

1

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

Indledning:

I 2017 påbegynder jeg et samarbejde med en lang række institutioner i Tyskland. Temaet for samarbejdet er ”*Børnemiljøvurderinger i børneperspektiv*”. Forløbet strækker sig over ca. 1 år, og involverer omtrent 50 pædagoger og medhjælpere og 20 institutionsledere. Deltagerne i forløbet fik til opgave at deltage i tre kursusdage. Imellem hver kursusdag var der to til tre uger, hvor de havde mulighed for at gøre erfaringer med det faglige indhold i egen praksis. Denne artikel udspringer af dette samarbejde, og har til formål at vise det faglige indhold, som vi arbejdede med på forløbet. Resultaterne af arbejdet ligger ude i fremtiden, og beskrives af den grund ikke i denne artikel.

Artiklen er disponeret på den måde, at jeg først præsenterer nogle grundlæggende forestillinger om, hvad *børneperspektiver* kan være. Dernæst drejer jeg læserens opmærksomhed hen på læringsteorien *Medieret læring* – for at på den måde forankre artiklens faglighed i en læringsteori (Feuerstein, 2017). Det er min hensigt, at læseren efter endt læsning skal have en ide om, hvad børneperspektiver kan være, men læseren skal også have konkrete forslag til, hvordan man helt konkret kan gribe dette arbejde an. Derfor viser jeg hvordan man kan arbejde med børneperspektiver via pædagogiske interviews og pædagogisk observation. Artiklen afsluttes ved at jeg udpeger nogle *opmærksomhedspunkter* i

arbejdet med børneperspektiver i praksis.

Børneperspektiver, det nye børnesyn og det skabende sprog.

Danmark tilsluttede sig FN børnekonvention i 1991. I den står der, at børn har ret til at udtrykke deres synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet og at deres synspunkter skal gives indflydelse under hensyntagen til barnets modenhed og alder. Der ses i denne konvention tiltag, som søger at værne om barnets rettigheder og at give det en stemme i forhold, som vedrører dets liv (Klitmøller, 2015). Børns perspektiver er vi altså forpligtet til at medtænke. Men hvad er børneperspektiver egentlig? Børneperspektiver tager i denne sammenhæng udgangspunkt i *det nye børnesyn*. I nyere børneforskning betragtes barnet som kompetent, vidende, tænksomt, intentionelt og derfor som en aktiv medkonstruktør af mening. Særligt i de socialt og kulturelt orienterede forståelser af nutidens børn, ja, af mennesker i det hele taget, bevæger man sig væk fra forestillingen om at menneskers udviklingsmuligheder er forudbestemt ved fødslen. Man beskriver at mennesker udvikler sig hele livet, og at det har et dynamisk potentiale for læring og udvikling. Dette er dog ikke det samme som at hævde, at alle kan eller skal lære det samme, at alle lærer lige hurtigt eller at alle er ens (Sunesen, 2017). Jeg vender uddybende tilbage til dette lærings- og menneske-

2

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

syn i forbindelse med medieret læring nedenfor.

Hanne Warming siger, at arbejde med børnesyn er *”et forsøg på at forstå, hvordan det føles og opleves at være barn i en bestemt situation eller under bestemte vilkår”* (Warming, 2017. s. 18). I dette forsøg på at forstå barnet kan man indtage forskellige positioner. Man kan kigge på barnet udefra eller indefra, og så kan man kigge på ”barnet imellem”.

Når man kigger på barnet udefra, så er det de voksne, som beskriver barnet ud fra deres oplevelser og erfaringshorisont. I en faglig sammenhæng bruger de professionelle deres faglige viden til at indkredse og udfolde denne forståelse. Man beskriver barnet ud fra det, som man kan iagttage og ud fra den viden, som man har oparbejdet hen ad vejen i form af viden om forskning, teorier om børns læring og udvikling, ligesom de erfaringer som man har gjort sig i løbet af sin professionelle løbebane også indvirker på forståelser og valg. Når man arbejder med børneperspektiver, så er denne videns-anvendelse stadigvæk aktuel og relevant, lad os slå det fast allerede nu.

Når man kigger på barnet indefra, så forsøger man at etablere et indefraperspektiv, dvs. man forsøger at leve sig ind i barnets forestillingsverden for at på denne måde opdage verden via barnets øjne. Uanset, hvor empatisk og indlevende man forsøger at være, så er dette

naturligvis ikke helt muligt; vi kan faktisk ikke se noget via andres øjne. Men vi kan forsøge at leve os ind i barnets verden ved at spørge, lytte, føle og fornemme. Med andre ord: med dialogen som redskab tilstræber vi at give barnet en stemme og derved give det indflydelse på eget liv. Af den grund bliver dialogen vigtig for det er i dialogen ”barnet imellem” kommer til syne. Med dette menes, at barnet på en måde bliver til nogen i kraft af de dialoger som føres om og med barnet. Sproget, som vi har anvender om og med barnet, har en forunderlig kraft. Det har kraften til at skabe og nedbryde, og så har det kraften til at definere og udpege. Men der er en udbredt kultur for, at det er de voksne, som definerer betydningen af sociale begivenheder, det er de voksne som udpeger, hvad der er vigtigt og betydningsfuldt og det er de voksne, som klassificerer barnet som roligt, venligt, intelligent, som en god ven eller som skide irriterende. Det sprog, som vi bruger til at beskrive barnet med er slet ikke neutralt. Tværtimod, så definerer vi med sproget, og i særlig grad med brug af fortællinger, hvem barnet er, og hvad dets muligheder kan være i verden (Hundeide, 2008). Derfor skal vi i vores praksis være sprogligt opmærksomme, vi skal være sprogdektiver, og sammen lede efter det ressourcefulde og håbefulde sprog om barnet.

3

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

Når vi betragter "barnet imellem", så kigger vi på dialogerne om og med barnet; vi retter vores fokus mod vores sprogbrug, og vi overvejer løbende om vi med vores ord begrænser vores muligheder for at opsnappe barnets synspunkter og derved fra at give det indfly-



delse og deltagelsesmuligheder. Vi er i det hele taget opmærksomme på, hvordan vi relaterer os til barnet fordi vi ved at det relationelle samspil er decideret afgørende i forhold til at berige dets muligheder for at lære og for at trives. I forhold til denne relationelle dimension har medieret læring en ret nuanceret terminologi. Dette uddyber jeg i det følgende.

Medieret læring og børneperspektiver.

Mediated Learning Experience eller blot: medieret læring, er en læringsteori og en metode, som er udviklet af den israelske psykolog og professor. Læringsteorien er baseret på et optimistisk syn på den menneskelige læring, hvilket

vil sige, at teorien formidler et syn på menneskets muligheder som dynamiske og foranderlige, modsat statiske og uforanderlige. I medieret læring ses mennesket som under kontinuerlig forandring hele livet igennem, og der ses her udtryk for den overbevisning, at mennesker især udvikler sig og lærer via de sociale relationer, og i en bredere forstand: via aktiv deltagelse i de sociale og kulturelle sammenhænge, hvor mennesker interagerer. At mennesket har et dynamisk potentiale for læring underbygges i stigende grad af den del af neurologien, som beskæftiger sig med plasticitet, dvs. med hjernens kapacitet til at forandre sig (Mogenssen, 2013). Antagelsen er her, at hjernen udvikler sig brugsrelateret og i kraft af de erfaringer, som den enkelte gør sig i verden (Doidge, 2007). I medieret læring ses der således en tænkning om læring og om udvikling, som er i god overensstemmelse med det nye børnesyn. Men med medieret læring gives der blot yderligere ledetråde i forhold til, hvordan læring sker, og hvad den voksne og merkompetente konkret kan stille op med sig selv for at hjælpe barnet i denne læring og læreproces. Særligt Reuven Feuersteins medieringsbegreb giver mulige retninger i relationsarbejdet. Læs mere om dette i det følgende.

Medieringsbegrebet er naturligvis helt centralt i medieret læring. Mediering defineres af Feuerstein således

4

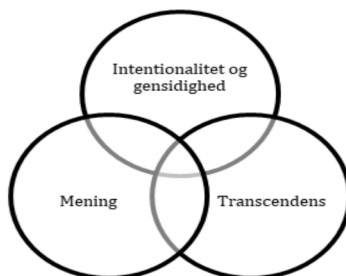
Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

(Feuerstein, 2017, s. 40):

”Mediering defineres som interventionen af et initiativrigt, intelligent, målbevidst individ (en mediator), der placerer sig selv mellem et barn og den verden af stimuli, der indvirker på barnet, og fortolker, hvad det er, barnet skal være opmærksom på – mediatoren må derudover være interesseret i og have fokus på bestemte elementer, barnet skal lære”

Mediering er altså noget som en eller flere mediatorer gør aktivt i det relationelle samspil. Mediatoren kan således være pædagogen, læreren, socialrådgiveren, sundhedsplejersken eller psykologen. Men det kan også være de andre børn i de børnefællesskaber, som det enkelte barn er en del af i hverdagen. Pointen er: mennesker kan være hinandens mediatorer, og kan være på det på forskellige niveauer og med varieret bevidsthed herom. Fx har den voksne andre forudsætninger for at interagerer med en medierende bevidsthed end barnet har. Når mediering har høj kvalitet, så er den præget af høj intentionalitet, dvs. det er noget som udføres med fuldt overlæg: med en intention om at ville mediere. Feuerstein opstiller tre parametre, som tilsammen er beskrivende for kvalitetsmediering. Disse fremgår af figur 1:



Figur 1: De tre universelle medieringskategorier

Intentionalitet og gensidighed henviser til at mediatoren har en bestemt intention om at ville skabe fælles opmærksomhed med barnet om noget. Det handler altså om at indfange barnets bevidste opmærksomhed, og sammen med barnet udforske det, som de nu er blevet fælles om. Gensidigheden består i, at barnet og den voksne så at sige kobler sig på det, som de er sammen om. Kigger barnet væk, går det sin vej, er det optaget af noget andet, så kan den voksne nok have en intention, men der er ikke gensidighed. Intentionalitet og gensidighed handler altså om ”at gøre fælles”. **Transcendensen** består deri, at mediatoren forsøger at bygge bro mellem barnets læringserfaringer, og derved sætter det konkrete samspil ind i en for barnet genkendelig ramme, og derfra overskrider selvet ved at sætte ord på begivenheder i fortiden og fremtiden. Transcendens handler altså om at vise barnet, at noget

5

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

som det har lært i en sammenhæng, kan det bruge i en anden sammenhæng. Mediering af mening kan bestå i særligt to ting. For det første kan mening tilføres en læringsituation ved at mediatoren forsøger at give gode grunde til at noget bestemt skal læres. For det andet tilføres mening til læringsituationen via selve det emotionelle engagement, som mediatoren forsøger at ”skabe i sig selv”, og også forsøger at ”skabe i barnet”. Mening opstår således som både et rationelt aspekt og som et emotionelt aspekt, og det er i princippet ikke muligt at klart adskille disse elementer. Rationaliteten er indlejret i emotionaliteten, og omvendt, kunne man sige med Antonio Damasio (Damasio 1999, 2001). Ud over de tre universelle medieringskategorier er der også 10 situationsspecifikke medieringskategorier. Dem præsenterer jeg i det følgende.

De 10 situationsspecifikke medieringskategorier er beskrevet i ’Mediated Learning Experience – en inkluderende praksis i dagtilbud og skole’, som jeg skrev i direkte forlængelse af min PhD afhandling (Sunesen 2016, 2017). I denne sammenhæng vælger jeg derfor at formulere disse medieringskategorier som var de udsagn formuleret af et barn til en voksen. De lyder således:

1. Mediering af individuation og psykologisk differentiering

”Du skal gøre sådan, at jeg lærer mig selv at kende; hvad er det særlige og

unikke ved mig”?

2. Mediering af en følelse af kompetence

”Du skal lære mig at tro på mig selv og mine egne evner. Giv mig en følelse af kompetence”.

3. Mediering af det optimistiske alternativ

”Du skal lære mig at vende noget negativt til noget positivt”.

4. Mediering af kontrol og regulering af adfærd

”Du skal lære mig at planlægge, organisere, kontrollere mine følelser og tænke over mine strategier”.

5. Mediering af at søge, sætte og opnå mål

”Du skal lære mig at søge, sætte og opnå mål”.

6. Mediering af evnen til at tage en udfordring op; at søge det nye og komplekse

”Du skal lære mig at søge det nye og komplekse; du skal udfordre mig”.

7. Mediering af dele adfærd

”Du skal lære mig at lytte, sætte ord på tanker og følelser, samarbejde og tage hensyn til andre”.

8. Mediering af tilhørsforhold

”Du skal give mig en oplevelse af at være en aktiv og værdsat bidragsyder til fællesskabet”.

9. Mediering af fagligt indhold

”Du skal lære mig et fagligt indhold; vis mig verden, historien og kulturen”.

10. Mediering af foranderlighed

”Du skal huske mig på, at jeg er foran-

6

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

derlig; jeg lærer noget og jeg forandrer mig hele tiden”.

De 10 situationsspecifikke medieringskategorier kan man i arbejdet med børneperspektiver bruge til at tematisere enkeltstående dialoger, observationer eller længerevarende indsatser. De kan på den måde rammesætte dialogerne, observationerne og indsatserne - og give dem retning. Det kan der være nogle fordele i. På den anden side, så kan denne tematisering også begrænse de muligheder, som muligvis ville udspringe af dialogerne, observationerne og i løbet af processerne. Derfor skal kategorierne bruges med omhu og på en pædagogisk intentionel og refleksiv måde. Dette betyder, at der i brugen af medieringskategorierne ligger en potentiel mulighed for at de bliver en form for facitkablon, som lægges ned over barnet. Hvis de bruges på denne måde, så er der tale om et tarveligt traditionelt ”udefra perspektiv”, hvor det igen bliver den voksne, som definerer hvad og hvem barnet er. Medieringskategorierne kan bruges til at tematisere barnet eller børnegruppen fra alle tre perspektiver:

1. Udefra:
 - a). hvordan beskriver de voksne barnets tilhørsforhold?
2. Indefra:
 - a). hvordan beskriver barnet selv sit tilhørsforhold?
3. Barnet i mellem:
 - a). hvad kommer til syne i dialo

gen om og med barnet om tilhørsforhold?”

I eksemplerne er brugt medieringskategorien tilhørsforhold, men det kunne have været hvilken som helst af de 10 situationsspecifikke medieringskategorier, der kunne have været brugt.

Børneperspektiver og pædagogiske interviews

Ovenfor har jeg beskrevet, hvad børneperspektiver kan være, og jeg har beskrevet dele af dette arbejde med dele af læringsteorien medieret læring. I det følgende vil jeg give konkrete bud på, hvordan man med interview som pædagogisk metode kan arbejde med børns perspektiver.

Der findes virkelig mange forståelser af, hvad interviews er eller kan være (Rasmussen, Warming og Kampmann, 2017, s.7). I denne sammenhæng definerer jeg børneinterviewet således:

”Et børneinterview er en planlagt dialog med et eller flere børn, som gøres brug af med det formål at få indblik i børnenes perspektiver, og på basis af dette indblik give børn indflydelse på forhold, som vedrører deres eget liv”.

Interviewet er en planlagt dialog, står der i definitionen ovenfor. Dette betyder, at den samtale, som man skal føre med barnet eller børnegruppen i en eller anden udstrækning er forberedt. Dette betyder dog ikke, at de uformelle samtaler, som man har med barnet,

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

ikke er væsentlige. Faktisk kan det rent faktisk være sådan, at børn bedst kan indgå i de dialoger, som føres uformelt. I denne sammenhæng skelner jeg blot mellem uformelle samtaler og interviews fordi jeg ser interviews, som en mere struktureret måde at skabe viden om og med barnet på. Der følger en mere systematisk proces med, som ikke ses i den uformelle dialogform. Og det er deri det planlagte det består, og det som her fremhæves som det særlige potentiale. Det planlagte kan beskrives i en før, under og efter fase.

I før-fasen afklarer man med sig selv, hvad formålet med interviewet er. Hvorfor skal jeg egentlig tale med barnet eller børnegruppen om netop dette indhold? Hvad vil jeg gerne vide noget om? For den utrænede interviewer kan det nogle gange være en hjælp, at man lægger en plan for, hvordan interviewet skal afvikles, herunder også nedskriver de konkrete spørgsmål, som man gerne vil stille. I praksis vil det være sådan, at interviewet kan gå i mange retninger; det er svært, at styre dets progression. Der opstår ting, som man spontant skal kunne forfølge dialogisk. Som et led i denne forberedelse kan man altså overveje, hvor styrende interviewer og styret interviewet skal være. Skal børnene tale en efter en med uret rundt, kun svare på de spørgsmål som stilles eller er interviewet mere fri og flydende? I forhold til dette skal man vurdere, hvad man ud fra et kendskab til barnet eller

børnegruppen, tror man kan slippe af sted med at gøre i praksis. Man skal altså tage børnenes forudsætninger i betragtning. Uanset alder og forudsætninger, så har alle behov for og ret til at blive informeret om, hvad interviewet omhandler, hvorfor det afvikles, hvordan viden fra interviewet bruges efterfølgende. Det er også væsentligt at huske at meddele, at interviewet anonymiseres, og at de anonymiserede udslag fra de involverede kun bruges internt af de professionelle - i samarbejdet med børnene og forældrene. Da det er børn, vi her taler om, så vil barnets forældre til enhver tid skulle involveres særligt i før-fasen. Denne involvering kan bestå i at få samtykke til at man gerne må interviewe barnet, tale med dem om hvad der skal ske hvordan, bede dem hjælpe med at forberede deres børn på denne anderledes samtaleform osv. Som greb til at håndtere dette arbejde kan alle oplysninger gives skriftligt i et informationsbrev. I dette kan man så også opstille de spørgsmål, som man gerne vil tale med børnene om. Man kan sige, at dette brev er en form for etisk kontrakt mellem alle involverede, i og med at alle deltager under oplyst samtykke. Slutteligt er det også alles ret til at sige nej tak til at deltage.

I under-fasen afvikles selve interviewet. Man vil typisk opleve, at det er sværere at gøre end man havde tænkt det ville være. Derfor vil det ofte være

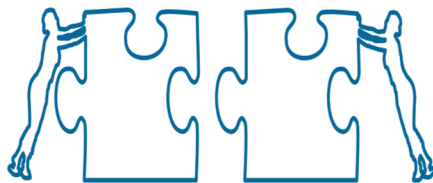
Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

en hjælp, at man fra start har overvejet en bestemt struktur på interviewet. Denne struktur hjælper intervieweren, men faktisk også børnene. For nogle børn kan det være en overordentlig stor udfordring at indgå i samtaler, hvor der kun bruges sprog, uden anden form for støtte. Interviews kan gøres mere konkrete, hvis de afvikles understøttet af konkrete redskaber. Det kan være, at man taler med børnene ud fra fotos, filmsekvenser, brug af dukker eller forskellige opstillinger af legetøj, fx LEGO eller Playmobil. Selve afviklingen af interviewet kan gøres endnu mere konkret og processuel. Clark og Moss beskriver den såkaldte Mosaik Approach (Clark & Moss, 2005, s. 13). Her faciliterer man dialogerne med børnene via redskaber, som nævnt ovenfor, men gør også det man bruger en ”guidet tour”. En guidet tour er, hvor et eller flere børn helt konkret tager en voksen i hånden og guider denne igennem fx legepladsen eller skovområder, hvor de holder rigtig meget af at lege (hvis det er det, man gerne vil vide noget om). Når man kommer frem til disse steder, så indleder man dialogerne on the spot, og man tager billeder og laver videofilm af børnene i disse kontekster. Når man så er færdig med denne tour, så kan man sammen med børnene i et rum i institutionen genoptage samtalen om deres favorit- legesteder, men nu med brug af de fotos og videosekvenser, som man fik optaget. Billederne kan udskri-

ves og sættes op på fine plancher, og så kan man bearbejde læringserfaringen yderligere via tegninger, skulpturer i ler eller andet, som tænder fantasien. Der kan skrives ord eller sætninger til billederne – og så kan man atter igen føre interviews om plancherne... hvis man altså orker mere. Man kan sige, at man stykker de små bidder af børnenes bidrag sammen til en helhed; som en mosaik eller et puslespil.

For at fremme dialogerne kan man endvidere gøre det snedige, at de voksne skiftes til at interviewe. En går med på tour, en anden taler med dem om billeder og videoer en tredje interviewer om



plancherne. Der er mange muligheder for at organisere sig, og det er kun op til de professionelle egen iderigdom at gøre det på måder, som er innovative og kreative.

I efter-fasen hænges plancherne op i institutionen, og giver et æstetisk udtryk, som alle børn nu kan tage del i, spørge ind til og på den måde lære noget af. Men man kan gøre mere end det. I efter-fasen kan man nemlig lave en decideret udstilling med brug af plan-

9

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

cherne og videoerne, som man kan invitere forældrene ind i dialoger om. På den måde kan man med afsæt i børnenes perspektiv bygge broer til forældrene, og give dem indblik i, hvad netop denne børnegruppe værdsætter i deres hverdag. Men efter-fasen er også væsentlig af andre grunde end de formidlingsmæssige. De gennemførte processer og de skabte produkter kan også optimalt gøres til genstand for en pædagogisk refleksion blandt de professionelle. Spørgsmålet om, hvordan man kan tilpasse læringsmiljøet til den aktuelle børnegruppes behov, forudsætninger og ønsker ser jeg som udtryk for demokratisk dannelse, derved at alle børns meninger og holdninger tages alvorligt og at de via dette arbejde så tidligt som muligt oplever og erfarer, at de via samtaler kan ændre eller påvirke verden – eller i det mindste forhold, som vedrører deres eget liv. Man kan også sige, at processerne afvikles med henblik på at finde ud af, hvordan man bedst kan arbejde medierende sammen med barnet: At skabe viden om, hvordan man som professionel på bedst mulige måde kan bruge sig selv som løftestang i forhold til at fremme barnets lærings- og deltagelsesmuligheder.

Børneperspektiver i pædagogisk observation

I forhold til observationer gælder alle retningslinjer som er beskrevet i forhold til interviews ovenfor i før-fasen. Ligesom det er med interviews, så er det

også sådan med observationer, at der findes en lang række af definitioner og også holdninger til, hvad disse reelt kan bibringe af viden. I Denne sammenhæng definerer jeg en pædagogisk observation som:

”En planlagt iagttagelse, som kan involvere alle sanser, men særligt øjnene. Observationen foretages med det formål, at få indblik i børnenes perspektiver, og på basis af dette indblik give børn indflydelse på forhold, som vedrører deres eget liv”.

Jeg har valgt at definere interviewet og observationen på en måde, så de har sammenfaldende formål. Forskellen er at finde i ordene dialog og i at iagttage med øjet. Interviews har at gøre med at tale, observationen har at gøre med at se. Men i princippet, så er dette jo sammenflydende fordi man også observerer, når man interviewer (fx hvem siger noget, hvem er tavse?), og man inddrager sproget, når man observerer (fx hvem siger hvad, på hvilke relationelle udspil?). Du synes nok, at denne diskussion er mega spændende, men vi forlader den for nu. I stedet vil jeg hellere rette fokus mod, hvordan observationen konkret kan gøres. Hvor jeg med interviewet behandlede mulighederne i før, under og efterfaser, så behandler jeg her emnet via disse tre temaer:

- (1) Systematisk/ikke-systematisk,
- (2) Deltagende/ikke-deltagende
- (3) Forholdet mellem observationer og interviews.

10

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

Med **systematisk og ikke-systematisk** mener jeg i denne sammenhæng, at observatøren skal gøres sig overvejelser om, hvordan observationen konkret skal udføres. Man kan gøre brug af mindst to tilgange. Den ene tilgang er en systematisk tilgang, hvor man går sådan til observationen, at det på forkant er defineret og begrebsat, hvad man kigger efter. Man gør her brug af til formålet udviklede observationsguides eller observationsskemaer. Det kan være at man har valgt at tematisere observationen ud fra en af de 10 situationsspecifikke medieringskategorier (fx Deleadfærd), og underinddelt observationsarket i faktorer som vedrører deleadfærd. Det kan være om og på hvilke måder barnet sætter ord på egne tanker og følelser eller det kan være om barnet kan vente på tur, samarbejde osv. Pointen er, at observationen allerede fra start har en tematiseret retning, som den voksne observatør har valgt, naturligvis med reference til faglige begrundelser i en konsistent læringsteori. Modsat kan observatøren også vælge en ikke-systematisk fremgangsmåde. Denne fremgangsmåde kan man kalde for en åben observation, hvor observatøren ikke på forkant ved, hvad han eller hun specifikt kigger efter. Der foretages en global observation, hvor man blot med et beskrivende sprog nedfælder, hvad der sker. Nogle gør det meget detaljeret (han sænker skuldrene, kigger ned i jorden), og andre gør det mere løst (de

delers to hold, spiller bold i gården). Man kan lave denne observation med eller uden refleksion. Uden refleksion betyder, at man kun forholder sig deskriptivt. Med refleksion betyder, at man også nedfælder de tanker, følelser og andre sansninger, som man gør sig. Hvis man fx observerer en undervisningstime, så kan det være relevant at nedfælde, at man faktisk keder sig, bliver træt eller modsat - inspireret, nysgerrig og vågen. Hvad man gør afhænger af formålet med observationen, herunder hvilken viden observationen skal bidrage til.

Det andet tema, **deltagende/ikke-deltagende**, henviser til graden af observatørens involvering. Hvis man har en hverdag i den børnehave, som man foretager observationen i, så kan man godt tale om, at man aldrig rigtig er helt neutral, ikke helt fluen på væggen. Men ”fluen på væggen” er et fint billede til at beskrive en ikke-deltagende position. Observatøren observerer her blot det som sker med et blik fra siden. Han eller hun tager ikke del i de aktiviteter, som finder sted. Det gør den deltagende observatør derimod. Den deltagende observatør leger med i legen, men kan variere intensiteten af denne deltagelse. Fx kan man godt tage initiativ til en leg, og efterhånden som legen er kommet godt i gang så trække sig langsomt ud af legen, og derved indtage en mere fluen på væggen-agtig position – for at så igen senere forsøge at påvirke legen for

Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

at se, hvad der sker, hvem der reagerer på hvilke måder osv. På den måde kan man veksle mellem deltagende og ikke-deltagende. Således er der egentlig ikke tale om enten/eller, men mere at graden af deltagelse finder sted i et kontinuum mellem ingen eller lav grad af deltagelse til høj grad af deltagelse. I et medieringsoptik, så kan man forstå det sådan, at observatøren via denne vekslen får information om, hvad der sker i børnegruppen, når han eller hun bruger selv på forskellige måder. Hvis jeg gør sådan, hvad gør børnene så? Hvis jeg ændrer på dette, hvad sker så? Observationen kan på den måde også være en observation af mekanismerne i det sociale samspil.

Det tredje og sidste tema, som jeg vælger at præsentere i denne sammenhæng, handler om **forholdet mellem observation og interviews**. Når jeg skriver forholdet mellem disse to metoder, så mener jeg, at metoderne kan bruges til informere hinanden, og dermed gøre undersøgelsen endnu mere solid. Man kan fx afvikle et interview, og i dette blive opmærksom eller nysgerrig på noget, som man så efterfølgende undersøger via en observation. Omvendt kan man også observere noget, som man så efterfølgende gerne vil forfølge dialogisk ved at interviewe barnet eller børnegruppen. Der er ikke noget facit for, hvilken strategi der til enhver tid er bedst at gøre brug af. Det kommer an på en faglig betragtning.

Opmærksomhedspunkter i arbejdet med børneperspektiver

Jacob Klitmøller rejser nogle spørgsmål, som er væsentlige at tage i betragtning i arbejdet med børneperspektiver (Klitmøller, 2015, s. 262). Kritisk opstiller han tre spørgsmål, som inviterer til eftertanke. Det første spørgsmål er relateret til det at børn ikke blot skal give en stemme, men at denne stemme også skal tages i betragtning i forbindelse med ændringer eller justeringer af pædagogisk praksis. Klitmøller spørger (Klitmøller, 2015, s. 262):

”er der nogle perspektiver, der bliver lyttet mere til en andre, med det resultat, at det kun er nogle børn, hvis stemmer bliver hørt, mens andre forbliver tavse”?

Altså er det reelt muligt at lytte os helt åbent ind på barnet – eller som Klitmøller siger, er det ikke sådan at vi kontinuerligt må lære at genlytte? Det næste, som Klitmøller peger på, er at børn via deres deltagelse i pædagogiske praksisser rent kulturelt er rundet af denne form for kultur. I deres besvarelse af spørgsmål relateret til fx læring eller undervisning ligger der den risiko, at de i deres svar vil reproducere bagvedliggende forståelser af de fænomener, som de taler og tænker om. Karsten Hundedeide siger noget lignende, nemlig at børnene ofte forsøger at leve op til den kognitive etikette. Dvs. forsøger at svare det, som er kulturelt velset i en speci-

12

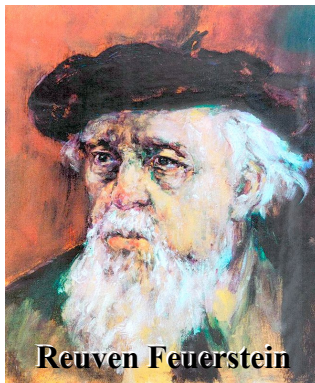
Børneperspektiver

Af Micki Sonne Kaa Sunesen, PhD.

fik sammenhæng. Han kalder det, at børnene tilstræber kontaktmæssig kongruens (Hundeide, 2008, s. 211). Det er ikke alle svar, der er lige velset, ikke alle svar er mulige svar på alle spørgsmål – og det er de fleste børn godt klar over.

Litteraturliste:

- * Clark, A. & Moss, P. (2005): Spaces to play. More listening to young children using the mosaik approach. NCB.
- * Damasio, A. (1999): Fornemmelsen af det, der sker. Hans Reitzels Forlag.
- * Damasio, A. (2001): Descartes fejltagelse. Følelse, fornuft og den menneskelige hjerne. Hans Reitzels Forlag.
- * Doidge, N (2007): The Brain That Changes itself. Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science. Penguin Books.
- * Feuerstein, R. (2017): Medieret læring og hjernens forandringsevne. Om Reuven Feuersteins læringsteori og metode til forbedret cognition. Dafolo.
- * Hundeide, k (2008): Børns livsverden og sociokulturelle rammer. Akademisk Forlag.
- * Klitmøller, j. (2015): i Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole. (kapitel 11, side 251- 270). Hans Reitzels Forlag.
- * Mogensen, J. (2013): Hjemens funktionelle organisering og reorganisering. Cursiv, 11, 33-58).
- * Sunesen, M. (2016). Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb: Med inklusion som eksempel. Ph.d.-afhandling. DPU.
- * Sunesen, M (2017): Mediated Learning Experience – en inkluderende praksis i dagtilbud og skole. Dafolo.
- * Warming, H., Kampmann, J. & Rasmussen, K. (2017): Interview med børn. Hans Reitzels Forlag.
- * Warming, H. (2011): Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde. Akademisk Forlag.



Reuven Feuerstein