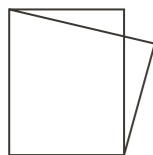


# Børneperspektiver – en vinkel på praksis



Christina Holm  
Poulsen, lektor,  
ph.d., UC SYD

Artiklen sætter fokus på, hvad det vil sige at anlægge et børneperspektiv med afsæt i en forståelse af, at denne vinkel på praksis er relevant for både forskere og fagprofessionelle i dagtilbud og skole. Via praksisnære eksempler illustreres det, hvilken viden der kan fremkomme ved at anlægge et perspektiv på praksis fra børns ståsteder, og hvordan denne viden kan få betydning for udvikling af praksis. Artiklens hovedpointe er, at vi kan udvikle relevant viden om praksis, og hvordan børn oplever deres hverdags- og institutionsliv ved at udforske, hvad børn gør sammen. Fokus er således børns handlinger og deltagelse, og derved peges der på en tilgang til børneperspektivet, der overskrider det verbale sprogs dominerende rolle. I artiklen argumenteres der for,

at det ikke kræver en særlig viden eller specifik metode at udvikle viden fra et børneperspektiv, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene.

## Indledning

Det er i slutningen af undervisningen, og børnene i 2. klasse er i gang med at rydde op. Line, Andrea og Katrine taler sammen om det kommende frikvarter. Viktoria kommer hen til pigerne og spørger, om hun må være med. Hun spørger tre gange, men ingen af pigerne svarer hende. Viktoria udbryder til sidst: "Så svar mig dog, om jeg må være med!". Andrea kigger på hende og siger bestemt: "Jeg har sagt nej!". Pigerne går væk, og Viktoria råber efter dem: "Andrea, hvorfor må jeg ikke være

I projektet var jeg optaget af at udforske deltagelsesvanskeligheder og inklusionsmuligheder fra børns perspektiver.



med?" Line, Andrea og Katrine begynder hviskende at diskutere, om Viktoria må være med. Der tales både for og imod, men de beslutter sig for, at Viktoria ikke må være med.

Ovenstående situation udspillede sig, da jeg var på feltarbejde på en folkeskole i forbindelse med mit ph.d.-projekt. I projektet var jeg optaget af at udforske deltagelsesvanskeligheder og inklusionsmuligheder fra børns perspektiver (Holm Poulsen 2017). Denne vinkel på praksis anlagde jeg, dels fordi der inden for inklusionsforskningen efterspørges viden fra netop det perspektiv, da børns perspektiver på inklusion i mindre grad er kommet til udtryk (Allen 2016; Szulevicz 2014; Tetler & Baltzer 2011), dels på grund af en forståelse af, at inklusion

og deltagelsesvanskeligheder i skolen må udforskes ved at inddrage dem, det handler om – i dette tilfælde børnene.

Ved gennemgang af den inklusionsforskning, der har arbejdet med et børneperspektiv, var det påfaldende, at blevet udforsket via spørgeskemaer og interviews (se eksempelvis Amilon 2015; Dyssegaard et al. 2016; Perry & Qvortrup 2015; Tetler & Baltzer 2009). I de pågældende undersøgelser var der en tendens til, at børns verbaliserede og erindrede oplevelser fik tillagt en central betydning, hvorved børns konkrete handlinger og deltagelsesmåder ikke blev nærmere udforsket. Susan Tetler (2013) problematiserer i den forbindelse det verbale sprogs dominerende rolle, da det bliver

vanskeligt at undersøge børns oplevelser af deres skoleliv, hvis ikke de er i stand til at formulere sig verbalt herom.

Ærindret med nærværende artikel er på den baggrund at bidrage til metodologiske diskussioner, når det gælder udforskning af praksis fra et børneperspektiv ved at pege på relevansen af at flytte fokus fra det verbaliserede sprog til at udforske handlinger og deltagelsesmåder i praksis. At forske fra et børneperspektiv er imidlertid ikke en tilgang, der er forbeholdt forskere. Det er en tilgang, der er relevant for lærere og pædagoger, der er optagede af at skabe og tilrettelægge de bedste lærings- og udviklingsbetingelser for børnene. Artiklen henvender sig således til både forskere og fagprofessionelle i dagtilbud

# Artiklens hovedpointe er, at vi kan udvikle relevant viden om praksis, og hvordan børn oplever deres hverdags- og institutionsliv, ved at udforske, hvad børn gør sammen.



og skole med henblik på at give indsigt i, hvordan man med afsæt i en kritisk psykologisk teoriramme kan forstå og arbejde med et børneperspektiv.

Artiklen bygger på mit ph.d.-projekt (Holm Poulsen 2017) og efterfølgende et studie ved UC SYD (Holm Poulsen & Krogstrup Jakobsen, under udgivelse), hvor der arbejdes med at frembringe praksisnær viden fra et børneperspektiv. Projekterne har en forskningsmæssig ambition om at kvalificere børneperspektivet i forskningssammenhænge med afsæt i spørgsmålene: Hvordan kan man som forsker udvikle praksisnær viden fra et børneperspektiv, og hvordan kan denne viden få betydning for praksis? I artiklen inddrages eksempler fra de to forskningsprojekter med det formål at illustrere, hvilken viden der kan skabes ved at anlægge et børneperspektiv, og hvordan denne viden kan få betydning for udvikling af praksis.

Artiklens hovedpointe er, at vi kan udvikle relevant viden om praksis, og

hvordan børn oplever deres hverdags- og institutionsliv ved at udforske, hvad børn gør sammen. I den forbindelse peger jeg på, at det ikke kræver en særlig viden eller specifik metode at udvikle viden fra et børneperspektiv, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene. I den forbindelse peger jeg på, at det ikke kræver en særlig viden eller specifik metode at udvikle viden fra et børneperspektiv, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene. I den forbindelse peger jeg på, at det ikke kræver en særlig viden eller specifik metode at udvikle viden fra et børneperspektiv, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene. I den forbindelse peger jeg på, at det ikke kræver en særlig viden eller specifik metode at udvikle viden fra et børneperspektiv, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene.

**Historiske bevægelser og forskningsmæssige bestræbelser**  
Inddragelse af børneperspektiver i

forskningssammenhænge knytter sig til et opgør med den tidligere børneforskningstradition, hvor forskningen frem til 1970'erne typisk foregik i kunstige rammer, ofte deciderede laboratorier (Kampmann 2000; Woodhead & Faulkner 2000). Forskningens formål var at skabe entydige og universelle begreber for de udviklingsfaser, børn skulle igennem. Synet på børn var præget af den klassiske udviklingspsykologi, hvor børn blev forstået som endnu ikke udviklede kompetente og rationelle individer, og derved adskilte de sig kvalitativt fra de fuldt udviklede og ansvarlige voksne (James et al. 1999; Mayall 2000; Sommer 1996). Denne forståelse fik betydning for, at børns viden blev betragtet som upålidelig, og på den baggrund var det ikke hensigtsmæssigt eller relevant at inddrage børn i forskningssammenhænge (Kampmann 2000; Christensen & James 2000).

I løbet af 1970'erne blev den klassiske udviklingspsykologi kritiseret for sin universelle forståelse af barnets udvikling.

Som et led i denne kritik blev det vigtigt at overskride tendensen til at objektgøre børnene og i stedet forstå børn som kompetente sociale aktører, der er aktive medskabere af deres livsbetingelser (Kampmann 2000; Stern 2000; Thorne 1993). Det var en bestræbelse på at begribe barnet som et subjekt, der må forstås i relation til de kontekster, hvori barnet lever sit liv, samtidig med at det må begribes som en aktør, der øver indflydelse på sine livsbetingelser (Røn Larsen 2011). Kritikken af den klassiske udviklingspsykologi ledte til påpejning af, at undersøgelser af børns liv må foregå i deres almindelige hverdagsliv, hvor fokus er på samspil mellem mennesker og de sociale og kulturelle kontekster, hvori samspillene foregår (Bronfenbrenner 1979). På den baggrund blev det væsentligt at rykke forskningen ud af laboratorierne og ind i børnenes hverdagsliv for at opnå en større og mere nuanceret viden om deres liv.

Forståelsen af børn som aktører i eget liv og interessen for børns opfattelser af deres livssammenhænge har ført til, at begrebet 'børneperspektiv' står centralt i forskningsdebatten i dag (Gulløv & Højlund 2010), og er en forskningstilgang, der deles af forskellige forskningstraditioner på tværs af felter som psykologi, pædagogik, antropologi og sociologi (Røn Larsen 2011). Den forskningsmæssige optagethed af at inddrage børn som subjekter i eget liv og bestræbelse på at udvikle et børneperspektiv<sup>2</sup> har ledt til diskussioner om, hvordan man kan nærme sig et børneperspektiv. Heri ligger en forståelse af, at børneperspektivet altid er en tilnærmelse og ikke et forsøg på at 'kravle ind' i barnets hoved og føle dets følelser eller tænke dets tanker (Warming 2014). Børneperspekti-

vet må således forstås som en analytisk konstruktion af bestemte børn og deres livssammenhænge, da man aldrig kan sætte sig fuldstændig i den andens sted (Gulløv & Højlund 2010; Warming 2011).

Forskningsmæssigt har der været en fælles bestræbelse på at lytte til børn, hvor barnets stemme ofte forstås som en forudsætning for at få viden om børneperspektivet (Munck 2017; Warming 2011). Vægtlægningen af børns verbale sprog får imidlertid den betydning, at det kan være vanskeligt at inddrage et børneperspektiv, hvis børn i begrænset omfang mestrer det verbale sprog. Trods forskellige tiltag for at overskride sprogets dominerende rolle i form af eksempelvis observationer og inddragelse af visuelle udtryk (f.eks. tegninger og fotografier) er det verbale sprog, og dermed samtalen og interviewet, stadig en udbredt tilgang til at arbejde med et børneperspektiv (Munck 2017).

### Teoretisk afsæt

I arbejdet med børneperspektiver tager jeg udgangspunkt i en social praksisteoretisk og kritisk psykologisk grundforståelse af mennesker som deltagere i social praksis (Axel 2009; Dreier 2008; Højholt 2001; Lave & Wenger 1991). Praksisbegrebet peger på det grundlæggende forhold, at mennesker må forstås igennem deres *handlinger* sammen med andre mennesker i samfundsmæssige organiseringer – altså som deltagere i sociale praksisstrukturer (Højholt & Kousholt 2011). Derved betones det forhold, at vi kun kan forstå den enkeltes måde at handle og deltage på ved at udforske, hvad deltagelsen er en del af. Deltagelsesbegrebet rummer denne dobbelthed, da begrebet bidrager til at rette opmærksomheden *både* mod den

enkelte deltager og mod den sociale sammenhæng, hvori deltagelsen finder sted (Dreier 2008; Juhl 2017; Kousholt 2011). Det er en kritisk psykologisk grundtanke, at mennesker handler *begrundet* i forhold til betingelser i praksis. Dette indebærer, at vi kan få indblik i samfundsmæssige betingelser og deres betydning ved at udforske menneskers handlinger og deltagelsesmåder.

Begrebet om børneperspektiver spiller en central rolle i forhold til at udforske, hvad der er på spil i konkrete praksis-sammenhænge, og hvilken betydning deltagelsen har for konkrete børn (Højholt 2012). Inden for en kritisk psykologisk teoriramme forstås børneperspektivet som en *vinkel på praksis fra børns ståsteder* (Højholt 2005). Dette indebærer, at i stedet for at anlægge et forskningsperspektiv *på* et barn anlægges der et forskningsperspektiv *fra* et barn (Stanek 2011). Interessen samler sig derved om 'at kigge med' barnet ud i dets liv, hvilket er en lidt anden tilgang end forsøget på 'at sætte sig ind' i dets liv. 'At kigge med' barnet betyder, at man følger barnets blik og er udforskende på, hvor barnet kigger hen, hvad barnet er optaget af og engageret i, og hvad barnet prøver at opnå via sine handlinger. Derved bliver det ikke en optagethed af det enkelte barn isoleret set, men hvordan den enkelte tager del i en fælles praksis sammen med andre børn og voksne. Som forsker kigger man således *både fra* barnet og *rundt om* barnet i bestræbelsen på at nærme sig et børneperspektiv (Munck 2018). I denne tilgang er det deltagelsen og børns handlinger, der er i fokus. Børneperspektivet gør det derved muligt at nærme sig en forståelse af den enkelte, da mennesker, som tidligere nævnt, må forstås igennem

deres *handling*er sammen med andre mennesker i samfundsmæssige organisationer (Højholt & Kousholt 2011).

At børn forholder sig til deres handlinger og reflekterer over deres hverdags- og institutionsliv, kommer ikke nødvendigvis til udtryk via det talte sprog, men kan observeres i børns handlinger og måder at deltage på i fællesskaberne (Stanek 2011). Herved ses en vej til børneperspektivet, der overskrider sprogets dominerende rolle. Ved at følge børnene over tid og på tværs af forskellige situationer og ved at kigge *med* børnene ud i deres institutionsliv kan man som forsker få indblik i, hvordan de institutionelle betingelser stiller sig og opleves af børnene.

#### At følge børnene

Bestræbelsen på at udforske praksis fra børns perspektiver fordrer, at man følger børnene over tid og i forskellige situationer. I en skole vil det eksempelvis indebære, at man som forsker er med børnene ude i frikvarteret og til stede i undervisningen, hvor man placerer sig i nærheden af børnene. Den fysiske placering og følgeskabet med børnene gør det muligt at udforske deres handlinger, rettetheder og engagementer. I denne udforskning af praksis er man nysgerrig på, hvad børnene er optagede af: Hvor kigger de hen? Hvem prøver de at komme i kontakt med? Hvad ser ud til at betyde noget for dem? Ifølge Højholt (2012) er det relevant at lade sig involvere i børnenes dagsorden og stille spørgsmål til det, de er i gang med, i stedet for at være optaget af egen forskningsdagsorden.

“It became my experience that we as grown-ups gain more information about the children’s perspectives by trying to join their agendas rather than asking them questions based on our own.” (Højholt 2012, s. 203).

At lade sig involvere i børnenes agenda knytter sig til min indledende pointe om, at forskning fra et børneperspektiv fordrer et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene snarere end en særlig viden eller specifik metode. Udforskning af praksis fra børns perspektiver kan blandt andet gøres med afsæt i spørgsmålene: Hvad *gør* barnet? Hvad *gør* de andre børn? Hvad *prøver* de på? I hvilken sammenhæng *gør* de det? I det følgende vil jeg illustrere, hvilken viden om børns skoleliv der kan udvikles ved at følge børnene og observere, hvad de *gør* sammen. I mit forskningsarbejde er jeg optaget af de børn, der oplever at være i vanskeligheder i skolen. Jeg forsøger at se vanskelighederne fra barnets perspektiv, hvilket indebærer, at i stedet for at zoome ind på barnet og prøve at gennemskue, hvad der kan være ‘galt’ med det (Stanek 2011), forsøger jeg at se på de situationer, som vanskelighederne udspiller sig i. Den forskningsmæssige interesse retter sig således mod, hvad børnene *gør*, frem for hvad børn er.

#### Deltagelsesvanskeligheder udforsket fra et børneperspektiv

Det følgende eksempel stammer fra mit ph.d.-projekt (Holm Poulsen 2017), hvor jeg som tidligere nævnt udforskede deltagelsesvanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv. Eksemplet har til hensigt at illustrere, hvilken viden der kan frembringes ved at anlægge et børneperspektiv, og hvordan

denne viden kan bidrage til udvikling af praksis. Fokus i det følgende eksempel er således ikke de specifikke konflikter og deltagelsesvanskeligheder, som enkeltbørn oplever, men den indsigt og de udviklingsmuligheder, børneperspektivet kan bidrage med.

I forbindelse med mine observationer i en 2. klasse bemærker jeg, at der er adskillige konflikter med og omkring pigen Viktoria. Det er konflikter, der knytter sig til hendes deltagelse blandt klassens piger, og konflikterne udspiller sig ofte i forbindelse med frikvarteret, hvor pigerne har vanskeligt ved at finde ud af, hvem der skal lege med hvem, og hvordan legene skal foregå. Af mine observationer tegner der sig et billede af, at Viktoria har en tendens til at råbe højt, græde voldsomt og være grov i munden over for de andre børn. Viktorias handlinger forekommer ofte voldsomme og ubegrundede i forhold til den aktuelle situation, da der ikke umiddelbart er en sammenhæng mellem det, der sker i situationen, og hendes handlinger.

Kigger man *på* Viktoria kunne man blive optaget af, hvad der mon er ‘galt’ med hende, siden hun reagerer så voldsomt. Denne vinkel på vanskelighederne kunne tilvejebringe forståelser af, at Viktoria skal lære at styre sit temperament som forudsætning for, at de andre vil være sammen med hende. Kigger man i stedet *med* Viktoria ud i hendes skoleliv og følger hendes engagementer og bestræbelser på tværs af skoledagens forskellige situationer, får man imidlertid øje på, at hendes deltagelsesmåde er begrundet i sociale dynamikker og ekskluderende processer i pigegruppen. Det bliver i denne sammenhæng tydeligt,

## Begrebet om børneperspektiver spiller en central rolle i forhold til at udforske, hvad der er på spil i konkrete praksissammenhænge, og hvilken betydning deltagelsen har for konkrete børn.



at handlinger, der umiddelbart kan forekomme ubegrundede og uforståelige fra et lærer- og pædagogperspektiv, bliver anderledes forståelige, når de udforskes fra børns perspektiver.

Når jeg udforsker, hvad der sker i løbet af skoledagen og *rundt om* Viktoria, får jeg blandt andet øje på, hvordan de andre piger ofte ignorerer hende og forhandler om, hvorvidt Viktoria må være med eller ej, hvilket artiklens indledende observation er et eksempel på. Jeg ser adskillige situationer, hvor Viktoria oplever at blive udelukket fra det fællesskab, som hun forsøger at blive en del af. Udelukkelsen reagerer hun på ved at blive meget ked af det og vred på måder, hvor der kommer en del grimme ord ud af munden på hende. Vreden og gråden kommer ikke alene til udtryk i situationer, hvor de andre ekskluderer hende men også i situationer, hvor Viktoria *tror* de andre er i gang med at udelukke hende

fra fællesskabet. Det sker blandt andet i et frikvarter, hvor hun ser en af pigerne hviske noget til en anden. Viktoria begynder at råbe, at de hvisker om hende, og hun forlader grædende de andre, der forundrede og rådvilde står tilbage.

Som iagttagelse af pigernes samspil er der ikke altid en umiddelbar sammenhæng mellem det, der sker i situationen og Viktorias reaktion. Når det bliver svært at få øje på sammenhænge mellem hændelser og et barns handlinger, ser det ud til, at handlingerne kan forekomme mærkelige og ubegrundede, hvorved lærere og pædagoger søger forklaringer andre steder. Det forekommer at være en nærlæggende forklaring, at Viktorias vrede og voldsomme gråd skyldes noget inden-i-hende i form af et voldsomt temperament. Denne forståelse sætter nogle af skolens voksne i spil, når de prøver at begribe de mange konflikter i pigegruppen, der ofte har Viktoria som

omdrejningspunkt. Det får blandt andet den betydning, at de voksne i skolen igangsætter interventioner, der har til hensigt at lære Viktoria at håndtere sit temperament (for nærmere udfoldelse af vanskeligheder i Viktorias skoleliv se Holm Poulsen 2017, 2018).

#### Forandringer i praksis

Observationer af Viktorias deltagelse lagde jeg frem til fælles drøftelse med lærere og pædagoger i den pågældende klasse. Det var ikke nødvendigt at knytte mange ord til observationerne, da børneperspektivet synliggjorde, hvad vanskelighederne handlede om for Viktoria. De professionelle fik via børneperspektivet blik for, at Viktoria havde brug for hjælp til at blive inddraget i fællesskabet og få nye og positive samspilsoplevelser, ligesom der skulle arbejdes med børnenes måder at være sammen på. Hjælpen skulle derved ikke alene rettes indad mod noget inden-i-Viktoria, men

## Bestræbelsen på at udforske praksis fra børns perspektiver fordrer, at man følger børnene over tid og i forskellige situationer.



snarere udad mod skolelivets sociale kompleksitet.

Inddragelsen af et børneperspektiv fik den betydning, at forståelsen og indsatsen skubbede sig fra at omhandle Viktorias temperament til at rette sig mod deltagelse i fællesskaberne. Lærere og pædagoger begyndte at arbejde med sociale dynamikker i fællesskaberne ved eksempelvis at inddele børnene i forskellige grupper og være udforskende på, hvilke børn Viktoria fungerede godt sammen med, og hvilke samspil der kunne give hende positive deltagelsesoplevelser. Dette arbejde bevirkede andre samspilsoplevelser for Viktoria, der med tiden fik den betydning, at hendes deltagelsesmåde ændrede sig. I slutningen af mit feltarbejde så jeg ikke Viktoria forlade de andre, mens hun råbte og græd højt. Ligeledes iagttog jeg ikke vanskelige samspil og konflikter, hvor Viktoria havde svært ved at være med, blev overset og lukket ude. I en samtale med Viktoria fortæller hun, at det går meget bedre i skolen, fordi hun har fået nye venner, og ligeledes fortæller klasse-

læreren at i forhold til tidligere, er der kun mindre konflikter.

Et andet eksempel på, hvordan børneperspektivet bidrager til udvikling af praksis, stammer fra et forskningsprojekt ved UC SYD. I dette projekt udforskes det, hvordan vanskeligheder i børns sociale baggrund får betydning for deltagelsen i skolen (Holm Poulsen & Krogstrup Jakobsen, under udgivelse). I projektet rettes fokus mod eleven Ida, der af lærerne beskrives som en grænseoverskridende, flagrende og forstyrrende pige med ressourcsvg social baggrund. Lærerne forstår de vanskeligheder, der udvikler sig for Ida i skolen, som sammenhængende med forholdene i hjemmet. Ved at anlægge et børneperspektiv får man imidlertid blik for, at vanskelighederne ikke alene kan forstås i lyset af familiebaggrund, men knytter sig til den måde hun bliver forstået og mødt af andre børn og voksne i skolen. I observationerne tegnes et billede af, at Ida bliver forstået og mødt på måder, der bidrager til ulighed og begrænser hendes deltagelsesmuligheder i klassens sociale og faglige

fællesskaber (for en nærmere udfoldelse af dette se Holm Poulsen & Krogstrup Jakobsen, under udgivelse).

Ligesom i det forrige eksempel blev observationer lagt frem til fælles drøftelser med lærerne, hvilket ledte til et andet perspektiv på problemerne og derved en anden problemforståelse. Lærerne blev eksempelvis opmærksomme på, at de havde en tendens til at stå med ryggen til Ida, hvorved Idas højlydte udbrud og forstyrrelser i undervisningen kunne forstås i lyset af, at Ida oplevede at blive overset. Endvidere fik de øje på, at deres favorisering af enkeltelever bidrog negativt til de sociale dynamikker mellem børnene. Børneperspektivet skærpede lærernes blik for børnenes betydning for hinanden, og hvordan Idas deltagelsesvanskeligheder var forbundet med den måde, hun blev forstået og mødt af klassekammeraterne. Denne indsigt ledte til diskussioner af og beslutninger om, hvordan der kunne arbejdes med klassens sociale dynamikker. Lærerne begyndte eksempelvis at arbejde med børnenes måde at tale til hinanden på

ved at have det som et fokuspunkt i undervisningen. Nogle måneder senere fortæller en af klassens lærere, hvordan den ændrede problemforståelse og den dertilhørende indsats havde igangsat en positiv udvikling. Læreren siger i den forbindelse: "Det er en helt anden klasse at komme ind i, og det er bare, fordi vi har ændret måden, vi møder børnene på, så sker det her, det er jo helt vildt."

I de nævnte eksempler overskrider børneperspektivet forståelser af, at problemer i Viktoria og Idas skoleliv må forstås i lyset af, at der er noget 'galt' inden-i-barnet eller i barnets sociale baggrund, som skolen skal justere på og kompensere for. Børneperspektivet bidrager med indsigt i, at problemerne knytter sig til sociale dynamikker i fællesskaberne, hvor børn og voksne gensidig udgør betingelser for hinandens deltagelse. Artiklens eksempler peger således på, at nye perspektiver og problemforståelser kan udvikles og bidrage til at kvalificere praksis, når skolelivet udforskes fra et børneperspektiv.

### Børneperspektiver – bidrag til udvikling af praksis

Hensigten med artiklen har været at pege på relevansen af at inddrage et børneperspektiv i udforskning af vanskeligheder, da denne vinkel på praksis kan bidrage til udvikling af praksis. Ved at anlægge et perspektiv på praksis fra børns ståsteder og derved kigge med børnene ud i det sociale liv kan vi lære om institutionelle betingelser, og hvordan de har betydning for børnene. Pointen er derved, at børneperspektivet ikke alene giver indsigt i, hvordan børn oplever deres deltagelse, men tillige tilvejebringer viden om praksis, da børn handler begrundet i forhold til betingelser i praksis. At få indsigt i børns institutionsliv fordrer derfor ikke, at børnene formulerer sig verbalt herom, da man kan få en bred og nuanceret viden ved at udforske, hvad børn gør sammen. Derved er der andre veje at gå i arbejdet med børneperspektiver end en udbredt tilgang til at fokusere på det verbale sprog og dermed samtalen og interviewet.

En af artiklens hovedpointer er, at udforskning af praksis fra et børneperspektiv ikke kræver en særlig viden eller specifik metode, men et engageret og nysgerrigt følgeskab med børnene og

en interesse i at udforske, hvad børn gør sammen. Derved er det en tilgang, som lærere og pædagoger med fordel kan anlægge i udforskning af egen og hinandens praksis, hvilket dog fordrer, at de har mulighed for at prioritere et sådant arbejde. I en skole kan arbejdet finde sted i de enkelte teams, hvor det aftales hvilke situationer, der er relevante og mulige at undersøge nærmere via et børneperspektiv. Trods min påpegnings af, at det er nødvendigt at følge børnene over tid, så kan et kortere følgeskab også give frugtbar viden om børns oplevelser af deres skoleliv. Udvalgte observationer kan efterfølgende lægges frem til fælles drøftelse i teamet med henblik på at få en større og mere nuanceret forståelse af børns deltagelse og vanskeligheder. Min erfaring er, at børneperspektivet skærper blikket for, hvad der er væsentligt at arbejde med i bestræbelsen på at øge børns deltagelsesmuligheder og trivsel. Det er et arbejde, der ikke alene retter sig mod enkeltbørn, men udad mod skolelivets sociale kompleksitet, da børneperspektivet er en vinkel på praksis. Derved er det et perspektiv, der gør det muligt at få øje på forhold i praksis, som det er relevant at arbejde med i bestræbelse på at skabe gode deltagelses- og læringsmuligheder for børnene. ♦



## REFERENCER

Allen, J. (2016). *The inclusion challenge*. Lokaliseret d. 26. juni 2019 på: [http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da\\_a0b4ccb5042c4660b4ef5d5eb1e08e7d.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_a0b4ccb5042c4660b4ef5d5eb1e08e7d.pdf)

Amilon, A. (red.) (2015). *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

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

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Christensen, P. & A. James (2000). Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights. I: P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children* (s. 160-178). London & New York: RoutledgeFalmer.

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

Dyssegaard, C.B., N. Egelund, S. Henze-Pedersen & C.P. Nielsen (2016). *Inklusion – set i et elevperspektiv*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Gulløv, E. & S. Højlund (2010). *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.

Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.

Holm Poulsen, C. (2018). Afrmagtsprocesser i skolens fællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(4), 56-68.

Holm Poulsen, C. & L. Krogstrup Jakobsen (under udgivelse). Situeret ulighed i skolen. *Unge Pædagoger*.

Højholt, C. (2012). Communities of Children and Learning in School: Children's Conduct of Life. I: M. Hedegaard, C. Højholt & O.S. Ulvik (red.), *Children, Childhood and Everyday Life: Children's Perspectives* (s. 199-215). NC: Information Age Publishing.

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

Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (s. 23-46). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. & D. Kousholt (2011). Forsknings Samarbejde og gensidige læreprocesser. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (s. 207-238). København: Dansk Psykologisk Forlag.

James, A., C. Jenks & A. Prout (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.

Juhl, P. (2017). Pædagogisk faglighed analyseret fra et børneperspektiv. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 53-62.

Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter* og børneperspektiv. I: P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.), *Børn som informanter* (s. 23-53). København: Børnerådet.

Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with Generational Issues. I: P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children* (s. 120-135). London & New York: RoutledgeFalmer.

Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Munck C. (2018). How Contradictions in Professional Practices Become Contradictions in Research Practices. *Outlines – Critical Practice Studies*, 19(1), 46-66.

Perry, K. & L. Qvortrup (2015). *Inklusion i børnehøjde i Greve Kommune – fokus på børns trivsel og læring*. København: Aalborg Universitet.

Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (s. 61-88). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehaven til skole og SFO*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.

Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden: et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. (2014). "Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget": inklusion fra et elevperspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51(1), 46-59.

Tetler, S. (2013). Handicapforståelsens betydning for det specialpædagogiske professionsblik. I: I.S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (red.), *Handicapforståelser. Mellem teori, erfaring og virkelighed* (s. 231-242). København: Akademisk Forlag.

Tetler, S. & K. Baltzer (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *Journal: London Review of Education*, 9(3), 333-344.

Tetler, S. & K. Baltzer (2009). Elevernes perspektiv. I: N. Egelund & S. Tetler (red.), *Effekter af specialundervisningen* (s. 167-190). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. København: Akademisk Forlag.

Warming, H. (2014). Børneperspektiver er komplicerede størrelser. *Vera: tidsskrift for pædagoger*, 69, 48-53.

Woodhead, M. & D. Faulkner (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I: P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children* (s. 9-35). London & New York: Routledge.

## ENDNOTES

<sup>1</sup> I artiklen anvender jeg et bredt forskningsbegreb forstået på den måde, at forskning ikke alene omfatter personer med en forskeruddannelse men også eksempelvis lærere og pædagoger, der udforsker egne praksis.

<sup>2</sup> At nærme sig et børneperspektiv skal ikke forstås i singularis. Gulløv og Højlund (2010) pointer, at et 'børneperspektiv' ikke må forstås som en entydig størrelse, da der i enhver børnegruppe er mange forskellige opfattelser, interesser og positioner. Der er lige så mange perspektiver som børn.