



PÆDAGOGSTUDERENDE SKABER PROFESSIONSVIDEN

- SÅDAN KAN DER ARBEJDES MED FØRSTEPERSONSPERSPEKTIVER I PRAKSIS

Hvordan oplever tre piger i 5årsalderen deres indbyrdes venskab? Hvordan kan man støtte en voksen, udviklingshæmmet kvinde i at udtrykke tanker og følelser om krop og seksualitet? Hvilke perspektiver har børn i indskolingen på deres skoledag?

I bekendtgørelsen til den nye pædagoguddannelse er der flere steder anført, at de studerende skal kunne inddrage børns, unges og voksnes perspektiver i det pædagogiske arbejde. Men hvad er et perspektiv, og hvordan kan man i praksis udvikle metoder til at få blik for disse perspektiver?

Denne artikel handler om, hvordan vi sammen med pædagogstuderende i 2. praktik og deres praktikinstitutioner har gennemført et aktionslæringsforløb, der har udviklet metoder til brug i praksis. Forløbet har skabt værdifuld viden til det pædagogiske praksisfelt, og vi har styrket samspillet mellem uddannelse og profession.

Af Nadia Norling Klarsgaard, Trine Høgh og Jesper Dam Larsen

Når de pædagogstuderende er i praktik, befinder de sig i det felt mellem uddannelse og profession, som pædagoguddannelsen udspiller sig i. Artiklen beskriver en gruppe pædagogstuderendes arbejde med at omsætte teoretisk uddannelsesviden om den pædagogiske målgruppes perspektiver til praksisnære metoder i deres 2. praktikperiode.

Igennem artiklen præsenteres forskellige eksempler fra de studerendes arbejde. Eksemplerne er tænkt som inspiration til den socialpædagogiske praksis inden for både dagtilbudspædagogik, skole- og fritidspædagogik samt social- og specialpædagogik.

De omtalte studerende har alle været en del af et udviklingsprojekt, hvis formål var at udvikle metoder til at indfange den pædagogiske målgruppes perspektiver i praksis. Projektet blev gennemført som et aktionslæringsprojekt ved pædagoguddannelsen i samarbejde med lokale praktikinstitutioner.

Først i artiklen redegøres der for udviklingsprojektets relevans i forhold til de uddannelsesmæssige krav, der stilles til de studerendes kunnen i den praksis, de uddanner sig til. Dernæst belyses det,



TIDSSKRIFT FOR SOCIALPÆDAGOGIK 2017 ÅRG. 20, Nr. 1., p.25-36

hvordan projektet blev gennemført som et aktionslæringsprojekt. Dette skal give læseren et indblik i, hvordan de studerende har arbejdet i feltet mellem uddannelse og profession gennem hele projektet.

Til slut i artiklen præsenteres udviklingsprojektets afsluttende fernisering, hvor de studerende udstillede deres arbejde fra praktikken og dermed illustrerede, hvordan uddannelse og profession sammen kan skabe værdifuld pædagogisk viden.

De uddannelsesmæssige krav til de studerende

Pædagoguddannelsens indhold er styret af overordnede kompetencemål, der beskriver, hvad de studerende skal kunne på forskellige tidspunkter i deres uddannelsesforløb.

Uanset senere specialiseringsretning starter alle pædagogstuderende på grundforløbet Pædagogens grundfaglighed, som er bygget op omkring tre kompetencemål.

Ifølge bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen 2014 (BEK nr. 211 af 06/03/2014, bilag 1) skal grundfagligheden danne et ”fagligt pædagogisk udgangspunkt for det samlede pædagogiske arbejdsområde”. Det første kompetencemål, de studerende undervises ud fra på grundfagligheden, lyder:

*Den studerende kan med udgangspunkt i børn, unge og voksnes forudsætninger og **perspektiver** (vores fremhævnning) etablere, vurdere og evaluere pædagogiske miljøer og aktiviteter, der understøtter børn, unge og voksnes udvikling, samt i relation til dette redegøre for faglige vurderinger og valg.*

Med denne politisk bestemte målformulering ligger det helt fast, at de studerende skal tage udgangspunkt i børns, unges og voksnes perspektiver i etableringen af udviklende pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Hvis man tager formuleringen ”(...) med udgangspunkt i børn, unge og voksnes forudsætninger og perspektiver (...)” alvorligt, kan de studerende ikke arbejde med målgruppens perspektiver uden at være i direkte kontakt med målgruppen. Børnene, de unge, de voksne er de eneste, der er eksperter på deres perspektiver, også at forstå som det Holzkamp (1983) kalder *førstepersonsperspektiver*.

De studerendes kontakt med målgruppen er størst i praktikkerne, og det er derfor i løbet af praktikkerne, at den enkelte studerende har mulighed for at skabe den tætte kontakt og relation til



TIDSSKRIFT FOR SOCIALPÆDAGOGIK 2017 ÅRG. 20, Nr. 1., p.25-36

målgruppen, som er nødvendig for, at den studerende kan få blik for førstepersonsperspektivet hos barnet, den unge eller den voksne. Dette er grunden til, at nævnte udviklingsprojektet blev gennemført i samarbejde med studerende i 2. praktik.

Men inden vi når til det metodiske omkring projektet, er det nødvendigt at definere, hvad vi forstår ved førstepersonsperspektiver, da denne forståelse har været bærende for hele projektet.

Arbejdet med målgruppens førstepersonsperspektiver

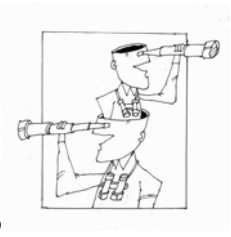
Det teoretiske begreb førstepersonsperspektiver er ikke et nyt begreb. I praksis er det dog stadig et relativt ukendt begreb, på trods af den betydelige mængde udviklingspotentiale begrebet rummer i det pædagogiske arbejde med børn, unge og voksne.

Begrebet har rødder i den dansk tyske kritiske psykologi, der ifølge Mørck (2006) tager udgangspunkt i det enkelte menneskes førstepersonsperspektiv ud fra ambitionen om at forstå vedkommendes livssituation indefra.

At få blik for førstepersonsperspektivet handler altså om, at forstå barnets, den unges eller den voksnes levede dagligdagserfaringer ud fra vedkommendes eget perspektiv og ikke ud fra, hvad pædagogen tror, at vedkommende oplever.

Lad os konkretisere ovenstående med et eksempel fra en af de studerendes arbejde i udviklingsprojektet. Den studerende var i praktik på en døgninstitution for anbragte unge mellem 14 og 18 år. De fleste af de unge på institutionen er anbragt på grund af omsorgssvigt i hjemmet, hvilket betyder, at mange af dem lever med sociale og følelsesmæssige udfordringer, som den pædagogiske praksis på stedet skal kunne imødekomme på måder, der opleves som meningsfulde for den enkelte unge.

Som en del af kvalificeringen af sin egen pædagogiske tilgang til de unge, var den studerende optaget af at undersøge de unges førstepersonsperspektiver på, hvad en god pædagog er. Hun spurgte derfor en gruppe af de unge, om de ville give deres perspektiv herpå. Som svar på den studerendes spørgsmål lavede en af de unge piger et maleri i forskellige farver, hvor hver farve symboliserer noget særligt for pigen. Maleriet midt består af et stort lilla felt, hvori pigen har skrevet, hvad der for hende kendetegner en god pædagog. Her nævnes egenskaber som, at pædagogen ”forstår ens problemer, spørger ind til en, har lyst til at tage på ture ligesom andre



TIDSSKRIFT FOR SOCIALPÆDAGOGIK 2017 ÅRG. 20, Nr. 1., p.25-36

familier gør”. I maleriets lilla felt står også, at privat kontakt med pædagogen giver pigen en følelse af værdifuldhed. Om billedets farvesymbolik fortæller pigen, at den gule farve er hendes håb om en lys fremtid, der er varm og god. Den røde farve er de ”grimme oplevelser og dumme handlinger”. Her hentyder pigen til, at hun er vokset op med omsorgssvigt. Den grønne farve, som ligger ovenpå mange af maleriets andre farver, symboliserer den gode pædagog, der omfavner hele pigens personlighed og hjælper hende med at forstå sig selv. Den blå farve udtrykker de ressourcer, pigen arbejder frem mod, så hun ”tør tro på sig selv og fylde mere i livet uden hjælp fra det pædagogiske system”.



Den unge piges maleri af, hvad der for hende kendetegner en god pædagog.

Af eksemplet ovenfor fremgår det, at den gode pædagog, ifølge pigen, er en der forsøger at forstå hende ved at spørge ind til hende. Den gode pædagog favner hele hendes personlighed og hjælper hende til at forstå sig selv og turde fylde mere i livet.

Pigens førstepersonsperspektiv på, hvad en god pædagog er, udgør derved et betydningsfuldt bidrag, både til den studerende og hendes pædagogiske tilgang til pigen og til udviklingen af den samlede pædagogiske praksis på døgninstitutionen.



Førstepersonsperspektivets opgør med ”at vide på forhånd”

Et fokus på målgruppens førstepersonsperspektiver er ikke kun relevant på uddannelsen, når den studerende skal til prøve og demonstrere sin opfyldelse af uddannelsens kompetencemål. Mindst ligeså relevant er et fokus på målgruppens førstepersonsperspektiver, når den studerende som færdiguddannet pædagog kommer ud i praksis og dagligt har ansvar for at udvikle og udføre en pædagogik, der er til størst mulig gavn for målgruppen.

Ifølge Højholt (2011:52f) er pædagogisk arbejde på baggrund af faglig viden og erfaringer i alt for høj grad knyttet til ”at vide på forhånd”. Højholt argumenterer for, at faglig viden i stedet bør danne baggrund for et udforskende samarbejde med borgeren.

Når pædagogisk arbejde udføres med blik for målgruppens førstepersonsperspektiver, er det nødvendigt at etablere et udforskende samarbejde med målgruppen for at få indsigt i deres perspektiver. Hermed bliver det muligt at gøre op med fænomenet ”at vide på forhånd” og i stedet udvikle en pædagogik, der tager højde for, at børn, unge og voksne er eksperter på eget liv og kan bidrage med værdifuld viden om, hvad pædagogikken omkring dem skal kunne.

For at illustrere hvordan man kan arbejde pædagogisk med målgruppens førstepersonsperspektiver, læner vi os op ad professor i barndomspsykologi Dion Sommer m.fl. (2010), som skelner mellem børneperspektiver og børns perspektiver.

Børneperspektiver er, når voksne professionelle studerer børn udefra-og-ind i en bestræbelse på at forestille sig, hvordan det er at være barn i en given kontekst. I denne bestræbelse trækker pædagogen på sit faglige perspektiv og kan anvende faglige begreber om, hvordan børn forstår deres verden. De børneudtryk, fx fortællinger, sange, tegninger og leg, der ikke kvalificerer pædagogens forståelse af den institutionelle kontekst set fra barnets perspektiv, frasorteres.

Børneperspektivet repræsenterer således altid pædagogens (subjektive) objektivering af barnet. I arbejdet med *børns perspektiver* er barnets intenderede handlinger og udsagn i fokus. Det er barnets indefra-og-ud perspektiver, som pædagogen søger at tilnærme sig ved at indtage barnets perspektiv frem for udelukkende at forsøge at forstå barnet fra et fagligt og vurderende perspektiv.



Børns perspektiver repræsenterer således altid børnenes oplevelser, forståelser og erfaringer fra det levede liv og deres subjektive udtryk herfor.

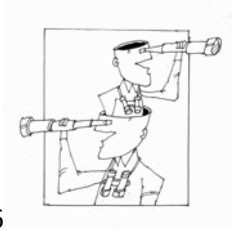
Denne skelnen mellem børneperspektiver og børns perspektiver er også brugbar i arbejdet med unge mennesker og mennesker der lever med en fysisk og/eller psykisk funktionsnedsættelse, idet pædagogens faglige fortolkninger ligeså nemt risikerer at komme i centrum for det pædagogiske arbejde med disse målgrupper som med mindre børn.

Nedenstående eksempel skal illustrere, hvordan en studerendes samarbejde med børn fra 2. klasse, kan forstås som et arbejde med børneperspektiver eller børns perspektiver, alt efter hvordan den studerende vælger at inddrage børnene i samarbejdet. Med interesse for, hvad børnene forstår ved en ”god dag”, havde den studerende igangsat et projekt med piccollager. Børnene tog billeder af det, der for dem kendetegner en god dag, og den studerende lavede collager af børnenes billeder.



Børnenes piccollager.

Forskellen på om den studerende arbejder med børneperspektiver eller børnenes perspektiver består i, hvordan hun inddrager børnene i sit forsøg på at nærme sig en forståelse af, hvad en god dag er for dem. Hvis den studerende udelukkende kigger på billederne og forstår dem ud fra egne faglige fortolkninger, arbejder hun med udgangspunkt i børneperspektiver. For at arbejde med børnenes perspektiver, må den studerende inddrage børnene og nysgerrigt opmuntre dem til, med deres egne



ord, at fortælle hvilken betydning de tillægger billederne, for på den måde at få indsigt i det enkelte barns perspektiv.

Nu har vi argumenteret for relevansen af, at de pædagogstuderende og den pædagogiske praksis retter fokus mod målgruppens førstepersonsperspektiver, og vi har vist, hvordan et førstepersonsperspektiv kan udgøre et betydningsfuldt bidrag til udviklingen af den pædagogiske praksis.

Ligeledes har vi fremhævet forskellen mellem børneperspektiver og børns perspektiver som en vigtig pointe i forståelsen af, hvad det vil sige at arbejde pædagogisk med fokus på målgruppens førstepersonsperspektiver.

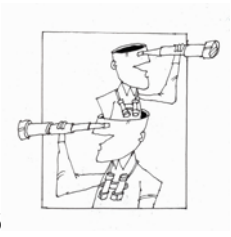
I det følgende vil vi stille skarpt på, hvordan nærværende udviklingsprojekt har bidraget til udviklingen af viden og inspiration inden for det socialpædagogiske praksisfelt gennem aktionslæring som metode.

Fra uddannelsesviden til professionsviden – et aktionslæringsprojekt

Det gennemførte udviklingsprojekt var tilrettelagt som et aktionslæringsforløb med inspiration fra lektor Birgitte Højbjergs (2015) model for praktikundervisning.

Aktionslæring udspringer af aktionsforskning, der har sin oprindelse hos socialpsykologen Kurt Lewin (jf. Nielsen & Aagaard, 2015:113). Et gennemgående træk ved de mange forskellige traditioner inden for aktionslæring er ifølge Madsen (2010), at vægten lægges på deltagernes refleksioner over problemer, de møder i deres praksis – i dette tilfælde i praktikken. Et andet gennemgående træk er metodens forandringsorienterede og praksisnære tilgang til skabelsen af udvikling, læring og viden. Aktionslæring som metode er derfor oplagt at anvende på pædagoguddannelsen, hvor den seneste bekendtgørelse lægger op til et endnu tættere samarbejde mellem teori og praksis (jf. BEK nr. 211 af 06/03/2014).

Aktionslæring som metode bygger på deltagelse i praksis med det dobbelte formål at *udvikle* praksis og *skabe viden om* praksis (Højbjerg, 2015). Ligesom inden for aktionslæring, er udviklingsprojektet tilrettelagt ud fra forståelsen af, at handling (aktion) og læring hænger tæt sammen. Den viden og læring, de studerende skaber om det pædagogiske arbejde med



førstepersonsperspektiver, bliver til ved at de studerende, med afsæt i deres nysgerrige og udforskende undersøgelse af praksis, igangsætter og gennemfører egne aktioner.

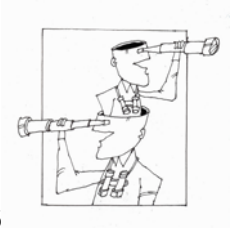
Op til praktikperiodens start introducerede vi, igennem *tilpasset undervisning*, de studerende til både perspektiv-begrebet og en række kvalitative undersøgelsesmetoder, der kunne inspirere deres eget arbejde med udviklingen af metoder til at få blik for førstepersonsperspektivet hos den målgruppe, de hver især skulle arbejde med i praktikken.

Indledningsvis viste det sig vanskeligt for flere af de studerende at identificere og formulere mulige fokusområder for deres projekter. Dette skyldtes blandt andet de studerendes manglende kendskab til målgruppen og dennes forudsætninger. Efter de studerendes start i praktikken blev det mere håndgribeligt for dem at pege på mulige fokusområder for deres projekter. Disse fokusområder blev kvalificeret på studiedagene, hvor de studerende blev inddelt i aktionslæringsgrupper (AL-grupper) inden for hhv. dagtilbudspædagogik, skole- og fritidspædagogik samt social- og specialpædagogik. Som praktikundervisere var vi tilknyttet hver vores AL-gruppe og indtog positionen som samtalekonsulenter.

AL-gruppemøderne blev afholdt på studiedage løbende gennem hele praktikperioden, hvilket gjorde vekselvirkningen mellem nærhed og distance til de studerendes egne projekter meget konkret, fordi de fysisk bevægede sig mellem at være tæt på praksis (i praktikken) og langt fra praksis (på uddannelsesstedet) (jf. Højbjerg, 2015). Denne vekslen mellem nærhed og distance til egne projekter gjorde det nemt for de studerende at tage del i AL-gruppernes bærende element: refleksionen.

Refleksion skaber professionsviden

AL-gruppemøderne var konstrueret med henblik på at fremme refleksion hos de studerende. På skift fremlagde de studerende deres projekthandlinger, altså status på projektet og eventuelle udfordringer. Dernæst indledte vi den del af mødet, der kaldes *udspørgende undersøgelse*. Her spurgte vi som samtalekonsulenter ind til den studerendes valgte fokus eller projekthandling for på den måde at få den studerende til at reflektere. De øvrige studerende i gruppen agerede *medreflektører* og blev i løbet af seancen bedt om at reflektere over det, der var blevet diskuteret.



Denne måde at strukturere AL-gruppemøderne på bevirkede, at den enkelte studerende både fik reflekteret over sin egen og andres praksis.

I citatet nedenfor fortæller en studerende, hvordan der på AL-gruppemøderne opstod en *fælles læring*, hvor de studerende kunne bruge deres refleksioner over egen og andres praksis til at udvikle og kvalificere deres projekt i praktikken.

Læringsgruppemøderne der var vi gode til at hjælpe hinanden med tanker og idéer. Så det har givet os et bredere perspektiv på det at skulle indfange perspektiver. Det har været rart at sparre med andre studerende. Når man skal fortælle om sine tanker og ideer om ens projekt skal man stramme sig lidt an. Jeg tror derfor at man udvikler sig hurtigere ved at skulle sætte ord på ens tanker. Og så udvikler man sig også ved de tanker og spørgsmål man får fra de andre i gruppen.

Igennem aktionslæringsforløbet arbejdede de studerende altså med praksisrelevante fokusområder baseret på deres nysgerrige og udforskende undersøgelse af og arbejde med målgruppen i praktikken. Denne arbejdsform fordrede en høj grad af deltagelse fra den enkelte studerende, og deres arbejdsprocesser var naturligvis forskellige. Mens nogle var ved at planlægge deres aktioner med målgruppen, var andre stadig undersøgende på et muligt fokus for deres projekt. I den forbindelse var det frugtbart, at vi som både praktikundervisere og samtalekonsulenter tog styring på processen og gjorde det klart, at der i et aktionslæringsforløb ikke er nogen sammenhæng mellem projektets størrelse og det læringsmæssige udbytte. Et eksempel på dette kunne være en studerende, der var i praktik i en 2. klasse, og havde igangsat et trivselsprojekt i sin klasse. Hun arbejdede med, at eleverne skulle give hinanden en "high five", når de mødte hinanden, ud fra tanken om at alle børn på denne måde ville føle sig set i løbet af en skoledag, hvis de havde fået en "high five". For at finde ud af om tiltaget skabte mere trivsel, især for de udsatte børn i klassen, lavede den studerende en "superraket", der skulle fungere som et trivselsmålingsværktøj. I alt sin enkelhed er "superraketten" en skala fra 1-10 udformet som en stor raket. Barnet bliver stillet forskellige konkrete spørgsmål, fx "hvordan mange "high fives" har du fået i dag?" eller "har du haft et godt frikvarter?". Herefter springer barnet hen på et tal, fx 1 for meget dårlig, 5 for middel eller 10 for det bedste. Ved hjælp af denne forholdsvis enkle metode blev den studerende i stand til at indfange børnenes perspektiver på deres daglige trivsel i skolen. Når vi som voksne spørger ind til



børns trivsel i hverdagen, stiller vi ofte spørgsmålene løsrevet fra den kontekst, som vi spørger til, hvilket gør det vanskeligt for barnet at svare konkret, og derfor får vi ofte svar som “fint nok” eller “det ved jeg ikke”. De fysiske elementer i metoden, med superraketten som genstand og selve hoppebevægelsen, var det, der gjorde det muligt for børnene at give udtryk for deres individuelle perspektiver. Til læringsgruppemøderne reflekterede vi sammen med de studerende over, hvordan læringsudbyttet ofte ligger i de små, hverdagslige dilemmaer og oplevelser (jf. Højbjerg, 2015).

For at styrke den enkelte studerendes refleksive kompetencer både over for egen og andres praksis og derigennem styrke deres refleksioner på AL-gruppemøderne, underviste vi på studiedagene i forskellige metoder til refleksion: skriftligt i form af logbog, praksisfortællinger og situationsbeskrivelser, og digitalt baserede metoder i form af snaplog, der er en kombination af foto og skriftlighed, samt videoobservationer af egen praksis.

I AL-grupperne var det vores opgave som samtalekonsulenter at forholde os undrende og spørgende til projekterne og derved skabe det Dewey kalder for ”rystelser” eller ”forstyrrelser” (Dewey, 2000:98f) hos den studerende. Ifølge Dewey er det forstyrrelsen, der skaber den opmærksomhed, der fører til refleksion og erfaring. Eksempelvis var det en forstyrrelse for de studerendes refleksion, da vi på et AL-gruppemøde bad dem reflektere over, hvor på deltagelsesstigen (jf. Hart, 1992:8) deres projekt befandt sig i forhold til at inddrage målgruppen som en aktiv deltager i projektet. Dette gjorde vi ud fra overbevisningen om, at målgruppen er eksperter på eget førstepersonsperspektiv og dermed også må inddrages som aktive deltagere i den studerendes projekt.

Flere af de studerende erfarede, at de ikke inddrog målgruppen i det omfang, de havde ambitioner om. Herefter fulgte fælles refleksioner over, hvordan de studerende kunne inddrage målgrupperne mere i projekterne. En studerende, der i indskolingen har arbejdet med temaet “hvad er en god kammerat?” fortæller:

Jeg havde tænkt meget på, at det er deres perspektiver, og jeg skal gøre sådan her. Så har jeg brugt Harts deltagelsesstige. Og på nogle punkter kom vi ret langt op, og på andre punkter så var den knap så langt oppe, (...) Det kan godt være, at det er mig, der sætter rammerne, at det er det her, der er metoden, at



det er gennem skuespil og det er gennem små scener, som de selv skal spille, men hvis de nu selv kunne få lov til at skrive scenerne, (...) så kunne man arbejde videre med det, og på den måde få deres perspektiv (...) Så simpelthen arbejde videre med den, og komme længere på Harts deltagelsesstige.

De studerende, som i deres praktik arbejdede med børn eller voksne med varige fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, oplevede, at målgruppens begrænsede forudsætninger for at give udtryk for egne oplevelser og førstepersonsperspektiver, gjorde det til en særlig udfordring for dem at optimere målgruppens deltagelse i deres projekt. I gennem den fælles refleksion over, hvordan denne målgruppe, kunne inddrages mere i projekterne, opnåede de studerende et centralt læringsudbytte. De erfarede, at de i arbejdet med mennesker med fysisk og psykisk funktionsnedsættelse må være ekstra opmærksomme på, at inddrage målgruppens perspektiver i dagligdagen. Dette fordi mennesker, som har vanskeligt ved at udtrykke sig, er dybt afhængige af dygtige pædagoger, der er sensitive over for deres signaler.

Et eksempel på ovenstående er en studerende, der var i praktik på et bosted for voksne mennesker med fysisk og psykisk udviklingshæmning. Den studerende havde observeret, at en kvindelig beboer på 63 år gentagne gange tegnede sig selv som et menneske med både mandlige og kvindelige kropstegn, samt at kvinden var meget optaget af egne kønsdele og greb ud efter det kvindelige personales bryster. Kvindens udviklingsalder skønnes at være mellem 2,5-5 år, altså samme alder som børn, når de naturligt begynder at være nysgerrige på kønsdele, kønsforskelle og udforskningen af egen og andres kroppe. Den studerende gjorde sig mange tanker om hvorvidt kvindens adfærd skyldes naturlig barnlig nysgerrighed. Om hun mon forstår hun sig selv som både mand og kvinde. Er hun bevidst om kønnes forskel? osv. Derfor valgte den studerende, at projektet skulle omhandle udviklingen af måder, hvorpå hun kunne arbejde pædagogisk med køns- og kropsforståelse i samarbejde med kvinden. For den studerende var det en stor udfordring at finde måder hvorpå hun, i størst muligt omfang, kunne tage udgangspunkt i kvindens førstepersonsperspektiv i udforskningen af kvindens interesse for egen og andres kroppe. Denne udfordring skyldes blandt andet at kvinden bedst forstår korte sætninger, og at hendes talesprog består af ekkolali også kaldet papegøjetale, hvilket vanskeliggjorde en nuanceret dialog imellem de to.



TIDSSKRIFT FOR SOCIALPÆDAGOGIK 2017 ÅRG. 20, Nr. 1., p.25-36

Sammen med kvinden afprøvede den studerende forskellige måder at udforske kroppen og kønsforskelle. Kvinden holdt mest af at læse børnebøger om kroppen, at være i bad og vaske sine forskellige kropsdele samt at klæde mande- og kvindedukker af og på i tøj, som hun selv valgte til dem.



Den 63-årige kvindes tegninger af sig selv.

Projektet udgør endnu et eksempel på, hvordan arbejdet med målgruppens førstepersonsperspektiver, udgør et betydningsfuldt bidrag til udviklingen af det pædagogiske arbejde med det enkelte menneske. I dette tilfælde vigtigheden af, at pædagoger, der arbejder med mennesker med nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, er aktive i forhold til at udforske og klarlægge vedkommendes interesse og behov, også når det gælder seksualitet og kønsforståelse.

Samspillet mellem uddannelsesviden og professionsviden

I dette udviklingsprojekt har de deltagende studerende og deres praktikinstitutioner været med til at udvikle praksis med fokus på målgruppens førstepersonsperspektiver. Under projektets afsluttende fokusgruppeinterviews med de studerende, gav flere udtryk for, at praktikinstitutionerne var meget optagede af deres projekter og ville arbejde videre med dem. En studerende på specialiseringen dagtilbudspædagogik havde i sit projekt fokus på børns perspektiver på deres professionelle voksne, inspireret af Docent og ph.d. Anette Boye Kochs (2013) forskning. Den studerende arbejdede med en dreng, som bevægede sig i periferien af børnegruppen og ikke af sig selv opsøgte de voksne i børnehaven. Den studerende lavede sammen med denne dreng en personlig e-bog om hans



professionelle voksne, hvor de sammen tog billeder af de voksne i børnehaven og skrev tekster til billederne. Den studerende var meget optaget af dette projekt og stolt af den indsats, hun har gjort i forhold til at sætte fokus på drengens perspektiver på de voksne i børnehaven, men også bekymret for om dette fokus ville forsvinde eller tilsløres, når hun ikke længere var på institutionen. Pædagogerne var heldigvis begejstrede for hendes projekt, og hun udtaler i det afsluttende fokusgruppeinterview, at “det er fedt at vide, at de vil arbejde videre med det ude på institutionen”. Således bliver arbejdet med de studerendes projekter til ny viden på institutionerne, og de studerende kommer allerede under deres uddannelse til at deltage aktivt i udviklingen af den profession, som de efter endt uddannelse bliver en del af.

En stor del af de studerende fremlagde deres projekter på personalemøder og var på den måde med til at inspirere kolleger og ledere på institutionerne til at arbejde med førstepersonsperspektiver. En sådan videndeling og formidling af projekterne var også tænkt ind i udviklingsprojektets afsluttende fernisering, hvor de studerende præsenterede deres projekter for øvrige studerende, professionelle fra praksis, institutionsledere og forskere fra professionshøjskolen. Én af gangen fremlagde de studerende deres projekt, hvorefter de besøgende cirkulerede i mellem de mange projekter med mulighed for at stille uddybende spørgsmål og lade sig inspirere til videreudvikling af egen praksis. Eksempelvis oplevede en studerende, at hun på baggrund af sit projekt blev spurgt til råds af nogle af de deltagende pædagoger om en aktuel problemstilling de oplevede på deres institution. Den studerende fortæller:

Jeg havde to pædagoger fra praksis der kom hen til mig om et dilemma, så lavede jeg en arbejdsplan til dem og foreslog dem hvad de skulle gøre og hvordan de kunne gøre det. Nu arbejder de med det i praksis. Det er fedt.

En anden studerende havde i sit projekt i en børnehave arbejdet med førstepersonsperspektiver i en pige gruppe, hvor den studerende havde observeret, at der var en meget stejl hierarkisk struktur og ofte konflikt imellem tre 5-årige piger. Den studerende var nysgerrig på, hvordan pigerne selv oplevede deres indbyrdes venskabsrelation, og brugte tegning som metode til at indfange pigernes førstepersonsperspektiver på rollefordelingen i gruppen.



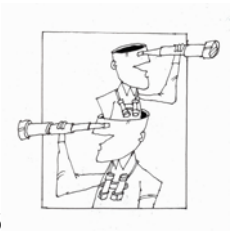
Den ene pige ”C” tegnede sig selv til højre i billedet og med de to andre piger i midten af billedet, tæt sammenslynget, nærmest som siamesiske tvillinger. Ifølge den studerende oplevedes C som den mest dominerende i pigegruppen og hun var ofte centrum for pigernes leg. Skete det alligevel at de to andre piger fandt sammen uden C, ændrede hun mærkbart adfærd. I sådanne situationer virkede C utryk og usikker på sig selv samt tilbageholdende i forhold til andre børn.



Pigens tegning af sit venskab med to andre piger fra børnehaven.

Tegningen udgør et unikt førstepersonsperspektiv på pigens oplevelse af sit venskab med de to andre piger. Den studerende og pædagogerne kan med fordel forholde sig nysgerrigt til pigens tegning og anvende hendes udtryk i arbejdet med den enkelte pige og pigernes venskabsrelation.

Pigernes tegninger tiltrak sig meget opmærksomhed til ferniseringen, både fra de deltagende fra praksis og fra de inviterede studerende, som blev optagede af, hvordan denne enkle metode kunne være med til at skabe vigtig viden om, hvad der er på spil i børns relationer og legefællesskaber.



Udviklingsarbejde i egen praksis giver ”blod på tanden”

Artiklen igennem har vi vist, hvordan udviklingsprojektet tilrettelagt som et aktionslæringsforløb har bidraget til en styrkelse af pædagoguddannelsens vidensgrundlag samt udviklingen af en praksisnær professionsviden om metoder til arbejdet med målgruppens førstepersonsperspektiver. Projektets fokus er relevant, dels fordi et fokus på målgruppens perspektiver er indskrevet i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, og fordi et fokus på målgruppens førstepersonsperspektiv indeholder kimen til skabelsen af en meningsfuld pædagogisk praksis.

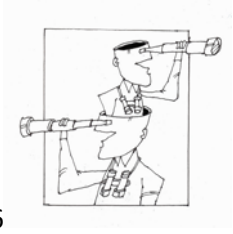
Når pædagogisk arbejde udføres med blik for målgruppens førstepersonsperspektiver, er det nødvendigt at gøre op med fænomenet ”at vide på forhånd” og i stedet udvikle en pædagogik, der tager højde for at de børn, unge eller voksne, man arbejder med, er eksperter på eget liv og kan bidrage med værdifuld viden om, hvad pædagogikken omkring dem skal kunne.

I artiklen har vi derfor fremhævet forskellen mellem børneperspektiver og børns perspektiver som en vigtig pointe i forståelsen af, hvad det vil sige at arbejde pædagogisk med førstepersonsperspektiver. At få blik for førstepersonsperspektivet handler om at forstå barnets, den unges eller den voksnes levede dagligdagserfaringer ud fra vedkommendes eget perspektiv og ikke ud fra, hvad pædagogen tror, at vedkommende oplever.

Til dette formål har projektets AL-gruppemøder været centrale for de studerendes refleksioner over, hvordan de bedst muligt kunne få blik for målgruppens førstepersonsperspektiver i deres praktik.

Udviklingsprojektets samspil mellem uddannelsesviden og professionsviden blev tydeligt på ferniseringen, hvor formidling, videndeling og inspiration til praksis var i fokus. Artiklen igennem har vi argumenteret for, hvordan arbejdet med målgruppens førstepersonsperspektiver og det beskrevne aktionslæringsforløb, i en professionsoptik, har været med til at styrke de studerendes refleksive kompetencer og støtte dem i at kunne ændre deres egen praksis på baggrund af deres egne refleksioner og dømmekraft.

I udviklingsprojektets afsluttende og evaluerende fokusgruppeinterviews med de studerende, gav flere af dem udtryk for at de ”har fået blod på tanden” både i forhold til at arbejde videre med de konkrete projekter og i forhold til fremtidig deltagelse i udviklingsarbejde med den begrundelse, at



det er en vigtig del af deres kommende praksis. Som en af de studerende sagde, er det en måde ”at blive ved med at være engageret i ens arbejde”.

Forfatteroplysninger

Nadia Nørling Klarsgaard, cand.pæd. i pædagogisk psykologi. Ansat som adjunkt ved UCN pædagoguddannelsen, Thisted. NAK@ucn.dk

Trine Høgh, cand.mag. i idéhistorie og dansk. Ansat som adjunkt ved UCN pædagoguddannelsen, Thisted. TRIH@ucn.dk

Jesper Dam Larsen, cand.pæd. i generel pædagogik. Ansat som adjunkt ved UCN pædagoguddannelsen, Thisted. JLA@ucn.dk

Litteratur

Dewey, J. (2000): Rekonstruktion af filosofien. I: J. Hartnack og J. Sløk (red.): *De store tænkere - John Dewey*. Viborg: Rosinante. 2. udg.

Hart, R. A. (1992): *Children's participation. From tokenism citizenship*. Florence: UNICEF, International Child Development Centre.

Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Campus Verlag GmbH Frankfurt/Main.

Højbjerg, B. (2015): *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Frederikshavn: Dafolo.

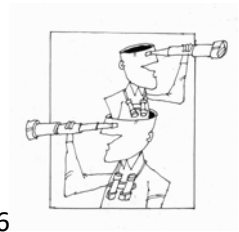
Højholt, C. (2011): Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I: C. Højholt (red.): *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Koch, A. B. (2013): Børns perspektiver på trivsel. I: *Nordisk Barnehageforskning. Vol. 6, s. 1-23*.

Madsen, B. et al. (2010): *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Århus: VIA System.

Nielsen, B. S. & Aagaard, K. (2015): Aktionsforskning. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels forlag. 2. udg.

Mørck, L. L. (2006): *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.



TIDSSKRIFT FOR SOCIALPÆDAGOGIK 2017 ÅRG. 20, Nr. 1., p.25-36

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010): *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.

BEK nr. 211 af 06/03/2014 <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068> Siden er besøgt d. 17.03.2017.

BEK nr. 211 af 06/03/2014, bilag 1
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068#Bil1> Siden er besøgt d. 2.03.2017.