelukkelse fra fællesskabet (Beckett, 2022). Men det er en hårfin balance med reguleringer, for reguleringer er ifølge Palludan magtfulde og kan have negative konsekvenser for barnet. Skeggs pointerer, at respektabilitet og mangel på samme indlejrer sig i menneskets opfattelse af sig selv (Skeggs, 1999). Børnehavebørns erfaringer med at blive anerkendt som respektable og fuldgældige partnere – eller det modsatte – indlejrer sig i dem som en forventning til egne muligheder for at positionere sig. Disse forventninger bærer børnehavebørnene således med sig i deres kroppe. Hvis børn med SB ofte oplever, at (velmenende) voksne forsøger at korrigere på deres ikke-respektable kroppe, så opleves det måske som en afvisning og en følelse af at være forkert. Er et barn dagligt underlagt mange reguleringer, vil det med stor sandsynlighed bidrage til manglende selvværd og anerkendelse og føre til mistriivsel i samværet med andre, ikke mindst dem, der regulerer (Beckett, 2022). Derfor er det vigtigt at være bevidst om som voksen at begrænse antallet af reguleringer over for det enkelte barn og samtidig vedholdende forsøge at få det enkelte barn inkluderet og guidet ind i fællesskabet med imødekommende, opmuntrende og motiverende adfærd.

AFRUNDING OG IMPLIKATIONER

I artiklen har vi belyst, hvorledes lave forventninger og reguleringer af børn med SB er en del af hverdagen i børnehaven. Udfordringen er, hvis man som professionel ikke er opmærksom på sin tilgang og holdning til det enkelte barn, og at den løbende skal korrigeres med henblik på at støtte barnets udvikling og læring. Uden denne reflektive praksis bliver det vanskeligt at modarbejde udsathed og fremme alle børns trivsel i børnehaven (EVA, 2024c). Samtidig har inklusionsbehovet i børnehaverne aldrig været større, end det er nu, da diversiteten i børnegruppen er stigende (EVA, 2024a; 2024c), og det er hidtil ikke lykkedes særligt godt at inkludere børnene med SB og børn i 'udsatte positioner' i børnehaverne (EVA & VIVE, 2025). Især i de seneste årtier er det forsøgt at inddrage flere forskellige specialpædagogiske indsatser og støtteredskaber i daginstitutioner (EVA, 2024c). Dette kunne være i form af specialpædagogiske støtteredskaber og overvejelser omkring didaktik og pædagogik (EVA, 2024c). Et praktisk eksempel er f.eks. piktogrammer eller fotos, der bruges som en start inden bevægelsesaktiviteterne til at vise alle børn, hvilke aktiviteter børnene skal lave, og i hvilken rækkefølge. Især flere børn med SB kan drage fordele af at få forklaret aktiviteten visuelt, idet det styrker deres evne til at skabe sammenhængende forståelse (Haracopos & Pedersen, 2000). Forfatterne til denne artikel ser dog kun i sjældne tilfælde, at disse støtteredskaber inddrages i planlagte bevægelses- og idrætsfællesskaber i skoler og daginstitutioner (EVA & Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Bentholt 2023). Specialpædagogiske støtteredskaber kan være med til at guide og rammesætte aktiviteter, således at både børn og voksne ved, hvad der skal ske f.eks. i timen ovre i hallen. Der kan selvfølgelig argumenteres for, at støtteredskaber også er en reguleringstilgang af børnene, og det er korrekt, idet man gerne vil have børnene til at gøre noget bestemt og sammen med andre. Men fordelene ved at inddrage disse specialpædagogiske støtteredskaber i bevægelsesfællesskaberne er, at de adskiller sig på et væsentligt punkt – netop ved at de er rettet mod alle i fællesskabet og ikke det enkelte barn. Nogle vil mene, at man skal være opmærksom på, at man ikke fratager eller sænker niveauet ved denne stilladsering, således at det skaber mistrivsel for de børn, der ikke har dette behov. Noget tyder dog på, at stilladserende indsatser rettet mod alle ofte også er godt for de fleste (Aarhus Kommune, 2019). Men man skal som pædagog selvfølgelig være opmærksom på at arbejde med at differentiere bevægelsesopgaver, hvor dem, der har behov for det, stadig får udfordret f.eks. deres frie leg og kreativitet. Det hele handler om balancer. De kropslige, verbale og vejledende reguleringer, som vi her i artiklen har præsenteret læseren for, er indvidrettet, hvilket kan opleves meget mere intimiderende for det enkelte barn, end hvis reguleringerne er rettet mod hele børnegruppen. Med reguleringer rettet mod alle, vil man som pædagog i stedet have en stilladserende og forebyggende tilgang (Fisker, 2014). Det kan, i hvert fald til en vis grad, erstatte en individorienteret re-

guleringstilgang over for de børn, som af det pædagogiske personale opleves som havende en 'ikke-respektabel krop'.

I et fremtidigt projekt og artikel kunne det være interessant at undersøge, hvilken betydning pædagogernes forventninger og reguleringer overfor børnene får både for det pædagogiske personale og børnene selv.

LITTERATURLISTE

- Andersen, M.M. (2023) Deltagelse en beskrivelse af begrebet og de faktorer og dynamikker, de har indflydelse på deltagelse. Videncenter om handicap: https://videnomhandicap.dk/wp-content/uploads/2023/02/Deltagelsesartikel_endelig.pdf
- Aarhus Kommune (2019) Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019. PPR, Børn og Unge, Aarhus Kommune.
- Bandini L.G., Gleason J., Curtin C., et al. (2012). Comparison of physical activity between children with autism spectrum disorders and typically developing children. *Autism* 17(1): 44-54.
- Bandura (1997) Self-efficacy: the exercise of control. New Yourk: Freeman.
- Beckett, T. (2022). Pædagogisk relationskompetence påvirker børns livsmuligheder. EVA TEMA, vol. 25.
- Braun, V. & Clarke, V. (2023) Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and becoming a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, Vol. 24, NO. 1., P. 1-6.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 213-227). Routledge.
- Brostrøm, S. (2002). Børns sproglige læring via leg. *Nordisk tidsskrift for specialpædagogikk*.
- Bentholm, A. (2023) Når fysisk aktivitet er svært. Hvorfor har børn med særlige behov så svært ved at leve op til anbefalingerne om fysisk aktivitet i skolen? *UCN Perspektiv*, #13, s.38-48
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven): <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>
- Dencik, L. (1999). Fremtidens børn: om postmodernisering og socialisering. I L. Dencik og P.S. Jørgensen (Red.), *Børn og familie i det postmoderne samfund*. (s. 19-44). Hans Reitzels Forlag.
- Cevea (2023) Det skæve Danmark. Kbh. <https://cevea.dk/analyse/det-skaeve-danmark/>
- Christensen (Red.). Pædagogisk idræt i vuggestue og børnehave (s. 13-28). Dafolo.

- Duus, G., & Bager, A. S. (2014). Aktionsforskning: en grundbog (1. udgave). Samfundslitteratur.
- EVA og Børne- og Undervisningsministeriet (2020). Krop, sanser og bevægelse. Viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemaet. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/8124%20EVA%20SPL%20To9%20Kort%20om%20KSOB_WEB14%20FINAL-a.pdf
- EVA (2020). Faglig kompetenceudvikling i dagtilbud. Første afrapportering fra Viden om Praxis: OECD's dagtilbudsundersøgelse 2018. Danmarks Evalueringsinstitut, KEVA (2021). Børn i udsatte positioner i dagtilbud: National kortlægning af kommuners understøttende arbejde. Danmarks Evalueringsinstitut, Kbh.
- EVA (2024a). Daginstitutioners arbejde med børn i udsatte positioner. Spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudsledere Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut, Kbh.
- EVA (2024b). Børn i udsatte positioner i daginstitutioner Spørgeskemaundersøgelse blandt daginstitutionsledere. Danmarks Evalueringsinstitut, Kbh.
- EVA (2024c). Børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i dagtilbud. Danmarks Evalueringsinstitut, Kbh.
- EVA & VIVE (2025). Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn. VIVE
- Fisker, T.B. (2014). Den sårbare inklusion: diagnoser og fællesskabende pædagogik i dagtilbud. Dafolo.
- Frederiksen, M. (2020) Mixed methods-forskning. Red: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. Kvalitative metoder. En grundbog. 3. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H. (2007). Sandhed og metode. 2. udg., Hans Reitzels Forlag
- Glavind, N. & Pade, S. (2022). Udviklingstendenser på dagpleje og daginstitutioner 2022. Bureau 2000.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). Kvalitative metoder: En grundbog. (s.167-184). Hans Reitzels Forlag.
- Haracopos, D. & Pedersen, L. (2000). Aspergers syndrom – fra diagnose til behandling. København, Videnscenter for autisme.
- Holstein B.E., Henriksen T.B., Rayce S.B., Ringsmose C., Skovgaard A.M., Teilmann G.K., Væver M.S. (2021). Mental sundhed og psykisk sygdom hos 0-9-årige børn. Vidensråd for Forebyggelse.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, No. 2, 131–155.
- Ketcheson, L. Hauck, J. L. & Ulrich, D. (2017) The levels of physical activity and motor skills in young children with and without autism spectrum disorder, aged 2-5 years. *Autism*, p.1-10.

- Kildedal, K. (2014). Læringscirkler. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & Tofteg, D. Aktionsforskning: En grundbog (s. 183-192). Samfundslitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, L., Rieber, O. & Olsen, L. (2017) Forskning om og med mennesker, Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning. 7. udgave. Munksgaard.
- Lloyd M, MacDonald M and Lord C (2013) Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism* 17(2): 133–146.
- Ottesen, L. S. (2015) Observationsstudier i idrætsfeltet. Red: Thing, L. F. & Ottesen, L.S. Metoder i idræts- og fysioterapiforskning. Munksgaard.
- Palludan, C. (2005). Børnehaven gør en forskel. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Pedersen, I. K. (2015) Validitet. Red: Thing, L. F. & Ottesen, L. S. Metoder i idræts- og fysioterapiforskning. 2. udgave. Munksgaard.
- Ringmose, C. og Svindt, L. (2019). Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud. DPU.
- Skeggs, B. (1999). Seeking differently: Ethnography and explanatory power. I: Australian Educational Researcher, volume 26, no.1.
- Sundhedsstyrelsen (2019). Børn og bevægelse i dagtilbud, Kbh.
- Sundhedsstyrelsen (2023a). Fysisk aktivitet for børn og unge (5-17 år). Viden om sundhed og forebyggelse, Kbh.
- Sundhedsstyrelsen (2023b). Fysisk aktivitet for de mindste børn. Viden om sundhed og forebyggelse, Kbh.
- Sørensen, H.V. (2013.) Børns fysiske aktivitet i børnehaver. Ph.d.-afhandling. VIA Systime
- Thomsen, J.P. (2022) Uddannelsesforventninger blandt danske unge. En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse af elever i 9. klasse. VIVE
- Toft, J. (2022) Forventningsfattigdom bremser unges uddannelsesdrømme. Vid&sans, Kbh. Identifieret: 25052025: Forventningsfattigdom bremser unges uddannelsesdrømme - Vid&Sans
- Vidensråd for forebyggelse (2021). Mental sundhed og psykisk sygdom hos 0-9-årige børn.
- Winther, H. (2015) Praktikerforskning. I L.F. Thing & S. Ottesen. Metoder i idræts- og fysioterapiforskning (s. 172-205.) Munksgaard.
- Yang, L., Corpeleijn, E. & Hartman, E. (2023) A prospective analysis of physical activity and mental health in children: the GECKO Drenthe cohort. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 20:114, p.1-12. <https://doi.org/10.1186/s12966-023-01506-1>