



Situationsbestemt motivation

En kvalitativ undersøgelse af motivationsfaktorer og deltagelse hos børn med alvorlig synsnedsættelse i alderen 3 til 6 år i forbindelse med planlagte pædagogiske aktiviteter i dagtilbud.

Speciale i pædagogik, Humanistisk Fakultet, Syddansk Universitet 2018

Trine Berg Adelgaard 030173, eksamens nr.: 434264

Vejleder: Ane Qvortrup

Afleveringsdato: 1. juni 2018

Anslag: 191.025

Indhold

Abstract	4
1. Indledning.....	6
1.1 Baggrund	6
1.2 Afgrænsning og problemformulering.....	9
1.3 Forskning på området	11
1.4 Specialets opbygning.....	15
2. Særlige udfordringer og viden om børn med synsnedsettelse.....	15
2.1 Motivation og deltagerspersion.....	17
3. Videnskabsteoretisk position og teori.....	19
3.1 Fænomenologi	19
3.2 Teori	21
3.3 "Self-Determination Theory" – Selvbestemmelsesteori	22
3.3.1 "Basic Psychological Needs Theory" – Teorien om de tre basale behov	22
3.3.2 "Organismic Integration Theory" – Teorien om indre og ydre motivation.....	24
3.4 Kompetence og mestringsforventning.....	26
3.5 Analysemodel til beskrivelse af motivationsfaktorer hos børn	28
3.6 Diskussion af motivationsteoriens relevans i dagtilbud.....	31
4. Design og metode	34
4.1 Undersøgelser af børn.....	34
4.2 Hvordan kan man observere motivation hos børn?	35
4.3 Design - og metodevalg.....	36
4.3.1 Den videnskabelige arbejdsmetodik	36
4.3.2 Deltagerobservationer og den interaktionsbaserede casebeskrivelse	37
4.3.3 Udarbejdelse af et observationsskema og afprøvning i felten	38
4.4 Adgang til felten, forskerrollen og etiske refleksioner.....	40
4.5 Præsentation af dagtilbud og nøgleinformanter	42
4.6 Analysestrategi.....	43
5. Analyse og diskussion.....	44
5.1 Analyse 1 – Dagtilbud 1 – Hannah 5 år	44
5.1.1 Interaktionsanalyse	45
5.1.2 Komparativ analyse	51
5.1.3 Sammenfatning	54
5.2 Analyse 2 – Dagtilbud 2 – Karl 3 år.....	55
5.2.1 Interaktionsanalyse	55

5.2.2	Komparativ analyse	60
5.2.3	Sammenfatning	64
5.3	Analyse 3 – Dagtilbud 3 – Naja 3½ år	65
5.3.1	Interaktionsanalyse	65
5.3.2	Komparativ analyse	70
5.3.3	Sammenfatning	73
5.4	Sammenfatning af centrale fund	74
6.	Konklusion	78
7.	Kritik og vurdering af metode og teori	81
7.1	Perspektivering	83
8.	Bibliografi	85
9.	Bilag	89
	Bilag 1: De seks læreplanstemaer	89
	Bilag 2: Oversigt over artikelsøgning på ERIC	90
	Bilag 3: Taksonomi over menneskelig motivation ifølge Ryan og Deci	93
	Bilag 4: Præsentation af udvalgte dagtilbud og børn	94
	Bilag 5: Interaktionsbaserede casebeskrivelser	96
	Bilag 6: Udfyldte observationskemaer	113

Abstract

In recent years, there has been an increased focus in Denmark on the importance of high quality in day care institutions. Accordingly, a need for more knowledge about the correlation between the content in day care institutions, the pedagogical practice and outcome for the children, including which motivational factors that influence *all* children's participation, has arisen. Research in to children shows that children develop through their participation in many types of communities. However, research also reveals that participation diverges among children with special needs. This is to a considerable extent attributable to the difference in these children's motivation, conditions and opportunities for participation.

The study examines and discusses how to observe and understand situational motivation in day care institutions in association with participation of children with severe visual impairment aged 3 to 6 years. The focus of the study is on the importance of interactions and the conditions that enable the children to be motivated and participatory in the organised learning communities offered by day care institutions.

Motivation is, in this context, defined partly as an expression of an inner need for development and partly as a reaction to social impact. This approach is reflected in the humanistic psychology springing from social cognitivism. The basis for the theoretical framework is 'Self-Determination Theory' by the American professors and motivation researchers Edward L. Deci and Richard M. Ryan, as well as the Canadian American professor Albert Bandura's theory on self-efficacy.

The data collection method consists of participant observations conducted in 2018 and includes three day care institutions and three children with visual impairment. The study is a qualitative microstudy from a child's perspective. The data is generated through participant observations processed as interaction-based case descriptions as well as an observational form, which has been field-tested. Through the theoretical framework, interaction analyses are conducted based on the interaction-based case descriptions and comparative analyses are carried out based on the data material from the observational forms.

The analyses show that many factors influence each individual child's degree of motivation. The type of motivation varies not just from activity to activity but also during the same activity. In several observations and analyses of a child's initiatives and interactions, a contextual cohesion is observed in relation to the child's degree of motivation. However, there does not appear to be a consistently unequivocal connection between the theory's main points and the motivation type of each individual child. Repeatedly, it was noticed that pedagogical dilemmas can occur in the utilisation of the theories. This can, for example, be in relation to the support of a child's autonomy and its sense of relatedness to the children's community.

The overall outcome of the analyses demonstrates that outer controlled regulation and incentives *can* have a positive effect on the support of a child's inner motivation. Consequently, particularly the type of interaction with the pedagogue influences the child's motivation and participation in the organised children communities. This realisation enables a further discussion of how the relational and contextual conditions are managed, including the character of the interactions as well as the content and strategies of the pedagogical approach.

1. Indledning

1.1 Baggrund

I Publikationen "Læring for alle – det starter i dagtilbud" fremgår følgende: *"Høj kvalitet i dagtilbud gør børn nysgerrige, robuste og klar til forandringer [...]. Børnene udvikler deres evne til at koncentrere sig og være vedholdende. Og til at regulere deres egne følelser og behov – samtidig med, at de trives og får lyst til at lære"* (KL 2016: 4).

Gennem de senere år har der været et stigende fokus på betydningen af høj kvalitet i dagtilbud i Danmark og betydningen heraf for børns tidlige læring og chancelighed (EVA 2017:3). Dette fokus har rejst et behov for viden om sammenhængen mellem indhold i dagtilbud, den pædagogiske praksis og udbyttet for børnene – herunder hvilke motivationsfaktorer der spiller ind i forhold til *alle* børns deltagelse i lege- og læreprocesser. Nyere forskning om kvalitet peger på, at glæde, mestring, gode interaktioner mellem voksne og børn, god struktur og planlægning er afgørende faktorer, når det gælder sammenhængen mellem børns motivation i forhold til leg og læring, samt når det gælder om at skabe et godt og inkluderende læringsmiljø (Næsby 2014; Kostøl 2016; EVA 2017).

Med loven om pædagogiske læreplaner i dagtilbud i 2004 blev der lagt op til en udvikling af det pædagogiske personales faglighed og den pædagogiske praksis. I dagtilbudsloven (2015) står der, at det af den pædagogiske læreplan skal fremgå, hvilke pædagogiske metoder, aktiviteter og mål der opstilles og iværksættes i forhold til børn særlige behov (§ 8, stk. 4). I forlængelse af ovenstående og på baggrund af en erkendelse af behovet for et fælles pædagogisk grundlag udgives af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) i juni 2016, "Master for en styrket pædagogisk læreplan – pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål". Her fremgår det, at det pædagogiske arbejde handler om at facilitere læringsmiljøer med didaktiske overvejelser, der understøtter børns sociale, emotionelle og kognitive udvikling i en inkluderende praksis, hvor *alle* børn har mulighed for deltagelse (MBUL 2016:15). I "Master for en styrket pædagogisk læreplan"(2016) defineres børn i udsatte positioner som *"en sammensat gruppe, som både rummer børn med svag socioøkonomisk baggrund, børn med fysisk og psykisk funktionsnedsættelse og børn i risiko for at stå udenfor fællesskabet"* (MBUL 2016:15). En definition, som retter sig mod tanken om, at

alle børn i perioder i barndommen kan forstås som værende i en udsat position. Dette menneskesyn er foreneligt med tankerne om inklusion symboliseret i Salamankaerklæringen fra UNESCOs verdenskongres i 1994, pkt. 2, hvor det fremgår, at *"alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau, samt ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov"*. Til trods for udbredelsen af begrebet inklusion findes der ikke nogen alment anerkendt definition. Mange inklusionspolitikker opererer ikke med en eksplicit definition. Der findes derfor mange bud på, hvordan begrebet kan defineres og fortolkes. Et bud på en ofte anvendt og differentieret definition er: *"den kontinuerlige proces, i hvilken man øger tilstedeværelsen, deltagelsen og udbyttet for alle børn"* (Manchester 2012 I: Qvortrup & Qvortrup 2015:76). Inklusionsbegrebet kan med dette forstås ud fra tre dimensioner - den fysiske inklusion, den sociale inklusion og den psykiske inklusion² (Qvortrup 2012 I: Kostøl 2016:56). Samfundets hensigt med indførelsen af de pædagogiske læreplaner kan således tolkes som et middel til at øge udsatte børns muligheder for deltagelse i skole – og uddannelsesmæssig sammenhæng, hvor retten til deltagelse bliver tæt forbundet med inklusion.

For at sikre *alle* børns deltagelse, udvikling og læring er danske dagtilbud forpligtet til at arbejde systematisk og reflekteret med børns tidlige læring ud fra de seks læreplanstemaer³ om kulturelle udtryksformer og værdier, sociale kompetencer, sproglig udvikling, alsidig personlig udvikling, krop og bevægelse samt natur og naturfænomener (MBUL 2016:25). I "Master for en styrket pædagogisk læreplan"(2016:11) fremgår det endvidere, at barnets tidlige læring skal forstås bredt, og handler om udvikling af barnets kognitive kompetencer – så som sprog og logik, men også om sociale og personlige kompetencer, så som selvværd, vedholdenhed og selvkontrol.

Ifølge ovenstående kan tidlig læring ikke reduceres til kognitive processer. Følelser, kroppen og sociale relationer anses som værende væsentlige faktorer for børns læring og udvikling. Selvværd og læringslyst kommer af at være motiveret for at deltage, bidrage og øve indflydelse på fællesskaber (Kostøl 2016:65). Børnene skal føle sig

² De tre inklusionsdimensioner uddybes yderligere og eksemplificeres i kap. 2

³ Bilag 1: Uddybelse af de seks læreplanstemaer

motiveret, og de skal tro på sig selv, da det er det bedste grundlag for at starte i skolen (EVA 2017:46). Netop det at have øje for barnets/børnegruppens *motivation* og engagement anses som værende af afgørende betydning for læring. Pædagogen skal dermed skabe et trivsels – og læringsmiljø, der motiverer *alle* børn til deltagelse, så de kan udvikle sociale kompetencer og tilegne sig kundskaber (jf. MBUL 2016). Til trods for motivationsbegrebets anvendelse i ovenstående referencer, defineres begrebet ikke nærmere i forhold til dets indhold og betydning set i dagtilbudssammenhæng. Dette retter opmærksomheden mod en nærmere forståelse af motivationsbegrebet knyttet til deltagelse hos børn i udsatte positioner.

Begrebet motivation er afledt af det latinske verbum *movere*, som betyder at bevæge sig (Krogh & Andersen 2013:365). Dette afspejler en dagligdagsopfattelse af motivation, som det der får os til at påbegynde aktiviteter, holde os i gang og hjælper os til at nå vores mål. Hvor motivation tidligere blev anset for at være et relativt stabilt personlighedstræk, ser motivationsteoretikere i dag primært motivation som en situationsbestemt tilstand, der påvirkes af værdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skalvik & Skaalvik 2007:162). Motivation kan her anskues som et relationelt fænomen, der er foranderligt afhængig af den sociale kontekst, individets følelsetilstand og erfaring.

Set ud fra dette perspektiv er det således både et vilkår og en mulighed for pædagogen at påvirke børns nysgerrighed og grad af motivation i forhold til leg og læring. At arbejde med læreplanernes temaer i planlagte forløb kan defineres som *”forløb i kortere og længere emnearbejder og projekter samt målrettede afgrænsede aktiviteter for eksempel en time en formiddag med både store og mindre børnegrupper”* (Broström 2008:21). Netop det at kigge på voksenstyrede pædagogiske aktiviteter, som er planlagte, bringer forbindelsen mellem barnets indre og ydre motivation i spil (Ryan & Deci 2000). Det henleder til et centralt spørgsmål om, hvordan pædagogen gennem ydre motivation kan støtte det enkelte barns motivation for deltagelse i pædagogiske organiserede sammenhænge.

Forskning om børn peger på, at motivation og deltagelse er afgørende for børns læring. Børn udvikler sig gennem deltagelse sammen med andre i mange forskellige former for fællesskaber (Petersen 2013; Engsig, Næsby & Qvortrup 2016; Kostøl 2016;

EVA 2017). Men forskningen viser også, at deltagelse ofte træder anderledes frem hos udsatte børn set i forhold til andre børns deltagelsesmåder. Dette kan dels handle om det udsatte barns adfærd og handlinger, men også i høj grad om at børnenes motivationsfaktorer, betingelser og muligheder for at komme til deltagelse er anderledes (Petersen 2013).

Formålet med dette speciale er at undersøge, hvordan man kan observere og forstå situationsbestemt motivation. Undersøgelsen retter fokus på interaktioners betydning og de forhold, der giver børn med en alvorlig synsnedsættelse mulighed for at være motiverede og deltagende i de organiserede læringsfællesskaber, dagtilbuddene tilbyder (jf. MBUL 2016). Jeg er optaget af at undersøge børnenes oplevelser, deres erfaringsprocesser og det sociale livs karakteristika forbundet med motivation for deltagelse og læring.

1.2 Afgrænsning og problemformulering

I dette speciale vil jeg afgrænse feltet af børn i udsatte positioner til børn med en fysisk funktionsnedsættelse i form af en alvorlig synsnedsættelse. Det har jeg valgt fordi, at børn med synsnedsættelse og deres forudsætninger for motivation og deltagelse ofte er anderledes end hos børn med fuldt syn (Socialstyrelsen 2016). Synet anses for at være en af de stærkeste drivkræfter for udviklingen hos det lille barn (Gustafsson & Preisler 2006). Når et barn ikke kan se, eller kun i nogen grad kan se, stiller det store krav til barnets omgivelser, da barnet har behov for støtte og guidning for at kunne forstå meningen og egen rolle i en given aktivitet (ibid.). Jeg vil i kapitel to komme nærmere ind på de særlige udfordringer og den viden, der eksisterer i forhold til børn med synsnedsættelse.

Forståelsen af en synsnedsættelse kan på linje med andre funktionsnedsættelser tage afsæt i flere definitioner. Valg af definition afhænger af, hvilken målgruppe der har en undersøgelsesmæssig interesse, men også hvad det er for temaer og sammenhænge, der ønskes undersøgt. Det valgte perspektiv har konsekvenser for den selvforståelse og de muligheder for samfundsdeltagelse, som en person med alvorlig synsnedsættelse har (Bengtsson, Mateu & Høst 2010:19). Hvis en funktionsnedsættelse defineres inden for rammerne af medicinsk diagnosticering, anskues funktionsnedsættelsen inden for negationen af det eksisterende normalitetsbegreb og således som patologisk (Bengtsson m.fl. 2010:19). Den medicinske definition af en synsnedsættelse

fremhæver individuel kompensation, så det dermed bliver individet selv, der på bedst mulig vis må tilpasse sig de givne forhold.

En anden definition betragter en funktionsnedsættelse som relationelt og situeret. Det vil sige, at synsnedsættelsen ikke i sig selv anses som værende begrænsende. Begrænsningen opstår, når personen med synsnedsættelsen møder barrierer eller hindringer for interaktion i den sociale kontekst (ibid.).

I dette speciale forstås en synsnedsættelse som relationel og situeret. Denne tilgang sætter fokus på ændringer i barnets nærmiljø, den sociale interaktion samt ligebehandling, rettigheder og selvbestemmelse, der blandt andet også understreges i FN-konventionen (2006). Hvor den medicinske definition i høj grad retter sig mod en individorienteret tilgang, og dermed integrationstanken, retter den sociale definition sig i højere grad mod en relationel tilgang, og dermed inklusionstanken, som fremhæver, at både seende og blinde børn kan indgå på lige fod i det samme miljø (Bengtsson m.fl. 2010:21). Barnesynet retter sig dermed mod barnet forstået som indenfor den humanistiske udviklingspsykologi, hvor fokus er på at udforske barnet som aktiv deltager og medskaber af dets eget barndomsliv (Hein 2009:36).

Jeg har desuden valgt at have fokus på børnene i alderen 3-6 år. Grunden til at afgrænse gruppen yderligere er, at børn i 3-6 års alderen begynder at udvise større kognitiv og sproglig forståelse. Det betyder, at barnet kan indgå i dialoger med dets omgivelser, og at det i højere grad begynder at opleve en vis grad af evne til selvregulering og selv-kompetence (Carlton & Winsler 1998:164). Specialet anvender deltagelsesbegrebet, som det defineres af psykolog Charlotte Højholt, hvor deltagelse må forstås som et dialektisk forhold mellem diverse subjekter og deres fælles anliggende. *"Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en, der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor andre også tager del), en sag (der er noget man deltager i – man tager del i forhold til noget)"* (Højholt, 1996:58).

På baggrund af ovenstående lyder min problemformulering, som følger:

Hvordan kan man forstå situationsbestemt motivation knyttet til deltagelse i læringsfællesskaber hos børn med alvorlig synsnedsættelse i alderen 3-6 år i forbindelse med planlagte pædagogiske aktiviteter i dagtilbud?

For at kunne forstå og undersøge ovenstående problemformulering har jeg valgt at fokusere på følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan kan man observere og forstå motivationsfaktorer hos det 3-6 årige barn med synsnedsættelse i forbindelse med deltagelse i læringsfællesskaber?
- Kan Ryan & Deci's analysemodel operationaliseres, anvendes og indfange kompleksiteten, når vi diskuterer graden af motivationsfaktorer hos børn med synsnedsættelse?
- Hvordan kan vi forstå pædagogisk kvalitet og motivationsfaktorer hos børn med synsnedsættelse set i et inklusionsperspektiv?

1.3 Forskning på området

Indførelsen af læreplaner i dagtilbud har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde skal evalueres. Evalueringen skal ses i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. I forskningspublikationen "Kvalitet i dagtilbud" (2017), udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), redegøres for hovedpointerne fra den samlede internationale forskning om kvalitet i dagtilbud. For bedst muligt at kunne afdække begrebet kvalitet skelnes mellem følgende tre elementer: *Strukturel kvalitet, proceskvalitet og resultatkvalitet* (EVA 2017). Elementerne er i høj grad forbundet, og de påvirker hinanden.

Jeg har valgt at inddrage de tre kvalitetselementer, da de indkredser, hvordan man kan forstå kvalitet i den pædagogiske praksis. Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i de tre elementer og dermed lade kvalitetsbegrebet være rammesætningen for forskningen knyttet til motivation og børns deltagelse i læringsfællesskaber.

Strukturel kvalitet kan forstås, som de rammer og forhold som den pædagogiske praksis arbejder inden for, hvilket drejer sig om dagtilbuddets fysiske rammer, normering, gruppestørrelse og personalestabilitet. Hovedpointerne peger på, at normering og gruppestørrelse har betydning for udviklingen af børns sociale og kognitive kompetence. Netop gruppestørrelse kan have væsentlig betydning for barn-voksen-interaktion samt for kvaliteten af børnenes interaktioner med hinanden (EVA 2017:7). Ligeledes har organisering og planlægning betydning for børns læring. Pædagogers kompetencer til at skabe grupper med afsæt i den læringsorienterede organisering er afgørende for børnenes læringsbetingelser (ibid.: 8).

Proceskvalitet er udtryk for den kvalitet, der findes i det pædagogiske arbejde – herunder interaktionen med børn i forbindelse med leg og læring samt hverdagsaktiviteter – både de rutineprægede og de planlagte. Refleksion og medbestemmelse skaber kvalitet, og pædagogernes uddannelsesniveau har positiv betydning (EVA 2017:19). Men dét parameter med størst betydning for høj kvalitet i dagtilbud er gode barn-voksen interaktioner og børns medindflydelse (ibid.). Forskningen peger endvidere på, at når børn medinddrages i hverdagens beslutninger, får de en følelse af selvkontrol og autonomi, som er med til at styrke deres udvikling af selvstændighed og oplevelse af at være kompetent i det miljø, de færdes i (ibid.:20).

Begreber som interaktioners betydning, medindflydelse, autonomi og selvkontrol er omdrejningspunkt i de to forskere og psykologer Richard M. Ryan & Edward L. Deci "self-determination theory" (1985) samt i psykolog Albert Banduras teori om self-efficacy (1993)⁴. Deres forskning peger på, at et menneskes motivationsfaktorer i høj grad påvirkes af omgivelser, følelser og interaktioner med nære omsorgspersoner. Tilfredsstillelsen af selvbestemmelsesbehovet og en oplevelse af kompetence og tilhørsforhold er essentielt for menneskets iboende motivation.

For en nærmere undersøgelse af hvordan motivationsteorien kan forstås set i relation til små børns læring i dagtilbud, har jeg søgt på den internationale søgebase ERIC (Education Resources Information Center), hvor følgende søgekriterier er anvendt: *Peer reviewed only, Since 2014 (last 5 years), motivation, kindergarden*. Ved denne søgning fremkom 37 resultater⁵. Ved at lave et review over det samlede resultat og dets indhold viser det sig, at når motivationsbegrebet knyttes til små børn og dagtilbud i internationale sammenhænge, sættes det i høj grad i forbindelse med undervisning og læring (early childhood education) i traditionel forstand. Det vil sige børns motivation i forhold til indlæring af akademiske færdigheder, som bygger på en snæver forståelse af kognition, set i forhold til den brede læringsforståelse, der lægges op til i læreplanerne (jf. afsnit 1.1).

⁴ Ryan & Deci "self-determination theory" samt Banduras teori om self-efficacy defineres, uddybes og diskuteres i relation til dagtilbud i specialets teori-afsnit (kap.3).

⁵ Bilag 2: Review over de 37 forskningsartikler fra søgebasen ERIC (Educational Resources Information Center).

Resultat kvalitet handler om, hvad børnene får ud af at være i dagtilbud. Resultat kvalitet handler både om børnenes kognitive og sociale færdigheder samt skoleparathed (EVA 2017:4-5). *"Skoleparathed omhandler både børnenes evner, motivation og sociale adfærd"* (EVA 2017:46). Her kategoriseres motivationsbegrebet som et parameter (en resultat kvalitet), hvor motivation kan forstås, som noget barnet har eller ikke har i forhold til det at være parat til skole.

Til trods for at internationale forskningsartikler tager afsæt i et smalt læringsbegreb, hvor barnets tidlige læring i høj grad handler om barnets kognitive færdigheder i form af eksempelvis literacykompetencer, kan flere af artiklerne underbygge specialet. Dette, da faktorer som gode interaktioner og selvbestemmelse (Stephanou 2014; Marshik, Ashton & Algina 2017) samt betydningen af barnets socio-emotionelle udvikling (Brotherson, Hektner & Hill 2015) konkluderes at have betydning for barnets motivation for deltagelse og læring. Nedenstående ses de udvalgte artikler:

Nr	Forfatter	År	Artikel	Indhold	Til/fravalg
7	Stephanou, Georgia (Peer reviewed)	2014	Feelings towards Child-Teacher Relationships, and Emotions about the Teacher in Kindergarten: Effects on Learning Motivation, Competence Beliefs and Performance in literacy	Kindergarten, student attitudes, teacher Student relationships, intrinsic interest, learning goals	Tilvalgt – literacy - betydning af emotioner, relation mellem pædagog og barn
32	Brotherson, Sean E Hektner, Joel M. Hill, Brent (Peer reviewed)	2015	Targeting the Transition to Kindergarten: Academic and Social Outcomes for Children in the Gearing up for kindergarten program	Early childhood education, school Readiness, social and emotional development	Tilvalgt – skoleparathed, social og emotionel udvikling
35	Marshik, Tesia Ashton, Patricia Algina, James (Peer reviewed)	2017	Teachers' and students' Needs for Autonomy, Competence, and Relatedness as predictors of Students' Achivement	Self-determination, motivation, psychological needs, teacher,-student relationships	Tilvalgt – selvbestemmelse og relationers betydning for motivation

Foruden ovenstående resultater har jeg også fundet relevante forskningsartikler via en såkaldt snowball søgning. Artiklerne er fundet på ERIC. Der har ikke været søgt systematisk, men udelukkende på baggrund af temaerne i specialet, og kun artikler relateret til motivationsfaktorer i den tidlige barndom er udvalgt. Ved denne søgning fremkommer forskningsartikler, hvor Ryan og Decis selvbestemmelsesteori er udgangspunkt for analyser og forståelser af små børns motivation og læring (Carlton & Winsler 1998; King & Howard 2016). En enkelt af artiklerne knytter teorien om selvbestemmelse til børn med funktionsnedsættelser (Palmer, Summers & Brotherson m.fl. 2013). Nedenstående ses de udvalgte artikler:

NR	Forfatter	År	Titel	Indhold	Til/fravalg
1	Carlton, Marta P. Winsler, Adam (Peer reviewed)	1998	Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms	Preschool, infant, motivation, self-determination	Tilvalgt – småbørn og motivation, indre motivation
2	King, Pete Howard, Justine (Peer reviewed)	2016	Free Choice or Adaptable Choice: Self-Determination Theory and play	Self-determination Theory and Play, Children, play, motivation	Tilvalgt – børn, leg og selvbestemmelse
3	Palmer, Susan B. Summers, Jean Ann Brotherson, Mary Jane m.fl. (Peer reviewed)	2015	Foundations for Self-Determination in Early Childhood: An inclusive Model for Children with Disabilities	Disabilities, young children, inclusion, self-control, self-determination	Tilvalgt – børn med særlige behov og inklusion, selvbestemmelse og selvkontrol

Begrebet motivation nævnes ofte i forbindelse med nyere danske forskningspublikationer om kvalitet i dagtilbud, småbørns læring, og inklusion (MBUL 2016; Kostøl 2016; EVA 2017). Men som nævnt i indledningen bliver motivationsbegrebet i nyere forskningslitteratur kun sparsomt foldet ud og nærmere defineret i forhold til, hvordan det præcist kan forstås set i forhold til børns læring i dagtilbud. Motivationsbegrebets anvendelse synes i højere grad at forstås som en del af resultat kvaliteten frem for en del af proceskvaliteten.

I dansk sammenhæng findes en del forskning om små børns handlekompetence og deltagelse i dagtilbud, som ofte relateres til inklusionsbegrebet, og som peger i retning af motivationsbegrebets indhold omhandlende lysten og evnen til at påbegynde en aktivitet, at holde sig i gang og være deltagende (Engsig, Næsby & Qvortrup 2016; EVA 2017). På nuværende tidspunkt findes der kun en begrænset mængde forskningsbaseret viden i international sammenhæng, hvor motivationsbegrebet defineres og kan tilpasses indsatserne i dagtilbud i Danmark. På skoleområdet eksisterer en del nyere forskning, da det er et velkendt tema, at børn eksempelvis kan miste motivationen for skolearbejdet (Ågaard 2014a; Skaalvik & Skaalvik 2017).

Når det gælder motivationsbegrebet set i relation til børn i udsatte positioner, og betydningen heraf for deres læring og udvikling i dagtilbud både kortsigtet og langsigtet, findes der endnu mindre forskningsbaseret viden. Specialets sigte er via deltagerobservation i felten at indfange nogle af de faktorer, der gør sig gældende, og som kan have betydning i forhold til børn med alvorlig synsnedsettelse og deres motivation for deltagelse. Således vil motivationsbegrebet i specialet hovedsagligt forstås som en del af den pædagogiske proceskvalitet med fokus på barnets interaktioner med diverse aktører i organiserede pædagogiske læringsfællesskaber.

1.4 Specialets opbygning

Specialet består af syv kapitler. Kapitel et redegør kortfattet for de samfundsmæssige rammer, som danner baggrund for specialets problemstilling. Dette, med afsæt i "Master for en styrket pædagogisk læreplan" (MBUL 2016). Kapitel et indkredser og afgrænser endvidere specialets problemformulering omhandlende børn med synsnedsættelse og motivationsfaktorer for deltagelse i organiserede læringsfællesskaber. Herefter kortlægges forskningen på området. Kapitel to fokuserer på de særlige udfordringer, der kendetegner børn med synsnedsættelse set i forhold til deltagelsesperspektivet, motivationsfaktorer og planlagte pædagogiske aktiviteter. Dette med henblik på at indkredse og fokusere de relevante begreber, som danner baggrunden for specialets teorivalg. I kapitel tre præsenteres specialets videnskabsteoretiske ståsted samt teorikompleks med henblik på at redegøre for fænomenet motivation. Motivationsbegrebet søges operationaliseret med henblik på at kunne anvendes i dagtilbudssammenhæng. Teoretiske begreber bliver grundigt introduceret, inden det metodiske kapitel følger. Kapitel fire redegør for specialets design og metode til indsamling og analyse af data. I kapitel fem analyseres og diskuteres den indsamlede data på baggrund af opgavens udvalgte teori. I det sjette kapitel sammenfattes og konkluderes på specialets forskningsspørgsmål og problemformulering. I det syvende og sidste kapitel diskuteres specialets metode og teorivalg med henblik på en perspektivering.

2. Særlige udfordringer og viden om børn med synsnedsættelse

"En medfødt synsnedsættelse manifesterer sig som udeblevet, forsinket eller ufuldstændig integration af synssansen [...]. En synsnedsættelse indebærer nedsat eller manglende evne til at opfange og skelne det visuelle i omgivelserne, herunder den visuelle kontakt i relationen til forældrene og andre personer såvel som de visuelle signaler i nærmiljøet" (Socialstyrelsen 2016:15).

Med udgangspunkt i Socialstyrelsens (2018)⁶ sociale klassifikation kan graden af en synsnedsættelse opdeles ud fra kategorierne: Svagsynethed (moderat synsnedsættelse), social blindhed (kan ikke afkode skelne ansigter og ansigtsmimik),

⁶ Hentet 26/4-2018: <https://socialstyrelsen.dk/handicap/synshandicap/om-synshandicap/defintion>

praktisk blindhed (har kun lyssans) samt total blindhed. Der er stor forskel på at have en moderat synsnedsættelse og det at være helt blind i forhold til, hvordan barnet oplever verden, og hvordan det lærer nye ting. En synsnedsættelse udgør kun en funktionsevnenedsættelse for så vidt, at synsnedsættelsen rækker ud over det, der kan korrigeres med eksempelvis briller (Socialstyrelsen 2016:46).

For at forstå hvad det vil sige at have en alvorlig synsnedsættelse, og hvad det er for særlige udfordringer, barnet står over for, er det vigtigt at vide, hvor stor betydning den visuelle sans har for det seende barns udvikling. Fra det øjeblik barnet bliver født, er synet barnets vigtigste motivationsfaktor til udvikling. Dette ses i det tidligste samspil med moderen, og når barnet begynder at udforske omverden. Visuel information har stor betydning for udvikling af sociale, kognitive og lingvistiske strukturer (Gustafsson & Preisler 2006:9). Børn med nedsat syn har behov for tid, tætte relationer og fokus på planlægning og tilrettelæggelse i de fysiske rammer, for at kunne opbygge deres egen måde at tænke på ud fra sansemæssige oplevelser af omverdenen. At indhente information om omverdenen uden synets hjælp tager længere tid, og det sker på en anden måde end hos seende børn (ibid.).

Alt efter synsnedsættelsens sværhedsgrad kan barnet i større eller mindre grad have udfordringer med (Socialstyrelsen 2016:14-18):

- Nedsat eller manglende evne til at afkode og imitere ansigtsmimik og kropssprog.
- Nedsat eller manglende evne til at opfange og skelne det visuelle i omgivelserne – herunder eksempelvis afkodning af andre børns leg og hensigter.
- Selvstændig orientering i forhold til at kunne færdes i de fysiske rammer.
- Selvstændighed og egenomsorg i forhold til at klare hverdagens almene aktiviteter så som af - og påklædning, spisning mv.

Med ovenstående punkter indkredsnes udfordringerne ved det at have en alvorlig synsnedsættelse. Udfordringer, som kan have stor betydning for barnets forudsætninger for etablering af sociale relationer og deltagelse i hverdagens aktiviteter.

2.1 Motivation og deltagelsesperspektivet

Deltagelse og medvirken, som handler om retten til indflydelse, er tæt forbundet med inklusion (Engsig m.fl. 2016). Forskning om børn viser, at deltagelse i børnefællesskaber er af stor betydning for børns trivsel, glæde, udvikling af identitet og tilknytning til andre mennesker (Petersen 2013; Kostøl 2016; Engsig m.fl. 2016). Faktorer, som forskningen samtidig anser som grundlæggende for barnets motivation i forhold til leg og læring (Stephanou 2014; King & Howard 2016; Kostøl 2016). Således kan motivationsbegrebet forstås i sammenhæng med både deltagelses- og inklusionsperspektivet. Nedenstående er de tre typer af inklusion, som nævnt i specialets afsnit 1.1, knyttet til børn med alvorlig synsnedsettelse og deres særlige behov i forbindelse med deltagelse på baggrund af Socialstyrelsens forløbsbeskrivelse (2016).

Den fysiske inklusion handler om barnets ret til at være med og deltage. Den professionelle rolle består i etablering af et lærings- og udviklingsrum, der fremmer inklusion (Engsig m.fl. 2016:23). I forhold til børn med synsnedsettelse kan det handle om indretning af stuerne, aktivitetsrum, typer af materialer og muligheder for udforskning (Socialstyrelsen 2016:19). Hvis der ikke kompenseres for udfordringerne i barnets miljø, kan barnet være i høj risiko for at blive hægtet af, hvilket kan medføre passivitet og isolation (Bengtsson, Mateu & Høst 2010). Med compensation menes ikke, at andre gør tingene for barnet, men at man i stedet guider og tilrettelægger rammerne, så barnet har mulighed for selvstændigt at kunne klare sig (ibid.). Dette lægger op til en høj kvalitet af især det strukturelle element, som skal sikre, at de fysiske rammer - herunder gruppestørrelse, aktivitet og at differentierede materialer er forberedte (EVA 2017:6).

Den sociale inklusion handler om at deltage og inddrages i samspil med pædagoger og børnene imellem. Anerkendelse og inddragelse i pædagogiske processer giver varierende muligheder for deltagelse (Engsig m.fl. 2016:23). Hos børn med synsnedsettelse kan oplevelsen af funktionsnedsettelsen som begrænsende opstå i mødet med omgivelsernes krav og forventninger. En pædagogisk indsats, der understøtter barnets deltagelse i sociale fællesskaber og dets evne til fastholdelse af fokus i sociale interaktioner, er essentielt (Socialstyrelsen 2016:19).

Hvis børn med synsnedsettelse skal motiveres til at indgå i samspil, leg og deltagelse i forbindelse med aktiviteter, må den voksne grundlæggende spille en aktiv rolle. Ifølge psykologerne Gustafsson & Preisler (2006) må barnets primære voksne synstolke ved at fortælle, hvem der er til stede, hvad de gør, og hvordan de gør det, men også hvad det blinde eller svagsynede barn selv kan gøre. Dette er nødvendigt, hvis barnet skal motiveres til deltagelse i selv de mest enkle lege og aktiviteter med andre børn.

Børn med manglende tilhørsforhold og kontakt med andre børn kan betyde udvikling af lavt selvværd og følelse af nederlag (Petersen 2013:107), hvilket kan medføre aggressiv adfærd, isolation, manglende initiativ (motivation), og at barnet trækker sig fra samvær med andre (ibid.). Dette betyder, at proceselementet må være af høj kvalitet, hvor fokus på tætte interaktioner mellem barn-pædagog og barn-barn står centralt (EVA 2017:18).

Den psykiske inklusion retter fokus mod barnets autonomi. I psykologisk forstand handler det om børns egen oplevelse af at være med og have indflydelse på egne livsbetingelser (Engsig m.fl. 2016:24). I relation til børn med synsnedsettelse må der være opmærksomhed på at inddrage det enkelte barns behov. Det er individuelt, hvornår et barn kan formulere egne behov. *"Men det medvirker til at styrke barnets udvikling af selvbestemmelse og motivation for deltagelse i indsatserne"* (Socialstyrelsen 2016:22). Ifølge specialpædagog Tove S. Dunkers (2006) kan den afhængighed, der opstår, når blinde og stærkt svagsynede børn har brug for hjælp af andre få en hindrende virkning på barnets oplevelse af selvansvar. En høj servicering eller overbeskyttende adfærd fra barnets primære voksne kan betyde færre muligheder for at træffe valg i forhold til aktiviteter og samvær med andre børn. Dette kan endvidere betyde, at barnets evne til selvbestemmelse og autonomi trues (ibid.). Hermed kan et barn med en alvorlig synsnedsettelse risikere at miste troen på sig selv og lysten til at tage initiativ og være deltagende. I sidste ende kan det have konsekvenser for barnets sociale samt kognitive færdigheder (ibid.). Dette retter opmærksomheden på resultat kvaliteten med fokus på barnets selvstændighed og evne til at kunne samarbejde med andre og regulere egne følelser (EVA 2017:38).

Hvordan, vi kan forstå og indfange begreber knyttet til udsathed i relation til børns deltagelse, rejser et behov for at udforske børns motivationsfaktorer i de sociale

fællesskaber, de indgår i. At undersøge børn med synsnedsettelse og deres motivation for deltagelse med fokus på interaktioner, kan forhåbentlig have betydning for fremtidige pædagogiske interventioner. Interventioner der dels kan støtte børnenes kognitive udvikling, men især børnenes personlige kompetencer som eksempelvis selvbestemmelse, selvansvar og initiativ (jf. MBUL 2016). Dette er psykologiske begreber, som dele af motivationsteorien udfolder, og som vil blive udforsket nærmere i det følgende.

3. Videnskabsteoretisk position og teori

Det videnskabsteoretiske ståsted er valgt med henblik på at undersøge børn med synsnedsettelse og deres grad af motivation i forhold til deltagelse i den sociale verden, de færdes i. Den teoretiske ramme skal derfor rumme en teoretisk belysning af såvel indre psykologiske faktorer, som relationelle og kontekstuelle påvirkelige faktorer. Men da formålet også har et praksisforandrende sigte, skal det teoretiske afsæt også kunne belyse, hvordan motivation for deltagelse kan udvikles og ændres. De teoretiske begreber knyttet til motivation skal kunne forstås i forlængelse af det lærings – og barnesyn, som danner baggrund for motivationsbegrebets afsæt, som det står beskrevet i specialets første kapitler. Et teoretisk begreb, hvor motivation både forstås som et udtryk for en indre udfoldelsestrang og som en reaktion på sociale påvirkninger, afspejles i den humanistiske psykologi med rødder i socialkognitivismen knyttet an til fænomenologien.

3.1 Fænomenologi

Den humanistiske psykologi knytter an til fænomenologien som den overordnede videnskabsteori, som hævder, at mennesket ikke kan forstås som et mekanisk apparat, der passivt registrerer sanseindtryk, men derimod som et væsen, der aktivt er med til at skabe dets verden (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2015:219).

Ordet fænomenologi stammer fra det græske "phainómenon", som betyder, *det som viser sig*, og "lógos", som betyder *lære*. Fænomenologi er læren om det, der viser sig for vores bevidsthed (Hein 2009:35). Fænomenologien er en filosofisk retning grundlagt af Edmund Husserl (1859-1938) i begyndelsen af 1900-tallet med sit hovedværk "Logiske undersøgelser" (Husserl 1973 [1900]).

Sidenhen har retningen udmøntet sig i en række empiriske forskningsmetoder, og kan både betragtes som en metode, en stil og en tænkemåde (Jacobsen m.fl. 2015:217). Fænomenologien har som central ambition at belyse fænomener, som de er i sig selv. Det vil sige, at forskeren skal søge bag om forudfattede idéer, stereotyper og indtryk, som normalt tillægges et givent fænomen (ibid.:218). Husserls (Husserl 1973 [1900]) ønskede at udvikle en videnskab, der ikke reducerer subjektet eller kompleksiteten i det psykiske liv til dét, der kan siges om det fra et objektivt synspunkt. For at lægge an til det fænomenologiske perspektiv som retningsgivende for valg af specialets teoretiske ramme og empiriske metode, vil jeg i det følgende tage afsæt i tre af Husserls centrale begreber.

Intentionalitet betyder rettedhed. Med intentionalitetstesen betones den subjektive side af menneskelivet. Relationen mellem subjekt og objekt (os og verden) kan ikke forstås som adskilte, med derimod som samhørende enheder. Mennesket er rettet mod verden, og verden er rettet mod mennesket (Husserls I: Jacobsen m.fl. 2015: 219). Gennem intentionaliteten får vi adgang til forskellige fænomener, som kan beskrives ud fra den betydning, de har for vores bevidsthed.

Livsverden er vores konkrete virkelighed, som vi kan erfare, og som vi er fortrolige med, når vi træffer beslutninger, kommunikerer og handler. Der er tale om en førvidenskabelig erfaringsverden. Med udgangspunkt i livsverden kan vi gå bagom fordomme og stereotyper, hvilket ikke er muligt ved eksperimenter i en manipuleret verden (ibid.:219). Det er derfor altafgørende at tage udgangspunkt i livsverden for beskrivelse af fænomener, som de er.

Reduktion betyder at lede tilbage. Hensigten er at holde sig åben for en præcis beskrivelse af et fænomen, sådan som den forekommer for bevidstheden. Reduktion kan beskrives som at "sætte i parentes". Det vil sige at commonsense og videnskabelig forforståelse sættes i parentes for at nå frem til fordomsfrie beskrivelser (ibid.: 220). Reduktionen indebærer en indstillingsændring med henblik på at møde fænomenet fordomsfrit og intuitivt.

Når det drejer sig om kvalitativ forskning, er fænomenologien den retning, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørens egne perspektiver. Herefter beskrives verden med antagelsen om, at den vigtige virkelighed er det,

mennesker opfatter den som (Jacobsen m.fl. 2015:227). Den fænomenologiske videnskabsteori er relevant i dette speciales sammenhæng, da den respekterer emnets kompleksitet, og samtidig er egnet til at fremhæve detaljerede beskrivelser af træk ved motivationsbegrebet, som det kan opleves i børneperspektiv i dagtilbud.

3.2 Teori

Siden midten af 1980'erne er den pædagogiske-psykologiske forskning i motivation vokset kraftigt stærkt inspireret af selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci 1985) og forskning med rødder i socialkognitivismen (Bandura 1993). Nyere motivationsforskning tager afstand fra deterministiske opfattelser af motivation som en simpel respons på forstærkning eller stabile personlighedstræk (Ågård 2014b:13). Nyere teorier ser i højere grad motivation som et udtryk for individets selvforståelse og fortolkning af egne erfaringer.

I specialet vil de to amerikanske psykologer Edward L. Deci (f. 1942) og Richard M. Ryans (f. 1953) motivationsteori stå centralt med en humanistisk og udviklingspsykologisk tilgang til motivationsbegrebet. I den humanistiske psykologi opfattes mennesket som et væsen, der dels har en bevidsthed om sig selv, og dels har en intension om at være medskaber af dets eget liv (Hein 2009:36). En tænkning som er i tråd med det fænomenologiske ståsted.

Den humanistiske tradition voksede frem fra 1970'erne (Ågård 2014b:14). Denne tradition er repræsenteret af Abraham Maslow (1908-1970) og er udgangspunktet for Ryan & Deci's empiriske studier og teori, som de kalder "Self-Determination Theory" (Ryan & Deci 1985). Self-Determination Theory kan på dansk oversættes til selvbestemmelsesteori⁷. Ryan & Deci's forskning viste, at motivation ikke kun er afhængig af forstærkning og ydre påvirkning. Motivation afhænger derimod også af, om de rette psykologiske omstændigheder er til stede, således man får tilfredsstillende nogle grundlæggende menneskelige behov, og dermed oplever sig som værende selvbestemmende. *"Self-determination is the capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives, or any other forces or pressures, be the determinants of one's actions"* (Ryan & Deci 1985: 38).

⁷ Den danske oversættelse "selvbestemmelsesteori" anvendes hovedsagligt i specialet.

I den nyere motivationsforskning skelnes der ikke skarpt mellem humanistisk psykologi og socialkognitivisme (Ågård 2014b:15). Banduras socialkognitive teori om self-efficacy inddrages i specialets teoretiske ramme for at supplere og for at kunne sammenligne og diskutere selvbestemmelsesteorien. Den socialkognitivistiske teori repræsenteret af Bandura (1993) interesserer sig for betydningen af den sociale interaktion. Det er ikke kun omgivelserne, der påvirker mennesket – det er også omvendt. *“The human mind is generative, creative, proactive, and self-reflective – not just reactive”* (Bandura 1999:156). Socialkognitivismen tilføjer individets bevidsthed og sociale interaktion til forståelsen af, hvordan motivation skabes.

3.3 **“Self-Determination Theory” – Selvbestemmelsesteori**

“To be motivated means to be moved to do something” (Ryan & Deci 2000:54). Så enkelt kan motivation defineres, ifølge Ryan & Deci, som har udviklet en af de mest etablerede forståelser af motivation i form af selvbestemmelsesteorien. Teorien er vokset frem siden 1970'erne som en stadig tættere integration af seks del-teorier (Ryan & Deci 2017). Jeg vil i det følgende redegøre for de to mest centrale del-teorier. Det drejer sig om følgende: *“Basic Psychological Needs Theory”* (Ryan & Deci 2017: 80) samt *“Organismic Integration Theory”* (Ryan & Deci 2017: 179).

3.3.1 **“Basic Psychological Needs Theory” – Teorien om de tre basale behov**

Selvbestemmelsesteorien bygger på en antagelse om mennesker som aktivt handlende væsner, der drives af behovet for at få nogle basale psykologiske behov opfyldt. Ifølge Ryan & Deci (2017) fremmes menneskets lyst til at være aktivt og udfolde sig, når følgende tre basale og psykologiske behov er opfyldt (Ryan & Deci 2017:86):

- *“Competence”*- Behovet for at opleve sig kompetent
- *“Autonomy”*- Behovet for autonomi og selvbestemmelse
- *“Relatedness”*- Behovet for samhørighed og tilhørsforhold

Disse tre psykologiske behov anses som værende medfødte, og er en væsentlig drivkraft, da opfyldelse af behovene vil motivere til handling. De tre behov er indkredset efter mange års forskning af, hvordan forskellige ydre faktorer kan undergrave menneskets motivation, hvis ikke behovene er opfyldt. Den relative styrke af de tre behov kan variere over tid og fra person til person. (Krogh & Andersen 2013:373).

I det følgende vil jeg uddybe de tre psykologiske behov og knytte forståelsen af behovene i sammenhæng med børns udvikling. Dette på baggrund af forskningsartiklen, "Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms" (Carlton & Winsler 1998). Artiklen stiller skarpt på, hvordan indre motivation kan forstås i forhold til småbørns udvikling samt signifikante omsorgsgiveres betydning for det at støtte barnet i den indre drivkraft – herunder de tre psykologiske behov. Carlton & Winsler (1998) redegør desuden for børns indre motivation fra fødslen og op til 5-års alderen med afsæt i Ryan & Deci's teori.

"Competence is understanding how to achieve various outcomes and having the belief that you are capable of obtaining those outcomes. Relatedness involves the ability to develop secure and stable relationships with others in a social context. Autonomy is the self-regulating and self-initiating quality of one's actions" (Deci et al., 1991 I: Carlton & Winsler 1998:160). *"The development of these three areas can be seen in the context of the young child"* (Carlton & Winsler 1998:160).

Behovet for at opleve sig kompetent omfatter behovet for at opleve sig selv som værende i stand til at mestre og kunne det, en opgave eller aktivitet kræver. Det handler ikke nødvendigvis om dygtighed i absolut forstand men om oplevelsen af at have de nødvendige forudsætninger (Ryan & Deci 2000:64).

Ifølge Carlton & Winsler (1998:160) er det nyfødte barn nysgerrigt og interesseret i alle de forskellige stimuli, som omgivelserne præsenterer. Når barnet oplever interaktioner og respons relateret til dets handlinger, udvikles en oplevelse af kontrol for barnet. Barnet oplever, at det kan påvirke omgivelserne. Hver gang denne påvirkning opleves som en succes, styrkes følelsen af kompetence. Barnets oplevelse af at være kompetent og dets forventning til succes vil øge motivationen i forhold til konkrete opgaver og krav, hvilket igen har betydning for eksempelvis barnets vedholdenhed.

Behovet for autonomi handler om oplevelsen af at have indflydelse på tingene og have mulighed for at træffe egne og meningsfulde valg. Oplevelsen af autonomi betyder ikke uafhængighed, men at man er personligt engageret i det, man laver, og har en vis valgfrihed inden for nogle givne rammer (Krogh & Andersen 2013:373).

I børnehavesammenhæng må valgfrihed og autonomi tilpasses barnets udvikling og alder. Jo ældre barnet bliver, desto vigtigere bliver behovet for autonomi. Autonomi handler om barnets behov for at kunne regulere sin adfærd samt at styre intensioenerne for handlingerne. Læringsomgivelserne kan både ansues som enten kontrollerende eller støttende i barnets oplevelse af autonomi. Læring, som udvikles gennem en autonomi-støttende tilgang, fremmer en følelse af selvbestemmelse og resulterer derfor ofte i en større grundlæggende forståelse af det, barnet skal lære (Deci & Ryan 1985: 249). Ifølge Carlton & Winsler (1998) vil børn, som er blevet støttet i deres autonomi og evne til selvkontrol derhjemme og i dagtilbud, være i stand til at overføre erfaringerne senere, når de starter i skolen.

Behovet for relationer og tilhørsforhold handler om den grundlæggende følelsesmæssige tryghed og det at høre til i sociale sammenhænge. Det handler også om at føle sig set, anerkendt og forbundet med andre. Behovet for tilhørsforhold kommer med en social dimension, som er helt central i forhold til forståelsen af motivation i det lille barns liv (Krogh & Andersen 2013:74).

Barnets oplevelse af kompetence er tæt forbundet med tilknytningen til signifikante omsorgsgivere. Når barnet udvikler tillidsfulde bånd til både børn og voksne, tilskyndes dets nysgerrighed og interesse. De tillidsfulde relationer vil danne base for barnet, så det tør udforske omverden. Den grundlæggende tilknytning i barnets tidlige levealder har betydning for dets evne til at etablere meningsfulde relationer senere i livet (Carlton & Winsler 1998:160).

3.3.2 "Organismic Integration Theory" – Teorien om indre og ydre motivation

Denne del af selv-bestemmelsesteorien introducerer begreberne om indre og ydre motivation. Oplevelsen af kompetence, tilhørsforhold og autonomi er knyttet til den motivationsform, som Ryan & Deci (2000:54) kalder for den indre motivation.

Indre motivation har sit udspring i indre forhold og er til stede, når aktiviteten i sig selv er engagerende og spændende. Glæden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten, og ikke i udefra kommende ros eller anden form for belønning. Ryan & Deci (1985: 285) bruger barnets leg og aktiv læring som eksempler på indre motiveret adfærd. Indre motiveret adfærd er også selvbestemt adfærd (Skaalvik & Skaalvik 2017:51). Når barnet er indre motiveret, oplever det glæde og nydelse, og det er belønning i sig selv.

Ryan & Deci siger følgende om den indre motivation: *"People are intrinsically motivated for some activities and not others, and not everyone is intrinsically motivated for any particular task"* (Ryan & Deci 2000:56). Ud fra dette citat er det ikke entydigt, hvornår og for hvad en person er motiveret, hvilket understreger begrebets kompleksitet.

Ydre motivation er ofte blevet forstået på den måde, at en handling udføres for at opnå belønning. Hos Ryan & Deci (2000:51) finder vi et mere nuanceret syn på ydre motivation. I de første udgaver af selvbestemmelsesteorien opererede Deci & Ryan med et modsætningsforhold mellem den indre og den ydre motivation. Men sidenhen er denne forståelse blevet modificeret, så modsætningen til indre motivation er ikke-motivation (Ågård 2014a:21). Den ydre motivationsform forstås nu som et dynamisk felt, der ligger mellem de to ydrepoler indre motivation og ikke-motivation. Der opereres med fire kategorier: *External regulation, Introjection, Identification, Integration* (Deci & Ryan 2000:61-62)⁸.

Hierarkiet af de ydre motivationsformer er kendetegnet ved en øget grad af oplevet autonomi. Et forhold der sammen med øget kompetence og tilhørsforhold til andre, har stor betydning for at styrke motivationen (Ryan & Deci 2000: 60-61). Flere motivationsforskere har et mere integreret syn på forholdet mellem indre og ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik 2017). De mener, at en aktivitet som sættes i gang af læreren eller pædagogen, og som derfor i første omgang er ydre motiveret, kan ende med at blive interessant i sig selv og dermed indre motiveret. Dette forhold vil Ryan og Deci (2000) betegne som integreret ydre motivation, hvilket er interessant, når det drejer sig om at støtte børn i udsatte positioner og deres motivation for deltagelse og læring. Det åbner muligheden for, at pædagogen via ydremotiverende faktorer kan støtte barnet i udviklingen af en integreret ydre motivation. Hvordan teorien om indre og ydre motivation kan forstås i relation til børn og dagtilbud illustreres i afsnit 3.5.

⁸ De fire kategorier beskrives nærmere i afsnit 3.5.

3.4 Kompetence og mestringsforventning

Barnets behov for oplevelse af kompetence og den fremadrettede forventning til at kunne mestre en opgave er tæt beslægtet med Banduras (1993) teori om *self-efficacy*, som på dansk kan oversættes til mestringsforventning eller tiltro til egne evner (Beck, Kaspersen & Poulsen 2014:216). Ifølge Ryan & Deci (2017) handler kompetence om behovet for at opleve sig selv som værende i stand til at mestre det en aktivitet kræver. En forståelse, som kan sammenlignes med Banduras teori, der dog nuanceres i hans undersøgelser af de faktorer, der ligger til grund for udviklingen af mestringsforventninger.

Banduras teori om mestringsforventninger kan sætte yderligere fokus på den dynamiske proces, som kan have betydning for grundlæggelsen af børns selvopfattelse og motivationsfaktorer. For både Ryan & Deci (2000) samt Bandura (1993) gælder det, at tilfredsstillelsen af både kompetence- og selvbestemmelsesbehovet er essentielt for barnets motivation. Jeg har valgt at inddrage Banduras socialkognitive læringsteori, fordi den desuden belyser centrale pointer i forhold til betydningen af samspillet mellem barnets læring og dets omgivelser og miljø – herunder betydningen af andre menneskers handlinger for udviklingen af barnets mestringsforventninger. Social læring er et af hovedpunkterne i Banduras teori, som omfatter hans interesse for betydningen af rollemodeller i forbindelse med læring i sociale fællesskaber.

Bandura ser personligheden som et integreret selv-system, der består af selv-strukturerende og selv-refererende processer (Bandura 1999:187). Den mest centrale del af de selv-refererende processer er *self-efficacy* eller mestringsforventninger. Mestringsforventninger handler om barnets forventninger til, hvordan det klarer at løse en opgave eller at deltage i en planlagt aktivitet. Det handler ikke om dygtighed eller evner, men om selve forventningerne til at kunne klare det.

Mestringsforventninger etableres over tid og er summen af de erfaringer, barnet gør sig. Når barnet oplever at kunne mestre de opgaver, det stilles overfor, styrkes tiltroen til egne evner, hvorimod nederlag fører til lav grad af tiltro til egne evner. Nederlag, der opleves i barnets tidlige levealder, kan påvirke barnets fremtidige oplevelse (Bandura 2012:133). Graden af mestringsforventninger er bestemmende for, hvordan en person vil reagere i bestemte kontekster, og er en afgørende faktor for motivation til læring (Bandura 1993:135). Ikke kun interesse, men også forventningen om

mestring af en aktivitet, har indflydelse på motivation. Graden af mestringsforventninger styrkes gennem fire kilder: *Mestringserfaringer, vikarierende læring, verbal overtalelse og fysiologiske reaktioner* (Bandura 2012: 17-18)⁹.

Banduras teori forklarer desuden, hvorledes barnets grad af mestringsforventninger influerer på fire indbyrdes forbundne medierende mentale processer omhandlende: *De kognitive processer, de motivationelle processer, de affektive processer og udvælgelsesprocesser* (Bandura 1993, Bandura 2012)¹⁰:

De kognitive processer: Forestillinger om mestringsforventninger påvirker de kognitive processer, og spiller en væsentlig rolle i barnets egen regulering af motivation. De fleste handlinger organiseres indledningsvist i tanker. Således vil barnets egen opfattelse af evnen til at mestre en opgave/aktivitet bestemme, hvilke scenarier der konstrueres i tanker. Børn med en høj grad af mestringsforventninger forestiller sig successscenarier. Børn, som er tvivlende på sig selv, oplever i højere grad at være usikre på deres evne og forventning om at kunne løse en opgave.

De motivationelle processer påvirkes af mestringsforventningerne, fordi graden af tiltro til egne evner er regulerende for motivationsfaktorer. Forestillingerne om mestring påvirkes på forskellig vis. De bestemmer de mål, der opstilles for sig selv, hvor meget man anstrenger sig og holder ud. Men også hvordan man kommer videre efter en fiasko, har betydning. Børn som tvivler på deres kompetencer, vil hurtigt give op.

De affektive processer: Graden af mestringsforventninger spiller en afgørende rolle i reguleringen af affektive tilstande. "People's beliefs in their coping capabilities affect how much stress and depression they experience in threatening or difficult situations, as well as their level of motivation" (Bandura 1993:132). Tiltro til egne evner kan påvirke de emotionelle erfaringer via den personlige kontrol med tanker, handlinger og følelser.

Udvælgelsesprocesser: Tro på egne evner spiller en rolle i forhold til at kunne træffe valg. Jo højere grad af mestringsforventninger desto modigere valg træffer man. På denne baggrund vil barnet eksempelvis vælge at deltage i aktiviteter, som det føler det

⁹ De fire kilder til mestringsforventninger uddybes i afsnit 3.5

¹⁰ Der er med egne ord redegjort for de fire medierende processer på baggrund af (Bandura 1993 og Bandura 2012)

kan håndtere, hvorimod det undgår aktiviteter, som det ikke mener at kunne håndtere.

Banduras syn på forholdet mellem indre personlige faktorer, ydre omgivelser og adfærd er et tæt samspil, hvor alle tre faktorer har lige stor indflydelse (Bandura 1999:157). Barnets adfærd spiller en stor rolle i samspillet med omgivelserne, og adfærden påvirker samtidig de kognitive og de emotionelle processer, som så igen påvirker adfærden (Bandura 1999:157). Der er tale om en tre-delt gensidig afhængighed.

3.5 Analysemodel til beskrivelse af motivationsfaktorer hos børn

Ryan & Deci (2000) bidrager med en kognitiv orienteret model i deres teori om indre og ydre motivation¹¹. Modellen kan bruges som analyseredskab til beskrivelse af graden af motivation, og den skal forstås som en taksonomi over menneskelig motivation.

Ryan, Deci (1985) og Banduras (1993) forskning er rettet mod skolebørn og voksne. Men i deres arbejde nævnes ofte vigtigheden af opmærksomhed på børns tidlige behov og signifikante omsorgspersoner betydning for motivation og tiltro til egne evner (jf. Ryan & Deci 2000; Bandura 2012). Ligeledes fandt jeg også en række reviewed forskningsartikler på søgebasen ERIC (jf. afsnit 1.2), hvor forskere har anvendt teorierne i relation til børn i dagtilbud (Carlton & Winsler 1998; King & Howard 2016; Stephanou 2014; Brotherson m.fl 2015). Jeg mener derfor, at teoriernes inddragelse er relevante og har forklaringsværdi, - også når det gælder analyse af motivationsfaktorer i forhold til børn med alvorlig synsnedsættelse i dagtilbud.

I det følgende har jeg med afsæt i Ryan & Decis (2000:61) teori om indre og ydre motivation, operationaliseret, oversat og videreudviklet deres model, så det kan anvendes til analyse af børn i alderen 3-6 år i dagtilbudssammenhæng. Desuden har jeg tilføjet Banduras teori om self-efficacy i den nederste halvdel af skemaet for at illustrere sammenhænge og forskelligheder for de to anvendte teorier.

¹¹ Bilag 3: Taksonomi over menneskelig motivation (Ryan& Deci 2000:61)

Motivation	Ikke-Motivation	Ydre motivation				Indre motivation
Incitament for motivation	Manglende incitament. Barnet handler ikke og er passivt.	Udefrakommende incitament. Planlagt aktivitet på baggrund af ydre rammestyring/læreplanerne. Aktiviteten er styret på baggrund af et pædagogisk formål - barnet skal lære noget jf. def. tidlig læring (afsnit 1.1)				Et indre incitament. Ingen ydre krav, spontant opstået handling/leg/aktivitet
Regulerende faktorer	Ingen regulering	Ydrestyret regulering. At opnå belønning/ros og undgå straf/ Konsekvens	Begyndende internalisering af ydre krav. Barnet har stadigvæk behov for feedback.	De ydre faktorer/krav motiverer. Aktiviteten begynder at opleves interessant og relevant i sig selv.	Ydre krav er internaliseret i barnet. Denne form for ydre motivation deler mange træk med den indre.	Leg, nysgerrighed, lyst, begejstring
Grad af selv-kontrol	Ingen selv-kontrol Manglende oplevelse af: kompetence, autonomi, tilhørsforhold	Ydrestyret kontrol Lav grad af oplevet kompetence, autonomi og tilhørsforhold	Begyndende indre kontrol Begyndende oplevelse af kompetence, autonomi og tilhørsforhold	Identificeret Selv-kontrol Større grad af oplevet kompetence, autonomi og tilhørsforhold	Integreret kontrol En grundlæggende oplevelse af kompetence, autonomi og tilhørsforhold	Indre kontrol Høj grad af autonomi og oplevelse af kompetence, autonomi, tilhørsforhold.
Banduras teori samtænkt med Ryan & Decis teori	Lav grad af mestringsforventninger Forestilling om fiasko Ubehag/frygt	<ul style="list-style-type: none"> • Mestringserfaringer - at understøtte barnets følelse af at kunne klare/mestre opgaven. Følelse af selv-bestemmelse og valg fremmer motivationen. • Vikarierende læring - gode rollemodeller over tid har betydning for motivation. • Verbal overtalelse – realistisk/ærlig feedback kan have positiv indflydelse på motivation. • Fysiologiske reaktioner - etablering af positive emotionelle tilstande sammen med andre har betydning for motivation. 				Høj grad af mestringsforventninger Forestilling om succes Glæde

Model 1: Efter Ryan & Deci (2000:61), Ryan & Deci (2017:193), egen oversættelse og bearbejdning tilpasset børn 3-6 års udvikling (jf. Carlton & Winsler 1998) samt inddragelse af Banduras teori om self-efficacy (1993;1999).

Som det fremgår af øverste række i modellen, er modsætningen til indre motivation *ikke* ydre motivation - men *ikke-motivation*. Hvis barnet er indre motiveret, er det legende og tager spontane initiativer. Hvorimod, hvis barnet er ikke-motiveret, er det passivt og mangler den energi, der skal til for at handle. Den manglende motivation skyldes, ifølge Ryan & Deci (2017), fravær af de tre grundlæggende behov. Barnet mangler nødvendige kompetencer, har ikke kontrol over situationen, og det mangler positive tilhørsforhold til børn og voksne i gruppen.

Som det fremgår af den nederste række, hvor Banduras teori repræsenteres, så har barnet, der er ikke-motiveret, også lav tiltro til egne evner og lave mestringsforventninger til sig selv. Barnet kan have manglende succesoplevelser og forestillinger om fiasko, hvilket påvirker dets emotionelle processer i form af hjertebanken og frygt. Et barn, som derimod er indre motiveret, har høje forventninger

til sig selv, det har en følelse af at lykkes, og de emotionelle processer er gode (Bandura 1993; Bandura 2012).

Det store mellemfelt omhandlende ydre-motivation er ikke en fast kategori og barnets motivation for deltagelse har en instrumentel værdi (jf. eksempelvis læreplanerne). De forskellige niveauer af ydre motivation er et udtryk for forskellige grader af internalisering og integration på baggrund af ydre værdier, reguleringer og forstærkninger fra voksne og børn i gruppen (Ryan & Deci 2000: 62-63).

Ydrestyret kontrol (External regulation) – er knyttet til ønsket om at opnå belønning/ros eller undgå straf/konsekvens. Oplevelse af pres.

Begyndende indre kontrol (Introjection) – begyndende internalisering af ydre krav. Behov for feedback af andre. Interessen er drevent af anerkendelse fra andre. Stadig oplevelse af pres.

Identificeret selv-kontrol (Identification) – en højere grad af identifikation af ydre krav og oplevelse af egen kontrol og mestring. Barnet har forstået meningen og formålet med aktiviteten.

Integreret kontrol (Integration) – de ydre krav er internaliseret. Denne form for motivation deler træk med den indre form for motivation. Motivationen er dog stadigvæk instrumentel, og er ikke opstået på baggrund af indre drivkræfter. Men barnet har en indre følelse af at aktiviteten er spændende.

Der er ikke tale om, at barnet kan placeres entydigt i en af de fire ydre-motivationsformer. Der er tale om dynamiske tilstande, hvor der især er fokus på den proces, der kan skabe udvikling mod højre i modellen, som er baseret på internalisering (Deci & Ryan 2000: 62-63). I princippet kan modellen også aflæses fra venstre mod højre, men her vil der være tale om afvikling frem for udvikling, idet barnet går fra at være indre motiveret til at være ydre motiveret eller ikke-motiveret. Det er også vigtigt at nævne, at teorien bygger på situationsbestemt motivation, hvilket betyder, at nogle børn kan være motiveret i nogle sammenhænge, men ikke nødvendigvis alle sammenhænge. I den nederste række under de fire niveauer af ydre motivation illustreres betydningen af det sociale element, som Bandura (1999) ser som en gensidig påvirkning mellem barnets adfærd, de ydre omgivelser og barnets indre

personlige faktorer. At styrke barnets tiltro til egne evner har betydning for de motivationelle processer. Graden af mestringsforventninger styrkes gennem fire kilder (Bandura 2012:17-18):

Mestringserfaringer handler om oplevelsen af at kunne mestre de krav og opgaver, som barnet stilles overfor. Det er barnets egen oplevelse af situationen, der afgør, om der er tale om en succes. Følelsen af mestring styrker barnets tiltro til egne evner.

Vikarierende læring kaldes også modellæring. Når barnet observerer andres reaktioner og handlinger, kan disse erfaringer komme til at fungere som det, Bandura (1993) betegner, som den vikarierende læring. Modellæring på baggrund af kortvarige vikarierende erfaringer har begrænset effekt, mens længerevarende erfaringer kan have vedvarende effekt, hvorfor rollemodellens egnethed kan have afgørende betydning.

Verbal overtalelse/feedback dækker over det forhold at andres verbaliserede tro på, at barnet kan løse opgaven, kan have en positiv betydning for lysten til at deltage og kaste sig ud i opgaven. Urealistiske forstærkninger kan dog hurtigt få skuffende resultater.

Fysiologiske reaktioner kan påvirke barnets tiltro til egne evner. Tilstande som angst og frygt kan have negativ indflydelse på mestringsforventninger, da denne type stress ofte forbindes med nederlag. Barnets følelsesmæssige tilstand kan således betyde, at barnet mister motivationen, og måske helt undgår at deltage i en bestemt opgave.

I lighed med de ydre motivationsformer som er kendetegnet ved større og større grad af oplevet autonomi, har oplevelsen af autonomi og selvbestemmelse også betydning for oplevelsen af en høj grad af mestringsforventning. Dette forhold sammen med øget kompetence og tilhørsforhold til andre har, ifølge teorien, en stor betydning for at styrke barnets motivation for deltagelse i planlagte pædagogiske aktiviteter.

3.6 Diskussion af motivationsteoriens relevans i dagtilbud

Ryan & Decis (2000) kognitiv inspirerede model bidrager med muligheden for beskrivelse af graden af indre og ydre motivation. Banduras (1993) social- kognitive teori supplerer og giver mulighed for at forstå betydningen af barnets egne kognitive forestillinger, der påvirker graden af mestringsforventning og dermed barnets

motivation for deltagelse. Banduras motivationsteori beskæftiger sig desuden med, hvordan sociale forhold bidrager til motivation og mestringserfaringer, som har betydning for graden af barnets tiltro til egne evner. Banduras teori kan derfor give brugbare forklaringer og analyser af barnets indsats i forhold til de forskellige aktiviteter og krav, det stilles over for. Teorien beskæftiger sig dog ikke systematisk med, *hvorfor* barnet vælger at være deltagende. Deci & Ryans teori om selvbestemmelse giver i højere grad mulighed for at undersøge, *hvorfor* barnet motiveres, fordi teorien fokuserer på, i hvor høj grad barnets adfærd er selvmotiveret og selvbestemt.

Hos Ryan & Deci er opfyldelsen af de tre basale behov afgørende for udviklingen af de indre motivationsfaktorer. Ryan & Deci (1985) mener, at understøttelse af kompetence, autonomi og tilhørsforhold er grundlaget for social udvikling og almen trivsel. Ifølge Banduras (2012) teori udvikles barnets mestringsforventninger i den sociale kontekst, det indgår i. Udviklingen af en høj grad af mestringsforventninger har betydning for barnets motivation.

Hvis pædagogen skal støtte barnets motivation baseret på Ryan og Decis teori (jf. kap 3), vil strategien være, at:

- Pædagogen skal tilbyde meningsfulde valg (autonomi).
- Organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling (kompetence).
- Give mulighed for etablering af gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold).

Hvis pædagogen skal støtte barnets motivation baseret på Banduras teori (jf. kap.3), vil strategien være at knytte an til en eller flere af de fire kilder til mestringsforventning, således barnet oplever:

- Følelsen af at mestre en opgave (succesfulde mestringsoplevelser).
- Gode rollemodeller (vikarende erfaringer).
- Realistisk feedback over tid (verbal overtalelse).
- Etablering af positive emotionelle tilstande sammen med andre (affektive tilstande).

Ifølge Ryan & Deci (2000) må den indre motivation forstås som noget eksklusivt. I dagtilbud stilles der i dag store krav til barnets læring, hvilket kræver didaktisk indsigt og planlægning af aktiviteter, hvis formål er, at barnet skal lære noget i bred forstand (jf. læreplanerne, afsnit 1.1). Det kan betyde, at pædagogen ikke altid kan imødekomme det enkelte barns indre motivation i en aktivitet. Ifølge Ryan og Deci (2000) er barnet aktivt fra fødslen, det er nysgerrigt og legende. Barnet er parat til at lære, og det er indre motiveret til at gøre sig nye erfaringer. Det lille barn har en naturlig indre motivation. De første år af barnets liv er et kritisk og afgørende tidspunkt for barnets kognitive, sociale og psykiske udvikling (ibid.:56). Alt efter hvad det er for nogle erfaringer, barnet gør sig, kan det få betydning for dets fremtidige indre motivation. Som barnet bliver ældre, møder det i højere grad ydre incitamenter for aktiviteter gennem planlagte forløb i både børnehave og især i skolen. Selvom den indre motivation er den ideelle, er det ikke altid den motivationsform, der dominerer. Det er derfor en central pointe, at pædagogen bør tage udgangspunkt i barnets interesse og styrke dets oplevelse af kompetence, tilhørsforhold og autonomi. Børn med synsnedsættelse, som ikke nødvendigvis har en indre drivkraft på samme måde som seende børn (jf. kap.2), kan ud fra dette perspektiv tænkes at have glæde af en pædagog, der på baggrund af ydre incitamenter forsøger at hjælpe barnet mod højre i den illustrerede model 1 (afsnit 3.5).

Ovenstående faktorer argumenterer for relevansen af teorierne set i forhold til børn og dagtilbud. Det teoretiske ståsted fordrer opmærksomhed på barnets tilhørsforhold i børnefællesskaber og barnets egen oplevelse af at være en del af gruppen. Det at være aktivt deltagende er af stor betydning for motivationsfaktoren (Carlton & Winsler 1998:160), og er i tråd med dansk forskning i forhold til betydningen af børns deltagelse i forbindelse med tidlig læring i bred forstand (MBUL 2016; EVA 2017). Ligeledes understøtter teorien forskningen om det, der kendetegner kvalitet i dagtilbud, hvor blandt andet organisering, gode interaktioner og barnets autonomi har betydning for etablering af inkluderende lege- og læringsmiljøer (Næsby 2014; EVA 2017).

4. Design og metode

Hvor den ældre motivationsteori ser motivation som en kvantitativ størrelse, ser den nyere forskning i højere grad motivation som en kvalitativ størrelse og en situationsbestemt og dynamisk tilstand (jf.kap.3). Motivationsfaktorer må ud fra denne forståelse undersøges kvalitativt, hvorfor det at udforske børns motivation for deltagelse må undersøges i de sociale fællesskaber, de indgår i.

Formålet med kapitel fire er at redegøre for specialets design og metode, som sammen med teorirammen skal danne baggrund for indsamlingen af data til videre analyse med henblik på en besvarelse af specialets problemstilling.

4.1 Undersøgelser af børn

For at forstå børn må vi prøve at se verden i barnets perspektiv. Indsigt i barnets livsverden og forståelse af denne opnås ved at se barnet i dets omgivelser og i de samspil, hvori det indgår med andre mennesker (Hedegaard 2001:59).

At undersøge motivationsfaktorer i børneperspektiv er i dette speciale baseret på et ønske om at anskue motivationens betydning for børn med synsudsættelse, deres deltagelse og læring. Børneperspektivet er et forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af dets eget liv (Kampmann 2000:25). Generelt har interessen for at anlægge et børneperspektiv været stigende i børneforskning siden begyndelsen af 1990'erne (Broström 2008; Hedegaard 2012; Engsig m.fl. 2016). Den stigende interesse betyder en fornyet forståelse af børns rettigheder med vægt på deltagelse og børns mulighed for at bidrage. En forståelse, som er i tråd med et barnesyn, hvor barnet anses som værende aktiv deltager og medaktør i dets egen livsproces (jf. afsnit 1.2 samt afsnit 3.1).

Amerikaneren Urie Bronfenbrenner (1917-2005) er en af de første indflydelsesrige børneforskere, der formulerer et opgør med den hidtidige børneforskningstradition. En tradition, som var domineret af positivismen og det naturvidenskabelige ideal. For at leve op til de videnskabelige krav foregik megen børneforskning i konstruerede rammer. Dette for at kunne kontrollere så mange variabler som muligt (Bronfenbrenner I: Kampmann 2000:24). Bronfenbrenner påpeger, at skal vi nå frem til en uddybet og nuanceret forståelse af det, der foregår, må materialet hentes fra børnenes livsverden. Denne undersøgelsesform nødvendiggør et opgør med de hidtidige kontrollerbare

undersøgelsesomstændigheder samt med dominansen af kvantificerbar og generaliserbar empiri (ibid.).

Der findes flere undersøgelsesmetoder, som i et børneperspektiv kan beskrive og analysere børns udvikling uden nødvendigvis at objektivisere, teknificere og kvantificere denne og så alligevel opnå en sandfærdig beskrivelse, som kan anvendes i en valid undersøgelsessammenhæng. Eksempler på kvalitative undersøgelsesmetoder er interview, videoobservationer, fokusgruppeinterview og deltagerobservationer (Kampmann 2000; Hedegaard 2012).

Med udgangspunkt i den humanistiske psykologi hvis videnskabsteoretiske retning er knyttet til fænomenologien (jf. afsnit 3.1), må observation og undersøgelse af børn tage afsæt i børns perspektiv i form af repræsentation af børns oplevelser, forståelser, erfaringer og udtryk. Børn er subjekter, og barnets fænomenologiske verden og udtryk for denne er central (Hedegaard 2012). En forståelse, som vil have betydning for mit videre valg af metode, som uddybes og specificeres i afsnit 4.3.

4.2 Hvordan kan man observere motivation hos børn?

I kapitel tre har jeg redegjort for selvbestemmelse (Ryan & Deci 1985) og mestringsforventninger (Bandura 1993) som afgørende faktorer for barnets motivation. Ligeledes er der udarbejdet en analysemodel til beskrivelse af graden af barnets motivation (model 1, afsnit 3.5). Spørgsmålet er, hvad det er for nogle parametre og indikatorer, der indkredser barnets udtryk for indre/ydre motivation eller ikke-motivation?

Til trods for, at det er blevet diskuteret, hvorledes motivation driver barnet i dets handlinger, så betyder det ikke, at man blot kan tage bestemte typer af adfærd som entydige udtryk for indre/ydre motivation. Grunden til det er, at en bestemt adfærd kan være drevet af forskellige motiver og mål (Krog & Andersen 2013:369). I stedet må man gøre sig erfaringer med det enkelte barn og have kendskab til, hvordan det agerer i bestemte situationer ved at observere og beskrive, hvad der sker i situationen. Hvad sker der eksempelvis i interaktionen, tager barnet selvstændigt initiativ, følger voksne op på barnets initiativ og kontaktforsøg mv. (inspireret af Hedegaard 2001:74).

Men den fænomenologiske tradition tillader også observatøren at have øje for en række mere intuitive motivationsfaktorer, som anses som pålidelige. Det kan dreje sig om fortolkninger på baggrund af barnets kropssprog så som at observere gestikulation, smil, glæde, ansigtsglød, optagethed (inspireret af Krog & Andersen 2013:369; Engsing m.fl. 2016: 51-53). Når man skal observere motivationsfaktorer, er der altså tale om iagttagelse af *tegn*, hvormed menes, at observatøren skal beskrive og løbende være opmærksom på, hvilke tegn man kan se på barnets motivation for deltagelse i bestemte situationer (Broström 2008:15). Tegn, som søges anvendt i dette speciales sammenhæng i relation til motivationsteorien (jf. kap.3), uddybes og eksemplificeres i afsnit 4.3.2.

4.3 Design - og metodevalg

Som det indledningsvist fremgår af dette kapitel, må undersøgelse af motivation, forstået som situationsbestemt, undersøges kvalitativt. Ligeledes må indsigt i barnets verden og en forståelse af denne, opnås ved at se barnet i de samspil og den sociale virkelighed, det færdes i. Baggrunden for undersøgelsen tager afsæt i det pædagogiske grundlag, der arbejdes ud fra i dagtilbud i dag. Det drejer sig om læreplanerne og de faktorer, der kendetegner kvalitet som eksempelvis glæde, mestring, gode interaktioner, struktur og planlægning (jf. EVA 2017). Faktorer, som også er afgørende, når det gælder sammenhængen mellem børns motivation i forhold til deltagelse i lege – og inkluderende læringsmiljøer (Næsby 2014; Kostøl 2016; EVA 2017). Foruden det pædagogiske grundlag vil også den operationaliserede teoriramme om motivation samt fænomenologien, som det videnskabsteoretiske ståsted, have indflydelse på mit valg af design og metode (jf. kap. 3).

Med afsæt i ovenstående overvejelser vil undersøgelsen bestå af følgende design - og metodevalg:

- Deltagerobservationer bearbejdet som interaktionsbaserede casebeskrivelser.
- Udarbejdelse af observationskema samt afprøvning heraf i felten.

4.3.1 Den videnskabelige arbejdsmetodik

I forberedelserne til empiriske undersøgelser og analyser indgår også overvejelser over forholdet mellem teori og empiri, hvor der skelnes mellem en deduktiv og induktiv tilgang. En deduktiv tilgang tager udgangspunkt i teori, udleder en hypotese og

sammenligner den herefter med empiriens resultater, hvorefter hypotesen kan af – eller bekræftes. Den induktive tilgang tager udgangspunkt i empiri, hvorefter en teori udledes, og der generaliseres på baggrund af aktuelle data (Boolsen 2017:29-30). Mit teorivalg danner baggrund for rammen af mine deltagerobservationer samt udarbejdelsen af et observationsskema, hvor det er den deduktive tilgang, der benyttes. Analysen af observationerne vil kunne generere nye måder at anvende teorien på, hvorved der kan opstå nye forståelser af sammenhængen i forhold til motivation for deltagelse hos børn med synsnedsættelse i dagtilbud.

Når der sker en stadig bevægelse mellem teori og empiri, kaldes det for analytisk induktion (Boolsen 2017:29-30). Dermed har min metode karakter af en analytisk induktion, som netop beskriver en metodisk strategi, der kombinerer den deduktive og induktive tilgang, og som er egnet til analyse af kvalitative data med afsæt i det fænomenologiske ståsted, hvor en dybereliggende forståelse af et fænomen ønskes undersøgt (ibid.:33-34).

4.3.2 Deltagerobservationer og den interaktionsbaserede casebeskrivelse

På baggrund af ovenstående overvejelser vil metoden bestå af en etnografisk undersøgelse i felten, hvor deltagerobservationer skal danne baggrund for min dataindsamling. Der vil således være tale om et kvalitativt mikrostudie i børneperspektiv. Netop deltagerobservation er egnet til at beskrive og begribe en hverdagspraksis i den sociale virkelighed, den udspiller sig i. Den kan fokusere på både verbal og nonverbal interaktion samt på menneskelige og materielle aspekter knyttet til social praksis. Den kan give indblik i de observerede aktørers lokalisering, positionering og handlestrategier i forhold til hinanden (Szulevicz 2015: 88). Der kan således skabe et detaljeret indblik i et område med komplekse sammenhænge, hvor mange variabler spiller ind.

Forskningsdesignet vil bestå af interaktionsbaserede casebeskrivelser inspireret af professor og udviklingspsykolog Mariane Hedegaard (2001;2012). Hedegaards udviklingssyn bygger på antagelsen om, at børn udvikler sig gennem deltagelse i mange forskellige fællesskaber gennem interaktioner med voksne og børn. Den metodiske tilgang er kraftigt inspireret af den fænomenologiske tradition (Hedegaard 2012:164), og forskeren må deltage i barnets dagligdag for at kunne få reel indsigt i dets tilværelse og udviklingsmuligheder. Ved at deltage i et barns daglige aktiviteter

kan forskeren få indsigt i barnets intentionelle relationer til omverden, den måde barnet interagerer med andre personer, de problemer der karakteriserer dets udviklingsniveau, dets kapacitet og kapacitetsmuligheder. Udgangspunktet for en interaktionsbaseret beskrivelse er forskerens tilstedeværelse i den konkrete situation, og nedskrivning af hvad der foregår i situationen (Hedegaard 2001:30). Følgende fokuspunkter vil danne baggrund for mine deltagerobservationer i felten inspireret af Hedegaards karakteristika ved indhold af den konkrete beskrivelse (Hedegaard 2012:166):

- At fokusere på fænomener som de tager sig ud fra barnets livssituation for herigennem at forstå barnets handlinger i en sammenhæng.
- At klarlægge barnet intension frem for adfærd ved at beskrive hvad der foregår, og hvad barnet er i gang med. Aktiviteten søges beskrevet ud fra den meningsfuldhed, der opleves.
- At fokusere på samspil mellem deltagerne og beskrive fragmenter af samtaler og handleinteraktion.

Deltagerobservationer betegnes som et paradoks, da det er sammensat af to modsatrettede handlinger (Szulevicz 2015:83): At deltage, som refererer til, at man aktivt er involveret i praksis, mens observation involverer, at man betragter praksis uden at deltage i den. I deltagerobservationen må man som forsker udføre begge dele samtidig. Min rolle i observationen er at være til stede i gruppen sammen med børnene - men marginalt deltagende. Det vil sige, at jeg svarer på børnenes spørgsmål, og indgår i enkelte dialoger. Jeg deltager i den pædagogiske planlagte aktivitet, men lader pædagogerne om ansvaret for gennemførelsen af aktiviteten.

4.3.3 Udarbejdelse af et observationsskema og afprøvning i felten

På baggrund af specialets teoretiske rammesætning samt de første interaktionsbaserede casebeskrivelser søges meningsenhederne transformeret til kategorier og begreber (Jacobsen m.fl. 2015:228). De opkomne kategorier og begreber sættes i forhold til de tre kvalitetselementer (jf. EVA 2017, afsnit 1.2) samt de tre inklusionsdimensioner (jf. kap.1 samt afsnit 2.1). Herefter udarbejdes et skema til observation af motivationsfaktorer hos børn med synsnedsættelse med vægt på interaktioner i læringsfællesskaber. Observationsskemaet afprøves og udfyldes af to omgange i tre udvalgte børnehaver. Deltagerobservation med afsæt i et

observationsskema giver mulighed for en kortlægning, som kan bidrage til et kvantitativt element i en komparativ analyse observationerne imellem¹². I det følgende ses det udarbejdede observationsskema, som kortlægger interaktioner og antal af typer af interaktioner i en aktivitet. De kontekstuelle faktorer og interaktionerne i børnegruppen kan sammenlignes og anvendes til analyse af, hvilke faktorer der kan have betydning for barnet og dets tegn på initiativ og deltagelse. Læsning af skemaet eksemplificeres i specialets analyseafsnit.

Skema med fokus på de fysiske rammer (fysisk inklusion – strukturel kvalitet) - At organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling og behov (kompetence) - Voksenperspektiv

	Dagtilbud (1. Aktivitet)	Dagtilbud (2. Aktivitet)
Antal børn til stede		
Antal voksne til stede		
Aktivitetens tema		
Materiale klargjort og differentieret		
Aktivitetens placering		
Hvordan er børnene placeret		
Vandring ud-og ind af rummet (børn/voksne)		

Skema med fokus på stemning og interaktioner i hele børnegruppen – (social inklusion – proceskvalitet) - At etablere/understøtte gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold, kompetence/tiltro til egne evner) - børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud (1. Aktivitet) Notat	Antal gange	Dagtilbud (2. Aktivitet) Notat
Smil/glæde/humor præger stemningen				
Børn irettesættes af voksne				
Børn henvender sig til en voksen				
Voksne henvender sig til børnene (ros, feedback) – skriv hvilken type				
Voksne stiller åbne/lukkede spørgsmål				
Opfølgning af voksne på børnenes spontane initiativ				

¹² Observationsskemaet er inspireret af Hedegaard (2001:74), Engsig, Næsby & Qvortrup (2016: 133-135)samt Kostøl (2016:63-64).

Børn henvender sig til hinanden				
Børn hjælper hinanden				

Der observeres i ovenstående skema på hele børnegruppen, idet fællesskabet bør være af en sådan karakter, at interaktionsformerne understøtter alle involveredes trivsel og deltagelse (jf. afsnit 1.1).

Skema med fokus på tegn der indikerer motivation hos barnet med synsnedsettelse (psykisk inklusion – resultat kvalitet) - At tilbyde meningsfulde valg (autonomi og kompetence/tiltro til egne evner). Børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud (1. Aktivitet) Notat	Antal gange	Dagtilbud (2. Aktivitet) Notat
Barnet tager initiativ, stiller spørgsmål og siger til og fra				
Voksen følger barnets initiativ				
Barnet med synsnedsettelse henvender sig til et andet barn				
Et seende barn henvender sig til barnet med synsnedsettelse				
Barnet med synsnedsettelse viser interesse for de andre børn i gruppen				
Er aktivt deltagende med kropssprog og talesprog				
Barnet viser glæde og følelser				

4.4 Adgang til felten, forskerrollen og etiske refleksioner

Der er opnået adgang og informeret samtykke til deltagerobservation via telefonisk kontakt til den respektive daglige leder af tre udvalgte dagtilbud samt til forældrene til tre børn med synsnedsettelse, som er udvalgt som nøgleinformanter i specialet¹³. Jeg har på forhånd kendskab til dagtilbuddene, børnene samt deres forældre gennem mit arbejde som småbørnskonsulent. Dette betyder, at der fra start er etableret en grundlæggende tillid og fortrolighed til mig som person. Men det betyder også, at jeg må være opmærksom på at tydeliggøre, at jeg skal besøge dagtilbuddene med et andet fokus end tidligere, og jeg selv i en anden rolle end den de kender. I dette speciales undersøgelse af motivationsfaktorer set i et børneperspektiv og med afsæt i den fænomenologiske tilgang, kan udfordringerne være:

¹³ Følgende afsnit er inspireret af de fire etiske tommelfingerregler, omhandlende: Informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen (Brinkmann 2015:477).

- Jeg skal undersøge en gruppe børn, som jeg *har* beskæftiget mig med via mit arbejde i andre sammenhænge.
- Jeg skal undersøge børnene i miljøer (dagtilbud), som jeg *har* erfaringer med fra tidligere.

Det betyder, at når data skal indsamles, må jeg i mine observationsstudier bevidst fortage en reduktion og dermed forsøge at bryde med min commonsense og videnskabelige forforståelse (jf. Husserl, afsnit 3.1). Jeg må som iagttagere af børnenes handlinger, deres interaktioner og reaktioner bevidst forholde mig åbent og nysgerrigt i undersøgelsen af det at finde mønstre på de tanker, intentioner og følelser, som børnene orienterer sig efter i deres livsverden (ibid.).

Dagtilbuddet samt børnenes forældre er orienteret om følgende: Formålet er at observere motivationsfaktorer hos børn med synsnedsettelse i alderen 3-6 år. Jeg vil fokusere på interaktioner mellem børn - voksne og børn - børn med henblik på at beskrive, undersøge og se sammenhænge, der har betydning for barnet, dets motivation og deltagelse i organiserede læringsfællesskaber. Observationerne vil foregå i tre dagtilbud af tre omgange og af cirka tre timers varighed pr. gang. I alt observeres cirka 8-9 timer pr. dagtilbud. Rammen for observationerne er planlagte pædagogiske aktiviteter. Jeg vil være til stede en halv time før aktiviteten starter og en halv time efter aktiviteten er afsluttet. Dette for at observere overgangene fra en selvvalgt aktivitet til en pædagogisk planlagt aktivitet.

Det er desuden aftalt med både dagtilbud og de observerede børns forældre, at alt i observationerne holdes anonymt. Børnenes navne ændres og dagtilbuddene nummereres med 1,2 og 3.

I det følgende reflekteres over de etiske udfordringer, der kan være i forbindelse med deltagerobservationer i felten. Studier af børn, hvis udgangspunkt søger at se børn som sociale aktører og repræsentere deres perspektiver, afdækker en mangfoldighed af teoretiske, praktiske og etiske udfordringer (Christensen 2000:227). Når man observerer udfordringer og sammenhænge ud fra et børneperspektiv, opstår der en række problemer, som er anderledes, end hvis man forsøger at beskrive voksnes udfordringer ud fra deres eget perspektiv. Problemet er knyttet til barnets manglende færdighed i at anvende sproget reflektivt og kommunikativt (Hedegaard 2001:29).

Ifølge Jan Kampmann (2000) eksisterer der en dobbelthed i børneperspektivet, fordi forskeren skal fremstille noget, som børnene er en del af, uden at det reflekteres af dem selv. Det indebærer, at børnenes oplevelser og erfaringer må forstås i en sammenhæng med deres livsverden, hvilket jeg med den interaktionsbaserede metode søger at imødekomme (jf. Hedegaard, afsnit 4.3.1).

Hvor der foretages en udvælgelse blandt børn i forbindelse med etnografiske undersøgelser, bør det overvejes, hvilke konsekvenser det kan have for både de udvalgte børn og de børn, der i den pågældende gruppe ikke blev valgt som nøgleinformanter (Kampmann 2003:170). Et etisk spørgsmål jeg har funderet over, er udfordringen ved at udvælge ét barn som nøgleinformant i en gruppe. Det har betydet en del overvejelser i forhold til min rolle og præsentation til børnene. For at undgå marginalisering hos nøgleinformanterne har jeg valgt at præsentere mig som en besøgende, der har fået lov til at komme og være med, for at se hvordan børn leger og lærer i de aktiviteter, pædagogerne planlægger.

Selvom man som forsker udfører sit studie med centralt fokus på børnene, kan man hurtigt indfanges af etiske dilemmaer i mødet med det pædagogiske personale og børnenes verden (Christensen 2000:224). Det rejser endvidere spørgsmålet om, hvordan jeg som observatør kan varetage et ansvar i forhold til dilemmaet mellem egne forskningsinteresser og forholdet mellem børnene og de professionelle interesser. I dette speciales sammenhæng har de respektive kontaktpædagoger til de observerede børn fået tilbud om at læse de interaktionsbaserede casebeskrivelser før en videre tolkning og analyse. Desuden er det aftalt, at der afholdes et møde, når specialeforløbet er afsluttet med henblik på en dialog om mine metoder, fund og mulige perspektiver for børnene og dagtilbuddene.

4.5 Præsentation af dagtilbud og nøgleinformanter

På baggrund af deltagerobservationer foretaget i 2018 består den samlede empiri af interaktionsbaserede beskrivelser¹⁴ samt udfyldte observationskemaer¹⁵. Empirien repræsenterer tre dagtilbud og tre børn med synsudsættelse. Dagtilbuddene er udvalgt ud fra beliggenhed, deres organisering og inddeling af børnegrupper. Børnene

¹⁴ Bilag 5: Interaktionsbaserede casebeskrivelser 1-7. Hver beskrivelse repræsenterer en observationsdag. Casebeskrivelse 1 er foretaget i november 2017 og dele af beskrivelsen er anvendt i en tidligere opgave i forbindelse med mit studieforløb.

¹⁵ Bilag 6: Observationsskema A,B,C

er udvalgt på baggrund af køn, alder og synsnedstættelsens karakter (jf. den sociale klassifikation, kap. 2). Dette med et ønske om at opnå en bred repræsentation af målgruppen.

På baggrund af ovenstående overvejelser præsenteres følgende dagtilbud og nøgleinformanter i empirien¹⁶:

Dagtilbud 1: Et børnehus/ressourcehus¹⁷ med børn i alderen 3-6 år beliggende i en større by i Danmark. Normeret til 60 børn fordelt på tre børnegrupper inddelt efter alder. **Barn 1** – pige (Hannah 5år – total blindhed).

Dagtilbud 2: Integreret børnehus med børn i alderen 0-6 år beliggende i udkanten af en mindre by i Danmark: Normeret til 68 børn fordelt på to vuggestuegrupper og to børnehavegrupper. **Barn 2** - dreng (Karl 3 år – moderat nedsat syn).

Dagtilbud 3: Integreret børnehus med børn i alderen 0-6 år beliggende i et parcelhuskvarter i udkanten af en større by i Danmark. Normeret til 54 børn fordelt på en vuggestuegruppe og to børnehavegrupper. **Barn 3** – pige (Naja 3½ år – moderat nedsat syn).

4.6 Analysestrategi

På baggrund af specialets teoretiske ramme, metode og designvalg lægges der op til to former for analyse: En *interaktionsanalyse* på baggrund af de interaktionsbaserede casebeskrivelser og en *komparativ analyse* på baggrund af opkomne data fra afprøvningen af observationsskemaet i felten.

Med henblik på en besvarelse af specialets problemformulering vil der i den indsamlede empiri foretages en teoretisk kodning (Boolsen 2017:113), der afspejler Ryan & Deci's (1985) begreber om selvbestemmelse (autonomi), kompetence og tilhørsforhold. Ligeledes foretages en kodning i datamaterialet, som udforsker graden af barnets indre og ydre motivationsfaktorer (jf. Ryan & Deci, kap. 3) samt Banduras begreb om mestringsforventning (jf. kap. 3). Den operationaliserede analysemodel til beskrivelse af motivationsfaktorer hos børn vil tages i brug til tolkning og analyse af de

¹⁶ Bilag 4: Uddybende præsentationen af børnehuse og nøgleinformanter

¹⁷ Et ressourcebørnehus er et dagtilbud, der har ekstra ressourcer til at tage imod 2-3 børn med særlige behov (iflg. børnehusets leder).

observerede *tegn* (model 1, afsnit 3.5). Kvalitets – og inklusionsperspektivet vil løbende inddrages og diskuteres (jf. kap.1 og 2).

Ifølge Mariane Hedegaard kan tolkningen af de interaktionsbaserede casebeskrivelse foregå på tre niveauer (Hedegaard 2012:168). De tre niveauer vil danne baggrund for analysens struktur. Analysen af hver af de tre nøgleinformanter består således af et indledende kritisk *commonsense niveau*, som er den umiddelbare generelle tolkning af den samlede empiri, og som kan diskuteres. Herefter følger et *individuel niveau*, som indebærer en analyse af indholdet i barnets situation ud fra de teoretiske fokuspunkter (jf. kap. 3). Analysen afsluttes med et *temabestemt niveau*, som søger at se, om der tegner sig et bestemt mønster i forhold til det enkelte barn.

5. Analyse og diskussion

Analyserækken følger dagtilbud 1 (Hannah 5år), dagtilbud 2 (Karl 3år) og dagtilbud 3 (Naja 3½ år). De tre analyseafsnit introduceres med en kortfattet beskrivelse af den samlede repræsentative empiri for det barn analysen omhandler (*commonsense niveau*). Dette med henblik på at give læseren en introduktion til de fokusområder der er udgangspunktet for de eksempler, der inddrages i analysen (*det individuelle niveau*). Analysen af det enkelte barn afsluttes med en sammenfatning (*et temabestemt niveau*). Kapitlet afsluttes med en sammenfatning af centrale fund på baggrund af de tre analyseafsnit.

5.1 Analyse 1 – Dagtilbud 1 – Hannah 5 år

Nærværende analyse vil tage afsæt i udvalgte eksempler på baggrund af det indsamlede datamateriale om Hannah¹⁸. Den samlede analyse repræsenterer forskellige former for motivation i de organiserede planlagte aktiviteter, Hannah tilbydes. Ved kodning af den samlede empiri med afsæt i Ryan & Decis begreber om de tre basale behov (jf. kap 3), fandt jeg mange eksempler og tegn på, hvorledes opfyldelse af de basale behov kan tage sig ud – herunder betydningen af interaktionerne mellem Hannah og pædagogen samt mellem Hannah og de andre børn. I den samlede læsning tegner sig dog nogle udfordringer i forhold til, at motivationsformerne ikke altid er entydige, og at motivationsteorien derfor ikke alene kan argumentere for Hannahs deltagelse og grad af mestringsforventning (jf. Bandura,

¹⁸ Samlet datamateriale vedr. Hannah kan ses i Bilag 5 (case 1 og 6) samt bilag 6 (A).

kap.3). Den følgende analyse bygger på udvalgte eksempler, som illustrerer eksemplariske situationer set i forhold til sammenhængen mellem empiri og teori, og eksempler, som i højere grad illustrerer kompleksiteten af de mange faktorer, der kan være i spil i forhold til Hannah.

5.1.1 Interaktionsanalyse

Der har over en længere periode været arbejdet med læreplanstemaet natur og naturfænomener, og børnene har været på gårdbesøg, hvor de har haft mulighed for at opleve dyrene i virkeligheden. Det nedenstående eksempel er fra en samling, hvor der via samtale følges op på børnenes oplevelser og viden om landbrug og bondegårdsdyr.

Eks. 1: Samling om bondegårdsbesøg (uddrag fra case 1)

[...]Der synges en introsang, hvor alle børnenes navne indgår. Efter introsangen tager pædagogen en kuffert frem, hvori der er bondegårdsdyr. Der startes med en snak om de forskellige dyr. Der stilles spørgsmål: "Hvad er det her for et dyr? Hvad hedder dens unger? Hvad kan de lide at spise?" "Kan I huske vi så en ko, da vi var på bondegårdsbesøg i sidste uge"? Børnene virker mere opmærksomme nu. De svarer på skift ved håndsoprækning, og flere begynder at fortælle om oplevelser fra busturen og fra gårdbesøget. Der grines i fællesskab. Hanna fortæller, at en ko havde slikket hende på hånden, og pædagogen spørger videre til, hvordan det havde været. Hanna griner, og fortæller, at det kildede på hånden. Børnene griner.

I det illustrerede eksempel registreres flere gange smil og latter i hele gruppen, hvilket indikerer, at den generelle stemning er præget af lyst og begejstring. Børnenes engagement i hinandens fortællinger, deres håndsoprækning, gensidighed og latter indikerer en høj grad af tilhørsforhold og samhørighed i situationen (jf. Ryan & Deci, model 1, afsnit 3.5). Børnene har indenfor de pædagogiske organiserede rammer i aktiviteten mulighed for at besvare spørgsmål, fortælle og inddrage egne oplevelser, hvilket ifølge Ryan & Deci (2000) understøtter behovet for kompetence. Pædagogen stiller en række åbne spørgsmål, som eksempelvis, "*Hvad kan dyrene lide at spise*"? Alle børnene i gruppen virker opmærksomme, de rækker hånden op på skift, og udviser lyst til at deltage og svare på spørgsmålene. Ved inddragelse af børnenes egne erfaringer, udvises personligt engagement, hvilket kan tolkes som det, at de oplever en stor grad af selvbestemmelse og autonomi i situationen (Ryan & Deci 2017: 321).

Hvis vi analyserer eksemplet ud fra Ryan og Deci's teori (kap.3) om de tre basale behov i forhold til Hannah, registreres det, at Hannah får lyst til at dele en personlig oplevelse fra gårdbesøget, og hun fortæller, at koen slikkede hende på hånden. Pædagogen følger op med spørgsmål, og hele børnegruppen responderer positivt med gensidig latter på hendes fortælling. Hannah træffer selv et valg om at fortælle hendes historie indenfor den givne kontekst. Dette underbygger teorien om oplevelsen af selvbestemmelse og autonomi (jf. Ryan & Deci, kap.3). Ifølge Bandura (2012) har samspillet og gode rollemodeller i barnets nære omgivelser en afgørende betydning for udviklingen af barnets læring og oplevelse af mestringskompetencer. I eksemplet understøttes Hannas tiltro til egne evner i en positiv retning - dels ved pædagogens feedback i form af relevante åbne spørgsmål. Men også via børnegruppens tilkendegivelser i form af interesse og gensidige latter (jf. model 1, afsnit 3.5).

Pædagogen har valgt at starte samlingen med en navnesang, og hun har en kuffert med taktil materiale klar. At starte med en navnesang giver børnene mulighed for et overblik i gruppen. Inddragelse af taktilt materiale kan give både de seende børn og Hannah mulighed for at være med, hvilket kan tolkes som, at pædagogen har gjort sig tanker i forhold til differentiering. At have overblik over gruppen og have mulighed for deltagelse på lige fod med de andre børn kan betyde, at Hannah oplever en grundlæggende følelse af tryghed, kompetence og tilhørsforhold (jf. kap.3). Hannahs kropssprog som er deltagende ved håndsoprækning, smil, latter og deltagelse indikerer tegn på engagement og glæde, hvilket understøtter ovenstående tolkning. Således kan der argumenteres for at de tre basale behov om kompetence, selvbestemmelse og autonomi, er opfyldt (jf. Deci & Ryan, kap.3). Dette gælder ikke kun i forhold til Hannah - men i forhold til hele børnegruppen. Hvis vi undersøger graden af motivation i forhold til den tilpassede model 1 (afsnit 3.5), udviser hele gruppen af børn tegn på en høj grad af oplevet lyst, nysgerrighed og begejstring. Tegn der karakteriserer den indre motivationsform.

Til trods for at samlingen er planlagt på baggrund af en ydre rammestyring (jf. læreplanerne, kap.1), er det lykkedes pædagogen at planlægge en pædagogisk aktivitet, som ser ud til at give alle børn en oplevelse af selvbestemmelse og kompetence. Aktiviteten, og måden hvorpå pædagogen interagerer med børnene, motiverer til deltagelse og initiativ. Derved er de ydre krav internaliseret. Denne form

for ydre motivation deler mange træk med den indre motivation (jf. Ryan & Deci 2000).

Nedenstående uddrag illustrerer et lignende eksempel på, hvorledes de tre basale behov er opfyldt i den pædagogiske aktivitet. Ydre incitament understøtter Hannahs indre motivation for deltagelse:

Eks. 2: At lære at tælle (uddrag fra case 6)

[...]Hannah klapper i takt, hun laver fagterne på samme måde som gruppen og synger meget højt. Herefter skal børnene på skift gå ind i midten af kredsen og tælle hvor mange piger, der er, hvor mange drenge der er, og hvor mange voksne mv. Hannah siger: "Jeg vil først prøve", Pædagogen siger: "det er fint, så kom ind til mig i midten, og tæl, hvor mange børn vi er i dag" – Pædagogen klapper, så Hannah kan følge lyden. Hannah går ind til pædagogen i midten af rundkredsen. Hannah holder pædagogen i hånden, og de tæller sammen børnene i rundkredsen ved at gå hen til dem én efter én. Hannah smiler og hopper[...].

I eksemplet klapper pædagogen, så Hanna kan følge lyden, og pædagogen støtter Hannah verbalt og fysisk, så det er muligt for hende at tælle børnene i rundkredsen. Pædagogen kommer dermed til at fungere som en rollemodel (jf. Bandura, afsnit 3.5), der via feedback understøtter Hannahs oplevelse af mestring af opgaven. Da opgaven er løst, registreres det, at Hannah smiler og hopper, hvilket indikerer, at Hannah oplever situationen som en succes. Etablering af pædagogiske planlagte aktiviteter, som øger Hannahs oplevelse af kompetence over tid kan give hende en høj grad af mestringsforventninger til sig selv i lignende situationer (jf. Bandura, afsnit 3.4). Ved en videre analyse ud fra Banduras teori (kap.3), vil en høj grad af oplevet kompetence påvirke de affektive processer i form af positive emotionelle tilstande. I eksempel 1 udtrykkes de positive emotionelle tilstande ved, at børnene griner af det samme og stemningen er god. I både eksempel 1 og 2 agerer børnene også gode rollemodeller (vikarierende læring), de lytter til hinanden, venter på hinanden og rækker hånden op på skift, hvilket har betydning for de motivationelle processer.

I ovenstående eksempler må Hannahs grad af motivation for deltagelse i børnefællesskabet siges at være højt. Hun tager initiativ ved at byde ind med en personlig fortælling fra bondegården (eksempel 1), og hun siger, "*jeg vil gerne først*" til legen i rundkreds (eksempel 2). Hun interagerer med både pædagogen og de andre

børn. Hun smiler, udtrykker glæde, og hun er deltagende med håndsoprækning og fagter, når der synges. Tegn, der tyder på, at motivationsformen dermed kan betegnes som indre (jf. Ryan & Deci, model 1, afsnit 3.5). Pædagogens måde at interagere med Hannah på via engagement (åbne spørgsmål og medinddragelse) og indlevelse (inddragelse af oplevelser i børnenes livsverden), skaber lyst, initiativ og motivation for deltagelse i børnefællesskabet (jf. Bandura, afsnit 3.4). Man må antage, at Hannah i disse situationer har de samme forudsætninger for social deltagelse og læring, som dem de seende børn har.

Set ud fra et kvalitets – og inklusionsperspektiv (jf. EVA 2017; Engsig m.fl. 2016) betyder det, at den strukturelle kvalitet er høj, idet gruppestørrelsen og de fysiske rammer er gode. Hannah er fysisk inkluderet i et forberedt/planlagt læringsfællesskab, hvor hele børnegruppen har mulighed for at deltage. Dette giver Hannah forudsætninger for oplevelse af kompetence (jf. Ryan & Deci; Bandura, kap.3). Men især proceselementet er af høj kvalitet (jf. EVA 2017), fordi pædagogen er i stand til at skabe gode interaktioner med mulighed for børnenes medindflydelse. Børnene inddrages i samspil med hinanden, hvilket påvirker den sociale inklusion i positiv grad. Dette påvirker ligeledes alle børnenes oplevelse af kompetence, men påvirker også børnenes oplevelse af tilhørsforhold og samhørighed med hinanden samt en høj grad af selvkontrol og mestring (jf. kap. 3). Hannas glæde og lyst til at tage initiativ og indgå i samspil med de andre børn underbygger hendes oplevelse af at føle sig psykisk inkluderet (Engsig m.fl. 2016), hvilket igen er en forudsætning for oplevet autonomi (jf. Ryan & Deci, kap. 3).

Ovenstående situationer må siges at være eksemplariske. I det følgende vil jeg fremhæve eksempler, hvor Hannahs motivation for deltagelse er anderledes set i forhold til de andre børn i gruppen.

Eks. 3: Leg med lyd (uddrag fra case 6)

[...]Nu finder pædagogen et minutur frem med en tikkende lyd. Pædagogen beder alle børnene lukke øjnene, og hun fortæller, at hun vil gemme uret bagved ryggen af et barn. Herefter skal et barn på skift lokalisere uret på baggrund af lyden. Hannah er stille, og da det bliver hendes tur, siger hun "jeg vil ikke" – pædagogen siger "vil du ikke Hannah – du skal heller ikke - men jeg vil gerne hjælpe dig". Pædagogen tager Hannah i hånden, og viser hende ind i midten af kredsen. "Kan du høre, hvor uret er". "Hannah og de andre

børn er helt stille". Hannah lokaliserer hurtigt, hvor uret er gemt. "Det var flot Hannah"[...]. Hannah griner højlydt.

Hannah virker stille, og vil i første omgang ikke deltage. Set ud fra Hannas perspektiv kan der være flere årsager til, at hun siger, "*jeg vil ikke*". Måske ved hun ikke, hvad et æggeur er? Måske kender hun ikke lyden? Og hvad vil det sige, at de andre børn skal lukke øjnene? Ovennævnte tegn, kan tolkes som det, at Hannah er "ikke-motiveret" til deltagelse (jf. model 1, afsnit 3.5). Set ud fra teorien om de tre basale behov (jf. Ryan & Deci 1985) kan situationen tyde på, at Hannahs oplevelse af tilhørsforhold og forståelse for legen udebliver. Dette indikeres ved, at hun er stille og ytrer modvilje i deltagelse. Ifølge Bandura (2012) kan Hannahs modvilje udtrykke en følelse af en lav grad af mestringskompetence til opgaven. Til trods for at Hannahs oplevelse af tilhørsforhold og kompetence dermed kan tolkes som værende lav, kan hendes, "*jeg vil ikke*" også tolkes som udtryk for en grad af autonomi og selvbestemmelse (jf. model 1, afsnit 3.5).

Pædagogen møder Hannah ved at sige, at det er okay, og tilbyder at hjælpe hende. Via ydrestyret kontrol i form af ros og feedback fra pædagogen, motiveres Hannah og hun støttes til mestring af legen. Ifølge Bandura er her tale om verbal overtalelse, hvilket kan have en positiv indflydelse på motivation (jf. afsnit 3.5). Til trods for at Hannahs mestringsforventning er lav i eksempel 3, vil denne kunne styrkes og udvikles, hvis hun gentagende gange får succesoplevelser i lignende situationer (jf. Bandura, afsnit 3.4). Men hvis vi tolker Hannahs "nej", som et udtryk for en oplevelse af selvbestemmelse og autonomi, opstår der et pædagogisk dilemma. For bør pædagogen så acceptere Hannahs "nej", og i stedet for lade hende være med risikoen for at hun går glip af en udviklingsmulighed? Eller bør pædagogen, som i eksemplet, handle på Hannahs "nej" som et udtryk for usikkerhed og en lav grad af mestringsforventning og således hjælpe hende videre? Pædagogen tager tilsyneladende et godt valg set ud fra Hannas perspektiv. Dette konkluderes ud fra Hannas glæde og højlydte grin, som indikerer en oplevelse af succes.

Situationen belyser et pædagogisk dilemma i forhold til teorien om understøttelsen af behovet for selvbestemmelse og autonomi (jf. Ryan & Deci, kap.3). Hvis pædagogen havde accepteret Hannas, "*jeg vil ikke*". Så havde Hannah måske ikke oplevet succes

og en mulighed for en højere grad af kompetence og mestringsforventning til lignende opgaver i andre sammenhænge (jf. Bandura, afsnit 3.4).

I det følgende eksempel illustreres dilemmaer i situationen forstået ud fra enten et børneperspektiv eller et voksenperspektiv.

Eks. 4: At lære at skrive (Uddrag fra case 1)

[...]. En pige siger: "jeg kan selv skrive mit navn". De andre piger går også i gang med at skrive deres navne på deres papir[...]. Hannah spørger en af pigerne, om hun vil skrive "Hannah" på papiret. Det vil pigen gerne og hun tegner nogle streger og enkelte bogstaver på Hannahs papir. Hannah har ikke mulighed for, at mærke, hvad der står [...]. Nu foreslår en af pigerne, at de skal lave bøger. "Jaa...vi skal lave bøger", siger Hannah. To af pigerne tager et stykke papir og folder det på midten. Så begynder de at "skrive" historier[...].

Ovenstående eksempel udspiller sig i forlængelse af aktiviteten om bondegårdsdyr. Børnene har selv fået lov til at vælge, hvilken gruppe de vil deltage i (case 1). Hannah har valgt at gå med sine veninder i tegnegruppen. Hermed opfyldes Hannahs behov for selvbestemmelse i forhold til valg af aktivitet (jf. Ryan & Deci, kap.3). Aktiviteten udvikler sig til en skrivehændelse. Hannahs funktionsnedsættelse betyder dog, at Hannah ikke har mulighed for at deltage på samme måde som de andre piger. Dette udtrykkes ved, at alt materialet kræver visuelle forudsætninger. Det interessante i situationen er, at hvis vi analyserer situationen ud fra teorien om de tre basale behov (jf. afsnit 3.3.1), kan der argumenteres for, at behovene er opfyldt set ud fra et børneperspektiv. Hannah oplever samhørighed med sine veninder, hvilket indikeres ved, at hun er med i samtalen med gruppen, hun ytrer ønsker, og pigerne responderer på Hannahs initiativer. Der kan også argumenteres for, at Hannahs oplevelse af kompetence opfyldes i legen, idet Hannas input har relevans ved eksempelvis kendskab til bogstaver. Hannahs interaktioner med de jævnaldrene piger og hendes tilkendegivelser "*jaaa...vi laver en bog*", udviser tegn på begejstring og lyst. Aktiviteten må betegnes som spontant opstået, og dermed er alle parameter for den indre motivationsform opfyldt (jf. model 1, afsnit 3.5). Der kan ligeledes argumenteres for, at Hannah udvikler mestringskompetencer i forhold til deltagelse sammen med jævnaldrene piger uden kontrol og styring af voksne (jf. Bandura, model 1, afsnit 3.5).

Men anskuer vi situationen ud fra et voksenperspektiv, ses det, at Hannah ikke har de samme muligheder som de seende børn i forhold til at lære at skrive og tegne. Hun tilbydes ikke taktile materialer eller punktskrift, der ville give hende de samme forudsætninger for læring som veninderne. Det betyder, at der fremadrettet bør kigges på den strukturelle kvalitet, omhandlende organisering og planlægning (jf. EVA 2017), således *alle* børn har mulighed for deltagelse (jf. læreplanerne) i lignende situationer. Hvis ikke der kompenseres for Hannas funktionsnedsættelse, kan hun på sigt være udsat i forhold til retten til deltagelse og læring – hvilket især handler om fokus på den fysiske inklusion (jf. afsnit 2.1). I eksempel 3 illustreres en lignende tendens i forhold til manglende fokus på fysisk inklusion. Hannah tilbydes ikke alternativer, der giver hende de samme forudsætninger for en forståelse af opgaven/legen, som den de andre børn får gennem visuelle input, hvilket kan påvirke resultat kvaliteten, som handler om udvikling af de kognitive færdigheder (jf. EVA 2017).

5.1.2 Komparativ analyse

Nedenstående skema viser en kortlægning af to deltagerobservationer på baggrund af aktiviteterne: "sangleg" (aktivitet 1) og "motorikbane" (aktivitet 2). Kun de registreringer der inddrages i afsnittets fortolkning og analyse, er vist¹⁹. Optællingen må læses som tendenser, og må tages med forbehold, da det er vanskeligt at være præcis i en optælling med mange typer af interaktioner og handlinger med en høj grad af kompleksitet på samme tid.

Skema med fokus på de fysiske rammer (fysisk inklusion – strukturel kvalitet) - At organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling og behov (kompetence) - Voksenperspektiv

	Dagtilbud 1 (1.aktivitet) "Sangleg"	Dagtilbud 1 (2.aktivitet) "Motorik"
Antal børn til stede	8 børn i alderen 4-5 år	11 børn i alderen 4-5 år
Antal voksne til stede	1 pædagog og 1 medhjælper	2 pædagoger
Aktivitetens placering	På gulvet midt i lokalet	Motorikbanen er stillet op i børnehavens "lange smalle gang".
Materiale klargjort og differentieret	Der er lagt små måtter frem til alle børnene.	Motorikbanen er opstillet af pædagogerne og er klar til brug
Hvordan er børnene placeret (på stole, i rundkreds, ved borde)	Børnene sidder hver især på en lille måtte i rundkreds.	Børnene står i række og kravler skiftevis op på forhindringsbanen og følger dernæst banens forskellige opstillinger.

I forhold til organiseringen (strukturel kvalitet), så gælder det for begge aktiviteter, at materiale er klargjort og forberedt af pædagogerne på stuen. Rammerne og

¹⁹ Det samlede udfyldte skema kan ses i bilag 6 (A)

materialerne til aktiviteterne er tilsyneladende differentierede, så alle kan være med. Det betyder, at aktiviteterne som udgangspunkt søges at understøtte alle børnenes oplevelse af kompetence (jf. kap.3).

Skema med fokus på stemning og interaktioner i hele børnegruppen – (social inklusion – proceskvalitet) - At etablere/understøtte gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold, kompetence/tiltro til egne evner) - børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud 1 (1. aktivitet)	Antal gange	Dagtilbud 1 (2.aktivitet)
Smil/glæde/humor præger stemningen	-	Glæde præger det meste af aktiviteten.	-	Børnene virker engageret. De griner, når de hopper og de snakker meget med hinanden.
Voksne stiller åbne/lukkede spørgsmål	2	Det stilles stort set ikke spørgsmål – hverken åbne eller lukkede spørgsmål. Den voksne leder aktiviteten.	11	Der stilles individuelle spørgsmål til den enkelte handling "vil du prøve igen"? "Var det sjovt"?
Opfølgning af voksne på børnenes spontane initiativ	7	Når børnene har input til aktivitetens indhold, da følges op. Flere gange sige der dog: "det skal vi ikke tale om nu".	17	Børnene er meget snakkende i forhold til deres aktivitet. "Se hvad jeg kan" – "Ja, du hopper". "Jeg vil ikke" – "Men det behøver du ikke". "Ej, det var flot".
Børn henvender sig til hinanden	7	Aktiviteten er rettet mod fællesskabet og "temaet". Flere gange registreres det dog, at børnene kontakter hinanden.	24	Børnene er konstant i kontakt med hinanden. De følges nogle stykker efter hinanden i banens retning. Her tales meget om, hvad man kan gøre, og hvordan de vil gøre det. De deler oplevelser og erfaringer.
Børn hjælper hinanden	5	Børnene er opmærksomme på hinanden. De venter på tur og følger med, når et barn har ordet.	17	Der registreres mange eksempler, hvor børn fortæller hinanden hvad man skal/kan gøre. De venter på hinanden.

Stemningen og interaktionerne i aktiviteterne er generelt præget af smil og glæde, men i aktiviteten "motorikbane" registreres også latter, hop og mange interaktioner børnene imellem. Pædagogerne stiller flere spørgsmål til det enkelte barn og giver i højere grad feedback i form af: "vil du prøve igen"? "Var det sjovt"? "Ej, det var flot"! Men også børnene imellem udviser stor interesse for hinanden og deres handlinger. Børnene har gode muligheder for at træffe valg i aktivitet 2 til trods de kontrollerede rammer. De har mulighed for at afprøve og eksperimentere med deres egne idéer, hvilket underbygges i optællingen, hvor der registreres langt flere interaktioner mellem pædagog-barn samt barn-barn sammenlignet med aktiviteten "sangle". Dette bidrager til, at børnegruppen i aktivitet 2 oplever en høj grad selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold (jf. Ryan & Deci, kap.3), hvilket har betydning for en oplevelse af indre motivation.

I aktivitet 1 udviser pædagogen en højere grad af ydrestyret kontrol. Interaktionen er præget af få spørgsmål og en høj grad af struktur. Ifølge Ryan & Deci (kap.3) kan læring der bygger ydrestyret kontrol have betydning for oplevelsen af selvbestemmelse og

autonomi, som igen kan påvirke graden af indre motivation i negativ retning (jf. model 1, afsnit 3.5). Børnene viser dog tegn på glæde og interesse, og de er opmærksomme på hinanden. Motivationsformen kan derfor ikke konkluderes entydigt.

Skema med fokus på tegn der indikerer motivation og autonomi hos Hannah (psykisk inklusion – resultat kvalitet) - At tilbyde meningsfulde valg (kompetence/tiltro til egne evner og tilhørsforhold). Børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud 1 (1. aktivitet)	Antal gange	Dagtilbud 1 (2.aktivitet)
Barnet tager initiativ, stiller spørgsmål, siger til – og fra	17	Hannah kommenterer og byder meget ind. "Jeg vil starte", "Nu er det mig", "hvornår er det min tur".	5	Hannah er deltagende og ved hvad hun skal gøre. Hun spørger nogle gange "Vil du holde mig i hånden" – "Hvad skal jeg nu". "Nu hopper jeg".
Voksen følger barnets initiativ	5	Pædagogen følger flere gange op på Hannas ønske om at starte mv. Men langt fra alle Hannahs spørgsmål besvares.	5	Pædagogen hjælper Hanna, når hun beder om det. Hun vejledes konstant og guides i bevægelser og i hvordan banen tager sig ud.
Barnet med synsudsættelse henvender sig til et andet barn	2	Få gange henvender Hannah sig direkte til barnet ved siden af.	2	Hannah spørger et andet barn: "Er det mig nu"? "Slår du en kolbøtte"?
Et seende barn henvender sig til barnet med synsudsættelse	2	Hannah guides to gange af et af de andre børn.	1	"Kom Hannah, vi skal stå her" – Hannah trækkes ind på række af det barn der står foran.
Barnet med synsudsættelse viser interesse for de andre børn i gruppen	2	Hannah er mest interesseret i de to der sidder ved siden af hende.	6	Da Hanna hører, at et af de andre børn slår en stor kolbøtte, da siger hun "Jeg vil også slå en stor kolbøtte".
Er aktivt deltagende med kropssprog og talesprog	-	Hannah virker nysgerrig og interesseret i det, der tilbydes. Hun laver fagter og synger med.	-	Hannah bliver guidet, så hun er deltagende på samme måde, som de andre børn.
Barnet viser glæde og følelser	-	Hun er smilende. Men siger nej flere gange.	-	Hannah griner, når hun har lavet en stor bevægelse som at hoppe eller slå kolbøtter.

Når vi sammenligner Hannahs deltagelsesform i de to aktiviteter, registreres det, at Hannah udviser forskellige tegn på motivation. Hun stiller rigtig mange spørgsmål under aktivitet 1 set i forhold til aktivitet 2. Spørgsmål, som kan tolkes som et forsøg på at få overblik og kontrol. Kun 5 ud af 17 gange responderer pædagogen på Hannahs spørgsmål. De mange spørgsmål kan tolkes som en oplevelse af manglende selvkontrol og en lav grad af kompetence i forhold til de krav, der stilles (jf. Bandura, model 1, afsnit 3.5). De mange spørgsmål kan dog også tolkes som tegn på autonomi og selvbestemmelse. Men motivationsformen må, ifølge Ryan & Deci, betegnes som ydrestyret, da de tre basale behov ikke ses at være opfyldt på samme tid (model 1, afsnit 3.5).

Det er dog ikke muligt at konkludere noget entydigt i forhold til Hannas grad af motivation, for hun udviser samtidig stor glæde og engagement i begge aktivitetsformer. Ved aktiviteten "motorikbane" responderer pædagogen på alle

Hannahs spørgsmål og initiativer. Hannah viser tegn på positive emotionelle tilstande og hendes kropssprog er deltagende og aktivt ligesom de andre børn i rækken. Ud fra aktiviteternes tilrettelæggelse tyder det på, at aktivitet 2 tilbyder Hannah en større grad af oplevet kompetence, mulighed for selvbestemmelse og succes set i forhold til aktivitet 1.

Hvis vi sammenligner Hannahs deltagelsesform med hele børnegruppen, registreres det i både aktivitet 1 og 2, at Hannahs interaktioner i høj grad er rettet mod den voksne. I aktiviteten "motorikbane" er Hannah ikke fysisk ligeså tæt på de andre børn i aktiviteten, som de andre børn er med hinanden. Der forekommer samspil og kontakt med de andre børn, men den registreres i mindre grad hos Hannah.

Set ud fra Hannas måde at interagere med omgivelserne på, udviser hun generelt glæde og motivation for deltagelse – dog i forskellige former og grader (jf. Ryan & Deci, Model 1, afsnit 3.5). Men hvis vi analyserer Hannahs deltagelse set i forhold til de tre inklusionsformer, kan der stilles spørgsmålstegn ved den sociale inklusion i ovenstående eksempler (jf. Qvortrup, kap. 1). Der er ikke tale om, at Hanna er ekskluderet, men hendes sociale interaktioner i børnegruppen er, som nævnt, mindre udtalt set i forhold til hele gruppen.

5.1.3 Sammenfatning

Sammenfattende kan det konkluderes, at Hannahs grad af motivation i de organiserede planlagte aktiviteter er forskellig alt efter aktivitetens form og tilrettelæggelse. Men især interaktionsformen med pædagogen har betydning for hendes måde at deltage på. Hannah viser flere gange tegn på usikkerhed i forhold til de forventede krav. Hun bliver indadvendt, eller hun stiller mange opklarende spørgsmål set i forhold til de seende børn. Men generelt for aktiviteterne registreres det, at Hannah via feedback og verbal overtalelse kan motiveres via ydrestyret regulering/støtte (jf. Bandura, kap.3). Dette gælder både fra pædagogen, men også de andre børn i gruppen fungerer som gode rollemodeller for Hannahs motivation for deltagelse. Hannah udviser generelt tegn på en høj grad af mestringsforventning i de organiserede fællesskaber. Ifølge Bandura (1993) vil de mange succesoplevelser påvirke de kognitive processer, som på sigt kan komme til at spille en væsentlig rolle for Hannahs egen regulering af motivation.

Et interessant fund i analysen om Hannah er, at hvis der analyseres ud fra Hannas perspektiv med afsæt i den humanistiske psykologi (jf.kap.3), tyder hendes motivation for deltagelse på, at hun generelt oplever en vis grad af opfyldelse af de tre basale behov om kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold. Der er kun sporadisk registreret ikke-motivation og passivitet hos Hannah.

Men hvis vi analyserer ud fra et voksenperspektiv, kan der i flere af aktiviteterne stilles spørgsmålstejn ved, om Hannah rent faktisk har de samme forudsætninger for deltagelse, som de andre børn i gruppen har, når det gælder den fysiske inklusion(jf. kap.2). Det stiller krav til den strukturelle kvalitet (jf. EVA 2017) og forberedelse af differentieret materiale (punktskrift, taktile materialer, verbal forberedelse), som har betydning for Hannahs kognitive udvikling (resultatkvaliteten). Ligeledes stiller det krav til proceskvaliteten, hvor fokus må være på en større medinddragelse af Hannah i form af etablering af flere interaktioner mellem Hannah og de andre børn, således den voksne kan trække sig.

5.2 Analyse 2 – Dagtilbud 2 – Karl 3 år

Nærværende analyse vil tage udgangspunkt i udvalgte eksempler på baggrund af det indsamlede datamateriale om Karl²⁰. Den samlede analyse repræsenterer forskellige former for motivation i de organiserede planlagte aktiviteter, Karl tilbydes. Ved gennemgang og kodning af den samlede data angående Karl, læses en del udfordringer i forbindelse med hans overgang fra vuggestue til børnehave. Udfordringerne indvirker på opfyldelsen af de tre basale behov (jf. Ryan & Deci, kap. 3), hvilket har betydning for Karls motivation i de organiserede fællesskaber. I datamaterialet ses også flere eksempler på, at Karls grad af mestringsforventning (jf. Bandura, kap.3) er påvirket. I det følgende vil jeg tage afsæt i udvalgte eksempler, som har fokus på interaktionernes betydning for Karls deltagelse i fællesskaberne. De inddragede eksempler søger at illustrere udviklingen af Karls grad af motivation og mestringsforventning, knyttet til de observerede situationer, som er en del af det at lære at gå i børnehave.

5.2.1 Interaktionsanalyse

Nedenstående eksempel er et uddrag fra en samtale med Karls kontaktpædagog. Jeg har valgt at inddrage dette eksempel i analysen, fordi det illustrerer en indsigt og

²⁰ Samlet datamateriale vedr. Karl kan ses i Bilag 5 (case 2,4 &5) samt bilag 6 (B).

forståelse for Karls situation, som kan have betydning for hans nuværende grad af motivation.

Eks. 1: At starte i børnehave (Uddrag fra case 2)

Pædagogen fortæller mig, at Karl kom fra vuggestuen og startede op i børnehaven for tre måneder siden. Men det var overvældende for ham. Han var ulykkelig, stille og tilbagetrukket. Han ville hele tiden holde en voksen i hånden, og han ville ikke være med til noget. Karl kom tilbage i vuggestuen nogle måneder [...], og er nu langt bedre forberedt til børnehaven. Dette fordi han gennem den sidste tid har besøgt gruppen nogle gange om ugen i små intervaller sammen med en voksen fra vuggestuen. Det har været godt for Karl, fortæller pædagogen. Karl har været i børnehaven på fuld tid i cirka en måned.

Hvis vi analyserer eksemplet ud fra model 1 (afsnit 3.5) kan Karls situation tolkes og analyseres på følgende måde: Karl udviser tegn på tilbagetrukkethed og passivitet. (han vil ikke være med til noget). Pædagogen beskriver det som *”overvældende for Karl”*, hvilket kan udtrykke en oplevelse af manglende kompetence, selvkontrol og autonomi (jf. Ryan & Deci, kap. 3). Ligeledes vil Karl helst holde en voksen i hånden, hvilket kan indikere usikkerhed og manglende tilhørsforhold til gruppen. Når Karl ikke får tilfredsstillet de tre basale behov på grund af at omgivelserne, ifølge pædagogen, opleves overvældende og overudfordrede, hindres organismens naturlige tilbøjelighed til selv-organisering og tilknytning til de sociale strukturer (Ryan & Deci 2017: 320). Karl udviser tegn på ikke-motivation for det at starte i børnehaven (jf. model 1, afsnit 3.5). Ikke engang ydrestyrede faktorer i form af tæt kontakt med en voksen ser ud til at hjælpe Karl til en grad af kontrol og begyndende interesse for børnehaven (jf. pædagogens forklaring).

Hvis vi læser videre i model 1 (afsnit 3.5) og ser situationen ud fra Banduras teori, påvirker Karls manglende kontrol de affektive processer i form af ubehag og frygt samt de motivationelle processer. Karls mestringsforestillinger om det at gå i børnehave må antages at være lav. Dagtilbuddet vurderer i samarbejde med Karls forældre, at det er bedst for Karl at få lidt ekstra tid i vuggestuen og i stedet langsomt forberede ham til børnehaven (jf. pædagogens forklaring, case 2). Ved at tage Karls perspektiv i situationen understøttes hans autonomi (jf. Ryan & Deci 2017:321). Karl får mulighed for at komme tilbage til de kendte og overskuelige rammer i vuggestuen. Det giver ham mulighed for at genvinde selvkontrollen og opleve kompetence i forhold til de nye

udfordringer i børnehaven (jf. Bandura, kap. 3). Karls tegn (ulykkelig og stille) på manglende oplevelse af kontrol bliver mødt af hans nære omsorgsgivere. Han får nu mulighed for at lære børnehaven at kende i små intervaller sammen med en voksen, som kan fungere som rollemodel. Karls oplevelse af succes i forbindelse med de korte besøg i børnehaven, kan ifølge Bandura (2012), påvirke de kognitive processer, så Karl gradvist får mulighed for at udvikle nye forestillinger om succes i forhold til det at skulle i børnehaven. Ligeledes kan de gradvise besøg i børnehaven kan have betydning for Karls oplevelse af autonomi, fordi han langsomt vil øge sin grad af selv-kontrol. Behovet for feedback og støtte udtrykker dog stadigvæk en høj grad af ydrestyret motivation (jf. Ryan & Deci, afsnit 3.5).

De følgende eksempler må forstås i forlængelse af ovenstående analyse, hvor Karl netop er startet op i børnehaven igen. Eksemplerne illustrerer forskellige grader og former for motivation i forhold til Karls begyndende deltagelse i det nye børnefællesskab.

Eks. 2: Sang og musik (Uddrag fra case 2)

Karl sætter sig først lidt skævt i rundkredsen, men en pædagog hjælper ham til at få sig vendt rigtigt ind i kredsen ved fysisk at flytte på ham. Pædagogen som styrer dagens aktivitet sidder på den anden side af Karl i kredsen [...]. En navnerundesang er i gang, hvor børnene efter tur skal række hånden i vejret og sige sit navn. Børnene smiler, når det bliver deres tur. Det samme gør Karl[...]. Som sanglegene skrider frem rykker Karl sig længere og længere ind i midten af kredsen og hen mod pædagogen, der styrer slagets gang i aktiviteten. En pige vil også ind i midten af kredsen, men hun bliver trukket tilbage af en pædagog. Der er dog ingen der kommenterer, at Karl nu sidder midt inde i rundkredsen [...]. Karl virker opmærksom, han kigger mod pædagogens retning, og forsøger, at lave de samme bevægelser som pædagogen[...]. Karl bevæger sig fra side til side i takt til musikken[...]. Pædagogen ser på Karl. Hun venter lidt. Og Karl er med, da sangen går i gang.

Karl får sig ikke placeret rigtigt i rundkredsen i første omgang. Det kan dels tolkes som en form for usikkerhed, idet han er ny i gruppen. Men det kan også være fordi, han faktisk ikke kan se, hvordan de andre børn sidder (jf. kap.2).

Det følgende tolkes ud fra teorien om de tre basale behov (jf. Ryan & Deci, kap.3). Uanset om situationen tolkes på den ene eller anden måde indikerer situationen en lav

grad af tilhørsforhold til både aktiviteten og gruppen. Pædagogen "flytter" Karl på plads i rundkredsen. Nu sidder Karl som de andre børn. Aktiviteten styres af en pædagog. Der startes op med en navnesang, hvor Karl er deltagende. Karl synger med, og han siger sit navn, da det bliver hans tur. Der registreres smil hos alle børnene og hos Karl, hvilket tyder på, at Karl oplever en grad af tilhørsforhold i fællesskabet. Som aktiviteten skrider frem, rykker Karl sig længere ind i midten af kredsen og opmærksomheden er rettet mod pædagogen. Dette accepteres af pædagogen. Karls handling i forhold til at rykke ind i midten af kredsen, kan tolkes som et udtryk for autonomi og selvbestemmelse. Handlingen indikerer også interesse og engagement for aktiviteten. Pædagogen er opmærksom på Karl, og hun venter på ham, hvilket kan forstås som en kompetencestøttende handling (Ryan & Deci 2017:321). Karl forsøger at lave fagter på samme måde som de andre, han smiler, og hans kropssprog er deltagende. Herved påvirkes de emotionelle processer positivt (jf. Bandura, afsnit 3.4).

Hvis vi analyserer ovenstående tolkning på baggrund af den udarbejdede taksonomi (model 1, afsnit 3.5), udviser Karl begyndende tegn på indre kontrol og en grad af indre motivation. Men samtidig udvises også tegn på en ydre afhængighed i form af behovet for feedback og kontrol/styring fra pædagogen. Karls grad af motivation kan dermed siges at have udviklet sig fra ikke-motivation til en begyndende ydre internaliseret motivationsform.

Accepten af at Karl vælger at sidde i midten af kredsen, indikerer forståelse for hans behov for differentiering (jf. særlige udfordringer, kap 2). Oplevelse af selvbestemmelse og det at mestre opgaven kan understøtte Karls oplevelse af succes og mestringserfaringer (jf. Bandura, kap.3). Ifølge ovenstående tolkning og analyse illustreres det, hvordan graden af motivation kan ændre sig i en aktivitet. Aktiviteten er sat i gang via ydrestyrede incitament, men som den skrider frem registreres tegn hos Karl, som er repræsentative for den indre motivation (glæde og engagement).

Hvis situationen læses ud fra inklusionskriterierne (jf. kap. 1 og 2), kan der dog stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at Karl gentagne gange for lov til at sætte sig i midten af rundkredsen. En tendens som flere af de interaktionsbaserede casebeskrivelser om Karl illustrerer (case 2 og 4). For selvom situationen kan tolkes som både differentierende og autonomistøttende (jf. Ryan &

Deci, kap.3), kan situationen og anskues som værende ekskluderende i forhold til den sociale inklusion. Hvis der fremadrettet skal tages hensyn til denne problemstilling, stiller det krav til planlægningen og indretningen af de fysiske rammer – herunder den strukturelle kvalitet (jf. EVA 2017). Ved overvejelser over Karls placering i kredsen kan hans særlige behov tilgodeses (jf. kap.2), samtidig med, at han sidder som de andre børn kredsen. Problemstillingen kan dog også anskues med udgangspunkt i proceskvaliteten (jf. EVA 2017). Her er det interaktionerne i børnegruppen, der er udgangspunktet. Hvis pædagogen i eksempel 2 havde valgt at lade pigen sidde i midten af kredsen sammen med Karl. Så havde det at sidde i midten været en del af legen/aktiviteten. Barnets ret til differentiering imødekommes i fællesskab med andre. En tilgang der åbner op for det at udforske forskellighed solidarisk, hvorved det ekskluderende element opløses.

Nedenstående eksempel 3 illustrerer udviklingen i understøttelsen af Karls oplevelse af kompetence i forhold til det at deltage i børnehavens aktiviteter.

Eks. 3: At dele frugt ud til morgensamling (Uddrag fra case 2)

Det er Karl, der skal dele frugt ud. Pædagogen kalder: "Kom Karl, det er dig der skal dele frugt ud". Han får én skål ad gangen i hånden, hvorefter han får at vide, hvem der skal have den. Karl smiler og ser fokuseret ud. Han tager imod skålene én efter én og deler dem ud. Han går hen til det barn, han får besked på. Navnet på det enkelte barn bliver nævnt og Karl følges lidt på vej af pædagogen, hvorefter han selv giver skålen til det barn, hvis navn bliver nævnt. Karl bevæger sig i et rask tempo mellem pædagogen og børnene. Til sidst får han sin egen skål med frugt og sætter sig herefter i kredsen på samme måde som de andre børn[...].

Pædagogen bestemmer, at Karl skal dele frugt ud. Her er tale om et udefrakommende incitament, hvor Karl tilsyneladende ikke har et valg. Aktiviteten er præget af en høj grad af ydre kontrol (jf. model 1, afsnit 3.5). Men Karl smiler og ser glad ud. Han vil gerne løse opgaven, og gør, som han får besked på. Dette kan tolkes som, at opgaven understøtter Karls oplevelse af kompetence (jf. Ryan & Deci, kap.3). Han deler en skål med frugt ud til alle børnene i gruppen – herved understøttes også oplevelsen af samhørighed. Motivationsformen må dog betragtes som ydrestyret, da pædagogen konstant guider, og fortæller Karl, hvad han skal gøre. Aktiviteten lægger ikke op til mulighed for selvbestemmelse indenfor de givne rammer. Men på trods af at

situationen ikke giver mulighed for selvbestemmelse, udviser Karl tegn på glæde og engagement ved opgaven. Her er altså tale om en motivationsform som minder om den indre – dette til trods for, at der ikke umiddelbart kan argumenteres for opfyldelse af de tre basale behov (jf. Ryan & Deci, afsnit 3.3.1).

Hvis vi analyserer situationen med udgangspunkt i Banduras teori (model 1, afsnit 3.5), påvirkes de positive emotionelle tilstande og Karls oplevelse af selvkontrol. Den konstante feedback fra pædagogen, understøtter Karls motivation, og han løser opgaven med succes. Hermed styrkes Karls mestringsforventninger til sig selv, hvilket har positiv indflydelse på motivationelle processer.

Ud fra ovenstående eksempel kan det tyde på, at aktiviteter med en høj grad af voksenstyret ydre kontrol hjælper Karl til oplevelsen af kompetence og tiltro til egne evner. Ved gentagne oplevelser vil de mange ydre faktorer internaliseres i ham, så han dermed kan opnå en form for motivation, som kan sammenlignes med den indre form (jf. model 1, afsnit 3.5).

I det følgende vil Karls grad af motivation analyseres og kortlægges på baggrund af en struktureret planlagt aktivitet sammenlignet med en aktivitet, der også er voksenstyret, men spontant opstået, og dermed mindre struktureret.

5.2.2 Komparativ analyse

Nedenstående skema viser en kortlægning af to deltagerobservationer på baggrund af aktiviteterne: "Kims leg" (aktivitet 1) og "musik og dans" (aktivitet 2). Kun de registreringer der inddrages i afsnittets fortolkning og analyse, er vist²¹. Optællingen må som i analyse 1 om Hannah, tages med forbehold på grund af en høj grad af kompleksitet.

Skema med fokus på de fysiske rammer (fysisk inklusion – strukturel kvalitet) - At organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling og behov - Voksenperspektiv

	Dagtilbud 3 (1.aktivitet) "Kims leg"	Dagtilbud 3 (2.aktivitet) "Musik og dans"
Antal børn til stede	14 børn i alderen 3-5 år	10 børn i alderen 3-5 år
Antal voksne til stede	2 pædagoger og en medhjælper	1 pædagog
Aktivitetens tema	Sanglek og opmærksomhedstræning	Sang og dans til musik fra CD afspiller
Materiale klargjort og differentieret	Der er klargjort materiale til "Kims leg"	Musik er fundet frem
Hvordan er børnene placeret	Børnene sidder i rundkreds i den ene ende af lokalet på stort gulvtæppe.	De står og sidder tilfældigt i den ene ende af stuen. Det virker ikke klart hvordan børnene skal

²¹ Det samlede udfyldte skema kan ses i bilag 6 (B)

	Alle voksne (3 personer) er med i kredsen.	placere sig.
Vandring ud-og ind af rummet (børn/voksne)	Både børn og voksne er deltagende	En pædagog deltager i aktiviteten. En pædagog dækker bord sammen med et andet barn og en rydder op under aktiviteten. Der registreres derfor megen vandring ud og ind af voksne.

I forhold til organiseringen af de fysiske rammer ses det i ovenstående kortlægning, at tingene er klargjort til "Kims leg" og hele stuens voksne er med i rundkredsen. Forinden opstarten af aktiviteten "musik og dans", har jeg fået af vide, at pædagogen der normalt står for aktiviteten har fri, hvorfor en anden tager over. Denne information kan have betydning for aktivitetens form. Der registreres vandring ud – og ind af rummet af stuens voksne, som er i gang med at rydde op og dække bord. Børnenes tilfældige måde at placere sig på, kan tolkes som, at det er uklart for dem, hvor de skal være, og hvad de skal lave. Denne tolkning understøttes af nedenstående kortlægning og analyse.

Skema med fokus på stemning og interaktioner i gruppen – (social inklusion – proceskvalitet) - At etablere gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold, kompetence/tiltro til egne evner)

	Antal gange	Dagtilbud 3 (1. aktivitet)	Antal gange	Dagtilbud 3 (2.aktivitet)
Smil/glæde/humor præger stemningen	-	Der registreres smil og god stemning	-	Stemningen er hovedsaglig god, men virker også kaotisk (larm, og småsnak).
Børn irttesættes voksne	2	To gange siges "sæt dig op" til et barn	8	"I skal komme herhen"- "I skal danse med". Der irttesættes til enkelte børn og hele gruppen.
Voksne henvender sig til børnene (ros, feedback) – skriv hvilken type	14	"Det var I gode til – lad os prøve igen – denne gang gør jeg legen lidt sværere". "Hold op, hvor er I dygtige til denne leg".	1	Der er ikke lagt op til dialog i første del af aktiviteten, da der spilles musik fra højtaleren, hvortil der danses.
Voksne stiller åbne/lukkede spørgsmål	17	Der stilles mange spørgsmål til børnene. Spørgsmålene er nysgerrige og åbne og relateret til legen.	2	Pædagogen fortæller, hvad der skal gøres, og hvad der skal synges.
Opfølgning af voksne på børnenes spontane initiativ	10	Pædagogen hører, når børnene kommer med relevante kommentarer. De bedes dog række hånden op, hvorefter de bliver spurgt efter tur.	4	Børnene følger pædagogens bevægelser. Ofte registreres dog, at børnene laver noget andet end det pædagogen illustrerer.
Børn henvender sig til hinanden	4	Aktiviteten er meget struktureret, så den lægger ikke op til kontakt børnene imellem.	12	Der registreres megen kontakt børnene imellem. Flere har kontakt to og to, hvor der grines og pjattes.

Hvis vi sammenligner stemningen og interaktionsformerne de to aktiviteter imellem, er der registreret smil og god stemning i hele børnegruppen i begge aktiviteter – dog foregår en del småsnak i aktivitet 2. Men hvis vi kigger på interaktionsformerne, er der især forskel på antal af interaktioner mellem pædagogen og børnene i de to aktiviteter. I aktivitet 1 interagerer pædagogen 14 gange med feedback i form af ros, som "det var I gode til", og opmuntring, "denne gang gør jeg legen lidt sværere" (der smiles). Interaktionsformen er i høj grad præget af voksen-barn kontakt og den voksne

leder legen og har kontrollen. Pædagogens mange spørgsmål og børnenes medinddragelse i opgaven kan påvirke børnenes oplevelse af selvbestemmelse og kompetence (jf. Ryan & Deci, kap.3). Ved optællingen registreres 17 gange, at der stilles spørgsmål til børnene relateret til legen/aktiviteten. Pædagogen hører børnenes svar, men de bedes række hånden op og vente på tur. Børnene virker nysgerrige og lystbetonede, idet de svarer på spørgsmålene og lytter til hinanden. Tegn, der karakteriserer den indre motivationsform til trods for, at aktiviteten må betegnes som ydrestyret, idet den er igangsat af pædagogen. Motivationsformen i børnegruppen illustrerer derfor en integreret ydre motivation (model 1, jf. Ryan & Deci, afsnit 3.5).

Aktivitet 2 er ikke i samme grad præget af interaktioner mellem pædagogen og børnene - bortset fra enkelte irettesættelser. Musikken er høj, og legen er båret af, at børnene skal imitere den voksnes bevægelser. Det registreres 12 gange, at flere af børnene interagerer med hinanden to og to udenfor de givne rammer. Der pjattes og grines, og de laver noget andet, end det pædagogen viser. Det registreres, at kun nogle af børnene imiterer pædagogen. Dette kan tolkes som, at flere af børnene har en oplevelse af manglende kompetence og tilhørsforhold til legen. De ustrukturerede rammer giver anledning til flere interaktioner børnene imellem set i forhold til aktivitet 1. Men børnenes interaktioner med hinanden i aktivitet 2 foranlediger uro og giver anledning til irettesættelser, som *"I skal komme herhen"*- *"I skal danse med"*. Der kan ikke argumenteres for, at de tre basale behov opfyldes i børnegruppen (jf. Ryan & Deci, afsnit 3.3.1). Både aktiviteten *"Kims leg"* og *"musik og dans"* er præget af voksen ydrestyret regulering (jf. Ryan & Deci, model 1). Men børnenes engagement og grad af motivation rettet mod aktiviteterne er forskellige. Til trods for, at der i begge aktivitetsformer registreres smil og latter, så er lysten og interessen i *"musik og dans"* i høj grad rettet mod børnene imellem, hvorimod glæden og engagementet er rettet mod selve aktiviteten i *"Kims leg"*.

Skema med fokus på tegn der indikerer motivation og autonomi hos Karl (psykisk inklusion – resultat kvalitet) - At tilbyde meningsfulde valg (kompetence/tiltro til egne evner og tilhørsforhold). Børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud 3 (1. aktivitet)	Antal gange	Dagtilbud 3 (2.aktivitet)
Barnet tager initiativ, stiller spørgsmål og siger til og fra	2	Karl søger flere gange at komme tæt på de materialer pædagogen sidder med ved at lægge sig på maven i midten af rundkredsen med hovedet helt henne ved det pædagogen viser frem.	2	Karl holder sig tæt til den voksne under aktiviteten. Søger flere gange pædagogens hånd.

Voksen følger barnets initiativ	2	Pædagogen giver plads til at lade Karl komme tæt på. Hun holder det der vises frem lige foran Karl, så han kan nå at se hvad der foregår.	2	Pædagogen tager Karls hånd, når han rækker den frem, men må hurtigt slippe, da hun også skal vise fagter til hele børnegruppen. Karl kigger op i loftet og står stille, når pædagogen slipper hans hånd.
Barnet med synsnedsettelse henvender sig til et andet barn	4	Karl tager ikke direkte kontakt til de andre børn under aktiviteten. Men han kigger på dem, der sidder tæt på ham, når de taler eller bevæger sig.	3	Karl opsøger ikke direkte de andre børn under dansen eller sanglegen. Men Karl kigger på dem, der er tæt på ham, og han smiler og hopper, når de andre børn gør det.
Et seende barn henvender sig til barnet med synsnedsettelse	2	Barnet ved siden af Karl smiler flere gange til Karl og peger på pædagogens sko, hvor der sidder modellervoks. Karl kigger med og griner.	0	Børnenes opmærksomhed er generelt rettet mod pædagogen, hvis bevægelser søges fulgt.
Er aktivt deltagende med kropssprog og talesprog	-	Er deltagende med sit kropssprog, som er rettet mod aktiviteten og den voksne [...]. Flere gange bevæger Karl sig rytmisk fra side til side, når der synges.	-	Er deltagende og smiler, når Karl holder den voksne i hånden.

Hvis vi sammenligner Karls deltagelse i de to aktiviteter, observeres det, at Karls initiativer i fællesskaberne er non-verbale. I aktivitet 1 viser Karl interesse med sit kropssprog ved at lægge sig på maven i midten af rundkredsen. Herved er han tæt på det, som pædagogen viser frem, hvilket kan have en betydning i forhold til at kunne se (jf. kap.2). Pædagogen lader Karl ligge på maven, hvilket kan tolkes som en understøttelse af Karls autonomi²². Der registreres en enkelt gang at pædagogen spørger Karl, om han kan huske, hvad der ligger under tæppet. Karl kigger væk, og han svarer ikke (jf. casebeskrivelse 4, bilag 5). Karls oplevelse af kompetence og følelsen af at kunne mestre opgaven (jf. Bandura, kap.3) kan hermed tolkes som værende tvivlsom.

I aktivitet 1 registreres kontakt mellem Karl og et af de andre børn. Situationen opstår udenfor aktivitetens kontekst. De griner sammen. En situation som er sammenlignelig med den form for børn-børn interaktioner, der opstår i aktivitet 2. Modsat aktivitet 2 fører situationen mellem Karl og det seende barn ikke til irettesættelser. Gode interaktioner med de andre børn kan gradvist give Karl en følelse af samhørighed i børnefællesskabet (jf. Ryan & Deci; Bandura, kap.3).

I aktivitet 2 registreres det, at Karls opmærksomhed i høj grad er rettet mod pædagogen. Hans tegn på at søge den voksnes hånd, kan tolkes som usikkerhed og manglende kompetence og mestringserfaringer i situationen (jf. Bandura, kap.3). Når

²² Situationen kan sammenlignes med den interaktionsbaserede analyse og diskussion af casebeskrivelse 2, side 58, hvorfor der kan være flere perspektiver på det, at Karl placerer sig i midten af rundkredsen.

pædagogen slipper Karls hånd, står han stille og kigger op i loftet. Men når Karl holder den voksne i hånden registreres smil og hop, hvilket er tegn på en begyndende internalisering af de ydre krav. Når pædagogen understøtter Karls oplevelse af kompetence ved at fungere som rollemodel, fordrer det til deltagelse.

Både aktiviteten "Kims leg" og "musik og dans" er præget af voksen ydrestyret regulering. Karls opmærksomhed er i begge aktiviteter i højere grad rettet mod den voksne end det registreres hos de seende børn. Karls motivationsform er stadigvæk ydrestyret, men der ses flere eksempler på begyndende internalisering af de ydre krav, idet han eksempelvis smiler, hopper og udviser begyndende interesse for de andre børn i gruppen. I lighed med hele børnegruppen, ses det, at Karls grad af motivation er forskellig i de to aktiviteter. I aktivitet 1 registreres flere tegn på interesse og engagement, der kan sammenlignes med den indre motivationsform set i forhold til aktivitet 2 (jf. Ryan & Deci, model 1, afsnit 3.5). Ligeledes tilbyder aktivitet 1 flere muligheder for gode interaktioner børnene imellem.

5.2.3 Sammenfatning

Den samlede analyse må forstås i forlængelse af det, at Karl netop er startet i børnehaven for anden gang (jf. eksempel 1). Analysen illustrerer hvorledes der over tid er sket en udvikling i forhold til Karls motivation for deltagelse i de organiserede fællesskaber. Fra at være ikke-motiveret til deltagelse i børnehaven viser Karl nu i højere grad tegn på begyndende internalisering af de ydre krav, der stilles (jf. Ryan & Deci, model 1, afsnit 3.5). Han accepterer gradvist børnehavens organiserede fællesskaber. Han er deltagende og udviser flere tegn på glæde og engagement, som kendetegner den indre motivationsform. Analysen af de udvalgte eksempler tyder dog på, at Karls oplevelse af kompetence og mestringsforventning er lav, hvis rammerne omkring ham bliver uoverskuelige. Det ses eksempelvis ved hans tendens til øget opmærksomhed rettet mod den voksne.

Ifølge analysen kan kontrollerede læringsomgivelser og ydrestyret regulering i form af ros og realistisk feedback understøtte Karls oplevelse af kompetence og mestringsforventninger. På sigt kan det betyde, at han i flere sammenhænge vil opleve en integreret og indre kontrol, som kan have en betydning for oplevelsen af motivation til deltagelse i endnu flere sammenhænge (jf. Ryan & Deci; Bandura, afsnit 3.4).

Et interessant fund i analysen er endvidere, at der kan opstå dilemmaer i forhold til understøttelsen af behovet for autonomi og behovet for samhørighed i børnefællesskaberne. Et dilemma, som analysen om Hannah også illustrerer. Karls synsudsættelse udfordrer ham muligvis i flere af eksemplerne (jf. kap 2), hvorfor han indtager en anden fysisk position end de andre børn ved eksempelvis at sætte sig ind i midten af rundkredsen. Dette stiller krav til strukturkvaliteten i forhold til indretning og organisering af det fysiske miljø.

5.3 Analyse 3 – Dagtilbud 3 – Naja 3½ år

Nærværende analyse vil tage udgangspunkt i udvalgte eksempler på baggrund af det indsamlede datamateriale om Naja²³. Den samlede analyse repræsenterer forskellige former for motivation i de organiserede planlagte aktiviteter, Naja tilbydes. Ved gennemgang og kodning af den samlede data læses en del udfordringer i forbindelse med skift fra én aktivitet til en anden. Udfordringer, som kan påvirke opfyldelsen af de tre basale behov og dermed Najas grad af motivation for deltagelse (jf. Ryan & Deci, kap.3). På trods af Najas udfordringer viser den samlede empiri mange eksempler på, at Naja udviser en høj grad af selvbestemmelse og mestringsforventninger til sig selv (jf. Ryan & Deci; Bandura, kap.3). I det følgende vil jeg tage afsæt i udvalgte eksempler, som har fokus på interaktionerne i forbindelse med Najas deltagelse i aktiviteterne samt aktivitetsskiftene.

5.3.1 Interaktionsanalyse

Eks. 1: Aktivitetsskift (uddrag fra case 3)

I forbindelse med den første deltagerobservation i dagtilbud 3, fortæller pædagogen, at de i en periode har observeret, at Naja ofte sætter sig for sig selv eller bliver siddende, når en aktivitet er slut. Naja virker ikke ked-af-det, men det er som om, at hun bliver optaget af "sit eget" frem for det sociale fællesskab. Personalet har drøftet forskellige handlemuligheder, som eksempelvis, at tale med børnene i gruppen om at huske at få hinanden med ved aktivitetsskiftene. Men personalet er endnu ikke nået til en afklaring.

Jeg har valgt at inddrage pædagogens kommentar, fordi den ekspliciterede udfordring kan vise sig at være relevant i forbindelse med mine observationer og analyse af motivationsfaktorer i forhold til Najas deltagelse i de organiserede fællesskaber.

²³ Samlet datamateriale vedr. Naja kan ses i bilag 5 (case 2 og 3) og bilag 6 (C).

Eks. 2: Natur i børnehøjde – samling om sortering af affald (uddrag fra case 3)

De følgende eksempler er uddrag fra aktiviteter i forbindelse et seks ugers forløb om "natur i børnehøjde". Der arbejdes med temaet tre formiddage om ugen. Det første eksempel er fra en morgensamling, hvor der tales om gårdsdagens fund i naturen.

Flere af børnene rækker fingeren i vejret, og de spørges nu én efter én. Naja trykker sig tilbage op af væggen og siger med lav stemme uden at række hånden i vejret: "jeg fandt et låg". Det reageres der ikke på. Naja kigger på sin veninde ved siden af. De smiler til hinanden [...]. Naja siger endnu engang uden at række hånden op: "jeg fandt et låg". Pædagogen på den anden side af rundkredsen, hører Naja denne gang, og siger "Fandt du et låg, Naja". Pædagogen kommenterer ikke på, at Naja ikke rækker hånden op. Naja får lov til at fortælle [...]. Naja kigger på sin veninde. De smiler til hinanden, og de sidder og har en lille leg med deres fødder, som de tjatter til hinanden [...]. Da samlingen er ved at være slut, fortæller pædagogen, at børnene skal lægge deres madkasser ud på deres rum, og så skal de gå i op at sætte sig ved bordene, så de kan arbejde videre med skraldeprojektet.

Børnene sidder i rundkreds på gulvet, og de rækker hånden op på skift. Det registreres, at Naja ikke rækker hånden op. Men hun byder alligevel ind i den fælles samtale ved at sige, "*jeg fandt et låg*". Hun bliver ikke hørt i første omgang, og hun forsøger igen, hvorefter pædagogen responderer. Hvis vi analyserer første del af eksemplet ud fra Ryan & Decis teori (afsnit 3.3.1) om de tre basale behov, kan Najas tegn tolkes på flere forskellige måder. Naja taler lavt, og hun rækker ikke hånden op. Dette kan tolkes som en indikation på usikkerhed og lav grad af oplevet kompetence i forhold til opgaven. Hvis vi tolker situationen ud fra det, at Naja har udfordringer med at afkode det visuelle i omgivelserne (jf. Socialstyrelsen 2016), kan det betyde, at hun ikke ved, at de andre børn rækker hånden op. Dermed er hendes betingelser for at bruge de andre børn som rollemodeller anderledes (jf. Bandura, afsnit 3.5).

Til gengæld kan der argumenteres for, at Naja oplever en høj grad af autonomi og selvbestemmelse, idet hun byder relevant ind i samtalen. Og selvom hendes kommentar ikke høres i første omgang, giver hun ikke op. Set ud fra Banduras teori, kan hendes vedholdenhed være et tegn på en høj grad af mestringsforventninger til opgaven (jf. afsnit 3.4). I eksemplet registreres flere gange positive interaktioner med sidemakkeren i form af smil og pillen ved hinanden. Da Naja har fortalt sin historie, ser hun glad ud og kigger på veninden ved siden af. Ovenstående indikatorer tyder på, at

Naja oplever tilhørsforhold til børnefællesskabet. Najas tegn på motivation for deltagelse er anderledes end de andre børn (hun taler lavt, og rækker ikke hånden op). Men alligevel udviser hun interesse ved at byde ind i samtalen og ved at udvise glæde via smil og interaktion med sin sidemakker. På trods af tegn i form af lav stemmeføring og tilbagetrukket kropssprog er der flere indikatorer, der peger mod en indrestyret motivationsform, så som engagement, glæde og aktiv deltagelse (jf. model 1, afsnit 3.5). Motivationsformen kan derfor ikke konkluderes entydigt.

Det følgende eksempel 2 skal læses i forlængelse af eksempel 1, som afsluttes med frugt, hvorefter børnene skal videre i grupper. Eksemplet søger at indkredse Najas motivation i forbindelse med skift fra en planlagt pædagogisk aktivitet til en anden.

Eks. 3: Natur i børnehøjde – fra samling til aktivitet i grupper (uddrag fra case 3)

Naja bliver siddende på gulvet, hun spiser stadigvæk frugt. Rundkredsen er opløst. De andre børn har rejst sig. De er ved at gøre klar til at sætte sig i grupper ved bordene. Naja sidder alene med sin frugt [...] hun kigger på den frugt hun har med. Hun er ikke ked-af-det. [...]Børnene er nu klar ved deres faste pladser [...]. Naja spiser stadigvæk [...]. En pædagog kommer hen til Naja, og spørger, om hun ikke vil med hen til de andre børn. Naja siger: "Jeg vil ikke have handskerne på" – "men det skal du heller ikke, du kan bare vaske dine hænder bagefter", siger pædagogen. "Kom nu hen til mig sammen med de andre børn". Nu rejser Naja sig, og går med pædagogen hen til de andre børn [...].

De andre børn har været i garderoben med deres madpakker, og er ved at gøre klar til den næste aktivitet. Naja sidder som den eneste på gulvet, og hun spiser stadigvæk. Det registreres, at Naja ikke udviser tegn på at være ked-af-det, hvilket kan indikere en form for accept i situationen. Hvis vi analyserer eksemplet ud fra teorien om de tre basale behov (jf. Ryan & Deci, kap 3), kan der argumenteres for, at Naja oplever en høj grad af selvbestemmelse og autonomi i forhold til det at blive siddende og spise sin frugt færdig. Eksemplet giver os ikke mulighed for at se tegn, der kan fortælle noget om Najas grad af oplevet kompetence og tilhørsforhold. Det kan kun konstateres, at Naja bliver siddende, og at hun dermed ikke deltager fysisk i fællesskabet med de andre børn, som sidder ved borde i det samme rum.

Efter cirka ti minutter kommer en pædagog hen til Naja, og spørger, om hun ikke vil med hen til de andre børn. Naja svarer, "*jeg vil ikke have handsker på*". Najas svar er relevant i forhold til aktiviteten, og det indikerer, at hun faktisk har fulgt med i, hvad

der foregår i grupperne. Pædagogen siger, *"du behøver ikke at have handsker på"*. Pædagogen understøtter hermed Najas autonomi og giver hende mulighed for selvbestemmelse. Pædagogen fortsætter med at opmuntre Naja ved at invitere hende med hen til de andre børn. Naja beslutter sig for at gå med. Situationen kan således tolkes fra, at Naja udviser ikke-motivation for aktiviteten til at pædagogen via ydrestyret kontrol og incitament, får støttet Naja mod højre i den operationaliserede analysemodel (jf. afsnit 3.5). Najas motivationsform for aktiviteten, kan dermed beskrives som en motivationsform, som er ydrestyret. Senere i aktiviteten udviser Naja dog i højere grad tegn på interesse for aktiviteten, idet hun byder ind ved at fortælle og vise fund frem. Hun smiler og griner sammen med de andre børn (bilag 5, case 3). Samlet illustrerer eksemplet, at Najas motivationsform må forstås som værende dynamisk hele aktiviteten igennem. Fra ikke-motivation til det Deci og Ryan vil kalde for en integreret ydre motivationsform (model 1, afsnit 3.5).

Nedenstående eksempel indeholder en lignende situation, hvor der sker et aktivitetsskift.

Eks. 4: Fra samling (frugt) til tegneaktivitet (uddrag fra case 7)

[...]Da seancen er ved at slutte bliver børnene inddelt i grupper [...]. Naja bliver siddende og spiser sin frugt [...]. Sådan sidder Naja i ca. 10 minutter. Pædagogen kommer hen og spørger, om hun er klar til at tegne. Naja siger: "jeg vil blive siddende" [...] "jeg synes du skal komme op til bordet nu", siger pædagogen [...]. Naja får hjælp til at pakke frugten sammen, og hun sætter sig op til bordet sammen med tre børn [...]. Hun smiler og fortæller: "jeg har tre venner - Carla er min ven, Katrine er min ven, og Anna er min ven - Anna er stille – jeg er også stille". Så spørges: "Hvorfor er du stille" – "det er jeg bare, siger Naja". Naja tegner nogle streger på papiret.

En pædagog fra en af de andre grupper kommer nu hen til bordet og siger:

"Naja, jeg tænker, om du måske vil med ind og så karse og lave påskekyllinger". Naja svarer: "Tænker du også Anna skal med"? Pædagogen svarer: "Har du lyst til, at Anna skal med". "Ja", siger Naja. "Det er en god idé – vil du med Anna"? Det vil Anna gerne, og de går sammen ind i kreativværkstedet.

I lighed med eksempel 2 bliver Naja siddende og pædagogen kommer efter cirka 10 minutter og spørger Naja, om hun ikke vil være med til at tegne sammen med de andre børn. Naja svarer, *"jeg vil blive siddende"*. Najas ønske om at blive siddende kan

ligesom eksempel 2, tolkes som en høj grad af oplevet autonomi og selvbestemmelse. Men Najas vedholdenhed, i forhold til det at blive siddende, kan også tolkes som et udtryk for usikkerhed og en lav grad af oplevet kompetence i forhold til næste aktivitet. Pædagogen spørger endnu engang, og tilbyder at hjælpe med at pakke Najas frugt sammen. Nu kommer Naja med. Men motivationen for at komme op til bordet sammen med de andre børn er styret af pædagogens ydre incitament i form af opmuntring og vedholdenhed. Ved bordet tager Naja initiativ til samspil med de andre ved at spørge og fortælle. Naja virker engageret i samtalen. Naja smiler, hvilket tyder på, at hun er interesseret og føler samhørighed med børnene ved bordet. Naja udviser en større grad glæde og engagement i forhold til samspil med børnene i gruppen end ved selve aktiviteten. Naja tegner nogle få streger. Eksemplet illustrerer to motivationsformer på samme tid. En ydrestyret motivationsform i forhold til aktiviteten (pædagogens overtalelse, jf. Bandura, afsnit 3.4), og en indre form, som er rettet mod dialog og interaktion med børnene i gruppen (jf. Ryan og Deci, afsnit 3.3.2).

I den sidste del af eksemplet kommer en pædagog og tilbyder Naja en tredje aktivitet. I stedet for at svare på pædagogens spørgsmål, siger Naja, *"tænker du også Anna skal med"*? Via dialog besluttet det at både Naja og Anna går med. Pædagogens handling kan tolkes som det, Ryan & Deci (2017:321) betegner som en autonomistøttende handling. Ligesom i ovenstående analyse registreres det, at Najas motivation i højere grad er rettet mod børnefællesskabet frem for selve aktiviteten. Eksemplet understøtter ligeledes Banduras sociale læringsteori, hvor samspillet mellem barnets læring og dets omgivelser og miljø anses som værende central for barnets udvikling af de motivationelle processer (Bandura, afsnit 3.4).

Hvis vi analyserer ovenstående eksempler ud fra et inklusionsperspektiv, illustreres det, at Najas deltagelse i nogen grad er anderledes end de andre børns. Det gælder blandt andet i eksempel 1, hvor Naja ikke rækker hånden op, og i eksempel 2 og 3, hvor Naja ikke rejser sig sammen med de andre børn. I flere af eksemplerne får pædagogen ikke fortalt Naja, hvad de andre børn gør, og hvorfor de gør det, hvilket ud fra et inklusionsperspektiv mindsker Najas forudsætninger for deltagelse på lige fod med de andre børn, såfremt det faktisk er hendes synsudsættelse, der udfordrer hende (jf. kap 2).

Hvis svaret derimod skal findes i de psykologiske faktorer, som kan knyttes til motivationsteorien (jf. Kap 3), så kan der argumenteres for, at tegnene kan være udtryk for usikkerhed og en lav grad af oplevet kompetence, hvilket har betydning for graden af motivation (jf. Ryan & Deci, afsnit 3.5). Najas gentagne forsøg på at byde ind til hun bliver hørt af pædagogen samt hendes svar, *"Jeg vil ikke have handskerne på"*, og vedholdenhed i forhold til at blive siddende med sin mad, kan dog også tolkes som en høj grad af oplevet autonomi og selvbestemmelse. Eksemplerne illustrerer således virkelighedens kompleksitet og dilemmaerne ved teoriernes anvendelse.

Men uanset om Najas tegn udtrykker en lav grad af selvkontrol og oplevet kompetence eller en høj grad af oplevet autonomi og selvbestemmelse (jf. kap 3), kan der ud fra kvalitetsperspektivet argumenteres for, at Naja tilsyneladende ikke altid får relevant feedback af pædagogen i situationen (jf. Bandura, afsnit 3.5). Relevant feedback kan have en betydning i forhold til understøttelsen af kompetence, således Naja lærer at mestre det at række hånden op og være opmærksom, når de andre børn rejser sig. Det stiller krav til proceselementet (jf. EVA 2017) med fokus på kvaliteten og indholdet i interaktionerne i forhold til det pædagogiske personale og de andre børn i gruppen, hvorved den allerede eksisterende pædagogiske drøftelse bliver relevant (jf. indledning til eksempel 1).

5.3.2 Komparativ analyse

Nedenstående skema viser en kortlægning af to deltagerobservationer, hvor der arbejdes med læreplanstemaet natur og naturfænomener "sortering af skrald" (aktivitet 1) og "undersøgelse af kompost" (aktivitet 2). Kun de registreringer der inddrages i afsnittets fortolkning og analyse, er vist²⁴. Optællingen må som de andre komparative analyser om Hannah og Karl, tages med forbehold på grund af kompleksiteten i observationssituationen.

Skema med fokus på de fysiske rammer (fysisk inklusion – strukturel kvalitet) - At organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling og behov – Voksenperspektiv

	Dagtilbud 2 (1. aktivitet) "Sortering af skrald"	Dagtilbud 2 (2.aktivitet). "Undersøgelse af kompost"
Antal børn til stede	6 børn i alderen 3-4 år	14 børn i alderen 3-6 år
Antal voksne i stede	1 pædagog	2 pædagoger og 1 medhjælper

²⁴ Det samlede udfyldte skema kan ses i bilag 6 (C)

Materiale klargjort og differentieret	Børnene har fundet skrald dagen før, som er gemt i poser, og som nu er gjort klar til at åbne ved bordene.	Børnene skal se på en gennemsigtig boks med kompost og kompostorme, for at undersøge hvad der sker med den forskellige slags skrald
Hvordan er børnene placeret	Børnene er fordelt ved tre borde. De sidder på deres faste pladser. (seksmandsborde)	Børnene sidder i en rundkreds på gulvet (18 børn og voksne i en rundkreds)
Vandring ud-og ind af rummet (børn/voksne)	En pædagog/personale sidder ved hvert bord. Enkelte gange rejser personalet sig for at hente ting	Det pædagogiske personale sidder på den samme plads under hele samlingen/aktiviteten

I både aktivitet 1 og 2 er materialer klargjort. Aktiviteterne er forberedt og en del af et større projektforsløb. De to aktiviteter er karakteriseret ved en høj grad af struktur og voksenstyring. I aktivitet 1 er grupperingen mindre (1 pædagog og 6 børn) end i aktivitet 2 (14 børn og 3 fagprofessionelle).

Skema med fokus på stemning og interaktioner i gruppen – (social inklusion – proceskvalitet) - At etablere gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold, kompetence/tiltro til egne evner)

	Antal gange	Dagtilbud 2 (1. aktivitet)	Antal gange	Dagtilbud 2 (2.aktivitet)
Smil/glæde/humor præger stemningen	-	Stemningen er præget af humor, smil og latter voksne og børn imellem	-	Stemningen er præget af glæde og engagement.
Børn henvender sig til en voksen	11	Børnene stiller spørgsmål til emnet	14	Børnene stiller spørgsmål da kompostbeholderen vises frem
Voksne henvender sig til børnene (ros, feedback) – skriv hvilken type	12	Voksne roser og anerkender børnenes svar på stillede spørgsmål. "Det er fint" – "det var I gode til" – "ja, det er rigtigt".	16	Pædagogerne roser ikke som sådan, men er lyttende, smilende og opmærksomme på det børnene siger.
Voksne stiller åbne/lukkede spørgsmål	15	Det stilles nysgerrige og åbne spørgsmål "Hvad lavede vi i går" – "hvorfor gjorde vi det"?	17	Der mange åbne spørgsmål til de erfaringer børnene har haft med projektet
Opfølgning af voksne på børnenes spontane initiativ	11	Den hovedansvarlige pædagog følger børnenes initiativ ved at kommentere på det de siger og spørge videre.	15	Det følges stort set op på alt det børnene kommenterer på, når det har relevans for projektet.

Aktiviteterne er præget af gode interaktioner børn og voksne imellem. Stemningen er glad og munter. Pædagogerne stiller mange åbne spørgsmål til børnene, og de følger op på børnenes initiativer. I aktivitet 1 registreres ros til hele gruppen i form af "det er I gode til", hvorimod der ikke roses i aktivitet 2. Her gives i højere grad non-verbal feedback i form af opmærksomhed og smil. I det gruppen er mindre i aktivitet 1 end i aktivitet 2, kan optællingen af antal af interaktioner ikke sammenlignes.

Skema med fokus på tegn der indikerer motivation og autonomi hos Naja (psykisk inklusion - resultat-kvalitet) - At tilbyde meningsfulde valg (kompetence/tiltro til egne evner og tilhørsforhold). Børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud 2 (1. aktivitet)	Antal gange	Dagtilbud 2 (2.aktivitet)
Barnet tager initiativ, stiller spørgsmål. Siger til – og fra.	3	Virker observerende. Naja kommenterer på det, hun får fat i, og fortæller de andre om det.	2	Naja kommer lidt senere. Børnene sidder i rundkreds og aktiviteten er startet op. Hun siger: "Hvor skal jeg være" – "Jeg vil også være med"
Voksen følger barnets initiativ	3	En gang registrerer pædagogen Najas initiativ "ja, du har fundet et plasticrus - Det var fint"	2	Pædagogen reagerer og siger "Kom, du skal sidde her ved siden af mig"

Barnet med synsnedsettelse henvender sig til et andet barn	4	Naja henvender sig til sidemakkeren og viser hvad hun har fundet.	0	Naja er fuldt opmærksom på pædagogen der styrer aktiviteten.
Et seende barn henvender sig til barnet med synsnedsettelse	4	Det er gensidig opmærksomhed. Veninden vil gerne se, hvad Naja har fundet.	2	To børn siger "hej", da Naja kommer lidt forsinket ind i aktiviteten. "du skal sidde ved mig, Naja". Naja sætter sig
Barnet med synsnedsettelse viser interesse for de andre børn i gruppen	-	Hun kigger på pædagogen, når der tales og kigger på det barn der efterfølgende svarer.	-	Naja kigger på pædagogen. Hun ser børnene ved siden af sig, men har ikke/kan ikke se børnene på den anden side af kredsen.
Er aktivt deltagende med kropssprog og talesprog	-	Naja følger med i hvad de andre børn laver.	-	To gange skal alle børn rejse sig og komme hen til pædagogen for at se noget. Naja bliver siddende.
Barnet viser glæde og følelser	-	Naja smiler flere gange.	-	Her registreres ikke smil. Men Naja virker koncentreret, opmærksom og deltagende i sit kropssprog.

Optællingen af Najas interaktionsform og deltagelse er kun i nogen grad identisk i de to aktiviteter. For begge aktiviteter gælder det, at Naja retter opmærksomheden mod den ledende pædagog i aktiviteten. Aktivitet 2 er allerede startet, da Naja kommer i børnehaven, og de sidder således i rundkreds. Naja starter med at sige, *"Hvor skal jeg være" – "Jeg vil også være med"*. Herved indikeres endnu engang en høj grad af autonomi (jf. Ryan & Deci, kap.3), men også en høj tiltro til egne evner (jf. Bandura, kap.3). Et barn byder Naja ind i gruppen ved at sige, *"hej – du skal sidde ved mig"*. Både pædagogen og et andet barn responderer på Najas ønske, således hun hurtigt kommer med i rundkredsen, og dermed oplever samhørighed med gruppen. Herved kan også argumenteres for, at det andet barn agerer rollemodel ved at vise Naja, hvor hun skal sidde og gøre plads til hende.

Hvis vi sammenligner Najas motivation for deltagelse i de to aktiviteter registreres det, at Naja i højere grad interagerer med de andre børn i aktivitet 1 set i forhold til aktivitet 2. I aktivitet 1 smiler Naja og tager initiativ til kontakt med de andre børn. I aktivitet 2 bliver Naja siddende, når de andre børn rejser sig, og hun smiler ikke, men ser koncentreret (alvorlig) ud. Det registreres også, at Naja ikke retter visuel opmærksomhed på den modsatte side af rundkredsen, hvilket kan skyldes hendes synsnedsettelse (jf. kap.2). I aktivitet 1 har Naja rettet den visuelle opmærksomhed på børnene om det lille seksmandsbord. Najas tegn i form af manglende initiativ i aktivitet 2, kan indikere manglende oplevet kompetence og en lav grad af selv-kontrol i forhold til aktiviteten. Herved kan der endvidere argumenteres for, at Najas grad af oplevet kompetence og tilhørsforhold (jf. Ryan & Deci, kap 3) er højere i aktivitet 1 end i aktivitet 2.

I Aktivitet 1 er Najas deltagelsesform præget af interesse og engagement, hvilket indikerer indre motivation (jf. Ryan & Deci, afsnit 3.5). I aktivitet 2 udviser Naja også lyst til deltagelse ved eksempelvis at sige, *"jeg vil være med"*. Men gennem aktivitetens forløb registreres flere tegn på manglende oplevelse af de tre basale behov i form af især oplevet kompetence (rejser sig ikke med de andre børn, siger ikke noget, og smiler ikke). Hvis vi analyserer ovenstående ud fra model 1 (afsnit 3.5), må modellen denne gang læses fra højre mod venstre. Naja starter med at vise tegn på indre lyst og engagement i form af initiativ og nysgerrighed. Men som aktiviteten skrider frem bliver hun mere passiv, hvilket kan indikere en manglende oplevelse af kompetence og mestringsforventning til opgaven/aktiviteten. Dette betyder, at Najas motivationsform går fra at være indre til ydre.

Hvis vi ser på eksemplerne ud fra et kvalitets – og inklusionsperspektiv (jf. kap. 1 og 2), registreres det, at de to aktiviteters organisering er karakteriseret ved strukturerede rammer. Men Naja er mere aktivt deltagende i aktivitet 1, hvor hun kommenterer, fortæller og følger med. Børnegruppen og de fysiske rammer er mindre i aktivitet 1 end i aktivitet 2. Tilrettelæggelsen af aktivitet 1 fordrer til børnenes spontane input, idet den voksne ikke hele tiden viser og fortæller, hvad børnene skal gøre. Dette kan have betydning for hele børnegruppens oplevelse af selvbestemmelse (jf. Ryan & Deci, kap.3).

I forhold til Naja kan der argumenteres for at inklusionens tre dimensioner (jf. kap. 1 og 2) i højere grad er opfyldt i aktivitet 1 end i aktivitet 2. I forhold til den fysiske inklusion illustreres det ved den overskuelige indretning af de fysiske rammer og gruppens størrelse. I forhold til den sociale inklusion registreres det ved spontan kontakt og flere interaktioner børnene imellem. Til sidst indikeres den psykiske inklusion ved, at Naja udviser tegn på indre motivation i form af glæde, begejstring, initiativ og aktiv deltagelse. Dette gælder både i forhold til aktiviteten og i børnefællesskabet.

5.3.3 Sammenfatning

De udvalgte eksempler indikerer, at Naja både udviser tegn på en indre styret motivationsform i aktiviteterne i form af interesse i de andre børn, initiativ og en høj grad af selvbestemmelse. Men hun udviser også flere gange tegn i form af tilbagetrukket kropssprog, lavt tonefald og vælger at sidde selv frem for at gå med de

andre børn til en aktivitet. Tegnene er ikke entydige, og det er dermed svært at tolke præcist set i forhold til graden af motivation, og hvad der præcist motiverer Naja. Graden af motivation ses at være dynamisk. Ikke kun fra aktivitet til aktivitet, men også løbende gennem den enkelte aktivitet.

Eksemplerne viser at Naja ofte bliver siddende i den eksisterende aktivitet frem for at skifte til den næste aktivitet. Til gengæld kommer hun med, hvis en pædagog via ydrestyret kontrol (verbal overtalelse) opmuntrer og guider Naja til den næste aktivitet. Eksempel 4 indikerer dog også, at børnefællesskabet kan give anledning til motivation for deltagelse i en aktivitet. I eksempel 4 illustreres ligeledes, hvorledes pædagogen via en autonomistøttende tilgang motiverer Naja til at gå med ved at følge op på initiativet om at få veninden med.

5.4 Sammenfatning af centrale fund

Med afsæt i analysernes sammenfatninger vil hovedfund opsummeres og diskuteres i det følgende.

Graden af motivation varierer ikke kun fra aktivitet til aktivitet men også i løbet af den samme aktivitet.

Undersøgelsen af de tre børn med synsnedsættelse viser, at deres lyst og engagement i en aktivitet kan påvirkes løbende i den konkrete aktivitet. Graden af motivation, og hvad der påvirker det enkelte barns motivation i situationen, er dynamisk. Flere af analysens inddragede eksempler illustrerer, hvorledes barnet i starten af en aktivitet udviser tegn på usikkerhed og manglende kontrol. Barnet har behov for en høj grad af ydrestyret regulering i form af ros og opmuntring. Men som aktiviteten skrider frem registreres flere tegn i form af glæde og latter. Motivationen bliver herved mere internaliseret og indre (jf. model 1, afsnit 3.5). Der er i selvbestemmelsesteorien fokus på, at barnet må understøttes i udviklingen af dets motivation mod højre i den udarbejdede model. Eksempel 3 om Hannah samt eksempel 3 om Naja illustrerer, hvorledes børnene gradvist ved hjælp af pædagogens opmuntring og guidning, internaliserer omgivelsernes krav. Aktiviteten begynder at give mening, hvilket indikeres ved børnenes aktive deltagelse, initiativ og glæde. I den komparative analyse om Naja illustreres en enkelt gang, hvorledes Najas motivationsform kan forstås som værende indre ved aktivitetens start. Men som aktiviteten skrider frem, ændrer

graden af motivations sig til en ydre form. Fra at være nysgerrig og initiativtagende bliver Naja passiv og stille.

Især interaktionsformen mellem barn-pædagog synes at have betydning for barnets måde at være motiveret og deltagende på i de organiserede læringsfællesskaber.

I undersøgelsen registreres det flere gange, at børnene med synsnedsettelse og deres interaktioner i højere grad er rettet mod den voksne i læringsfællesskabet sammenlignet med de andre børn i gruppen. Børnenes deltagelsesform viser sig dermed at være anderledes på nogle punkter. I flere af eksemplerne registreres ikke-motivation i form af manglende lyst og engagement. Dette illustreres især i de eksempler, hvor børnene skal i gang med noget nyt eller ukendt.

Undersøgelsen illustrerer endvidere i flere af eksemplerne, at barnets oplevelse af tilhørsforhold og kompetence påvirkes af pædagogens interaktionsform. Det viser sig, at tilrettelæggelsen og interaktionsformen også har en betydning i forhold til de muligheder, det skaber i relationen børnene imellem. I eksempel 1 om Hannah illustreres det på eksemplarisk vis. Aktivitetens tilrettelæggelse fordrer et læringsfællesskab, der motiverer alle børnene til aktiv deltagelse med mulighed for positive sociale interaktioner børnene imellem.

I forhold til undersøgelsen af de tre børn med synsnedsettelse og deres grad af motivation, tyder det på at pædagogens evne til at udvise engagement, glæde, at følge op på barnets initiativer, opmuntring og relevant feedback har stor betydning. Især den verbale overtalelse i form af opmuntring samt relevant feedback, synes at understøtte de undersøgte børns grad af lyst, motivation og deltagelse.

Ydre kontrol og incitament kan have en positiv virkning i forhold til understøttelsen af barnets indre motivation og oplevelse af kompetence.

Hvis et barn skal trives og være motiveret for de aktiviteter, det tilbydes, har det ifølge Ryan og Deci (1985;2000;2017) behov for at opleve en grad af fri vilje og personligt initiativ (selvbestemmelse), at fungere effektivt (kompetence) og at føle et fællesskab med andre (samhørighed). Den samlede undersøgelse af de tre nøgleinformanter peger dog på flere eksempler, hvor børnene udviser tegn som glæde, latter og entusiasme på trods af, at det ikke er muligt at argumentere for, at de tre basale behov

er opfyldt. Dette ses eksempelvis, hvis aktiviteten er sat i gang via ydrestyrede incitamenter med en lav grad af selvbestemmelse. På trods af ydrestyret regulering registreres flere gange tegn som glæde og engagement hos barnet, som må siges at være repræsentative for den indre motivation. Ifølge Carlton & Winsler (1998) kan læringsomgivelserne anskues som enten kontrollerende eller støttende i barnets oplevelse af autonomi. Læring, der foregår som autonomistøttende, fremmer barnets følelse af selvbestemmelse, og giver barnet en større forståelse for omgivelsernes krav. Men undersøgelsen viser også, at en pædagogisk kontrollerende tilgang med respekt for barnets oplevelse af autonomi (jf. Ryan & Deci 2017), *kan* have en positiv betydning for understøttelsen af kompetence og mestringsforventning (jf. Bandura). Særligt eksempel 3 om Karl illustrerer, hvorledes de kontrollerede læringsomgivelser understøtter Karls oplevelse af kompetence.

Ifølge Bandura (1993) er barnets selvopfattelse i forhold til det at mestre en aktivitet summen af et stort antal generaliserede erfaringer. Ved gentagne positive erfaringer med en bestemt situation vil oplevelserne efterhånden generaliseres, og de emotionelle processer påvirkes positivt. Dette underbygges ligeledes i analysen om Karl i forbindelse med hans opstart i børnehave. De små hyppige og kontrollerede besøg i børnehaven understøtter Karls oplevelse af succes. Herved øges hans mestringsforventninger til det at gå i børnehave.

Der kan opstå pædagogiske dilemmaer i forhold til understøttelsen af barnets oplevelse af autonomi og barnets oplevelse af tilhørsforhold i børnefællesskaberne.

Undersøgelsen viser, at der ikke altid ses at være en entydig sammenhæng mellem teoriens væsentligste hovedpointer og motivationsformen hos det enkelte barn. Et interessant fund i analysen af de tre børn med synsudsættelse er dilemmaet i forhold til understøttelsen af barnets oplevelse af autonomi og barnets oplevelse af tilhørsforhold i børnefællesskaberne. Samhørighed og tilhørsforhold kan i denne sammenhæng også forstås som den sociale inklusion (jf. afsnit 2.1). Når der analyseres ud fra Ryan & Deci's teori (model 1), kan der opstå modstridende argumenter for, hvilke af de tre basale behov, pædagogen bør understøtte. I undersøgelsen eksemplificeres det i eksempel 3 om Hanna som siger "nej", i eksempel 2 om Karl som vil sidde i midten af rundkredsen, samt i eksempel 3 og 4 om Naja, som vælger at blive

siddende. Generelt for eksemplerne er, at børnene udviser tegn, som indikerer en høj grad af oplevet autonomi i situationen. Men hvis pædagogen vælger at understøtte barnets behov for autonomi og selvbestemmelse i de ovennævnte situationer, er det ikke samtidig muligt at understøtte behovet for samhørighed og tilhørsforhold i børnefællesskabet. Herved kan der opstå pædagogiske dilemmaer i forhold til opfyldelse af de tre basale behov (jf. Ryan & Deci, kap.3).

Udfyldelse af observationskemaet med optælling på baggrund af to forskellige aktiviteter tydeliggør nogle relationelle og kontekstuelle sammenhænge, der kan have betydning for en forståelse af barnets grad af motivation.

Undersøgelsens komparative analyser bidrager med at tydeliggøre, hvad det er for nogle relationelle og kontekstuelle faktorer, der kan have betydning i forhold til et barns grad af motivation. Ved at opdele observationskemaet på baggrund af inklusionsdimensionerne, og herunder fokusere på interaktionsformerne, er det muligt at sammenligne på flere niveauer. De komparative analyser af barnets motivationsform må dog stadigvæk forstås som situationsbestemt. Der kan derfor ikke konkluderes noget generelt. Men kortlægningen af flere aktiviteter kan illustrere nogle tendenser eller sammenhænge, som kan bidrage til den pædagogiske refleksion og diskussion i forhold til et barns behov i forbindelse med understøttelsen af dets motivation og deltagelse. Men det viser sig også, at en optælling af forskellige typer af interaktioner kan være et usikkert grundlag at tolke ud fra, da mange faktorer er på spil i en situation. Optællingerne må derfor læses kritisk og kan kun anvendes som en del af en større undersøgelse.

En situation kan forstås og anskues forskelligt set ud fra et børneperspektiv eller et voksenperspektiv.

I undersøgelsen fremkommer flere eksempler på situationer, hvor det registreres, at barnet er aktivt deltagende, og at det udviser tegn som glæde, smil, latter og engagement. Der kan argumenteres for, at de tre basale behov er opfyldt (jf. Ryan & Deci, kap.3), og at barnet oplever indre motivation. Tegn, der også indikerer, at barnet føler sig både socialt og psykisk inkluderet (jf. afsnit 2.1). Hvis den samme situation derimod anskues ud fra et voksenperspektiv, kan der dog vise sig et andet billede, hvilket især kommer til udtryk ved inddragelse af det strukturelle element i form af

indretning af det fysiske miljø, aktiviteternes placering, differentieret materiale samt organisering og planlægning (jf. EVA 2017). Det kan vise sig at barnet med synsnedsettelse ikke altid de samme muligheder for læring som de seende børn, til trods for, at barnet er deltagende og udviser glæde. Det illustreres eksempelvis, når Hannah mangler taktile materialer i legen. Når Naja ikke kan se det pædagogen viser på den anden side af rundkredsen, eller når Karl ikke kan imitere de bevægelser pædagogen laver. Til trods for at børnene udviser interesse og opmærksomhed, registreres det, at de ikke er deltagende på samme måde som de andre børn. Her tydeliggøres betydningen af både de relationelle og de strukturelle sammenhænge. I sidste ende kan dette perspektiv have konsekvenser for den kognitive udvikling og dermed resultat kvaliteten.

6. Konklusion

Der er gennemført interaktionsbaserede og komparative analyser for besvarelse af specialets forskningsspørgsmål samt specialets problemformulering. I det følgende vil forskningsspørgsmålene besvares og det endelige resultat fremlægges. Efter konklusionen vil jeg kritisk evaluere specialets metodiske og teoretiske tilgang, hvorefter jeg afslutter med en perspektivering.

Forskningsspørgsmål 1 retter opmærksomheden på, hvordan man kan observere og forstå motivationsfaktorer hos det 3-6 årige barn med synsnedsettelse i forbindelse med deltagelse i læringsfællesskaber.

For en nærmere undersøgelse af hvordan man kan observere motivation hos børn med synsnedsettelse i dagtilbud, har jeg undersøgt, hvad det er for *tegn*, der kan indkredse barnets udtryk for indre/ydre eller ikke-motivation. Inspireret af specialets inddragede teori med fokus på interaktioners betydning og børns medindflydelse har jeg udarbejdet et observationsskema med mulighed for optælling af typer af interaktioner (afsnit 4.3.3). Herved er det muligt at observere på en række indikatorer, der kan sige noget om barnets motivation. I forbindelse med deltagerobservationerne i felten har jeg således iagttaget *tegn* som smil, glæde, kropssprog, barnets initiativer til kontakt og samspil, typer af interaktioner samt måden hvorpå barnet er deltagende. Desuden har jeg iagttaget typer af interaktioner i hele børnegruppen, fordi det giver en forståelse af den samlede situation, barnet befinder sig i. I forhold til pædagogens rolle

i børnegruppen har jeg især observeret interaktionsformerne med fokus på engagement, stemninger, typer af spørgsmål, opfølgning af barnets/børnenes initiativer samt feedback. Gennem undersøgelsesprocessen har jeg dog erfaret, at det at observere på en række tegn er komplekst og ikke altid entydigt. Et bestemt tegn kan vise sig at være en indikator på flere forskellige forhold hos barnet.

På baggrund af detaljerede beskrivelser med udgangspunkt i Hedegaards metode til beskrivelse af småbørn samt på baggrund af observationsskemaerne har det vist sig at være muligt at kortlægge de forskellige observationer, således der tegner sig nogle tendenser i forhold til det enkelte barn. Ved flere observationer og analyser af barnets initiativer og interaktionsformer kan der anskues nogle relationelle og kontekstuelle sammenhænge, som bidrager til en øget forståelse af de motivationsfaktorer, det kan være på spil for barnets deltagelse.

Forskningsspørgsmål 2 retter sig mod en undersøgelse af om Ryan & Deci's analysemodel kan operationaliseres, anvendes og indfange kompleksiteten, når vi diskuterer graden af motivationsfaktorer hos børn med synsedsættelse.

I kapitel 3 operationaliseres Ryan & Decis taksonomi (2000) over menneskelig motivation og Banduras teoretiske begreb om self-efficacy (mestringsforventninger) tilføjes (model 1, afsnit 3.5). Ambitionen har været at udvikle en model, hvis inddragelse kan have en forklaringsværdi i specialets undersøgelse.

Det kan konkluderes, at det er lykket at udarbejde en model, hvis inddragelse viser sig at være særlig anvendelig i forbindelse med tolkning og analyse af det individuelle niveau hos barnet (jf. Hedegaard 2012). Modellen bidrager med nogle teoretiske fokuspunkter, som gør det muligt at analysere barnets situation på baggrund af de observerede *tegn*. Analysekategorierne viser sig at være brugbare til beskrivelse af barnets grad af motivation samt til beskrivelse af dets oplevelse af mestringsforventning. Modellen bidrager med et samlet begrebsapparat, der gør det muligt at forstå forskellige situationer i forhold til hinanden. Det viser sig, at modellen er særlig brugbar til analyse af interaktioners betydning for barnets grad af motivation. Men det viser sig også, at modellen ikke altid kan indfange kompleksiteten, når det drejer sig om de kontekstuelle sammenhænge i bred forstand. Herunder betydningen af eksempelvis tilrettelæggelse, organisering, gruppering og de fysiske rammer.

Forskningsspørgsmål 3 søger at forstå pædagogisk kvalitet og motivationsfaktorer hos børn med synsnedsættelse set i et inklusionsperspektiv.

I arbejdet med at skabe dagtilbud af høj kvalitet kan undersøgelsen af motivation forstået som situationsbestemt belyse nogle sammenhænge, der viser sig at have betydning for understøttelsen af barnet med synsnedsættelse og dets grad af motivation. Undersøgelsen tyder på, at netop barnets grad af motivation har en betydning for dets måde at deltage på i læringsfællesskabet. Den pædagogiske kvalitet kommer i dette speciales sammenhæng derfor især til at handle om interaktionernes karakter mellem barn-voksen og mellem barn-barn samt dagtilbuddenes evne til at koble omsorg og læring. Kvalitet kan dermed forstås som karakteren af, hvordan de relationelle forhold håndteres.

Inddragelse af kvalitets – og inklusionsperspektivet giver nogle kriterier for iagttagelse, som gør det muligt at forstå specialets interaktionsbaserede cases på flere niveauer. Især det strukturelle element viser sig at tilbyde et perspektiv, som motivationsteorien ikke bidrager med. Men også inklusionens tre dimensioner viser sig meningsfulde. Dette gælder især, når dimensionerne knyttes til barnets behov for tilhørsforhold og samhørighed (jf. Ryan & Deci 2000).

Specialets problemformulering ønsker at undersøge, hvordan man kan forstå situationsbestemt motivation knyttet til deltagelse i læringsfællesskaber hos børn med alvorlig synsnedsættelse i alderen 3-6 år i forbindelse med planlagte pædagogiske aktiviteter i dagtilbud.

Med afsæt i et kvalitativt mikrostudie i børneperspektiv undersøges det, hvorledes inddragelse af motivationsteori i den humanistiske og social-kognitivistiske tradition kan åbne op for muligheden for at analysere og dermed forstå motivation som situationsbestemt. I Ryan & Decis teori om selvbestemmelse samt Banduras teori om mestringsforventning forstås motivation dels som et udtryk for en indre udfoldelsestrang og dels som en reaktion på sociale påvirkninger. Specialets undersøgelse retter derfor fokus på interaktionens betydning og de forhold, der giver børn med alvorlig synsnedsættelse mulighed for at være motiverede og deltagende i de organiserede læringsfællesskaber, dagtilbuddene tilbyder.

På baggrund af interaktionsbaserede og komparative analyser påvises, at mange faktorer påvirker børns motivation. At undersøge hvad der er på spil for det enkelte barn i situationen er komplekst, og der er ikke altid en entydig sammenhæng mellem barnets tegn og dets grad af motivation. Ved at kigge specifikt efter nogle bestemte tegn/motivationsindikatorer (jf. observationskemaet) kan der anskues nogle tendenser i forhold til det enkelte barn. Ved flere observationer og analyser af barnets initiativer og interaktionsformer kan der anskues nogle relationelle og kontekstuelle sammenhænge. I den samlede undersøgelse og analyse af hvordan vi kan forstå situationsbestemt motivation knyttet til deltagelse i organiserede læringsfællesskaber hos børn med alvorlig synsnedsættelse i alderen 3-6 år, fremkommer følgende resultater:

- Graden af motivation varierer ikke kun fra aktivitet til aktivitet men også i løbet af den samme aktivitet.
- Især interaktionsformen mellem barn-pædagog synes at have betydning for barnets måde at være motiveret og deltagende på i de organiserede læringsfællesskaber.
- Ydre kontrol og incitamenter *kan* have en positiv virkning i forhold til understøttelsen af barnets indre motivation og oplevelse af kompetence.
- Der kan opstå pædagogiske dilemmaer i forhold til understøttelsen af barnets oplevelse af autonomi og barnets oplevelse af tilhørsforhold i børnefællesskaberne.
- Udfyldelse af observationskemaet med optælling på baggrund af to forskellige aktiviteter tydeliggør nogle relationelle og kontekstuelle sammenhænge, der kan have betydning for en forståelse af barnets grad af motivation.
- En situation kan forstås og anskues forskelligt set ud fra et børneperspektiv eller et voksenperspektiv.

7. Kritik og vurdering af metode og teori

Validitet er et udtryk for, hvorvidt metoden undersøger, det den lover (Szulevicz 2013:90). I specialet består metoden af deltagerobservationer bearbejdet i form af interaktionsbaserede casebeskrivelser. En udbredt indvending mod fænomenologien, er, at dens rene beskrivende tilgang ikke kan opretholdes, idet mennesker

nødvendigvis fortolker i den verden, de oplever (ibid.). En kritik jeg har forsøgt at imødekomme ved at beskrive det observerede så detaljeret og tilstrækkeligt som muligt. Flere observationer med tilhørende beskrivelser af sammenlignelige situationer har desuden bidraget til undersøgelsens samlede validitet.

At udvælge og fokusere på tre børn som nøgleinformanter, kan kritiseres for det at have et ekskluderende blik. Jeg har valgt et specifikt område indenfor gruppen af børn i udsatte positioner. Dette er for det første valgt for at kunne fokusere specialet i et komplekst felt, og for det andet ud fra ønske om at opnå indsigt i, hvad manglende motivation og fravær af deltagelse kan handle om. Således lægger metoden an til et mikrostudie i børneperspektiv i form af deltagerobservationer. Interview og dialoger med børnene kunne dog have bidraget til at underbygge de interaktionsbaserede casebeskrivelser. Interview med de pædagogiske ledere eller pædagogerne i de udvalgte dagtilbud kunne ligeledes have været med til at validere observationerne. Dette ville dog indebære en risiko for, at undersøgelsen generelt ville få et andet fokus og perspektiv.

Min rolle i undersøgelsen kan endvidere give anledning til kritik knyttet til undersøgelsens validitet, fordi jeg på forhånd har haft kendskab til de undersøgte børn og dagtilbud. Jeg har fra start forholdt mig til dette faktum (jf. afsnit 4.4). Omvendt har fordelene ved kendskab til de udvalgte informanter samt deres livsverdner været, at jeg hurtigt har opnået tillid og en dybdegående indsigt til trods for det kortvarige forløb.

Reliabilitet handler om troværdigheden i forhold til, om undersøgelsen og resultatet heraf kan reproduceres af andre (Szulevicz 2013:90). Undersøgelsens transparens er her et vigtigt parameter. I dette speciales undersøgelse er der søgt at opnå transparens gennem kontinuerlig dokumentation af undersøgelsens design og metodevalg. Her er de detaljerede interaktionsbaserede beskrivelser samt det udarbejdede observationsskema vigtige elementer.

Generaliserbarhed handler om, hvorvidt undersøgelsens resultater kan overføres til lignende kontekster (Szulevicz 2013:90). Specialets fokus er rettet mod tre børn med alvorlig synsnedsættelse. Argumentet er, at børnenes forudsætninger for motivation og deltagelse er anderledes end hos fuldt seende børn, fordi synet anses for at være

en af de stærkeste drivkræfter hos det lille barn (jf. kap.2). Undersøgelsen repræsenterer dermed en lille gruppe. Om undersøgelsen kan generaliseres til alle børn med synsnedsettelse i alderen 3-6 år, og måske til flere grupper af børn i udsatte positioner (jf. MBULs definition, kap 1), kan ikke udelukkes. Forskning om udsatte børn viser, at deres betingelser og muligheder for at være deltagende generelt er anderledes (jf. afsnit 1.1). En nærmere undersøgelse heraf ville dog være påkrævet.

I forhold til specialets teorivalg gælder det, at både Ryan & Deci samt Banduras motivationsteori bygger på generaliserende begreber som selvbestemmelse, kompetence, mestring, tilhørsforhold, autonomi mv. Problemet med disse begreber er, at det kan være svært at skelne mellem alle de overlappende egenskaber og kvaliteter. Set med et kritisk blik kan begreberne risikere at få status som et sæt plusord, hvor det ikke bliver tydeligt, hvad det egentlig handler om. Jeg har derfor været opmærksom på at behandle og definere teorierne som et samlet mønster eller hierarki (jf. model 1, afsnit 3.5). Det har været min ambition at udvikle et begrebsapparat og at konkretisere begreberne til børn i dagtilbudsområdet, således de får et indhold, der kan omsættes i praksis.

At forstå de anvendte teorier som universelle er utopi. Teorierne beskriver eksempelvis ikke den medfødte forskellighed mellem mennesker. Ligeledes har den empiriske forskning bag teorierne deres afsæt i skolebørn og voksne. Dette har betydet, at jeg har operationaliseret teorierne til børn i dagtilbud. Jeg har løbende argumenteret for relevansen af motivationsteoriernes anvendelse i sammenhæng med børns udvikling og læring. At forstå motivationsteorierne i småbørnssammenhæng kræver dog en del forbehold og konstant inddragelse af teori om børns generelle udvikling og behov for at kunne afstemme teorierne til specialets kontekst.

7.1 Perspektivering

Viden om situationsbestemt motivation og en forståelse af hvordan teorien kan implementeres og anvendes i den pædagogiske praksis, kan give pædagogen mulighed for at støtte barnet i dets oplevelse af selvbestemmelse (jf. Ryan & Deci 1985) og mestringsforventninger (jf. Bandura 1993). Faktorer, som anses som afgørende for de indre motivationelle processer.

Specialet afdækker, hvordan man kan forstå situationsbestemt motivation knyttet til organiserede læringsfællesskaber hos børn med alvorlig synsnedsettelse. Men undersøgelsen afdækker ikke de ustrukturerede og spontant opståede aktiviteter – herunder børns leg uden voksenstyring. Hvad betyder den ustrukturerede kontekst for udsatte børns grad af motivation? Et fokus der bør være et fremtidigt forskningsområde.

Undersøgelsens resultater viser, at motivation ikke kun handler om psykologiske faktorer. Motivation handler også om strukturelle og didaktiske forhold. Men der er ikke dykket ned i den konkrete relevans af didaktikkens betydning, hvorfor yderligere forskning heraf også er et område til videre forskning.

8. Bibliografi

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist* 28 (2), s. 117-148.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory and Personality. I A. Pervin, & O. P. John (Red.), *Handbook of personality. Theory and research*. (Second Edition udg.). New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition og pædagogik: tidsskrift om tænkning og læring*, s. 16-35.
- Beck, S., Kaspersen, P., & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.(s.215-220).
- Bengtsson, S., Mateu, N., & Høst, A. (2010). *Blinde og stærkt svagsynede - Barrierer for samfundsdeltagelse*. København: SFI.
- Boolsen, M. W. (2017). *Kvalitative analyser: at finde årsager og sammenhænge*. København: Hans Reitzels Forlag. (kap.2, 4).
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463-496). København: Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S. (2008). *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Brotherson, S., Hektner, J., & Hill, B. (2015). Targeting the Transition to Kindergarden: Academic and Social Outcomes for Children in the Gearing Up for Kindergarten Program. *Society for Research on Educational Effectiveness*, s. 1-8.
- Børne - og Socialministeriet. (2015). Dagtilbudsloven. LBK nr 167 af 20/02/2015 hentet d. 15/5/2018:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051#id2748a48c-8d08-4491-853c-2cc3dce053b0>.
- Carlton, M., & Winsler, A. (1998). Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 25, No.3, s. 159-165.
- Christensen, P. H. (2000). Ethiske fordringer - Etik og taktik i forskning med børn. I P. S. Jørgensen, & J. Kampmann (Red.), *Børn som informanter* (s. 216-235). København: Børnerådet.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Kvalitet i dagtilbud - pointer fra forskning*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dunkers, T. (2006). *Talande möten*. Pedagogiska Institutionen. Stockholm: Stockholms Universitet.

- Engsig, T., Næsby, T., & Qvortrup, L. (2016). *Tegn på god inklusion*. Aalborg: Aalborg University.
- Gustafsson, S., & Preisler, G. (2006). *Legeutvikling hos blinde småbørn*. Hellerup: Videncenter for Synshandicap.
- Hedegaard, M. (2001). *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. I J. Klitmøller, & D. Sommer (Red.), *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1 udg., s. 161-176). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hein, H. H. (2009). *Motivation - motivationsteori og Praktisk anvendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Husserl, E. (1973 [1900]). *Logical investigations*. London: Routledge.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I C. Højholt, & G. Witt (Red.), *Skolelivets Socialpsykologi - nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (s. 39-80). København: Unge Pædagoger.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 217-237). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I P. S. Jørgensen, & J. kampmann (Red.), *Børn som informanter* (s. 23-55). København: Børnerådet.
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv, & E. Højlund, *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1. udg., 4. oplag udg., s. 167-178). København: Hans Reitzels Forlag.
- King, P., & Howard, J. (2016). Free Choice or Adaptable Choice - Self-Determination Theory and Play. *American Journal of Play*, volume 9, number 1, s. 56-70.
- KL. (2016). *Læring for alle - det starter i dagtilbud*. København: Kommuneforlaget A/S.
- Kostøl, A. (2016). *Udfordringer relatert til inkludering i barnehagen - En mikrostudie av fagdidaktiske og sosiale innsatser i to barnehager*. Aalborg: Aalborg University.
- Kristiansen, K. (2012). Ethiske udfordringer ved deltagende observation. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & N. K (Red.), *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1 udg., s. 213-226). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, L., & Andersen, H. (2013). Elevers motivation i undervisningen. I E. Damberg, G. H. Ingerslev, J. Dolin, & P. Kaspersen (Red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog* (s. 365-386). København: Hans Reitzels Forlag.
- Marshik, T., Ashton, P., & Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for Autonomy, Competence, and Relatedness as predictors of Students' Achievement. *Social Psychology of Education. Vol 20 (1)*, s. 39-67.

- MBUL. (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Næsby, T. (2014). *Kvalitet i dagtilbud - Om pædagogisk kvalitet og udvikling af pædagogens professionelle kompetencer*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Palmer, S., Summers, J., Brotherson, M., & m.fl. (2015). Foundations for Self-Determination Perceived and Promoted by Families of Young Children with Disabilities in China. *Education and training i Autism and developmental Disabilities, 50(1)*, s. 109-122.
- Petersen, K. (2013). Små udsatte børns læring og udvikling i vuggestuen. *Tidsskrift for Socialpædagogik, nr 2*, s. 103-118.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion - den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25(1)*, s. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory - Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Publications.(s.179-381) .
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). *Motivation for læring - teori og praksis*. Frederikshavn: Dafalo.
- Socialstyrelsen. (2016). *Forløbsbeskrivelse - rehabilitering og undervisning af børn og unge med alvorlig synsnedsettelse 0-18 år*. Odense: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2018). Definition af synshandicap. Odense: Socialstyrelsens hjemmeside. Hentet d. 26/4-2018: <https://socialstyrelsen.dk/handicap/synshandicap/om-synshandicap/defintion>.
- Stephanou, G. (2014). Feelings for Child-Teacher Relationship, and Emotions about the Teacher in Kindergarten: Effects on Learning Motivation, Competence Beliefs and Performance in Mathematics and Literacy. *European Early Childhood Education Research Journal 22(4)*.
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservationer. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 81-95). København: Hans Reitzels Forlag.
- Udenrigsministeriet. (2006). FN-konventionen. BKI nr 20 af 15/11/2017. Hentet d. 15/5/2018: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=194338>.
- UNESCO. (1994). Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning. Spanien: Socialministeriet. Hentet d. 15/5/2018: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>.

Ågård, D. (2014a). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationers betydning for gymnasieelevers motivation, Ph.d.-afhandling*. København: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Ågård, D. (2014b). *Motivation*. København: Frydenlund.

9. Bilag

Bilag 1: De seks læreplanstemaer



Figuren viser, at hvert læreplanstema er forbundet med hvert enkelt af de andre læreplanstemaer, og at udgangspunktet for et samlet arbejde med den pædagogiske læreplan er det pædagogiske grundlag.

Opdelingen i temaer har til hensigt at sikre fokus på forskellige centrale elementer i børns læring og udvikling. De illustrerer en bredde i forståelsen af, hvilke områder børn bør gøre sig erfaringer indenfor, som skal fastholdes. Samtidig skal læreplanstemaerne tænkes i samspil med hinanden for at sikre, at den pædagogiske praksis, set fra et børneperspektiv, ikke forekommer som opsplittet i seks adskilte temaer. Dette skal som nævnt ske ud fra to tiltag. For det første indarbejdes et tværgående perspektiv ved, at alle temaerne forholder sig til det pædagogiske grundlag i afsnit 1-3 og fokuserer på børnesynet, børnefællesskabet m.v. For det andet udarbejdes to tværgående pædagogiske læringsmål for den pædagogiske læreplan, som målene under de enkelte læreplantemaer skal spejle sig i. Derfor er det indbyrdes samspil mellem temaerne og tværgående kompetencer et væsentligt omdrejningspunkt i arbejdet med en styrket pædagogisk læreplan (MBUL 2016: 24).

Bilag 2: Oversigt over artikelsøgning på ERIC

Følgende søgekriterier er anvendt: Peer reviewed only, Since 2014 (last 5 years), Motivation, Kindergarten

Resultater: 37

Oplistede resultater:

	Forfatter	År	Artikel	Indhold	Til/fravalg
1	Bedel, Emine Ferda	2016	Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers	Preservice Teachers, Self-efficacy, Student motivation	Fravalgt – Uddannelse af lærere som skal undervise børn
2	Cetin, Baris	2015	Academic Motivation and Self-regulated Learning in Predicting Academic Achievement in college	Early Childhood Education, Undergraduate Students, Independent Study	Fravalgt – Uddannelse af lærere som skal undervise børn
3	Tekin, Ali Kemal	2016	Autonomous Motivation of Omani Early Childhood Pre-Service Teachers for Teaching	Early Childhood Education, Pre-School Teachers, Student motivation, Self-determination	Fravalgt – Uddannelse af lærere som skal undervise børn
4	Marinak, Barbara A.	2015	Me and My Reading Profile: A Tool for Assessing Early Reading Motivation	Reading Motivation, Emergent Literacy, Motivation Techniques	Fravalgt – Literacy - undervisning
5	Mantzicopoulos, Panayota Patrick, Helen m. fl.	2018	Predicting Kindergarteners' Achievement and Motivation from Observational Measures of Teaching Effectiveness	Observation, teacher Effectiveness, Kindergarten, Preschool teachers	Fravalgt - undervisningsmetoder
6	Vaknin-Nusbaum, Vered Nevo, Einat	2017	A Joint Interactive Storybook Intervention Program for preschool and Kindergarten children	Preschool Children, Kindergarten, Books, reading motivation	Fravalgt – Literacy – Program til undervisning
7	Stephanou, Georgia	2014	Feelings towards Child-Teacher Relationships, and Emotions about the Teacher in Kindergarten: Effects on Learning Motivation, Competence Beliefs and Performance in Mathematics and Literacy	Kindergarten, student attitudes, teacher Student relationships, intrinsic interest, learning goals	Tilvalgt – literacy - betydning af emotioner, relation mellem lærer/pædagog og elev/barn
8	Chou, Mei-Ju Cheng, Jui-Ching	2016	Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation	Classroom Environment, reading motivation, self-efficacy, perceived control	Tilvalgt – Literacy - Fysiske rammers betydning og self-efficacy
9	West, Johanne Roberts, Kathryn	2018	Caught up Curiosity: Genius Hour in the Kindergarten Classroom	Reading motivation, teaching methods, literacy	Fravalgt - undervisningsmetoder
10	Ogg, Julia Volpe, Robert Rogers, Maria	2016	Understanding the relationship between Inattention and Early Literacy trajectories in Kindergarten	Student Behavior, learner Engagement, behavior Problems	Fravalgt – manglende motivation for early literacy
11	Massari, Gianina-Ana	2014	Motivation for Teaching Career of Students from Early Childhood Education and Primary School pedagogy	Motivation, Career Choice, teaching	Fravalgt – Om valg af uddannelse
12	Lilly, Elisabeth Fields, Charla	2014	The Power of Photography as a Catalyst for Teaching Informational Writing	Photography, Writing, student motivation	Fravalgt – Grade 4, motivation for studerende
13	McDermott, Paul A. Rikoon, Samuel H.	2014	Tracing Children's Approaches to Learning through Head	Early childhood Education, Kindergarten, Learning	Fravalgt – sprog og læseudvikling

	Fantuzzo, John W.		Start, Kindergarten and First grade: Different Pathways to Different Outcomes	strategies	
14	Dijkstra, Elma M. Walraven, Amber Mooij, Tin m.fl.	2017	Factors Affecting Intervention Fidelity of Differentiated Instruction in Kindergarten	Program implementation, Child development, teacher belief, teacher attitudes	Fravalgt – lærerens motivation
15	Colgate, Orla Ginns, Paul	2017	The role of interventions to Parents in the Completion of a Child's Home Reading Challenge	Parents, Kindergarten, Grade 2, parent Participation	Fravalgt – forældres rolle for barnets læseudvikling
16	Springer, Sarah	2014	Get Fit for Life: Elementary School Group Counseling with a twist	Mental health, motivation, Parent Participation	Fravalgt – forældres rolle
17	Lane, Kathleen Lynne Oakes, Wendy Peia m.fl.	2015	Additional Evidence of Convergent Validity between SRSS-IE and SSIS-PSG Scores	Screening tests, interpersonal competence, reading skills	Fravalgt - læsefærdigheder
18	Puccioni, Jamie	2015	Predictors of reading Achievement	Reading Instructions, reading tests, kindergarten	Fravalgt – læsetests i førskolen
19	Knanuf, Helen	2015	Styles of Documentation in German Early Childhood Education	Teaching methods, documentation, early childhood education	Fravalgt – documentation og undervisningsmetoder
20	Penderi, Efthymia Petrogiannis, Konstantinos	2014	Psychometric properties and Factor Structure of the Greek Version of the Preschool Learning Behavior Scale	Preschool education, Kindergarten, attention, motivation	Tilvalgt – Betydning af opmærksomhed og empati ift. børns frustration
21	Chou, Pao-Nan Chang, Chi-Cheng Chen, Mei-Yin	2017	Let's draw: Utilizing Interactive White board to support Kindergarten Children's Visual Art Learning Practice	Educational Technology, teaching methods	Fravalgt - undervisningsmetode
22	Ren, Lixin Green, Jennifer Smith, Wendy M.	2016	Using Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scales with Lower-Primary Teachers	Elementary Mathematics, Mathematics instruction	Fravalgt - matematik
23	Pellecchia, Melanie Connell, James Kerns, Connor	2016	Child Characteristics Associated with Outcome for Children with Autism in a School-Based Behavioral Intervention	Autism, kindergarten, angst, social motivation	Fravalgt - autisme
24	Nurhayati, Dwi Astuti W.	2015	Improving Students' English Pronunciation Ability through Go Fish Game and Maze Game	Second language learning, kindergarten, motivation, language	Fravalgt - sprog
25	Gray, Sarah	2017	Qualitative review Synthesis: the relationship between Inattention and Academic Achievement	Kindergarten, academic achievement, opmærksomhed	Fravalgt – Opmærksomhed og kognitive funktioner
26	Hirvonen, Riikka Poikkeus, Anna-Maija Pakarinen, Eija	2015	Identifying Finnish Children's Impulsivity Trajectories from Kindergarten to grade 4: Associations with Academic and Socioemotional Development	Motivation, Thinking Skills, Emotional Adjustment, Self-Control	Tilvalgt – selvkontrol og socioemotional udvikling
27	Miller, Roxanne Greitz Curven, Margaret S.	2015	Cultivating Primary Students' Scientific thinking through Sustained Teacher Professional development	Elementary School Teachers, student learning and motivation	Fravalgt - uddannelse
28	Van der Aalsvoort, Geerdina Maria Lepola, Janne	2015	Motivation of young Students: A cross-Cultural Evaluation of a Model of Motivational orientations	Student motivation, Early childhood education, young children, emotional Response	Fravalgt – motivationsfaktorer er grundlagt før start i skole
29	Roghaar, Deborah	2014	Science Shorts: Is This Alive	Elementary School Science	Fravalgt – Science
30	Birbilli, Maria Tzioga, Katerina	2014	Involving parents in Children's Assessment: Lessons from the Greek Context	Parent Participation, motivation	Fravalgt – forældres rolle
31	Lartec, Jane K. Belisario, Anastacia	2014	Strategies and problems Encountered by Teachers	Language of instruction	Fravalgt - sprog

			Implementing Mother Tongue-Based Instruction in a Multilingual Classroom		
32	Brotherson, Sean E Hektner, Joel M. Hill, Brent	2015	Targeting the Transition to Kindergarten: Academic and Social Outcomes for Children in the Gearing up for kindergarten program	Early childhood education, school Readiness, social and emotional development	Tilvalgt - skoleparathed
33	Baily, Drew H. m.fl.	2015	Fadeout in Early Mathematics Intervention: Same Old Schools or underlying skills?	Early intervention, Mathematics	Fravalgt - Matematik
34	Ferholt, Beth Rainio, Anna P.	2016	Teacher Support of Student Engagement in Early Childhood. Embracing Ambivalence through Playworlds	Student motivation, motivation techniques, learner engagement	Tilvalgt – involvering, personligt meningsfuldt
35	Marshik, Tesia Ashton, Patricia Algina, James	2017	Teachers' and students' Needs for Autonomy, Competence, and Relatedness as predictors of Students' Achievement	Self-determination, motivation, psychological needs, teacher,-student relationships	Tilvalgt – selvbestemmelse og relationer
36	Floress, Magaret Jenkins, lyndsay	2015	A Preliminary Investigation and Kindergarten teachers' Use of Praise in General Education Classrooms	Kindergarten, student behavior, positive reinforcement	Fravalgt - undervisning
37	Hui, Anna	2015	Arts Education and Creativity Enhancement in young children	Creativity, learning motivation, kindergarten, Creative thinking	Måske – kreativitet og motivation

Oplistede resultater via en såkaldt snowball søgning på ERIC – alle artiklerne er peer reviewed. Der har ikke været søgt systematisk, men udelukkende på baggrund af temaerne i specialet og kun artikler relateret til motivationsfaktorer i den tidlige barndom er udvalgt.

NR	Forfatter	År	Titel	Indhold	Til/fravalg
1	Carlton, Marta P. Winsler, Adam (Peer reviewed)	1998	Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms	Preschool, infant, motivation, self-determination	Tilvalgt – småbørn og motivation, indre motivation
2	King, Pete Howard, Justine (Peer reviewed)	2016	Free Choice or Adaptable Choice: Self- Determination Theory and play	Self-determination Theory and Play, Children, play, motivation	Tilvalgt – børn, leg og selvbestemmelse
3	Palmer, Susan B. Summers, Jean Ann Brotherson, Mary Jane m.fl. (Peer reviewed)	2015	Foundations for Self-Determination in Early Childhood: An inclusive Model for Children with Disabilities	Disabilities, young children, inclusion, self-control, self-determination	Tilvalgt – børn med særlige behov og inklusion, selvbestemmelse og selvkontrol

Bilag 3: Taksonomi over menneskelig motivation ifølge Ryan og Deci

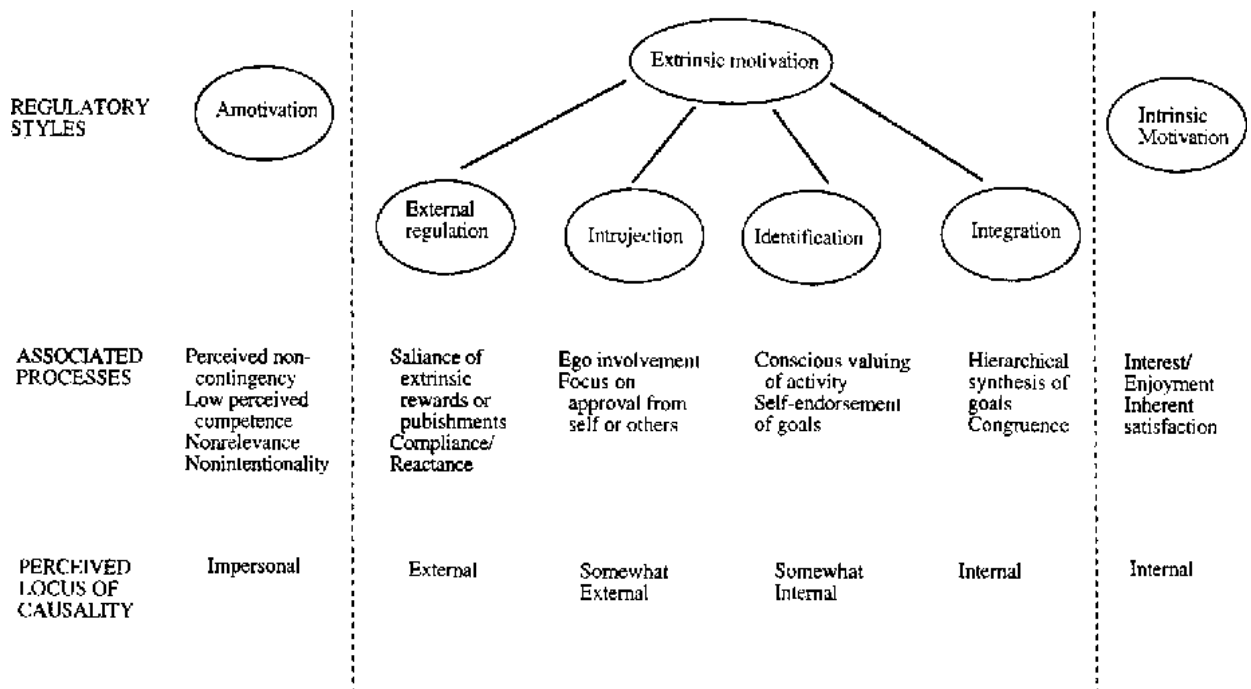


FIG. 1. A taxonomy of human motivation

FIG. 1. A taxonomy of human motivation (Ryan & Deci 2000:61)

Bilag 4: Præsentation af udvalgte dagtilbud og børn**Dagtilbud 1:**

Større børnehus/resursehus med børn i alderen 3-6 år beliggende i midtbyen i en større by i Danmark: Følgende fortælles af den daglige leder af børnehuset: "Vi arbejder ud fra en anerkendende pædagogik og en inkluderende tilgang. Vi arbejder med forpligtende børnefællesskaber, der bygger på at gøre noget vigtigt sammen, støtte hinanden og hjælpe hinanden. Vi har fokus på at skabe en kultur, hvor der er en gensidig medansvar for fællesskabet".

Antal børn: Normeret til 60 børn

Antal grupper: 3 grupper inddelt efter alder og børn der skal starte i skole

Personale: 6 pædagoger, 3 medhjælpere og 1 studerende

Barn 1 – pige (Hannah 5år – er blind). Kognitiv alderssvarende. Forældre samlevende. Er ikke socio-økonomisk udsat.

Dagtilbud 2:

Integreret børnehus med børn i alderen 0-6 år beliggende lidt uden for en mindre by i Danmark: Følgende fortælles af den daglige leder af børnehuset: "Vi har stor fokus på udemiljøet som skaber rum til leg og fordybelse. Indenfor har vi mange små rum, hvor børnene har mulighed for fordybelse i mindre grupper. Om formiddagen har vi planlagte aktiviteter i forpligtende fællesskaber".

Antal børn: Normeret til 68 børn

Antal grupper: 2 vuggestuegrupper og 2 børnehavegrupper

Personale: 10 pædagoger, 5 medhjælpere, 1 studerende

Barn 2 - dreng (Karl 3 år – har moderat nedsat syn). Kognitiv alderssvarende. Forældre samlevende. Er ikke socio-økonomisk udsat.

Dagtilbud 3:

Integreret børnehus med børn i alderen 0-6 år beliggende i et parcelhuskvarter i udkanten af en større by i Danmark: Følgende fortæller af den daglige leder af børnehuset: "Vores grundsyn bygger på, at børn udvikler sig i fællesskaber. Derfor opsætter vi mål for fællesskabet. Vi tager udgangspunkt i børns potentialer og forskelligheder. Vores grundtilgang er derfor, at børns skal behandles forskelligt, de behøver ikke at kunne det samme, men alle børn skal udfordres til at tage nye skridt".

Antal børn: 54 børn

Antal grupper: 1 vuggestuegruppe og 2 børnehavegrupper

Personale: 5 pædagoger og 6 medhjælpere

Barn 3 – pige (Naja 4 år – har let nedsat syn). Kognitiv alderssvarende. Forældre samlevende. Er ikke socio-økonomisk udsat.

Bilag 5: Interaktionsbaserede casebeskrivelser**Interaktionsbaseret casebeskrivelse 1****D. 22/11-2017 – Observation i dagtilbud 1 – pige (Hannah 5år – er blind)**

Observationstid: Der observeres ca. en halv time før aktiviteten starter og en halv time efter kvarter efter (ialt observeres ca. 2 timer).

Læreplanstema: Temaet er pt. natur og naturfænomener, og der laves derfor aktiviteter, hvor børnene skal arbejde med landbrug og bondegårdsdyr. Jeg møder lederen af børnehuset, da jeg kommer, og jeg spørger derfor, hvad det vigtigste er for hende og pædagogerne i huset, når der planlægges aktiviteter, hvortil der svares: "Vi har fokus på børnene og deres interesser, der skal være glæde ved at lære. Vi har fokus på børns sociale – og følelsesmæssige udvikling hos os" Aktiviteterne tilpasses børnenes udviklingsniveau.

Jeg skal observere storegruppen, hvor børnenes alder er 4-5½ år.

Da jeg kommer ind på stuen fortæller pædagogen mig, at formiddagens aktiviteter er opdelt på følgende måde: frugt, samling, aktivitet (læreplanstemaer) og madpakker.

Jeg observerer "morgensamling på stuen" samt aktiviteten "tegning af bondegårdsdyr".

Morgensamling: Til morgensamlingen sidder børnene i rundkreds sammen med en pædagog, en medhjælper og en vikar. Der er 14 børn på stuen, hvoraf to af børnene har en såkaldt resurseplads. De starter med at synge en navnesang, der klappes rytmer og laves fagter til, og børnene skiftes til at sige deres navn. Særligt to af børnene sidder uroligt, den ene har ikke talesprog. I gruppen er Hanna, som er blind.

Der synges en introsang, hvor alle børnenes navne indgår. Efter introsangen tager pædagogen en kuffert frem, hvori der er bondegårdsdyr. Der startes med en snak om de forskellige dyr. Der stilles spørgsmål: "Hvad er det her for et dyr? Hvad hedder dens unger? Hvad kan de lide at spise"? "Kan I huske vi så en ko, da vi var på bondegårdsbesøg i sidste uge"? Børnene virker mere opmærksomme nu. De svarer på skift ved håndsoprækning, og flere begynder at fortælle om oplevelser fra busturen og

fra gårdbesøget. Der grines i fællesskab. Hanna fortæller, at en ko havde slikket hende på hånden, og pædagogen spørger videre til, hvordan det havde været. Hanna griner, og fortæller, at det kildede på hånden. Børnene griner.

Herefter skal der nu synges om de forskellige dyr, som tages op af kufferten én for én. Det lille dyr cirkulerer rundt til alle børnene, så de kan få idéer til de senere aktiviteter på stuen. Den ene af børnene vil ikke give dyret videre til den næste. Sangen må stoppes og pædagogen ridser regler op, og det siges nu udtrykkeligt, at dyret skal gives videre, når man har kigget på det. Der synges lidt igen, seancen afsluttes. Børnene skal nu vælge en af følgende grupperinger:

- Leg med bondegårdsdyr i legekrogen - fri leg med dyr i legekrogen
- Oplæsning fra bog om bondegårdsdyr - en voksen læser bøger om dyr på landet
- Tegning af bondegårdsdyr

Tegning af bondegårdsdyr: Hannah vælger at gå med tre andre piger og to drenge til aktiviteten "tegning af bondegårdsdyr". Pædagogmedhjælperen går med gruppen. På vej hen til bordet får de alle papir, blyanter, tusch mv. i hånden. Pigerne sidder ved den ene ende af bordet og de to drenge og pædagogmedhjælperen sidder ved den anden ende. Pigerne begynder at pjatte og grine. Hannah spørger efter perlerne. Straks henter en af de andre piger perlerne. Nu går den lille pige-gruppe i gang med at klistre perler på papiret. Pædagogmedhjælperen er ved at tegne pokémons sammen med drengene. Drengen vil også gerne have sit navn på tegningen. Pædagogmedhjælperen skriver barnets navn, og siger, at den nu kan hænges op. Det hører en af pigerne, som siger: "jeg kan selv skrive mit navn". De andre piger går også i gang med at skrive deres navne på deres papir. Ikke alle kan skrive hele deres navn endnu, men de kan nogle af bogstaverne. Hannah spørger en af de andre piger, om hun vil skrive hendes navn på sit papir. Det vil hun gerne og tegner nogle streger og enkelte bogstaver på Hannahs papir. Hun har dog ikke mulighed for, at mærke, hvad der står. Pigerne sidder sammen for enden af bordet, de taler om, hvad deres navn starter med, og viser hvordan bogstaverne ser ud. Der hyggesnakkes og alle fire er deltagende. En fortæller, hvad det første bogstav i hendes navn er, og hun vil gerne have en af de andre piger til at skrive hendes navn på det stykke papir hun sidder med. Der bliver straks skrevet noget der ligner bogstaver på papiret. Ingen af børnene er gået i gang med at tegne bondegårdsdyr, og pædagogmedhjælperen er optaget af at hænge tegninger med

pokémons op på væggen. Nu foreslår en af de fire piger, at de skal lave bøger. To af pigerne tager et stykke papir og folder det på midten. Så begynder de at "skrive" historier. Skrivehændelsen består af enkelte bogstaver, men det bliver mest streger i læseretning. Den ene fortæller, hvad der skal stå, og de andre supplerer fortællingen, som den skrider frem. Ind imellem fortælles der også lidt fra turen på bondegården, men også andre oplevelser inddrages. De "skriver og skriver", og Hannah er deltagende i historiefortællingen, men hun tilbydes ikke noget supplerende alternativ. Så meddeles det, at det snart er frokost tid, og at der derfor skal ryddes op. Hanna sætter låg på perlerne og går sammen med de andre piger ud for at vaske hænder.

Interaktionsbaseret casebeskrivelse 2**D. 8/3 – 2018 Observation i dagtilbud 2 – Dreng (Karl 3år – moderat synsnedsettelse/svagsynet)**

Observationstid: Der observeres ca. en halv time før aktiviteten starter og en halv time efter kvarter efter (ialt observeres ca. 2 timer).

Læreplanstema: Pædagogen fortæller, at der i en periode af seks uger været forløb med en musikpædagog. Formålet har været at lære børnene nogle nye sange og sanglege at kende. Aktiviteten tager afsæt i læreplanstemaerne om krop og bevægelse, kulturelle udtryksformer og sproglig udvikling.

Pædagogen fortæller mig, at Karl kom fra vuggestuen og startede op i børnehaven for tre måneder siden. Men det var overvældende for ham. Han var ulykkelig, stille og tilbagetrukket. Han ville hele tiden holde en voksen i hånden, han ville ikke være med til noget, og søgte konstant en hånd fra en voksen. Personalet valgte derfor i samarbejde med Karls forældre og dagtilbudslederen, at give ham nogle ekstra måneder i vuggestuegruppen. Pædagogen fortæller, at det har været godt for Karl. Han er nu langt bedre forberedt, da han gennem den sidste tid har besøgt børnehaven nogle gange om ugen i små intervaller sammen med en voksen fra vuggestuen. Karl har nu været i børnehaven på fuld tid i ca. en måned.

Før aktivitet: Karl er i gang med at bygge et tårn. Han leger med sig selv. En pædagog er ved at gøre frugten klar til samling og anden pædagog er ved at tage imod et barn, som netop skal til at starte i gruppen. Jeg sidder i nærheden, og jeg kan nå tårnet og de klodser Karl bygger med. Karl kigger på mig, og jeg rækker ham en klods, han tager i mod den og bygger videre. Jeg rækker ham et bondegårdsdyr. Nu kigger han på mig igen, han tager dyret og sætter dyret ind i tårnet, og siger: "Hesten skal sove". Herefter tager han selv et andet dyr og sætter det ind ved siden af hesten i tårnet. "Nu kan de sove sammen, siger jeg". Karl bygger tårnet endnu højere. En pige kommer og sætter sig ved siden af Karl. Karl ignorerer pigen. Jeg rækker hende en klods og siger: "må hun sætte en klods på tårnet, Karl". Karl giver plads, så pigen kan være med til at bygge tårnet. De finder flere dyr, som skal sove i tårnet. En pædagog siger: "nu er det tid til samling – kom hen og sæt jer i en rundkreds". Karl og pigen vælter tårnet sammen,

de griner og de rydder klodserne op i en kasse, før de sætter sig i rundkredsen i midten af rummet.

Aktivitet: Sang og leg

Karl sætter sig først lidt skævt i rundkredsen, men en pædagog hjælper ham til at få sig vendt rigtigt ind i kredsen ved fysisk at flytte ham. Pædagogen som skal styre aktiviteten sidder på den anden side af Karl i kredsen. Situationen er præget af lidt uro og en del anvisninger og irettesættelser før det lykkes for alle at sætte sig. I kredsen sidder nu 12 børn en medhjælper og en pædagog, som styrer aktiviteten, hvor der skal synges. Pædagogen fortæller, hvad der skal synges. Det er en navnerunde sang, hvor børnene efter tur skal række hånden i vejret og sige sit navn. Når det enkelte barn rækker hånde i vejret smiler det og ser meget opmærksomt ud. Det samme gør sig gældende da det bliver Karls tur.

Som sanglegene skrider frem rykker Karl sig længere og længere ind i midten af kredsen og hen mod pædagogen, der styrer slagets gang i aktiviteten. En pige vil også ind i midten af kredsen, men hun bliver trukket tilbage af pædagogmedhjælperen. Der er dog ingen der kommenterer, at Karl nu sidder midt inde i rundkredsen. Det får han lov til. Han virker opmærksom, han kigger mod pædagogens retning og forsøger at lave de samme bevægelser som pædagogen og lave de fagter, der hører til de enkelte sange. Han bevæger fra side til side i takt til det der synges. Et barn siger: "Kan vi ikke synges hjulene på bussen". Pædagogen siger: Å..ja..det er den du godt kan lide...vil du gerne have, at vi synger den"? Barnet sidder ved siden af pædagogen og siger.."Jaaa". Pædagogen siger " hvem skal vi så have med i bussen"? Børnene byder ind med forslag på skift. Karl sidder og kigger på pædagogen. Han sidder stadigvæk næsten inde i midten af rundkredsen. Han siger ikke noget, men er opmærksom på det der foregår. Pædagogen ser på Karl da sangen går i gang. Hun venter lidt. Og Karl er med, da sangen går i gang.

Der synges i alt seks sange, hvorefter der skal deles frugt ud. I dag er det Karl, der skal dele ud. Karl får at vide, at han skal komme over til pædagogmedhjælperen for at tage imod de små skåle med frugt. "Kom Karl, det er dig der skal dele frugt ud". Han får én skål i hånden af gangen, hvorefter han får af vide, hvem der skal have den. Karl ser stolt og glad ud. Han tager imod skålene én efter én og deler dem ud. Han går hen til

det barn, han får besked på. Navnet på det enkelte barn bliver nævnt og Karl følges lidt på vej, hvorefter han selv giver skålen til det barn, hvis navn bliver nævnt. Til sidst får han sin egen skål med frugt og sætter sig herefter i kredsen på samme måde som de andre børn. Efter at have spist frugt, skal de alle på legepladsen. En pædagog kommer hen til Karl og fortæller ham, at han skal gå ud i garderoben og tage sin jakke på.

Jeg spørger pædagogen, om Karl altid sætter sig på denne måde i en rundkreds. Pædagogen svarer: "ja, det gør han faktisk, nu du siger det – men jeg har faktisk aldrig tænkt over det før nu. Det har vi bare ladet ham gøre".

Interaktionsbaseret casebeskrivelse 3**D. 13/3 – 2018 Observation i dagtilbud 3 – Pige (Naja 3½år – let synsnedsættelse/svagsynet)**

Observationstid: Der observeres ca. en halv time før aktiviteten starter og en halv time efter kvarter efter (ialt observeres ca. 2 timer).

Læreplanstema: Natur og naturfænomener

Pædagogen fortæller mig, at de i en periode har observeret at Naja ofte sætter sig for sig selv, og ikke rigtig når med de andre børn hen til en leg. Naja virker ikke ked-af-det, men det er som om, at hun giver op i forhold til at følge med de andre. Vi taler om, hvorvidt det er en mulighed at tale med børnene om at huske hinanden, når der starter nye ting. Men det kan også være en mulighed at lære de andre børn at kalde på Naja, når hun ikke følger med. Vi drøfter, hvorvidt det vil gøre Naja anderledes i stedet for at hjælpe hende.

Før aktivitet: Stemningen er præget af lidt kaos. En pædagog sidder på gulvet, og siger at børnene godt må begynde at komme hen og sætte sig. Nogle leger fortsat. Andre kommer ude fra garderobepladsen. Naja kommer fra garderobepladsen sammen med sin veninde og er på vej hen for at sætte sig.

Aktivitet: Samling (opfølgning på gårdagens oplevelse og sang, rim og remser) og frugt.

Naja går hen til rundkredsen med sin veninde. Naja siger ikke noget, hun sætter sig med ryggen op af væggen, hun virker lidt tilbageholdende og forsigtig. Hun kigger på pædagogen og placerer sig med ryggen op af væggen og med pædagogen på den ene side og veninden på den anden.

Lidt efter lidt kommer alle børnene hen til rundkredsen og sætter sig. Der er fjorten børn. De to pædagoger sidder med i rundkredsen. Pædagogmedhjælperen sidder på en stol trukket lidt væk fra rundkredsen. Pædagogen spørger: "kan nogen huske hvad vi lavede i går"? Børnene svarer alle hvad de hver især fandt, da de var ude og lede efter skrald. Husk, at række fingeren i vejret bliver der sagt. Og mange børn rækker fingeren i vejret og de spørges nu én efter én. Naja siger lidt forsigtigt to gange uden at række hånden i vejret "jeg fandt et låg". Det reageres der ikke på. Naja kigger på sin

veninde ved siden af. De smiler til hinanden. Pædagogerne griner og supplerer hinanden i aktiviteten. Naja siger endnu engang uden at række hånden op "jeg fandt et låg". Pædagogen på den anden side af rundkredsen, hører Naja denne gang, og siger "Fandt du et låg, Naja". Pædagogen kommenterer ikke på, at Naja ikke rækker hånden op. Naja får lov til at fortælle, at hun fandt et låg på parkeringspladsen. "Og hvor hører sådan et låg til, Naja"? Naja kigger hen mod pædagogen på den anden side af rundkredsen, og hun svarer "det hører til i en skraldespand". Naja smiler, da turen går videre til den næste. Naja kigger på sin veninde. De smiler til hinanden, og de sidder og har en lille leg med deres fødder som de tjatter til hinanden.

Herefter deles børnenes frugt ud, som allerede står placeret i en kasse i midten af rundkredsen. Det er et af børnene der deler frugten ud. Herefter følger 5-10 minutter med spisning af frugt. Der hyggesnakkes og børnene spørger til hinandens mad. De udviser interesse for hinanden. Stemningen er afslappet, men med interesse for hinanden. De to pædagoger sidder stadigvæk på deres plads i kredsen. Ingen af dem har rejst sig på noget tidspunkt under aktiviteten. Naja retter opmærksomhed mod sin madkasse, som står foran hende på gulvet. To gange viser hun sin æblebåd til pigen der sidder ved siden af hende.

Imens børnene spiser deres frugt færdig, skal der synges et par sange og rim og remser. Pædagogen har en kasse med kort, som er placeret bag ved hende. På nogle af kortene er der et billede, som hver især repræsenterer en sang. I kassen er også billeder, hvorpå der står forskellige kendte rim og remser. Nu få et barn lov til at vælge et kort. På kortet er et billede af en krokodille. Pædagogen holder kortet op, men Naja kigger ikke den vej. Naja registrerer ikke billedet på den anden side af den store rundkreds. "Det er en sang, siger pædagogen – vi skal synge den sang om krokodillen". Børnene synger. Naja synger også med, imens hun kigger mod sine fødder. Pædagogen spørger nu til Naja: "Har du ikke lyst til at trække et kort, Naja". Naja smiler, men bliver siddende. Pædagogen afventer. Efter en kort tænkepause rækker Naja hånden ud, og pædagogen kommer hen til hende med kortene. Naja trækker et kort, og giver det til pædagogen, som siger: "du har valgt et kort med rim og remser – og det er en god en du har valgt". "Det var godt Naja". Naja ser stolt ud og sætter sig tilrette på sin plads i rundkredsen. Da samlingen er ved at være slut, fortæller pædagogen, at børnene skal

lægge deres madkasser ud på deres rum, og så skal de gå i op at sætte sig ved bordene, så de kan arbejde videre med skraldeprojektet.

Naja bliver siddende på gulvet, hun spiser stadigvæk. Rundkredsen er opløst. De andre børn har rejst sig, de er ved at gøre klar til at sætte sig i grupper ved bordene. Naja sidder alene med sin frugt. Hun ser afslappet ud og hun kigger på den frugt hun har med. Men hun er ikke opmærksom på det der sker, og ser ikke ud til, at have registreret, at alle de andre børn nu er gået i gang med noget andet.

Ved tre faste borde på stuen sidder alle børnene nu klar på deres faste pladser. Naja spiser stadigvæk. Pædagogerne er ved at finde materialer frem. Naja sidder stadigvæk på gulvet. Sådan sidder hun i ca. 10 minutter. En pædagog kommer hen til Naja, og spørger, om hun ikke vil med hen til de andre børn. Naja siger: "Jeg vil ikke have handskerne på" – "men det skal du heller ikke, du kan bare vaske dine hænder bagefter", siger pædagogen. "Kom nu hen til mig sammen med de andre børn". Nu rejser Naja sig og går med pædagogen hen til de andre børn. De arbejder med videre med skraldeprojektet. Naja er observerende. Hun deltager ikke aktivt i sorteringen af de affaldsting, der ligger på bordet. Men hun følger med, når de andre børn rækker hånden op og siger noget. Efter et lille stykke tid siger Naja: "Jeg vil gerne have en handske på". Pædagogen henter en gummihandske til Naja, og hjælper hende den på.

Pædagogen giver Naja et stykke affald i hånden fra bordet og spørger hende hvad det er. Naja smiler, og hun svarer "det er et plastickrus". Hun sidder nu med gummihandske på, ligesom de andre børn, og hun følger med i det, de andre børn laver og tager også selv flere ting i hånden.

Da skraldeprojektet er overstået kan børnene lege med hinanden. Naja går sammen to veninder hen og tager fine kjoler på. Nu går de i puderummet. En af pigerne foreslår, at de skal danse. Og de danser alle tre. Naja sætter sig ned og kigger på de andre to. Alle tre griner og stemningen er god. Naja foreslår at prinsesserne skal sove, og hun laver en seng med hynder fra puderummet, og ligger sig der. De andre piger rejser sig hurtigt igen og fortsætte legen, men Naja bliver liggende.

Interaktionsbaseret casebeskrivelse 4**D. 15/3 – 2018 Observation i dagtilbud 3 – Dreng (Karl 3år – moderat synsnedsættelse/svagsynet)**

Observationstid: Der observeres 1½ time. Aktiviteten varer ca. 30 minutter

Læreplanstema: Kulturelle udtryksformer krop og bevægelse

Før aktivitet: Børnegruppen er i gang med at lave modellervoks. Karl sidder ved siden af pædagogen. Han kigger på det hun laver, og forsøger at gøre det samme. Karl kigger ikke på de andre børn eller på det de laver. Han er optaget af sit eget. Men så kommer en dreng løbende ind i rummet. Det registrerer Karl og han kigger mod drengen der løber. Pædagogen spørger Karl: "vil du løbe sammen med Oliver"? Karl smiler, og nikker. Han går ned fra sin stol og løber afsted sammen med Oliver på den ene side af sig. De løber ud i gangen og tilbage på stuen. Drengene griner og indimellem vender de sig mod hinanden. Hver gang Karl vender tilbage på stuen løber han hen til sin yndlingspædagog og holder om hendes ben før han atter løber afsted med Oliver. Pædagogen kigger i retningen af Karl og bliver stående det samme sted. Når Karl kommer hen imod hende, så smiler hun og kigger på ham, når han tager fat om hendes ben.

Aktivitet: Pædagogen, som har ansvaret for dagens aktivitet forsøger at kalde børnene over til det store tæppe, som er placeret i det ene hjørne af stuen. Det er her formiddagens fællesaktivitet foregår. "I dag skal vi lave noget der hedder Kims leg", siger pædagogen. Karl sidder ved sin yndlingspædagog. Han får øje på hendes sko, som er meget farvestrålende. Han sidder og leger og piller lidt ved skoene. Et andet barn siger pludselig til Karl "Hun har modelervoks under skoene". Karl kigger under skoene og forsøger at få modelervoksen af skoen. Herefter vender han sig og kigger ud af vinduet. Pædagogen er i gang med at fortælle om "Kims legens" præmis. Nu siger Karls yndlingspædagog "kom herop Karl – hun peger hen mod Hanne og siger: "prøv at se hvad Hanne er i gang med at vise jer". Karl kigger hen mod Hanne, der nu er i gang med at gemme fire ting under et tæppe. Karl skubber sig siddende hen mod hende og ind i midten af rundkredsen, hvor han nu kigger på de ting, der er fundet frem. Karl siger ikke noget. Nu bliver tæppet langt over tingene, og børnene bliver bedt om at

række hånden op, og fortælle, om de kan huske, hvad der er under tæppet. Karl har lagt sig på maven inde i kredsen. Han er helt tæt på tæppet. Han virker opmærksom, men rækker ikke hånden op. Han kigger på tæppet og følger ikke med i det de andre børn gør. Nu bliver tæppet taget af. Karl bliver liggende på maven, og studerer det, der nu ligger frit på gulvet.

Flere gange siger pædagogerne i gruppen "Hvor er I gode til den leg". Og atter engang gemmes ting, som børnene skal gætte. Da tæppet løftes af, spørger Hanne: "Karl, kan du huske noget af det, jeg har gemt under tæppet". Karl ligger på maven i midten af rundkredsen. Han kigger op på Hanne, men svarer ikke. Karl virker fjern. Han kigger på pædagogen, men svarer stadigvæk ikke. Turen går videre til en af de andre børn, som rækker hånden op.

Herefter skal der synges. Karl sætter sig atter hen til yndlingspædagogen. Karl virker interesseret i det, der foregår. Der synges en fjollesang, hvor børnenes navne bliver nævnt på skift. Han smiler, da det bliver hans tur, og han vugger overkroppen rytmisk til sangen. Han laver ikke fagter, men han forsøger at synge med. Da der er blevet sunget nogle sange skal børnene sætte sig op til bordene på deres plads. En pædagog siger: "dem med blåt må rejse sig". Karls yndlingspædagog siger nu til ham: "har du blå på, Karl"? Karl kigger ned af sit tøj. "Ja" siger han. "Godt, så må du sætte dig hen på din plads". Og det gør Karl.

Interaktionsbaseret casebeskrivelse 5**D. 16/3 – 2018 Observation i dagtilbud 3 – Dreng (Karl 3år – moderat synsnedsettelse/svagsynet)**

Observationstid: Der observeres 2½ time. Aktiviteten varer ca. 30 minutter

Læreplanstema: Kulturelle udtryksformer krop og bevægelse

Før aktivitet: Karl kører rundt med en barnevogn. Ved siden af Karl løber en anden dreng på cirka samme alder. En pædagog fortæller mig, at han ofte kører rundt sådan. Det er som om, at barnevognen giver ham en form for tryghed. Hun fortæller også, at hvis han leger i det store fællesrum, da søger han det store bord, hvor man kan lege med legoklodser. Og han holder helst ved bordet med den ene hånd. Da Karl kommer tilbage med barnevognen på stuen ser han tre børn sidde ved et bord og lave perleplader. Karl sætter sig op. Der er ikke noget personale ved bordet. Perlerne er små og Karl forsøger at gøre det samme som de andre, men må hurtigt give op. I stedet tager han et stykke papir og giver sig til at klippe. Han klipper lidt i papiret og hiver herefter resten af. Det gør han mange gange og virker meget optaget af at klippe og hive papiret i stykker. De andre tre børn omkring bordet snakker om perlernes farve. De taler om hvor lang tid det mon tager, at flyde perlepladerne helt op. En foreslår en time og en anden en uge. Karl kigger på det papir han er i gang med at klippe og rive i. Han virker upåvirket af det de andre børn har gang i. Han deltager ikke i snakken.

Pædagogen som skulle stå for dagens aktivitet er blevet syg. I stedet for kommer en anden personale fra en anden stue og tager over. Hun kalder ud i rummet "Nu skal vi høre musik og danse". Hun sætter musik på med sanglege. Karl står midt i rummet og kigger sig omkring. Han siger ikke noget, han står stille. Han kigger hen mod mig og ser søgende ud. Pædagogen starter med at sige, at alle skal komme hen i en rundkreds og sætte sig på gulvet, så de kan se hinanden. Nogle af børnene kommer hen mod gruppen og andre står og tjatter til hinanden. Stemningen virker lidt kaotisk. Karl står fortsat midt i rummet og virker afventende. Pædagogen skruer op for musikken. Pædagogen siger: "nu skal vi danse". Hun begynder at bevæge sig rundt i rummet og synge og lave fagter til den musik, som netop er blevet sat på. Kom med nu, siger hun

til nogle af børnene. Andre irttesættes fordi de står og laver noget andet. En pædagogmedhjælper er i gang med at rydde op på stuen og en pædagog er i gang med at dække bord til frokost med madpakker.

Nu ser pædagogen Karl står og venter midt på gulvet. Hun kommer hen og tager ham i hånden og sætter sig på hug: "Kom Karl, vi danser". Karl kigger på hende og følger nu med. Han holder hende i hånden, og står helt stille og kigger mod hende, når hun giver instrukser. Karls udtryk er undrende. Karl forsøger indimellem at følge med og lave fagter og bevægelser på samme måde som de andre børn.

Efter sanglegene siger pædagogen, at børnene skal sætte sig i en rundkreds. Børnene kommer hen på det store tæppe, hvor de plejer at samles. Børnene sætter sig ned. Dog ikke i rundkreds. Karl sætter sig også. Han kigger op i loftet og herefter søgende hen i rummet, hvor han får øje på sin yndlingspædagog, som er ved at dække bord til frokost. Pædagogen går i gang med at synge fagtesange. Nogle af børnene er med, andre er ikke. Der irttesættes. Karl sidder ved pædagogen, der står for aktiviteten. Pludselig får han øje på, at pædagogen laver nogle fagter han kender. Han kigger mod pædagogen og tilbage på sine fingre, og han forsøger at lave de samme fagter som de andre børn. Han kan synge med på sangen. Han ser glad ud. Han kigger på skift på sine fingre og op på pædagogen. Han er lidt bagud de andre børns fagter. Da sangen er færdig skal børnene have frokost. Karl for at vide, at han skal gå hen til sin plads. Karl peger hen på sin plads og pædagogen nikker, og siger, "Ja, du skal hen og have din madpakke nu".

Interaktionsbaseret casebeskrivelse 6**D. 19/3 – 2018 Observation i dagtilbud 1 – Pige (Hannah 5år – blind)**

Observationstid: Der observeres 2 timer, hvoraf aktiviteten varer ca. 30 minutter

Læreplanstema: Kulturelle udtryksformer, krop og bevægelse

Før aktivitet: Børnene skal følges fra børnehaven over på "den store legeplads", hvortil, der hører et lokale, hvor børnene kan spise, lege mv. Alle står klar i gangen og pædagogen beder børnene holde hinanden i hånden to og to. Pædagogen fortæller, at Hannah skal holde en voksen. Jeg får at vide, at det er af sikkerhedsmæssige hensyn. Nu følges alle afsted på en gå-tur af ca. 10 minutter. Børnene går to og to med hinanden på række. Hannah går bagerst sammen med en voksen. Hun er meget snaksaglig og kommer hele tiden længere bagved gruppen, da hun går væsentlig langsommere, og da hun taler langt mere end det jeg registrere de andre børn gør.

Da børnene kommer hen til "den store legeplads", hvor der også er et tilhørende lokale, bliver børnene bedt om at tage overtøj af og vaske hænder. Herefter bliver de samlet i grupper af 8-10 børn.

Aktivitet: Hannah er i en gruppe med 8 børn, hvoraf de alle er 5 år. Børnene bliver bedt om at sætte sig på små måtter, som er lagt på gulvet i en rundkreds. Der er en måtte til alle børnene. Hannah holder pædagogen i hånden og guides hen til sin plads. Da hun nærmer sig sin måtte, klapper det barn som Hannah skal sidde ved i gulvet ved hendes plads. Hannah kan følge lyden: "Hannah, du skal sidde ved mig", siger pigen. Hannah sætter sig og siger "hej" til Nanna. Børnene starter med at spise frugt, som er klargjort på et stort fad. Hannah siger: "jeg vil ikke have frugt" – en pædagog fortæller hvilke slags frugt der er, hvorefter Hannah igen siger "Jeg vil ikke have noget". "Det er helt ok, Hannah", så kan du bare sidde her sammen med os andre. Et barn fortæller nu Hannah, at der også er melon, men Hannah siger fortsat "nej, det kan jeg ikke tåle", "hvorfor kan du ikke tåle melon", spørger et af børnene. Pædagogen svarer: "Det er rigtig nok, Hannah kan ikke tåle melon, så får hun ondt i maven". "Hvor ved du det fra", spørger Hannah. "Jamen, det har din mor fortalt mig, siger pædagogen. Fadet med frugt cirkulerer rundt. Børnene taler om, hvad der er på fadet og om hvad de bedst kan lide. Hannah sidder stille og siger ikke noget.

Da børnene har spist synges en navnesang, hvortil der skal klappes. Hannah klapper i takt, hun laver fagterne på samme måde som gruppen og synger meget højt. Herefter skal børnene på skift gå ind i midten af kredsen og tælle hvor mange piger, der er, hvor mange drenge der, og hvor mange voksne mv. Hannah siger: "Jeg vil først prøve", Pædagogen siger "det er fint, så kom ind til mig i midten, og tæl, hvor mange børn vi er i dag" – Pædagogen klapper, så Hannah kan følge lyden. Hannah guides af pædagogen og de tæller sammen børnene i rundkredsen. Hannah smiler og hjælpes herefter hen på sin plads. Hun er herefter stille og virker lyttende imens de andre børn tæller.

Nu finder pædagogen et minutur frem med en tikkende lyd. Pædagogen beder alle børnene lukke øjnene, og hun fortæller, at hun vil gemme uret bagved ryggen af et barn. Herefter skal et barn på skift lokalisere uret på baggrund af lyden. Hannah er stille, og da det bliver hendes tur, siger hun "jeg vil ikke" – pædagogen siger "vil du ikke Hannah – du *skal* heller ikke - men jeg vil gerne hjælpe dig". Pædagogen tager Hannah i hånden, og viser hende ind i midten af kredsen. "Kan du høre hvor uret er". "Hannah og de andre børn er helt stille". Hannah lokaliserer hurtigt, hvor uret er gemt. "Det var flot Hannah, lyden er så lav, men du kan høre den alligevel" siger pædagogen. Hannah griner højlydt og smiler bredt imens hun guides hen på sin plads. Hun sætter sig og sparker på skift benene let ned i gulvet.

Der synges herefter flere sange med fagter. Når Hannah ikke kan fagterne støttes hun af pædagogen. Pædagogen guider hendes hænder. Hannah virker glad. Hannah har opmærksomheden rettet mod bevægelserne og det hun laver. Ansigtet er rettet ned mod gulvet. Måske lytter hun. Flere gange under sanglegene henvender flere af børnene sig til Hannah. De tager hende i hånden, og de fortæller hende, hvor hun skal stå, og hvad de skal lave. Dette accepterer Hannah. Hun går med, når børnene tager hendes hånd.

Interaktionsbaseret casebeskrivelse 7**D. 20/3 – 2018 Observation i dagtilbud 3 – Pige (Naja 3½år – let synsnedsættelse/svagsynet).**

Observationstid: Der observeres 2 timer, hvoraf de planlagte aktiviteter varer ca. 1 time

Læreplanstema: Natur og naturfænomener. Natur i børnehøjde.

Før aktivitet: Naja afleveres lidt senere end de andre og kommer derfor ind i samlingen efter den er startet. Naja har plaster for det ene øje (skelebehandling) og er derfor endnu mere svagsynet end ellers.

Naja står helt henne ved rundkredsen, og siger: "Hvor skal jeg være" "Jeg vil også være med". Pædagogen vender sig om mod Naja, og siger: "Kom, du kan sidde her ved siden af mig". Barnet ved siden af pædagogen rykker sig til siden, og siger: "du skal sidde ved mig, Naja". Naja sætter sig. Hun siger farvel til sin mor. Hun kigger på pædagogen og virker opmærksom på, hvad det er der foregår.

Pædagogen fortæller et eventyr, hvor børnene skal lave bevægelser og skiftevis rejse sig og sætte sig. Pædagogen er indlevende, når hun fortæller, og hun bruger stemmelejet til at underbygge historiens drama. Alle børnenes opmærksomhed er rettet mod historiefortælleren og børnene lever sig ind i historiens drama. Stemningen er glad, munter, men også opstemt, da historien har mange elementer af spænding.

Naja bliver siddende, når de andre børn rejser sig. To børn er ved at falde over hende. Pædagogen siger, at de skal tage det lidt med ro, og hun rækker hånden ud efter Naja, som får sig rejst. Men Naja sætter sig hurtigt igen. Da historien er færdig, skal der synges. Her sidder børnene atter på en plads i rundkredsen. Naja ser konstant hen mod pædagogen. Hun laver indimellem fagter og synger med.

Da seancen er ved at slutte bliver børnene inddelt i grupper. Pædagogen bestemmer, hvem der skal gå hvor hen. Børnene går ud med deres madkasser med frugt og fordeler sig herefter i de forskellige grupper. Naja bliver siddende og spiser sin frugt. Naja ser afslappet ud. Opmærksomheden er rettet mod den frugt, hun spiser. Sådan sidder Naja i 10 minutter. Pædagogen kommer hen og spørger, om hun er klar til at

tegne. Naja siger "jeg vil blive siddende", hvorefter pædagogen spørger "Skal jeg hjælpe dig med din frugt, jeg synes du skal komme op til bordet nu, så du kan tegne med de andre børn". Naja får hjælp til at pakke frugten sammen, og hun sætter sig op til bordet, hvor en voksen sidder sammen med tre børn. Naja spørger, hvad pigen hedder ved siden af. Pædagogen fortæller, at det er en ny pige som hedder Anna. Naja fortæller da. "jeg har tre venner - Carla er min ven, Katrine er min ven, og Anna er min ven - Anna er stille – jeg er også stille". Så spørges: "Hvorfor er du stille" – "det er jeg bare, siger Naja". Naja tegner nogle streger på papiret.

En pædagog fra en af de andre grupper kommer hen til bordet og siger:

"Naja, jeg tænker, om du måske vil med ind og så karse og lave påskekyllinger". Naja svarer: "Tænker du også Anna skal med"? Pædagogen svarer: "Har du lyst til, at Anna skal med". "Ja", siger Naja. "Det er en god idé – vil du med Anna"? Det vil Anna gerne og de går sammen ind i kreativværkstedet.

Bilag 6: Udfyldte observationskemaer**Observationsskema A - Dagtilbud 1 - Hannah 5 år (total blind) – Observation ½ time ved planlagt aktivitet**

Observationsskema til brug ved planlagt pædagogisk aktivitet i forbindelse med motivationsfaktorer og børn med alvorlig synsnedsettelse:

Skema med fokus på de fysiske rammer (fysisk inklusion – strukturel kvalitet) - At organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling og behov - Voksenperspektiv

	Dagtilbud 1 (1.obs.) "Sangleg"	Dagtilbud 1 (2.obs.) "Motorik"
Antal børn til stede	8 børn i alderen 4-5år	11 børn
Antal voksne til stede	1 pædagog og 1 medhjælper	2 pædagoger
Aktivitetens tema	Kulturelle udtryksformer, krop og bevægelse	Krop og bevægelse
Materiale klargjort og differentieret	Der er fundet små måtter til alle børnene. De er lagt klar i en rundkreds	Motorikbane er opstillet og klar til brug.
Aktivitetens placering	I midten af lokalet	Motorikbanen er stillet op i børnehavens "lange gang".
Hvordan er børnene placeret (på stole, i rundkreds, ved borde)	Børnene sidder hver især på en lille måtte i rundkreds	Børnene står i række og kravler skiftevis op på motorikbanen og følger dernæst banens forskellige opstillinger.
Vandring ud-og ind af rummet (børn/voksne)	Medhjælperen går ud to gange med et barn	Personalet går frem og tilbage, da der mangler folk denne dag (dette er jeg blevet oplyst om, før aktivitetens opstart)
Andet		

Skema med fokus på stemning og interaktioner i gruppen – (social inklusion – proceskvalitet) - At etablere gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold, kompetence/tiltro til egne evner)

	Antal gange	Dagtilbud 1 (1. obs.)	Antal gange	Dagtilbud 1 (2.obs.)
Smil/glæde/humor præger stemningen	-	Glæde præger det meste af aktiviteten. Der smiles, grines og tales i et engageret tonefald	-	Børnene virker engageret. De griner, når de hopper og de snakker meget med hinanden.
Børn irttesættes af voksne	5	De tre af gangene er det samme barn der irttesættes	8	Der irttesættes når børnene eksempelvis maser sig frem i rækken og kommer til at skubbe til hinanden.
Børn henvender sig til en voksen	15	Børnene henvender sig meget til de voksne. Også om emner, der ikke er relevante.	12	Børnene er optagede af at klare udfordringerne ved forhindringsbanen. Kontakten der rettes til de voksne, handler meget om at få hjælp eller en hånd fra en voksen.
Voksne henvender sig til børnene (ros, feedback) – skriv hvilken type	8	Der gives anerkendelse individuelt og til gruppen.	21	De voksne går langs banen, og sikrer sig, at børnene ikke slår sig. Når det enkelte barn hopper, eller overvinder en lille udfordring roses barnet "Det var flot" – "godt gået". Der registreres også opmuntrende feedback i form af "hvis du bøjer og kigger ind mod din mave, så kan selv slå kolbøtten" mv.
Voksne stiller åbne/lukkede spørgsmål	2	Det stilles stort set ikke spørgsmål – hverken åbne eller lukkede spørgsmål.	11	Der stilles individuelle spørgsmål til den enkelte handling "vil du prøve igen?" "Var det sjovt"?

Opfølgning af voksne på børnenes spontane initiativ	7	Når børnene har input til aktivitetens indhold, da følges op. Eller der bliver sagt: "det skal vi ikke tale om nu".	17	Børnene er meget snakkende i forhold til deres aktivitet. "Se hvad jeg kan" – "Ja, du hopper". "Jeg vil ikke" – "Men det behøver du heller ikke", "Ej, det var flot".
Børn henvender sig til hinanden	7	Aktiviteten er rettet mod fællesskabet og "sagen". Flere gange registreres det dog, at børnene kontakter hinanden	24	Børnene er konstant i kontakt med hinanden. De følges nogle stykker efter hinanden i banens retning. Her tales meget om, hvad man kan gøre, og hvordan de vil gøre det. De deler oplevelser og erfaringer.
Børn hjælper hinanden	5	Børnene er opmærksomme på hinanden. De venter på tur og følger med, når et barn har ordet.	17	Der registreres mange eksempler, hvor børn fortæller hinanden hvad man skal/kan gøre. De venter på hinanden.
Andet				

Skema med fokus på tegn der indikerer motivation hos barnet med synsedsættelse (psykisk inklusion – resultat kvalitet) - At tilbyde meningsfulde valg (autonomi og kompetence/tiltro til egne evner). Børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud 1 (1. obs.)	Antal gange	Dagtilbud 1 (2.obs.)
Barnet tager initiativ, stiller spørgsmål og siger til og fra	17	Hannah kommenterer og byder meget ind. "Jeg vil starte", "Nu er det mig", "det vil jeg gerne", "hvornår er det min tur".	5	Hannah er deltagende og ved hvad hun skal gøre. Hun spørger nogle gange "Vil du holde mig i hånden" – "Hvad skal jeg nu". "Nu hopper jeg", "Jeg vil også slå en kolbøtte".
Voksen følger barnets initiativ	5	Pædagogen følger flere gange op på Hannas ønske om at starte mv. Men lang fra alle Hannas spørgsmål besvares.	5	Pædagogen hjælper Hanna, når hun beder om det. Hun vejledes konstant og guides i bevægelser og i hvordan banen tager sig ud.
Barnet med synsedsættelse henvender sig til et andet barn	2	Hannah er bevidst om, hvem der er i rummet, og hvem hun sidder ved siden af. Flere gange nævner hun navne og henvender sig få gange direkte til barnet ved siden af.	2	Hannah spørger et andet barn: "Er det mig nu"? "Slår du en kolbøtte"?
Et seende barn henvender sig til barnet med synsedsættelse	2	Hannah guides to gange af et af de andre børn.	1	"Kom Hannah, vi skal stå her" – Hannah trækkes ind på række af det barn der står foran.
Barnet med synsedsættelse viser interesse for de andre børn i gruppen	2	Hannah er mest interesseret i de to der sidder ved siden af hende.	6	Eksempelvis: Da Hanna hører, at et af de andre børn slår en stor kolbøtte, da siger hun "Jeg vil også slå en stor kolbøtte".
Er aktivt deltagende med kropssprog og talesprog	-	Hannah virker nysgerrig og interesseret i det der tilbydes. Hun laver fagter og synger med.	-	Hannah bliver guidet, så hun er deltagende på samme måde som de andre børn.
Barnet viser glæde og følelser	-	Hannah griner højlydt flere gange. Hun er smilende. Men siger også gerne nej, når noget ikke passer hende.	-	Hannah griner, når hun har laven er stor bevægelse som at hoppe eller slå kolbøtter.
Andet	-		-	Det registreres, at Hannah i høj grad er orienteret mod pædagogen, som følger hende ved siden af. Hannah er ikke fysisk ligeså tæt på de andre børn i aktiviteten, som de andre børn er med hinanden.

Observationsskema B - Dagtilbud 2 - Karl 3 år – observation ½ time ved planlagt aktivitet

Observationsskema til brug ved planlagt pædagogisk aktivitet i forbindelse med motivationsfaktorer og børn med alvorlig synsnedsettelse:

Skema med fokus på de fysiske rammer (fysisk inklusion – strukturel kvalitet) - At organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling og behov - Voksenperspektiv

	Dagtilbud 3 (1.obs) "Kims leg"	Dagtilbud 3 (2.obs.) "musik og dans"
Antal børn til stede	14 børn i alder 3-5 år	10 børn
Antal voksne til stede	2 pædagoger og en medhjælper	En pædagog
Aktivitetens tema	Sangleg og opmærksomhedstræning	Sang og dans til musik fra CD afspiller
Materiale klargjort og differentieret	Der er klargjort materiale til "Kims leg"	Musik er fundet frem
Aktivitetens placering	På stort tæppe i en krog på stuen	I den ene ende af lokalet
Hvordan er børnene placeret (på stole, i rundkreds, ved borde)	Børnene sidder i rundkreds i den ene ende af lokalet på stort gulvtæppe.	Det er ikke klart hvordan børnene skal placerer sig. De står og sidder tilfældigt i den ene ende af stuen.
Vandring ud-og ind af rummet (børn/voksne)	Både børn og voksne er deltagende	En pædagog deltager i aktiviteten. En pædagog dækker bord sammen med et andet barn og medhjælperen på stuen rydder op under aktiviteten. Der registreres derfor megen vandring ud og ind af voksne.
Andet		

Skema med fokus på stemning og interaktioner i gruppen – (social inklusion – proceskvalitet) - At etablere gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold, kompetence/tiltro til egne evner)

	Antal gange	Dagtilbud 3 (1. obs)	Antal gange	Dagtilbud 3 (2.obs.)
Smil/glæde/humor præger stemningen	-	Der registreres smil og god stemning	-	Stemningen er hovedsaglig god, men virker også kaotisk.
Børn irettesættes af voksne	2	To gange siges "Sæt dig op" til et barn	8	"I skal komme herhen" – "Jeg vil have I danser med" mv. Der irettesættes både til enkelte børn og hele gruppen.
Børn henvender sig til en voksen	10	Børn spørger de voksne om noget relateret til emnet	2	Aktiviteten er spontant planlagt og børnene skal imitere pædagogens bevægelser og fagter til musikken.
Voksne henvender sig til børnene (ros, feedback) – skriv hvilken type	14	"Det var I gode til – lad os prøve igen – denne gang gør jeg legen lidt sværere". "Hold op, hvor er I dygtige til denne leg".	4	Der er ikke lagt op til dialog i første del af aktiviteten, da der spilles musik fra højttaleren, hvortil der dansen. Irettesættelser registreres.
Voksne stiller åbne/lukkede spørgsmål	17	Der stilles mange spørgsmål til børnene. Spørgsmålene er nysgerrige og åbne.	2	Pædagogen fortæller hvad der skal gøres, og hvad der skal synges.
Opfølgning af voksne på børnenes spontane initiativ	10	Pædagogen hører, når børnene kommer med relevante kommentarer. De bedes dog række	0	Børnene følger pædagogens bevægelser. Ofte registreres dog, at børnene laver noget andet end det

		hånden op, hvorefter de bliver spurgt efter tur.		pædagogen illustrerer. Men dette følges der ikke op på.
Børn henvender sig til hinanden	4	Aktiviteten er meget struktureret, så den lægger ikke op til kontakt børnene imellem	12	Der registreres megen kontakt børnene imellem. Flere har kontakt to og to, hvor der grines og pjattes.
Børn hjælper hinanden	-	-	5	Børnene følger hinanden og tager flere gange hinanden i hånden under dansen.
Andet	-	-	-	-

Skema med fokus på tegn der indikerer motivation hos barnet med synsnedsettelse (psykisk inklusion – resultat kvalitet) - At tilbyde meningsfulde valg (autonomi og kompetence/tiltro til egne evner). Børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud 3 (1. obs.)	Antal gange	Dagtilbud 3 (2.obs.)
Barnet tager initiativ	2	Karl søger flere gange at komme tættere på de materialer pædagogen sidder med ved at lægge sig på maven i midten af rundkredsen med hovedet helt henne ved det pædagogen viser frem.	2	Karl holder sig tæt til den voksne under aktiviteten. Søger flere gange pædagogens hånd.
Voksen følger barnets initiativ	2	Pædagogen giver plads til at lade Karl komme tæt på. Hun holder det der vises frem lige foran Karl, så han kan nå at se hvad der foregår.	2	Pædagogen tager Karls hånd, når han rækker den frem, men må hurtigt slippe, da hun også skal vise fagter til hele børnegruppen.
Barnet med synsnedsettelse henvender sig til et andet barn	0	Karl tager ikke direkte kontakt til de andre børn under aktiviteten. Men han kigger på dem der sidder tæt på ham og observerer, når de taler eller bevæger sig.	0	Karl opsøger ikke direkte de andre børn under dansen eller sanglegen. Men Karl kigger intenst på dem, der er tæt på ham, og han smiler og hopper, når de andre børn gør det.
Et seende barn henvender sig til barnet med synsnedsettelse	2	Barnet ved siden af Karl smiler flere gange og peger på pædagogen sko, hvor der sidder modellervoks. Barnet søger, at få Karl til at kigge med.	0	Børnenes opmærksomhed er generelt rettet mod pædagogen, hvis bevægelser der skal følges.
Barnet med synsnedsettelse viser interesse for de andre børn i gruppen	2	Karl kigger interesseret på de børn der sidder tæt på, men han tager ikke kontakt via kropssprog eller tale.	0	Karls opmærksomhed er rettet mod pædagogen og muligheden for at holde hende i hånden.
Er aktivt deltagende med kropssprog og talesprog		Er aktivt deltagende med sit kropssprog, som rettet mod aktiviteten og den voksne. Når der synges forsøger Karl at lave fagter og at synge med. To gange bevæger Karl sig rytmisk fra side til side, når der synges.		Er deltagende og smiler, når Karl holder den voksne i hånden. Da der synges siddende på gulvet sidder Karl ved siden af pædagogen og han imiterer og søger at følge fagterne til sanglegene
Barnet viser glæde og følelser		Virker opmærksom og smiler		Karl smiler, men stopper også op indimellem og står helt stille, men de andre danser.

Observationsskema C - Dagtilbud 3 - Naja 3½år – observation ½ time ved planlagt aktivitet

Observationsskema til brug ved planlagt pædagogisk aktivitet i forbindelse med motivationsfaktorer og børn med alvorlig synsnedsettelse:

Skema med fokus på de fysiske rammer (fysisk inklusion – strukturel kvalitet) - At organisere miljøet, så det tilpasses barnets udvikling og behov - Voksenperspektiv

	Dagtilbud 2 (1.obs) "Sortering af skrald"	Dagtilbud 2 (2.obs.) "Undersøgelse af kompost"
Antal børn til stede	6 børn i alderen 3-4 år	14 børn i alderen 3-6 år
Antal voksne til stede	1 pædagog	2 pædagoger og 1 medhjælper
Aktivitetsens tema	Natur og naturfænomener – Natur i børnehøjde - projekt om skrald.	Natur og naturfænomener – Natur i børnehøjde - projekt om skrald.
Materiale klargjort og differentieret	Børnene har fundet skrald dagen før, som er gemt i poser og som nu er gjort klar til at åbne ved bordene.	Børnene skal se på en boks med kompost og kompostorme, for at undersøge hvad der sker med de forskellige slags skrald
Aktivitetsens placering	Børnene er fordelt ved tre borde.	På gulvet
Hvordan er børnene placeret (på stole, i rundkreds, ved borde)	Børnene sidder på deres faste pladser.	Børnene sidder i rundkreds
Vandring ud-og ind af rummet (børn/voksne)	En pædagog/personale sidder ved hvert bord. Enkelte gange rejser personalet sig for at hente ting	Det pædagogiske personale sidder på den samme plads under hele samlingen/aktiviteten
Andet		

Skema med fokus på stemning og interaktioner i gruppen – (social inklusion – proceskvalitet) - At etablere gode interaktioner i fællesskaber (tilhørsforhold, kompetence/tiltro til egne evner)

	Antal gange	Dagtilbud 2 (1. obs)	Antal gange	Dagtilbud 2 (2.obs.)
Smil/glæde/humor præger stemningen	-	Stemningen er præget af humor, smil og latter voksne og børn imellem	-	Stemningen er præget af glæde og engagement.
Børn irettesættes af voksne	3	Tre gange irettesættes det samme barn – "du må vente", "tag det roligt"	2	Enkelte gange irettesættes et barn
Børn henvender sig til en voksen	11	Børnene stiller spørgsmål til emnet	14	Børnene stiller mange spørgsmål da kompostbeholderen vises frem
Voksne henvender sig til børnene (ros, feedback) – skriv hvilken type	12	Voksne roser og anerkender børnenes svar på stillede spørgsmål. "Det er fint" – "det var I gode til" – "ja, det er rigtigt".	16	Pædagogerne roser ikke som sådan, men er lyttende og opmærksomme på det børnene siger.
Voksne stiller åbne/lukkede spørgsmål	15	Det stilles nysgerrige og åbne spørgsmål "Hvad lavede vi i går" – "hvorfor gjorde vi det"?	17	Der stilles rigtig mange åbne spørgsmål til de erfaringer børnene har haft med projektet
Opfølgning af voksne på børnenes spontane initiativ	11	Den hovedansvarlige pædagog følger børnenes initiativ ved at kommentere på det de siger og spørge videre.	15	Det følges stort set op på alt det børnene kommenterer på, når det har relevans for projektet.

Børn henvender sig til hinanden	6	Ting sendes rundt.	2	Enkelte gange registreres at børn har kontakt til hinanden. Men den generelle opmærksomhed er rettet mod det pædagogen formidler
Børn hjælper hinanden	5	Børnene er opmærksomme på, at alle at set det der tales om.		Børnene giver hinanden plads til at svare og lytte.
Andet				

Skema med fokus på tegn der indikerer motivation hos barnet med synsedsættelse (psykisk inklusion – resultat kvalitet) - At tilbyde meningsfulde valg (autonomi og kompetence/tiltro til egne evner). Børneperspektiv

	Antal gange	Dagtilbud 2 (1. obs.)	Antal gange	Dagtilbud 2 (2.obs.)
Barnet tager initiativ, stiller spørgsmål og siger til og fra	3	Virker observerende. Naja kommenterer på det, hun får fat i, og fortæller de andre om det.	2	Naja kommer lidt senere. Børnene sidder i rundkreds og aktiviteten er startet op. Hun siger: "Hvor skal jeg være" – "Jeg vil også være med"
Voksen følger barnets initiativ	3	En gang registrerer pædagogen Najas initiativ "ja, du har fundet et låg - Det var fint" – "Hvor skal låget ligge"?	2	Pædagogen reagerer og siger "Kom, du skal sidde her ved siden af mig"
Barnet med synsedsættelse henvender sig til et andet barn	4	Naja henvender sig til sidemakkeren og viser hvad hun har fundet.	0	Naja er fuldt opmærksom på pædagogen der styrer aktiviteten og virker ikke interesseret i de andre børn.
Et seende barn henvender sig til barnet med synsedsættelse	4	Det er gensidig opmærksomhed. Veninden vil gerne se, hvad Naja har fundet.	2	To børn siger "hej", da Naja kommer lidt forsinket ind i aktiviteten
Barnet med synsedsættelse viser interesse for de andre børn i gruppen	-	Hun kigger på pædagogen, når der tales og kigger på det barn der efterfølgende svarer.	-	Naja kigger på pædagogen. Hun ser børnene ved siden af sig, men har ikke/kan ikke se børnene på den anden side af kredsen.
Er aktivt deltagende med kropssprog og talesprog	-	Naja følger med i hvad de andre børn laver. Hun viser interesse og virker opmærksom.	-	Naja følge med og hun virker interesseret. To gange skal alle børn rejse sig og komme hen til pædagogen for at se noget. Naja bliver siddende.
Barnet viser glæde og følelser	-	Naja smiler nogle gange.	-	Naja virker opmærksom og interessere.
Andet		Jeg spørger Naja efterfølgende "hvordan er det at have projekt om skrald", hvortil hun svarer "Det er sjovt"	-	