

Kortlægninger med børn

– om empirisk at indfange udviklinger i børns skoleliv over tid

Lærke Testmann
Lektor, ph.d. ved Københavns Professionshøjskole
LTES@kp.dk

Resume

Artiklen beskæftiger sig med et metodiske arbejde med at udvikle en kortlægningsmetode som en del af interviews med børn. Arbejdet er gjort i forbindelse med min ph.d.-afhandling, hvor jeg med inspiration fra den kritiske psykologis medforskertækning tilrettelagde et 10 måneder langt feltarbejde i en skoleklasse, "x-klassen", fra 3. til 4. klassetrin. Feltarbejdet var rettet mod at følge børnenes fællesskaber og konflikter over tid for at få indblik i, hvordan sociale processer i børnenes arbejde med at udvikle konflikter og fællesskaber sammen får betydning for in- og eksklusion af børn i almenskolen. Artiklen henvender sig til forskere, praktikere og studerende.

Nøgleord: børneforskning, inklusionsforskning, inklusion, konflikter, fællesskaber

Abstract

Mapping with children – empirical work on social conflicts and social processes over time in school

This article describes how I worked with mapping as a method in interviewing children about developments in their social conflicts at school. The article is based on my Ph.D.-thesis in which I conducted a 10-month long fieldwork that was methodically inspired by the concept of co-researching stemming from Danish-German critical psychology. Following the children of a public-school class across grade 3 and 4, I made empirical investigations on how the children perceived and understood their own social lives in school – through a focus on conflicts in child communities. The article is relevant for researchers, practitioners, and students.

Keywords: inclusion, child research, school, conflicts, co-researchers

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141837

Lærke: De der drenge ... Kan du huske, der var sidste gang, vi lavede det her? Der havde du, Mikkel og Christian og Villads – de lå i sådan en gruppe for sig selv og spillede rigtig meget fodbold. Nu er Villads jo gået ud. Når der sådan er nogen, der går ud, forandrer det noget?

Carl: Det kan det godt nogle gange.

Lærke: Ja.

Carl: Fordi at Mikkel var Villads' rigtig gode ven.

Lærke: Ja.

Carl: Nu er Villads gået ud, og nu kan Mikkel rigtig godt lide mig.

Dette uddrag stammer fra et interview med Carl, hvor han og jeg arbejder med kortlægninger under interviews. Kortlægninger går ud på, at barnet får udleveret et antal kort med navnene på alle børn i klassen. Herefter skal barnet lægge kortene ud, alt efter hvem der er mest sammen i klassen. Imens fortæller barnet, eller interviewereren spørger ind til detaljer og nuancer i barnets kortlægning. Efterfølgende tages der et billede af kortlægningen, som medbringes til det næste interview, hvor det sammenholdes med en ny kortlægning. Det lille uddrag ovenfor er fra det andet af to interviews, og Carl og jeg bruger hans tidligere og nuværende kortlægning som udgangspunkt for interviewet. Uddraget illustrerer, hvordan vi gennem kortlægning som metode kan tale om klassens fællesskaber set fra barnets perspektiv og samtidig, ved at lave et nyt interview senere, tale om udviklinger over tid. I interviewet fortæller Carl, hvordan fællesskaberne blandt drenge i x-klassen har udviklet sig, efter Villads er gået ud af klassen. Både de forskydninger, det har skabt, og de deltagelsesmuligheder, det har udviklet for Carl.

I denne artikel vil jeg vise, hvordan jeg som en del af forskningsprojektet *Konflikter om Børns Skoleliv* har arbejdet med at udvikle empiri sammen med børn, hvor deres perspektiver på sociale processer i konflikter og fællesskaber er blevet synlige. I det følgende vil jeg først give et overblik over forskningsprojektets baggrund og undersøgelsesinteresser og introducere x-klassen som forskningsammenhæng. Herefter vil jeg vise, hvordan jeg udviklede kortlægningsmetoden i et forsøg på at skabe empiri med udgangspunkt i både børnenes hverdagsliv i skolen og forskningsprojektets erkendelsesinteresser. Afslutningsvis diskuterer jeg nogle etiske opmærksomheder i forbindelse med metoden og beskriver kort projektets overordnede analytiske fund.

Baggrund for projektet

Ph.d.-afhandlingen, som denne artikel udspringer af, blev til som en del af et større forskningsprojekt ved navn *Konflikter Om Børns Skole-*

liv (KOB). KOB-projektet tog udgangspunkt i en bred problemstilling om inklusionsvanskeligheder i almen skolen, og i projektgruppen deltog ni forskere fra forskellige danske universiteter og professionshøjskoler. Der var i alt knyttet tre skoler til projektet, og forskerne havde som fælles udgangspunkt at følge sociale konflikter på skolerne fra forskellige parter – i dette tilfælde børn, forældre, lærere, pædagoger, ledere og psykologer. De forskellige parter blev knyttet til projektet som medforskere (Højholt & Kousholt, 2018a). Gennem feltarbejder og medforsker møder blev en kollektiv empiri skabt, der inddrog mange forskellige deltageres perspektiver på de samme konflikter i de tre skolars hverdagspraksis (Højholt & Kousholt, 2018a, 2018b). I min ph.d.-afhandling fulgte jeg børnene på én skole. Det metodiske arbejde, der skrives frem i denne artikel, retter sig mod at undersøge børns perspektiver på fællesskaber og konflikter i deres hverdagsliv i skolen. Heri gennem analyserer jeg, hvordan vi både nutidigt og historisk kan forstå inklusionsproblemer i almen skolen (Testmann, 2018, 2021). Skolen, jeg var tilknyttet, lå i en mellemstor dansk provinsby, og jeg fik mulighed for at følge x-klassen over 3. og 4. klassetrin.

Mit udgangspunkt for at træde ind i undersøgelserne sammen med børnene var forskningsspørgsmålet: *Hvad handler børns konflikter og fællesskaber om i skolen?* Spørgsmålet rettede sig mod at undersøge børns perspektiver på konflikter og fællesskaber i skolen som noget, der er knyttet til skolen selv. Altså ikke som et udtryk for relationelle forviklinger (Kousholt, 2012; Testmann, 2021), men som et spørgsmål om deltagelse i skolens konfliktuelle praksis (Axel, 2011; Busch-Jensen, 2011). Spørgsmålet skal ses som en del af KOB-projektets grundlæggende forståelse af inklusionsvanskeligheder som knyttet til menneskers deltagelse i konfliktuel praksis (Axel, 2011; Holland & Lave, 2001), og hvordan et analytisk fokus på konflikter (Axel, 2011; Busch-Jensen, 2014; Højholt & Kousholt, 2018b) kan åbne for forståelser af en konkret praksis (i dette tilfælde skolen) og de forskellige deltageres muligheder og betingelser for deltagelse heri.

I den nordiske børneforskning har man i mange år været optaget af at inddrage børns perspektiver på deres eget liv (O'Neill, 2014; Prout & Christensen, 2002). Det betyder, at der er blevet udviklet og benyttet forskellige metodiske greb og design, der har rettet sig mod børn. Særligt indenfor etnografien har der været arbejdet med som forsker-voksen at træde ind i børns liv og verden (Gulløv & Højlund, 2003; Kampmann, 2003). Afhandlingens forskningsdesign hentede i nogen grad inspiration i det etnografiske feltarbejde (Eder & Corsaro, 1999; Gulløv & Højlund, 2003; Tanggaard, 2014), men vil nok overordnet kunne bestemmes som praksisforskning, som den er udviklet indenfor den dansk-tyske kritiske psykologi (Højholt, 2005; Mørck, 2007; Mørck & Nissen, 2005). Praksisforskningstænkningen udvikledes indenfor den kritiske psykologi på baggrund af en metodologisk kritik af den psykologiske forskning, der i høj grad var inspireret af naturvidenska-

Mit udgangspunkt for at træde ind i undersøgelserne sammen med børnene var forskningsspørgsmålet: *Hvad handler børns konflikter og fællesskaber om i skolen?*

belige traditioner (Holzkamp, 1989; Osterkamp, 2009; Schraube & Osterkamp, 2013), hvor 'forskeren' undersøger 'den udforskede' og kan betragte menneskets handlinger i verden 'udefra' eller fra et objektivt sted. I stedet udvikledes en forståelse af forskning som en fælles praksis, hvor både forskeren og de, der er en del af den praksis, der undersøges, er en del af den fælles forskningspraksis som deltagere (Højholt, 1993; Kousholt & Højholt, 2011). Derfor tales der indenfor praksisforskningen om forskere og medforskere. Denne tilgang til forskning stiller nogle særlige forventninger til at udvikle metoder, der understøtter fællesgørelser af forskningsprocesserne for alle deltagere. Det betød konkret, at jeg som forsker måtte udvikle metoder og greb, der kunne understøtte, at børnene blev en del af produktionen af empiri på måder, der var meningsfulde for dem. Det meningsfulde rettede sig mod at kunne deltage på relevante måder. Samtidig indebar det, at de problemstillinger, der blev udforsket, faktisk var problemstillinger, som børnene bragte frem – problemstillinger, som blev relevante for dem i deres hverdagsliv. Derfor var mit ophold i x-klassen et kontinuerligt udviklingsarbejde mellem åbenhed overfor børnenes perspektiver, at holde afhandlingens forskningsspørgsmål inde i synsfeltet og at etablere konkrete samarbejdspraksisser mellem børnene og mig selv. Det samlede empiriske materiale udgjordes af observationer, interviews med primært børn, men også lærere, samt børnemøder, hvor jeg præsenterede mine indledende analyser og på baggrund af børnenes drøftelser og kommentarer forfulgte nogle analytiske veje og forkastede andre. Dette gjorde jeg for kontinuerligt at arbejde med børnenes perspektiver på deres eget hverdagsliv som det retningsgivende.

I det følgende afsnit viser jeg, hvordan jeg arbejdede med dette: først ved at introducere x-klassen som forskningssammenhæng og herefter

ved at beskrive metoden kortlægning.¹ Jeg vil inddrage ét af børnene, Mikkel, som et eksempel på, hvordan kortlægningsmetoden blev udviklet gennem ønsket om at følge sociale udviklinger i Mikkels og de andre børns skoleliv. Alle børnene er anonymiseret og kortlægningerne er gengivet med andre navne.

X-klassen som forskningssammenhæng

Som tidligere nævnt var mit udgangspunkt for at følge børnene og deres fælles liv i klassen at få blik for, hvordan vi kan forstå konflikter og fællesskaber blandt børn i skolen som noget, der er knyttet til det arbejde, børnene gør med at gå i skole. Det betød, at jeg var sammen med børnene så meget som muligt, hvorfor jeg fulgte dem på tværs af hverdagslivets aktiviteter og steder. Således var jeg med til undervisning, frikvarterer, fritidsaktiviteter, legeaftaler, børnefødselsdage osv. Klassen var i en stor del af denne periode præget af uro og konflikter blandt børnene, og de professionelle voksne oplevede klassen som problematisk og vanskelig at undervise. Her fortæller både klassens matematiklærer og dansk lærer:

Matematiklærer: Jeg har også de to andre klasser, hvor den ene er helt eksemplarisk, fantastisk og nem, og den anden er ... Ja, der er også nogle udfordringer i den. Og så er der denne her klasse, som lige nu har nogle store udfordringer. Når man så kigger på, hvad de kan fagligt, så er der egentlig ikke forskel på de tre klasser. Men i denne klasse skal man kæmpe for at få det til at lykkes, det man

¹ Andre kortlægningsmetoder er anvendt i børneforskningen, f.eks. sociogrammer (Kofoed et al., 2010) som med mere kvantitativt sigte optæller relationer blandt børn og voksne.

gerne vil, og i den anden klasse, der behøver man ikke engang at være kommet, for der kan de selv gå i gang.

Dansklærer: Jamen, der er rigtig mange børn, som har nogle gode værdier, og som egentlig rigtig gerne vil, men sammenlignet med andre klasser er der rigtig mange børn, som er blevet marginaliseret. Altså ligesom blevet sendt lidt ud på sidelinjen. Og det synes jeg, er problematisk. Altså, der kan man sige ... Det er vi så ikke lykkedes med.

Lærerne beskriver her to beslægtede problemstillinger, som jeg gennem observationer også så udfolde sig: nemlig at det var svært for de professionelle voksne at skabe ro i klassen og at gennemføre undervisning. Samtidig syntes de sociale fællesskaber blandt børnene at være ustabile og svære for børnene at få til at fungere, hvorfor flere af børnene i klassen så ud til at have svært ved at finde sociale ståsteder. Det fortalte børnene også under interviewene. Og der så ud til at være en sammenhæng mellem den sociale ustabilitet og den megen uro i undervisningen. Disse problemstillinger forstår jeg overordnet ikke som særlige for lige netop x-klassen, men nok nærmere som en genkendelig dynamik for mange, der har arbejdet med børnefællesskaber i skoleklasser i almenskolen (se f.eks. Poulsen, 2017; Stanek, 2011). Det fik imidlertid konkrete betydninger for de enkelte børn i x-klassen. De konkrete betydninger af konflikter og fællesskaber arbejdede jeg med gennem forskningsspørgsmålet om, hvad konflikter og fællesskaber handler om.

Kortlægninger i interviews med børn

Andre forskere har metodisk arbejdet med at forankre samtaler med børn i noget materielt og visuelt, f.eks. fotos (Koch, 2013; Rasmussen & Smidt, 2001) eller tegninger (Glendøs, 2017; Stanek, 2011). Metodisk er det en måde både at understøtte børns fortællinger på og forbinde samspil og livssituationer udenfor interviewet med det, der samtales om i interviewet.

Som tidligere beskrevet har børneforskere arbejdet med at udvikle metoder til at indfange og nuancere børns perspektiver. Én af disse forskere er Agnes Andenæs, som har udviklet livsformsinterviewet (Andenæs, 1991). Andenæs udviklede interviewformen med henblik på at indfange samspillet mellem barnets forståelse af sig selv og sit liv og de sammenhænge, som det er en del af (Andenæs, 1991, p. 275). Barnet interviewes som aktør i sit eget liv og bliver bedt om at fortælle om hverdagslivets forskellige steder og rutiner igennem dagen. Dette gøres for at forankre barnets fortællinger i de hverdagslivspraksisser, det er en del af, for netop at få blik for samspillet mellem disse. Inspireret af Andenæs' metode var interviewene med børnene i x-klassen typisk opbygget af spørgsmål til deres hverdag på tværs af skole og fritid. Jeg bad dem om at fortælle kronologisk om deres dagligdag og havde

fokus på at få dem til at fortælle om, hvad de konkret gjorde – deres handlinger. Dette gav mulighed for at undgå abstrakte formuleringer eller fortællinger (Andenæs, 1991; Kampmann, 1998), men først og fremmest var det for at holde fokus på børnene som handlende subjekter (Holzkamp, 1998). Men i min første tid i x-klassen, hvor jeg fulgte konflikter blandt børnene og så en forbindelse mellem konflikter i de sociale fællesskaber, og hvordan klassen fungerede i undervisningen og frikvartererne, stod det klart, at jeg måtte udvikle måder at indsamle empiri på, der kunne belyse forbindelserne mellem klassen som sammenhæng og det enkelte barns deltagesbetingelser. Samtidig ville jeg gerne følge bevægelserne over tid. Kortlægningerne var netop et forsøg på dette. De gav mulighed for at visualisere, hvordan børnene var en del af de samme fællesskaber, men på forskellige måder, og dermed at indfange både personlige og fælles aspekter af deres deltagelse i klassen som sammenhæng. Vi vender nu tilbage til Carl som et eksempel på, hvordan kortlægningerne gav mulighed for dette:

(Carl lægger kortene op)

Carl: Mmm, hvad hvis f.eks. ... hvis Amira ... hun nogle gange leger med os, men det ikke er altid, skal jeg så tælle hende? Altså, skal jeg ... hvis hun leger med nogle andre piger?

Lærke: Tja, det ved jeg ikke. Altså, kan du måske lægge hende sådan midt imellem ... eller så bare der, hvor du synes, hun er mest ...

(Carl arbejder videre)

Carl: Så er der også ... Alba og Victoria ... De leger også meget sammen. Og Caroline, hun leger nogle gange sammen med dem. Og det gør Villads og Christian og Mikkel ... De leger nok også ... Anton ... Han leger nok også ... Ja ...

Efter at Carl har lagt kortene op, spørger jeg ind til dér, hvor han har placeret sig selv:



Lærke: Okay. Men du leger mest med ... William, Frederik og Amir?

Carl: Ja.

Lærke: Og hvad leger I så?

Carl: Nogle gange, så leger vi noget, vi selv har fundet på, der hedder zombiefanger.

I det ovenstående får vi Carls perspektiver på både sine egne og Amiras (manglende) fællesskaber, hvilket også hjælper med at forstå Amiras deltagelsesbetingelser bedre. Med det ovenstående uddrag bliver det også tydeligt, hvordan kortlægningerne ikke kan stå alene, men stiller krav til, at forskeren kender til den sammenhæng, som barnet er en del af, og kan åbne for tematikker og samtaler i relation til dette. Her vidste jeg f.eks., at zombiefanger var en leg, som Carl og flere andre havde været optagede af at lege i frikvartererne i de seneste 14 dage. Det betød, at Carl i højere grad var sammen med Amir, der ikke havde været interesseret i det, Carl tidligere havde været optaget af, som var Pokémon-kort. Denne bevægelse i drengenes fællesskab betød, at Amir havde mulighed for at deltage i undervisningen på nye måder, fordi hans fællesskab med Carl fulgte med ind i undervisningen, idet de i denne periode ofte arbejdede sammen. Amirs personlige udvikling af deltagelse i x-klassen er en anden historie, men pointen er, at udviklingen af en flerfacetteret empiri med interviews, kortlægninger og observationer gav mulighed for at følge mange sammenhænge og nuancer i børnenes fælles skoleliv. I det følgende vil jeg uddybe, hvordan kortlægningerne gjorde det muligt at følge disse sammenhænge over tid, og det vil jeg gøre ved at inddrage Mikkels historie.

Mikkel som eksempel

I det følgende zoomer jeg ind på et enkelt barn, Mikkel, som på et tidspunkt kom i vanskeligheder i sit skoleliv. Mikkels historie er medtaget for at vise, hvordan kortlægningerne åbnede for børneperspektiver ikke blot på x-klassemens konkrete vanskeligheder over tid, men også på bredere diskussioner og forståelser af inklusionsvanskeligheder i skolen. I løbet af min tid i x-klassen ændrede Mikkels måde at være en del af klassen på sig markant. I starten var Mikkel meget optaget af fodbold og spillede hvert frikvarter med særligt to andre børn, Villads og Christian. I undervisningen var Mikkel aldrig særlig engageret, men han fik lavet opgaver og deltog, særligt når han kunne arbejde sammen med Villads og Christian. Nedenfor ses første interview og kortlægning med Mikkel.

På billedet kan man se, hvordan Mikkel har lagt sit kort i bunden ved siden af Christians og Villads'. Villads har på dette tidspunkt gået i

x-klassen i godt ét år. Han er rigtig god til fodbold og spiller også i den lokale klub. Efter at Villads er startet, er Mikkel og Christian også begyndt at gå til fodbold, og det ser ud til, at fodbold er en central aktivitet i deres fællesskab. Mikkel fortæller i interviewet i forbindelse med kortlægningen:



Mikkel: Vi er tit hjemme hos mig eller de andre. Villads og Christian.

Lærke: Og hvad laver I så?

Mikkel: Spiller FIFA. Spiller fodbold.

Lærke: Fodbold igen (smiler).

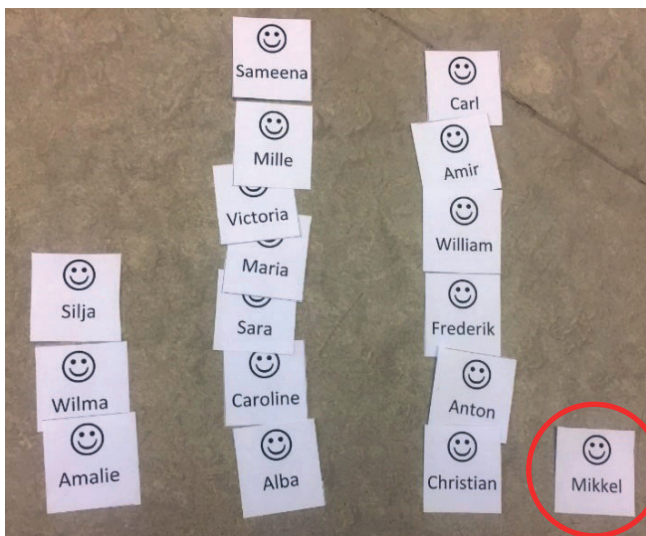
Mikkel: (Smiler) Ja, vi spiller hele tiden fodbold, næsten.

Lærke: Og er I alle tre, eller er det bare én og to? Eller ...?

Mikkel: I dag skal vi prøve at se, om vi alle sammen kan lege, hvor vi skal lave video til YouTube. Så skal vi lave gode mål.

Fodbold bliver altså en aktivitet, der synes at skabe sammenhæng på tværs af skole og fritid for Mikkel, og aktiviteten ser ud til at retningsgive Mikkel, Christian og Villads' fællesskab. Men lige inden sommerferien vælger Villads' forældre, at han skal flytte skole, og i forbindelse med dette ændrer Mikkels måde at være i skolen på sig markant. Han er ofte i konflikter i frikvartererne og nægter at deltage i undervisningsaktiviteterne. De professionelle voksne sender ham ofte udenfor døren eller på kontoret. I en periode er det minimalt, hvor meget Mikkel deltager i undervisningen. De voksne er bekymrede, og der bliver afholdt møder med Mikkels forældre. Fem måneder senere laver Mikkel og jeg et nyt interview med kortlægning, som man kan se på billedet herunder.

Det at følge Mikkels forløb gav mig anledning til at undersøge mere bredt, hvad forskydninger i det sociale og tab af venskaber betyder for børns deltagelse i skolelivet



Som man kan se på billedet, ligger Mikkels kort for sig selv. Mikkel fortæller i interviewet, hvad han laver i frikvartererne:

M: Det er bare tit, jeg går over til z-klassen, fordi at jeg ikke har nogen at lege med.

L: Ja, det er dér, hvor I spiller fodbold, eller hvad?

M: Ja, men mest er jeg bare alene.

Det ser ud til, at Villads' exit fra x-klassen har gjort, at Mikkel er alene og oplever sig som alene. Men det har også betydet, at den fodboldaktivitet, der tidligere syntes at have været retningsgivende i hans skole-

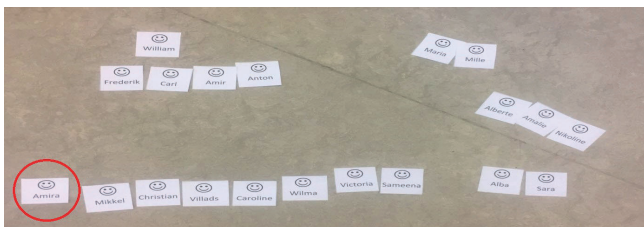
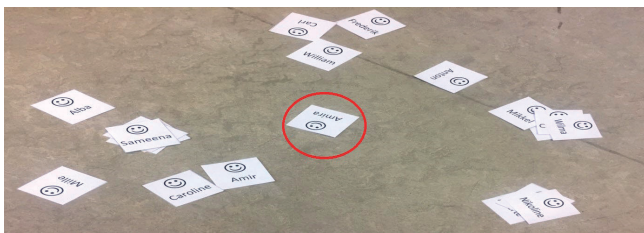
liv, ikke længere er mulig på samme måde, da han kun kan spille med børn fra parallelklassen. Det at følge Mikkels forløb gav mig anledning til at undersøge mere bredt, hvad forskydninger i det sociale og tab af venskaber betyder for børns deltagelse i skolelivet. Der syntes i Mikkels tilfælde at være en forbindelse mellem det at deltage i undervisningen og det at kunne deltage i fodboldspil med børn fra x-klassen. Jeg brugte denne analytiske opmærksomhed til at gå på tværs i det empiriske materiale (og med mange flere børn end Mikkel). Det gjorde, at jeg kunne analysere, hvordan børnenes konflikter og fællesskaber var en del af deres arbejde med at skabe sammenhæng i deres skoleliv, hvor denne sammenhæng i deres skoleliv fik betydning for at kunne udvikle deltagelsesmuligheder på tværs af frikvarterer, fritidsliv og undervisning (Kousholt & Testmann, 2017; Testmann, 2021). Kortlægningerne kunne altså ikke alene pege på disse sammenhænge, men de blev især vigtige (som i Mikkels eksempel) til at få øje på, hvordan børns vanskeligheder med hensyn til deltagelse var knyttet til skoleklassen som deltagessammenhæng.

Etiske dilemmaer i kortlægninger

Indtil nu har jeg forsøgt at vise, hvordan kortlægninger giver forskeren mulighed for at indfange bevægelser i børns sociale liv og at forbinde den personlige deltagelse til det fælles liv. Desuden har jeg peget på, hvordan kortlægninger gør det muligt at forankre interviewsituationen i noget konkret, der kan understøtte livsformsinterviewets sigte om at få barnet til at fortælle konkret om sig selv som aktør i sit liv. Men metoden med kortlægninger gav også nogle udfordringer – særligt med hensyn til de etiske aspekter af empiriproduktionen. Dette var f.eks. tilfældet i forbindelse med Mikkels forløb, hvor han i perioder oplevede social isolation og havde vanskeligt ved at skabe relevante

deltagelsesmuligheder i sit hverdagsliv i x-klassen. I forbindelse med Mikkel's anden kortlægning og interview, hvor særligt kortlægningen pegede på hans oplevelse af at være alene, bad han mig bagefter om at vise billedet af kortlægningen til "lærerne og de andre". Jeg tolkede det som et udtryk for, at Mikkel oplevede, at de andre børn og de voksne ikke forstod hans situation, og muligvis også, at den, gennem kortlægningen, var blevet mere tydelig for ham selv. På det tidspunkt oplevede jeg det som et dilemma, idet kortlægningerne og interviewene var fortrolige. Jeg tilbød derfor i stedet Mikkel at referere kortlægningen overordnet for hans klasselærer på det tidspunkt, hvilket han sagde ja til. Eksemplet peger på et overordnet etisk dilemma ved metoden om det at synliggøre marginaliseringsprocesser gennem kortlægninger på en konstaterende måde, der ikke nødvendigvis sætter barnet i stand til at handle eller få hjælp i forhold til at udvikle sin egen deltagelse.

Et beslægtet eksempel er pigen Amira, som også går i x-klassen. Amira står, det meste af tiden, udenfor klassens fællesskaber. I børnenes kortlægninger ligger Amiras kort ofte for sig selv og er ikke forbundet til de



andre børns. Nedenfor ses to eksempler på dette fra to af børnene i x-klassens kortlægninger.

Amira fortæller i et interview:

Amira: Pigerne holder mig næsten hele tiden ude.

L: Ja. Hvad betyder det at holde ude? Hvad gør de?

A: Altså, de vil kun have, at det er mig, der spørger, og de spørger mig aldrig: "Vil du være med?" og: "Skal vi arbejde sammen?" eller noget. Det er mig selv, der skal spørge. For Caroline, hun siger altid, at hun vil arbejde alene, og så når jeg kommer tilbage, så arbejder hun sammen med én. Det kan jeg ikke lide.

Kortlægningernes visualisering af vanskeligheder for nogle af børnene i x-klassen satte mig som forsker i et dilemma, for hvad gør man, når man som forsker bliver bekymret for børns generelle trivsel? (for lignende diskussion se Prins, 2019). Og hvad gør man, når det ovenikøbet er meget synligt for børnene selv, at man som forsker og voksen har denne viden? Min opgave som forsker går ud på at udvikle empiri sammen med børnene, og jeg har i udgangspunktet ikke som en direkte opgave at sikre deres trivsel nu og her. Det er de professionelle voksne (lærere og pædagoger i dette tilfælde), der har det. Omvendt har jeg et etisk ansvar overfor de børn, som jeg samarbejder med. I tænkningen om medforskere ligger det implicit, at der i forsknings-samarbejdet er et frigørende potentiale (Mørck & Nissen, 2005), fordi medforskerne er med til at rette fokus mod problemstillinger, der er relevante for dem, og derfor også har mulighed for at udvikle nye forståelser af handlemuligheder. Men i dette tilfælde viste empirien børn i nogle fastlåste situationer, som det virkede svært for dem selv at arbejde med. Det lod også til at være svært for dem at få hjælp til at udvikle deres deltagelsesmuligheder. Derfor blev deres betingelser som medforskere nogle andre. Jeg måtte derfor forholde mig etisk situeret (Kousholt, 2011; Marschall, 2014), og i nogle tilfælde, blandt andre Mikkel og Amira, følte jeg mig forpligtet til at handle på den viden, jeg fik. Jeg gjorde i første omgang det, at jeg forsøgte at finde ud af, hvilke andre voksne der kendte til børnenes perspektiver og fortællinger. Dette gjorde jeg ved overordnet at spørge ind til børnene hos lærere og pædagoger og se, hvilke svar og fortællinger de gav. Hvis jeg vurderede, at der var viden, som jeg skulle bidrage med, så gjorde jeg det. I Mikkel's tilfælde på hans direkte opfordring. Det er et dilemma, fordi interviewene med børnene i udgangspunktet er fortrolige, og det er også den præmis, som børnene er gået ind i interviewsituationen med. Omvendt kan børn befinde sig i situationer, som det ikke er muligt for dem selv at komme ud af. Derfor kan det være nødvendigt, at man som forsker sikrer sig, at andre voksne, der kan handle, har den nødvendige viden. Det var min generelle oplevelse, at de voksne kendte til børnenes vanskeligheder, og kun i få tilfælde oplevede jeg at have viden, som de voksne ikke havde. Men det rejser en generel diskussion af, hvilke forpligtelser vi, der forsker med børn eller mennesker i vanskeligheder, har overfor den enkeltes trivsel, når vi arbejder med at producere empiri.

Afrunding

I denne artikel har jeg vist, hvordan jeg metodisk har arbejdet med at indsamle empiri sammen med børn i forbindelse med min ph.d.-afhandling. Jeg har arbejdet med børnene som medforskere ved at gøre både empiriproduktion og analyser til noget, børnene er en del af og kan sætte retning for gennem deres fortællinger og handlinger. Jeg har vist, hvordan jeg som en del af dette arbejde har arbejdet med kortlægninger i interviews. Metoden har til formål at synliggøre udviklinger i sociale konflikter og fællesskaber i børnenes hverdagsliv i skolen for at

kunne belyse, hvad konflikter og fællesskaber i skolen handler om for børn.

Overordnet kan man om selve afhandlingens fund sige, at empirien gav mulighed for at analysere, hvordan børn i skolen arbejder med at skabe sammenhæng i deres skoleliv på tværs af pauser, undervisning og fritid, og hvordan f.eks. Mikkel's tab af fodboldspil med x-klasse's andre børn kan få betydning for hans deltagelse i undervisningen. I afhandlingens analyser af empirien pegede jeg blandt andet på, *hvordan* børns fællesskaber og konflikter er forbundet til det at gå i skole, og dermed, hvordan børns fællesskaber og konflikter skal forstås som et konkret arbejde med at håndtere skolens krav, opgaver og forventninger til dem. Når vi oplever, at børn er i marginaliseringsprocesser og ender i isolerede positioner, er der god grund til at rette blikket mod, hvad børnene prøver at arbejde med eller håndtere gennem deres handlinger, og hvordan dette hænger sammen med de krav og forventninger, skolens praksis sætter for dem. Mikkel's forandrede deltagelse – der

for de voksne virker uhensigtsmæssig – er et udtryk for et konkret arbejde, han laver, med at finde sociale fodfæste, efter at Villads er gået ud. Dette sociale fodfæste er det afgørende for, at han kan udvikle relevante deltagelsesmuligheder både i og udenfor undervisningen. Dette peger på, at når børn opfører sig uhensigtsmæssigt, kommer i konflikt eller nægter at deltage, er det altså ikke et udtryk for en uhensigtsmæssighed inde i barnet. Det er et udtryk for, at der er noget, barnet ikke kan komme til at gøre. Og når der opstår konflikter, "pigefnidder", slåskampe m.m. blandt børn, er det ikke kun et udtryk for relationelle forviklinger, men også et udtryk for, at børnene kæmper med at udvikle deres fællesskaber på måder, der er relevante for deres deltagelse i skolen. I denne forståelse ligger også det pædagogiske potentiale i at udvikle inklusionsmuligheder for børn i skolen. Hvis vi arbejder med at hjælpe børn med at skabe sammenhæng i deres skoleliv og udvikle relevante deltagelsesmuligheder i forhold til skolens krav og forventninger, vil det øge mulighederne for inklusion.

Litteratur

- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelseobjekt til medforsker?: Livsforms-intervju med 4-5-åringer. *Nordisk psykologi*, 43, 274–292.
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56–78.
- Busch-Jensen, P. (2011). Fleksibilitet og fællesskab: frembringelsen af nye former for fælleshed i moderne arbejdsliv: ph.d.-afhandling. *Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi* (1. udgave). Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- Busch-Jensen, P. (2014). Konflikter som ressourcer: magt anskuet i et praksisforskningsperspektiv. In M. K. Fogsgaard & C. Elmholdt (Eds.), *Magt i organisationer* (pp. 62–91). Klim.
- Eder, D., & Corsaro, W. (1999). ETHNOGRAPHIC STUDIES OF CHILDREN AND YOUTH: Theoretical and Ethical Issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 520–531.
- Glendøs, M. (2017). Students' dreams for the future and perspectives on resilience-building aspects of their lives: The view from East Greenland. *Children and Youth Services Review*, 79, 348–354.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning. In *Carpe* (1. udgave). Gyldendal.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver: forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde: forskning i fællesskab* (1. udgave). Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018a). *Konflikter om børns skoleliv* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6366839%22
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018b). Om at forske i konflikter om børns skoleliv. In C. K. D. Højholt (Ed.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 22–57). Dansk Psykologisk Forlag.
- Holland, D., & Lave, J. (2001). History in person: enduring struggles, contentious practice, intimate identities. School of American Research Press.
- Holzkamp, K. (1989). Menneskets samfundsmæssige natur: om forholdet mellem den total-samfundsmæssige proces og den individuelle livsproces. *Forum*, Nr. 5, 198, 23–43.
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske udkast*, Årg. 26, n. 3–31.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Børnerådet.
- Kampmann, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. In E. Gulløv & S. Højlund (Eds.), *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (pp. 167–183). Gyldendal.
- Koch, A. B. (2013). Når børn trives i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2013 (nr. 1), 72–81.
- Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J., & Torre, A. (2010). *Med spredning som muligt svar: følgeforskning på Københavnermodellen for integration*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO: inklusion og fritidspædagogik. In C. H. Pernille Hviid (Ed.), *Fritidspædagogik og børneliv* (1., pp. 192–214). Routledge.
- Kousholt, D., & Højholt, C. (2011). Forskningssamarbejde og gensidige læreprocesser. In H. Charlotte (Ed.), *Børn i vanskeligheder* (pp. 207–237). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D., & Testmann, L. (2017). Børns sociale deltagelse og fællesskaber. In T. H. Mortensen (Ed.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (pp. 57-77) Akademisk Forlag.
- Marschall, A. (2014). *The time-shared child: exploring children's perspectives on everyday life with two households : PhD thesis*. Faculty of Social Sciences, University of Copenhagen. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6133405%22
- Mørck, L. L. (2007). *Grænsefællesskaber: læring og overskridelse af marginalisering* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning: Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. In G. C. Torben Bechmann Jensen (Ed.), *Psykologiske & pædagogiske metoder* (1. udgave, pp. 123–154). Roskilde Universitetsforlag.
- O'Neill, J. (2014). Voice and the ethics of children's agency in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 39–54.
- Osterkamp, U. (2009). Knowledge and Practice in Critical Psychology. *Theory & Psychology*, 19(2), 167–191.
- Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion - muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv: Ph.d.-afhandling*. Syddansk Universitet.
- Prins, K. (2019). *På Jagt efter det demokratiske: En pragmatisk kultur-analyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen*. RUC.
- Prout, A., & Christensen, P. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, Vol. 9, no, 477–497.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (2013). Psychology from the standpoint of the subject: selected writings of Klaus Holzkamp. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137296436>
- Stanek, A. H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO: Ph.D-

- afhandling. In *Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi* (1. udgave). Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- Tanggaard, L. (2014). Ethnographic Fieldwork in Psychology: Lost and Found? *Qualitative Inquiry*, 20(2), 167–174.
- Testmann, L. (2018). Konflikt og fællesskab blandt børn i skolen: perspektiver på inklusion. In C. Højholt & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 172–197). Dansk Psykologisk Forlag.
- Testmann, L. (2021). *Konflikter og fællesskaber blandt børn i skolen - perspektiver på inklusion som kontinuerlig udfordring*. DPU, Aarhus Universitet.