

Børns perspektiver

Fagprofessionelles arbejde med at tilvejebringe børns
perspektiver



**Vidensindsamling i regi af Videnscenter om børneinddragelse og
udsatte børns liv**

Anne Marie Villumsen, Julie Schou Nicolajsen og
Katrine Holm Filtenborg Kitchen

VIvE

Børns perspektiver – Fagprofessionelles arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver

© VIVE og forfatterne, 2024

e-ISBN: 978-87-7582-299-7

Projekt: 302619

Finansiering: Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv

VIVE

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



Forord

Børns perspektiver på eget hverdagsliv er et centralt tema såvel for fagprofessionelle som i den politiske debat. Det at inddrage børns perspektiver i det fagprofessionelle arbejde er afgørende ikke kun for succes i arbejdet med at sikre trivsel for alle børn, men i særdeleshed også som et væsentligt element i at værne om børns sikkerhed og udvikling. At tilvejebringe børns perspektiver kan være en udfordring for fagprofessionelle i relation til, hvordan man helt konkret griber det an. Denne vidensindsamling er et forsøg på at imødekomme denne udfordring, idet der heri præsenteres forskellige metoder til, hvordan man som fagprofessionel i pædagogiske, didaktiske og socialfaglige sammenhænge kan arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver.

Vidensindsamlingen er udarbejdet under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv. Videnscenteret er et samarbejde mellem VIVE, Social- og Boligstyrelsen og Børns Vilkår, hvor VIVE har til opgave at samle og formidle eksisterende viden om inddragelse samt udsatte børn og familiers liv.

Seniorforsker Anne Marie Villumsen har været projektleder for vidensindsamlingen. Arbejdet og rapporten er gennemført i tæt samarbejde med analytiker Julie Schou Nicolajsen og med god hjælp fra universitetspraktikant Katrine Holm Filtenborg Kitchen. Studentermedarbejderne Amalie Märcher Thuesen, Annemette Thøstesen, Emma Hoff Søegaard, Ida Sofie Smidt, Mia Rump Krag-skov og Natalie Hauge Hvithamar har bistået med screening af litteratur samt udarbejdelse af indledende referater af de inkluderede studier. Litteratursøgningen og hjemmesidesøgningen er gennemført af informationsspecialist Kirsten Birkefoss. Rapporten har været i review både eksternt og internt. Udvalgte samarbejdspartnere i videnscenteret har også kommenteret det færdige udkast. Tak for gode bidrag herfra.

En særlig tak også til professor Hanne Warming, RUC, professor Marit Skivness, Bergen Universitet og lektor Dorte Kousholt, Aarhus Universitet for at bidrage med kernestudier, som har været med til at forme søgningen bag denne vidensindsamling.

Vidensindsamlingen er finansieret af Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse



Indholdsfortegnelse

Hovedresultater	6
-----------------	---

Afrapportering	9
----------------	---

1	Indledning	10
1.1	Formål og undersøgelsesspørgsmål	12
1.2	Fagligt ståsted	13
1.3	Børns perspektiver, børneperspektiver og deltagelse	14
1.4	Forbehold	15
1.5	Læsevejledning	18

2	Tommelfingerregler	19
2.1	Deltagelsesmuligheder og udtryksformer	19
2.2	Samtykke og afslag på deltagelse	21
2.3	Relationsopbygning og kendskab gennem deltagelse og observation	26
2.4	Samtaleteknikker til samtaler med børn	28

3	Metoder til tilvejebringelse af børns perspektiver	32
3.1	Samtaler baseret på leg	34
3.2	Kreative og kunstbaserede metoder	38
3.3	Fysisk aktivitet og bevægelse	43
3.4	Samtaler baseret på børns egne billeder	47
3.5	Samtaler baseret på billeder og vignetter	55
3.6	Video- og lyd-baserede metoder	62
3.7	Afstemninger og spørgeskemaer	66

Dokumentation	68
---------------	----

4	Metode	69
---	--------	----

4.1	Søgestrategi	69
4.2	Søgning og inklusionskriterier	70
4.3	Screening og kodning af studier	72
4.4	Forskningsspørgsmål og analytisk tilgang	73
<hr/>		
	Litteraturliste	75
<hr/>		
	Bilag 1 Deskriptivt overblik over de enkelte studier	81
<hr/>		
	Bilag 2 Databaser	86
<hr/>		
	Bilag 3 Skema til fuldtekstlæsning	87

Hovedresultater

Børns perspektiver på eget hverdagsliv er et centralt tema såvel for fagprofessionelle som i den politiske debat. Det at inddrage børns perspektiver i det fagprofessionelle arbejde er afgørende ikke kun for succes i arbejdet med at sikre trivsel for alle børn, men i særdeleshed også som et væsentligt element i at værne om børns sikkerhed og udvikling.

Formålet med vidensindsamlingen er at indsamle relevant eksisterende viden om metoder – og overvejelser over metoderne – til tilvejebringelse af børns perspektiver.

Inden for de seneste år har der været et øget fokus på børns perspektiver på eget hverdagsliv og andre forhold, som spiller ind på barnets liv. Et øget fokus på at arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver bevirker naturligvis et øget behov for metoder og dermed konkrete fremgangsmåder i mødet med barnet. Det er samtidig en reel udfordring for praksis, at der synes at mangle et overblik over konkrete metoder samt præsentation af disse metoders styrker og svagheder – til inspiration for den enkelte socialrådgiver, pædagog eller lærer – når de planlægger arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver.

I denne vidensindsamling præsenteres forskellige metoder til, hvordan man som fagprofessionel i pædagogiske, didaktiske og socialfaglige sammenhænge kan arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver.

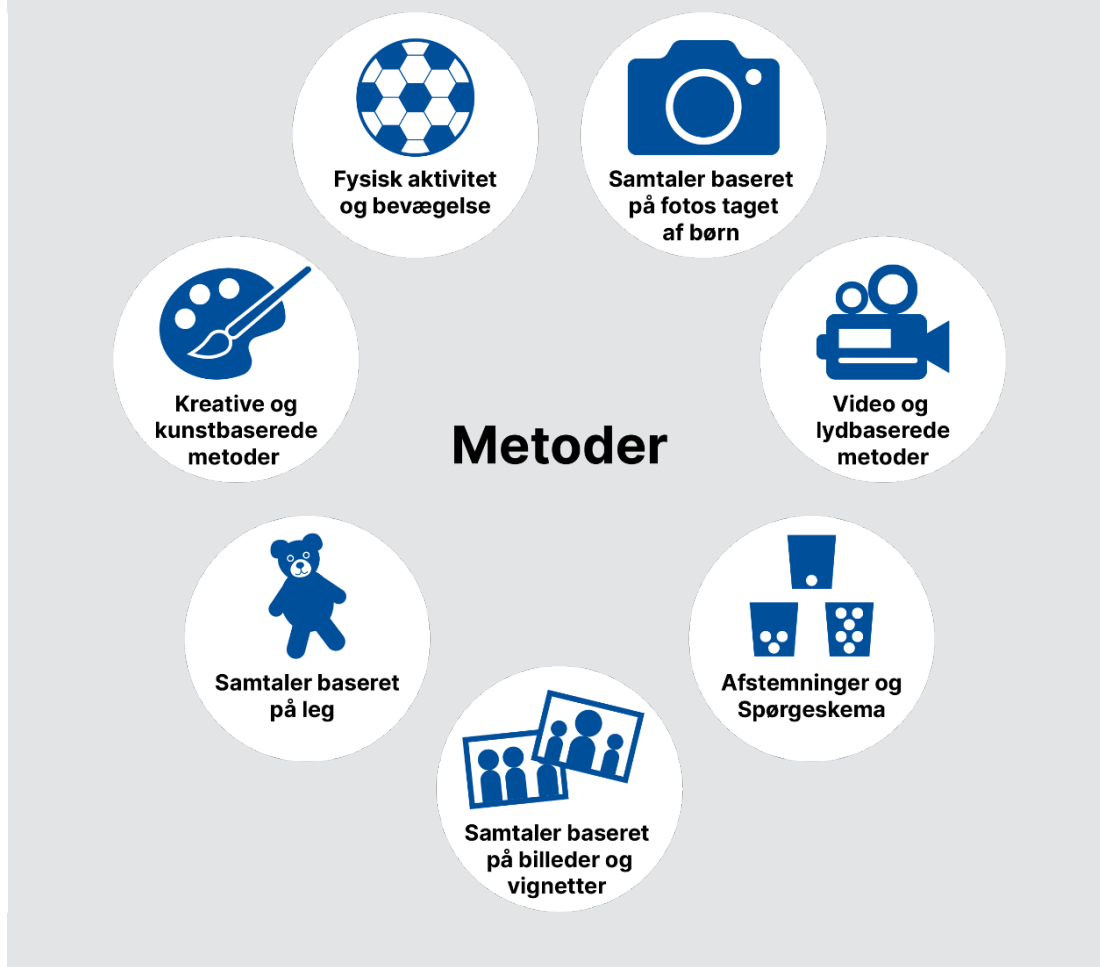
Konkrete bidrag til praksis

Vidensindsamlingen har to konkrete bidrag til pædagogisk-didaktisk og socialfaglig praksis:

1. **Tommelfingerregler** i form af generelle etiske og tværgående overvejelser samt opmærksomhedspunkter, man som fagprofessionel kan anvende til at sikre gode rammer for, at børn kan udtrykke deres perspektiver.
2. **Syv forskellige metoder**, der kan inspirere fagprofessionelle til at planlægge samtaler med børn på måder, der kan nuancere og udfolde børns perspektiver.

De syv forskellige metoder ses i nedenstående visualisering.

Syv forskellige metoder



Kilde: VIVE.

Ved alle metoderne beskriver vi formålet med metoden og giver eksempler på, hvordan metoden er anvendt. Herudover peger vi også på styrker og svagheder ved brugen af de enkelte metoder.

Anbefalinger

Vi anbefaler, at følgende elementer indgår i alle samtaler og aktiviteter, der har til formål at tilvejebringe børns perspektiver:

- At man sikrer sig, at man giver børn forskellige deltagelsesmuligheder og udtryksformer.

- At man arbejder målrettet med samtykke og afslag på deltagelse fra børn (og i de fleste tilfælde også børnenes forældre).
- At man arbejder bevidst med en tryghedsskabende relation og et godt kendskab til barnet som fundament for at tilvejebringe børns perspektiver.
- At man er opmærksom på tid i arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver. Børn skal på den ene side gives tid til at udtrykke sig og på den anden side skal varigheden af samtalen eller aktiviteten heller ikke være for lang.

Fakta om undersøgelsen

Denne vidensindsamling er baseret på 53 inkluderede studier fra perioden 2013-2023.

Vidensindsamlingen afdækker viden om følgende emner:

- Med hvilke metoder har man i forskning og evalueringer inden for samfunds-faglig, socialfaglig eller pædagogiske traditioner arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver?
- Hvilke styrker eller svagheder ses ved metoderne?
- Hvilke etiske overvejelser ses ved metoderne?

Vidensindsamlingen er målrettet fagprofessionelle, der i en pædagogisk-didaktisk eller socialfaglig sammenhæng arbejder med at tilvejebringe børns perspektiver, herunder også myndighedsarbejde. Dermed har vidensindsamlingen udelukkende fokus på viden, der kan kvalificere socialt og pædagogisk arbejde med tilvejebringelsen af børns perspektiver.

> Afrapportering

1 Indledning

Denne vidensindsamling handler om metoder til tilvejebringelse af børns perspektiver i pædagogisk-didaktisk og socialfagligt arbejde. Målgruppen for vidensindsamlingen er derfor pædagoger og lærere i dagtilbud, skole og fritidstilbud samt socialfaglige medarbejdere – herunder myndighedssocialrådgivere. Sekundært er målgruppen andre fagprofessionelle, der arbejder med børns perspektiver.

Ambitionen er at inspirere et bredt praksisfelt til at bruge metoder, der understøtter børns mange og forskelligartede udtryksformer.

Inden for de seneste år har der været et øget fokus på børns perspektiver på eget hverdagsliv og andre forhold, som spiller ind på barnets liv, herunder også inddragelsen af børn i socialt myndighedsarbejde. Det ses fx i den kommende Barnets lov. Det øgede fokus hænger sammen med et øget fokus på børns rettigheder i det hele taget. Det vil sige børns aktive deltagelse i forhold, der vedrører deres liv. Dette ses blandt andet i FN's børnekonvention fra 1989, hvoraf det fremgår, at børn er individuelle aktører på linje med voksne og med rettigheder til såvel deltagelse som inddragelse i beslutninger omkring deres liv eller forhold, der vedrører dem. Samtidig skaber et øget fokus på såvel børns perspektiver som børns rettigheder også en udvikling i synet på barnet, hvor barnet går fra at blive set som et passivt subjekt uden aktørstatus til at blive set som et aktivt subjekt med ekspertviden om eget liv og dermed som selvstændigt individ i egen ret (Jensen, 2014; Villumsen & Jensen, 2022). I tilføjelse hertil fremhæves også, at børn, der får information, høres og får lov at deltage, ofte klarer sig bedre end børn, der ikke gør (Petersen & Kornerup, 2021)¹. Ud over børns ret til deltagelse i beslutninger vedrørende deres liv er et andet væsentligt argument for at tilvejebringe børns perspektiver på eget liv at sikre, at udviklingen af politik og tilbud rettet mod børns liv i høj grad

Vidensindsamlingens formål

Vidensindsamlingen har til formål at inspirere til brug af forskellige metoder til at tilvejebringe børns perspektiver i pædagogisk-didaktisk og socialfaglig praksis.

Den grundlæggende ide bag vidensindsamlingen er at afdække viden om metoder – brugt i forskning – men præsenteret her som inspiration til fagprofessionelt arbejde. Fokus er på børn i 0-12-årsalderen.

¹ Endelig ses der også her, at retten til at være deltagende og have indflydelse ikke står i modsætning til børns ret til beskyttelse. Det at tilvejebringe børns perspektiver på emner vedrørende deres eget liv ses som en beskyttelsesform, i og med at der herigennem opnås viden om, hvad børnene fx har behov for, samt hvad der er afgørende for deres trivsel og udvikling.

også afspejler børns og unges perspektiver, prioriteringer samt bekymringer (Brady & Graham, 2019).

Dette øgede fokus på børns perspektiver bevirker naturligvis et øget behov for metoder til at tilvejebringe børns perspektiver. Inden for både socialfaglige og pædagogisk-didaktiske områder arbejdes der allerede med at tilvejebringe børns perspektiver. Der er udviklet en række modeller eller mindsets, der kan danne rammen om børns deltagelse og muligheder for at udtrykke egne perspektiver. Det er, fx inden for de pædagogiske felter, *deltagelsesstigen* (Hart, 1992) indeholdende otte trin med forskellige grader af deltagelse eller *veje til deltagelse* (Shier, 2001) indeholdende fem niveauer. Inden for det socialfaglige felt har særligt Lundys model (2007) for børneinddragelse vundet indpas, da den fremhæver betingelserne for inddragelse med fokus på elementer som rum, stemme, tilhørere og indflydelse (se mere i fx Petersen & Kornerup, 2021)². Disse modeller deler ideen om, at tilvejebringelse af børns perspektiver er mere end at lytte til børn, det handler også om, at voksne både stiller betingelser til rådighed for børn til at give udtryk for deres perspektiver, og at børnenes perspektiver har reel indflydelse og dermed, at der sker en deling af magt mellem en børne- og en voksenverden.

Denne vidensindsamlings mål er at inspirere og kvalificere på et konkret niveau i form af at præsentere håndgribelige metoder til arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver. Samtidig giver vidensindsamlingen også på et konkret niveau et sæt tommefingerregler og etiske overvejelser, der kan bruges meget konkret til at fremme børns muligheder for at udtrykke sig i situationer inden for det pædagogisk-didaktiske og de socialfaglige områder.

Vidensindsamlingen er afgrænset til børn i alderen 0-12 år. Aldersafgrænsningen er valgt for at skærpe fokus på metoder, der kan inspirere tilvejebringelse af særligt yngre børns perspektiver.

² Primo 2024 udkommer Social- og Boligstyrelsen i regi af Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv med et videnstema om Laura Lundys model for børneinddragelse – målrettet myndighedsområdet.

Boks 1.1 Data og metode

Metodisk er vidensindsamlingen udarbejdet på baggrund af en systematisk søgning, kodning og inklusion/eksklusion af relevante referencer fra såvel nordiske som internationale databaser. Se mere i rapportens dokumentation omkring metode.

I det indledende søgearbejde fandt vi 2.292 potentielt relevante referencer, og vi har endeligt inkluderet 53 studier efter screening, kodning og fuldtækslæsning.

Vidensindsamlingen bliver afgrænset til forskning med afsæt i primært kvalitative metoder. Kvalitative metoder forstås i vidensindsamlingen relativt bredt som dialogredskaber, dialogmetoder, samtalebaserede tilgange eller guider, samarbejdsbaserede tilgange eller andre former for forsøg på systematisk at tilvejebringe børns perspektiver. Vi har ekskluderet studier, der anvender terapeutiske metoder i samtaler med børn. Det har vi valgt af to årsager. For det første kræver disse metoder særlig indføring i terapeutisk arbejde for at kunne bringes i anvendelse i samtaler med børn. For det andet ser vi en række forskelle mellem terapeutiske metoder og metoder, hvis formål er at tilvejebringe børns perspektiver på et givet emne. Blandt andet er terapeutiske metoder ofte en del af en behandlingsform, hvor der ønskes en udvikling hos børn. Herudover er magtforholdet mellem barn og voksen ofte tydeligt rammesat af ønsket om udvikling, ligesom relationen mellem barn og den voksne baserer sig på gentagende møder med terapeutiske samtaler som omdrejningspunkt.

1.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med vidensindsamlingen er at indsamle relevant eksisterende viden om metoder i forskning til tilvejebringelse af børns perspektiver. Ambitionen er at kvalificere og inspirere pædagogisk-didaktisk og socialfagligt arbejde med metoder til at tilvejebringe børns perspektiver.³ Fokus i vidensindsamlingen er valgt ud fra følgende antagelser:

³ Vores søgning afgrænses til videnskabelige studier, metodelitteratur samt evalueringer foretaget af eksterne. Sådanne referencer er typisk enten peer-reviewed eller vurderet af eksterne, hvilket vi anser som en kvalitetsmarkør. Vi anerkender fuldt ud, at der er kommuner og interesseorganisationer, som arbejder med eller har udviklet metoder til at tilvejebringe børns perspektiver. For at kunne blive inkluderet i denne vidensindsamling skal sådanne metoder være beskrevet, evalueret og offentliggjort, før de eventuelt er indfanget i vores systematiske søgning.

- Der mangler et overblik over konkrete metoder samt præsentation af disse metoders styrker og svagheder – til inspiration for den enkelte socialrådgiver, pædagog eller lærer, når vedkommende planlægger arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver.
- Der mangler en samling af etiske overvejelser knyttet til de konkrete metoder, som igen kan fungere som inspiration for den enkelte socialrådgiver, pædagog eller lærer i arbejdet med børns perspektiver.

Tre undersøgelsesspørgsmål har været styrende for arbejdet med litteratursøgningen:

- Med hvilke metoder har man i forskning og evalueringer inden for samfundsfaglige, socialfaglige eller pædagogiske traditioner arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver?
- Hvilke styrker eller svagheder ses ved metoderne?
- Hvilke etiske overvejelser ses ved metoderne?

1.2 Fagligt ståsted

Arbejdet i denne vidensindsamling udspringer af et bestemt fagligt ståsted, hvor vi betragter børn som værende fuldt i stand til at forme deres perspektiver baseret på deres viden og erfaring. Det kræver ”blot”, at de voksne lader dem og giver dem den rette mulighed til det (Woolhouse, 2019).

Herudover baserer denne vidensindsamling sig på et børnesyn i tråd med FN’s børnekonvention. Det vil sige, at vi betragter børn som selvstændige individer i egen ret og på lige fod med voksne – og med rettigheder til at deltage i beslutninger omkring deres hverdagsliv eller andre forhold, som vedrører dem.

Endelig anerkender vi ideen om børns ”100 sprog”. Det skal forstås som en metafor for de mange forskellige måder, som børn kommunikerer på og udtrykker deres tænkning og oplevelser på (Merewether & Fleet, 2014; Shaw, 2021). Det kan være gennem forskellige kommunikative modaliteter, men også symbolske systemer samt verbalt såvel som non-verbalt (Merewether & Fleet,

Vidensindsamlingens syn på børn

Synet på børn som selvstændige individer med forskellige præferencer for, hvordan de kan give udtryk for deres perspektiver, peger ind i hele raison d’être for denne vidensindsamling, således at vi både i forskning og praksis kan blive bedre til at give børn flere, forskellige og samtidige måder at udtrykke sig på.

2014). Børn har brug for flere måder at understøtte deres deltagelse og udtryk for egne perspektiver på, og det er centralt, at børn inviteres ind til både at udtrykke og også at tolke egne udtryk omkring deres oplevelsesverden og perspektiver (Green, 2016). Børn er netop ikke en homogen gruppe, så vi er forpligtet til hele tiden at udvikle på vores måder at invitere børn til at dele deres perspektiver og oplevelser af verden på – med respekt for såvel individuel som kulturel diversitet (Coyne et al., 2021).

1.3 Børns perspektiver, børneperspektiver og deltagelse

I dette afsnit laves en kort beskrivelse af centrale begreber, som særligt er i spil i forhold til vidensindsamlingen. To centrale begreber er *børns perspektiver* eller *børneperspektiver* og det tredje er *deltagelse*. Det er et bevidst valg, at fokus i vidensindsamlingen er på børns perspektiver og ikke udelukkende på børneinddragelse. Ofte forbindes børneinddragelse med en myndigheds-kontekst, og i og med at vores fokus i denne vidensindsamling er bredere end det, dvs. også inkluderer pædagogiske og didaktiske kontekster, vælger vi derfor at beskæftige os med børns perspektiver som en lidt bredere betegnelse, hvori børneinddragelse også indgår.

Der er en meget central begrebsmæssig skelnen i dette felt, som handler om forskellen mellem børns perspektiver og børneperspektiver. Der ses naturligt nok flere nuancer i dette felt end børns perspektiver og børneperspektiver, som vi ikke redegør for her (se mere i fx Warming, 2019).

Børns perspektiver eller barnets perspektiv repræsenterer et "inde-fra-og-ud"-blik på, hvordan barnet oplever sin egen livsverden og sit eget hverdagsliv (Warming, 2019; Sommer et al., 2010), og ikke mindst hvilke intentioner barnet har, og hvordan barnet selv forstår sammenhænge i sit eget liv (Skiv-enes & Strandbu, 2006). Det er således børns egne udtryk, som kan tilvejebringes gennem flere former for kommunikative handlinger eller ved brug af genstande som fx tegninger (Koch & Jørgensen, 2018).

I forbindelse med det at tilvejebringe børns perspektiver ses også et centralt blik på, hvorvidt det at tilvejebringe børns perspektiver ses som en passiv eller en aktiv proces, altså hvorvidt barnets ses som en, der "afleverer" et budskab, og den voksne, som en, der lytter til dette budskab – eller hvorvidt tilvejebringelsen af børns perspektiver ses som en aktiv meningsudvekslende proces, der består i at modtage, fortolke og respondere på det, barnet kommunikerer. Og i tillæg hertil findes også det at forstå konteksten, hvori noget bliver sagt eller tilkendegivet af børnene.

Børneperspektiver repræsenterer derimod et "udefra-og-ind" blik på barnet og barnets livsverden (Warming, 2019; Sommer et al., 2010), som handler om at sætte sig ind i, hvordan det er for det konkrete barn ved at tolke på børns udtryk, adfærd og handlinger. Det er så at sige voksnes tilnærmelser til det at være barn (Koch & Jørgensen, 2018). Herudover indeholder dette perspektiv også et blik på børns udviklingsbetingelser eller livsbetingelser (Sommer et al., 2010).

I denne vidensindsamling har vi udelukkende fokus på metoder til at tilvejebringe børns perspektiver, dvs. metoder, som har til formål at bibringe viden om barnets "indefra-og-ud"-perspektiv. Vi anlægger et blik på børns perspektiver som noget, der må ses og forstås som en aktiv udveksling skabt i og af den kontekst og de interaktioner, som danner rammen om barnets udtryk (Urbina-Garcia, 2019).

I forhold til deltagelse vælger vi at anvende definitionen fremsat af Petersen & Kornerup (2021: 19): " (...) børns deltagelse som *børns evne til at udvikle og udtrykke meninger, som tages alvorligt af voksne, der arbejder med børn i beslutningsprocesser*" (forfatternes egne kursiveringer). Barnets deltagelse og mulighed for deltagelse er således en forudsætning for at kunne tilvejebringe barnets perspektiver på eget hverdagsliv.

1.4 Forbehold

Vi er i denne vidensindsamling gået utraditionelt til værks sammenlignet med andre vidensindsamlinger, fordi vi gerne vil inspirere praksisfeltet med konkrete *metoder og andre relevante overvejelser* fra forskningen til brug i praksis. Det betyder naturligvis, at der er flere forbehold, som skal fremhæves.

Tolkning af viden om barnets perspektiv

Tilvejebringelsen af børns perspektiver – og særligt fortolkningen fra voksne heraf – må i høj grad ses og forstås i forhold til den kontekst og interaktion, som danner rammen om det, barnet udtrykker (Urbina-Garcia, 2019).

Det er centralt at være opmærksom på, at det er børns egne udtryk, meninger, holdninger og oplevelser af eget liv, metoderne skal skabe de bedst mulige forudsætninger for at tilvejebringe.

Dette er også et opmærksomhedspunkt i fremstilling og eventuel tolkning af barnets perspektiver. Fokus bør være på en for barnet loyal fremstilling af barnets "indefra-ud" perspektiv.

For det første er der det forbehold, at de metoder, som præsenteres i denne vidensindsamling, netop er anvendt i en forskningskontekst. Vi har inkluderet studier, der indeholder beskrivelser af metoder og etiske overvejelser om tilvejebringelsen af børns perspektiver, der kan inspirere praksisfeltet.⁴ Dog er det centralt at fremhæve at anvendelsen af de enkelte metoder og etisk forsvarlig brug af metoderne forudsætter, at den enkelte professionelle bruger sin faglighed til at vælge og tilpasse metoder til det konkrete barn, konteksten og formålet med at tilvejebringe barnets perspektiv.

For det andet er er konteksterne, dvs. de sociale og pædagogisk-didaktiske områder, som metoderne anvendes i, et opmærksomhedspunkt. Vi har i beskrivelsen af den enkelte metode angivet, hvilken kontekst (pædagogisk-socialfaglig) den enkelte metode er anvendt i forskningsmæssigt, men ellers forholder vi os i beskrivelsen af metoder i Kapitel 3 ikke yderligere til anvendelse i den konkrete fagprofessionelle kontekst. Det betyder, at det er op til den fagprofessionelle at vurdere, hvorvidt den konkrete metode er valid og faktisk i den konkrete kontekst kan tilvejebringe barnets eller børns perspektiver. Vores vurdering er, at de konkrete metoder og tilhørende etiske overvejelser kan være til inspiration – på tværs af forskning og praksis – samt på tværs af de socialfaglige og didaktiske/pædagogiske områder.

Et tredje opmærksomhedspunkt er fordelingen af studier fra henholdsvis de socialfaglige og de pædagogisk-didaktiske områder. I vidensindsamling indgår der flere studier fra det pædagogisk-didaktiske område end fra det socialfaglige område⁵ (se evt. Bilag 1). Ligeledes indgår en række studier, der primært forholder sig metodisk til tilvejebringelse af børns perspektiver, og som ikke lægger vægt på den konkrete kontekst. Som nævnt er det en vurdering fra den fagprofessionelle, hvilke dele af de konkrete metoder der kan tjene til inspiration for arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver i en given faglig

Metodevalg afgøres af fagprofessionel indsigt

Denne vidensindsamling skal ses som et inspirationsmateriale til praksisfeltet. Man kan som fagprofessionel derfor måske bruge hele metoder, dele af metoderne eller blot lade sig inspirere af tænkning bag.

Tilvejebringelse af børns perspektiver kræver træning og sensitivitet i forhold til både kontekst og børn. Den fagprofessionelle må i hver enkelte situation forholde sig til egen kontekst, egen rolle i forhold til barnet, kendskab til barnet og formålet med tilvejebringelsen af barnets perspektiv, når metoden vælges.

⁴ Vurderingen af, hvorvidt studierne kan inspirere praksisfeltet, baserer sig på både konteksten for det enkelte studie, tilstrækkeligt dybdegående metodebeskrivelser og etiske overvejelser om metode (se Kapitel 4 for yderligere beskrivelser af inklusionskriterier af studier i vidensindsamlingen)

⁵ Otteogtyve studier fra det pædagogisk-didaktiske område, tolv studier fra det sociale område, syv studier, der går på tværs af det pædagogisk-didaktiske område, samt seks metodestudier (se Bilag 1, Figur 4.1)

kontekst. Ligeledes tager afsnittet om tommelfingerregler udgangspunkt i studier inkluderet fra vidensindsamlingen. I disse afsnit lægges der heller ikke vægt på, hvilken kontekst studierne kommer fra. De etiske overvejelser og andre tommelfingerregler skal således også omsættes ind i den konkrete faglige kontekst, som den enkelte fagprofessionelle arbejder i og med.

For det fjerde skal det fremhæves, at vidensindsamlingen omhandler en bred børnegruppe. Der er helt bevidst søgt og inkluderet studier fra både socialfaglige og pædagogisk-didaktiske kontekster. Dette valg bevirker, at vidensindsamlingen beskæftiger sig med en bred børnegruppe, hvor fokus kan være på alt fra børns hverdagsliv i almindelighed til børn i sårbare positioner. Det bevirker også, at man nærmest kan betragte metoderne i et kontinuum, hvor det ene yderpunkt er den brede børnegruppe, der skal have indflydelse og socialiseres til at deltage i demokratiske og dannende processer bredt set i dagtilbud og skoler, mens det andet yderpunkt er sårbare børn, for og om hvem der bliver truffet konkrete beslutninger (og som skal informeres, spørges og have indflydelse samt adgang til at klage over afgørelser).

I forlængelse heraf har vi heller ikke haft fokus på tilvejebringelse af særlige børnegrupperes perspektiver. Vores ambition er at indsamle viden om metoder til at tilvejebringe børns perspektiver først og fremmest, fordi de er *børn*, der er i berøring med enten pædagogisk-didaktiske eller socialfaglige kontekster. Det er således fokus på en bred børnegruppe, hvorfor studier med fx børn med handicap kun inkluderes i vidensindsamlingen, såfremt børnene deltager i undersøgelsen af samme grund som andre børn⁶.

Et femte forbehold er, at vi i arbejdet med vidensindsamlingen ikke har haft mulighed for at afprøve og erfare, hvordan de forskellige metoder egner sig på tværs af faglige kontekster. Formålet har alene været at skabe overblik over konkrete metoder og stille det til rådighed som inspiration til fagprofessionelles praksis og arbejde med at tilvejebringe børns perspektiver.

Endelig vil vi gerne pege på, at vi **ikke** i denne vidensindsamling har haft fokus på børnenes forældre, når fagprofessionelle arbejder med at tilvejebringe børns perspektiver. Det betyder, at vi kun i det omfang, forældrene nævnes i de inkluderede studier, medtager viden om deres position. Forældres samtykke, rettigheder og behov for information i forbindelse med tilvejebringelse af deres børns perspektiver er derfor noget, den enkelte fagprofessionelle – alt efter formål og faglig position – må arbejde meget bevidst med, men som denne vidensindsamling ikke tilvejebringer viden om.

⁶ I regi af Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv findes en indsamling om metoder til inddragelse af børn med ADHD og autisme. Se *Metoder til at inddrage børn med autisme og ADHD i myndighedssagsbehandling – Vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv* (Rasmussen et al., 2023) (<https://www.vive.dk/media/pure/18916/17953688>).

1.5 Læsevejledning

Vi har valgt at præsentere arbejdet i to overordnede dele. Den første del består af Kapitel 2 og 3. Kapitel 2 er en tværgående læsning af de inkluderede studier. Her peger vi på de "tommefingerregler", man med fordel kan arbejde med i feltet omkring at tilvejebringe børns perspektiver. Heri indgår også centrale etiske overvejelser, når man arbejder med at tilvejebringe børns perspektiver. I Kapitel 3 kan man læse om de konkrete metoder.

I forhold til en læsevejledning vil vi også gerne gøre opmærksom på, at vi ikke gennemgår resultaterne eller undersøgelsesspørgsmålene i de enkelte studier. Det gør vi ikke, fordi vi i forskningsspørgsmålene udelukkende leder efter de enkelte studiers metoder. Herudover behandler vi heller ikke litteraturen forskelligt, hvis først den er inkluderet. Det betyder fx, at vi ikke kvalitetsvurderer de enkelte studier yderligere. Det gør vi ikke, fordi vi gennem vores søgestrategi samt in- og eksklusion har arbejdet målrettet med at sikre os, at målgrupperne og konteksterne er de rigtige. Herudover retter vores in- og eksklusionsstrategi også blikket mod kvalitet i studierne, hvor vi har været opmærksomme på, om der er tilstrækkelige beskrivelser af metoderne til, at de bliver inkluderet. Endelig fremhæver vi såvel styrker som svagheder ved de enkelte studiers metoder, som dermed også siger noget om kvalitet.

2 Tommelfingerregler

I det følgende kan man læse om forskellige tommelfingerregler, man som fagprofessionel kan have in mente, når man arbejder med at tilvejebringe børns perspektiver. Vi har her valgt at gå på tværs af de inkluderede studier og udledt **en række overvejelser af både praktisk og etisk karakter**. Det vil typisk være temaer, som nævnes i flere studier, fx hvordan man arbejder med samtykkeprocessen. I afsnittet findes flere bokse med væsentlige overvejelser, man kan gøre sig forud for og under arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver. De konkrete metoder er beskrevet i Kapitel 3.

2.1 Deltagelsesmuligheder og udtryksformer

Når man arbejder med at tilvejebringe børns perspektiver, kan det være en fordel at anvende flere metoder, der er tilpasset børns foretrukne kommunikationsmåder, og som understøtter forskellige udtryksformer. Det bevirker nemlig, at flere af børnene kan udtrykke deres perspektiver på en meningsfuld måde (Merewether & Fleet, 2014; Ceballos & Susinos, 2022; Woods, 2018).

I adskillige studier anvendes flere metoder til at belyse børns perspektiver om et givet emne (Coyne et al., 2021; Gripton & Vincent, 2021; Martin & Buckley, 2020) med henblik på at give børn flere deltagelsesmuligheder og udtryksformer. Et eksempel på det er "mosaikmetoden", udviklet af Alison Clark (Martin & Buckley, 2020; Schwartz & Detlefsen, 2015). Den er et eksempel på, hvordan forskellige metoder kan kombineres for at skabe et billede eller en såkaldt mosaik af børns egne perspektiver på deres eget liv ved at inddrage viden fra fx observationer, børneledede ture, samtaler og børns egne billeder og tegninger. Brugen af flere metoder til at indsamle børns perspektiver muliggør, at også yngre børn i de tidlige stadier af sprogudvikling kan bidrage med både verbale og nonverbale perspektiver på deres eget liv (EVA – Danmarks Evalueringsinstitut 2017; EVA – Danmarks Evalueringsinstitut 2020)⁷.

I nedenstående boks 2.1. har vi samlet vigtige overvejelser i forhold til deltagelsesmuligheder og udtryksformer.

⁷ Danmarks Evalueringsinstitut har udarbejdet et inspirationsmateriale om mosaikmetoden, der tilbyder konkrete og systematiske tilgange til brugen af børnemosaikker, og hvordan disse mosaikker kan inddrages til systematisk feedback til fagfolk. I inspirationsmaterialet er metoden tilpasset en dansk kontekst i daginstitutioner (EVA – Danmarks Evalueringsinstitut 2017).

Boks 2.1 Brugen af flere metoder

- **Børns foretrukne kommunikationsmåder:**
Identificer og forstå de involverede børns foretrukne måder at kommunikere på. Dette kan omfatte både verbale og nonverbale udtryksformer. Sørg for, at de valgte tilgange er tilpasset børns alder, sprogudvikling og kulturelle baggrund (Merewether & Fleet, 2014; Ceballos & Susinos, 2022; Woods, 2018).
- **Mangfoldighed i metoder:**
Brug en bred vifte af metoder for at dække forskellige udtryksformer, metoder, der tilgodeser både det verbale, visuelle, rumlige og fysiologiske (Coyne et al., 2021; Gripton & Vincent, 2021; Martin & Buckley, 2020).
- **Kombination af metoder:**
Kombiner gerne flere metoder for at opnå et mere nuanceret billede af børns perspektiver. Kombinationen af tilgange kan give en dybere forståelse af, hvordan børn skaber mening, samt deres holdninger og oplevelser (Merewether & Fleet, 2014).
- **Sprog og kommunikation:**
Skab et rum, der opmuntrer til åben kommunikation og til at udtrykke sig. Dette inkluderer at give dem tid til at tænke, formulere deres tanker og svare i egne ord på spørgsmål (Fasting et al., 2021; Guldbrandsen, 2017).

Tabel 2.1 Kort om referencer i "Deltagelsesmuligheder og udtryksformer"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Alders-gruppe
Ceballos, N., & Susinos, T. (2022). Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: dilemmas for 'authentic listening'	Udearealer i institutioner	Pædagogisk-didaktisk	Under 3 år
Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell.	Deltagelsesværktøjer og ønsker til livet	Social	3-5 år
Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2017). Småbørnsperspektiver – En tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud.	Børns feedback til udvikling af dagtilbud (mosaikmetode)	Pædagogisk-didaktisk	2-6 år
Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2020). Børnemosaikker: Et inspirationsmateriale til pædagogisk arbejde med børneperspektiver.	Inspirationsmateriale til at bruge flere metoder (mosaikmetode)	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år
Fasting, M. L., Skreland, L. L., & Kampmann, J. (2021). Å forske blant barn: kvalitative metoder.	Fysisk leg i SFO	Pædagogisk	7-8 år
Hansen O., M. (2013). Barnintervjun: Ur barnperspektiv och barns perspektiv.	Samtaler med et eller flere børn	Metode	Under 18 år
Gripton, C., & Vincent, K. (2021). Using small world toys for research: a method for gaining insight into children's lived experiences of school.	Børns oplevelse af at gå i skole	Pædagogisk	5-7 år
Martin, S., & Buckley, L. (2020). Including Children's Voices in a Multiple Stakeholder Study on a Community-Wide Approach to Improving Quality in Early Years Setting.	Udvikling af lokalsamfund	Pædagogisk	3-4 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metode	3-4 år
Schwartz, P., & Detlefsen, L. (2015). Professionals Seeking Children's Perspectives: Summary Paper.	Mosaiktilgangen	Pædagogisk-didaktisk	Børn i dagtilbud
Woods, L. C. (2018). Children's perspectives of primary school environments. PhD thesis.	Oplevelse af folkeskolemiljøer	Pædagogisk	8-10 år

2.2 Samtykke og afslag på deltagelse

Samtykke fra børn og frivillighed til deltagelse er grundlaget for alle samtaler eller aktiviteter, hvor man arbejder med at tilvejebringe børn perspektiver (se fx Hauge & Jørgensen, 2019; Glenløs, 2020; Moola et al., 2015; Rodríguez-Carrillo et al., 2020; Woods, 2018). Enhver form for deltagelse eller afslag på deltagelse kræver, at børnene har kontrol over deres egne beslutninger. En måde at sikre dette på er ikke kun – som vi typisk gør – at arbejde med informeret samtykke, men i høj grad også ved at arbejde med informeret afslag på deltagelse. Børn skal fx vide, hvad de ellers kan eller skal lave, hvis de vælger ikke at deltage (Bourke & Loveridge, 2014).

Man skal være opmærksom på, at det kan være svært for børn at sige nej til deltagelse. Ikke alle børn føler, at de kan sige nej eller trække sig fra deltagelse. Her skal man særligt være opmærksom på konteksten. Hvis det er dagtilbud eller skole, kan det være, at børn ikke tror, de må trække sig (Abma & Schrijver, 2020). Nogle børn kan også føle et (ikke-intenderet) pres fra fx

skole eller forældre for at deltage. For børn i deres vanlige kontekst, fx dagtilbud og skole, er samtykke til og afslag på deltagelse meget centralt, når samtaler eller aktiviteter foregår i ramme, hvor de normalt forventes at deltage. Her kan det være sværere for børn at afslå deltagelse (Merewether & Fleet, 2014). I forlængelse heraf skal man være opmærksom på, at børn ikke vil være udenfor, så hvis de fleste er med, vil det være svært for børn, som ikke har lyst til deltagelse, at afslå deltagelse (Bourke & Loveridge, 2014).

Information om deltagelse til barnet (og forældre) er grundlaget for samtykke til eller afslag på deltagelse. Det er derfor vigtigt med information om metode og formål (Zartler & Richter, 2014; Pyle, 2013; Woolhouse, 2019). Særligt vigtigt er det med information på en børnevenlig måde, så børn forstår, hvad det går ud på (Alaca et al., 2017). Der er nemlig altid en reel risiko for, at børnene ikke forstår formålet, eller hvad indholdet (fx børns egne billeder) reelt bruges til (Woolhouse, 2019). Barnet har – på en alderstilrettet måde – behov for at vide:

- hvad samtalen eller aktiviteten går ud på
- at deltagelse er frivillig⁸
- hvad man kan lave, hvis man ikke vil deltage. Det vil sige informeret afslag på deltagelse (Bourke & Loveridge, 2014)
- hvorfor man som voksen gerne vil invitere barnet til at deltage
- hvad indholdet bruges til⁹
- hvordan fortrolighed og anonymitet behandles
- hvilken form for feedback, barnet kan forvente i forbindelse med deltagelse.

I det følgende sætter vi fokus på forskellige væsentlige aspekter i relation til samtykke og deltagelse, ligesom vi også give eksempler på, hvordan man kan arbejde med det på en børnevenlig måde.

Børns samtykke til deltagelse og afslag på deltagelse skal afsøges både indledningsvist og løbende i de samtaler, man har med børn, hvor man som voksen skal være opmærksom på børns verbale, nonverbale og fysiske udtryk for eventuelt afslag på deltagelse (Blaisdell et al., 2019; Coyne et al., 2021; Gripton & Vincent, 2021; Petersen, 2017; Merewether & Fleet, 2014). Børn kan trække sig fra deltagelse ved at vise det i kropssproget eller gennem en vigende deltagelse. Det kan fx komme til udtryk som at vride hænder, blive rød i hovedet,

⁸ Der kan være udfordringer i forhold til samtaler med børn i myndighedsregi – rettmæssigt har børn også her ret til at sige nej. Udfordringen kan i myndighedssammenhæng være, hvorvidt barnet forstår konsekvensen af at sige nej.

⁹ Som fagprofessionel skal man være opmærksom på såvel underretningspligt og eventuel dokumentationspligt. I samtalen med barnet kan den voksne blive bekendt med forhold, det er nødvendigt at underrette om eller bruge på anden vis. Derfor kan det være vigtigt at fortælle barnet, at man har underretningspligt (Glenløs, 2020). I forlængelse heraf er det igen centralt at understrege vigtigheden af at tydeliggøre for barnet, hvad dets perspektiver bliver brugt til.

sidde uroligt på stolen, kigge ned eller ujævn øjenkontakt (Coyne et al., 2021; Merewether & Fleet, 2014; Cutter-Mackenzie et al., 2015; Martin & Buckley, 2020; Alaca et al., 2017; Pyle & Danniels, 2016; Bourke & Loveridge, 2014). Man kan også dele samtalen eller aktiviteterne op i mindre dele og løbende invitere børn til at beslutte, om de stadig vil være med, hvad de vil være til, og hvor længe de vil være med (Green, 2016). Ligeledes skal man gøre sig overvejelser om, hvorvidt man vil afsøge det enkelte barns samtykke eller gruppens. Et gruppesamtykke kan maskere et individuelt barns ubehag ved aktiviteterne.

Når børn skal afgive eller afslå deltagelse, findes der flere børnevenlige måder at arbejde med det på.

- **Billedbog med information:** En billedbog, der viser formålet med samtalen eller aktiviteten og børnenes rolle. Billedbøger har den fordel, at de fanger børns interesse og hjælper deres forståelse af, hvad de siger ja eller nej til. Billederne udvælges, så de giver den mest muligt autentiske repræsentation. De kan fx være to børn, som deltager i en aktivitet lignende den, man gerne vil invitere barnet med til. Billedbogen læses med børnene, og de inviteres til at stille spørgsmål og dele deres tanker. Efter oplæsning afsøges hvert barns mundtlige samtykke. Bogen skal skitsere alle trin, herunder afslag på deltagelse, for at gøre det klart for børn, at de ikke behøver deltage, og at afslag på deltagelse mødes med accept (Pyle & Danniels, 2016). Børn kan også tilkendegive samtykke mundtligt og non-verbalt ved at vende tommelfingeren op eller ned (Martin & Buckley, 2020).
- **Stop-kort som signal eller smiley-ansigter:** Børn kan få udleveret et stop-kort, som de kan bruge til at signalere løbende samtykke. Børnene kan således holde kortet op, hvis de ikke længere ønsker at deltage eller gerne vil have en pause (DeCosta et al., 2023). Dette kort matcher børns hverdagsliv, hvor de i mange dagtilbud lærer at sige stop og holde armen ud som et signal til andre børn om, at der foregår noget, de ikke bryder sig om. Der kan også anvendes smiley-ansigter, hvor børnene sætter en ring om en udvalgt smiley for at tilkendegive deres vilje til at medvirke eller ej (Coyne et al., 2021; Cutter-Mackenzie et al. 2015).
- **Alternativ aktivitet som mulighed:** Børn skal kunne afvise at deltage på et informeret grundlag. En måde at gøre det på er at fortælle børn, hvad de ellers kan lave, hvis de ikke har lyst til at deltage (Bourke & Loveridge, 2014; Coyne et al., 2021). Børn tilbydes altså en alternativ aktivitet. Det giver også børnene mulighed for at vise afslag på deltagelse ved at skifte til den alternative aktivitet (Martin & Buckley, 2020).

Ud over de konkrete måder at arbejde med samtykke og afslag på deltagelse på, er der også en række overvejelser. Dem har vi samlet i boks 2.2.

- **Magtubalance og åben samtale:**

Anerkend magtubalancen mellem voksen og barn, når samtykke indhentes. Prøv at sikre en åben samtale, brug letforståeligt sprog, tillad børn at trække sig uden konsekvenser, og giv dem ekstra tid til at formulere spørgsmål eller svar (Pyle & Danniels, 2016).

- **Fortrolighed og anonymitet:**

Vær opmærksom på behovet for fortrolighed og eventuel anonymitet, især når der håndteres sensitive emner eller børnenes egne billeder. Overvej omhyggeligt, hvordan disse aspekter adresseres og kommunikeres (Martin & Buckley, 2020).

Sensitive emner:

I samtaler med børn om alvorlige emner som fx mobning, skal man som voksen sikre sig, at barnet ikke lider følelsesmæssig overlast af at deltage. Man kan indtage en engageret måde at samtale med barnet på, hvor barnets styrker anerkendes i form af at vise, at man lærer og lytter til dets perspektiv – hvad end det har erfaringer – samt opretholde en spørgende tilgang til barnets fortællinger (Cowie & Jennifer, 2017).

- **Forældres samtykke:**

Forældre skal som oftest give samtykke til deres barns deltagelse i fx gruppeaktiviteter. Samtykke fra forældre opnås ofte bedst af de voksne, som kender barn og forældre fra deres hverdagsliv (Alaca et al., 2017). Et dilemma opstår, hvis børn og forældre er uenige om samtykke (Abma & Schrijver, 2020; Blaisdell et al., 2019; Bouke & Lovelidge, 2014; Moola et al., 2015). Det kan sætte barnet, der gerne vil deltage, men ikke har fået tilladelse i en vanskelig situation. Hvis man arbejder med grupper af børn kan et alternativ derfor være, at forældre også aktivt skal fravælge deltagelse fremfor udelukkende at skulle samtykke. På den måde kan børn uden forældresamtykke stadig deltage i aktiviteterne, dog vil man ikke kunne anvende oplysningerne fra det konkrete barn (Blaisdell et al., 2019; Martin & Buckley, 2020). Ligeledes kan det forekomme i en myndighedskontekst, at det kræver samtykke fra forældre, fx i situationer, hvor man beder børn om at tage billeder i hjemmet eller lokalmiljøet, og hvor sensitivt indhold (for både børn og forældre) kan forekomme og muligvis også bibringe viden i en sag.

Tabel 2.2 Kort om referencer i "Samtykke og afslag på deltagelse"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Alders-gruppe
Abma, T. A., & Schrijver, J. (2020). 'Are we famous or something?' Participatory Health Research with children using photo voice.	Sociale forandringer	Social	8-11 år
Alaca, B., Rocca, C., & Maggi, S. (2017). Understanding communities through the eyes and voices of children.	Lokalsamfund	Social	3-5 år
Blaisdell, C., Arnott, L., Wall, K., & Robinson, C. (2019). Look Who's Talking: Using Creative, Playful Arts-Based Methods in Research with Young Children.	Stemme og lytning	Pædagogisk-didaktisk	3-5 år
Bourke, R., & Loveridge, J. (2014). Exploring informed consent and dissent through children's participation in educational research.	Metodisk perspektiv på samtykke/afslag på deltagelse	Pædagogisk-didaktisk	7-12 år
Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell.	Deltagelsesværktøjer i forskning / Likes, dislikes og ønsker til livet	Social	3-5 år
Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Quinton, H. W. (2015). Child-framed video research methodologies: issues, possibilities and challenges for researching with children.	Leg og læring	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år
DeCosta, P., Skinner, T. C., Sørensen, J. L., Krogh Topperzer, M., & Grabowski, D. (2023). Narrative and play-based interviewing – a framework for eliciting the perspectives of young children.	Legebaseret samtale	Metodestudie	3-6 år
Glenlås, M. (2020). Tegning som metode i dataindsamling med elever i Østgrønland.	Udsatte familier	Social	Ikke angivet
Green, C. (2016). Sensory Tours as a Method for Engaging Children as Active Researchers: Exploring the Use of Wearable Cameras in Early Childhood Research.	Børns oplevelser i naturen	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år
Hauge, L. J., & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven.	Leg	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år
Martin, S., & Buckley, L. (2020). Including Children's Voices in a Multiple Stakeholder Study on a Community-Wide Approach to Improving Quality in Early Years Setting	Udvikling af lokalsamfund	Pædagogisk-didaktisk	3-4 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metodestudie	3-4 år
Moola, F., Johnson, J., Lay, J., Krygsman, S., & Faulkner, G. (2015). "The Heartbeat of Hamilton": Researcher's Reflections on Hamilton Children's Engagement With Visual Research Methodologies to Study the Environment.	Oplevelse af lokalsamfund	Pædagogisk-didaktisk og social	9-14 år
Petersen, K. S. (2017). "Det dukke-gestaltede interview 'Hej med dig, Muffin' – om børneinterview og inddragelsen af en hånddukke."	Børns oplevelse af at føle sig udenfor i dagtilbud	Pædagogisk-didaktisk og social	4-5 år
Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., & González-Alfaya, M. E. (2020). 'A Teacher's Hug Can Make You Feel Better': Listening to U.S. Children's Voices on High-Quality Early Childhood Teaching.	Lærerkvalitet	Pædagogisk-didaktisk	4-6 år
Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation.	Brugen af billedbog til samtykke	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år
Woods, L. C. (2018). Children's perspectives of primary school environments. PhD thesis	Oplevelse af folkeskolemiljøer	Pædagogisk-didaktisk	8-10 år
Woolhouse, C. (2019). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children.	Inklusion og eksklusion	Pædagogisk-didaktisk	8-17 år
Zartler, U., & Richter, R. (2014). My family through the lens: photo interviews with children and sensitive aspects of family life.	Familieliv	Social	10 år

2.3 Relationsopbygning og kendskab gennem deltagelse og observation

En væsentlig måde at forberede sig til en samtale med et barn om dets hverdagsliv på er at blive bekendt med konteksten for barnets liv og etablere en relation til barnet inden samtalen. Her kan observation med varierende grader af deltagelse i barnets aktiviteter være oplagt¹⁰ (Gripton & Vincent, 2021; Merewether & Fleet 2014).

Den voksne, der gerne vil i dialog med barnet, kan være fremmed for børnene. Børn har her særligt brug for at opbygge en relation med og kendskab til den voksne. Når man anvender observation til dette, er det centralt, at børn får en forståelse for, hvorfor den voksne er til stede. I en praksiskontekst kan den voksne både være kendt og ukendt for barnet. Alligevel er opbygning af relationer og sikring af barnets forståelse for, hvorfor det observeres, og hvorfor en kendt voksen måske opfører sig anderledes end det, barnet er vant til, fortsat relevant.

Vi er opmærksomme på, at det særligt i en myndighedskontekst i nogle tilfælde er ekstra svært, at sikre betingelserne for en god relation mellem barn og fagprofessionel er opfyldt, fx i forhold til underretning. Vi vil dog stadigvæk gerne understrege vigtigheden af at gøre sig umage med relationsopbygning i det omfang, det kan lade sig gøre. Da oplevelsen af kendskab og tillid vil have en positiv betydning for børnenes muligheder for at kunne dele deres perspektiver og dermed også har betydning for kvaliteten af den viden, man får tilvejebragt.

Nogle af fordelene ved relationsopbygning forud for en samtale er blandt andet også:

- **Muligheden for at stille meningsfulde spørgsmål:** Observation før en samtale muliggør indsamling af relevante oplysninger, der kan bruges til at formulere meningsfulde og relevante spørgsmål til børnene. Dette kan være med til at skabe en ramme for dybere dialog og forståelse (Pyle, 2013; Merewether & Fleet, 2014).
- **Tilvænnning til den voksnes tilstedeværelse:** Observationen udgør et rum, hvor børnene gradvist vænner sig til den voksnes tilstedeværelse. Dette er væsentligt for at minimere eventuel usikkerhed eller nervøsitet hos barnet om den voksne, hvilket igen bidrager til en mere åben og tillidsfuld samtalekontekst (Pyle, 2013).

¹⁰ Studier, der fokuserer på at tilvejebringe børns perspektiver gennem observation alene, er begrænsede. De undersøgelser, der er inkluderet i denne vidensindsamling og bruger observation, gør det i kombination med andre metoder.

- **Kendskab til nonverbale signaler:** Gennem observation får den voksne også indsigt i barnets non-verbale kommunikation, herunder mimik, gestik og kropslige reaktioner. Dette kan også bidrage til at forstå barnets følelsesmæssige tilstande og perspektiver i specifikke situationer (Schwartz & Detlefsen, 2015).

Vi har samlet en række overvejelser omkring, hvordan man kan arbejde med at opbygge en relation til et barn forud for en samtale i boks 2.4.

Boks 2.3 Kendskab og relation til barnet

- **Relationsopbygning før samtale:**
Aktiv deltagelse i børnenes aktiviteter, leg eller tilstedeværelse i deres miljø er afgørende for at etablere relationer og opbygge tillid før en samtale (Koller & San Juan, 2015). Dette skaber grundlaget for en for barnet mere åben og meningsfuld kommunikation under samtalen (Gripton & Vincent, 2021; Merewether & Fleet, 2014).
- **Fysisk rum og voksen/barn-balance:**
Vælg et velkendt miljø, som barnet er glad for at være i. Vær opmærksom på magtbalancen mellem barn og voksen. Et skævt magtforhold kan føre til, at børn forsøger at imødekomme den voksne med deres svar under samtale (Coyne et al., 2021; Rodríguez-Carrillo et al., 2020). Brugen af bestemte metoder (som fx tegning eller børns egne billeder) kan være med til at mindske magtbalancen mellem barn og voksen, fordi barnet her positioneres som ekspert (Glenløs, 2020; Woolhouse, 2019; Downey, 2014).
- **Skab en tryk atmosfære:**
Forudgående tid med børnene og opbygning af en tillidsfuld relation er afgørende for at skabe et rum, hvor børn føler sig trygge ved at dele deres tanker og følelser (Kyrönlampi & Määttä, 2013).
- **Ansvar og afslutning:**
Forbered dig på, at det er dit (den voksnes) ansvar at beskytte børnenes ret til privatliv og sikre, at emner håndteres med passende følsomhed, og afslut med anerkendelse og opfølgning på deltagernes spørgsmål (Kyrönlampi & Määttä, 2013)

Tabel 2.3 Kort om referencer i "Relationsopbygning og kendskab"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Alders-gruppe
Ceballos, N., & Susinos, T. (2022). Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: dilemmas for 'authentic listening'.	Udearealer i institutioner	Pædagogisk-didaktisk	Under 3 år
Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell.	Deltagelsesværktøjer og ønsker til livet	Social	3-5 år
Downey, J. A. (2014). Indispensable insight: Children's perspectives on factors and mechanisms that promote educational resilience.	Faktorer om resiliens i uddannelse	Pædagogisk-didaktisk og social	8-12 år
Fasting, M. L., Skreland, L. L., & Kampmann, J. (2021). Å forske blant barn: kvalitative metoder. Cappelen	Fysisk leg i SFO	Pædagogisk-didaktisk	7-8 år
Glenløs, M. (2020). Tegning som metode i dataindsamling med elever i Østgrønland.	Udsatte familier	Social	Ikke angivet
Gripton, C., & Vincent, K. (2021). Using small world toys for research: a method for gaining insight into children's lived experiences of school.	Børns oplevelse af at gå i skole	Pædagogisk-didaktisk	5-7 år
Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F., & Engelsrud, G. (2020). The Messiness of Children's Voices: An Affect Theory Perspective.	Idræt i grundskolen	Pædagogisk-didaktisk	10 år
Koller, D., & San Juan, V. (2015). Play-based interview methods for exploring young children's perspectives on inclusion. International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE).	Inklusion	Pædagogisk-didaktisk	3,5-8 år
Kyrönlampi, T., & Määttä, K. (2013). Using Children as Research Subjects: How to Interview a Child Aged 5 to 7 Years.	Hverdagsliv	Pædagogisk-didaktisk	5-7 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metodestudie	3-4 år
Schwartz, P., & Detlefsen, L. (2015). Professionals Seeking Children's Perspectives: Summary Paper.	Mosaiktilgangen	Pædagogisk-didaktisk	Børn i dagtilbud
Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation.	Læring i dagtilbud	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år
Pyle, A., & Danniels, E. (2016). Using a picture book to gain assent in research with young children.	Brugen af billedbog til samtykke	Pædagogisk-didaktisk	4-6 år
Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., & González-Alfaya, M. E. (2020). 'A Teacher's Hug Can Make You Feel Better': Listening to U.S. Children's Voices on High-Quality Early Childhood Teaching.	Lærerkvalitet	Pædagogisk-didaktisk	4-6 år
Woods, L. C. (2018). Children's perspectives of primary school environments. PhD thesis	Folkeskolemiljøer	Pædagogisk-didaktisk	8-10 år
Woolhouse, C. (2019). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children.	Inklusion og eksklusion	Pædagogisk-didaktisk	8-17 år

2.4 Samtaleteknikker til samtaler med børn

At samtale med børn kræver både en metodisk tilgang og empatisk forståelse. Det er vigtigt at tage hensyn til hvert enkelt barn og udvise den nødvendige sensitivitet, der kræves ved samtaler med børn. Indledningsvis skal man som voksen være opmærksom på, at det kræver både tid og tålmodighed at opnå

viden om børnenes forståelse af verden gennem samtale, da børn ofte skaber mening om verden på andre måder end voksne. Børn og voksne tildeler muligvis ikke de samme ord den samme betydning. Voksne kan således nemt misfortolke børns mening med ord og dermed barnets perspektiv. Man skal derfor passe på med at inkludere et ordforråd inden for et bestemt område, som barnet måske ikke bruger i sit hverdagsprog eller ikke tildeler samme betydning som den voksne (Pyle, 2013). I forlængelse af det, er det meget centralt, at man har børnenes eget perspektiv på, hvad fx et billede betyder, og ikke kun de voksnes blikke på det. Ellers misforstår man let det, barnet forsøger at udtrykke (Woolhuse, 2019).

Under samtalen er det særligt væsentligt at give børn rum til at udtrykke sig. Dette inkluderer at give dem tid til at tænke, formulere deres tanker og svare i egne ord på spørgsmål (Fasting et al., 2021; Guldbrandsen, 2017). Længden af tænkepauser og en opmærksomhed på, at børn kan tolke tænkepauser som samtaleafslutninger, er relevante overvejelser (Hansen, 2013). Det er essentielt at understrege over for børn, at der ikke findes forkerte svar, og at de har frihed til at udtrykke sig, som de vil (Fasting et al., 2021). Opfordringen til børn om at svare bør afbalanceres med en bevidsthed om at skabe en samtale, hvor ikke alle spørgsmål behøver besvares (Pyle & Danniels, 2016).

Børns kommunikation og perspektiver kan yderligere nuanceres ved at anerkende, at de ofte taler i "her-og-nu"-perspektiver og udtrykker sig mindre i abstrakte termer (Hansen, 2013). Non-verbale signaler kan også være informative i forhold til, hvordan børn oplever bestemte emner eller spørgsmål, så det er vigtigt at være opmærksom på dette (Hansen, 2013). Samtidig kan de voksnes sprog, køn og etnicitet påvirke, hvor meget og hvordan børn taler med dem (Coyne et al., 2021).

For at imødekomme børn er en tilgang, man kan overveje at anvende, og som vi kort nævner her til inspiration, børneledte samtaler, hvor børn samtaler med og stiller spørgsmål til andre jævnaldrende børn (Webber et al., 2022). Forud for samtaler mellem børn, skal børn kunne øve sig i at samtale og stille spørgsmål. Fordelen ved børneledte samtaler er, at børn har en "delt forståelse" af et givet emne, som understøtter, at børn lettere fortæller oprigtigt om deres oplevelser. Modsat kan svaghederne være, at børnene roller i forhold til hinanden er uklare samt at man får mindre detaljerede svar, end hvis voksne står for samtalerne (Webber, 2022).

Samtaler med børn kræver således en nuanceret tilgang, der balancerer struktur, åbenhed og forståelse for børnenes unikke kommunikationsbehov og perspektiver. Vi har i nedenstående boks 2.6. sammenfattet en række overvejelser, der kan være relevante at gøre sig om samtaler med børn og tilvejebringelse af deres perspektiver.

- **Individuelle samtaler vs. gruppesamtaler:**

Individuelle samtaler er passende til samtaler om følsomme og personlige emner, mens gruppesamtaler fungerer godt til samtaler om fælles oplevelser og viden om børnefællesskaber (Ey, 2016; Socialstyrelsen, 2020).

- **Varighed og styring:**

Hold samtaler korte (ca. 20 minutter), og forbered dig på en struktureret tilgang til samtalen med både forberedte spørgsmål og en mere løs tilgang, der følger børnenes tematikker (Hansen, 2013; Ey, 2016).

- **Spørgeteknikker:**

Børn vil ofte trække sig fra at svare på mere lukkede spørgsmål om fx "hvorfor", og derfor anvender forfatterne i flere undersøgelser typisk formuleringer såsom "Fortæl mig om..." (Hansen, 2013; Merewether & Fleet, 2014; Gulbrandsen, 2017). Åbne spørgsmål giver børn mulighed for at dele deres perspektiver uden at være begrænset af spørgsmålets retning (Ey, 2016). Lukkede spørgsmål kan udfordre børn og føre til korte svar eller gætning af det "rigtige svar" / det svar, de tror den voksne gerne vil høre (Ey, 2016).

Undgå at introducere egne betegnelser, og undlad at foreslå svaralternativer, således at man ikke påvirker børnenes svar. Det er ligeledes vigtigt at undgå emotionelle reaktioner, evaluering af svar (Gulbrandsen, 2017).

- **Gentagelse og forståelse:**

Brug "check back"-greb, hvor du gentager, hvad barnet har sagt, for at sikre korrekt forståelse, og skab muligheder for børnene til at rette eller præcisere deres udsagn (Fane et al., 2018).

- **Lyt aktivt:**

Vær opmærksom på at lytte og stræb efter at forstå barnet (Ceballos & Susinos, 2022). Undgå forudindtagede antagelser og sørg for, at børns ideer ikke afvises eller formes for at passe voksne forestillinger.

Tabel 2.4 Kort om referencer i "Samtaleteknik til samtaler med børn"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Alders-gruppe
Ceballos, N., & Susinos, T. (2022). Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: dilemmas for 'authentic listening'.	Udearealer i institutioner	Pædagogisk-didaktisk	Under 3 år
Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell.	Deltagelsesværktøjer og ønsker til livet	Social	3-5 år
Ey, L. A. (2016). An analysis of young children's engagement with single and group interview methods.	Tilvejebringelse af børns perspektiver i interviews	Pædagogisk-didaktisk	6 år
Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., & Gibbs, L. (2018). Exploring the Use of Emoji as a Visual Research Method for Eliciting Young Children's Voices in Childhood Research.	Emojis som adgang til børns oplevelser af velvære	Social	3-7 år
Fasting, M. L., Skreland, L. L., & Kampmann, J. (2021). Å forske blant barn: kvalitative metoder.	Fysisk leg i SFO	Pædagogisk-didaktisk	7-8 år
Guldbrandsen, L. M. (2017). "Livsformsinterview med børn."	Beskrivelse af livsforminterview	Pædagogisk-didaktisk og social	6-16 år
Hansen O., M. (2013). Barnintervju: Ur barnperspektiv och barns perspektiv.	Samtaler med et eller flere børn	Metodestudie	Under 18 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metodestudie	3-4 år
Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation.	Læring i dagtilbud	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år
Pyle, A., & Danniels, E. (2016). Using a picture book to gain assent in research with young children.	Brugen af billedbog til samtykke	Pædagogisk-didaktisk	4-6 år
Socialstyrelsen. (2020). Barns medverkan i Socialstyrelsens arbeten – ett stödmaterial för att inhämta barns kunskaper och erfarenheter.	Børns deltagelse i socialt arbejde	Social	Under 18 år
Webber, C., Wilkinson, K., Andries, V., & McGeown, S. (2022). A reflective account of using child-led interspatial views as a means to promote discussions about reading	Børneledte interviews	Pædagogisk-didaktisk	9-11 år
Woolhouse, C. (2019). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children.	Inklusion og eksklusion	Pædagogisk-didaktisk	8-17 år

3 Metoder til tilvejebringelse af børns perspektiver

I dette kapitel præsenterer vi syv forskellige metoder til at tilvejebringe børns perspektiver i socialt og pædagogisk-didaktisk arbejde. Ved hver metode beskriver vi formålet med metoden og giver eksempler på, hvordan metoden er anvendt. Herudover peger vi på styrker og svagheder ved brugen af de enkelte metoder.

Vi vil dog gerne indledningsvis pege på et generelt dilemma i forhold til, hvor styrende man som voksen er i sin samtaler og aktiviteter med børn. En åben og ikke-styrende tilgang fremhæves som overordnet tilgang at være bedre til at tilvejebringe barnets stemmer og i det hele taget øge børns deltagelse (Blaisdell et al., 2019). Samtidig spørger vi dog ofte børn, fordi vi har brug for at vide noget bestemt. Man skal derfor være opmærksom på denne balance og forsøge at indarbejde begge aspekter i sin samtaler og aktiviteter med børn.

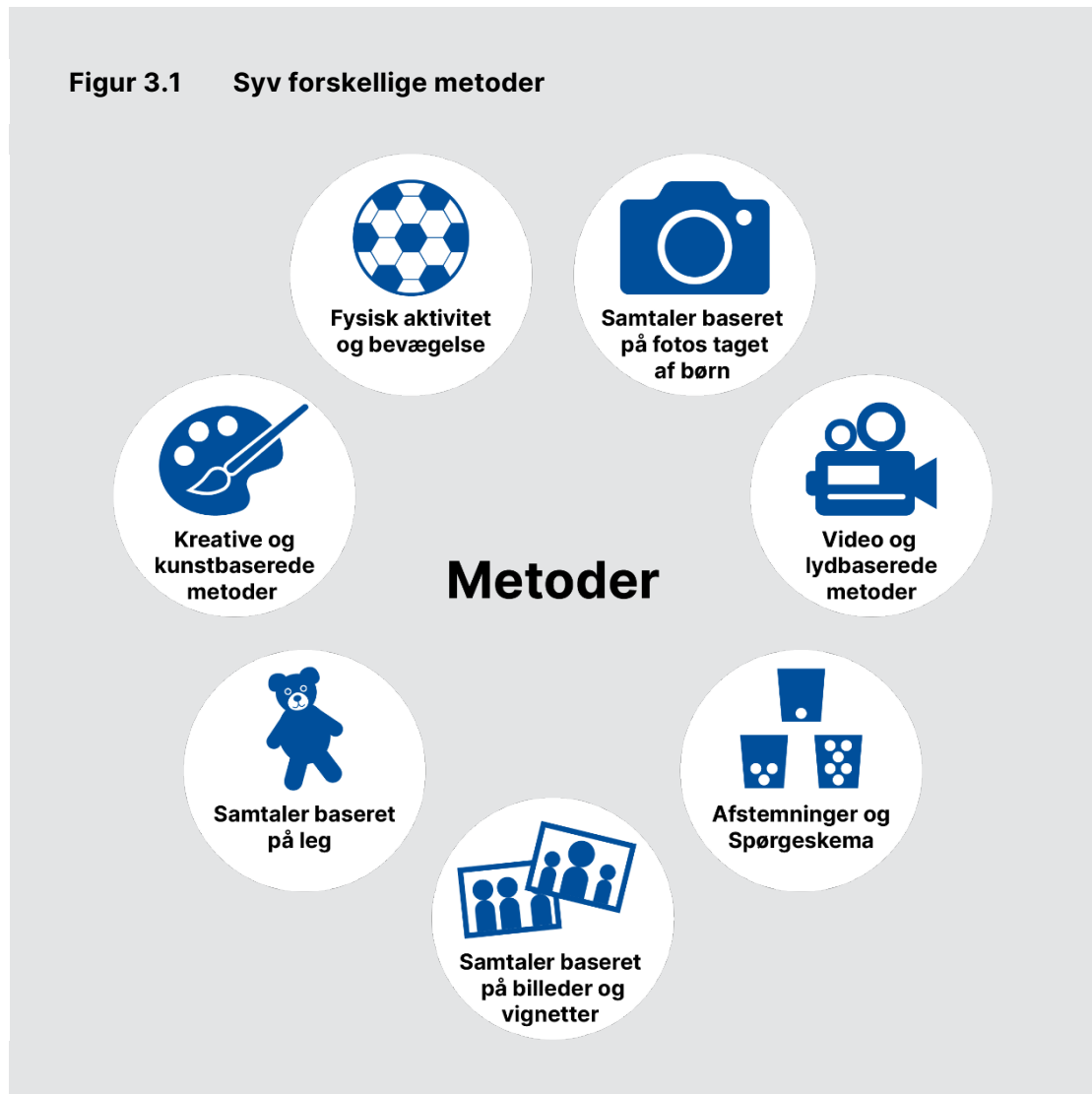
Vi har valgt overordnet set igennem kapitlet at benævne det at tilvejebringe børns perspektiver som samtaler og aktiviteter – fremfor som fx interviews, således som det ofte benævnes i forskningslitteraturen. Vi har valgt at lave den "oversættelse", fordi den stemmer bedre overens med fagprofessionel praksis med børn i dagtilbud, skoler og socialt arbejde. Det er klart, at en forskningskontekst og en praksiskontekst ikke er det samme. Derfor er det – som nævnt indledningsvis i rapporten – afgørende, at anvendelsen af de enkelte metoder og etisk forsvarlig brug af metoderne forudsætter, at den enkelte fagprofessionelle bruger sin faglighed til at vælge og tilpasse metoder til det konkrete barn, kontekst og formålet med at tilvejebringe barnets perspektiv.

Metodevalg afgøres af fagprofessionel indsigt

Denne vidensindsamling skal ses som et inspirationsmateriale til praksisfeltet. Man kan som fagprofessionel derfor måske bruge hele metoden, dele af metoderne eller blot lade sig inspirere af tænkning bag.

Tilvejebringelse af børns perspektiver kræver træning og sensitivitet i forhold til både kontekst og børn. Den fagprofessionelle må i hver enkelt situation forholde sig til egen kontekst, egen rolle i forhold til barnet, kendskab til barnet og formålet med tilvejebringelsen af barnets perspektiv, når metoden vælges.

I nedenstående oversigt finder du et overblik over disse metoder. I det følgende beskrives hver metode mere uddybende ud fra de inkluderede studier. Ideen er således, at oversigten fungerer som et overblik, og at man efterfølgende kan læse i udvalg om de enkelte metoder¹¹. Vi har identificeret syv overordnede metoder:



Kilde: VIVE

¹¹ For oversigt over, hvilket område (pædagogisk/socialt) studierne knytter sig til, se Bilag 1.

3.1 Samtaler baseret på leg



Samtaler med børn, der skal tilvejebringe børnenes perspektiver, kan med fordel tage udgangspunkt i leg. I forskningslitteraturen finder vi særligt to overordnede former for legeinterviews, som vi beskriver i det følgende. Herefter omtaler vi det som samtaler baseret på leg. Det ene er samtaler baseret på leg, der tager afsæt i, at børnene har mulighed for at bygge med klodser og figurer. Det andet er samtaler, hvori der indgår en bamse eller en dukke som medierende led mellem barn og voksen.

Nogle af fordelene ved samtaler med et legende element er, at lege-aktiviteten er genkendelig for børnene, samt at brugen af rekvisitter/legetøj i form af fx bamser, byggematerialer eller figurer skaber mulighed for at børnene kan give udtryk for mere end, hvad deres verbale sprog tillader (Gripton & Vincent, 2021). Denne metode kan, ligesom de tidligere beskrevne metoder, med fordel indtænkes i en kombination af metoder, som kan give børnene forskellige udtryksformer og derigennem styrke muligheden for at skabe nuancerede perspektiver fra børnene (Gripton & Vincent, 2021; Petersen, 2017).

Et konkret eksempel på samtaler baseret på leg, hvor der gøres brug af byggeklodser og figurer kaldes "small world toys". Det baserer sig på ideen om at bygge små scenarier eller verdener ud fra en stille opgave, fx at bygge et klasseværelse (Gripton & Vincent, 2021). Helt konkret bliver børnene præsenteret for en kasse med klodser og figurer og bliver givet en simpel instruktion om fx at lave et klasselokale. Udvalget af klodser og særligt figurer skal gerne være genkendelige for barnet og med en vis variation, fx store og små menneskefigurer, forskellige hår- og hudfarver og forskellig tøjstil. Men det er også væsentligt, at der er klodser, der er mere atypiske for konteksten, således at børnene har muligheden for at skabe det byggeri, der repræsenterer deres oplevelse bedst muligt. Det vil fx sige, at der i det konkrete eksempel både er bøger, borde og computere, men også er mindre skolerelaterede klodser såsom skateboards og babysutteflasker, samt tvetydige klodser såsom hegn og bænke (Gripton & Vincent, 2021).

Imens eller efter at barnet har bygget, spørges der ind til, hvad barnet har bygget. Voksne kan let komme til at lægge vægt på detaljer, som børnene ikke tildeler sammen værd, fx kan børn og voksne lægge noget forskelligt i valget af figurer og konstruktioner. Det er derfor særligt vigtigt, at barnet selv fortæller om sine tanker bag byggeriet. Hvornår det er mest oplagt, at børnene fortæller om deres byggerier, er afhængigt af, hvad der falder barnet mest naturligt. Metoden har nemlig den fordel, at børnene løbende kan udspille scenarier, ombygge, skabe interaktion mellem figurerne og kommunikere med figurerne, mens de enten bygger og fortæller. Ligeledes giver det børnene mulighed for at udtrykke følelser gennem figurerne. Modsat kan børnene også bygge færdigt og derefter fortælle. I det konkrete eksempel har børnene taget et billede

af deres byggeri, når de synes, de er færdige. Den voksne har løbende observeret barnet bygge og har evt. snakket med barnet løbende eller efterfølgende om dets byggerier (Gripton & Vincent, 2021). I et andet studie bliver børnene også bedt om at bygge (DeCosta et al., 2023). Her fremhæver forfatterne, at det er væsentligt at have materiale med, der kan understøtte børnenes følelser, fx ved at kombinere byggeklodser med ansigter, der viser forskellige følelser. De pakker i dette tilfælde en kasse med rekvisitter/legetøj, som de vurderer, er relevante for det, man gerne vil tale med børnene om. Hvis man fx vil undersøge børns oplevelser af en spisesituation, skal det afspejles i det, som børnene har til rådighed (DeCosta et al., 2023).

Den anden tilgang til at tilvejebringe børns perspektiver gennem leg er ved hjælp af hånddukker eller bamser som medierende led mellem barn og voksen. Her ser vi eksempler på undersøgelser af børns oplevelser med fx at blive holdt uden for i en børnehave (Petersen, 2017).

Formålet med hånddukken i interaktionen mellem barn og den voksne er at positionere den voksne anderledes end, hvordan børn oftest opfatter voksne. Hånddukken muliggør, at den voksne kan gå mere spørgende til børnenes oplevelser af eget liv i fx en institution ud fra præmissen om, at hånddukken skal lære børnene og deres fortællinger at kende. Det gør, at den voksne bliver set som ven til hånddukken, frem for en autoritet, der fx kræver bestemt former for svar fra børnene. Hvis børnene godtager formålet med dukkens tilstedeværelse, fx at den skal lære om livet i en børnehave, kan der opstå en indgang til børnene og deres oplevelser til mere nuancerede perspektiver på deres levede liv også om mere sårbare emner (Petersen, 2017).

I Petersen (2017) bliver hånddukken løbende introduceret til børnene i en børnehave, hvor den voksne både samtaler med og observerer børnene. Først er den voksne på besøg uden dukken, som var "ude at rejse". Der bliver hængt et billede af dukken op i børnene garderobe, som sætter samtaler i gang om dukken mellem børnene og den voksne. Dette sker for at bygge en fortælling om hånddukken. Når hånddukken kommer med i børnehaven, bliver den bragt i anvendelse på forskellige måder blandt børn i institutioner. Hånddukken er både med i børns lege eller opholder sig i børnehaven sammen med den voksne under deltagende observationer. I børnenes leg får hånddukken karakter af en reel deltager, mere end at den bliver betragtet som en rekvisit. Det betyder, at børnene anser hånddukken for noget andet end deres andet legetøj.

Undervejs afholder den voksne samtaler med børnene, hvor hånddukken bliver placeret på bordet eller hos børnene. Under samtalerne har hånddukken den betydning, at relationen mellem barn og voksen i samtalen bliver mere ligeværdig, således at det både er den voksne, der stiller børnene spørgsmål, og børnene, der stiller spørgsmål til den voksne om hånddukken, eller henvender

deres svar på spørgsmål til hånddukken. Bamser er et populært legetøj i børnehaver og for langt de fleste børn symboliserer de omsorg. Det er referencer, som hånddukken kan trække på i samtalen, og dette kan dermed skabe mulighed for, at børnene henvender sig med nogle af deres sårbare oplevelser i deres svar målrettet hånddukken (Petersen, 2017). Hånddukker kan også bruges i små grupper med børn siddende i en cirkel (Coyne et al., 2021). At være i små grupper er ofte genkendeligt for børn fra børnehaven. Her bliver dukken sendt rundt mellem de børn, der ønsker det. Formålet med øvelsen er, at børnene fortæller, hvad de godt kan lide og ikke så godt kan lide ved at bo i hjemlandet (Coyne et al., 2021).

I metoden er hånddukken central, og derfor er det væsentligt at gøre sig nogle overvejelser om, hvilken slags bamse/hånddukke der kan tages i brug. I Petersen (2017) anvender de hånddukken "Muffin". Hånddukken "Muffin" er hverken spejlinger på børnene eller repræsenterer specifikke værdier eller holdninger (den kan fx ikke tale, kun lytte). Ligeledes skal det være en dukke for begge køn, og som skiller sig ud fra de bamser og dukker, som børnene kender fra deres hverdag. Hånddukke har den fordel, at børn kan give dukken mimik – en funktion, som børnene benytter sig af, når de holder hånddukken (Petersen, 2017).

3.1.1 Metodens styrker



En af de store styrker ved de beskrevne aktiviteter er, at leg er en genkendelig aktivitet for børn, som de finder meningsfuld og har interesse for. Blandt andet er hånddukken også med til at gøre samtalen interessant og meningsfyldt for børn at deltage i (Petersen 2017). Derudover gør det det lettere for børn at tage styringen i aktiviteter og omgivelser, som de føler sig trygge i, og med materialer, der understøtter en udtryksform, som børnene er bekendt med (Gripton & Vincent, 2021; Petersen, 2017; Coyne et al., 2021; DeCosta et al., 2023).

En styrke ved de legebaserede aktiviteter er også, at børnene og de voksne i samtalen med hånddukken begge har noget at stille spørgsmål til, eller de har mulighed for at henvende sig til eller tale igennem hånddukken. Selvom børn nogle gange kan finde det svært at sætte ord på deres følelser og tanker, er det ikke det samme som, at de ikke ønsker at fortælle om dem eller være i dem. Ofte henvender børn sig i dette eksempel til hånddukken, når de skal fortælle noget, som de oplever som sårbart. Det fremhæves som en god metode til at komme i kontakt med børn, som en voksen, der er fremmed for børnene, ellers ikke så nemt kan komme i kontakt med (fx stille børn) (Petersen, 2017).

Ligeledes er muligheden for at udspille et scenarie eller bevæge figurerne, kommunikere med eller om figurerne, samt udspille forskellige sociale situationer eller udtrykke følelser en styrke ved byggeaktiviteterne. Det giver børnene

mulighed for at skabe repræsentationer af manglende eller tidligere aspekter af deres liv, samt at vise vigtige levede oplevelser, fx i klasseværelset, samt give billeder på, hvordan de skaber mening mellem de forskellige aspekter. Byggeklodserne er let tilgængelige og skaber gode muligheder for, at børnene kan udtrykke deres perspektiver, ligesom det muliggør, at børn kan udvikle deres fortælling i takt med, at deres ideer bliver forbundne (Gripton & Vincent, 2021).

3.1.2 Metodens svagheder



I forhold til at anvende legetøj såsom hånddukker og bamser (og byggeklodser) er typen af børnegruppe et opmærksomhedspunkt. I nogle børnegrupper kan der blive skabt en konsensus om, at fx bamser er platte eller for mindre børn. I så fald er det ikke sikkert, at børnene vil gå med på præmisserne for øvelsen, og dermed vil man ikke kunne opnå den ønskede indsigt gennem øvelsen (Petersen, 2017).

Særligt for samtaler med børn, der bruger byggeklodser og figurer, er det vigtigt at gøre sig klart, at børnenes mulighedsrum for at bygge er afgrænset af, hvad man stiller til rådighed. Det betyder noget for, hvordan deres perspektiver kan tilvejebringes. Et eksempel herpå er fx Gripton & Vincent (2021), hvor børnenes tilbydes et hegn fra et bondegårdsmiljø, og som de bruger til at vise opdelinger i klassen samt klassens skammekrog, selvom skammekrogen ikke i virkeligheden har et hegn omkring sig. Det, som stilles til rådighed for børnene, har således både begrænsninger og muligheder, ligesom det kan fremhæve nogle pointer på en mere markant måde (fx et fysisk hegn), end det måske er tiltænkt fra barnets side.

Tabel 3.1 Kort om referencer i "Samtaler baseret på leg"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Alders-gruppe
Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell.	Børns oplevelse af at bo i Irland	Social	3-5 år
DeCosta, P., Skinner, T. C., Sørensen, J. L., Krogh Topperzer, M., & Grabowski, D. (2023). Narrative and play-based interviewing – a framework for eliciting the perspectives of young children.	Legebaseret samtale	Metodestudie	3-6 år
Gripton, C., & Vincent, K. (2021). Using small world toys for research: a method for gaining insight into children's lived experiences of school.	Børns oplevelse af at gå i skole	Pædagogisk-didaktisk	5-7 år
Petersen, K. S. (2017). "Det dukke-gestaltede interview 'Hej med dig, Muffin' – om børneinterview og inddragelsen af en hånddukke."	Børns oplevelse af at føle sig udenfor i dagtilbud	Pædagogisk-didaktisk og social	4-5 år

3.2 Kreative og kunstbaserede metoder



I litteraturen findes mange eksempler på brug af kreative og skabende metoder, idet de alle har til hensigt, at barnet skaber eller producerer en form for genstand/materiale/produkt ved brug af kreative eller kunstneriske tilgange. Formålet med at skabe en genstand er, at denne kan repræsentere eller belyse barnets perspektiv på et bestemt emne. Dette formål understreger dermed også en pointe om nødvendigheden af, at barnet selv forklarer og fortolker sin genstand, både fordi det ikke altid er tydeligt, hvad den forestiller, men også fordi selvproducerede genstande ikke er en autentisk afbildning af virkeligheden – genstanden er ikke nødvendigvis en konkret repræsentation af barnets ide eller følelser (Baisdell et al. 2019; Coyne et al., 2021). Det er altså vigtigt og nødvendigt at tale med barnet om genstanden, fordi dens sociale betydning kun kan forstås gennem barnets egen forklaring og fortolkning (Kampmann, 2017). Derfor vil den selvproducerede genstand også ofte indgå som udgangspunkt for eller være indgangsvinklen i et interview eller en samtale med barnet. Dette afsnit handler om, hvilke genstande børn kan producere, og tilgange hertil. Afsnittet handler i mindre grad om, hvordan man snakker med børnene om det materiale, de har produceret, og meningen bag. Se afsnittene om interviews for, hvordan man kan gå til den efterfølgende samtale om genstanden.

En af de hyppigst anvendte kreative metoder er tegning. Tegning kan anvendes som børns svar på et spørgsmål eller forskellige stikord/emner ("prompts"). I to eksempler har børn tegnet, hvad de (ikke) kan lide ved idræt (Ingulfsvann et al., 2020), og hvad de kan lide ved børnehavens udendørsområde (Merewether & Fleet, 2014). I et andet eksempel har børn tegnet, hvad de vil gøre med børn, hvis de blev lærere i fremtiden, og hvad de bedst kan lide ved deres lærer (Rodríguez-Carrillo et al., 2020). I et tredje eksempel har børn tegnet ud fra forskellige stikord som "yndlingssted på skolen", "steder du kan lide at lege" og "steder du kan lide at slappe af" (Woods, 2018). Andre stikord/tegneemner kunne være "mig", "min familie", "hvad jeg laver i børnehaven", og "mors/fars arbejde" (Kyrönlampi & Määttä, 2013). Tegneaktiviteten kan med fordel være en "tegn-og-fortæl"-aktivitet, hvor barnet opfordres til at tale frit om sin tegning eller der spørges ind til, hvad tegningen viser eller betyder (Coyne et al., 2021, Rodríguez-Carrillo et al., 2020). De uformelle diskussioner kan foregå både under og efter tegningen. Tegneaktiviteten kan også suppleres med en skriveøvelse, hvor barnet uddybende noterer på tegningen, hvorfor det fx (ikke) kan lide de ting, det har tegnet (Ingulfsvann et al., 2020).

I førnævnte eksempler er det op til børnene, hvad de tegner, hvor meget de tegner, og hvad de fokuserer på. Tegning kan også bruges mere struktureret. I "strukturerede tegninger" er et papir til tegning opdelt i en skabelon med et antal områder. Barnet kan fx blive bedt om at beskrive, enten med tekst eller

tegning, fire forskellige områder af sit liv: gode oplevelser og erfaringer, hjælpere og vigtige personer i livet, ønsker og drømme for fremtiden og svære ting i livet (Glenløs, 2020). I eksemplet er skabelonen udført som en isbjørn i en hule, fordi undersøgelsen foregik blandt grønlandske elever. I et andet eksempel er skabelonen en troldmand med kappe og tryllestav. Det vigtige er, at skabelonen tilpasses, så den er lokal og kulturelt relevant samt velkendt. Børnene bestemmer selv, hvordan og hvor meget skabelonen skal udfyldes, men skabelonen er med til at give retning og struktur (Glenløs, 2020).

En anden form for mere struktureret tegning, der anvendes i litteraturen, er "mapping" eller kortlægning. Her tegner barnet et kort over fx sit lokalområde, som efterfølgende kan bruges som udgangspunkt for et gående interview, evt. i kombination med, at børn selv tager billeder (Moola et al., 20215). Barnet kan også tegne et familiekort, der kortlægger familien og familiemedlemmernes relationer til hinanden i et antal generationer. Familiemedlemmernes forhold til hinanden kan markeres i kortet med forskellige typer streger mellem dem, fx kan dobbeltstreger angive et tæt forhold og zigzaggede streger angive konflikter. Familiekortet kan også udvides til et netværksskema, der inkluderer venner og andre vigtige personer i barnets liv (Skerfving, 2015).

Endelig findes der i litteraturen også mange andre kreative og kunstbaserede tilgange – kun fantasien sætter grænser. Eksempler herpå inkluderer plakater, der viser, hvordan det er at være elev i en specialklasse (nurture class) (Cefai & Pizzauto, 2017), at lave en genstand, der repræsenterer barnets historie om bæredygtighed, og hvad bæredygtighed betyder for barnet (Green, 2017), at skabe sin egen fantasifigur (Hauge & Jørgensen, 2019) og at lave scrapbøger med barnets tanker om skolemiljøet (Wood, 2017). Kreative metoder kan også anvendes i "fremtidsværksteder", der er en særlig metode til udviklingsprocesser. Fremtidsværksteder består af tre faser: den kritiske fase, utopifasen og den realistiske fase. Den kritiske fase er en fælles brainstorm, der kritiserer alt, der er problematisk i forhold til et bestemt fænomen. I den efterfølgende utopifase vendes kritikken til alternativer, der viser, hvordan tingene burde være i fremtiden. Her kan kreative metoder i alle afskygninger anvendes til at visualisere utopier fx collager, tegninger eller anden klippe-klistre. I den sidste fase kvalificeres utopierne, der er visualiseret i produkter, så de kan realiseres (Clausen & Smidt, 2017).

Kreative tilgange kan anvendes både i grupper eller enkeltvist – og de kan varieres løbende. Børnene kan fx starte med at diskutere ideer i grupper og derefter fremstille deres genstand individuelt. Den efterfølgende diskussion af børnenes selvproducerede genstande kan også foregå i grupper, fx på en konference eller en fernisering, hvor børnene viser deres genstande frem, og de kan høre om hinandens oplevelser og tanker bag (Moola et al., 2015). Et væsentligt opmærksomhedspunkt er, at der skal være gode og tilstrækkeligt med materialer til rådighed, især hvis der er flere børn til stede (Coyne et al. 2021).

3.2.1 Metodens styrker



Kreative/skabende metoder gør børn bedre i stand til at udtrykke sig. Barnet skaber en genstand ud fra egne oplevelser og erfaringer, hvilket hjælper barnet med at reflektere over og tale om sig selv, sine følelser og sine oplevelser (Cefai & Pizzuto, 2017). Når den selvproducerede genstand tager udgangspunkt i barnet, bliver den et komfortabelt sted at tale ud fra – også om emner, der kan være svære at sætte ord på (Green, 2017). Brug af kreative metoder i grupper af børn kan også være velegnede til at fremkalde livlige gruppediskussioner (Woods, 2018).

Brug af tegning og andre kunstbaserede metoder har særligt genkendelighed som styrke. Tegning og kreative metoder er velkendte for børn, og mange børn nyder at tegne eller være kreative (Coyne et al., 2021). Metodens genkendelighed kan dermed være med til at gøre en undersøgelsessituation med en ukendt voksen mere tryk og velkendt (Glenløs, 2020). Samtidig kan det at skabe et materiale også udløse stolthed og glæde (Woods, 2018).

Kreative metoder er også inkluderende og deltagende metoder, der ikke stiller store krav til barnets evne til at læse eller til at formulere sig verbalt eller skriftligt (Clausen & Smidt, 2017). Børn har dermed mulighed for at vise en oplevelse gennem deres genstand, uden at de er helt så begrænsede af sproget eller sproglig forståelse (Coyne et al. 2021). Kreative metoder er derfor også velegnede til yngre børn, børn med mindre sprogforståelse, børn med social stigmatiserende identiteter samt børn, der ikke kan kommunikere i det dominerende sprog (Coyne et al., 2021; Moola et al., 2015). I kreative metoder vil barnet have frit valg mellem stil og materialer. Der kan være mange typer materialer at vælge i mellem, fx tuscher eller farveblyanter i forskellige farver, forskelligt papir, blade, og barnet bestemmer selv fx tegnestil, om det vil bruge ord eller symboler (Woods, 2018). Det frie valg af stil og materialer er med til at imødekomme børns interesser og deres foretrukne måde at kommunikere på (Baisdell et al., 2019). Barnet kan altså udtrykke sig på sin egen måde ud fra sine egne præferencer, og metoden bidrager dermed til, at de fleste børn får en stemme (Woods, 2018). Barnets frie valg af materialer bidrager også til, at barnet har kontrol over situationen. Børnene bestemmer fx selv, hvad og hvor meget de tegner, eller hvilke materialer de bruger (Coyne et al., 2021). Det betyder, at barnet har mulighed for at udtrykke sig på den måde, det har lyst til. Barnet har altså kontrol over produktionen af sin genstand, men også over kontakten med den voksne. Barnet kontrollerer selv, om det vil fokusere på sin genstand eller på den voksne, og kan undgå øjenkontakt (Glenløs, 2020). Situationen og kontakten med den voksne kan dermed være mere uformel og mindre intimiderende end en mere struktureret samtale over et bord uden et fælles tredje. Det kan betyde, at barnet åbner sig op på en anden måde.

Endelig er kreative/skabende metoder empowering for børn. For det første gøres børns viden synlig i en konkret genstand (Moola et al. 2015). For det andet positioneres barnet som ekspert (Green, 2017). Barnet vælger selv, hvilken genstand, det vil fremstille, samt hvordan og hvorfor. Barnets efterfølgende forhold til genstanden gør barnet til en ekspert, der har noget at sige om emnet baseret på egne begreber og synspunkter (Green, 2017).

3.2.2 Metodens svagheder



Det kan være en udfordring at fortolke og få adgang til barnets egen mening bag den producerede genstand. Børns kunst er ikke nødvendigvis konkrete repræsentationer af virkeligheden, hvorfor det kræver en grundig forklaring af skaberen selv (Kampmann, 2017). Nogle børn kan også svære at fastholde i at fortælle om deres genstand, enten fordi de hellere vil videre til en anden aktivitet, fordi de ikke har ordene eller lyst til at forklare deres genstand, eller de ikke svarer på den voksnes spørgsmål (Coyne et al., 2021). På den måde har tegning og kunst den styrke, at det giver børn uden store sproglige egenskaber mulighed for at udtrykke sig, men omvendt den svaghed, at voksne ofte har brug for forklaringer fra børn for at forstå deres udtryk gennem kunst og tegning.

Selvom tegning og kunstneriske tilgange er genkendelige for de fleste børn, er det ikke alle børn, der kan lide at tegne eller være kreative. Samtidig varierer børns kunstneriske evner. Derfor kan nogle børn føle sig begrænsede af at skulle tegne eller skabe noget (Kampmann, 2017). Samtidig betyder det også, at der er forskel på, hvor meget barnet kan udtrykke kunstnerisk. Det kan både udgøre en udfordring for fortolkning og forklaring af genstanden og udløse frustration hos barnet (Merewether & Fleet, 2014).

Kreative metoder kan også være tidskrævende. Det tager lang tid at samtale med børn, mens de tegner eller skaber (Rodríguez-Carrillo et al., 2020). Det kan være svært at afbryde barnet, når det er gået i gang med at tegne eller skabe, og det kan være forstyrrende for nogle børn at tale, mens de tegner eller skaber (Kampmann, 2017). Samtidig er en relationel proces med barnet nødvendig for at forstå, hvad barnet vil udtrykke. Det kan være tidskrævende afhængigt af profession og kontekst, fx om den voksne er fremmed for barnet (Blaisdell et al., 2019).

De skabende metoder er begrænset af, at barnet kun tegner eller skaber en enkelt episode, hvorfor det fælles referencepunkt ophører, når historien om genstanden er udtømt (Kampmann, 2017). Derudover er der risiko for, at barnet ikke producerer noget, særligt hvis de voksne er ikke-styrende, eller at genstanden bliver væk eller ikke bliver færdiggjort (Blaisdell et al., 2019; Woods, 2018).

3.2.3 Opmærksomhedspunkter

Et væsentligt opmærksomhedspunkt ved denne metode er ejerskab. Barnet producerer genstanden og er dermed ejer. Det betyder fx, at barnet skal have originalen, og at genstanden skal kopieres, hvis den skal gemmes (Coyne et al., 2021; Moola et al., 2015). Det betyder også, at den voksne skal være påpasselig med at ændre på barnets genstand. Hvis man fx har behov for at notere barnets forklaringer og fortolkninger, skal disse ikke noteres direkte på tegningen. Her kan man i stedet anvende post-its til at sætte bag på tegningen (Coyne et al., 2021). Et andet væsentligt opmærksomhedspunkt er vurderingen af eventuelle produkter. Det er vigtigt at gøre det klart over for børnene, at tegningen eller kunsten er et redskab til at udtrykke et perspektiv og ikke et produkt, der skal vurderes (Glenløs, 2020).

Tabel 3.2 Kort om referencer i "Tegning og kunstbaserede metoder"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Aldersgruppe
Blaisdell, C., Arnott, L., Wall, K., & Robinson, C. (2019). Look Who's Talking: Using Creative, Playful Arts-Based Methods in Research with Young Children.	Stemme og lytning	Pædagogisk-didaktisk	3-5 år
Cefai, C., & Pizzuto, S. A. S. (2017). Listening to the voices of young children in a nurture class.	Oplevelse af specialklasse	Pædagogisk-didaktisk	4-7 år
Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell.	Deltagelsesværktøjer i forskning / Likes, dislikes og ønsker til livet	Social	3-5 år
Clausen, L. T., & Smidt, C. (2017). "Det tegne- og fremtidsbaserede interview."	Sundhedsfremme	Pædagogisk-didaktisk	Ikke angivet
Glenløs, M. (2020). Tegning som metode i dataindsamling med elever i Østgrønland.	Udsatte familier	Social	Ikke angivet
Green, M. (2017). "If there's no sustainability our future will get wrecked": Exploring children's perspectives of sustainability.	Bæredygtighed	Pædagogisk-didaktisk	9-13 år
Hauge, L. J., & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven.	Leg	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år
Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F., & Engelsrud, G. (2020). The Messiness of Children's Voices: An Affect Theory Perspective.	Oplevelser og udtryk under idræt og bevægelse	Pædagogisk-didaktisk	10 år
Kampmann, J. (2017). "Det observationsbaserede interview"	Tegneinterview	Pædagogisk-didaktisk og social	Ikke angivet
Kyrönlampi, T., & Määttä, K. (2013). Using Children as Research Subjects: How to Interview a Child Aged 5 to 7 Years.	Hverdagsliv	Pædagogisk-didaktisk	5-7 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metodestudie	3-4 år
Moola, F., Johnson, J., Lay, J., Krygsman, S., & Faulkner, G. (2015). "The Heartbeat of Hamilton": Researcher's Reflections on Hamilton Children's Engagement with Visual Research Methodologies to Study the Environment.	Oplevelse af lokalsamfund	Pædagogisk-didaktisk og social	9-14 år

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Aldersgruppe
Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., & González-Alfaya, M. E. (2020). 'A Teacher's Hug Can Make You Feel Better': Listening to U.S. Children's Voices on High-Quality Early Childhood Teaching.	Lærerkvalitet	Pædagogisk-didaktisk	4-6 år
Skervfving, A. (2015). Barn till föräldrar med psykisk ohälsa. Barndom och uppväxtvillkor.	Betingelser for børn af forældre med psykisk sygdom	Social	9-18 år
Woods, L. C. (2018). Children's perspectives of primary school environments. PhD thesis.	Oplevelse af folkeskolemiljøer	Pædagogisk-didaktisk	8-10 år

3.3 Fysisk aktivitet og bevægelse



Man kan som fagprofessionel anvende fysisk aktivitet eller bevægelse som en central del af det at tilvejebringe børns perspektiver. I litteraturen finder vi flere eksempler på dette, som beskrives i det følgende¹².

En version af dette kaldes "det gående interview". Formålet med denne form for metode er at bringe børnenes kropslige og erfaringsbaserede viden frem om elementer i deres hverdagsliv, fx deres boligkvarter. Med en gående samtale befinder både barn og voksen sig i en levende materialitet, dvs. i en fysisk kontekst, som sanses aktivt. Gennem sanseindtryk stimuleres hukommelse og erindringer, der afføder fortællinger og kommentarer hos barnet. "Det gående interview" kan gøres på flere måder. For eksempel kan man starte med en tegning, som barnet har medbragt til interviewet, i dette tilfælde en tegning af, hvor de bor. Formålet med dette er her at starte interviewet på baggrund af noget, børnene har valgt, som iscenesætter dem som eksperter. Man kan også bruge fotos eller fotografiske noter undervejs til at huske og fastholde det, der fortælles og vises undervejs. Dette kan samtidig anvendes efterfølgende som del af et fælles læringselement eller til at kunne huske bedre i efterfølgende sammenhænge (Rasmussen, 2017).

En anden version kaldes "det fysisk legende interview". Det er baseret på ideen om "det gående interview", men er at betragte som en udvidelse, fordi man som voksen i samtalen med barnet deltager i leg eller aktivitet, hvis barnet inviterer – med det formål at få adgang til den verden, børn sanser gennem deres aktiviteter. Helt konkret har man i det pågældende studie valgt at invitere børn i alderen 7-8 år enkeltvis (for at undgå forstyrrelser) med uden-dørs i en skolekontekst. Den voksne beder her barnet vise områder, hvor de kan lide at lege, og hvilke aktiviteter de godt kan lide. Børnene styrer, hvor barn og voksen går hen. Nogle gange sidder de på en bænk og snakker. Andre

¹² I Afsnit 4 kan du læse om samtaler baseret på børns egne billeder, hvor man i nogle eksempler bruger gåture sammen med billedtagning, men hvor det er billederne, der er i fokus mere end selve det at gå eller bevæge sig. Se fx Abma & Schrijver (2020) eller Moola et al. (2015).

gange løber den voksne efter barnet hen til det næste legested. Børnene positioneres som eksperter. Ved præcist denne tilgang vælger man også at bruge børnenes fysiske udtryk som udtryk for deres perspektiv, fordi det også fortæller meget om barnets perspektiv, når man bruger bevægelse som medie. Det kan fx være et ansigtsudtryk med et smil, sammensatte bevægelser eller andet, der viser noget om det, barnet er ved at fortælle om. Vendepunkterne i samtalerne er ofte der, hvor børnene vil vise og dermed inviterer den voksne med ind i en aktivitet og tildeler den voksne en rolle (fx op i klatrestativet). Det vendepunkt gør, at børn ikke længere skal formulere og konstruere sætninger om, hvad der er vigtigt for dem, men i stedet kan vise det med krop, bevægelser og udtryk (Fasting et al., 2021). En mulighed i forlængelse heraf er også at udstyre børnene med kameraer, så de selv tager billeder af det, de er optagede af ved, fx udendørsarealer. Det anbefales her, at den voksne laver et kort eller en simpel skitse af turen, så det er lettere at sammenholde med billeder og indhold i det, børnene er optagede af (Merewether & Fleet, 2014).

Et tredje og sidste eksempel på bevægelse brugt som en central del af at tilvejebringe børns perspektiver er "retrospektive fokussamtaler". Som eksempel på det har man inviteret børn på besøg i en afdeling af et dagtilbud, som de har gået i, da de var yngre. Den voksne (her pædagogen som naturlig referenceramme for barnet) går på vandring sammen med barnet i den "gamle afdeling", og barnet udtrykker sig løbende gennem samtale, leg og bevægelser. Barnet bliver på den måde en vejviser i sin gamle arena, hvor rum, møbler og legetøj fungerer som "triggere" for hukommelsen i forhold til egne erfaringer fra et hverdagsliv i dagtilbud. Børnene havde hukommelse omkring det andet år, efter at de gik i den "gamle afdeling" (Winger & Eide, 2015).

3.3.1 Metodens styrker



Det at bruge bevægelse og aktivitet i forbindelse med at tilvejebringe børns perspektiver har den styrke, at den viser mangfoldigheden i børns perspektiver hos børn. Samtalerne med børnene er typisk ikke ens, fordi børnene har forskellige steder, de gerne vil vise, og forskellige ting, de gerne vil tale om. Det kan samtidig være en god metode til børn, fordi de kan vise det, der er betydningsfuldt for dem og ikke kun tale om det eller fortælle om det. Når børn er aktive, får de mulighed for at udtrykke sig på egne præmisser, og når de ikke verbalt kan give udtryk for det, de gerne vil fortælle, kan de vise det med kroppen. Det giver dermed flere børn mulighed for at vise deres perspektiver til voksne (Fasting et al., 2021). Børn deltager desuden ofte med stor entusiasme (Merewether & Fleet, 2014).

Når man samtaler med børn i deres vante miljø og på deres egne præmisser, giver det en berigende og dybere forståelse for de rum, de steder og det miljø, som barnet er en del af. Samtidig er barnets vanlige inde- eller udemiljø et

godt udgangspunkt at skabe nærhed mellem barn og voksen, og særligt når det kombineres med, at barnets bestemmer, hvor det vil gå hen, og hvad det gerne vil vise (Fasting et al., 2021; Winger & Eide, 2015).

Som metode har bevægelse og aktivitet også den styrke, at man ikke behøver en forhåndsstruktureret spørgeguide, fordi de væsentlige spørgsmål udspringer af mødet med materialiteten, som barn og voksen bevæger sig igennem. Samtidig kan metoden anvendes om alverdens emner, og den er velegnet såvel indendørs som udendørs (Rasmussen, 2017; Winger & Eide, 2015).

Metoden bidrager også aktivt til at understøtte børns aktive deltagelse og deres empowerment i forhold til selv at bestemme, hvad der skal vises frem og fortælles om (Rasmussen, 2017; Winger & Eide, 2015). Potentialet i at bruge bevægelse og gående interviews bestemt af børn er, at det kan føre den voksne hen til de upåagtede og undseelige, men alligevel betydningsfulde steder og forhold i børns liv – forhold, man som voksen vanskeligt kan vide noget om/spørge meningsfuldt ind til og derfor vanskeligt ville kunne interviewe nogen om, hvis altså ikke konteksten og materialiteten bidrog til den samlede oplevelse. Det vil sige, at "det gående interview" bidrager til "sceniske forståelser" af situationer, personer, relationer og steder, der er impliceret i interviewet. Samtidig er formen også børnevenlig, fordi man på denne måde har en både spredt og delt opmærksomhed sammen med barnet. Her forekommer pauser mere naturlige end i samtaler rundt om et bord. Man kan her få indblik i barnets kropslige reaktioner på visse steder, samt strækninger, hvor barnet ikke har noget at fortælle/visе, hvilket alt sammen kan være vigtig information. Endelig kan det at bruge bevægelse tydeliggøre en form for stedsrelativisme, hvor forståelsen af et sted afhænger af flere ting: Hvem betragter stedet, hvilke oplevelser og erfaringer har den pågældende med stedet, hvad kendetegner i øvrigt forholdet mellem sted og personer – fx i forhold til steder, som nogle børn synes, er ubehagelige, mens andre ikke gør (Rasmussen, 2017).

3.3.2 Metodens svagheder



Ved denne metode nævnes der på tværs af studierne i lige så høj grad opmærksomhedspunkter som deciderede svagheder.

Man skal ved denne metode være opmærksom på, at det er en god ide og ofte nødvendigt at møde børnene flere gange. At være fysisk aktiv og deltagende i fx børns leg kræver en relation til børnene (Fasting et al., 2021). Samtidig skal man som voksen være klar til, at det går stærkt, og at den voksne kan have svært ved at følge med børnene (Merewether & Fleet, 2014).

Man skal også være opmærksom på, hvorvidt det er bedst at interviewe børnene enkeltvis eller i grupper. Det kan være en svaghed ved metoden at interviewe børn enkeltvis om en aktivitet, som egentlig i sig selv er indlejret i en social sammenhæng med andre børn (Fasting et al., 2021). Ved de retrospektive samtaler er det en svaghed, at ikke alle minder potentielt er lige gode (Winger & Eide, 2015), hvilket i så fald skal håndteres i den konkrete situation, hvor det (som altid) er vigtigt, at barnet ikke lider overlast.

Man kan også som voksen blive udfordret, hvis et barn gerne vil vise en bestemt fysisk aktivitet, som potentielt kan være farlig. I Fasting et al. (2021) studie er der en dreng, som vil vise et klatretrick og lander på nakken (hvor der heldigvis ikke sker noget). Hvor går grænsen for en aktivitet, der kan følges af voksne?

Det at bruge fysisk aktivitet og bevægelse kan godt udfordre nogle voksne, fordi man går i tæt samspil med barnet i barnets aktiviteter og på barnets præmisser. Her skal man overveje sin egen rolle i forhold til barnet. I dette indgår også et fokus på magtbalancen mellem barn og voksen, fordi det fx kan være svært for børn at sige ting til voksne, som de tror, den voksne er uenig i. Her er det meget vigtigt altid at understrege over for børn, at de ikke kan give forkerte svar. Det er dog en fordel ved denne metode, at barnet positioneres som eksperten, og at det er børnene, som styrer, hvor samtalerne foregår. Endelig peges der på, at en ægte nysgerrighed for børnenes fysiske og aktive leg er afgørende for at blive inviteret med i legen og for, at børnene oplever sig hørt og værdsatte (ibid.).

Når man bruger bevægelse og fysisk aktivitet er det vigtigt at være særligt varsom med barnet, og at samtalerne gennemføres på barnets præmisser (Winger & Eide, 2015). Specifikt i forhold til de retrospektive samtaler skal man som voksen være opmærksom på, at retrospektion potentielt kan rive op i minder, som ikke nødvendigvis alle er gode for barnet (Winger & Eide, 2015).

Tabel 3.3 Kort om referencer i "Fysisk aktivitet og bevægelse"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Aldersgruppe
Fasting, M. L., Skreland, L. L., & Kampmann, J. (2021). Å forske blant barn: kvalitative metoder.	Fysisk leg i SFO	Pædagogisk-didaktisk	7-8 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metodestudie	3-4 år
Rasmussen, K. (2017). "Det gående interview."	Børns kropslige og erfaringsbaserede viden om eget boligkvarter	Pædagogisk-didaktisk og social	5-12 år
Winger, N., & Eide, B. J. (2015). Nytråkk' i gamle spor: retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe.	Hverdagsliv i dagtilbud	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år

3.4 Samtaler baseret på børns egne billeder



Metoden til at samtale med børn baseret på børns egne billeder kaldes de fleste steder *photo voice* – eller direkte oversat ”fotostemme”. Det er en metode, hvor man beder børn om at indsamle viden om et specifikt tema i deres hverdagsliv gennem det at tage billeder. Temaet kan være bestemt af den voksne, eller det kan være mere åbent. Metoden kan bruges til at afdække børns perspektiver, men den kan også bruges som en del af en forandrings- eller læringsproces (Alaca et al., 2017; Abma & Schrijver, 2020). Det kan fx være i en pædagogisk kontekst i dagtilbud eller skole, hvor man kan fokusere såvel på indhold i billeder som på mere relationelle aspekter, fx hvordan personerne på billedet har det eller føler i bestemte situationer (Woolhouse, 2019). Det er dog centralt, at der ved læring og forandring sker en faciliteret udveksling mellem børn og voksne (Abma & Schrijver, 2020). Endelig giver billeder og diskussionerne omkring indholdet i billederne mulighed for at tale sammen på tværs i børnegrupper og mellem børn og voksne om mange emner – også mere svære emner – uden at de bliver personlige for børnene. Det kan også danne bro mellem børn, mens de taler om et tema, fordi de får lov at tale om indholdet i billederne sammen (Woolhouse, 2019).

Metoden består helt grundlæggende i, at barnet tager billeder, som den voksne efterfølgende taler med barnet om. Det giver barnet magten til at bestemme, hvad der skal tages billede af, hvordan billederne skal tages, og dermed også, hvad der skal vises til andre (Shaw, 2021). Denne tilgang med at tage billeder inviterer børnene til at fange billeder af forskellige aspekter af deres hverdagsliv. Disse billeder bruges så i samtaler til at undersøge den subjektive betydning af billederne og indholdet i dem (Alm & Olsen, 2017). Det er barnet, der har taget billedet, og barnet er også den første til at fortolke det. I fortolkningen af billedet handler det om at få barnets afkodning af billedet, således at den voksne kan forstå, hvad det er, barnet ser i det (Rasmussen, 2017). Det kan være en ide efter samtalen med børnene om deres billeder, at de får en kopi af deres egne billeder. På samme måde ses det, at børnene ofte bliver bedt om udvælge fx tre af de mest betydningsfulde billeder (se fx Nielsen, 2014; Merewether & Fleet, 2014). Vi finder eksempler på mange forskellige temaer, man kan bede om børns perspektiver på, og hvor brugen af billeder er nyttig. Det kan fx være inklusion (Shaw, 2021), dagtilbud (Martin & Buckley, 2020), sensitive emner i familielivet (Zartler & Richter, 2014) eller motiver fra deres hverdagsliv som institutionsanbragte (Nielsen, 2014).

I et eksempel sættes der fokus på steder og inklusion i barnets skole. Børnene udstyres med digitalkameraer og bliver i dette eksempel bedt om at tage billeder – inde eller ude i deres skole – hvor de har følt sig inkluderet eller ikke inkluderet. Her arbejder man gennem fire faser: 1) Børnene stilles et spørgsmål, som de skal overveje, herunder hvordan de kan tage billeder af det spørgsmål,

2) børnene implementerer deres tanker gennem det at tage billeder, 3) herefter taler børnene enten enkeltvis eller i grupper omkring deres billeder sammen med en voksen, 4) den voksne (analyserer og) sammenfatter børnenes perspektiver. (Shaw, 2021).

I et andet eksempel bliver børnene også tildelt digitale kameraer inklusive nogle basale instruktioner om, hvordan de skal bruge dem. De bliver herefter bedt om – over en 2-dages periode – at tage billeder af ting, de synes, er interessante i deres dagtilbud. Personalet – altså barnets vanlige voksne – hjælper med eventuelle tekniske udfordringer. Herefter samler man børnene hver for sig og taler om deres udprintede billeder. Børnene bliver bedt om med glade smiley-klistermærker at udvælge tre-fire billeder, de bedst kan lide og omvendt at sætte ked-af-det-smiley på de billeder, de mindst kan lide. Særligt den sidste del giver børn uden det store sprog bedre muligheder for også at komme "til orde" (Martin & Buckley, 2020).

I et tredje eksempel sættes der fokus på børns madpræferencer. Børnene bliver hen over en uges tid bedt om at tage billeder, mens de spiser aftensmad med deres familier, og når de er med ude at købe dagligvarer med deres familier. Herefter taler man med både børn og forældre – hver for sig. Det fremhæves her som væsentligt, at man får børnenes beskrivelser af billederne for at forstå meningen med det, de har taget billeder af. Det er her vigtigt at følge børnenes fortællinger om deres billeder. I de tilfælde, hvor der er tale om meget introverte eller generte børn er interviewet med forældrene brugbart (Alm & Olsen, 2017).

I et fjerde eksempel er fokus børns hverdagsliv i dagtilbud. Her får børn først lov til at øve sig i at bruge et digitalt kamera, og de bliver herefter bedt om at tage billeder af de vigtigste steder/aktiviteter eller mennesker i deres dagtilbud. Barnet bliver inviteret til, at dets billeder tjekkes, så det kan tage dem om, hvis det vurderer det, og for at sikre, barnet er tilfreds med egne billeder. Målet er at lave en bog om deres dagtilbud. Den voksne samtaler herefter med børn i grupper. Ved begyndelsen af samtalen lægger den voksne 5-10 billeder på gulvet midt i cirklen, hvor børn og voksne sidder. Så bliver det barn, der har taget billederne bedt om at vælge billeder, der viser noget vigtigt om børnehaven, og forklare gruppen, hvad der sker på billedet, og hvorfor de føler, at det er vigtigt. Derefter bliver de øvrige børn inviteret til at kommentere på det billede – dele årsager til, at de er enige eller uenige. Denne proces gentages, indtil alle børn har delt deres billeder med gruppen. I den næste samtale med børnene er de valgte billeder samlet i et bogformat med et billede pr. side, hvor billeder, der viser lignende aktiviteter, bliver grupperet sammen. Hvert billede/side i bogen bliver nu gennemset af gruppen, som bekræfter eller ændrer egne valg. Børnene diskuterer også ordene, der skal bruges til at beskrive hvert billede og dets vigtighed. Ordene bliver læst op for børnene for at sikre,

at de er tilfredse (Pyle, 2013)¹³. I et andet eksempel i forlængelse heraf beder man børn tage billeder to og to omkring deres uderum i dagtilbud. Herefter taler man med de samme "par" af børn omkring deres billeder. Børnene er begejstrede for at se deres egne billeder. Man anvender her åbne spørgsmål såsom: "Hvad kan du fortælle mig om det billede?", "Hvad er spændende/interessant/specielt her?". Herefter sætter børnene klistermærker på de tre vigtigste steder, som så limes ind i en dokumentationsbog. Billederne fortæller på deres egen måde en del af barnets historie, og børnenes samtaler omkring dem lægger et nyt lag af detaljer på (Merewether & Fleet, 2014).

I et femte eksempel sættes der fokus på tilhørsforhold og inklusion. Her afleverer man engangskameraer i flere klasser. Instruksen er at tage et par billeder og så give kameraet videre til en klassekammerat. Børnene må gerne tage kameraet med ud af klasselokalet. Lærere, andre voksne og forældre er ikke involveret. Her vælger man specifikt engangskameraer, så der ikke er mulighed for at ændre billeder, hverken egne eller andres, ligesom billederne heller ikke kan ses af andre. Man laver herefter et arkiv med billeder, som så kan deles og diskuteres med andre børn, unge, lærere, andet personale samt lærerstuderende. Inden denne deling bliver hvert billede redigeret, så personer på billedet ikke kan identificeres. Billederne bliver så delt med elever på en lignende skole, hvor der spørges ind til billederne. De bliver spurgt, hvorvidt billedet repræsenterer inklusion eller eksklusion, hvad de tænker om billedet, hvad de tror, at billedet siger, og endelig hvad de tror, at personerne på billedet tænker. Udvælgelsen af billeder kan være en udfordring og skal gerne foretages meget systematisk. I dette eksempel vælger de billeder ud med baggrund i, hvorvidt de er provokerende, udfordrende eller meget stærke i deres udtryk (Woolhouse, 2019).

I et sjette eksempel er temaet lokalsamfund. Her bliver børn først introduceret til det tema, som man gerne vil have deres hjælp til at undersøge og deres perspektiv på. Det gør man gennem billedbøger, historiefortælling og visning af billeder af det tema, som man gerne vil undersøge, altså her børnenes lokalsamfund. Som en del af forberedelsen beder man også børnene lave modeller af deres lokalsamfund i pap. Alle tre dele sker som et led i, at børnene forstår, hvilket tema der arbejdes med. Endelig introduceres børnene til det at tage billeder, ligesom de trænes i tage billeder. Herefter sendes hvert barn hjem med et engangskamera. Forældre bliver bedt om ikke at tage billeder. Hvert barn bliver efterfølgende bedt om at udvælge tre billeder til en snak med deres pædagog og den anden voksne (i dette tilfælde forskeren). Når det

¹³ Som en del af dette arbejde bliver et non-verbalt barn også interviewet. Her lægger man 10 billeder foran barnet. Barnet ser på billederne et ad gangen, mens dets fysiske reaktioner bliver observeret. Barnet ser hvert billede tre gange, inden selektionsprocessen begynder. Den voksne prøver nu at fjerne hvert enkelt billede fra bunken, og barnets reaktion herpå er klar. For at verificere konsistensen i barnets svar, bliver de afviste billeder lagt tilbage i bunken, hvor hvert billede så bliver skubbet tilbage til den voksne. Det er således også en metode, som gør det muligt for non-verbale børn at komme til orde (Pyle, 2013).

er en for børnene ukendt voksen, vælger de i dette eksempel at spørge børnene, om de helst vil være alene med deres pædagog, eller om det er okay, at forskeren er med (Alaca et al., 2017).

I et sjette eksempel ligger fokus på udvikling af lokalsamfund og børns stemmer i den proces. Den voksne starter med tre gåture med børnene gennem deres lokalsamfund, hvor en har fokus på historie og en har fokus på natur, hvorefter man går en tur, hvor børnene tager billeder. Herefter inviteres børnene til at deltage i en workshop, hvor de bliver opfordret til at tage billeder af deres hjemmemiljø. Målet er at identificere emner, som er relevante i børns nære hverdagsliv, at træne børns kritiske refleksion og at give dem en stemme i relation til lokalsamfundsforandringer. Børnenes billeder undersøges og diskuteres på forskellige måder. Det kan fx være ved at slå med en terning og lave et spil omkring, hvad der er blevet fotograferet, hvem der er på billederne, og hvorvidt børnene kan se sig selv repræsenteret i/af billedets indhold. Det fremhæves, at det fungerer bedre med historiefortælling og det at lade børnene fortælle historien bag billedet – frem for en meget styret proces (Abma & Schrijver, 2020).

I et sidste og syvende eksempel beder man børn tage mindst et foto, hvor de dækker følgende emner: Hvem er del af min familie, hvad kan jeg godt lide i min familie, hvad kan jeg ikke lide i min familie, hvordan bruger vi vores tid i løbet af ugen, og hvordan bruger vi vores tid i weekenderne? I det efterfølgende interview beder man børnene dele billederne op i relation til de fem temaer og kommentere på billederne på en åben og historiefortællende måde. Børnene kan selv vælge de temaer, de gerne vil tale om, og detaljegraden. I dette eksempel peger man på, at billederne både kan hjælpe børn med at tale om sensitive emner fx i familier, og at man kan tale sammen om det, der ikke er på billederne. For eksempel er der i dette eksempel børn, der har taget billeder af den familie, de bor sammen med, men hvor de også nævner en halvbror, som bor langt væk, men som børnene betragter som deres familie. At tale med børn om sensitive emner kræver dog særlige etiske overvejelser, så børn ikke manipuleres til at tale om ting, de ikke har lyst til at dele (Zartler & Richter, 2014).

3.4.1 Metodens styrker



Der er flere styrker ved samtaler med børn baseret på børns egne billeder. For de fleste børn i vestlige kulturer er det at kigge i billedbøger og tale om billeder en praksis, som de kender, fra de er helt små (Rasmussen, 2017a). Det er på den måde metodisk en måde at koble sig til noget, som børnene kender på forhånd. Visuelle metoder giver en anden type information, fordi de forbinder sig til barnet og til dets oplevelser, også selvom billedet ikke reflekterer barnets faktiske/levede liv. Det giver børn en god mulighed for at fortælle deres historie gennem billeder. Det gælder særligt for børn, som måske ikke er vant

til at verbalisere deres egen fortælling fx pga. alder eller fysiske handicap (Woolhouse, 2019).

Samtaler baseret på børns egne billeder giver også mulighed for at arbejde med abstrakte ting, fordi de gøres konkrete gennem billeder og dermed mere tilnærmelige og tilgængelige for børnene (Shaw, 2021; Zartler & Richter, 2014; Abma & Schrijver, 2020). De visuelle metoder viser her, at børn fint er i stand til at udtrykke deres forståelser og oplevelser af eget liv. De kommunikerer det bare anderledes end voksne. Det visuelle har derfor også den fordel, at det som metode ikke udelukkede betinges af det talte ord (Shaw, 2021; Martin & Buckley, 2020; Nielsen, 2014). Metoden er på den måde god til at tillade børns forskellige kommunikative præferencer. For eksempel ses det et sted, hvor et barn tager syv billeder, men taler en masse om de syv billeder, mens et andet barn tager 100 billeder, men taler ikke meget om dem (Merewether & Fleet, 2014). Det hjælper børns hukommelse og er en god mulighed for at tilvejebringe perspektiver fra børns hverdagsliv og umiddelbare miljø (Shaw, 2021; Abma & Schrijver, 2020). Billeder eller fotos synes her både at skabe selvrefleksion hos børn og samtidig at hjælpe med at rekonstruere tidligere situationer eller steder (Alm & Olsen, 2017; Zartler & Richter, 2014).

Samtaler med børn baseret på børns egne billeder har den styrke, at de appellerer til vores visuelle sans og kultur og dermed også træner børns visuelle sensitivitet (Abma & Schrijver, 2020). Processen med at visualisere, når børn bestemmer og tager billeder, tilvejebringer også mere tavs viden hos børn (Shaw, 2021) eller indsigter, som ellers ville forblive skjulte for voksne (Zartler & Richter, 2014; Pyle, 2013; Woolhouse, 2019). Det kan dermed også udfordre voksnes forståelser af et udvalgt tema (Woolhouse, 2019). Det giver børn mulighed for at vise aspekter, som måske ikke er så tydelige for det voksne øje. For eksempel nævnes et barn, som fotograferer en helt almindelig skriveøvelse som et sted, hvor hun ikke føler sig inkluderet, fordi hun ikke selv oplever at være god til at skrive (Shaw, 2021). Eller billeder kan give anledning til, at der fortælles om handlinger og hændelser, der ligger uden for det, der kan ses på fotoet (Rasmussen, 2017a). Endelig appellerer billeder og det at tage billeder meget til børn (Merewether & Fleet, 2014; Nielsen, 2014), og metoden er god til yngre børn, også ned til 3 år. Der ses ingen forskel i børnenes evne til at fortælle om indholdet i billederne og deres perceptioner (Alaca et al., 2017). Med yngre børn kan interviews alene være svære grundet børnenes fantasi, hvor det til tider kan være svært at skille virkelighed fra fantasi. Det hjælper fotos med. Og dermed undgår man at underminere barnets perspektiv. Samtidig kan det være svært med særligt yngre børn at fastholde deres opmærksomhed gennem samtaler alene. Her hjælper fotos (Alm & Olsen, 2017).

Visuelle metoder nedbryder noget af magtbalancen mellem børn og voksne, fordi børnene får lov at bestemme, hvad der skal indfanges og fokuseres på (Shaw, 2021; Martin & Buckley, 2020; Merewether & Fleet, 2014; Nielsen, 2014;

Pyle, 2013; Woolhouse, 2019; Abma & Schrijver, 2020). Det gør på den måde børn til aktive agenter, der udforsker egne oplevelser og perceptioner af verden (Abma & Schrijver, 2020). Metoden kan bidrage til at vise forskelle mellem professionelle voksnes opfattelser af, hvad der er vigtigt for børn, og det, som børn selv anser som værdifuldt (Nielsen, 2014). Det giver voksne mulighed for at få indsigt i børns perspektiver og anerkende værdien i deres inputs (Abma & Schrijver, 2020). At tage fotos og tale om dem er i høj grad en børne-ledet aktivitet (Shaw, 2021). Det er en sjov og let tilgængelig metode at bruge, hvor man øger børns deltagelsesgrad (Alm & Olsen, 2017); Zartler & Richter, 2014; Woolhouse, 2019; Abma & Schrijver, 2020) og agency betragteligt (Pyle, 2013). Det er en meget velkommende og inkluderende metode – også for børn med forskellige behov og baggrunde. I et studie deltager et barn med autisme og et andet med elektiv mutisme (Alaca et al., 2017). Metoden giver det børn mulighed for selv at tolke deres egne billeder (Shaw, 2021). Endelig ses det også, at det at bruge billeder, barnet selv har taget, synes at styrke (empower) børnene til at tage styring i interviewet (Alm & Olsen, 2016; Zartler & Richter, 2014; Woolhouse, 2019). Det fjerner således ikke hierarkiet mellem barn og voksen, men empowerment-delen er central i arbejdet med magtbalancen mellem børn og voksne. At det er barnet, der er producent af både visuelle og verbale informationer om fotoet, gør, at man med en vis ret kan hævde, at det er barnets perspektiv, der tilvejebringes, hjulpet på vej af metoden og stimuleret af samspillet mellem barn og voksen (Rasmussen, 2017a).

Endelig er der overvejelser omkring kameratype. Styrken er, at stort set alle børn kan betjene et kamera – også digitalkameraer. Engangskameraer er simple og kræver ikke den store instruktion (Nielsen, 2014). Digitalkameraer har den styrke, at de giver børnene fleksibilitet i, hvordan de bruger dem (Shaw, 2021; Alm & Olsen, 2017). Samtidig har digitalkameraer den fordel, at man ikke skal fremkalde billeder, og at barnet har mulighed for at gennemse billederne med det samme (Merewether & Fleet, 2014) og tage det om, hvis det er nødvendigt (Alm & Olsen, 2017).

3.4.2 Metodens svagheder



Der er naturligvis også svagheder ved samtaler baseret på børns egne billeder. Der peges helt overordnet på, at metoden kræver voksne, som er gode til at facilitere, og som kan understøtte børnenes stemme gennem spørgsmål uden at kontrollere og styre for meget (Abma & Schrijver, 2020).

Der kan være udfordringer af teknisk karakter. For eksempel ses det, at et barn taber kameraet i sandkassen, et kamera, som ikke tog billeder, selvom det blev betjent korrekt (Merewether & Fleet, 2014), eller der er børn, der måske skal have fysisk hjælp med at betjene et kamera (Woolhouse, 2019). Her

kan brugen af digitale kameraer være en betragtelig udgift. Det samme gælder engangskameraer, hvor indkøb og fremkaldelse er dyrt (Alm & Olsen 2017).

Der kan også være den udfordring, at den voksne ikke har den store styring med, hvad der bliver taget billeder af, og hvem der faktisk tager billederne. Der kan være billeder af meget sensitiv karakter (Alm & Olsen 2017); Woolhouse, 2019).

Børn kan også blive optagede af at producere "pæne" billeder enten ved at arrangere det, der tages billeder af, eller undgå at tage billeder af bestemt ting, situationer eller mennesker (Alm & Olsen, 2017).

Og så skal man være opmærksom, at et foto ikke fortæller hele historien. Samtidig er nogle få børn meget introverte, og de kan være svære at få til at uddybe deres svar om billedernes indhold og betydning (Alm & Olsen, 2016).

Hvis forældre involveres, skal man være opmærksom på, at forældre kan have en anden dagsorden end deres børn, når der tages billeder. De kan både være styrende eller meget understøttende i forhold til at få taget billeder, men også i forhold til, hvilke billeder der skal tages. Det kan mudre og kompromittere kvaliteten, og om man fanger det, man gerne vil. For eksempel ses det i et studie, hvordan nogle forældre sletter billeder eller beder barnet tage foto af noget bestemt (Alm & Olsen, 2017).

Dette kan være en udfordring med visuelle metoder i relation til, hvorvidt de kan stå alene. Der er en risiko for, at børns kommentarer til et foto ikke er andet end dette – en kommentar. Det kan på den måde være en fordel at kombinere med andre metoder også (Nielsen, 2014). Herudover kræver denne metode også visuelle læsefærdigheder hos børn (Zartler & Richter, 2014).

3.4.3 Opmærksomhedspunkter

Særligt fremstilling og deling af billeder rummer opmærksomhedspunkter, når man bruger fotografering som metode til at tilvejebringe børns perspektiver. Deling af billeder kræver anonymitet (Pyle, 2013). Det er et afgørende etisk opmærksomhedspunkt. Her kan man fx omdanne billederne til "tegneserie"-billeder/sketches for at undgå genkendelse og sikre anonymitet, mens muligheden for diskussion med andre børn og voksne stadig er til stede (Woolhouse, 2019). I et projekt med fokus på sociale forandringsprocesser for og med børn i udsatte boligområder fremhæves vigtigheden af en balanceret fremstilling. For eksempel kan billeder, der præsenterer negative og stereotype billeder af nabolaget være overstigmatiserende. Her vælges nogle billeder fra, fordi de ikke altid skaber produktiv forandring. Nogle negative billeder bibeholdes, men vises gerne med et twist eller med humor, således at problemer stadig findes, men

mere understøttes af en proces, der fremhæver børns modstandsdygtighed og evne til at se ting i et nyt lys (Abma & Schrijver, 2020).

Et andet opmærksomhedspunkt er betydningen af en tryk atmosfære for samtaler om billeder. Børn skal gerne selv bestemme, hvilke billeder de vil kommentere på, og i hvilken detaljeringsgrad. Her skal der gives plads til, at der er ting eller emner, som børn ikke vil tage billeder af eller ikke vil kommentere på (Zartler & Richter, 2014).

Tabel 3.4 Kort om referencer i "Samtaler baseret på børns egne billeder"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Aldersgruppe
Abma, T. A., & Schrijver, J. (2020). 'Are we famous or something?' Participatory Health Research with children using photovoice.	Sociale forandringer	Social	8-11 år
Alaca, B., Rocca, C., & Maggi, S. (2017). Understanding communities through the eyes and voices of children.	Lokalsamfund	Social	3-5 år
Alm, S., & Olsen, S. O. (2017). Using photo interviews to explore children's food preferences	Børns madpræferencer	Social	7-8 år
Martin, S., & Buckley, L. (2020). Including Children's Voices in a Multiple Stakeholder Study on a Community-Wide Approach to Improving Quality in Early Years Setting	Udvikling af lokalsamfund	Pædagogisk-didaktisk	3-4 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metodestudie	3-4 år
Nielsen, H. S. (2013). Fotografier som børns perspektiver på deres hverdagsliv.	Hverdagsliv på døgninstitution	Pædagogisk-didaktisk	8-19 år
Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation.	Læring i dagtilbud	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år
Rasmussen, K. (2017a). "Det foto-eliciterede interview."	Fortælling gennem billeder	Pædagogisk-didaktisk og social	5-11 år
Shaw, P. A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education.	Inklusion	Metodestudie	4-5 år
Woolhouse, C. (2019). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children.	Inklusion og eksklusion	Pædagogisk-didaktisk	8-17 år
Zartler, U., & Richter, R. (2014). My family through the lens: photo interviews with children and sensitive aspects of family life.	Familieliv	Social	10 år

3.5 Samtaler baseret på billeder og vignetter



I dette afsnit sætter vi fokus på brugen af fotos (kaldet "photo elicitation") og vignetter (både som tekst og billeder) til at tilvejebringe børns perspektiver. Vi har valgt at slå disse to metoder sammen i et afsnit, fordi de deler det element, at det er den voksne, der udvælger billeder, tekst eller den samlede historie af billeder og tekst, som man gerne vil have børnenes perspektiver på. Det betyder også, at de eksempler på metoder, som kan læses i det følgende, godt kan variere en del.

Når man gerne vil tilvejebringe børns perspektiver ved hjælp af fotos, udvælger den voksne et eller flere billeder, som anvendes til samtale med barnet. Det giver den voksne muligheden for at fokusere samtalen omkring et bestemt emne. Formålet med at bruge denne metode til at tilvejebringe børns perspektiver kan være at afdække et eller flere børns perspektiver. Metoden kan også bruges til at fremme kritisk dialog blandt børn, til kollektiv vidensproduktion i en pædagogisk eller socialfaglig sammenhæng og endelig til at informere policy-niveau (fx hvis man gerne vil udvikle en børn og unge-politik i en kommune).

I et eksempel samles fire børn, hvor den voksne har taget fotos med, som danner grundlag for at tale om inklusion med børnene. Børnene bliver fx bedt om at prioritere billederne med det vigtigste øverst og det mindst vigtigst nederst (også kaldet "diamond ranking"). Fordelen ved dette er, at børnene her kommer til at reflektere over og diskutere det udvalgte emne. Det er samtidig, hvis det gennemføres som gruppeinterview, også en social forhandlingsproces, fordi det sker i en gruppe af børn (Shaw, 2021). Det at vise børn fotos kan også anvendes som en del af at gøre børn bekendte med, hvad det er, man gerne vil tale med dem om, og ikke mindst også give dem kendskab til den voksne, som gerne vil have barnet i tale (i de tilfælde, hvor det er en for barnet ukendt voksen) (Martin & Buckley, 2020). Metoden kan også sammen med andre metoder som fx photovoice (Shaw, 2021) eller ved legebaserede samtaler, hvor man sammen med andre materialer viser børn fx billeder af dukker eller børn, som afbilder det tema, man gerne vil undersøge. Det kan være at tale med børn om inklusion af børn med handicap og vise dem billeder af børn eller dukker med forskellige typer af handicap, fx det at sidde i kørestol (Koller & San Juan, 2015). I et tredje eksempel bruger man billeder fra barnets tid i børnehaven, kaldet "min børnehavebog", til at understøtte retrospektive fokus-samtaler med børn om deres hverdagsliv i dagtilbud (Winger & Eide, 2015). Og endelig i et sidste eksempel vises børn et slideshow af billeder – ikke som en sammenhængende historie, men mere som en serie af billeder. Det kan være billeder, som den voksne har valgt, eller man kan bruge billeder, som børn har valgt som vigtigst i en anden sammenhæng. Man kan også vise børn billeder af noget, de tidligere har talt om. Det kan være, at børn i andre sammenhænge, eller hvor der er brugt andre måder at tilvejebringe deres perspektiver

på, fx har talt om at klatre eller høje ting. Her man så vise dem billeder af virkelig høje bygninger eller klatreture på høje klipper eller bjerge (Merewether & Fleet, 2014) – alt sammen som en måde at tilvejebringe deres perspektiv på udvalgte emner på.

Vignetter er små historier eller fortællinger omkring et bestemt tema eller et hændelsesforløb, hvor man i kombination med samtale tilvejebringer børns perspektiver på relevante emner såsom følelsesmæssige vanskeligheder hos kammerater (Dixon et al. 2013) eller faktorer af betydning for faglig præstation (Downey, 2014). Når man arbejder med vignetter, kan man enten arbejde med dem som historier/fortællinger, eller man kan gøre det ved hjælp af billedserier.

Et eksempel herpå er brugen af vignetter omhandlende to børn med forskellige følelsesmæssige vanskeligheder. Her får børn præsenteret vignetter, som repræsenterede jævnaldrende med følelsesmæssige vanskeligheder. Den voksne beder her børn i alderen 8-9 år om at diskutere mulige årsager. Denne metode kombineres også her med tegne- og skriveøvelser, således at hvert barn først danner sin egen mening på baggrund af egne erfaringer. Det skaber en ikke-truende måde at åbne dialogen på og et redskab til at forme den efterfølgende diskussion, som foregår i grupper af børn. Skrive- og tegneøvelsen går ud på, at barnet først bliver bedt om helt i skitseform at tegne det barn, vignetten handler om. Herefter stilles barnet forskellige spørgsmål omkring barnet i vignetten. Hver enkelt barns indhold i tegne/skrive-øvelsen bliver undersøgt af den voksne sammen med barnet for at undgå misforståelser og fejltolkninger (Dixon et al., 2012).

Et andet eksempel på vignetter er hypotetiske situationer af levet liv som tegninger. En professionel kunstner udarbejder illustrationer af seks hypotetiske scenarier og relevante spørgsmål udarbejdes til hver. Der udvælges hypotetiske scenarier for hvert barn, der matcher barnets eget køn, etnicitet og alder. Børnene kan her tale om forskellige faktorer betydning for akademisk præstation uden at afsløre personlig information om akademisk succes eller det modsatte. Det giver på den måde børnene mulighed for at tale om faktorer og mekanismer, som var personligt relevante for deres akademiske succes. Efter at børnene har fremhævet så mange faktorer som muligt, bliver de bedt om at rangordne og forklare, hvorfor faktorerne hjælper dem med at få gode karakterer i skolen (Downey, 2014).

Et tredje eksempel på brug af vignetter er metoden "The Scripted Cartoons Narrative of Bullying (SCAN) drawings method", hvor man bruger både billedvignetter og tegneserier – tilpasset den kulturelle kontekst og kønnet hos børnene. Der anvendes her 14 billedvignetter: en neutral vignette, efterfulgt af ni vignetter, der viser dårlig adfærd fra en eller en gruppe af børn over for et barn. På billedet er der en kort beskrivelse af motivet. De sidste fire vignetter viser forskellige udfald på historien (A. Optimistisk: alle børn leger sammen, B.

Pessimistisk: offeret er alene, C. Støtte fra kammerater, D. Social støtte: offeret søger støtte hos et andet barn, E. Voksen støtte, hvor offeret søger støtte hos en voksen). Der bruges en udgave af fortællingen, der matcher kønnet på børnene (Cowie & Jennifer, 2017).

Metoden bruger en bestemt proces, hvor grupper af børn ser de første ti tegninger, der lægges ud på et bord. Intervieweren involverer sig ikke i børnenes snak om billeder og afstår fra at komme med egne tolkninger eller bruge ord som mobning, aggressiv, offer, mobber eller medløber. Herefter samtaler man løbende med børnene om billederne. Her er fokus på børns tanker om mobning, hvad de forestiller sig, der foregår på billederne, hvad de tror, at karaktererne på billederne føler, og hvad de selv ville føle, hvis de stod i samme situation, og endelig, hvis motivet viser en gruppe, der mobber, bliver børnene spurgt ind til de forskellige karakterers roller i situationen. Sidste del af samtalen handler om at vise de fire billeder af udfaldssituationer, en efter en i tilfældig rækkefølge, hvor børnene spørges ind til, hvordan de tror, at de hypotetiske situationer vil ende (Cowie & Jennifer, 2017).

Et fjerde eksempel har et klart udviklingsorienteret formål om at støtte børns socio-emotionelle og sociale kompetencer gennem brugen af en metode, der kaldes "Story Magician's play time" (Koivula et al., 2020)¹⁴. Det er en legende, narrativ vignette metode, hvor den voksne skaber en imaginær "svær social" situation for børn gennem brugen af vignettebilleder samt andet legemateriale (som fx trædukker, legemøbler samt kort/billeder, der viser forskellige følelser) med en genkendelig og udfordrende social situation. Ideen er, at billederne og legematerialerne fremkalder ideer, indre meninger, tendenser eller motiver for barnet under historiefortælling og leg. Formålet er at involvere børn i sociale situationer og leg, hvor man skaber en fælles diskussion og opfordrer barnet til at reflektere over historien. Den voksne indtager her en empatisk og deltagende position, hvor vedkommende sammen med barnet prøver at arbejde med den "svære sociale" situation. Man anvender her også en tøjhund kaldet Barney. Barney opfordrer børnene til at fortælle deres historie. Den giver også feedback og ros efter hver historie, barnet fortæller. Ved hver session spørges børnene til, hvilken rolle de gerne vil spille, og hvad de gerne vil have, at den voksne spiller (her vælger børn oftest den rolle, som er i lighed med deres egne oplevelser af verden). Historiefortællingen skabes gennem følgende kronologi:

1. Introduktion af metoden til barnet. Brug tid på at varme op, så det bliver et trygt rum for barnet.

¹⁴ NB. Styrker og svagheder for denne metode gennemgås ikke, da de er meget særlige for denne metode. Overordnet set kan vi nævne, at den er god med mindre børn og udforskning af sociale situationer med både egne og andre oplevelser og reaktioner. Særligt hunden Barney er en god hjælp, fordi børn responderer godt på den. Svagheden ved metoden er, at det for nogle børn er svært at tolke situationerne, den kræver tid og træning for børn, og endelig kan børn godt blive irriterede på voksne, hvis ikke den voksne forstår, hvor det er, barnet vil hen med historien (Koivula et al., 2020).

2. Vælg en vignethistorie, der viser en svær social situation fx en, hvor et barn ekskluderes fra fællesskabet af andre børn.
3. Konstruer historien: Hvad er sket indtil nu, og hvad vil det ske i historien, så alle er glade igen?
4. Tal med barnet om situationens deltagere, deres tanker og følelser. Brug gerne følelseskortene.
5. Byg et legescenarie, hvor historien udspiller sig. Aftal roller. Hvilken rolle indtager barnet? Den voksne? Hvad hedder personerne i historien?
6. Leg situationen med barnet.
7. Tal med barnet – gerne gennem med brug af en medierende person som fx et tøjdyr – om situationen, og hvordan barnet oplever den.

I et sidste og femte eksempel anvendes en række billeder af emojis til at fremkalde yngre børns oplevelser og forståelser af egen velbefindende (Fane et al., 2018). Her er der ikke en "direkte" historie med billederne, men ideen er at koble børns historiefortælling ind i en række af billeder med følelsesudtryk. Børn mødes i øjenhøjde på gulvet i fokusgrupper og med åbne spørgsmål ledt af børnenes udtryk. Børnene præsenteres for forskellige emojis i flere runder. Emojis er printet ud og lamineret og gennemgås med børnene i en bestemt proces:

1. I første runde beder den voksne børnene om at identificere de følelser, som hver emoji er udtryk for.
2. Bagefter beder den voksne børnene vælge en emoji og fortælle en historie om nogen, der oplevede den følelse. Børnene bliver bedt om at fortælle en historie, så de får muligheden for at dele en personlig følelse, uden at de behøver at skulle identificere sig selv med den person, som har den pågældende følelse.
3. Efterfølgende første runde præsenteres børnene for yderligere 13 emojis, som viser genkendelige objekter, områder, aktiviteter eller ikoner.
4. Børnene bliver igen bedt om at vælge en og fortælle en historie. Den voksne spørger på skift børnene og responderer på deres fortællinger og stiller opklarende spørgsmål – og beder dem om at vente, hvis et barn afbryder et andet barn.

Den voksne kan med fordel løbende vende tilbage til børn, der første gang de blev spurgt, havde svært ved at udtrykke sig verbalt. Herudover bruger den voksne også her et "check back"-greb, hvor han/hun gentager, hvad hvert enkelt barn har sagt for at sikre, at udsagnet var forstået korrekt af den voksne. I tilfælde, hvor den voksne ikke har forstået børnenes udsagn korrekt første

gang, er der mulighed for børnene for at rette og dermed opnå kontrol med, at deres stemmer og tanker er rigtig hørt og forstået (Fane et al., 2018).

3.5.1 Metodens styrker



Der er flere styrker ved brugen af fotos og vignetter i arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver.

En af de helt store styrker er, at visuelle metoder som fx det at bruge billeder i samtaler gør børn bedre i stand til at udtrykke deres synspunkter. Billeder hjælper børn med at reflektere over og forklare deres oplevelser og perspektiver (Shaw, 2021). En anden betydelig styrke, der peges på ved brugen af fotos, er, at det er godt i samtaler med børn, som enten ikke er fortrolige med at tale med voksne, mindre børn eller børn, der ikke taler så meget (Warming, 2017). Endelig giver illustrationer eller billeder børn visuelle cues og er en praktisk måde at tilbyde børn et fokuspunkt på, som hjælper med at gøre opgaven behagelig og fastholde børns opmærksomhed gennem samtalen (Downey, 2014).

Ved vignetter specifikt er det en styrke ved brugen af fokusgrupper, fordi gruppediskussioner kan vise børns fælles og forskellige forståelser af vignetterne. Samtidig er vignetter inkluderende, fordi børn kan deltage uagtet deres skrive- og læsekompetencer samt deres alder. Vignetterne er engagerende og udfordrer børn til at tale. Samtidig giver de børn mulighed for have kontrol over, hvad der diskuteres af deres personlige oplevelser. Ofte er den historiefortællende form afslappende og genkendelig for børnene og kan på den måde være et bidrag til at fjerne oplevelsen af pres ved et almindeligt interview. Endelig er vignetter gode til følsomme emner, fordi der er en afstand mellem de børn, der er i vignetterne, og de børn, der deltager i samtalen om dem (Dixon et al., 2012).

Vignetter har også den styrke, at kombinationen af illustrationer og historier er et interessant og forståeligt værktøj for børnene. Det bliver på den måde engagerende, således at børn kan fortælle om egne oplevelser. Her kan gentagne samtaler mellem børn og voksne forstærke børnenes oplevelse af og erfaringer med at være eksperten (Downey, 2014). Endelig har vignetter med billeder også den styrke, at det er muligt at tale om følsomme emner, som fx mobning, fordi det tager fokus væk fra samtaler ansigt-til-ansigt og reducerer behovet for øjenkontakt, fordi man kigger på billederne. Det skaber en passende distance mellem barn og voksen og understøtter et "ikke-truende" miljø. Det er dermed også lettere at tale om hypotetiske scenarier i forbindelse med fx mobning end at skulle dele egne erfaringer. Billederne understøtter endvidere, at børn får tid og rum til at reflektere over svarene (Cowie & Jennifer, 2017).

Hvis børnene optages fx på video, mens de taler om udvalgte billeder eller vignetter, er tilladelse fra børn til brugen af disse et centralt opmærksomhedspunkt (Winger & Eide, 2015). Man skal naturligvis altid have tilladelse og samtykke fra børn, forældre og den socialfaglige eller pædagogiske kontekst, hvori kameraer benyttes¹⁵ (Green, 2016). En særlig udfordring kan – alt efter kontekst – være fortrolighed, og hvordan den sikres for børn (Cutter-Mackenzie et al., 2015).

3.5.2 Metodens svagheder



Der er selvfølgelig også forskellige svagheder ved at arbejde med billeder og vignetter i forhold til at tilvejebringe børns perspektiver.

Når man arbejder med små børn, skal man være forberedt på, at nogle børn afledes, nogle forstår ikke opgaven og andre responderer måske slet ikke på opgaven (Shaw, 2021), og man derved ikke nødvendigvis får det enkelte barns særskilte perspektiv. Her kan fokusgruppemomentet lede til "gruppetænkning" eller situationer, hvor nogle børn har svært ved at sige deres kammerater imod, hvilket kan medføre, at det kun er de mest dominerende stemmer, der bliver hørt (Fane et al., 2018).

Der er en generel overvejelse omkring brugen af forudeksisterende billeder og visuelle objekter, som jo ikke nødvendigvis er skabt til det, man bruger det til. Det kræver derfor grundelige overvejelser om, hvordan de forskellige billeder vil blive fortolket, samt om deltagerne evner at fortolke de valgte billeder (Fane et al., 2018).

Herudover kræver brugen af billedmateriale også, at visuelle materialer ikke nødvendigvis har en enkelt betydning, der blot kan læses/afkodes. Visuelle elementer fortolkes med afsæt i både intra-psykiske/afgrænsede (billedets indhold) narrativer og ydre narrativer (den sociale kontekst, relationen mellem billederne m.m.). Den voksne udvælger billeder (og hermed de afgrænsede narrativer), mens de ydre narrativer og fortolkningen heraf foregår hos børnene. Det kræver dermed en stor opmærksomhed fra den voksne i forhold til at få en forståelse af, hvad billederne betyder for det enkelte barn (Fane et al., 2018).

Endelig ser vi også i relation til specifikt vignetter, at vignetter er statiske sammenlignet med det levede liv, og at de ikke nødvendigvis reflekterer realiteterne af børns levede liv (Dixon et al., 2012). Det vil sige, at svarene tilkendegiver, hvordan børn tror, de ville føle, eller hvordan de tror, de ville handle i situationen. Men det er ikke altid i overensstemmelse med, hvordan de rent faktisk ville føle/handle i virkeligheden (Cowie & Jennifer, 2017). På samme måde

¹⁵ GDPR-regler gennemgås ikke, men overholdelsen af dem er selvsagt også væsentligt her.

kan det være en risiko, hvis man arbejder med på forhånd definerede svarmuligheder, at svar i vignetter ikke reflekterer, hvordan individer vil handle i deres eget liv/levede liv (Dixon et al., 2012). Metoden giver heller ikke svar på, hvor ofte børn fx oplever, at bestemte faktorer er i spil i relation til deres egen læring, eller om børnene ved, hvordan de kan gøre brug af faktorerne i deres dagligdag (Downey, 2014).

Tabel 3.5 Kort om referencer i "Samtaler baseret på børns egne billeder"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Aldersgruppe
Cowie, H., & Jennifer, D. (2017). Participatory methods in research with children: The Scripted Cartoons Narrative of Bullying (SCAN) drawings method. 2017.	Mobning	Metodestudie	10-11 år
Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Quinton, H. W. (2015). Child-framed video research methodologies: issues, possibilities and challenges for researching with children.	Leg og læring	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år
Dixon, C., Murray, C., & Daiches, A. (2013). A qualitative exploration into young children's perspectives and understandings of emotional difficulties in other children.	Følelsesmæssige vanskeligheder hos kammerater	Metodestudie	8-9 år
Downey, J. A. (2014). Indispensable insight: Children's perspectives on factors and mechanisms that promote educational resilience.	Faktorer om resiliens i uddannelse	Pædagogisk-didaktisk og social	8-12 år
Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., & Gibbs, L. (2018). Exploring the Use of Emoji as a Visual Research Method for Eliciting Young Children's Voices in Childhood Research.	Emojis som adgang til børns oplevelser af velvære	Social	3-5 år
Green, C. (2016). Sensory Tours as a Method for Engaging Children as Active Researchers: Exploring the Use of Wearable Cameras in Early Childhood Research.	Børns oplevelser i naturen	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år
Koller, D., & San Juan, V. (2015). Play-based interview methods for exploring young children's perspectives on inclusion. International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE).	Inklusion	Pædagogisk-didaktisk	3,5-8 år
Koivula, M., Turja, L., & Laakso, M. L. (2020). Using the Storytelling Method to Hear Children's Perspectives and Promote Their Social-Emotional Competence. Journal of Early Intervention, 2020.	Børns socioemotionelle udvikling	Pædagogisk-didaktisk og social	5-6 år
Martin, S., & Buckley, L. (2020). Including Children's Voices in a Multiple Stakeholder Study on a Community-Wide Approach to Improving Quality in Early Years Setting.	Udvikling af lokalsamfund	Pædagogisk-didaktisk	3-4 år
Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach.	Udendørsrum i dagtilbud	Metodestudie	3-4 år
Warming, H. (2017). "Det improviserende interview."	Improviserende interview	Social	Ikke angivet
Winger, N., & Eide, B. J. (2015). Nytråkk' i gamle spor: retrospektivt blik på hverdagslivet i en småbarnsgruppe.	Hverdagsliv i dagtilbud	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år
Shaw, P. A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education.	Inklusion	Metodestudie	4-5 år

3.6 Video- og lydaserede metoder



Video og lydaserede metoder er et bud på en måde at prøve at bruge digitale teknologier til at udforske børns perspektiver på og oplevelser af forskellige aspekter af et børnehverdagsliv. Det kan enten være gennem brug af videooptagelser af børnene, som efterfølgende deles med børnene (Cutter-Mackenzie et al., 2015) eller gennem brug af små videokameraer (oftest anvendte kameraer er GoPro), som sættes på barnet – enten foran på brystet eller på hovedet. Ideen er her at filme det, barnet ser og oplever fra sit perspektiv. Det er en metode til at skildre børns væren-i-verden, og hvad de ser, hører og rører samt deres interaktioner med andre (Green, 2016). Det er også muligt at lade børn selv styre gennem brugen af iPads (Hauge & Jørgensen, 2019). Endelig kan man også anvende en diktafon som en form for dagbog i børns hverdagsliv (Hammen, 2017).

Et eksempel på brugen af video er, at man i en skolekontekst beder læreren om at udvikle en legeoplevelse for børnene med specifikke læringsmål. Børnene bliver optaget på video under legen. Efterfølgende inviteres først børnene til at se og kommentere på deres egen leg og læring. Her spørges børnene, om de vil beskrive, hvilken viden de har fået gennem deres leg. De spørges også om, hvad de tror, deres lærer gerne ville have dem til at lære, mens de legede. Børnenes interviewes i de grupper, de legede i, for at generere mere righoldige interviews. Disse interviewsessioner med børnene optages også på video, hvorefter de vises til læreren til faglig refleksion og udvikling (Cutter-Mackenzie et al., 2015).

Et andet eksempel på at arbejde med videobaserede metoder er en tilgang kaldet "Sensory Tours" – altså sanseture. Her får børnene GoPro-kameraer på i en matematiktime, som foregår ude i skoven. Kameraerne sidder enten på hovedet eller på brystet af barnet. Det vælger børnene selv. Børnene kan til alle tider bede en voksen om at tage kameraet af. Når optagelserne er i hus, udvælger de voksne optagelserne, som efterfølgende vises til børn i små grupper a 8-10 børn i deres klasselokale. Børnene spørges her, hvad de tænker, mens de ser videoen, hvad de lægger mærke til, hvad de hører, hvad de ser, og hvad de undrer sig over. Herefter inviteres børnene til at tegne deres svar på spørgsmål omkring deres oplevelser, hvis de har lyst (Green, 2016).

I et tredje eksempel anvender man værkstedsprocesser og iPads. Børnene får til opgave at udforme deres egne fantasifigurer i det kreative værksted. Børnene har inden da tid til individuel fordybelse, hvor de forestiller sig deres egne fantasifigurer, og deler ideer med hinanden. Derefter går den kreative proces i gang, hvor der er frit valg mellem alle materialer, farver og udsmykningsformer. Med stop-motion-appen på iPad'en kan børnene med korte instruktioner selv tage fotos af fantasifigurerne. Børn skaber på den måde mediedtryk, og kan bruge appen til at gøre figurerne bevægelige og tilføje lyd.

På den måde udfordres børn til at eksperimentere med forestillingsevner, materialer og digitale medier som en metode til at styrke og udvikle deres muligheder for at deltage i kreative processer og til at få indsigt i, hvad de finder værdifuldt (Hauge & Jørgensen, 2019).

I det sidste og fjerde eksempel anvendes diktafon som en variation af dagbogsskrivning. I dette eksempel får både børn anbragt i plejefamilie og deres plejefamilie udleveret en diktafon med den opgave at indtale 5 minutter om dagen i 1 uge omhandlende, hvad de har lavet i løbet af dagen, hvad de har været optaget af. Diktafonoptagelserne danner herefter grundlag for interview med barnet (Hammen, 2017).

3.6.1 Metodens styrker



Brugen af video giver en særlig mulighed for efterfølgende at engagere børn i videoanalyse og -forståelse, hvor børnene – enten alene – eller sammen med andre børn og deres lærere eller andre voksne kan skabe mening i det, de deltager i. Det vil sige, at børn får mulighed for at fortælle om særlige interesser og deres delte oplevelser. Når videooptagelserne bruges sammen med børn efterfølgende fremkalder det fællesskab- og samarbejdsorienterede refleksioner hos børnene (Green, 2016). At have videoen at tale ud fra og om i interviews med børn giver en dybde til interviewene, hvor det hjælper børn med at huske, hvad der skete, og giver børnene mulighed for at forklare og svare på de spørgsmål, som de voksne har (Cutter-Mackenzie et al., 2015). Der er her både mulighed for, at børnene rekonstruerer deres oplevelser sammen med andre børn, men det giver også voksne en mulighed for at få et "insider"-perspektiv på handlinger, adfærd og oplevelser (Green, 2016). Det at tale med børn i en gruppe sammen om noget videomateriale har den fordel, at det stimulerer diskussion blandt børnene, og man får dermed information, man ikke nødvendigvis ville have fået i en-til-en-samtaler. Dette kan være særligt vigtigt, hvis børnene ikke kender den voksne (Cutter-Mackenzie et al., 2015).

Herudover synes børn, at det er spændende at se sig selv på video (Green, 2016), og brugen af video med børn i interview med voksne giver også refleksion og professionel læring for de voksne (Cutter-Mackenzie et al. 2015).

Særligt ved brugen af GoPro-kameraer ses den helt store styrke i, at kameraerne viser det, børnene ser (Green, 2016; Hauge & Jørgensen, 2019). Det viser således ikke kun, hvad børnene gør eller de interaktioner, de har med andre, det viser også ting i omgivelserne, som er af særlig interesse for netop det barn. Det sætter størrelse i perspektiv, hvor man som voksen får blik for, hvor store voksne og andre ting i omgivelserne ser ud for børn. Det fanger samtidig

børnenes interaktioner, og det fortæller mere om hele historien af børns oplevelser og interaktioner i og med deres omgivelser. Samtidig er metoden diskret, ikke-invaderende og sjov for børn (Green, 2016).

Både GoPro-kameraer og iPads giver børnene mulighed for at bestemme, hvad der skal optages. Samtidig fjerner det en voksen med et videokamera, som kan forstyrre børns leg og udforskning. Det vil sige, at det giver børn mulighed for at vise ting, der måske ikke kan forklares med ord – og uden voksen-forstyrrelse (Green, 2016).

Der er altid med videodata en vigtig pointe om, hvor kameraet placeres – altså fra hvilken vinkel betragter man? Det gælder særligt ved optagelse af børn, hvor kameraet ikke er fysisk knyttet op på barnet. Kameravinkel har selvsagt stor betydning for, hvad man kan se. Der ligger på den måde beslutninger bag, som påvirker det, man får at se (Cutter-Mackenzie et al., 2015).

At arbejde med lyd gennem diktafonoptagelser i barnets hverdagsliv har en styrke, at det kan benyttes som supplement til samtale og herigennem kan den vokse få adgang til informationer og indblik i et hverdagsliv, der er svært at få gennem samtale. Det kan vise sider af et hverdagsliv, som man har svært ved at få adgang til ellers, og hvor man kan følge fx et hverdagsliv over tid. For nogle børn bliver diktafonen en slags legekammerat, som de inddrager i deres lege og fortællinger. Diktafonen er en styrke hos børn, som måske kan have svært ved samtaler. Samtidig kan optagelser bringe den voksne og barnet tættere sammen i samtalsituationen, fordi de bruges til at opbygge en fælles fortrolighed og tillid (Hammen, 2017).

Endelig så peges der i relation til lydoptagelser også på, at den fælles refleksion over diktafondagbøgerne kan være med til at løsne magtforholdet mellem barn og voksen, fordi børnene har magten til at bestemme, hvor meget mere den voksne skal høre, og børnene også her giver mulighed for at være med til at vælge, hvilke temaer der tales om (Hammen, 2017).

3.6.2 Metodens svagheder



Der er naturligvis også forskellige svagheder eller elementer, man skal være opmærksom på ved brugen af kameraer på børn og iPads. Man skal være opmærksom på, at børns interaktioner med hinanden kan forhindre nogle børn i at opleve (og dermed vise) det, som er vigtigt for dem. Det er samtidig en metode, som fungerer bedst under mindre strukturerede former, når børn skal vise egne oplevelser og præferencer, dvs. når børn selv vælger, hvem og hvad de gerne vil udforske (Green, 2016). Det er en svaghed i relation til teknik og af- og påmontering af kameraer på børnene, da det skaber et opbrud i legene (Hauge & Jørgensen, 2019).

Det er også en svaghed, at det er nødvendigt med relativt hårdføre kameraer. Kameraerne i sig selv kan "invitere" nogle børn til leg direkte med kameraerne. Her ses, at "hård leg" blandt børn ikke er usædvanlig. Nogle børn vælger at lege kamera-"tyrekamp", hvor de med vilje slår kameraerne mod hinanden. Nogle kameraer bliver også slået med pinde eller "trukket" forbi grene og blade, når man bevæger sig gennem tæt skov (Green, 2016) eller i naturen i det hele taget.

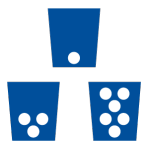
Endelig er der en svaghed også omkring videostørrelse og vinkel. Man skal sikre sig, at kameraerne ikke løber tør for plads, og at der er den rette vinkel på det, kameraet optager. Voksne skal derfor jævnligt tjekke vinklen på kameraer. Brugen af kameraer kræver også en del instruktion til børnene i at have dem på (Green, 2016).

I forhold til lyd skal man – som med video – være opmærksom på, at en diktafon ikke er et neutralt redskab, men det intra-agerer med børn og deres hverdagsliv. Samtidig kan der ligeledes opstå tekniske udfordringer, hvor fx en diktafon løber tør for strøm, eller der er vanskeligheder med at betjene den. Man skal være opmærksom på, at barnet kan have svært ved at finde ud af, hvad den voksne er interesseret i at høre om, og hvad optagelserne skal bruges til. Der er også den svaghed, at komplekse menneskelige og materielle sammenhænge, som barnet indgår i i sit hverdagsliv, kan komme til at træde i baggrunden, selvom de er medkonstituerede for barnets situation. Endelig kan metoden – alt efter målgruppe – også give et sårbart materiale, hvor børn fx kan bekymre sig om, hvorvidt de har sagt noget forkert. Det skal derfor behandles med forsigtighed og følsomhed (Hammen, 2017).

Tabel 3.6 Kort om referencer i "Video- og lydbaserede metoder"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Aldersgruppe
Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Quinton, H. W. (2015). Child-framed video research methodologies: issues, possibilities and challenges for researching with children.	Leg og læring	Pædagogisk-didaktisk	4-5 år
Green, C. (2016). Sensory Tours as a Method for Engaging Children as Active Researchers: Exploring the Use of Wearable Cameras in Early Childhood Research.	Børns oplevelser i naturen	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år
Hammen, I. (2017). "Det diktafonbaserede interview."	Børns hverdagsliv i plejefamilier	Social	5 -12 år
Hauge, L. J., & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven.	Leg	Pædagogisk-didaktisk	3-6 år

3.7 Afstemninger og spørgeskemaer



Afstemninger og spørgeskemaer kan også anvendes til at tilvejebringe børns perspektiver, hvis de tilpasses børnene. Her beskriver vi eksempler på, hvordan de kan anvendes på en børnevenlig måde.

En afstemning eller et spørgeskema kan ses som en struktureret samtale med en række forudbestemte spørgsmål, der besvares med en fast svarskala. Formålet er at identificere mønstre i perspektiver på tværs af et større antal børn. Afstemning og spørgeskemaer skal gerne gennemføres i kombination med andre metoder for at nærme sig barnets perspektiv på flere måder. De kan fx integreres i andre af de metoder, der er beskrevet i denne vidensindsamling.

Afstemninger og spørgeskemaer imødekommer bedre flere forskellige børn, hvis de har flere muligheder for at forstå svarskalaen (Mora, 2017). Det kan en visuel præsentation af svarskalaen muliggøre. En svarskala kan præsenteres visuelt på flere måder. En holdningsbaseret svarskala kan fx præsenteres med smileyer. Et studie har gennemført et fotorangeringsspørgeskema i forlængelse af brug af børns egne billeder i samtaler. Her vurderede børnene, hvor godt de syntes om genstanden på billedet, og vigtigheden af den. Disse to skalaer var præsenteret visuelt med fem smileyer rangerende fra meget glad til meget sur (Woods, 2018). Andre svarskalaer, der beskriver positive eller negative følelser omkring et emne, kan præsenteres visuelt ved brug af potter og frø. I et studie repræsenterer fem potter hvert et bestemt svar, hhv. stort ja, ja, ved ikke, nej og stort nej. De fem potter har hver sin egen farve (mørkeblå, lyseblå, hvid, lysegul og mørkegul). Barnet vælger selv, om ja og nej skal repræsenteres af blå eller gul. Barnet får læst spørgsmålet højt og lægger et frø i en potte som svar på dette (Mora, 2017).

3.7.1 Metodens styrker



Afstemning og spørgeskemaer har den styrke, at de kan klarlægge et større antal børns perspektiver på et bestemt emne og dermed sige noget om et mere gennemgående perspektiv på emnet. En visuel svarskala indebærer også, at børnene visuelt kan skelne mellem forskellige svarmuligheder. En visuel svarskala tillader dermed, at børn, der ikke er trygge i sproget, også kan forstå skalaen og svare på spørgsmålet (Mora, 2017).

3.7.2 Metodens svagheder



En væsentlig svaghed ved metoden er, at barnet svarer på et spørgsmål med en skala, der er formuleret og skabt af voksne. Det vil sige, at sådanne spørgeskemaer med faste svarskalaer kan kritiseres for at måle voksnes opfattelse

af et børnerelateret begreb (Mora, 2017). Samtidig kan spørgeskemaer bidrage til at gøre børns stemmer tavse, fordi den faste svarskala ikke tillader, at børnene åbent kan udtrykke sig om emnet (Mora, 2017). Derfor skal man være opmærksom på, at spørgeskemaer alene sjældent vil være en tilstrækkelig metode til at tilvejebringe børns perspektiver.

3.7.3 Opmærksomhedspunkter

I litteraturen er der ikke en entydig holdning til brugen af spørgeskemaer til at tilvejebringe børns perspektiver. Mange undgår eller afviser brugen af spørgeskemaer særligt i lyset af de beskrevne svagheder ved metoden. Men det er vigtigt at overveje, at undgåelse af spørgeskemaer også kan være med til at gøre børn tavse, fordi de dermed fratages muligheden for at deltage i alle former for metoder. Systematisk undgåelse af spørgeskemaer kan dermed give næring til ideen om, at børn ikke er kompetente aktører som deltagere i fx spørgeskemaundersøgelser.

Tabel 3.7 Kort om reference i "Afstemninger og spørgeskemaer"

Forfatter og titel	Tema	Kontekst	Aldersgruppe
Mora, B. (2017). A preliminary study on the relationship between kindergarteners' self-reported school readiness and school liking: Including children's voices in school readiness research	Skoleparathed og børns syn på skolen	Pædagogisk-didaktisk	5-6 år
Woods, L. C. (2018). Children's perspectives of primary school environments. PhD thesis.	Oplevelse af folkeskolemiljøer	Pædagogisk-didaktisk	8-10 år

Her afsluttes præsentationen af de syv tilgange til samtaler med børn identificeret i denne vidensindsamling. I det følgende kan du læse den metodiske dokumentation for udarbejdelsen af vidensindsamlingen.



Dokumentation

4 Metode

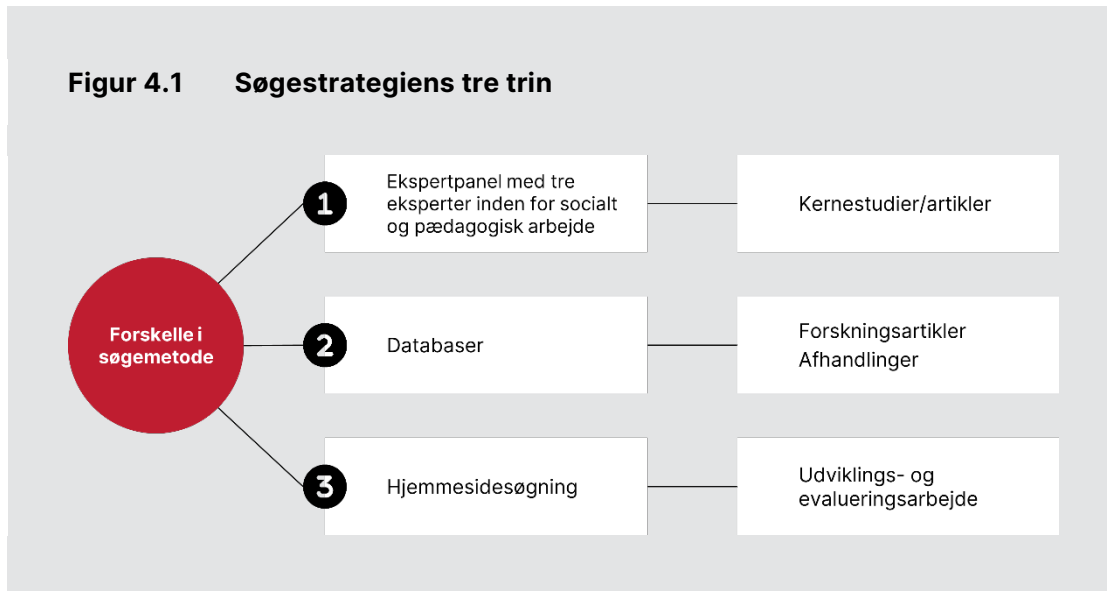
Formålet med vidensindsamlingen er at finde relevant eksisterende viden om måder at tilvejebringe børns perspektiver på i forskningen, som kan omsættes til metoder, der kan anvendes i den fagprofessionelle praksis.

Arbejdet med vidensindsamlingen og denne rapport er baseret på en protokol, hvori der ses en detaljeret fremstilling af de metodevalg, der er truffet. Det betyder også, at protokollen har fungeret som et styringsværktøj i det metodiske arbejde. Protokollen blev inden igangsættelsen af vidensindsamlingen sendt i review hos det advisory board, der er tilknyttet Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv samt den faglige gruppe af forskere og analytikere i VIVE, som ligeledes er tilknyttet centeret.

I dette sidste kapitel præsenterer vi litteratursøgningen, in- og eksklusionskriterier og metodiske valg i sammenhæng med de fire forskningsspørgsmål, der ligger til grund for vidensindsamlingen.

4.1 Søgestrategi

Søgningen foregår i tre trin, idet hvert trin er rettet mod bestemte typer af publikationer. Det første trin er en søgning ved hjælp af eksperter inden for feltet. Formålet er her at identificere centrale kernestudier med henblik på at give et indblik i feltet og særligt kvalificere relevante søgetermer til databaser og hjemmesidesøgning. Det vil sige, at de anbefalede kernestudier blandt andet skal danne grundlag for både dansk og engelsksproget "snowballing screening" og på den måde endeligt fastlægge litteraturens begrebsapparat som grundlag for emneordene i den systematiske søgning, som er det andet trin. Tredje trin er hjemmesidesøgning, og denne baseres også på de indledende kernestudier. Database- og hjemmesidesøgning er foregået i en samlet søgeproces.



Kilde: VIVE

4.2 Søgning og inklusionskriterier

Vi har inkluderet 53 studier i alt. De 53 studier er tilvejebragt og udvalgt på baggrund af en systematisk litteratursøgning i nationale, nordiske og internationale databaser og på baggrund af søgestrengede indeholdende udvalgte betegnelser. Se Bilag 2 for den samlede oversigt over databaser samt overordnede søgekriterier. Der er søgt studier publiceret i årstallene 2013-2023, begge år inklusive. Dette er et pragmatisk valg for at kunne håndtere mængden af referencer. Endelig er der også afsøgt kendskab til relevante studier hos en række eksperter på området, samt advisory boardet tilknyttet Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv.

For at sikre et systematisk og transparent grundlag for udvælgelsen af litteratur har vi opstillet en række in- og eksklusionskriterier, som den udvalgte litteratur er både screenet og kodet i relation til. Se Tabel 4.1.

Tabel 4.1 Inklusions- og eksklusionskriterier

Kriterier	Inkluderes	Ekskluderes
Målgruppe		
Aldersgruppe	0-12-årige	Over 12-årige
Børn	I princippet alle børns perspektiver, men gerne børn i udsatte positioner. ¹	Børn med primær deltagelse pga. psykiske/psykiatriske diagnoser. Børn med primær deltagelse pga. kroniske fysiske sygdomme.
Børns perspektiver og metoder		
Børns perspektiver	Et udefra-og-ud-blik dvs. publikationer med fokus på metoder til at tilvejebringe børns perspektiver (og for de helt små børn intentionen om at tilvejebringe barnets perspektiv).	Et udefra og ind blik dvs. publikationer, der fx tilvejebringer viden om barnet set udefra, som fx observationer ² , test og lignende.
Metoder	Alle metoder eller forskningsmetodiske beskrivelser af metoder – relevante for socialfaglige eller pædagogisk praksis – som viser, på hvilke måder man kan tilvejebringe barnets perspektiv. Publikationer med tydelige og transparente metode beskrivelser eller overvejelser om, hvordan der er arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver. Der skal således være tydelige beskrivelser af data, metode og etiske overvejelser. Mixed methods-studier, såfremt metodebeskrivelser og etiske overvejelser for den kvalitative del er velbeskrevet.	Publikationer med fokus på børns perspektiver eller inddragelse af børn, som ikke omhandler konkrete metoder eller beskrivelser af konkrete metoder. Publikationer, som beskæftiger sig med at vurdere børns evner for deltagelse som fx børns hukommelse, børns kognitive udvikling og lignende. Publikationer med manglende etiske overvejelser. Publikationer med mangelfulde metodebeskrivelser eller manglende metodiske overvejelser. Publikationer udelukkende omhandlende studier, der har til formål at foretage målinger med spørgeskema/survey/måleinstrumenter (herunder også observationer til at måle) som eneste metode. Publikationer omhandlende terapeutiske metoder/tilgange.
Kontekst		
Geografi	Norden og andre vestlige lande, dvs. Vest-europa, Nordamerika, New Zealand og Australien	Andre lande
Publikation		
Periode	2013-2023 (begge år inklusive)	Andre år
Sprog	Dansk, norsk, svensk, engelsk	Andre sprog
Publikationstyper	Enkelte studier, ph.d.-afhandlinger, rapporter, evalueringer, udredninger med beskrivelse af data samt metode.	Publikationer uden eller med mangelfuld data- og metodebeskrivelse. Studier, der er introducerende, udelukkende teoretiske, historiske eller juridiske. Håndbøger, pjecer, simple evalueringer og udredninger, inspirationsmateriale, pilotstudier, udviklingsprojekter uden tilstrækkelige metodebeskrivelser, bacheloropgaver og specialer.
<p>Noter: 1) Vi har kun inkluderet ganske få studier med børn med fysiske eller psykiske handicap i den endelige vidensindsamling. Det skyldes, at vi – qua ovenstående inklusions- og eksklusionskriterier – typisk har ekskluderet studier, hvor genstandsfeltet er børn med fysisk eller psykiske handicap, såfremt genstandsfeltet for undersøgelsen har været deres sygdom og ikke det metodiske. Et eksempel på et inkluderet studie er Decosta et al., 2023, hvori der indgår børn med kroniske lidelser, såsom diabetes og cystisk fibrose. Fokus i artiklen er det metodiske og ikke børnenes fysiske eller psykiske tilstand.</p> <p>2) I afsnittet "Relationsopbygning og kendskab" trækkes der på studier, der som en ud af flere metoder har anvendt observation. Studier, der udelukkende har brugt observation, er ekskluderet jf. inklusions- og eksklusionskriterierne.</p>		

4.3 Screening og kodning af studier

Søgning, screening og kodning af de indsamlede studier foregik i fire faser. I første fase fremsøgte vi 2.292¹⁶ studier i de anvendte databaser. Søgningen foregik i foråret 2023. Se Bilag 2 for den samlede oversigt over databaser samt overordnede søgekriterier. I fase 2 gennemgik og screenede vi samtlige referencer på titel- og abstract-niveau i relation til potentiel relevans. Fase 2 gav 534 potentielt relevante studier. I fase 3 kodedes de 534 potentielt relevante studier gennem en første og mere overordnet læsning og vurdering af relevans. Heri skete også en screening for fagfællebedømte publikationer (ph.d.-afhandlinger og videnskabelige artikler). For hvert studie er der for overblikkets skyld angivet:

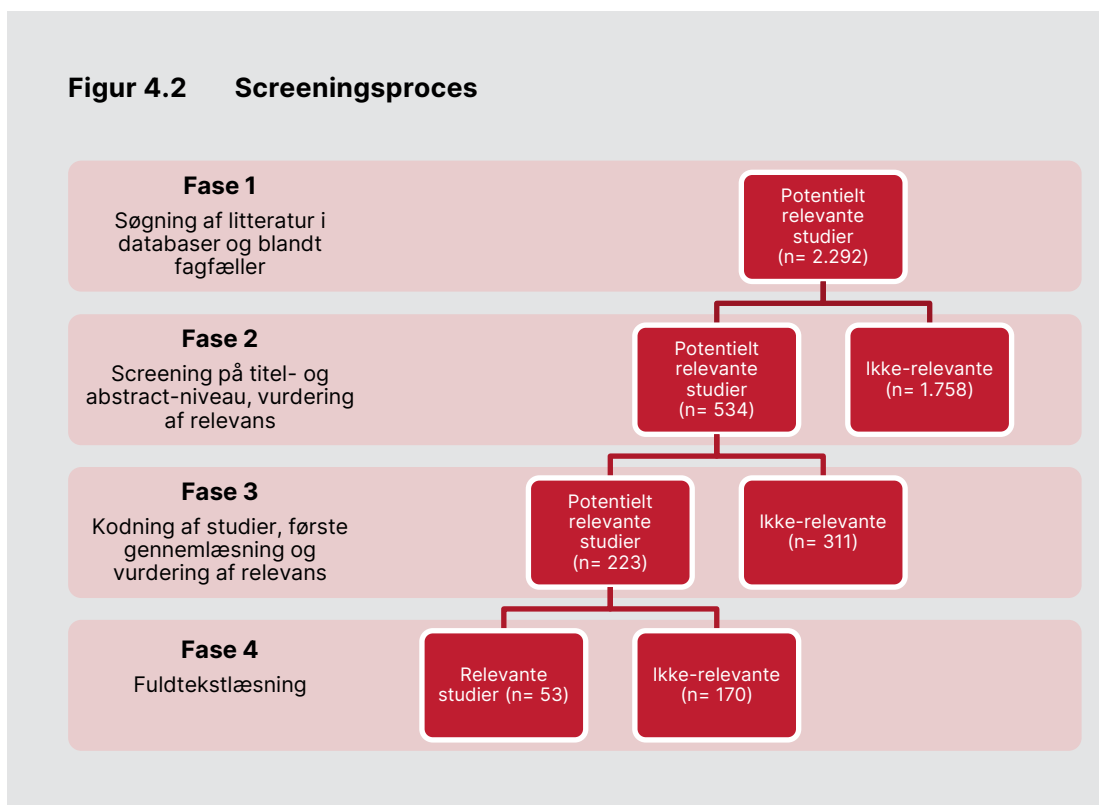
- forfatter og publikationsdetaljer
- land/nationalitet på studiet
- problemstillingen, som undersøges
- den/de metodiske tilgange og det empiriske grundlag
- i begrænset omfang baggrund og teori
- hovedvægt på resultater og konklusioner.

Fase 3 gav i alt 216 potentielt relevante studier.

I fase 4 blev de 216 studier vurderet gennem en fuldtekstlæsning. Her blev 167 studier ekskluderet, fordi de ikke opfyldte et eller flere af ovennævnte eksklusionskriterier. Den samlede screeningsproces ses i nedenstående

¹⁶ Vidensindsamlingen baserer sig udelukkende på referencer fremsøgt i den systematiske søgning

Figur 4.2 Screeningsproces



Kilde: VIVE- Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

4.4 Forskningsspørgsmål og analytisk tilgang

Som nævnt indledningsvist ønsker vi i denne vidensindsamling at besvare følgende forskningsspørgsmål:

1. Med hvilke metoder har man i forskning og evalueringer inden for samfundsfaglige, socialfaglige eller pædagogiske traditioner arbejdet med at tilvejebringe børns perspektiver¹⁷?
2. Hvilke styrker eller svagheder ses ved metoderne?
3. Hvilke etiske overvejelser ses ved metoderne?

Fokus for vidensindsamlingen er således metoder eller metodiske greb til at tilvejebringe børns perspektiver med relevans for socialfaglig eller pædagogisk praksis, dvs. inden for samfundsfaglige og pædagogiske traditioner.

¹⁷ Her inddrages også udviklingsarbejde, såfremt der er tilstrækkelige metodiske beskrivelser og tilstrækkelig kvalitet.

4.4.1 Analyseproces

Som analysestrategi er vi primært guidet af ovenstående forskningsspørgsmål, hvor vi i første omgang har et deskriptivt ærinde. Det vil sige, at de inkluderede studier først er læst i fuldtekst, og et opsummerende skema er udfyldt for hver publikation (Bilag 3). Dette skema har – ud over at gengive de faktuelle elementer i den konkrete publikation – fokus på at kunne besvare forskningsspørgsmålene.

Herefter er de enkelte publikationer inddelt efter metode. Det betyder, at det enkelte studie godt kan være inddelt eller indgå i flere kategorier, hvis det konkrete studie har anvendt flere metoder i forlængelse af hinanden til at tilvejebringe børns perspektiver.

Hver metode beskrives med brug af de enkelte referencer. Ideen er at beskrive den enkelte metode så nuanceret og konkret som muligt ud fra de inkluderede studier. Ved hver metode beskrives følgende:

- Den konkrete metodes anvendelse, dvs. så nuanceret og konkret en beskrivelse som muligt af den specifikke metode.
- Styrker og svagheder ved den konkrete metode.
- Ethiske overvejelser ved den konkrete metode.
- Hvad skal den voksne særligt være opmærksom på ved metoden/Hvad skal den voksne være forberedt på ved brugen af metoden?
- Hvilket materiale kræver metoden (fx tegneudstyr til børn, kameraer etc.)?
- Hvilke aldersgrupper er metoden anvendt i forhold til?
- Hvilken kontekst og med hvilke formål er metoden anvendt? Det vil sige en beskrivelse af, om metoden er anvendt i socialfaglig eller pædagogisk kontekst, og hvorvidt den er anvendt til at tilvejebringe individuelle børns perspektiver, børns perspektiver som kollektiv (fx gruppeinterviews) eller om den er anvendt med et læringsformål for øje.

Efterfølgende anlægges et mere analytisk og tværgående blik på de inkluderede studier. Ved særligt at anvende referencernes etiske overvejelser samler vi elementer, som man generelt set i arbejdet med tilvejebringelse af børns perspektiver skal være opmærksom på. Vi har valgt at kalde dem tommelfingerregler, og vi giver løbende (i de tilfælde, hvor det ikke giver sig selv) eksempler på, hvordan en konkret tommelfingerregel skal udføres.

Litteraturliste

- Abma, T. A., & Schrijver, J. (2020). 'Are we famous or something?' Participatory Health Research with children using photovoice. *Educational Action Research*, 28(3), 405-426.
- Alaca, B., Rocca, C., & Maggi, S. (2017). Understanding communities through the eyes and voices of children. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1095-1113.
- Alm, S., & Olsen, S. O. (2017). Using photo interviews to explore children's food preferences. *International Journal of Consumer Studies*, 41(3), 274-282.
- Blaisdell, C., Arnott, L., Wall, K., & Robinson, C. (2019). Look who's talking: Using creative, playful arts-based methods in research with young children. *Journal of Early Childhood Research*, 17(1), 14-31.
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2014). Exploring informed consent and dissent through children's participation in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 151-165.
- Brady, L. M., & Graham, B. (2019). *Social Research with Children and Young People*. Bristol: Policy Press.
- Børnerådet (U.år). *FNs Børnekonvention. Alle børn har rettigheder*. København: Børnerådet. Tilgængelig på: https://www.boerneraadet.dk/media/f4wd1u1m/brd_fn_boernekonventionen.pdf [25.1. 2024].
- Ceballos, N., & Susinos, T. (2022). Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: dilemmas for 'authentic listening'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 81-95.
- Cefai, C., & Pizzuto, S. A. S. (2017). Listening to the voices of young children in a nurture class. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(3), 248-260.
- Clausen, L. T., & Schmidt, C. (2017). Det tegne-og fremtidsværkstedsbaserede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn*, 167-187. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2017). Participatory methods in research with children: The scripted cartoons narrative of bullying (SCAN) drawings method. I J. Brooks & N. King (Authors), *Applied Qualitative Research in Psychology*, 101-114. New York: Bloomsbury Publishing.

- Coyne, I., Mallon, D., & Chubb, E. (2021). Research with young children: Exploring the methodological advantages and challenges of using hand puppets and draw and tell. *Children & Society, 35*(5), 813-830.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Quinton, H. W. (2015). Child-framed video research methodologies: Issues, possibilities and challenges for researching with children. *Children's Geographies, 13*(3), 343-356.
- DeCosta, P., Skinner, T. C., Sørensen, J. L., Krogh Topperzer, M., & Grabowski, D. (2023). Narrative and play-based interviewing-a framework for eliciting the perspectives of young children. *Qualitative Research in Psychology, 1-26*.
- Dixon, C., Murray, C., & Daiches, A. (2013). A qualitative exploration into young children's perspectives and understandings of emotional difficulties in other children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 18*(1), 72-90.
- Downey, J. A. (2014). Indispensable insight: Children's perspectives on factors and mechanisms that promote educational resilience. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation, 37*(1), 46-71.
- EVA - Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Småbørnsperspektiver – En tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (Oprindeligt udgivet som artikel i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 54*(2), forfattere P. Schwartz, P. & A. Clark).
- EVA - Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Børnemosaikker: Et inspirationsmateriale til pædagogisk arbejde med børneperspektiver*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- Ey, L. A. (2016). An analysis of young children's engagement with single and group interview methods. *Australasian Journal of Early Childhood, 41*(1), 36-44.
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., & Gibbs, L. (2018). Exploring the use of emoji as a visual research method for eliciting young children's voices in childhood research. *Early Child Development and Care, 188*(3), 359-374.
- Fasting, M. L., Skreland, L. L., & Kampmann, J. (2021). *Å forske blant barn: Kvalitative metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glenløs, M. (2020). Tegning som metode i dataindsamling med elever i Østgrønland. I K.E. Petersen & L. Ladefoged, (Red.), *Forskning med børn og unge: etik og etiske dilemmaer*, 109-123. København: Hans Reitzels Forlag.

- Green, C. (2016). Sensory tours as a method for engaging children as active researchers: Exploring the use of wearable cameras in early childhood research. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 277-294.
- Green, M. (2017). 'If there's no sustainability our future will get wrecked': Exploring children's perspectives of sustainability. *Childhood*, 24(2), 151-167.
- Gripton, C., & Vincent, K. (2021). Using small world toys for research: a method for gaining insight into children's lived experiences of school. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 225-240.
- Guldbrandsen, L. M. (2017). Livsformsinterview med børn. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn*, 51-68. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammen, I. (2017). Det diktafonbaserede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming, (Red.), *Interview med børn*, 33-50. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen Orwehag, M. (2013). *Barnintervjun: Ur barnperspektiv och barns perspektiv*. I S.I. Erlandsson & L. Sjöberg (Red.), *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Hauge, L. J., & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver-børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven. *BUKS-Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 36(63), 18-18.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (Innocenti Essay). Firenze: UNICEF International Child Development Centre.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F., & Engelsrud, G. (2020). The messiness of children's voices: An affect theory perspective. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, <https://doi.org/10.1177/1609406920958601>.
- Kampmann, J. (2017). Det observationsbaserede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming, (Red.), *Interview med børn*, 95-108. København: Hans Reitzels Forlag.
- Koch, A. B., & 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.
- Koivula, M., Turja, L., & Laakso, M. L. (2020). Using the storytelling method to hear children's perspectives and promote their social-emotional competence. *Journal of Early Intervention*, 42(2), 163-181.
- Koller, D., & San Juan, V. (2015). Play-based interview methods for exploring young children's perspectives on inclusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 610-631.

- Kyrönlampi, T., & Määttä, K. (2013). Using children as research subjects: how to interview a child aged 5 to 7 years. I S. Uusiautti, & K. Määttä (Eds.), *How to study children? Methodological solutions of childhood research*, (51-65). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Jensen, B.S. (2014). *Inddragelse af udsatte børn og unge i socialt arbejde: Udvidet inddragelse eller symbolsk retorik?* Ph.d.-afhandling. Aalborg: Aalborg: Universitet.
- Martin, S., & Buckley, L. (2020). Including children's voices in a multiple stakeholder study on a community-wide approach to improving quality in early years setting. *Early Child Development and Care Journal*, 33(6), 927-942.
- Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: A respectful layered research approach. *Early Child Development and Care*, 184(6), 897-914.
- Moola, F., Johnson, J., Lay, J., Krygsman, S., & Faulkner, G. (2015). "The Heartbeat of Hamilton" Researcher's Reflections on Hamilton Children's Engagement with Visual Research Methodologies to Study the Environment. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 1609406915611560.
- Mora, B. A. (2017). *A Preliminary Study on the Relationship Between Kindergarteners' Self-Reported School Readiness and School Liking: Including Children's Voices in School Readiness Research*. Doctoral Dissertation. Tucson: The University of Arizona.
- Nielsen, H. S. (2013). Fotografier som børns perspektiver på deres hverdagsliv. I K. Rasmussen, *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*, (81-113). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Petersen, K. S. (2017). Det dukke-gestaltede interview. "Hej med dig, Muffin" – om børneinterview og inddragelsen af en hånddukke. I J. Kampmann, K. Rasmussen & K. Warming (Red.), *Interview med børn*, (17-31). København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, M., & Kornerup, I. (2021). Perspektiver på børns deltagelsesmuligheder i socialt arbejde. I M. Petersen & I. Kornerup (Red.), *Børn som deltagere i professionel praksis*, (19-37). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1544-1558.

- Pyle, A., & Danniels, E. (2016). Using a picture book to gain assent in research with young children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1438-1452.
- Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & K. Warming (Red.), *Interview med børn*, (69-93). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. (2017a). Det foto-eliciterede interview. J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn*, 109-126. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, P. S., Villumsen, A. M. & Rosewen, C. V. (2023). *Metoder til at inddrage børn med autisme og ADHD i myndighedssagsbehandling – Vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velværd.
- Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., & González-Alfaya, M. E. (2020). 'A teacher's hug can make you feel better': Listening to US children's voices on high-quality early childhood teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 504-518.
- Schwartz, P., Detlefsen, L., & Clark, A. (2014). *Professionals seeking children's perspectives. Summary Paper*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut, tilgængelig på: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/professionals-seeking-childrens-perspectives> [25. 1. 2024].
- Shaw, P. A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: Using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International journal of research & method in education*, 44(4), 337-351.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Skerfving, A. (2015). *Barn till föräldrar med psykisk ohälsa: Barndom och uppväxtvillkor*. Doctoral dissertation. Stockholm: Institutionen för socialt arbete-Socialhögskolan, Stockholms universitet).
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
- Socialstyrelsen. (2020). *Barns medverkan i Socialstyrelsens arbeten – ett stödmaterial för att inhämta barns kunskaper och erfarenheter*. Sverige: Socialstyrelsens publikationsservice.

- Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundiede, K. (eds) (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Milton Keynes: Springer.
- Urbina-Garcia, M. A. (2019). Methodological strategies to listen to children's voices: A systematic critical review. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 61-85.
- Villumsen, A.M. & Schjær Jensen, B. (2022). *Inddragelse som begreb og praksis*. I M. Hougaard & L.R. Højberg, L.R. (Red), *Socialt arbejde med børn, unge og familier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2017). Det improviserende interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming, (Red.), *Interview med børn*, 189-204. København: Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76.
- Webber, C., Wilkinson, K., Andries, V., & McGeown, S. (2022). A reflective account of using child-led interviews as a means to promote discussions about reading. *Literacy*, 56(2), 120-129.
- Winger, N., & Eide, B. J. (2015). "Nytråkk" i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Nordisk barnehageforskning*, 9(4) 1-22.
- Woods, L. (2018). *Children's Perspectives of Primary School Environments*. Doctoral dissertation, Nottingham: University of Nottingham.
- Woolhouse, C. (2019). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 3-18.
- Zartler, U., & Richter, R. (2014). My family through the lens. Photo interviews with children and sensitive aspects of family life. *Children & Society*, 28(1), 42-54.

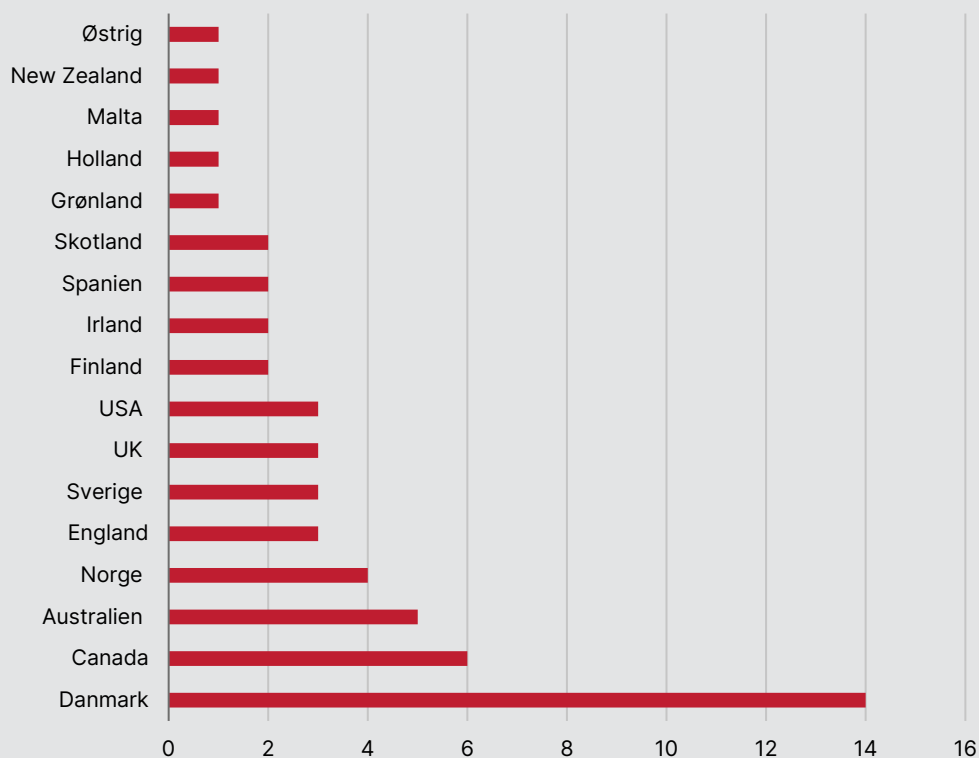
Bilag 1 Deskriptivt overblik over de enkelte studier

Bilag 1 er et deskriptivt overblik over de inkluderede studier.

Først præsenteres en optælling af de inkluderede studier i relation til nationalitet og årstal. herefter en oversigt over, hvilket område de inkluderede studier er undersøgt i. Her opdeles i henholdsvis skole eller pædagogiske område, socialt område, pædagogisk og socialt område og metodestudier. Dernæst ses alle de inkluderede studier indsat i en tabel, der for hvert enkelt studie viser referencen, nationalitet, metode, årstal og fokus.

Bilagsfigur 1.1 Undersøgelserne fordelt på lande

Figuren viser, hvilke lande undersøgelserne af tilvejebringelse af børns perspektiver foregår i, dvs. hvor data er indsamlet, samt antal undersøgelser for hvert land.

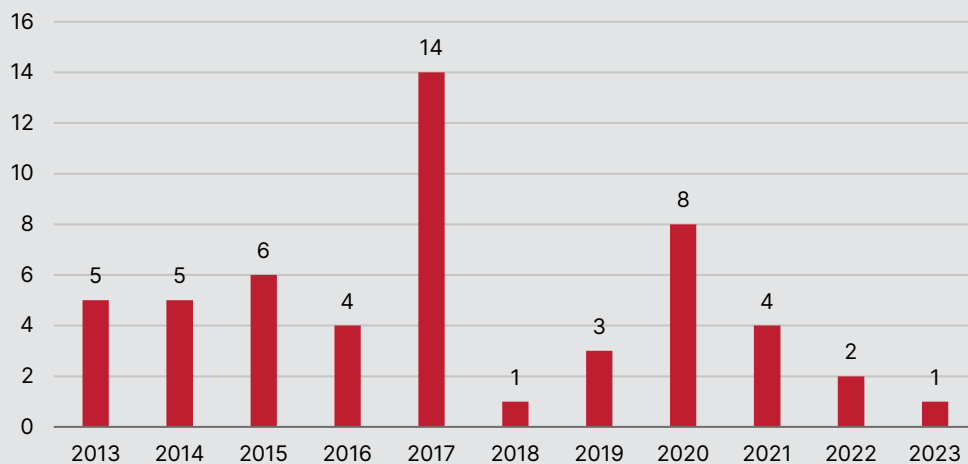


Anm.: Der er angivet 54 studier, da et studie indsamler data i både Spanien og USA.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, egen opgørelse.

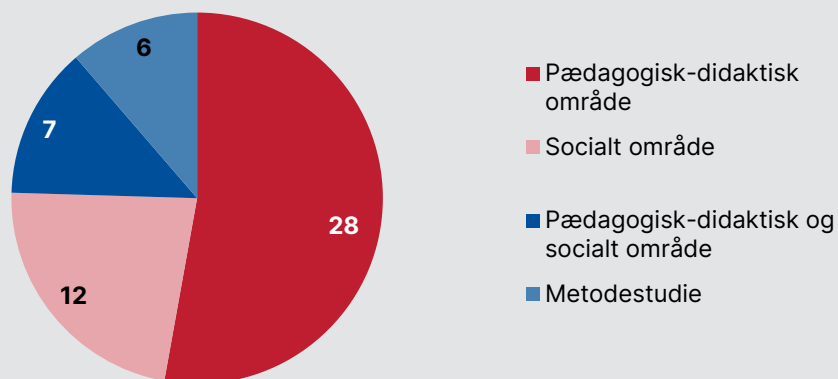
Bilagsfigur 1.2 Undersøgelser fordelt på udgivelsesår

Figuren viser undersøgelsesernes udgivelsesår samt antal undersøgelser for hvert år”



Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, egen opgørelse.

Bilagsfigur 1.3 Undersøgelserne fordelt på områder samt antal for hvert område



Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, egen opgørelse.

Bilagstabel 1.1 Deskriptivt overblik over inkluderede studier

Forfatter(e)	Land	År	Publikationstype	Fokus
Abma, T. A. & Schrijver, J.	Holland	2020	Videnskabelig artikel	Sociale forandringer
Alaca, B.; Rocca, C.; & Maggi, S.	Canada	2017	Videnskabelig artikel	Lokalsamfund
Alm, S. & Olsen, S. O.	Norge	2016	Videnskabelig artikel	Børns madpræferencer
Blaisdell, C.; Arnott, L.; Wall, K.; & Robinson, C.	Skotland	2019	Videnskabelig artikel	Stemme og lytning
Bourke, R. & Loveridge, J.	New Zealand	2014	Videnskabelig artikel	Metodisk perspektiv på samtykke/afslag på deltagelse
Ceballos, N. & Susinos, T.	Spanien	2022	Videnskabelig artikel	Udearealer i institutioner
Cefai, C. & Pizzuto, S. A. S.	Malta	2017	Videnskabelig artikel	Oplevelse af specialklasse
Clausen, L. T. & Smidt, C.	Danmark	2017	Bogkapitel	Sundhedsfremme
Cowie, H. & Dawn J.	England	2017	Bogkapitel	Mobning
Coyne, I.; Mallon, D.; & Chubb, E.	Irland	2021	Videnskabelig artikel	Deltagelsesværktøjer og ønsker til livet
Cutter-Mackenzie, A.; Edwards, S.; & Quinton, H. W.	Australien	2015	Videnskabelig artikel	Leg og læring
DeCosta, P.; Skinner, T. C.; Sørensen, J. L.; Krogh Topperzer, M.; & Grabowski, D	Danmark	2023	Videnskabelig artikel	Legebaseret samtale
Dixon, C.; Murray, C.; & Daiches, A.	England	2012	Videnskabelig artikel	Emotionelle vanskeligheder hos kammerater
Downey, J. A.	Canada	2014	Videnskabelig artikel	Faktorer om resiliens i uddannelse
Ey, L. A.	Australian	2016	Videnskabelig artikel	Tilvejebringelse af børns perspektiver i interviews
Fane, J.; MacDougall, C.; Jovanovic, J.; Redmond, G.; & Gibbs, L.	Australien	2018	Videnskabelig artikel	Emojis som adgang til børns oplevelser af velvære
Fasting, M. L.; Skreland, L. L.; & Kampmann, J.	Norge	2021	Bog	Fysisk leg i SFO

Forfatter(e)	Land	År	Publikationstype	Fokus
Glenløs, M.	Grønland	2020	Bogkapitel	Udsatte familier
Green, C.	USA	2016	Videnskabelig artikel	Børns oplevelser i naturen
Green, M.	Australien	2017	Videnskabelig artikel	Bæredygtighed
Gripton, C. & Vincent, K.	England	2021	Videnskabelig artikel	Børns oplevelse af at gå i skole
Guldbrandsen, L. M.	Danmark	2017	Bogkapitel	Beskrivelse af livsformsinterview
Hammen, I.	Danmark	2017	Bogkapitel	Børns hverdagsliv i plejefamilier
Hansen, O., M.	Sverige	2013	Bogkapitel	Samtaler med et eller flere børn
Hauge, L. J. & Jørgensen, H. H.	Danmark	2019	Videnskabelig artikel	Leg
Ingulfsvann, L. S.; Moe, V. F.; & Engelsrud, G.	Norge	2020	Videnskabelig artikel	Idræt i grundskolen
Kampmann, J.	Danmark	2017	Bogkapitel	Tegneinterview
Koivula, M.; Turja, L.; & Laakso, M.-L.	Finland	2020	Videnskabelig artikel	Børns socioemotionelle udvikling
Koller, D. & San Juan, V.	Canada	2015	Videnskabelig artikel	Inklusion
Kyrönlampi, T. & Määttä, K.	Finland	2013	Bogkapitel	Hverdagsliv
Martin, S. & Buckley, L.	Irland	2020	Videnskabelig artikel	Udvikling af lokalsamfund
Merewether, J. & Fleet, A.	Australien	2014	Videnskabelig artikel	Udendørsrum i dagtilbud
Moola, F.; Johnson, J.; Lay, J.; Krygsman, S. & Faulkner, G	Canada	2015	Videnskabelig artikel	Oplevelse af lokalsamfund
Mora, B. A.	USA	2017	Ph.d.-afhandling	Skoleparathed og børns syn på skolen
Petersen, K. S.	Danmark	2017	Bogkapitel	Børns oplevelse af at føle sig udenfor i dagtilbud
Pyle, A.	Canada	2013	Videnskabelig artikel	Læring i dagtilbud
Pyle, A. & Danniels, E.	Canada	2016	Videnskabelig artikel	Brugen af billedbog til samtykke
Rasmussen, K	Danmark	2017	Bogkapitel	Børns kropslige og erfaringsbaserede viden om eget boligkvarter
Rasmussen, K	Danmark	2017a	Bogkapitel	Fortælling gennem billeder

Forfatter(e)	Land	År	Publikationstype	Fokus
Rodríguez-Carrillo, J.; Mérida-Serrano, R.; & González-Alfaya, M. E.	USA/Spanien	2020	Videnskabelig artikel	Lærerkvalitet
Schwartz, P. & Detlefsen, L.	Danmark	2015	Summary paper	Mosaikmetoden
Shaw, P. A.	UK	2021	Videnskabelig artikel	Inklusion
Skerfving, A.	Sverige	2015	Ph.d.-afhandling	Betingelser for børn af forældre med psykisk sygdom
Socialstyrelsen	Sverige	2020	Rapport	Børns deltagelse i socialt arbejde
Warming, H.	Danmark	2017	Bogkapitel	Improviserende interview
Winger, N. & Eide, B. J.	UK	2017	Videnskabelig artikel	Hverdagsliv i dagtilbud
Woods, L. C.	UK	2018	Ph.d.-afhandling	Oplevelse af folkeskolemiljøer
Woolhouse, C.	UK	2019	Videnskabelig artikel	Inklusion og eksklusion
Zartler, U. & Ricther, R.	Østrig	2014	Videnskabelig artikel	Familieliv
Webber, C.; Wilkinson, K.; Andries, V.; & McGeown, S.	Skotland	2022	Videnskabelig artikel	Børneledte interviews

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, egen opgørelse.

Bilag 2 Databaser

Nedenfor ses Bilagstabel 2.1, som dokumenterer søgeprocessen.

Bilagstabel 2.1 er en oversigt over de databaser og hjemmesider i en dansk, nordisk og international kontekst, som har været anvendt i søgningen.

Bilagstabel 2.1 **Oversigt over databaser og hjemmesider**

Databaser og hjemmesider anvendt i den systematiske litteratursøgning	
Nordiske databaser	10
Internationale databaser	11
Hjemmesider	13

Anm.: Hjemmesidesøgningen er afgrænset til nordiske hjemmesider (dansk, norske, svenske)

Ønskes den komplette søgestreng udleveret, kan der rettes henvendelse til vidensindsamlingens forfattere.

Bilag 3 Skema til fuldtekstlæsning

Reference id	
Authors, primary	
Title, primary	
Periodical full	
Pub year	
Land	
Målgruppe	
Problemstillingen som undersøges	
Baggrund og teori	
Resultater og konklusioner	
Studietype	
Metode til at tilvejebringe barnets perspektiv	
Kontekst (socialt/pædagogisk)	
Generelle kommentarer	
Design og metode	
Metode specifikt	
Etiske overvejelser	
Styrker og svagheder	
Andet	

VIVÉ