



Studerendes skabelse af personlig teori om børne- perspektiver i pædagog- uddannelsens praktik

Jimmy Krab

lektor, ph.d. og cand. mag. i pædagogik, Center for Pædagogik,
Professionshøjskolen Absalon, jik@pha.dk

Kirsten Rigbolt

lektor og cand. pæd. i pædagogik, Center for Pædagogik,
Professionshøjskolen Absalon, kri@pha.dk

Randi Andersen

docent, ph.d og cand.comm., Center for Pædagogik,
Professionshøjskolen Absalon, raa@pha.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Via analyser fra et etnografisk inspireret feltarbejde af pædagogstuderendes arbejde med børneperspektiver i deres praktik i daginstitutioner bidrager artiklen til nuancerede forståelser indenfor forskningsfeltet voksenlæring og praktik. Med afsæt i en kombination af Lave og Wengers antropologisk og sociologisk inspirerede læringsteori og Jarvis' filosofisk eksistentielt inspirerede læringsteori viser artiklen de studerendes refleksioner over det konfliktuelle og modsætningsfulde i praksis som forudsætning for deres læring. Artiklen sætter dermed fokus på de studerendes modsætningsfulde praksiserfaringer som udgangspunkt for læring på pædagoguddannelsen og bidrager med et kritisk korrektiv til en instrumentel og kompetencemålstyret kvalifikationstænkning.

Abstract

How do students in social education create a personal theory about children's perspective during an internship.

Based on an ethnographic inspired fieldwork of students' work with children's perspective in day care institutions this article offers new understandings in the field of adult education and internship. Using Lave and Wenger's social, anthropological inspired theory of learning in combination with Peter Jarvis' philosophical, existential theory the article stresses the importance of reflection on conflicts and disjunctions during internship and offers a critical corrective to the current instrumental perspective on learning ruled by competence goals.

Nøgleord

Praktik, børneperspektiver, læring, personlig teori, pædagogstuderende.

Keywords

Internship, children's perspective, learning, personal theory, Bachelor in Social Education.

Indledning

Kvaliteten i praktikken i pædagoguddannelsen diskuteres jævnligt, og professionshøjskolerne, KL og Uddannelses- og Forskningsministeriet har i de senere år været optaget af at etablere en fælles forståelse af, hvordan der kan skabes det, som de i et fælles udspil kalder sammenhængende læringsforløb for de studerende med fokus på bedre sammenhænge mellem teori og praksis (UFM, 2019). Italesættelsen af behovet for mere sammenhængende læringsforløb vidner om, at der i feltet er en problematisering af kvaliteten af praktikken. Der er kun få studier af, hvad der foregår i praktikken, og hvordan de studerendes læringsprocesser kan understøttes og kvalificeres.

Praktikken kalder således på mere viden om, hvad der foregår i de studerendes praktikforløb og hvordan de studerende lærer i praktikken, hvilket denne artikel vil bidrage til. Det gør den ved at zoome ind på de studerendes arbejde med børneperspektiver, som er et højaktuelt tema på dagtilbudsområdet (Koch, 2020). Pædagoguddannelsen forventes at kvalificere de studerende til at have viden om og kunne arbejde med udgangspunkt i børneperspektiver. Undervisning i og litteratur om børneperspektiver har været en del af uddannelsen i mange år, men hvordan teoretisk viden indgår i de studerendes læring, findes der ikke forskningsbaseret viden om. Rothuizen m.fl. har lavet en opsamling af dansk forskning om praktik i pædagoguddannelsen og konkluderer, at eksisterende forskning giver indblik i praktikken som en kompleks og sammensat størrelse. ”Selvom praktikken har gennemgået en betydelig formalisering, og der er mange mål at opfylde, så er det et åbent og ubesvaret spørgsmål, hvordan de studerende for eksempel støttes i at udvikle professionsidentitet og komme på sporet af at blive pædagog” (Rothuizen m.fl., 2020: 32)?

Vores analyser viser, hvordan den studerende arbejder med ”at komme på sporet af at blive pædagog». Der tilbydes en læringsteoretisk forståelse af, hvordan pædagogstuderende udvikler deres personlige teori gennem refleksioner over udfordrende praksissituationer med anvendelse af selvbiografiske erfaringer samt metateori. Analyserne kommer tæt på, hvad der foregår i praktikken og giver indsigt til videre udvikling af, hvordan de studerendes læringsprocesser kan understøttes og kvalificeres.

Analysen er afgrænset til de studerendes arbejde med børneperspektiver, som udgøres af cases, som vi benytter eksemplarisk til at søge indsigt i de studerendes læringsprocesser. Artiklens forskningsspørgsmål er: Hvordan arbejder de studerende med børneperspektiver, og hvordan ekspliciterer og udvikler de en personlig teori om børneperspektiver i praktikken?

Artiklens forskningsmæssige grundlag

I analyserne trækker vi både på Lave og Wengers antropologisk og sociologisk inspirerede læringsteori og på Jarvis’ filosofisk eksistentielt inspirerede læring-

steori, og vi finder i lighed med Illeris, at teorierne har forskellige men gensidigt supplerende perspektiver på praksisorienteret voksenlæring (Illeris, 2017). Med Lave og Wenger forstår vi læring som noget, der udvikles i en social praksis og i sociale praksisfællesskaber, hvor de studerende socialiseres ind i normer, traditioner og vaner. Det er praksisfællesskabets sociale struktur med iboende magtrelationer og betingelser for legitimitet, som skaber mulighederne for læring. Gennem adgang til og deltagelse i praksisfællesskabet danner den studerende sig gradvist en almen opfattelse af, hvad der konstituerer fællesskabet (Lave og Wenger, 1991). Jarvis forstår, i overensstemmelse med Lave og Wenger, læring som eksperimentel, erfaringsbaseret og socialt orienteret, idet individet lærer i interaktionen i sociale situationer. Det der bl.a. adskiller Jarvis' teori fra Lave og Wengers læringsteori er, at Jarvis også inddrager et individuelt eksistentielt perspektiv på læreprocesser (Illeris, 2017). At lære er for Jarvis altid ensbetydende med at lære at blive et menneske. Han forstår individet som et helt menneske med krop og sind og med en unik biografi, som reflekterer de sociale situationer kognitivt, følelsesmæssigt og praktisk, som en del af individets fortløbende personlige udvikling "learning to be me" (Jarvis, 2009). Jarvis har udviklet sin voksenlæringsteori inspireret af sin erfaring med videreuddannelse af professionsuddannede praktikere (som lærere, pædagoger og sygeplejersker) (Jarvis 2002). Hans fokus er på den individuelle praktikers fortløbende skabelse af personlig teori, som inkorporerer den viden (metateori), som praktikerens møder på uddannelsen eller senere i sin karriere på efter – og videreuddannelsesforløb. Han har således fokus på, hvordan den professionelle inddrager begreber, teorier og metoder sammen med erfaringer og biografi i skabelsen af sin personlige teori – med det formål at forbedre praksis (Jarvis, 2002).

Ifølge Jarvis lever vi det meste af vores liv i situationer, som vi har lært at tage for givet, og hvor vi ikke nødvendigvis ekspliciterer det vidensgrundlag, vi handler ud fra, idet det fungerer som tavs viden (Jarvis, 2002; Polanyi, 1967). Som interviewere har vi mødt denne form for viden, når den studerende ikke umiddelbart kan gøre rede for praksis, men gradvist begynder at formulere praksisfortællinger, når de får tid til at reflektere. Jarvis kalder den professionelles viden om praksis for *den personlige teori*. Jarvis benytter begrebet personlig teori synonymt med begrebet praksisviden, men introducerer "personlig teori" som et opgør med en teoriforståelse, hvor teori er noget, der kan overføres til praksis. Jarvis kalder den teori og de metoder praktikerens lærer på uddannelsen for metateori og pointerer, at denne ikke kan overføres direkte til praksis. Praktikere etablerer derimod deres egen personlige teori som resultat af refleksion over arbejdspraksis og læring fra erfaringer, både livshistoriske og fra arbejdspraksis. Metateori fra uddannelse indgår i refleksionsprocessen og kan blive en del af den personlige teori efter at være afprøvet i praksis (Jarvis, 2002:153). Individet kan drage tavse formodninger på baggrund af sin personlige teori, som bl.a. rummer tagen-for-givet-viden, som fungerer i praksis, så længe der er overensstemmelse mellem den personlige teori og de situationer individet møder (Jarvis 2002). Det er i situatio-

ner, hvor der opstår en splittelse mellem individets oplevelse af en given situation og den personlige teori, eller hvis individet støder på ny information/metateori, som ikke kan rummes i den personlige teori, at der opstår brud på hverdagslivets flow og dermed muligheder for læring (Jarvis, 2002, 2009). De studerende lærer ikke nødvendigvis noget hver gang, de oplever splittelse. Det er også en mulighed, at man ikke lærer af situationen (Jarvis, 1992), da der kan være forsvar og modstand knyttet til læring (Illeris, 2017). Det svar individet skaber, kan enten være acceptabelt eller uacceptabelt i konteksten (som i denne artikel er praktikinstitutionen). En del af læreprocessen er således også at lære at være uenig (Jarvis, 1992).

Metode

Det empiriske materiale i artiklen trækker på fem etnografisk inspirerede feltbesøg på praktikinstitutioner med deltagende observation og situerede samtaler (Spradley 1979), samt opfølgende interviews med de fem studerende om deres forståelser af arbejdet med børneperspektiver i 2. praktik. I interviewene var vi optaget af at opnå indsigt i førstepersonsperspektiver, hvorfor vi ud fra vores observationer spurgte åbent ind til de studerendes oplevelser af mening og meningsskabelse i forhold til, hvordan de forstod og arbejdede med børneperspektiver i deres praktik. Denne tilgang kan betegnes som en fænomenologisk forskningstilgang, hvor vi forsøgte at sætte parentes om vores forforståelser (Kvale og Brinkmann, 2014).

Forud for 2. praktik er de studerende blevet undervist i forskellige teoretiske tilgange til begrebet 'børns perspektiver'. De er bl.a. blevet præsenteret for jeg-fortællinger ud fra Koch & Jørgensen, 2018, for Warmings redegørelse for tre forskellige måder at forstå børneperspektiver på (Warming, 2011), og for Sommer's skelnen mellem det formålsstyrede barn og barnets perspektiv (Sommer, 2015) samt for filosofien bag børnemosaikker ud fra Schwarts & Clark (Schwartz og Clark, 2017). Herudover har de studerende arbejdet med en projektopgave, hvor de skulle undersøge og dokumentere, hvordan børns perspektiver inddrages i en udvalgt praksis.

De fem studerende blev valgt på baggrund af, at deres praktikvejledere havde deltaget i en workshop på en praktikforberedelsesdag, hvor kravene i den styrkede pædagogiske læreplan om inddragelse af børnenes perspektiver (Børne- og Socialministeriet, 2018), blev drøftet. Fem praktikvejledere tilkendegav interesse for, at vi kom ud i deres institution og fulgte deres studerende med henblik på at blive klogere på, hvordan de studerende tænker om og gør arbejdet med at inddrage børns perspektiver i praksis.

Vi fulgte hver studerende ca. 4 timer og udførte interviews umiddelbart efter observationerne, så vi har fået praksisnære interviews, hvor det konkrete huskes sanseligt og situeret af både informanten og forskeren (Sand, 2019). Det empiriske materiale består af feltnoter og interviewudskrifter. I analyseprocesserne har vi overordnet været hermeneutisk inspireret, men vi har benyttet os af forskellige

analyseprincipper. I den første fase af analysen har vi arbejdet med en kollektiv analysepraksis inspireret af Clarke Friese og Washburns situationelle analysestrategi til at åbne materialet op (Clarke, Friese & Washburn, 2018). I den efterfølgende analyse har vi benyttet en tematisk kodning af materialet (Elo & Kyngäs, 2007) til at systematisere resultatet af de hermeneutiske cirkelbevægelser mellem analyse af delelementer i feltnoterne og de transkriberede interviews og etablering af ny forståelse af helheden, som består af to udvalgte praksiseksempler.

Vi analyserede det empiriske materiale, hvorefter vi foretog en fælles kortlægning af elementer i materialet, som viste de studerendes oplevelse af at stå i konfliktuerende situationer i arbejdet med børneperspektiver. Vi opsamlede fortløbende memoer med pointer til den videre analyse (Clarke, Friese & Washburn, 2018). Et eksempel på en memo: "Egne erindringer anvendes aktivt i den studerendes faglige overvejelser over børneperspektiver". På baggrund af memoerne udvalgte vi 10 cases fra materialet med fokus på dilemmafyldte situationer, som nu indgår i et undervisningsmateriale (Wessman m. fl, 2021). Memoerne satte os på sporet af situationer, som er modsatrettede og dilemmafyldte for den studerende, og de viste os, at biografiske erfaringer havde en særlig betydning. Vi valgte at gå i dybden med Jarvis' teori om udvikling af personlig teori, da den bl.a. gav os mulighed for at vise, hvordan den studerende lærer gennem refleksion over dilemmaer og modsætninger.

Herefter foretog vi tematisk læsning (Elo og Kyngäs, 2007) af materialet ud fra de fundne temaer: rammer og vilkår, modsætningsforhold og konflikter, samspil mellem praktikkens læringsrum og uderummets betydning. På baggrund af vores tematiske analyse udvidede vi vores læringsteori, hvor vi kombinerede Lave og Wengers teori om social læring med Jarvis' fokus på læring som individuel proces (Illeris, 2017). Vi genlæste vores analyser med særlig opmærksomhed på de modsætningsforhold, de studerende oplever i arbejdet med børneperspektiver. I artiklen har vi valgt at fremhæve to studerende fra materialet, som illustrerer forskellige måder at arbejde med børneperspektiver på samt forskellige muligheder i forhold til at kunne udnytte praktikkens læringsrum.

Personlig teori i spil på legepladsen

I det følgende møder vi Mette, som er først i 20'erne og som har arbejdet 2 år som medhjælper i en daginstitution, inden hun startede på pædagoguddannelsen. I analyserne benytter vi Jarvis' teori om, hvordan praktikerne udvikler sin personlige teori til at forstå og forklare Mettes arbejde med børneperspektiver. Vi møder Mette, hvor hun lige er kommet ud på legepladsen efter frokost.

Mette er alene med en stor gruppe børn på legepladsen, mens en arbejdsmand med høreværn fejer stierne med en benzindrevet fejmaskine. Børnene løber omkring arbejdsmanden, hvor småsten flyver rundt. Mettes umiddelbare udfordring er at få styr på børnene og sørge for, at ingen kommer til skade. Mette forklarer:

Børnene render frem og tilbage omkring arbejdsmanden, fordi de er interesserede og gerne vil se, hvad han laver, men de kan ikke sætte ord på. Så må jeg sætte mig ned, for det ville jeg da have gjort, hvis jeg var barn. Så ville jeg sidde og se, hvad han laver. Så jeg prøver fra et barneperspektiv at sætte mig ind i, hvorfor de løber rundt.

Det første Mette gør i situationen er at sætte sig ind børnenes perspektiv ved at trække på egne livshistoriske erfaringer. Hun sætter sig ned i græsset og ser på arbejdsmanden. Hun fortæller, ”at det ville hun selv have gjort som barn for at se, hvad arbejdsmanden laver”. Ud over metoden med at sætte sig i børnenes sted benytter hun sin situerede viden om børnenes interesser:

Og lige for tiden er arbejdsmænd meget oppe og vende i deres interesser, og vi snakker meget om det. Og når vi går tur, har der været en nedrivning i gang ved siden af børnehaven, som er meget interessant.

I sin fortælling gør hun rede for, hvordan hun i situationen lavede en tolkning af børnenes handlinger ved at sætte sig ind i barnets perspektiv, samt ved kendskab til børnenes interesser. Det næste, hun forklarer, er baggrunden for, at hun valgte at sætte sig ned:

Og så tænker jeg, at så må man følge barnets spor, og jeg sætter mig ned. Jeg ved, at når jeg sætter mig ned et sted, det har jeg bare erfaret i det stykke tid, jeg har arbejdet her, så fanger det mange af børnene omkring.

Hun kalder sit fokus på at følge børnenes interesser for ”barnets spor” og bruger sin kropsligt forankrede erfaringsbaserede viden om, at børnene kommer til hende, når hun sætter sig ned. Mette fortæller, at sådan har det ikke altid været for hende:

Jeg har arbejdet 2 år med børn, inden jeg startede på uddannelsen. Der var jeg jo kun 19 år, og der så jeg ikke børnene så meget som personligheder, som jeg gør nu, efter at jeg har fået en masse teori bag. Der så jeg bare, at man passede børn, og jeg var bare medhjælper. Men teori interesserer mig meget. Børns tankegang og fantasi, som jeg godt kan leve lidt med på... For mig er barneperspektiv at sætte sig ind i børnenes verden. Jeg prøver at forstå og anerkende de følelser og frustrationer, børnene kan have, og forestiller mig, hvordan jeg selv havde det som barn. Det bruger jeg meget.

Mette har erfaring med at arbejde med børn inden studiet, men oplever, at hun har udviklet sit perspektiv på børnene gennem studiet. For Mette består den personlige teori i, at hun integrerer tilegnet teori med andre erfaringer så som situationel viden om børnene, kropsbaseret erfaring med placering af egen krop samt inddragelse af egne følelser og fornemmelser. I denne situation kan hun også ekspliciterer den personlige teori og skabe faglige fortællinger om sine handlinger, når hun bliver spurgt.

Faglige fortællinger rummer for Mette bl.a. integreret viden fra metateori på uddannelsen om at børns tankegang og fantasi er vigtig, erfaringer med selv at være barn, erfaringer med at benytte sin krop i samspillet med børn og erfaringer

med de konkrete børns interesser. Vi har tidligere beskrevet, hvordan interview-situationen kan bidrage til, at tavs viden italesættes og gøres bevidst. Mette siger selv i starten af interviewet, at hun mest bruger børneperspektiver “ubevidst”. I en hverdagspraksis, hvor der ikke er splittelser mellem den personlige teori om situationen, og det, der konkret sker i situationen, tager vi ifølge Jarvis livsverdenen for givet (den bliver tavs) og handler i et flow, hvor vi ikke bremses af spørgsmål og refleksion (Jarvis, 1992; Jarvis, 2002). Vi tolker Mettes udsagn om, at arbejdet med børneperspektiver foregår “ubevidst” som udtryk for, at hun i sin hverdagspraksis handler i et flow, som ikke ekspliciteres, med mindre hun oplever splittelser – eller bliver bedt om at forklare sin praksis.

Legepladsen som uddannelsesrum

Sideløbende med at Mette skaber den faglige fortælling om, hvordan hun arbejder med børns perspektiver, udtrykker hun frustration over det praksisfællesskab, hun er legitim perifer deltager i (Lave og Wenger, 1991). I det følgende beskriver hun, hvordan hun oplever at blive ladet alene på legepladsen med en stor gruppe børn:

Der var en voksen derude, da min kollega og jeg kom ud med vores børn. Min kollega siger, at hun går med ud, men så forsvinder hun hurtigt, da jeg kommer ud. Så er der en derude, der har haft børnene fra den anden stue, men så snart jeg kommer derud, så bevæger hun sig over mod indgangen og ind. Så observerer jeg, at jeg er alene. Så må jeg jo finde ud af: Hvordan gør jeg det her, så det er trykkest for mig, og man passer på børnene.

Mette er alene med børn fra tre stuer på legepladsen samtidig med, at der er opstået en situation omkring arbejdsmanden, som hun er nødt til at få styr på. At være alene med børnene i det børnenære arbejde i daginstitutioner er en hverdagssituation for pædagogiske medarbejdere (Schmidt, 2019) og studerende (Rothuizen m.fl. 2020). Mette fortæller, at hun ofte er alene på legepladsen med mange børn, så hun har ikke mulighed for at fordybe sig i en aktivitet eller sidde og snakke med børnene, fordi der altid er en i den anden ende af legepladsen, som har brug for hjælp. Hun tvinges derfor ind i rollen som overblikspædagog (Schmidt, 2019). Mettes perspektiv er på børnene på legepladsen, og hun tolker situationen med at være alene på legepladsen som et kollegialt svigt:

Jeg tror at mange – uden at udskælde nogen – at mange undgår at komme ud. Så vil de hellere gå og lave noget herinde. Så er der måske to, der står og laver kaffe, til der skal være pause. Det er sådan det er. Det har jeg også snakket med dem om, og nogen gange har jeg sagt, at nu har jeg brug for, at der er en, der kommer ud, hvor der for eksempel er børn, der er kede af det, og der også er brug for voksne i den anden ende af legepladsen.

Mette tolker kollegernes fravær som udtryk for, at de undgår at være på legepladsen. De holder pauser, og “der er to, der laver kaffe”. Hun har konstrueret sin personlige teori som et svar på sit spørgsmål om, hvorfor hun er alene på

legepladsen, som bygger på, at kollegerne holder pauser og laver unyttige ting. En forklaring som kan være uacceptabel i forhold til det praksisfællesskab, hun er en del af, hvor den situation hvor nogen lades alene på legepladsen kan have andre faglige begrundelser, end den Mette her giver. Hendes kolleger har deres egen personlige teori, som sandsynligvis er mere afprøvet og forhandlet og har stærkere legitimitet i fællesskabet. Dette til trods så er hun ifølge Jarvis (2009) i gang med en vigtig læring, nemlig at lære at være uenig. Men det kan også være, hun kommer til at revidere sin tolkning og ændre sin personlige teori, for Mette ved ikke, hvad kollegerne laver, og hvad deres faglige begrundelser er, da hun ikke selv er sammen med kollegerne. Vi ved fra andre studier, at det generelt er svært at finde tid sammen til planlægning og refleksion i pædagogisk praksis (Togsverd & Aabro, 2020). Når *“to laver kaffe sammen”*, kan det være et rum for udveksling. Mettes perspektiv er afgrænset til det børnenære rum og refererer ikke til den mere organisatorisk orienterede del af fagligheden så som forældresamarbejde, dokumentation og myndighedsopgaver. I en undersøgelse af praktikkens betydning for professionsidentitet viser Bayer (2020), hvordan studerende stort set har befundet sig i de børnenære rum under deres praktik. Den manglende progression i de studerendes adgang til opgaver betyder ifølge Bayer, at læringen bliver tilfældig og selvdirigerende, hvilket resulterer i, at den studerendes personlige forudsætninger og personlighed får for stor betydning for faglighed og pædagogisk praksis (Bayer, 2020). Vores analyser peger også på, at studerende står ret alene i praktikken med at skabe deres personlige teori. Men vi ser samtidig spor af metateori fra uddannelsen, som de forsøger at navigere ud fra, og som overskrider deres personlige forudsætninger og personlighed (som vi med Jarvis forstår som centrale dele af den personlige teori).

I de følgende analyser skal vi møde Maria, som er i 30'erne, og som selv har små børn. Hun har en erhvervsuddannelse og arbejds erfaring bag sig og har desuden arbejdet som pædagogmedhjælper i et par år, før hun startede på uddannelsen. Hun fortæller, at egne livshistoriske erfaringer med uretfærdighed i mødet med voksne gør, at hun er optaget af, at børn skal behandles retfærdigt og har ret til at blive lyttet til og anerkendt. Orienteringen mod denne værdi motiverer hende og gør arbejdet med børneperspektiver meningsfuldt for hende. Vi kommer til at følge hendes refleksioner over børneperspektiver og vilkår i arbejdet, mens hun eksperimenterer med at inddrage og anvende metateori og metoder fra uddannelsen i sin daglige praksis.

Når metoder om børneperspektiver fra uddannelsen sættes i spil i praksis

Vi zoomer ind på Marias refleksioner over hendes anvendelse af to forskellige metoder: *Jeg-fortællinger* (Koch og Jørgensen, 2017) og *børnemosaikker* (Schwartz og Clark, 2017), som hun er blevet præsenteret for på uddannelsen.

Maria beskriver, at det generelt er svært at finde tid til at koordinere arbejdet og reflektere over arbejdet.

Mange gange når vi sidder til pause, så sidder vi alene, fordi det også skal passe med, at der er nok herude (på legepladsen), så det er virkelig svært. Så kommer der nogle forældre og henter (om eftermiddagen) og så står pædagogerne på legepladsen og snakker, men det er det eneste tidspunkt, hvor man kan slå hovederne sammen og snakke sammen om, hvordan skal vi planlægge og hvordan og hvorledes.

De knappe muligheder for koordinering af arbejdet gør, at planlægning blandt personalet må finde plads imellem børn og forældre på legepladsen om eftermiddagen. I det følgende ser vi på, hvordan Maria i bestræbelserne på at inddrage børns perspektiver, afprøver to af de metoder, hun har lært om på uddannelsen. Læringen for Maria handler i høj grad om, hvordan hun får eller ikke får metoderne til at passe sammen med en institutionshverdag. Intervieweren spørger, om der er noget særligt, Maria har tænkt over i forhold til sin praksis med børneperspektiver:

Ja, det har jeg, i og med at jeg havde de her to drenge, jeg gerne ville have dem til at lege sammen, så jeg skulle jo vide noget, hvis jeg gerne ville have dem til at lege sammen, om hvordan de legede og hvad de legede, så jeg lavede børnemosaik med de to, hvor de gik rundt på legepladsen og tog billeder af de steder, hvor de bedst kunne lide at være og hvad de bedst kunne lide at lege med osv. Så snakkede vi om det bagefter, og de fortalte mig om, hvorfor de havde taget de billeder, de havde osv. Så havde jeg et projekt, hvor jeg ville lave noget med de to, hvor vi skulle lave et venskabstræ, fordi de begge havde masser af træer på deres billeder.

Maria har en intention om, at to drenge skal lege sammen, og hun anvender børnemosaikmetoden til at få drengene til at tage billeder af, hvad og hvor de leger. Det er en del af metoden, at børnene selv bidrager med deres perspektiver på deres hverdag indenfor et fokusområde. Maria fortæller, at hun ud fra børnenes foto, hvor der er mange billeder af træer, tager en beslutning om, at de skal lave et venskabstræ ud af gips. Projektet går ikke helt, som Maria havde planlagt – hun fortæller;

Men det blev et lidt mærkeligt venskabstræ, jeg skulle have bygget et stillads af noget ståltråd eller noget først. Vi brugte en paprulle, og det endte jo i smadder.

I tillæg til refleksionen over materialevalget reflekterer hun over processen med at anvende børnemosaikmetoden. Først fortæller hun, at det er en metode, som ikke anvendes i institutionen i forvejen. Hun skal selv bringe metoden ind i arbejdet, og der blev ikke mulighed for, at hun kunne holde et oplæg og tale med personalegruppen om det. Maria fortsætter:

Ja, jeg har ikke sådan brugt det hele vejen rundt om barnet, for det har jeg simpelthen ikke haft mulighed for, fordi så har der været sommerferie også, som du kan se, så er der nogle gange, hvor der pludselig bliver ændret i planerne, så hvad man tror, man skal, det kan godt ændre sig.

Maria fortæller, at hun arbejdede med metoden i forhold til, hvad der var logistisk muligt. Derefter reflekterer hun kritisk over, om det egentlig var et børneperspektiv, hun inddrog i situationen:

Jeg lavede den aktivitet med børnene i går, og jeg havde mange overvejelser over, hvor børneperspektivet var henne, når jeg tager de her to drenge ud af en kontekst, hvor de er i gang med at lege med nogle andre, sætter dem ind i et lokale sammen med mig og giver dem besked på, at vi skal lave et træ i gips. Der er ikke meget børneperspektiv i det, de er ikke blevet spurgt ret meget, så derfor handler det også meget om, hvordan tilgangen er til det og så kigge på, involverer de sig? Ser de ud, som de har det sjovt? Og så bagefter evaluere med dem, altså hvad synes I om det?

Maria reflekterer efter aktiviteten over, om hendes projekt havde noget som helst at gøre med et børneperspektiv. Hun peger på, at hendes opmærksomhed flyttede sig til, hvordan hun kunne se på børnenes deltagelse i aktiviteten og evaluere den med dem. Men også her spiller vilkårene for aktivitetens gennemførelse ind. Det viste sig, at der var en fødselsdag, de også skulle fejre.

At arbejde med børneperspektiver gennem børnemosaikmetoden betegner Maria som en mere struktureret måde at arbejde på, end de plejer. Maria fortæller om vanskelighederne ved at kunne arbejde på den strukturerede måde, som metoden kræver i den praksis, hun er i.

I Marias refleksioner ser vi, hvordan hun er ved at udvikle sin personlige teori om børneperspektiver. I den proces arbejder hun på at håndtere sine erfaringer med metoden, og inddrager forskellige perspektiver, som skal afvejes. På den ene side ser det ud til, at det ikke lykkes Maria at arbejde med børnemosaikmetoden, som metoden foreskriver (Schwartz og Clark, 2017). På den anden side fører arbejdet med metoden til, at Maria udvikler sin personlige teori, hvor hun integrerer refleksioner over, hvad det vil sige for hende at arbejde med børneperspektiver. I disse refleksioner bliver det tydeligt, at hun forsøger at inddrage børnemosaikmetoden, men at det er særdeles udfordrende for Maria at kunne overføre denne metode til praksis. Det kan ses som et eksempel på, hvordan den personlige teori udvikles, når der opstår en splittelse mellem metode og praksis. Pointen er ikke, at det er et problem, at metoden ikke fungerer efter hensigten for Maria, men at hun netop udvikler sin personlige teori ved at eksperimentere med den og reflektere over praksis. Jørgensen og Koch (2017) peger på, at det kan være en udfordring, at arbejde med metoder i pædagogisk praksis, som bygger på, at der skal være tid til systematisk 'data-indsamling', hvilket også viste sig at være et problem for Maria.

En anden form for metode er jeg-fortælling, som er en fænomenologisk inspireret metode, hvor man fortæller om en situation fra barnets perspektiv (Koch & Jørgensen, 2017). I det følgende fortæller Maria om, hvordan hun ser jeg-fortællingen som en metode, hun har fundet værdifuld.

Ligesom Mette giver Maria udtryk for, at uddannelsen har bidraget til hendes læring og givet hende flere perspektiver på og redskaber til, hvad det vil sige at arbejde med børneperspektiver. Da interviewereren spørger, om der er en foran-

dring i den måde, hun er sammen med børn på nu, i forhold til før hun startede på uddannelsen, fortæller Maria om jeg-fortælling som en for hende ny metode, som hun nu gør brug af:

Jeg elsker at bruge jeg-fortælling, men det er svært at bruge i børnehaven, fordi det er svært at få tid til at sidde og reflektere, fordi der er fem der hiver dig i armen samtidig, så man bliver aldrig rigtig færdig med det... men refleksionerne kommer på vej hjem i bilen, hvor man sådan lige kan tænke over det.

Hun fortæller, at uddannelsen har givet hende et større fokus og nogle metoder, hun kan arbejde med. Jeg-fortælling er en af de metoder, hun anvender. Maria fortæller også om de manglende rum til fælles refleksion i hverdagen, og dermed bliver det også for hende, ligesom vi så det hos Mette, til et individuelt projekt at arbejde med metoden. Rummet for refleksion bliver bilen på vej hjem fra arbejde, hvilket afspejler almene vilkår for refleksion i praksis (Togsverd og Aabro, 2020).

Marias arbejde med metoderne kan ses som en læreproces, hvor hun er i færd med at afprøve de nye metoder i sin arbejdspraksis. Hun fortolker og afprøver metoderne. Erfaringerne bliver gradvist bearbejdet og integreret som del af hendes personlige teori, hvormed hun gør sig forskellige erfaringer med at arbejde metodisk med børneperspektiver. Marias arbejde med metateori og metoder om børneperspektiver tager sig således ud på to forskellige måder, og det ser ud til i Marias fortællinger, at jeg-fortælling som metode nemmere lader sig integrere meningsfuldt i arbejdet end børnemosaikmetoden, i den kontekst Maria befinder sig i. Men det foregår som individuelle processer, hvor hun, når hun spørges til det i interviewet, ekspliciterer sin personlige teori om børneperspektiver, som noget hun famlende er i gang med at danne sig i praktikken gennem afprøvning og bearbejdning af erfaringer med to udvalgte metoder. Hun beskriver det ikke som bearbejdningsarbejde, hun gør sammen med praktikvejleder eller underviser, men som et individuelt orkestreret arbejde.

Analysen viser, at Maria arbejder aktivt med at fortolke og oversætte begge metoder i forhold til den praksis, hun er en del af. Hun lærer meget af den splittelse, hun oplever, der er mellem de metoder, hun er blevet præsenteret for, og den praksis hun skal agere i. Udvikling af en personlig teori om børneperspektiver kan her anskues som en kritisk refleksion over, hvordan metoder kan anvendes meningsfuldt. På den måde illustrerer Marias arbejde med børneperspektiver, at udvikling af personlig teori i praksis foregår gennem individuel refleksion over splittelse mellem metoder og praksis og i forhold til, hvad der er muligt at realisere i det praksisfællesskab, man bliver del af som studerende.

Opsamling

Med afsæt i en kombination af Lave og Wengers antropologisk og sociologisk inspirerede læringsteori og Jarvis' filosofisk eksistentielt inspirerede læringsteori kan artiklens analyser anskues som et kritisk korrektiv til et uddannelseslandskab

præget af en stærk instrumentel kompetencemålstyret kvalifikationstænkning, som Togsverd (2020) har vist, også har fundet vej til praktikken. Artiklen synliggør, hvordan personlig teori om børneperspektiver udvikles gennem handlinger og refleksioner over splittelse og modsætninger mellem metateori, metoder og livshistoriske erfaringer i mødet med praksis.

For Maria fletter refleksioner om børneperspektiver sig ind i refleksioner over arbejdsvilkår. Det gjorde de også hos Mette i forhold til, at kollegaerne ifølge Mette foretrak at være indenfor. I Marias tilfælde er der en accept af og forståelse for, hvorfor institutionshverdagen udfolder sig, som den gør. Begge studerende udvikler deres personlige teori i relation til institutionens praksisfællesskab. Analyserne viser, hvordan praksisfællesskabets sociale struktur og muligheder for legitim deltagelse, som beskrevet af Lave og Wenger (1991) skaber muligheder for læring. For Mette er praktikken organiseret, så hun kun får en perifer adgang til dele af fællesskabets praksis, og hun mangler derfor erfaring med og indsigt i andre dele af arbejdet, som kan give hende en overordnet forståelse af, hvad der konstituerer praksis.

I Marias fortællinger indgår refleksioner over, hvordan hverdagen organiseres meningsfuldt, og hun agerer som og oplever at være en legitim og fuldgyldig deltager i praksisfællesskabet. Mette udvikler svar på spørgsmål og bearbejder sin personlige teori i en retning, hvor hun aktuelt er i opposition til det sociale fællesskab. Hun er i gang med en vigtig læreproces, at lære at være uenig (Jarvis 2009). Men hun mangler adgang til og interaktion med praksisfællesskabet, hvor hun kunne reflektere med kolleger og udvide sine erfaringer. De studerendes deltagelsesmuligheder i praksisfællesskabet og adgang til viden om og deltagelse i arbejdet rundt om det børnenære arbejde ser ud til at have stor betydning for de studerendes muligheder for at udvikle deres personlige teori. Spørgsmålet er, hvad der skal til, for at de studerende får bedre muligheder for at deltage i disse dele af praksisfællesskabet?

Vores analyser viser, at uddannelsen lægger spor ud med metateori og metoder om børneperspektiver, som gribes på forskellige måder af de studerende og medvirker til, at de overskrider de personlige forudsætninger og antagelser, de kommer ind i feltet med. Men arbejdet med udvikling af personlig teori kræver også refleksion over det konfliktuelle og modsætningsfulde i daginstitutionens hverdagsliv, når de studerende eksempelvis skal lære at arbejde med børneperspektiver. Ikke som en besværlig omstændighed, men som modsætninger man kan lære af, ved at den studerende hjælpes til at reflektere og forholde sig til dem.

Vi har i analyserne vist eksempler på, hvad der kan blive konfliktuelt og modsætningsfuldt for de studerende. For Mette bestod det modsætningsfulde for eksempel i, at hun fagligt set så det som mest optimalt at arbejde i små grupper med børn, men betingelserne betyder, at hun må prioritere at lave fælles aktiviteter med en stor gruppe for at holde styr på dem alle sammen på en gang. Og for Maria bestod en konflikt for eksempel i at erfare et gab mellem de metoder, hun lærte på uddannelsen (børnemosaikmetoden), og den praksis hun mødte, hvilket

betød, at hun måtte revidere sin opfattelse af metodens anvendelighed i praksis. I mødet med sådanne erfaringer udvikler de studerende deres personlige teori.

Spørgsmålet er, hvordan studerende understøttes i den eksplicitering og refleksion over deres personlige teori i praktikken under de aktuelle vilkår? Her tyder vores analyser på, at de studerende ofte oplever at være alene med udviklingen af deres personlige teori, hvorved de mister muligheden for, at deres oplevelser og livshistoriske erfaringer bliver gjort til genstand for kollektiv faglig refleksion. En mere kollektiv refleksion kunne understøtte eller udfordre den personlige teori, som den studerende er i gang med at udvikle. At skabe betingelser for et styrket samspil mellem praktikvejledere og undervisere, hvor der gives mere plads til refleksion over de splittelser og modsætninger, de studerende støder på i praktikken, kunne kvalificere den fortsatte udvikling af uddannelsen. Det kræver at der etableres organiserede mødesteder mellem praktikvejledere, underviserne og studerende, hvor man kan reflektere fælles over de erfaringer, som studerende gør sig i praktikken. Det kan også være studerendes refleksioner over udfordringer i praksis, som der gives feedback på fra både praktikvejledere og undervisere. Med en styrkelse af kollektiv refleksion kunne der skabes mere plads til refleksion over den studerendes anvendelse og forståelse af begreber og metoder og hvordan de (kan) fortolkes ind i den pædagogiske hverdag. Ikke for at nogen skal være dommer over den rigtige fortolkning, men for at skabe et rum, hvor alle bliver klogere på, hvad der er på spil i arbejdet med børneperspektiver i daginstitutioner. Dermed kunne der skabes flere muligheder for, at den studerendes udvikling af personlig teori ville kunne understøttes eller udfordres.

Litteratur

- Bayer, M., (2020). Det forventningsløse og det elastiske uddannelsesrum i praktikken – praktiken set i et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv, I: Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B., & Falkenberg, H. (2020). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet*, s. 127-145. VIA/KP.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan, rammer og indhold*. Børne- og Socialministeriet. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske>
- Clarke, A.E., Friese, C. & Washburn, R.S. (2018). *Situational analysis: grounded theory after the interpretive turn* (Second edi). SAGE Publications, Inc.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis proces. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Illeris, K. (2017). Peter Jarvis and the understanding of adult learning. *International Journey of lifelong education*, 36 (1-2), 35-44.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning. On becoming an individual in society*. Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2002). *Praktiker-forskeren: udvikling af teori fra praksis* (1. udgave). Alinea.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society. Learning to be me*. Routledge.
- Koch, A.B (2020): Indledning: hvorfor interessere sig for børns perspektiver? I A.B. Koch (red.), *Hvad synes børnene?: børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis* (s. 13-25). Akademisk Forlag.

- Koch, A.B. og Jørgensen, H.H. (2018). Pædagogers arbejde med børneperspektiver: ”Det er vigtigt at få lavet de drejninger, som børnene har lyst til”. *Tidsskrift for Socialpædagogik* 21 (1): 110-121.
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2014). Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Knowledge Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B., & Falkenberg, H. (2020). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet*. VIA/KP.
- Sand, A.-L. (2019). Stedssensitive interviews. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 84-93. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116408>
- Schwartz, P. og Clark, A. (2017). Småbørnsperspektiver – en tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 2. s.5 -16.
- Schmidt, C.H. (2019). Leg som mellemrumsaktivitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4/2019, 67-79. <https://dpt.dk/temanumre/2019-4/>
- Sommer, D. (2015). Barndom. Historiske forandringer i børnesyn og inddragelse af barnets perspektiv s. 47-72 I: *Barndomspædagogik i dagtilbud* red. af Daniela Cecchin. Akademisk forlag.
- Spradley, J.P. (1979). *Interview: The ethnographic interview*. Holt, Rhinehart & Winston.
- Togsverd, L. (2020). ”Når de har været til eksamen, så er de tilbage igen”. Kvalifikationsforståelser i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2.
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglighed - en vidensopsamling*. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/102970380/Togsverd_Aabro_2020_P_dagokers_faglighed_en_vidensopsamling_BUPL..pdf
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019): *Det gode praktikforløb på pædagoguddannelsen*. Uddannelses - og forskningsministeriet. Hentet fra: <https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2019/filer/det-gode-praktikforlob-pa-paedagoguddannelsen.pdf>.
- Warming, H. (2011) *Børneperspektiver - børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk forlag.
- Wessman, C., Krab, J., Schjøtt, S., Andersen, R.N., Rigbolt, K., & Lamp Møller, L. (2021). *Børneperspektiver i praktikken: Cases og refleksionsspørgsmål*. <https://www.ucviden.dk/da/publications/b%C3%B8rneperspektiver-i-praktikken-cases-og-refleksionssp%C3%B8rgsm%C3%A5l>