



**FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE**

Årgang 7 nr. 2

**Pædagogik &  
Forskningsmetoder**

## Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2023:2

### *Ansvarlige redaktører*

Anne Mia Steno, amst@kp.dk

Lene S.K. Schmidt, lesc@pha.dk

### *I redaktionen*

Anne Mia Steno, ph.d., lektor ved KP

Lene S.K. Schmidt, ph.d., docent ved Absalon

Helene Falkenberg, ph.d., docent ved KP

David Thore Gravesen, ph.d., lektor ved VIA

Ane Bjerre Odgaard, ph.d., docent ved UC Syd

### *Udgiver*

Pædagoguddannelsens Ledernetværk

### *Grafisk produktion*

WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse udkommer to gange årligt. Tidsskriftet er et open access tidsskrift, der publicerer fagfællebedømte artikler både på tryk og digitalt.

ISSN (digital udgave) 2446-2810

ISSN (trykt udgave) 2794-2929

Det findes på: <https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Bestilling af print-on-demand: <http://www.werkshop.dk/>

Tidsskriftets redaktions mailadresse: [FPPU@via.dk](mailto:FPPU@via.dk)

### *Forsidebilledet*

Udfordringer mod øst

Af Anders Hjuler, performance kunstner

[www.andershjuler.dk](http://www.andershjuler.dk), [www.andershjulers.dk](http://www.andershjulers.dk)



Tryksag  
5041 1001

# Pædagogik & forskningsmetoder

---

## Redaktionelt forord

Forskningsmetoder former forskellige spor, nysgerrigheder, blikke og opmærksomheder. Metoder udgør i den forstand en række veje til at få viden *om* og *i* verden. De metodiske skridt, som vi tager, kommer til at rammesætte hvilken viden vi kan få – og ikke få. Derfor er forskningsmetoder heller ikke neutrale; de er medkonstituerende for begribelsen af, og indgribelsen i, det genstandsfelt og de aktører, som vidensproduktionen handler om. Valget af forskningsmetoder bliver dermed også altid et etisk anliggende og et spørgsmål om repræsentation og kontekst. For hvem inviteres ind i den pædagogiske forskning, og hvem udgrænses? Og forstås disse deltagere som informanter eller som aktører, der også har deres egen agens?

Hvordan kan handicapforskningen eksempelvis håndtere det kvalitative interviews verbalsproglige bias - og dermed inkludere bredere? Hvad sker der i relationen mellem forsker og aktører under langvarige feltarbejder, og hvordan formgiver denne relation den viden, som produceres? Hvordan kan vi få indblik i børns skoleliv og konflikter, eller i unges egne praksisser på sociale medier, på en etisk forsvarlig måde? Det er spørgsmål som disse, som nærværende temanummer kaster lys over.

Pædagogikken som videnskabelig disciplin tager livtag med en lang række metoder for at skabe ny viden både *om*, *i*, *for* og *med* det pædagogiske felt. En viden, som kan udfordre måden hvorpå vi anskuer en skole, en daginstitution eller et botilbud, og som udfordrer forskeren til at tage stilling til, hvordan de mennesker, der er i tæt kontakt med pædagogerne i deres hverdagsliv, gives stemme og krop.

Pædagogikken trækker ofte på metoder fra forskellige videnskabelige discipliner til at begribe de liv, som leves der hvor den fagprofessionelle har sin praksis og de sammenhænge, som det sker indenfor. Forskningsmetoder er krumtappen i forskningsprocesser som skabende arbejde, og de udgør samtidig ryggraden i dette arbejdes systematik og transparens. Forskningsmetoder og de metodologier, som metoderne er informeret af, muliggør at verden kan undersøges videnskabeligt, og at den viden, som produceres, kan betragtes som gyldig indenfor et felt.

# Forskningsmetoder er krumtappen i forskningsprocesser som skabende arbejde, og de udgør samtidig rygraden i dette arbejdes systematik og transparens

Dette temanummer giver indblik i et udsnit af de kvalitative forskningsmetoder, som aktuelt bringes i anvendelse indenfor det pædagogiske felt.

Temanummerets første artikel: *Mellem nærhed og distance i partcipatorisk praksisforskning* af Liesanth Yde Nirmalarajan diskuterer nærhed og distance i forholdet mellem undersøgeren, og det der undersøges. Hvad betyder forskelle i sociale baggrunde mellem forskeren og brugerne i udsatte positioner? Og hvordan kan et eksplicit fokus på klasse- og kulturbaggrund samt institutionelle forhold, som forskeren er indlejret i, bidrage til refleksion over vidensproduktionens vægtninger, prioriteringer og tilsidesættelser?

Den anden artikel i temanummeret, *Når inkluderende forskning ekskluderer*, er skrevet af Gitte Lyng Rasmussen. Artiklen fokuserer på den inkluderende handicapforskning og illustrerer at denne ofte benytter sig af forskningsmetoder, der forudsætter verbalt sprog. I den forstand kan forskningen ekskludere grupper, som kommunikerer på anden vis. Artiklen spørger derfor, hvordan handicapforskningen kan udvikles, så alle personer, uanset funktionsevne og kommunikationsform kan deltage i forskning, der omhandler forhold i deres eget liv. Artiklen bidrager med illustrative eksempler og accentuerer at den manglende inddragelse kan bidrage til en fortsat samfundsmæssig marginalisering af en i forvejen marginaliseret borgergruppe.

Charlotte Vange Løvstad og Lotte Junker Harbo har skrevet den tredje artikel *Feltvandring – mellem videnskab og hjælp*. Artiklen tager afsæt i socialfaglig forskning om mennesker i hjemløshed, hjemlighed og bofællesskab. I artiklen bliver det belyst og diskuteret, hvordan forskere

med professionsbaggrund i feltarbejde kan pendulere mellem subjekt-positionerne 'forsker' og 'fagperson' og mellem videnskab og hjælp. Der peges på, hvad penduleringen mellem de positioner kan indebære for, de mennesker som indgår i forskningen. Med afsæt i begrebet farligt feltarbejde diskuteres det, hvilke etiske problemstillinger og risici, der er for forskere med dobbelt positioner ved "going faglig" for de mennesker, som deltager. Blandt andet argumenterer forfatterne, at det utilsigtet kan (re)producere risici for at forstærke deltagernes eksklusion.

Den fjerde artikel *Kortlægninger med børn – om empirisk at indfange udviklinger i børns skoleliv over tid* er skrevet af Lærke Testmann. Artiklen er baseret på en ph.d.-afhandling, der udspringer fra forskningsprojektet "Konflikter om Børns Skoleliv". Forfatteren belyser, med afsæt i kritiske psykologi og feltarbejde, hvordan børn fra 3.-4. klassetrin i interviews har været medforskere om, hvad deres perspektiver på eget skoleliv er. Dette omfatter især de metodiske og etiske spørgsmål, som rejser sig i børneinterviews, når børn deltager i kortlægning af egne fællesskaber og konflikter, sådan som de udvikler sig over tid. De spørgsmål bliver samtidig analytisk anvendt til at belyse, hvad børns konflikter og fællesskaber i skolen handler om, og hvordan børnene oplever dem. Her ses inklusion og eksklusion som sociale processer fremfor som noget uhensigtsmæssigt inde i de enkelte børn.

Camilla Finsterbach og Susanne Dau har skrevet artiklen *Udvikling af pædagogens praksis ved brug af Change Laboratory som metode*. Artiklen tematiserer hvordan Change Laboratory som forskningsmetode kan give indblik i, hvordan pædagogisk personale håndterer problemer, der kan opstå, f.eks. når nye pædagogiske metoder skal implementeres i en praksis. Forfatterne illustrerer ved hjælp af en case, hvordan

pædagoger og lærere samarbejdede om at inddrage digitale artefakter i matematikundervisningen. Ved at inddrage nye metoder og arbejdsgange i et Change Laboratory, fik pædagogerne og lærerne mulighed for sammen at udvikle deres pædagogiske praksis, og her var kollektiv forberedelse, horisontal arbejdsdeling og opbakning fra fællesskabet centrale komponenter.

Dernæst følger artiklen *Plantegningsinterviews – undersøgelse af uddannelsesarkitekturs betydninger for studieliv* af Helene Falkenberg og Unni Lind. Denne artikel præsenterer plantegningsinterviews som et metodisk greb, der retter opmærksomheden på sensoriske og affektive aspekter af studerendes levede studieliv i campusbygningers uddannelsesrum. Artiklen belyser, hvordan der er tætte forbindelser mellem studerendes konkrete placeringer i rum og deres oplevede læreprocesser, koncentration og engagement.

Endelig bringer FPPU denne gang en enkelt artikel "udenfor tema": Hanne Hede Jørgensen har skrevet artiklen *Vi skaber noget kaos – Pædagogisk legepraksis i skolen som et spørgsmål om børns frihedsoplevelser og pædagogers faglighed*, som sætter fokus på skolefritidspædagogers faglighed og børns deltagelse i leg. Forfatteren trækker på en humanistisk filosofisk rammesætning i udviklingen af et begreb om pædagogisk legepraksis – et begreb, som forfatteren bruger til at diskutere, hvordan leg både kan udgøre et pædagogisk potentiale for pædagoger i skole og SFO og bringe det særlige i den pædagogiske faglighed i spil. Artiklen baserer sig på et forskningsprojekt, hvis empiriske grundlag er oparbejdet ved hjælp af en legeeksperiment-metode, hvor forskere og pædagoger eksperimenterer med at skabe rammer for legen.

# Mellem nærhed og distance i partipatorisk praksisforskning

## – metodologiske refleksioner over fælles vidensproduktion med brugere

---

Liesanth Yde Nirmalarajan  
Ph.d.-studerende ved Institut for Sociologi  
og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet samt  
Adjunkt ved VIA University College  
lin@socsci.aau.dk

### Resume

Artiklen diskuterer nærhed og distance i forholdet mellem undersøgeren, og det der undersøges. Grundlaget er et empirisk eksempel fra en logbog udarbejdet i et partipatorisk praksisforskningsprojekt. Artiklens relevans udspringer af udviklinger inden for praksisforskning med øget fokus på involveringen af brugere i udsatte positioner. Der kan være store forskelle i sociale baggrunde mellem forskeren og brugerne i udsatte positioner, hvilket nødvendiggør refleksioner over dette forhold. Autoetnografi kan understøtte refleksioner over forskellene, ved at vende blikket indad mod forskeren og udad mod det, der undersøges. Ved at eksplicite klasse- og kulturbaggrund og institutionelle forhold, som forskeren er indlejret i, opnås større mulighed for at reflektere over vidensproduktionens vægtninger, prioriteringer og tilsidesættelser.

**Nøgleord:** praksisforskning, refleksivitet, nærhed, distance, autoetnografi

### Abstract

*Between closeness and distance in Participatory Practice Research*

*– Methodological reflections of shared knowledge production with service users*

This article discusses closeness and distance within relationships between the researcher and the investigated. Through an example from a logbook, the article highlights the evolving landscape of practice research with increased focus on the involvement of service users in vulnerable positions. Autoethnography supports reflections on differences between the researcher and service users, by directing the gaze towards the researcher and outward towards the subject being investigated. By explicitly addressing how the researcher's background is embedded in class and culture, and institutional contexts, a greater opportunity emerges to reflect on the weighting, prioritization, and omissions in the production of knowledge.

**Keywords:** practice research, reflexivity, closeness, distance, autoethnography

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141834

# Hvis forskere ikke formår at reflektere tilstrækkeligt over egne positioner og perspektiver, er der risiko for at overtage andre personers klassificeringer

## Indledning

I udviklingen af socialt arbejde og (social)pædagogiske indsatser er der aktuelt stort fokus på, at forskellige aktører bør samarbejde i praksis og i forskningen, hvilket har aktualiseret diskussioner af nærhed og distance i partcipatoriske forskningstilgange (Nielsen & Repstad 2013). Forskeren kan befinde sig i positioner imellem insider eller outsider (Headland et al. 1990) og have indefra eller udefra perspektiver (Cohen 2000). Når betegnelsen "forskere" anvendes i denne artikel, inkluderer dette også studerende, som foretager undersøgelser. Med inspiration fra Uggerhøj et al. (2018), har centrale elementer i dette partcipatoriske praksisforskningsprojekt været samarbejde, dialog og refleksion. Faciliteret gennem fremtidsværksteder (Jungk & Müllert 1991) var formålet om at involvere brugernes perspektiver i dialoger om projektets design, formål, metoder og analyse eks. gennem diskussion af formuleringen af forskningsspørgsmål og vægtningen af dem.

Projektets placering i praksisforskning skyldes en dobbelt interesse for at styrke involvering af familier i udsatte positioner i såvel empirisk arbejde som i forskningsproces. Praksisforskning kan producere viden tæt på praksis og brugernes perspektiver. Hvis forskere ikke formår at reflektere tilstrækkeligt over egne positioner og perspektiver, er der risiko for at overtage andre personers klassificeringer eller at klassificere tilfældigt baseret på subjektive relationer til feltet. Ifølge Bourdieu og Wacquant (1992: 44) kan det ubevidste projicere sig ind i feltet og forvride resultaterne. Det kan derfor være nødvendigt at deklarere egne positioner og perspektiver. Kvalitative forskere har en afgørende rolle i vidensproduktionen og ansvarlig for denne. Øget refleksion og eksplitering medfører dobbelte implikationer, der placerer undersøgeren i nære eller distancerede positioner i forhold til det, der undersøges.

Formålet med denne artikel er at diskutere empiriske eksempler fra forskningens logbog gennem Bourdieus betragtninger om refleksivitet af forholdet mellem undersøgeren og det, der undersøges. I praksisforskningen diskuteres erkendelsesprocesser med udgangspunkt i behov for, at forskeren og forskningen udsættes for et dobbeltbrud gennem såvel deltagernes sunde fornuft og forskerens position. Brydninger sker ved systematiske undersøgelser af de "utænkelige kategorier af tanker, der sætter grænserne for det tænkelige og forudbestemte sind" (Bourdieu 1982: 10, i Andersen et al. 2020:65, egen oversættelse). Baseret på tidligere diskussioner af forskersubjektivitet, argumenterer jeg for at anvende autoetnografier (Ellis & Bochner 2000) til at reflektere over disse brydninger gennem systematisk undersøgelse. Autoetnografien kan understøtte ekspliteringer af nogle af de tanker og positioner, som forskeren er formet af og samtidigt former.

Gennem et uddrag fra min logbog demonstreres det, hvordan mine erfaringer indenfor socialt og pædagogisk arbejde påvirker min måde at betragte brugere i udsatte positioner. Potentialet består i, at autoetnografi kan hjælpe med at identificere mine egne nære og distancerede positioner samt perspektiver på det, jeg undersøger. Dette potentiale er ikke kun relevant for mig, men også for andre forsker, der ønsker at benytte autoetnografien som tilgang. Relevansen af dette aspekt styrkes yderligere grundet udviklinger i praksisforskningen, der ifølge Uggerhøj & Wisti (2020) ønsker at involvere brugere mere centralt i forskningsprocessen. For det første er der behov for at reflektere over, om forskere ekskluderer disse grupper i forskningsplanlægningen (Rømer & Müller 2022). For det andet kræves refleksioner over forskersubjektivitet, fordi der kan være store forskelle i egen baggrund og dem man ønsker at undersøge. Udfordringerne kan opstå i forhold

til, hvordan viden vægtes, prioriteres eller tilsidesættes grundet disse forskelle.

Når jeg advokerer for autoetnografiens potentiale som et refleksionsværktøj i kvalitativ, partcipatorisk forskning, skyldes det den aktive betragtning af den situerede viden afhængig af involverede perspektiver (Andersen et al. 2020). Efter en præsentation af projektet, redegør jeg empirisk og teoretisk på baggrund af mine nære og distancerede erfaringspositioner med en af mine egne autoetnografier inspireret af Ellis og Bochner (2000). Herefter analyseres de metodiske udfordringer og efterrefleksioner over udvalgte implikationer af viden produceret i tæt samarbejde med familier i udsatte positioner og de professionelle omkring dem.

### Projektets karakter

Baggrunden for artiklen består af erfaringer fra mit ph.d.-projekt, der startede i 2022. Projektets fokus er, hvordan familier i udsatte positioner oplever brugerinddragelse med udvalgte digitale teknologier i pædagogisk og socialt arbejde. Det kan fx være "Digital Post", chat-tjenester, digitale ansøgnings- eller selvbetjeningsplatforme og andre IT-systemer anvendt til pædagogiske indsatser (fx AULA eller Bosted). Øget digitalisering rejser diskussioner om inddragelsen i skriftlige materialer (fx underretninger, statusbeskrivelser og undersøgelser etc.) og kan udfordre både familier og socialarbejdere (Nirmalarajan & Høybye-Mortensen 2023). Nedenstående tabeller viser en oversigt over projektet og de foreløbige data.

Igennem dialoger blev fordele og ulemper afvejet i forhold til lydoptagelse af møderne med advisory boardet. Optagelser blev fravalgt som følge af bekymring for at det kunne hæmme og have kontraproduk-

tive konsekvenser for dialogen, som dokumenteret i studiet af Høgh et al. (2018). Med dialogerne som centrale for flere valg i projektet blev hensynet til transparensen diskuteret. Supplerende til ovennævnte metoder, valgte jeg fra begyndelsen at udarbejde en logbog med egne noter fra disse dialoger.

Logbogen bidrog til at strukturere mine personlige og professionelle erfaringer og udfordringer med nærhed og distance på tværs af projektets empiriske arbejde. Gennem dialog med andre kvalitative forskere stod det klart, at logbogen er forenelig den autoetnografiske metode. Logbogen rummer mine refleksioner og identificeringer af egne positioner og perspektiver – såvel i konsensus og konflikt med brugernes eller de øvrige deltageres perspektiver. Denne form for autoetnografi kan betragtes som, det Bourdieu har defineret som, en *selvanalyse*. Her skærpes blikket for, hvorfra man udtaler sig og de asymmetrier, der er en konsekvens af forskellige sociale positioner (Svensson & Brandt 2023:43).

### Autoetnografi til refleksion af nære og distancerede positioner

Ved at integrere autoetnografien i praksisforskning kan nære og distancerede positioner gøres eksplicite og berige viden indenfor socialt arbejde (Witkin 2022). Nielsen & Repstad (1993:21) fremhæver, at metodelitteraturen sjældent har fokus på betydning af at forske i eget felt, hvorfor insiderkundskaben kan (for-)blive implicit. Ellis et al. (2011:273) definerer autoetnografi som en tilgang til forskning og skrivning med sigte mod at beskrive og systematisk analysere (graphy) personlige erfaringer (auto) for at forstå kulturel erfaring (etno) med varierende strukturer. Ellis giver forskere større selvstændighed til at definere, hvad der undersøges, og hvordan det beskrives, hvorved læsere får indsigt i det naturlige kaos, forfatteren befinder

Tabel 1: Oversigt over projektet

Formål og forskningsspørgsmål	At involvere familier i udsatte positioner og undersøge, hvordan de oplever brugerinddragelsen med udvalgte digitale teknologier i socialt arbejde.
Deltagere	Deltagerne har været unge, forældre, social- og borgerrådgivere, akademiske medarbejdere samt softwareudviklere.
Rekruttering	Rekrutteringen har primært fundet sted igennem civilsamfundsorganisationer, kommuner og private organisationer.

Tabel 2: Oversigt over foreløbig empiri

Metode	Formål
Dokumentstudie (N = 1031)	Studie af krydsfeltet mellem offentlige digitaliseringsstrategier og socialretlig lovgivning.
Fremtidsværksteder (5, N = 22)	At involvere familierne i forskningsprocessen og samtidigt interesse sig for, hvordan de oplever inddragelse i egen sag aktuelt.
Interviews (18, N = 22)	At involvere familiernes mere specifikke erfaringer.
Feltnoter fra dialogmøder med advisory board	At strukturere de forskellige inputs fra de involverede stakeholders.



sig i. Autoetnografier er ærlige, tankevækkende og følelsesmæssigt intense (implicite) førstepersonsfortællinger (Bochner & Ellis 2022), hvor forholdet mellem nære og distancerede positioner ekspliciteres. Ifølge Dam et. al (2019:14) kan autoetnografien indeholde potentialer til at reflektere over ubevidste erfaringer, tavs viden og kropsliggjorte erfaringer. Autoetnografien kan (formentlig) ikke ekspliciterer alt, men styrke forudsætningen for øget bevidsthed om forskellige positioner. "Forskeren eller undersøgeren vil med andre ord altid være positioneret i et »somewhere«, aldrig i et »nowhere«" (Dam et. al. 2019:23). Herved er det vanskeligt eller umuligt at indtage en neutral position og sætte sig selv uden for ligningen (Cohen 2000; Andersen et al. 2020; Dam et al. 2019).

I følgende uddrag af min logbog beskrives det, hvordan min position og erfaringer får betydning i min forskning. Uddraget omhandler udfordringer, der kan opstå i den kvalitative forsknings interesse for andres subjektivitet. Forskningsfeltet kan være præget af perspektiver om middel-/overklasse, hvidhed, maskulinitet eller "able-bodied", som modvirker bevidsthed om diskrimination og barrierer ved deltagelse i samfundet (Ellis et al. 2011:25). I lighed med Ellis' fokus (2004), peger uddraget af logbogen på, hvordan magt på forskellige niveauer konstruerer kategorier og får betydning for det personlige narrativ. Uddraget sætter krop og ansigt på det oftest kontekstløse forskersubjekt gennem en efterrefleksion skrevet på en tankstation på hjemturen fra København til Aarhus – kort efter et fremtidsværksted med forældre blev afholdt hjemme hos en deltager.

*Jeg har gennem en årrække arbejdet ved en kommune, en privat aktør og en interesseorganisation for børns rettigheder. I arbejdet har jeg mødt flere borgere, som har været genstand for mine beslutninger og vurderinger. Jeg er bekendt med sprogbrugen i og på tværs af de offentlige systemer, som typisk omkranser familier. I min undervisning og forskning interesserer jeg mig for brugernes perspektiv. Jeg prøver at systematisere mine tanker om netop denne interesse, men også de strukturelle uretfærdigheder, som relaterer sig til dette. Gennem min uddannelse og akademiske karriere har jeg opnået mulighed for at være forsker. Jeg er taknemmelig – men føler mig som en fragmenteret forsker. I vores kodeks for integritet i forskningen, er en central værdi at være ærlig. Men hvor meget skal og bør man dele med brugere, som har valgt at deltage i forskningsprojektet?*

*Jeg kommer til at tænke på, at flere deltagere under fremtidsværkstedets møde reagerede på min motivation og indignation med spørgsmål om, hvorvidt jeg selv har erfaringer med offentlige systemer. Allerede da de spurgte, tænkte jeg kortvarigt, at jeg netop lider af en sygdom, hvor undgåelsesadfærd er et symptom. Jeg tænkte derfor, det kunne udgøre en undskyldning for undgåelsen. Jeg har*

*svært ved at føle, hvad jeg føler og mistede næsten kontakten med deltagerne. Samtidig havde jeg netop bedt otte forældre om at fortælle, hvilke følelser de havde i forbindelse med at møde et system, som har anbragt deres børn uden samtykke. Jeg mærker mest lyst til at undgå spørgsmålet, men synes samtidig diskussionen om ærlighed er vigtig.*

*Jeg reflekterer over min historie med forældre, der har flygtningebaggrund, og mine vanskelige opvækstvilkår formentlig er for meget at fortælle. Jeg er selv lige ved at vænne mig til, at jeg i nogle af livets henseender har brug for det offentlige hjælp. Mens jeg skriver i logbogen på tankstationen, tikker en besked ind på min digitale post app. Brevet har fokus på en række pligter, men jeg skal selv kontakte kommunen, hvis jeg har brug råd og vejledning. Jeg skal registrere noget digitalt, da nogle af systemerne ikke kan tale sammen. Mine socialrådgivererfaringer kan faktisk bruges i forhold til mig selv. Jeg forskånes formentlig for at møde en tidligere kollega eller studerende denne gang med de digitale kommunikationsveje.*

*En af fædrene fra fremtidsværkstedet fortæller om at føle sig fremmedgjort. Deltagerne genkender følelsen og udtrykker en aversion imod min anvendelse af borgerbegrebet og kan bedre genkende sig som andenrangsborgere. Min tilbageholdenhed med at føle, relaterer sig ofte til denne fremmedgørelse som en minoritet i et majoritetssamfund. Jeg slår tanker hen på et par feministe, der har været et stillads gennem mit liv. Den ene, Judith Butler beskriver at selve livet bliver udelukket, når den 'rigtige' måde er bestemt på forhånd (2004:225). Den anden, Sarah Ahmed (2012), advokerer for nødvendigheden for fællesskabets bevidsthed, der kan overvinde uligheden i de institutionelle rum. Udfordringen er dog, at disse 'brick walls' oftest er mest synlige for de marginaliserede og usynlige for majoriteten, der forstår institutionerne som demokratiske.*

*Med Butler og Ahmed i tankerne, er det her strukturerne møder aktørerne: Familierne oplever at slå panden imod muren, fordi deres familieliv udfordrer den 'rigtige' forståelse og konfronterer de for majoriteten usynlige magtmekanismer. At opleve modstand og marginalisering er måske en præmis for de involverede familier. Jeg frygter, at min egen følelse af at være en fragmenteret forsker knytter sig an til disse strukturelle forhold, som gør det vanskeligt at leve et familieliv på tværs af kontekster, klasser og kategorier, hvis man erfaringer fra en marginaliseret position (Logbog, december 2022).*

I ovenstående adresseres nære og distancerede positioner, som interagerer med hinanden som konsekvens af forskellige sociale positioner. Autoetnografien tjener til at demonstrere min ikke-neutrale position, mit "somewhere", som Dam et al. (2019) benævner det, netop er indlej-

ret i bestemte kulturer og verdensbilleder. Mine egne levede erfaringer indgår i relationelle dynamikker eller myriader af magt med viden produceret gennem forhandlinger i mødet med deltagerne. Uddraget viser også, hvordan forældrene positionerer mig som forsker. Sådanne refleksioner har ifølge Keyan et al. (2013:582) potentiale til at undersøge *systematisk* hvordan, forskeren indgår i ligningen, når viden produceres.

### Dobbelte implikationer af nærhed og distance i forskningen

Med afsæt i uddraget analyserer jeg tre udvalgte udfordringer i relation til forskerpositionen, når brugere i udsatte positioner involveres i et partcipatorisk praksisforskningsprojekt.

#### 1. Brugerspositioner som "nobodies" og "somebodies"

Den første udfordring er den styrkede involvering af brugere i diskussionen af praksis og forskning i socialt og pædagogisk arbejde. Projektet har dobbelt fokus på deres involvering i at udvikle viden *med* brugerne i stedet for at udvikle *til* dem. At vægte brugerperspektiver med denne dagsorden udfordrer ifølge Beresford & McLaughlin (2020) den konventionelle forskning. Intentionen var at få brugerne til at indtræde fra positioner fra "nobodies" til "somebodies" ved at give dem mulighed for at være konsulterende, medforskere og partnere. Jeg anvendte derfor en teoretisk model baseret på Arnsteins deltagelsesstige (1969:217) til at konkretisere brugerinddragelsen. Igennem dialog og forhandlinger med brugerne blev det konkretiseret, hvordan og hvorvidt involveringen skulle finde sted.

I praksisforskningsprojektet er brugernes og socialarbejdernes perspektiver relevante og nødvendige at undersøge i relation til hinanden (Andersen et al. 2020; Uggerhøj et al. 2018). Facilitering af dialoger og forhandlinger kan udvikle eller påvirke socialt arbejde og pædagogiske interventioner, som brugere i udsatte positioner oplever (Andersen et al. 2020; Beresford & McLaughlin 2020). Når brugernes viden anvendes som "expert by experience" (McLaughlin, 2009:1111, Beresford & McLaughlin 2020), har det med logbogen været gavnligt at reflektere over, hvordan samtidige epistemologier er på spil og undersøge, hvordan mine egne positioner er situerede. Tilhørsforhold til sociale strukturer og kategorier (race, klasse, køn etc.) kan synliggøres gennem autoetnografi (Ellis & Bochner; Scott 2022).

Min baggrund som socialrådgiver medførte oftest en distanceret position i begyndelsen af fremtidsværkstederne. I nogle tilfælde, blev jeg mødt med fjendtlighed, idet jeg blev opfattet som en repræsentant, der i højere grad var på systemets side i modsætning til at være på til brugernes side. Samtidigt havde det en signifikant betydning, at jeg har undervist og arbejdet indenfor socialt arbejde med fokus på brugerinddragelse. Dette gav en mere nær forskerposition, som deltagerne udviste håb og tiltro til.

Jeg tog udgangspunkt i en facilitering med de demokratiske værdier, der er gældende i praksisforskningen (Andersen et al. 2020), hvor deltagerne får mulighed for at være subjekter snarere end objekter i processen (Uggerhøj et al. 2018). Mine manglende refleksioner af forskersubjektiveringen medvirkede måske i nogle tilfælde som en katalysator for andetgørelse af brugerne (Julkunen & Rauhala 2013), for diskrimination eller epistemisk uretfærdighed (Burke & Newman 2020; Gillard et al. 2012).

Som eksempel kunne de involverede brugere erfare manglende tillid til velfærdsstaten eller kommune. Mine tidligere ansættelse i det offentlige gjorde mig om muligt blind på forholdet, at mange af familierne var genstand for ikke-frivillige undersøgelser og interventioner. Flere brugere fremhævede, at de oftest søgte hjælp andre steder end i kommunen som en konsekvens af manglende tillid, manglende bureaukratiske og digitale kompetencer (Nirmalarajan & Høybye-Mortensen 2023). Hjælpen blev søgt i fx civilsamfundsorganisationer, krisecentre eller private (facebook)grupper.

I en post-refleksiv proces anvendte jeg Bourdieus begreber om socio- og autoanalyse i min logbog til systematisk at undersøge min egen baggrund i forhold til mit genstandsfelt. Dette viste mig, hvordan jeg selv konstruerede forskningsobjekter eller levede videre med antagelser allerede defineret i forskning eller politikker som mit dokumentstudie af krydsfeltet mellem socialt arbejde og digitalisering med udsatte familier viste (Nirmalarajan & Høybye-Mortensen 2023). Jeg stræbte efter øget kritisk refleksion over, hvordan jeg konstruerede forskningsobjekter gennem min egen indlejring i verden, og hvordan dette farvede og forstyrrede mit udsyn. Udfordringen var, at jeg i min tilgang som forsker, havde svært ved at indleve mig i hverdagslivet udenfor academia. Forudsætningerne for at følge med i, hvordan brugerne tænkte blev derfor genstand for det Bourdieu (1977) kalder primitive eller overintellektualiseret tilgange fx i forbindelse med bidrag i nyhedsbreve eller oplæg. Jeg valgte derfor at involvere mine egne personlige erfaringer fra minoritetspositioner for at forebygge sådanne tilgange.

#### 2. Forskerpositionen fra "nowhere" til "somewhere"

Den anden udfordring handler om valget af partcipatorisk praksisforskning som tilgang med et stort fokus på dialog og refleksion (Andersen et al. 2020). De første fremtidsværksteder blev indledt med min ret formelle forklaring af formålet med forskningsprojektet, men i takt med logbogens refleksioner udviklede sig, begyndte jeg i højere grad at formulere min egen motivation. Forskere med en praksisforskningstilgang kommer ifølge Andersen et al. (2022:17) oftest selv fra socialt arbejde med "commitment" og nærhed til feltet, mens nærheden samtidig kritiseres. Min indignation knytter sig til sammenhængen mellem mine personlige møder med "brick walls" og den ulighed, der eksisterer i de institutionelle rum samt de professionelle erfaringer,

# Spørgsmålet er derfor ikke, *om* der er bias, men *hvordan* man bliver bevidst om dem og takler dette

der sigter mod at fremme større social retfærdighed. At være situeret med multiple positioner og mangfoldige erfaringer fra og med socialt arbejde kan være nødvendige at anerkende, særligt i tilfælde, hvor der kan være synergier imellem kulturmønstre (Svensson & Brandt 2023).

Der kan være fordele med et forsker-, praktiker- og brugerperspektiv grundet adgangen til situeret viden (Andersen et al. 2020). Logbogen har primært handlet om ambivalenser i indbyrdes forhold mellem forskellige positioner samt afsløringen disse. I dansk forskning findes eksempler på, at autoetnografi og erfaringer fra minoriserede positioner integreres i vidensproduktion, og anses som en styrke for forskningsmiljøer. Mine egne erfaringer fra minoriserede positioner kan medvirke til at give privilegeret adgang til, det Haraway definerer som, *situeret viden* (Thorsen 2019). Mine egne erfaringer med at støde på "brick walls" (Ahmed 2012) kan derfor også give mig andre forudsætninger for at stille spørgsmål, som jeg ikke nødvendigvis ville have gjort, hvis jeg kun havde betragtet feltet ud fra et majoritetsblik fri af "brick walls" og forstået institutionerne som demokratiske.

Selvom nogle af mine personlige erfaringer kan have ligheder med at være i en marginaliseret (og nær) position, er konteksten i forskningsprojektet præget af distance. Dialogerne ved fremtidsværkstederne er mit professionelle arbejde, mens emnet for brugerne handler om deres liv. Jeg har inviteret dem, og har designet og forhandlet deres deltagelse. Dette er resultatet af privilegier forbundet med at være forsker.

Min undgåelsesadfærd beskrevet i logbogen demonstrerer, hvordan positionerne integrerer eller fragmenterer sig i min kvalitative forskning – en erkendelse opstået gennem refleksioner i min logbog. Forskere i

praksisforskningsprojekter vil typisk have ansvaret for at styrke samarbejde, refleksioner og læring, hvorfor viden om samvirkende positioner i forhold til "somewhere" er vigtig. Disse refleksioner er nødvendige for at modvirke at brugernes viden afvises eller diskrimineres som en konsekvens af deres marginaliserede position (Beresford 2013).

Når jeg advokerer for autoetnografi, skyldes det den ekstra dimension i forhold til "ærlighed", som beskrives i "Det danske kodeks for integritet i forskningen" (UFM). Dette indeholder imidlertid det "*potentielt selvdleverende element*", der "*fremhæver den sårbarhed [Ellis 2007], som man som forsker kan opleve ved at afsløre sig selv samt ved ikke at have kontrol over, hvordan læseren modtager resultaterne*" (Svensson & Brandt 2023:89).

### 3. Marginaliseret og privilegeret viden

Den tredje udfordring handler om involveringen af brugere i marginaliserede positioner som en del af udviklingen i praksisforskningen, der tidligere primært har orienteret sig mod praktikere og institutioner (Uggerhøj & Wisti 2020). I mit projekt anvendes åbne tilgange, da de giver bedre mulighed for at fremkalde "*autentiske beretninger om subjektiv oplevelse*" (Miller & Glassner 2004:127, egen oversættelse). Når ambitionen er øget brugerinvolvering, er det nødvendigt, at forskningen ikke overser eller negligerer marginaliserede brugeres perspektiver. Forskere "*der ofte tilhører relativt privilegerede grupper, vil have en udfordring med at forstå, hvordan virkeligheden ser ud fra et mindre privilegeret perspektiv*" (Hansen & Kusk 2020:28). Denne afstand kan i yderste konsekvens medføre bias eller blinde pletter. Disse forhold kan være forankret på et institutionelt niveau med diskrimination eller undertrykkelse af brugernes perspektiver (Burke & Newman 2020).

Spørgsmålet er derfor ikke, *om* der er bias, men *hvordan* man bliver bevidst om dem og takler dette.

Mødet mellem forskere og deltagere i participatorisk praksisforskning bevæger sig mellem at være med nærhed og distance alt afhængig af samarbejds konteksten. Hvor viden produceres, mødes magtpositioner og epistemologier. Autoetnografi kan være nyttig til at undersøge og eksplicite, hvordan forskere er situerede i disse forhold og i sociale rum (Bourdieu 1977; Svensson & Brandt 2023). Witkin (2022) peger på, autoetnografi kan udgøre et alternativ til kvalitetssikring af den producerede viden. Dette forudsætter dog refleksioner over indefra og udefra perspektiver (Cohen 2000), så den viden, der genereres til og med brugere, (potentielt) kan kvalificere det pædagogiske og sociale felt.

#### Afsluttende refleksioner om nærhed og distance

Udviklinger i praksisforskningen aktualiserer, hvordan forskere kan tilnærme sig brugeres perspektiver i socialt og pædagogiske arbejde. Autoetnografi tjener til at reflektere over det dobbelte brud i forholdet mellem forskeren og det undersøgte, hvormed den kan afsløre magtasymmetrier i sociale positioner og tydeliggøre, hvorfra man udtaler sig (Svensson & Brandt 2023). Igennem refleksion over forskersubjektivitet åbnes for accept og anerkendelse af forskerens subjektivitet, personlige følelser og erfaringer (Ellis et al. 2011:274). Autoetnografien er ikke blot et fokus på "os" som forskere, men en måde at reducere distancen mellem fx subjekter, brugere og andre partnere. Selvom

refleksionerne over forskerens egen forskersubjektivitet styrkes, forsvinder udfordringer med at involvere brugere i udsatte positioner ikke nødvendigvis. Myriader af magtforhold vil fortsætte med at påvirke studie- og forskningsprojekter, når viden udvælges og vægtes (Keyan et al. 2016:576; Ahmed 2012). Her er det relevant at fokusere på hvilke perspektiver, der inkluderes eller ekskluderes, da der er risiko for at overse eller negligere brugerperspektiver grundet deres udsatte position (Hansen & Kusk 2020). Her kan Butlers betragtninger (2004) hjælpe med at bryde traditionelle forståelser af det "rigtige", der typisk er formet gennem sociale, kulturelle og politiske forhold. Autoetnografien som metodisk tilgang kan potentielt styrke social retfærdighed ved at adressere og konfrontere ulige magtforhold, som en konsekvens af marginalisering, normativ kulturel bevidsthed og repræsentation (Scott 2022). Samlet kan disse refleksioner styrke forskningens forudsætninger til ligeværdig og retfærdig inklusion af brugernes mangfoldige oplevelsesverdener (Duffy & Beresford 2020) og integritet (McLaughlin 2010).

#### Note

Jeg er taknemmelig for kommentarer fra Lektor Lene Ingemann Brandt, Lektor Rasmus Sommer Hasen og Ph.d.-studerende Pernille Wisti, der kontinuerligt har bidraget til at kvalificere og diskutere disse refleksioner.

## Litteratur

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Andersen, M. L. L., Mejlvig, K., & Uggerhøj, L. (2022). Praksisforskning og delt ejerskab. I Jensen, C. K. M. & Nielsen, H.S. (red.), *Praksisnær forskning i socialt arbejde: Nordiske perspektiver*. (pp. 14-40). Frydenlund Academic.
- Andersen, M.L., Brandt, L I, Henriksen, K, Mejlvig, K., Nirmalarajan, L., Römer, M., Uggerhøj, L. & Wisti, P. (2020). Underlying theoretical positions, perceptions, and foundations in practice research. I Joubert, L. & Webber, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Work Practice Research* (pp. 57-68). Routledge
- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), 24–34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>
- Beresford, P. (2013). From 'other' to involved: user involvement in research: an emerging paradigm. *Nordic Social Work Research*, 3(2), 139–148. <https://doi.org/10.1080/2156857x.2013.835138>
- Beresford, P. and McLaughlin, H. (2020). Service user involvement in research: What difference does it make? I McLaughlin, H., Beresford, P., Cameron, C., Casey, H. & Duffy, J. (Eds), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pp. 515-520). Routledge.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2022). Why Autoethnography? *Social Work and Social Sciences Review*, 23(2), 8–18. <https://doi.org/10.1921/swssr.v23i2.2027>
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Burke, B. & Newman, A. (2020). Ethical involvement of service users. I McLaughlin, H., Beresford, P., Cameron, C., Casey, H. & Duffy, J., *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pp. 54-63). Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Cohen, J.H. (2000). Problems in the field - Participant observation and the assumption of neutrality. *Field Methods*, 12(4)/ 316-333
- Dam, T., Kvols, A. M., & Brandt, L. I. (2019). *Må jeg skrive mig selv ind? Autoetnografi på socialrådgiver-, pædagog- og læreruddannelsen*. Frydenlund.
- Duffy, J. & Beresford, P. (2020) 'Critical issues in the development of service user involvement', I McLaughlin, H., Beresford, P., Cameron, C., Casey, H. & Duffy, J. (eds), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education*, New York, (pp. 9-16) Routledge.
- Ellis, C. (2004): *A Methodological Novel about Autoethnography*. Altamira Press.
- Ellis, C. og Bochner, A. P. (2000): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as subject.: I Denzin, N. K og Lincoln, Y.S. (Red.), *The handbook of Qualitative Research*, 2nd. ed. (pp. 733-769). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, s. 273-290.
- Gillard, S., Simons, L., Turner, K., Lucock, M., & Edwards, C. (2012). Patient and public involvement in the coproduction of knowledge. *Qualitative Health Research*, 22, s. 1126–1137. doi:10.1177/1049732312448541
- Hansen, R. S., & Kusk, M. L (2020). En empirisk forankret metodologi for studiet af værdier i professionerne. *Tidsskrift for professionsstudier*, 16(30), 26-37. <https://tidsskrift.dk/tiporo/article/view/119281>
- Headland, T., Pike, K. L., & Harris, M. (1990). *Emics and etics: the insider/outsider debate*. Sage.
- Høgh, V., Cummings, E., Frederiksen, K., & Delmar, C. (2018). Balancing between human intimacy and analytical distance: a special task for a clinical nurse investigating their own clinical practice. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 8(4), 276–287. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-04-03x>
- Julkunen, I., & Rauhala, P.-L. (2013). Otherness, social welfare and social work – a Nordic perspective. *Nordic Social Work Research*, 3(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/2156857x.2013.834266>
- Jungk, R., & Müllert, N. R. (1991). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy.
- McLaughlin. (2009). What's in a name: "client", "patient", "customer", "consumer", "expert by experience", "service user" - what's next? *The British Journal of Social Work*, 39(6), 1101–1117. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm155>
- McLaughlin. (2010). Keeping service user involvement in research honest. *The British Journal of Social Work*, 40(5), 1591–1608. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp064>
- Miller, J., & Glassner, B. (2004). The 'inside' and the 'outside': Finding realities in interviews. I *Qualitative research. Theory, Method and Practice* (red. Silverman, D.), 2. edition, (pp. 125-139). Sage Publications
- Nielsen, J. R., & Repstad, P. (1993). Fra nærhet til distance og tilbage igjen. I Nielsen, J. R. (red.). *Anderledes tanker om livet i organisationer*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Nirmalarajan, L. Y. & Høybye-Mortensen (2023). Hvordan inddrages udsatte familier i den digitale forvaltninger? *Uden for nummer: Tidsskrift for forskning og praksis i socialt arbejde*, 46. <https://socialraadgiverne.dk/publikationer/>

- Rømer, M., & Müller, M. (2022). Udsatte stemmer i institutionel forskning på det sociale og socialpædagogiske område - metodiske og etiske refleksioner. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(1), 7-22. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132311>
- Scott, J. B. (2022) Writing ourselves back into the story: Using autoethnography to advance social justice. In Johnson, C. W. and Parry, D. C. (Eds.) *Fostering Social Justice Through Qualitative Inquiry: A methodological guide* (pp. 144-159). Routledge.
- Svensson, C. F., & Brandt, L. I. (2023). Introduktion til autoetnografi. Syddansk Universitetsforlag
- Thorsen, T. S. S. (2019). Minoritetsbeskatning - et værktøj til at forstå opretholdelse af strukturelle uligheder i dansk akademia. *Kvinder, Køn & Forskning*, 28(1-2), 31-43.
- UFM. (2014). Den danske kodeks for integritet i forskning. <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>
- Uggerhøj, L. & Wisti, P. (2020). Social Work Practice Research developments. Four statements and ten years later. I L. Joubert & M. Webber (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Work Practice Research* (pp. 32-42), Routledge.
- Uggerhøj, L., Henriksen, K. & Andersen, M. L. (2018) Participatory Practice Research and Action Research: Birds of a feather?, *China Journal of Social Work*, 11:2, 186-201
- Witkin, S. (2022). Autoethnography and social work: Strange bedfellows or complementary partners? *Social Work and Social Sciences Review*, 23(2), 19-35. <https://doi.org/10.1921/swssr.v23i2.2030>

# Når inkluderende forskning ekskluderer

---

Gitte Lyng Rasmussen  
Lektor ved pædagoguddannelsen Københavns  
Professionshøjskole og ph.d. i handicap-  
forskning  
glr@kp.dk

## Resume

Den inkluderende handicapforskning er blevet mere udbredt de senere år, men ikke alle personer med udviklingshandicap er blevet deltagere i den inkluderende forskningspraksis. Megen inkluderende handicapforskning benytter sig af forskningsmetoder, der forudsætter verbalt talesprog. Artiklen tager afsæt i spørgsmålet om, hvordan den inkluderende handicapforskning kan udvikles så alle personer med udviklingshandicap uanset funktionsevne og kommunikationsform kan deltage. Den er et metodologisk bidrag til diskussionen af den inkluderende handicapforskning, og peger på at der er behov for at bevæge den inkluderende handicapforskning i en multisensorisk retning.

**Nøgleord:** inkluderende handicapforskning, multisensorisk metodologi, personer med udviklingshandicap

## Abstract

*When inclusive disability research contributes to exclusion*

This article examines in which way inclusive disability research can be developed, so people with intellectual disability and very different cognitive and communicative skills can participate. The article argues that inclusive disability research must develop the research methodology in a multisensory approach. Otherwise, the inclusive disability research contributes to exclusion and marginalization of people with severe intellectual disabilities.

**Keywords:** inclusive disability research, multisensory methodology, persons with intellectual disability

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141835

# Sat på spidsen kan man sige, at den handicapforskning, der har som mål at inkludere mennesker i marginaliserede positioner, selv bidrager til eksklusion

## Indledning

I de senere år har der været et deltagelsesparadigme inden for handicapforskningen (Beail & Williams, 2014). Dette afspejler sig i handicapforskning internationalt, men også i Danmark, hvor forskning der aktivt inddrager personer med udviklingshandicap, er i fremvækst (se Grønbæk Jensen & Vaczy Kragh, 2020). Den inkluderende forsknings-tilgang er blevet italesat som et paradigmeskifte fra: "å bli forsket på" til å forske "sammen med" af eller "forskert for" (Østby & Haugenes, 2019, s. 23). På det seneste er der rejst kritik af den inkluderende handicapforskning for ikke at være for alle, men for at være forskning med og af en eksklusiv gruppe af personer med udviklingshandicap. Kritikken går på, at den inkluderende handicapforskning i høj grad involverer og repræsenterer personer, der taler verbalt sprog, bl.a. fordi en del af forskningen har traditionelle metoder som kvalitative interviews som præference (Gjermestad m.fl. 2022, de Haas m.fl., 2022). Dette udelukker personer, der benytter sig af andre kommunikationsformer. Der ses i denne sammenhæng en tendens til, at personer med mere omfattende udviklingshandicap på forhånd udelukkes fra forskningen, fordi de opfattes som svære at inddrage (de Haas m.fl. 2022). I forlængelse heraf kritiseres den inkluderende handicapforskning for at bidrage til den samfundsmæssige eksklusion af personer med omfattende udviklingshandicap (de Haas m.fl., 2022). Sat på spidsen kan man sige, at den handicapforskning, der har som mål at inkludere mennesker i marginaliserede positioner, selv bidrager til eksklusion. Denne artikel skriver sig ind i denne kritik og efterlyser et nyt paradigme inden for den inkluderende handicapforskning (de Haas m.fl., 2022), der tilgodeser den mangfoldighed, som personer med udviklingshandicap udgør og som muliggør deltagelse af personer, der kommunikerer på andre måder end med verbalt talesprog. Argumentet i artiklen

er på denne baggrund, at der er behov for at basere den inkluderende handicapforskning på videnskabsteoretiske grundforståelser, der forudsætter, at mennesket kommunikerer og meddeler sig med en mangfoldighed af ytringsformer og at kroppen og sansemæssige indtryk og udtryk er centrale heri. Et andet argument er, at der også er behov for at diskutere og nuancere de krav, der hidtil har præget den inkluderende handicapforskning mht. involvering, kontrol og ejerskab (Nind, 2014, Mietola m.fl., 2017). Krav, der på sæt og vis forudsætter særlige kognitive kapaciteter, og som derfor virker ekskluderende for personer, der ikke kan udvise disse. Selvom artiklen som udgangspunkt har et metodologisk sigte, er artiklens pointer og perspektiver også relevante for socialpædagogisk arbejde med voksne med udviklingshandicap. Artiklen skrives på baggrund af min ph.d.-afhandling: "Deltagelse i hverdagslivet – en empirisk baseret undersøgelse af de oplevelser og erfaringer med deltagelse unge voksne med intellektuelle udviklingshandicap har i hverdagslivet" (Lyng Rasmussen, 2022).

## Inkluderende handicapforskning – kort fortalt

Historisk knytter den inkluderende handicapforskning sig til handicapaktivisme og opgør med den traditionelle forsknings fokus på handicap som en individuel tragedie og fænomen (Mietola m.fl., 2017). Ikke mindst engelske handicapaktivister har været fortalere for princippet om "nothing about us without us", og i England og Australien har der siden 1980'erne været gennemført forskning, der kan karakteriseres som inkluderende forskning (Walmsley & Johnson, 2003). Det vil sige forskning, hvor personer med ex udviklingshandicap indgår i forskningsprocessen sammen med forskeren. Inkluderende handicapforskning kan bedst betragtes som en paraplybetegnelse for forskellige tilgange og metoder (Chalachanová, 2021). Det er bl.a. graden af invol-



vering, men også spørgsmål om ejerskab og kontrol over forskningsspørgsmål, forskningsprocessen, og forskningsprojektets mål der afgør, hvilken type af inkluderende forskning der er tale om (Nind, 2014). Forenklet sagt er der tale om et kontinuum af inkluderende forskning, der spænder fra mindre til mere deltagelse og ejerskab af forskningsprocessen og dens "output" med medforskning som det radikale yderpunkt mht. indflydelse og deltagelse i alle dele af forskningsprocessen (Elvbakken & Malterud, 2021). De Haas m.fl. peger dog på, at der over tid er sket en bevægelse, så inkluderende forskning i høj grad sidestilles med forskning *med* og *af* personer med udviklingshandicap og at et *for* er gledet ud af betragtningen (de Haas m.fl., 2022). I forhold til personer med omfattende udviklingshandicap, har der ofte været tale om forskning, hvor professionelle eller pårørende udtaler sig på vegne af gruppen (Cluley, 2016). I Norden har professor Anita Gjermestad været drivkraft i at pege på, hvordan den inkluderende forskning kan udvikles, så personer med omfattende udviklingshandicap kan indgå (se Gjermestad 2017, Gjermestad m.fl., 2022). I denne artikel er jeg inspireret af perspektiver fra Gjermestads forskning til at argumentere for, at der er brug for at bevæge den inkluderende forskning i en multisensorisk retning (Gjermestad m.fl., 2022), der baseres på en anerkendelse af, at kommunikation også, og i udgangspunktet, er et ikke-verbalt fænomen (Gjermestad m.fl., 2022). Når verbalt talesprog bliver tillagt særlig vægt, risikerer man ikke at få øje for, at mennesket kan udtrykke sig via stilhed, kropssprog, lyde, mimik, altså med en mangfoldighed af ytringsformer mv. (Spyrou, 2011). Stemmer og kommunikation må derfor forstås bredt, som omfattende nonverbale, kropslige, sensoriske elementer (Gjermestad m.fl., 2022). Dette nødvendiggør, at den inkluderende handicapforskning udvikles med videnskabsteoretiske og metodologiske grundforståelser, der imødekommer, at stemmer og kommunikation forstås sådan. I denne artikel knyttes dette teoretisk sammen med kropsfænomenologiens forståelse af, at mennesket er *hele* sin krop, og derfor oplever verden med kroppen gennem bevægelse, lugt, smag, berøring mv. (Duesund 1996). Kropsfænomenologien rummer grundforståelser af menneskelig væren, der er velegnede i forhold til at udvide perspektivet på mennesket og på menneskelig kommunikation, ytring og viden, og som metodologisk set leder til en kropsliggjort og multisensorisk metodologi. Udviklingen af den inkluderende handicapforskning i en multisensorisk retning kræver også metodologiske overvejelser over, hvad det vil sige at lytte. Og der er brug for at arbejde med komplekse forståelser af, hvad vi lytter til og hvordan vi lytter (Simmons & Watson, 2015).

### **Kroppens sprog som grundlag for kommunikation og forståelse mellem mennesker**

Mennesket udtrykker sig med andet end ord. Hvor verbalt sprog ofte anses som udtryk for og definitionen på menneskets virkelighed, så mente kropsfænomenologen Maurice Merleau-Ponty ikke, at menneskets bevidsthed er karakteriseret ved et "*jeg mener at*" men et "*jeg*

*kan*" (Merleau-Ponty, 1994, Goode, 2001). Metodologisk set betyder dette, at man orienterer sig mod kroppens sprog, som specialpædagogen Turid Horgen formulerer det (Horgen, 2006). Dermed lægges også afstand til de dominerende forestillinger om, at verbalsproget er vejen til forståelse af og viden om den anden og dennes perspektiver på forhold i sit liv. Kroppen og den bevægende krop anses for kommunikerende og kroppen udtrykker og fortæller via bevægelse, holdning, gestik, mimik mv. om, hvad mennesker er optaget af, gerne vil og hvordan de oplever det, de er en del af. Som Horgen siger; "*hurtig vejtrækning er udtryk for "noget", roligere vejtrækning det samme*" (Horgen, 2006, s. 47, min oversættelse). Det betyder, at menneskers bevægelser opfattes som meningsfulde og intentionelle; "*det kropslige udtryk er fyldt med betydning og intention*" (Willert, 2019, s. 18). Det betyder også, at kropslig handling og aktivitet anses som en del af den viden et menneske har og at ikke al viden nødvendigvis kan sættes på verbalt sprog (Duesund, 1996). Mennesket er i verden med sin krop og med kroppen først. Disse videnskabsteoretiske grundforståelser betyder metodologisk set, at opmærksomheden rettes mod menneskets kropslige ageren og sanselige udtryk. Det leder til en optagethed af at forstå disse som ytringer og "stemmer" og perspektiver på eget liv. Men også til at empati og intersubjektivitet imellem mennesker er kropsligt funderet, hvilket betyder, at mennesker prærefleksivt forstår hinanden med kroppen og gennem kropssprog (Finlay, 2006). Dermed bliver det en metodologisk pointe, at hvis forskning overvejende knytter an til sproglige udmeldinger og interaktion, så overser man væsentlig information om, hvordan den anden oplever forhold i sit liv. Kroppen og sansemæssige udtryk er altså ikke "bare" at betragte som nyttigt supplement til samtaler og interview, men må være udgangspunktet i forskning, uanset om dem der deltager i forskningen, har en funktionsnedsættelse eller ej. Det betyder også, at forskning, uanset hvor intellektuel en praksis den traditionelt opfattes som at være, udgør en praksis, der er funderet i hele kroppen og hele kroppens sanseapparat (Horgen, 2006).

En anden metodologisk pointe, der følger med den kropsfænomenologiske inspiration, er ideen om at "lytte". At lytte må forstås i en mere kompleks betydning end vanligvis og som noget andet end at høre. At lytte er en bevidst og mere omfattende form for at høre, der omfatter alle sansemæssige indtryk og udtryk, og dermed hele kroppen, følelser og stemninger. At lytte involverer tætte multisensoriske observationer af det andet menneskes kropslige fremtræden, og man må derfor lægge sig i selen for at observere og bemærke tonefald, betoning, ansigtsudtryk mv. hos den anden (Finlay, 2006). Derfor må man også være indstillet på at anvende alle dele af sig selv i bestræbelserne på at lytte til og forstå, hvad det er, den anden udtrykker og er optaget af. "*Being with*" er et udtryk, der anvendes i fænomenologien om det forhold, at man med åbenhed og sensitivitet møder et andet menneske. At man giver sig hen til situationen og det at være sammen med

# Kroppen og den bevægende krop anses for kommunikerende og kroppen udtrykker og fortæller

det andet menneske. Dette uden at have et mål og styre situationen ud over det at være sammen med den anden (Dahlberg m.fl., 2008). "Being with" kan i denne sammenhæng forstås som en intensiv interaktion, der kan være nøglen til at lave inkluderende forskning med personer med omfattende udviklingshandicap. Baseret på en mangfoldighed af udvekslinger giver dette mulighed for, at personer med udviklingshandicap, uanset funktionsevne og kommunikationsform, kan inkluderes i den inkluderende handicapforskning (de Haas m.fl., 2022).

Set i forhold til forskning *med* og *for* personer med mere omfattende udviklingshandicap betyder ovenstående, at der metodisk er brug for at tilbringe tid sammen med deltagerne og tage del i de hverdagslige aktiviteter og rutiner, de indgår i. Det betyder også, at der er brug for at forskeren kommer til at kende personen og dennes individuelle måde at udtrykke sig på. Et sådant kendskab kræver tid sammen. Det er også forståelser, der betyder at man må og kan "være med" og ved siden af personen for at finde ud af, hvad personen oplever og er optaget af i hverdagslivet. For sammen med personen at kunne skabe viden om og inddrage personens perspektiv (de Haas m.fl., 2022, Simmons & Watson, 2015).

I det følgende giver jeg et eksempel på, hvordan det at "være med" og "ved siden af" en kvinde med omfattende udviklingshandicap gav mulighed for at inddrage kvindens perspektiv på eget hverdagsliv, og hermed få et andet perspektiv repræsenteret, end der ville være fremkommet ved udelukkende at spørge de professionelle rundt om kvinden eller hendes pårørende. Det intensive samvær med kvinden var del af et etnografisk inspireret og flerstedet feltarbejde, som jeg udførte i forbindelse med mit ph.d.-projekt. I feltarbejdet "fulgte" jeg 4

unge voksne med udviklingshandicap i deres samlede hverdagsliv. Det vil sige der, hvor de bor, er beskæftiget, til fritidsinteresser, under transport mv. Den kvindelige deltager fulgte jeg i to forskellige perioder over 20 dage i 2020. Tidsmæssigt fulgte jeg kvinden fra morgen til aften (se Lyng Rasmussen, 2022).

## At blive – når man kan vælge at gå

*Tilde er 36 år. Hun har et omfattende udviklingshandicap. Hun sidder i kørestol og udtrykker sig med lyde, gestik, kropsholdning, enkelte ord og bevægelser. Tilde kører selv sin kørestol rundt. Hun er tilknyttet en dagbeskæftigelse for voksne med omfattende udviklingshandicap. Hver dag er der kreative aktiviteter, som brugerne er tilknyttet. Tilde er primært tilknyttet musikaktiviteten. I den periode jeg "følger" Tilde, forlader hun ofte aktiviteterne. Dvs. hun kører ud af det rum, som aktiviteten foregår i og sætter sig i fællesrummet. Personalet fortæller, at Tilde er "en der ikke gider være med" og "tit siger nej". Men det er ikke alle dage at Tilde vælger aktiviteterne fra. Nogle gange sidder hun i sin kørestol, mens de andre rundt omkring hende synger og spiller, enkelte gange indgår Tilde mere aktivt i musikaktiviteten som følgende eksempel viser; En medarbejder er i gang ved klaveret. Brugerne sidder rundt omkring i lokalet (...). Medarbejderen, der står for musikaktiviteten, begynder at spille og synge. Det er en "goddag" sang. Han synger højt: "Vi siger god dag til", og så en brugers navn. Han siger: "Skal vi gå videre med Tilde?". Da han begynder at synge (noget i retning af): "Vi siger god dag, god dag, god dag til Tilde!" løfter Tilde hovedet. Da verset er slut, sænker hun igen hovedet ned, så hagen hviler på brystet. Der synges videre, og de andre brugere, synger derefter nogle andre sange. (...) Jeg lægger mærke til, at Tilde kigger op flere gange, mens*

*der synges. Efter noget tid tager hun dog fat i kørestolen og kører ud. (...)* (feltnote februar 2020).

At følge og intensivt være sammen med Tilde i en periode gav mulighed for at undersøge Tildes perspektiver på deltagelse i hverdagslivet. At blive i aktiviteten når Tilde har mulighed for at forlade den, kan forstås som en intentionel handling. Som nævnt kan menneskelige handlinger og initiativer forstås som ytringer og "stemmer" og perspektiver på eget liv. Tildes bevægelser og handlinger, i forbindelse med de kreative aktiviteter kan ses som sådan. Ved Ikke at forlade aktiviteten viser Tilde en interesse og lyst til at være med. En viden om Tildes perspektiv, der kun kunne fremkomme ved gennem længere tid og intensivt at være sammen med hende og ved siden af hende i hendes hverdagsliv.

#### En multisensorisk metodebrug – hvordan kan det forstås?

I de foregående afsnit har jeg peget på behovet for at dreje den inkluderende handicapforskning i en multisensorisk retning, men hvordan kan en multisensorisk metodologi forstås? og hvilken betydning får den multisensoriske tilgang rent metodisk? Jeg definerer metodologi som den retning eller tilgang som videnskabssteoretiske grundforståelser fører med sig og som får betydning for, hvordan forskning menes at kunne og skulle udføres og de metodiske greb, der i den forbindelse anvendes eller følges. Med inspiration fra professor Sarah Pink forstås jeg multisensorisk som alle kropslige og sansemæssige elementer, der forstås og inddrages som information og data i en forskningsproces (Pink, 2015). Metodisk betyder dette, at man anvender og udvikler metoder og metodiske greb, hvor det er muligt, at alle menneskets sansemæssige udtryk tages i anvendelse og indgår i forbindelse med videnskabelse.

I en artikel om eksisterende inkluderende handicapforskning, hvor personer med omfattende intellektuelle handicap har været deltagere, fremhæves de mest lovende tilgange at være etnografisk feltarbejde, kreative og æstetiske metoder såsom photovoice, film, video, drama og teater (Gjermestad m.fl. 2022). Det vil altså sige metoder, der indebærer forskellige former for kropslige udtryksmuligheder. Andre visualiserende og sensoriske metoder kan være brug af tegninger og forskellige typer billeder. Metoder med fokus på og inddragelse af lyd skal også nævnes. At rette opmærksomhed mod lydige udtryk, variationer i klangen i stemmen, eller jf. citatet om hvordan vejtrækningen lyder, kan bidrage med viden og perspektiver på, hvordan en situation opleves, som er særligt relevant i forhold til personer, der taler lidt eller intet verbalt talesprog. Dette kan konkret gøres ved i en periode bevidst at rette fokus mod lyd frem for syn (se Steno & Lyng Rasmussen, 2022, Lyng Rasmussen, 2022). I tillæg til de nævnte metoder, vil jeg fremhæve det at bevæge sig sammen med deltagerne som en multisensorisk metode. Såkaldte feltvandring er en metode, hvor man

følger en person i dennes hverdagsliv (Wentzel Winther, 2018). At bevæge sig rundt sammen med personer er en metode, hvor kroppen og sanserne aktiveres og registrerer elementer i hverdagslivet. I forbindelse med feltvandring er man i sin krop og man både ser, hører, dufter og mærker (Wentzel Winther, 2018). Hukommelse og erindring stimuleres også af mødet med den fysiske materialitet og afstedkommer derfor reaktioner og ytringer, der kan være perspektiver på eget liv (Rasmussen, 2017). I det følgende giver jeg et eksempel, der illustrerer en sådan feltvandring. Som det fremgår, taler Mille, den kvinde jeg følger, verbalt sprog. Uden at gå ind i en diagnostisk diskussion, kan Mille betragtes som havende et udviklingshandicap, der påvirker hendes funktionsevne i moderat grad. Mille havde det dog rigtig svært med interviewsituationer. Hun svarede med enstavelsesord, hvis hun svarede, hun vendte og drejede sig på stolen, og udviste alle kropslige tegn på ubehag ved situationen. I forbindelse med feltvandring var det anderledes.

*Milles arbejdsdag er slut og sammen er vi på vej hjem til bostedet. Vi er i en bus og har kørt et stykke tid. Mille ved, hvor vi skal af (...)* Hun sidder inderst på bussædet og rejser sig for at kunne se op over ryglænene, om vi er der, hvor vi skal skifte bus. Mille siger, at det er nu og rejser sig for at trykke for stop (...). Vi skal krydse en tæt trafikeret vej. Der er to lyskryds – vi skal over det sidste – ovre på den anden side er der et busstopsted, for den næste bus vi skal med. Imens vi går sammen hen mod det, spørger jeg hende, hvordan hun har lært at tage busserne selv. Mille svarer noget med, at hun har taget busserne flere gange, og taler noget om en medarbejder og nogle af de andres hjemmedage. Jeg forstår ikke helt, hvordan det hænger sammen. (...) Mens vi går der og snakker, er vi nået over på den anden side af vejen og hen til busstoppestedet. Vi kigger begge på standeren og kan se, at der er 3 minutter til at bussen kommer. Efter et minut kan vi se at den kommer nede af vejen. Da vi skal ud på cykelstien rækker Mille hånden ud efter mig. Jeg spørger: "skal jeg holde ved dig"? Hun svarer: "Ja, jeg kan ikke rigtig li' at gå ned her". Hun sætter den ene fod på kantstenen og den anden ned på cykelstien, og jeg tænker, at det er den lille kantsten, som hun tænker på. Jeg holder ved Milles hånd og vi går ud på cykelstien. Vi kommer ind i bussen og tjekker begge ind. (...) (feltnote januar 2019)

Ved at lave feltvandring sammen med Mille, kom Milles egne perspektiver på det at bevæge sig i nærmiljøet til udtryk på en måde, der ikke kom frem i forsøget på at lave interview med hende. Milles kropsbevægelser og ytringer i forbindelse med hendes bevægelser rundt fortalte om besværet og brug af mental energi forbundet med at være "selvtransporterende" og selvstændig, som var det pædagogiske mål med Milles daglige transport mellem bosted og arbejde. Når Mille tog bussen fra arbejde og hjem, eller til byen for at handle, viste det sig, at hun havde udviklet strategier for at klare transporten. Mille vidste,

hvor der var gelændere at holde fast i, hvilke kantsten, der kunne være svære at forcere og som krævede ekstra koncentration og forsigtighed, og hvordan en bustur skulle klares, hvis hun skulle undgå at falde i eller ud af bussen. Milles erindringer om fald blev aktiveret, når vi bevægede os rundt og igangsatte fortællinger om de fald, hun havde gjort sig når hun tog bussen. Ved at være tæt på og følges med Mille rundt oplevede jeg de kropslige udfordringer sammen med hende. Med brugen af denne metode fik Mille mulighed for at være deltager på sine egne præmisser og få sine egne perspektiver på den daglige transport repræsenteret. Med en multisensorisk metodologi og en kropslig og sensorisk-orienteret metodebrug er det muligt at tilpasse metoderne til det enkelte menneske og dette menneskes unikke udtryksmåde og ytringer, hvorved det bliver muligt at inkludere og repræsentere en mangfoldighed af stemmer og perspektiver i handicapforskning.

#### Kriterier for inkluderende handicapforskning

Hvis inkluderende handicapforskning faktisk skal være inkluderende, og ikke kun være forskning med og af personer der taler verbalt sprog og har et udviklingshandicap, der påvirker deres funktionsevne i mindre grad, er der også behov for at udvide og nuancere de kriterier, der hidtil har præget den mht. til graden af involvering, kontrol og ejerskab (Nind, 2014, Mietola m.fl. 2017). Når forskningen præges af ideer om, at der skal være tale om forskning *med* og *af* personer med udviklingshandicap for at være inkluderende, og at deltagerne skal have kontrol og ejerskab over alle dele af forskningsprocessen, udelukkes og ekskluderes personer med udviklingshandicap, der ikke kan honorere disse krav. Med disse kriterier som afsæt kan man sige, at den inkluderende handicapforskning kommer til at basere sig på forestillinger og værdier om det selvstændige og uafhængige menneske, der kan træffe frie valg og handle autonomt. Værdier som på sæt og vis knytter sig til og afspejler en traditionel vestlig forståelse af det rationelle og selvbestemmende menneske (Vorhaus, 2014, Bach 2017). Dette er forståelser af mennesket og menneskelig funktion, som ikke alle personer med udviklingshandicap nødvendigvis kan leve op til, fordi de på afgørende punkter har brug for hjælp og støtte i deres hverdagsliv, ex til at træffe valg (Vorhaus, 2014, Bach 2017). Der er derfor behov for at udvide kriterierne for den inkluderende handicapforskning og anerkende, at inkluderende handicapforskning både kan være *med* og *af*, men også *for* og *ved siden af* (de Haas m.fl. 2022). Der er brug for at anerkende, at intensiv interaktion sammen med personen også kan være inkluderende – fordi forskeren *sammen med* personen kan skabe viden om dennes perspektiver på eget hverdagsliv.

#### Afslutning

Verbalt sprog har haft en privilegeret position i den vestlige verden (Gjermestad, 2017). Det gælder i den kvalitative forskning, herunder i den inkluderende handicapforskning. Også i socialpædagogiske miljøer hvor hovedparten af de tilstedeværende ikke benytter verbalt sprog er der risiko for at verbalt sprog bliver den dominerende kommunikationsform, og at andre kropslige og sansemæssige udtryksformer ikke betragtes som meningsfuld kommunikation (Gjermestad, 2017). På den baggrund er det vigtigt at fremhæve, at artiklens perspektiver på menneskelig ytring og kommunikation også er relevante for pædagogisk praksis. Socialpædagoger er sammen med og ved siden af personer med udviklingshandicap over tid og har i den forbindelse en unik mulighed for at lære den enkeltes ytringsformer at kende, og gennem dette kendskab at støtte op om personens kommunikationsmuligheder. Det forudsætter dog en anerkendelse af at mennesket kommunikerer på mangfoldige måder, og at man som pædagog er villig til at tage alle midler og udtryk i brug i forbindelse med kommunikation.

I centrum for artiklen har været spørgsmålet om hvordan den inkluderende handicapforskning kan udvikles så alle personer uanset funktionsevne og kommunikationsform kan deltage og hvilke metodologiske og metodiske udviklinger dette forudsætter. Disse spørgsmål er knyttet sammen med det forhold, at mennesker med mere vidtgående udviklingshandicap stort set er fraværende i forskning og heller ikke den inkluderende handicapforskning har formået at bidrage til inklusion af denne borgergruppe. Den manglende deltagelse er et problem, ikke kun for den enkelte person, men også samfundsmæssigt, da det betyder at vi ikke får del i den viden og de indsigter personer med sådanne udviklingshandicap har at bidrage med, f.eks. om hvad socialpædagogiske indsatser har af betydning for deres liv. Den manglende inddragelse bidrager til at fortsætte den samfundsmæssige marginalisering af borgergruppen, da deltagelse i forskning kan virke transformativt dvs. medvirke til øget samfundsmæssig opmærksomhed og prioritering (de Haas m.fl., 2022). Dette gælder såvel i en velfærds-politisk, som i en velfærdsprofessionel sammenhæng. En inkluderende handicapforskning, hvor personer med mere vidtgående udviklingshandicap indgår, kræver tid og dermed prioritering af ressourcer til mere langvarigt samvær. Det er en måde at lave forskning, der lige nu er udfordret af forskningens økonomiske vilkår og prioriteringer. Der ligger dog en etisk og demokratisk fordring i, at alle mennesker uanset funktionsevne og kommunikationsform bliver inddraget og lyttet til i forskning, der omhandler forhold i deres eget liv.

## Litteratur

- Bach, Michael (2017): *Inclusive citizenship: refusing the construction of «cognitive foreigners» in neo-liberal times*. Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 4:1, 4-25, <https://doi.org/10.1080/23297018.2017.1306794>
- Beail, Nigel & Williams, Katie (2014): *Using Qualitative Methods in research with people who have intellectual disabilities*. Journal of applied research in intellectual disabilities, 2014, 27, 85-96 <https://doi.org/10.1111/jar.12088>
- Chalachanová, Anna (2021): *Inkluderende forskning, medborgerskap og utviklingshemming. En deltakerbasert studie om praktisering av medborgerskap i hverdagslivet for personer med utviklingshemming i Norge og Slovakia*. VID Specialized University. <https://hdl.handle.net/11250/2833131>
- Cluley, Victoria (2016): *Using photovoice to include people with profound and multiple learning disabilities in inclusive research*. British Journal of learning disabilities, 45, 39-46. <https://doi.org/10.1111/bld.12174>
- Dahlberg, Karin, Dahlberg Helena & Nyström, Maria (2008): *Reflective Lifeworld Research*. Studentlitteratur
- de Haas, Catherine, Grace, Joanna, Hope, Joanna & Nind, Melanie (2022): *Doing Research Inclusively: Understanding what it means to do research with and alongside people with profound intellectual disabilities*. Social Science, 2022, 11 (4), 159; <https://doi.org/10.3390/socsci11040159>
- Duesund, Liv (1996): *Kropp, Kunskap & Självuppfattning*. Liber Utbildning.
- Elvbakken, Kari Tove & Malterud, Kirsti (2021): *Brukermedvirkning i helsetjeneste og helseforskning – historie og politikk*. I: Red. E. Skjeldal, Eske, *Kritiske perspektiver på brukermidvirkning* (pp. 25-40). Universitetsforlaget.
- Finlay, Linda (2006): *The body's disclosure in phenomenological research*. Qualitative research in psychology; 3: 19-30 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0510a>
- Gjermestad, Anita (2017): *Narrative competence in caring encounters with persons with profound intellectual and multiple disabilities*. International Practice developmental Journal. Vol 7, September 2017: DOI:10.19043/ipdj.7SP.007
- Gjermestad, Anita, Skarsaune, Synne, N. & Bartlett, Ruth (2022): *Advancing inclusive research with people with profound and multiple learning disabilities through a sensory-dialogical approach*. Journal of Intellectual disabilities, 2022, 27, Issue 1, <https://doi.org/10.1177/17446295211062390>
- Goode, David (2001): *I en verden uden ord. Førstehåndsviden som forudsætning for kommunikation. Etnometodologi som metode*. Systeme.
- Grønæk Jensen, Stine & Vaczy Kragh, Jesper (2020): *Erfaret magt. Frustrationer og fastholdelser på botilbud*. Syddansk Universitets forlag.
- Horgen Turid (2006): *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Lyng Rasmussen, Gitte (2022): *Deltagelse I hverdagslivet. En empirisk baseret undersøgelse af de oplevelser og erfaringer med deltagelse unge voksne med intellektuelle udviklingshandicap har i hverdagslivet*. Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi. Roskilde Universitet. <https://forskning.ruc.dk/da/publications/deltagelse-i-hverdagslivet-en-empirisk-baseret-unders%C3%B8gelse-af-de>
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Kroppens fænomenologi*. Det lille forlag.
- Mietola, Reetta, Miettinen, Sonja & Vehmas, Simo (2017): *Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities*. International Journal of social research methodology. 20:3, 263-274. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1287872>
- Nind, Melanie (2014): *What is inclusive research?* Bloomsbury
- Nind, Melanie & Strnadová, Iva (2020): *Changes in the lives of people with profound intellectual and multiple disabilities*. I: Red. M. Nind & I. Strnadová, *Belonging for people with profound intellectual and multiple disabilities. Pushing the boundaries of inclusion*. Routledge. DOI: 10.4324/9780429260711-1
- Rasmussen, Kim (2017): *Det gående interview*. I: Red. J. Kampmann, Jan, K. Rasmussen & H. Warming, *Interview med børn* (pp. 69-94). Hans Reitzels Forlag.
- Simmons, Ben & Watson, Debbie (2015): *From individualism to co-construction and back again. Rethinking research methodology for children with profound and multiple disabilities*. Child Care in Practice 21 (1): 50-66. <https://doi.org/10.1080/13575279.2014.976179>
- Spyrou, Spyrou (2011): *The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation*. Childhood, 18(2) 151-165, <http://dx.doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Steno, Anne Mia & Lyng Rasmussen, Gitte (2022): *At Lytte på baggrunde i pædagogiske situationer – deltagelsesmuligheder for mennesker med handicap*. Forskning i pædagogers profession og uddannelse. Årgang 6, nr. 1 2022. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132312>
- Østby, May og Haugenes, Marit (2019): *Inkluderende forskning sammen med personer med utviklingshemming – en metodebok*. Universitetsforlaget.
- Vorhaus, John Simon (2014): *Philosophy and profound disability: Learning from experience*. Disability and Society, 29 (4) 2014. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.831749>
- Walmsley, Jan & Johnson, Kelley (2003): *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.

Wentzel Winther, Ida (2018): Det upåagtedes etnografi – feltvandring og sanselige metoder som etnografiske undersøgelser af "ik" noget. I: Red. M. Hviid Jacobsen, Michael & H.L. Jensen, *Etnografier* (pp. 297-323). Hans Reitzels forlag.

Willert, Kristoffer (2019): *En fænomenologisk helhedsforståelse af intersubjektiviteten – som udlagt af Merleau-Ponty*. Tidsskrift for Medier, Erkendelse og Formidling. Årg. 7, nr. 7 2019.

# Feltvandring

## – mellem hjælp og videnskab

---

Charlotte Vange Løvstad  
Cand.Soc., Lektor i Socialt Arbejde, VIA, EVU,  
Social og beskæftigelse  
chvl@via.dk

Lotte Junker Harbo  
Cand.Pæd.Soc. og ph.d., Lektor i socialpæda-  
gogik, VIA, EVU, Social og beskæftigelse  
ljh@via.dk

### Resume

Artiklens hovedpointe er, at langvarige feltarbejder er i risiko for at blive farlige for deltagere og forskere, når forskere med professionsbaggrund pendulerer mellem subjektpositionerne 'forsker', som producerer videnskabelig viden og 'fagperson', hvor opgaven er at stille hjælp til rådighed, som mindsker eksklusion (Nissen, 2006: 63). Når fagpersonen forstærkes, og forskeren fortøner, produceres risici for, at deltagerne trækker sig længere væk fra hjælpen, en hjælp som de ellers ellers er i risiko for at afvise (Harbo & Løvstad, 2023: 6). I den videnskabelige produktion opstår farligheden i risiko for at bedrive sociologisk forulempning, hvor data primært forstås som fagpersonens professionsfaglige forståelser (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 59). Derved beskæftiger artiklen sig ikke med det etnografiske spørgsmål om 'going native' (fx Jacobsen & Kristiansen, 2001: 13; Wadel, 2015: 99), men i stedet med spørgsmålet 'going faglig'.

**Nøgleord:** hjælp, socialpædagogik, afvisning, professionsforsker, feltvandring

### Abstract

*Wandering field work – between help and science*

The main point of the article is that long-term fieldwork is at risk of becoming dangerous for both participants and researchers when researchers with a professional background shuttle between the subject positions 'researcher' and 'professional'. The participants are people at risk who do not take up help from the welfare systems. When the position as a professional is strengthened and the research position fades away, risks are created to reinforce the participants' exclusion in relation to help. For scientific production, the danger arises in the risks of engaging in sociological molestation (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 59). The analyses show that the question of science or help is often at stake and the article focus on "going professional" instead of "going native".

**Keywords:** help, social pedagogy, non-take-up, field research, position as researcher in professions and professional practice

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141836

## Indledning

Med udgangspunkt i 2 empiriske eksempler undersøger vi, hvordan langvarigt feltarbejde medvirker til, at forskere med professionsbaggrund pendulerer mellem videnskab og hjælp eller positionerne forsker og fagperson. Med primært Jacobsen og Kristiansens (2001) begreb om farlighed i etnografisk feltarbejde analyserer vi, hvordan farlighed kan se ud for deltagerne, og hvordan farlighed i relation til den videnskabelige produktion kan forme sig (Jacobsen & Kristiansen, 2001). Inden vi når til del-analyserne, præsenteres de to empiriske eksemplers langvarige feltarbejder. Herefter følger et afsnit om professionsfaglighed, hvor vi redegør for forståelse af hjælp i et fagligt perspektiv, som en samlebetegnelse for socialt arbejde og socialpædagogik og berører, hvordan positionen som fagperson er forskellig fra forskerpositionen. Herefter udfolder vi Jacobsen & Kristiansens begreber om farligt feltarbejde (Jacobsen & Kristiansen, 2001), og artiklens blik på farlighed, når fagpersonen kommer i spil. Efter del-analyserne rundes artiklen af med en opsamling med de centrale pointer omkring penduleringen mellem de to positioner.

## Metode, empiri og tilgang i artiklen

Artiklen bygger på to empirisk forankrede forskningsprojekter (Løvstad & Harbo, 2023; Løvstad, Svendsen & Ramsbøl, 2018), som på forskellig vis undersøger, deltagernes forståelser af egen livssituation og oplevelser af møder med hjælp, hvor de ofte afviser det, der er tænkt som hjælp. Metodisk trækker forskningsprojekterne på langvarige feltarbejder, hvor vi over nogle måneder vandrer rundt, både analytisk og konkret, i de sociale fænomener, vi studerer (Winther, 2018: 310-318,) og i et eller andet omfang deltager i forskellige elementer af hverdagslivets rutiner (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 41; Wadel, 2015: 90). Deltagernes oplevelsesverden er centrum for vores og deltagernes opmærksomhed i et samarbejde båret af nysgerrighed og åbenhed. De langvarige feltarbejder har til formål at producere viden gennem observationer af, drøftelser om og deltagelse i hverdagslivet for at opnå et nuanceret og detaljerigt indblik i deltagernes oplevelser af møder med hjælp (Jacobsen & Jensen, 2018: 13; Wadel, 2015: 90; Winther, 2018: 310). Det bringer også spørgsmålet om etik på banen. Vi forstår – overordnet set – etikken som relationel, situationel og kontekstuel, hvor vi navigerer i det konkrete med udgangspunkt i forskningsetiske kodekser og overvejelserne om nærhed og distance i mellemmenneskelige møder, som også vores eksempler viser (fx Jacobsen & Kristiansen, 2001; Wadel, 1992; Wadel, 2015).

I det ene projekt undersøger vi ved hjælp af photovoice metoden deltagernes oplevelser med hjem, hjemlighed og hjemløshed med baggrund i deres levede erfaringer i hjemløshed (Løvstad, Svendsen & Ramsbøl, 2018). Photovoice er en deltagerstyret metode, hvor fotografier kombineres med kvalitative interviews, hvor fotografierne forstås som visuelle stemmer og kombineres således med mere empower-

mentorierede processer (Wang & Burris, 1997; Rasmussen, 2018: 251). I projektet fulgte vi deltagerne i 3-6 måneder med jævnlige møder på biblioteker eller hangouts som cafeer og ungdomshuse (Løvstad, Svendsen & Ramsbøl, 2018).

I det andet forskningsprojekt følger vi deltagerne over 9 måneder, hvor vi indgår i uformelle dialoger, hverdagslivets rutiner og forskellige aktiviteter i undersøgelse af deltagernes oplevelser med hjælpen. Konteksten er et bofællesskab, som har til formål at hjælpe mennesker ud af hjemløshed og ind i en bolig (Løvstad & Harbo, 2023).

På tværs af forskningsprojekterne giver deltagerne udtryk for, at det er svært at få adgang til velfærdssystemernes hjælp. Deltagerne oplever sig ofte mødt stigmatiserende af velfærdssystemernes kategoriseringer, som fravister dem retten til egne oplevelser og efterlader dem med en følelse af at være objektgjort (Harbo & Løvstad, 2023: 10). De oplever hjælpen som irrelevant i forhold til deres oplevede behov og fortæller om møder med fagpersoner, som mangler indsigt i eller forståelse for deres problematikker (Løvstad & Harbo, 2023). Oplevelser, som leder frem til, at de afviser hjælpen, både midlertidigt og mere langvarigt (Harbo & Løvstad, 2023).

Afvisning af hjælp skriver sig ind i et internationalt forskningsfelt, hvor afvisninger betegnes som non-take up, hvor hjælp så at sige 'ikke tages i mod' på trods af at være berettiget til den (Lucas, Bonvin & Hümbelin, 2021: 165-166). Forskningen er primært funderet på kvantitativ forskning, og der efterlyses kvalitativ forskning i non-take-up (Lucas, Bonvin & Hümbelin, 2021: 163; Manchester & Mumford, 2009: 28). De to forskningsprojekter kan betragtes som en kvalitativ udvidelse af den internationale forskning, særligt oplevelser af stigmatisering som afsæt for at afvise hjælpen (Harbo & Løvstad, 2023; Lucas, Bonvin & Hümbelin, 2021: 165).

Som antydnet indledningsvist opleves forskerpositionen i denne sammenhæng ikke 'ren' – vi har med to forskere at gøre, som er professionsuddannede fagpersoner og har en dybdegående indsigt i de miljøer, som forskes i, og derved kan det også forstås som feltarbejde i egen fagkultur (Wadel, 1991: 15). Og som en slags snubledata i forskningen får vi øje på en pendulering mellem positionerne fagperson og forsker (Harbo & Løvstad, 2023).

Fagpersonen kommer på overarbejde, når deltagerne afviser velfærdssystemernes tilbud om hjælp, som i fagpersonens øjne betyder, at deltagernes muligheder for at leve et mindre marginaliseret liv forringes. Det ser i fagpersonens øjne ud som om, velfærdssystemerne i disse situationer ikke imødekommer dets funktion, nemlig at fungere som hjælp. Det vækker en følelse af uretfærdighed hos os som fagpersoner, og det skubber til vores handletrang, trangen til at gøre noget, fordi



det opleves som det rigtige (Løvstad, 2018: 45). Netop fordi feltarbejdet er langvarigt, båret af nysgerrighed og en meget stor åbenhed i dialogerne, får vi også adgang til deltageres oplevelser og behov. Det styrker vores forudsætninger for fagpersonligt (og forskningsmæssigt) at begribe, oplevelser af møderne og hvilke behov for hjælp, deltagerne oplever. Og når handletrangen kommer i spil, får positionen som fagperson forrang fremfor forskerpositionen. Her bliver forskningsmetoden medkonstituerende af os som fagpersoner i feltarbejdet, samtidigt med vi også er forskere, og det handler artiklen om. Men først udfolder vi i det følgende, hvad vi forstår som fagperson, og netop hvad hjælp er og det særlige blik, som fagpersonen bærer med sig (Nissen, 2006: 62).

### Professionsfaglighed og at være fagpersoner

Kernen i professionsfaglighed er at stille hjælp til rådighed uden at vide, hvordan den bliver modtaget. Professionsfaglig hjælp udspringer af det blik (teorier, viden og overvejelser), fagpersonen har på sociale problemer, som betyder, at vi iagttager og forstår sociale problemer på en bestemt måde (Nissen, 2006: 62). Hjælp har til formål at mindske risikoen for eksklusion for mennesker i udsathed ved at understøtte deltagelsesmuligheder og hjælpsomme koblingsmuligheder til velfærdssystemerne (Harbo, 2021: 44; Nissen, 2006: 63). Konkret operationaliseres hjælp gennem fagligt begrundede handlinger, hvis formål er at øge sandsynligheden for, at hjælpen opleves meningsfuld og derved afhjælper de sociale problemer, mennesker er i (Harbo, 2021: 50, Harbo & Løvstad, 2023). Som fagpersoner forstår vi det andet menneske, som et menneske, der har mulighed for at overkomme marginalisering og eksklusion gennem hjælp. Det betyder, at vores og derved artiklens professionsfaglige blik er kendetegnet ved hjælpens formål, som at mindske risikoen for eksklusion (Harbo, 2021).

Forskerpositionen i artiklen trækker på samfundsvidenskaben og socialvidenskabens interesser sig for, hvordan mennesker handler og skaber mening i eget liv i et mere aktørorienteret og subjektivt perspektiv, hvor her særligt spørgsmålet om afvigelse er på spil (Winther, 2018: 301-302). Ofte vil forskerpositionen forstå de afvigende, som særligt sårbare/skrøbelige eller på andre måder 'ikke som os' (Jacobsen & Kristiansen, 2018: 326). Forskningen har som formål at bidrage med ny viden om sociale fænomener og i sidste ende medvirke til at skabe bedre forudsætninger for at skabe samfundsmæssig værdi og her bedre forudsætninger for at afhjælpe sociale problemer (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 102).

Men netop fordi vi også er fagpersoner med erfaringer fra og med udsathed og afvigelse, kender vi de miljøer, hvor afvigelser findes og har et kendskab til de (mere) uformelle regler og rutiner. Derved laver vi også feltarbejde med en indsigt i de miljøer, logikker og sociale systemer, vi forsker i, og kan derfor heller ikke tage rollen som lærling på os (Wadel, 1991: 34; Wadel, 2015: 88). På en og samme tid laver vi

feltarbejde i både en fremmed kultur og egen fagkultur (Wadel, 1991: 22-28), en fagkultur hvor vi er vant til at navigere som fagperson med hjælp som opgave.

Med overvejelser om positioner som henholdsvis fagperson og forsker i baghovedet, bevæger vi os over i, hvordan det farlige feltarbejde kan forstås ved hjælp af primært Jacobsen og Kristiansens teoretiske overvejelser (Jacobsen & Kristiansen, 2001), og hvor farlighed kan være i spil.

### Det farlige feltarbejde

Studierne af og i det afvigende kalder ofte metodisk på langvarige feltarbejder, hvor en dyberegående indsigt i hverdagslivet og den sociale kontekst er målet for forskningen (Jacobsen & Jensen, 2018: 13). I langvarige feltarbejder kan et vigtigt dilemma identificeres (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 38-39), hvor der, som konsekvens af langvarige interaktioner, sker en glidning fra at blive set og mødt som forsker til at udvikle det, som kan ligne venskabslignende relationer, hvor positioner som forsker og deltager kan være under opløsning (fx Jacobsen & Kristiansen, 2001: 38-40; Nimb, 2020). Her er risikoen for at lade sig "opsluge" i feltarbejdet og miste den nødvendige distance til sit materiale til stede (Wadel, 1991: 27).

I artiklens første del-analyse behandles risikoen for, at langvarige feltarbejde i egen fagkultur (Hastrup, 2010; Wadel, 1991: 22-28) er med til at konstituere os som fagpersoner i stedet for forskere, hvor vi udvikler ikke venskabslignende relationer, men hjælperelationer (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 38-40). Det kan blive farligt for deltagerne, da der kan opstå en risiko for en øget marginalisering i relation til hjælpen. Helt specifikt viser analysen, at vores tilstedeværelse som fagpersoner ind i forskningsprojekterne kan risikere at understøtte dekoleringen mellem deltagerne og hjælp.

I artiklens anden del-analyse undersøger vi, hvordan de fortællinger, som er blevet delt i det, der kan ligne hjælperelationer, behandles i den videnskabelige produktion (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 39). Her flyttes blikket fra farlighed i relation til deltagerne til farlighed i relation til den videnskabelige produktion. Her ser vi særligt farlighed, som risikoen for at definere deltageres virkeligheder på andre måder, end de er enige i, har forstået eller måske har ønsket. Vi relaterer det til termen sociologisk forulempning (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 59). Men først udfolder vi penduleringen mellem fagperson og forsker i de følgende afsnit.

### Hvem konstituerer hvem?

*Vi sidder en eftermiddag i Bofællesskabet og drøfter processen sammen med deltagerne omkring etableringen og dagligdagen i bofællesskabet. Der er megen snakken frem og tilbage om, hvordan og hvornår hvad skete i forhold til opstarten, og hvad bofællesska-*

bet er for en størrelse. Stemningen er afslappet og præget af både grin, alvorligheder, nysgerrighed og åbenhed. Det er en proces, vi har drøftet løbende over de sidste måneder, som både deltagerne og os har svært ved at få et overblik, så vi foreslår at tegne en tidslinje over forløbet. 'God ide' siger den ene deltager. Vi arbejder længe med det visuelle overblik, hvor vi skiftes til at tegne og skrive stikord eller overskrifter på en planche. I processen bliver det tydeligt for den ene deltager, at han har brug for hjælp til at håndtere sin økonomi, noget som han har ønsket længe jf. ham selv. Han spørger, om vi ikke vil hjælpe ham med at få et overblik, som han kan tage med til sin sagsbehandler for 'I kender jo systemet'. Det er et konkret behov knyttet til velfærdssystemerne, og behovet for hjælp fra en fagperson træder frem. Vores første umiddelbare svar er, at det kan vi sagtens og kommer med konkrete umiddelbare forslag til, hvordan han skal adressere det til sin sagsbehandler med baggrund i vores professionsfaglige indsigt (Feltnoter, 19.10.20). I den efterfølgende opsamling på dagen får vi øje på, at det ikke er vores opgave i relation til forskningen at yde professionsfaglig hjælp, og vi ikke nødvendigvis kan yde rette hjælp i forhold til behovet. Det betyder, at vi vender tilbage til deltageren og fortæller ham, at vi ikke kan hjælpe ham, hvilket resulterer i, at han slår ud med armene og giver op med ordene 'så kan det også være lige meget' (Feltnoter, 21.10.20).

Når deltageren adresserer vores kendskab til velfærdssystemerne, konstituerer han os som fagpersoner, og fordi vi været til stede længe i bofællesskabet, gør han det som det naturligste i verden. Han beder om hjælp - han konstituerer os som fagperson. Og ved i første omgang at gå ind i dialogen, accepterer vi konstitueringen - vi er ved at lade os opsluge af positionen som fagperson (Hastrup, 2010; Wadel, 1991: 27; Wadel, 2015: 99). Efterfølgende hjælper refleksionen os til en analytisk distance (Wadel, 2015: 99), hvor vi genindtræder i forskerpositionen, som den primære.

Men fra tid til anden konstituerer vi også os selv som fagpersoner. I photovoice projektet har vi kontinuerlige drøftelser omkring rutiner og ritualer i forbindelse med deltagernes indtag af rusmidler, som bringer fagpersonen i spil. Drøftelserne er præget af åbenhed og nysgerrighed på hinandens overvejelser.

*En af de dage, hvor vi mødes på et af de lokale hang outs rundt om bordet med kaffen, bidrager en af deltagerne med nuancerede fortællinger om, hvordan og hvor ofte hun eksperimenterer med forskellige rusmidler og detaljeret fører dagbog over sine erfaringer. Stemningen er afslappet, vi sidder tilbagelænet rundt om bordet og som så ofte før, er dialogen præget af åbenhed og nysgerrighed. En af os bemærker i samtalen, at 'Rusmiddelbehandleren nok ville tænke, at du har et særligt problematisk forbrug i forhold til det omfang, du beskriver'. Det leder til en drøftelse af, hvordan 'pro-*

*blematisk' kan forstås. Forskellige opfattelser af erfaringer drøftes åbent, og vi trækker aktivt fagpersonen (rusmiddelbehandler) ind med konkrete faglige perspektiver og peger bl.a. på, at når et rusmiddelindtag forstås problematisk, anbefales rusmiddelbehandling. En anbefaling, som deltageren ikke er enig i, da hun har flere oplevelser med rusmiddelbehandling, som på ingen måde har været en hjælp og fastholder, at det skal hun ikke igen. Et par af de andre deltagere stemmer i med samme oplevelser, som får os til at andre os. De fortæller åbenhjertigt, at det særligt handler om, at rusmiddelbehandlere ikke forstår, at stofferne også kan gøre noget godt, og dermed er behandling faktisk ikke en hjælp. De fortæller også, at de har mere brug for hjælp til 'alt muligt andet', en hjælp som de ikke oplever at kan få i rusmiddelbehandlingen (Feltnoter, 16.11.16).*

I dialogerne konstituerer vi os som fagperson, når vi anbefaler rusmiddelbehandling, som en vej til hjælp (Wadel, 2015: 99). Også her er forskeren i risiko for at blive utydelig, idet vi flytter os ind i egen fagkultur og lader os opsluge (Wadel, 1991: 27; Wadel, 2015: 99).

Det er eksempler på, hvordan fagpersonen bringes i spil af både deltagerne og os ind i samtalerne med forskellige formål. I første eksempel beder en deltager om hjælp til hjælp til at koble sig til velfærdssystemerne. I det andet eksempel bruges det som en markør på et rusmiddelindtag, der i fagpersonens forståelse er problematisk og kræver behandling. I begge eksempler skal dialogerne forstås som en fortsættelse af tidligere samtaler over flere måneder. Her spiller de langvarige feltarbejder en rolle, idet vi er ved at udvikle det, der kan ligne hjælperelationer. Når en deltager som det naturligste i verden beder om hjælp, viser det tegn på hjælperelationer. Og når vi vurderer noget som problematisk, og det kan diskuteres i en åben dialog, viser det ligeledes tegn på hjælperelationer. Feltvandring understøtter, at positionen som fagperson træder frem, og de venskabslignende relationer (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 38-40) vrides ind i hjælperelationer, hvor fagpersonen træder frem, og forskeren træder i baggrunden, og vi er i risiko for at miste den nødvendige distance til egen fagkultur (Hastrup, 2010; Wadel 1991: 27).

### **Men hvorfor er det farligt?**

Som nævnt indledningsvist er et vigtigt aspekt i begge forskningsprojekter, at deltagerne på tværs afviser det, der er tænkt som hjælp fra velfærdssystemerne, fordi de oplever den stigmatiserende og føler sig objektgjort (Harbo & Løvstad, 2023; Lucas, Bonvin & Hümbelin, 2021; Manchester & Mumford, 2009). Vi er i forskningen optaget af at undersøge netop disse oplevelser og afvisninger. I feltvandringerne tilstræber vi at bringe åbenhed, indlevelse og en nysgerrighed ind i samtalerne (Jacobsen, Jørgensen & Svendsen-Tune, 2010: 235), som også gør, at der udvikles det, der kan forstås som venskabslignende relationer (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 38-40). Ønsket er at etablere mere nuance-

# De fratages muligheden for at opponere, rette vores misforståelser og fejlfortolkninger. På den måde kan vores forskningsmæssige forståelser blive 'de rigtige'

rede forståelser af deltagernes oplevelser, deres 'hvorfor' når de afviser hjælpen. Og som vist ovenfor, så træder positionen fagperson også ind i møderne, hvorfor venskabslignende relationer bliver til hjælperelationer.

Når deltagerne fortæller om møder med andre fagpersoner, hvor de ikke oplever hjælpemulighederne relevante, og det samtidigt er forskningsprojekternes genstandsfelt, forfølger vi disse oplevelser med spørgsmål, som trækker på det blik og de erfaringer, vi har med fra indersiden af velfærdssystemerne, vi går så at sige på jagt i vores egen fagkultur (Wadel, 1991: 15).

I både eksemplet med drøftelse af rusmiddelforbrug og eksemplet omkring økonomien sker konstitueringen som fagpersoner. I begge eksempler afviser deltagerne hjælpen, og her er både social (u-)retfærdighed og (u-)lige muligheder på spil, hvilket også appellerer til vores egne værdier. Der skubbes til fagpersonens handletrang i forhold til at understøtte deltagernes adgang til hjælpen gennem konkrete handlinger (Løvstad, 2018: 45). I vores fagpersonlige overvejelser om, hvordan deltagerne skal interagere med hjælpen, har vi kun øje for den ene side af hjælpen, altså hvordan deltagerne oplever deres adgang til hjælpen. Vi har ikke blik for velfærdssystemets ageren, herunder rettigheder og forpligtelser. Relationen mellem os og deltagerne er båret af tryghed og nysgerrighed, og samtidigt føler deltagerne sig mødt af os, og det kan skabe en forventning om, at vi kan hjælpe 'I kender jo systemet' (Feltnoter 19.10.20). I vores umiddelbare handleanvisninger tager vi fagpersonen på os, og tager den for givet (Wadel, 1991: 27). Udfordringen er dog risikoen for, at vores fagpersonlige handlinger, i stedet for at bringe deltagerne tættere på hjælpen, øger distancen. De fagper-

sonlige handlinger udspringer ofte af fragmenterede bidder af viden, som kan betyde, at vores vejledning slet og ret skyder forbi. Netop fordi deltagerne føler sig mødt af os, er der en risiko for, at de tillægger vores fagpersonlige overvejelser stor betydning og skaber nye forventninger til hjælpen. Når deres forventninger så ikke imødekommer deres forestillinger, er der en risiko for, at de trækker sig yderligere fra velfærdssystemets tilbud om hjælp (Harbo & Løvstad, 2023: 10).

Vores centrale pointe er her, at de langvarige feltarbejder etablerer et rum, hvor der er risiko for, fagpersonen forstærkes gennem fortællinger om eksklusion i relation til hjælpen, som kobler sig på vores forståelser af kernen i hjælpen. Vi kan derved – utilsigtet – komme til, at markere fagpersonen tydeligere gennem vores undersøgelser af mødet, som igen er i risiko for at efterlade os med en følelse af uretfærdighed. Når uretfærdighederne kommer til syne, og penduleringen mellem forsker og fagperson forstærkes, er feltvandring i risiko for at medvirke til at udviske forskerpositionen og forstærke fagpersonen for både deltagere og for os selv.

Ovenstående kan blive farligt for deltagerne. Det møde, som initieres af forskerpositionen og som kalder på fagpersonen, kan give deltageren et spinkelt håb om, at vi kan hjælpe dem til kontakt til hjælpen, altså omsætte ord til konkret hjælp. De handlemuligheder, vi, som forskere, har, er at blotlægge det, vi oplever som uretfærdigt gennem den videnskabelige produktion, som på den lange bane skal medvirke til at skabe forandringer i måder, hjælpen tilrettelægges på. Men når forskerpositionen udviskes eller måske fremstår for abstrakt for deltagerne (og måske for os), kobles vi i stedet til det mere håndgribelige, nemlig fagpersonen. Det er her feltvandringene potentielt bliver farlige for

deltagerne. Når forskerpositionen konstitueres som fagperson og vi, som forskere, accepterer konstitueringen, er vi i risiko for at medvirke til at bringe deltagerne i fare i relation til hjælpen. Derved er spørgsmålet om eksklusion i relation til hjælpen på spil.

Vi bevæger os nu fra at se på farlighed for deltagerne til at undersøge, hvordan de langvarige feltarbejder også kan være i risiko for at gøre den videnskabelige produktion farlig.

### Farlighed for den videnskabelige produktion?

Indledningsvist spurgte vi, hvordan man behandler viden, som er blevet delt i venskabslignende relationer videnskabeligt? Her er risikoen for sociologisk forulempning i spil (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 59). I eksemplet med rusmiddelbehandleren og kategoriseringen af deltagerens indtag som problematisk, træder vi ud af forskerpositionen og ind i positionen som en bedrevende udefrakommende om end med en faglig tyngde. Samtidigt påberåber vi os definitionsretten (Bae, 1996) over deltagerens nu pludselige rusmiddelproblem, og definerer deltagerens virkelighed på måder, hun ikke er enig i. I den konkrete situation erklærer hun sig uenig og fastholder sin egen forståelse af rusmiddelindtaget og fortæller os, at vi tager fejl (Feltnoter, 16.11.16). Men i den videnskabelige analyse- og fortolkningsproces indgår hun og de øvrige deltagere ikke. De fratages muligheden for at opponere, rette vores misforståelser og fejlfortolkninger. På den måde kan vores forskningsmæssige forståelser blive 'de rigtige' (Jacobsen & Kristiansen, 2001: 59). Her er det farlige også koblet til fagpersonen, idet risici er, at vores forståelser formet over tid forstås i lyset af vores professionsfaglighed og derved det blik, vi har med os (Nissen, 2006: 62). Derved hører og forstår vi 'blot' ekkoet af vores egen stemme, i det vi tror, vi forstår som

deltagerens stemmer. Samtidigt frarøver vi deltagerne mulighed for at sige fra, måske ikke undervejs, men i forhold til det endelige produkt. Risikoen er her, at vi kommer til at medvirke til yderligere stigmatisering og marginalisering af deltagerne. Her opstår farligheden eller uvidenskabeligheden for videnskaben.

### Opsamling

Analyserne viser, hvordan langvarige feltarbejder medvirker til at konstituere subjektpositioner, hvor vi pendulerer mellem forsker og fagperson. Vores blik på hjælp og velfærdssystemernes funktion bringes i spil i empiriproduktionen, hvor både deltagerne og vi aktivt bruger fagpersonen om end med forskellige formål, og spørgsmålet om inklusion/eksklusion er på spil. Når vi ønsker at opnå en dyberegående indsigt i deltagerens oplevelser, produceres risici for, at fagpersonen træder tydeligere frem i forhold til en måske for abstrakt forskerposition. I kombination med en forstærket optagethed af uretfærdighed i deltagerens oplevelser, som kan producere håb for (os og) deltagerne om faktisk at få adgang til hjælp. Men netop det kan lede til, at deltagerens afvisning af hjælp forstærkes, og derved øge deltagerens eksklusion i relation til hjælpen. I en forskerposition kan vi ikke yde konkret her-og-nu hjælp, men i stedet fremstille behov for hjælp gennem den videnskabelige produktion, som i et langsigtet perspektiv kan understøtte forandringer. Og med forskerpositionen risikerer vi at reproducere vores egne forståelser og derved udlægge deltagerens virkeligheder på måder, de ikke kan genkende sig selv i og begå sociologisk forulempning. Artiklen peger således på, at langvarige feltvandring skal balancere mellem bevidst videnskab og hjælp, når forskere har en professionsbaggrund (Jacobsen & Kristiansen, 2001).

## Litteratur

- Bae, B., 1996: *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*. In: Social Kritik 47/1996, s. 6-21
- Harbo, L.J., 2021: Én måde at begribe socialpædagogik på. In Tidsskrift for Socialpædagogik årg. 24, nr. 1, 41-52.
- Harbo, L. J. & Løvstad, C. V., 2023: *Socialpædagogik, udsathed, tillid eller mangel på samme*. In: Tidsskrift for Socialpædagogik årg. 26, nr. 1, 4-14.
- Hastrup, K. 2010: Introduktion. Den antropologiske videnskab. In: Hastrup, K. (red.). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, M.H., Jørgensen, A. & Svendsen-Tune, S., 2010: Undersøgelser af udsatte og udstødte mennesker. In: Jacobsen, M.H., Kristiansen, S. & Prieur, A. (red.): *Liv, fortælling, tekst - strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S., 2001: *Farligt feltarbejde: etik og etnografi i sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jacobsen, M. H. & Jensen, H. L., 2018: Etnografi og etnografisk metode. In: Jacobsen, M. H. & Jensen, H. L. (red.): *Etnografier* (pp. 11-25). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lucas, B., Bonvin, J. & Hümbelin, O., 2021: *The Non-Take-Up of Health and Social Benefits: What Implications for Social Citizenship?* In: Swiss Journal of Sociology, 47(2) 161-180. <https://doi.org/10.2478/sjs-2021-0013>
- Løvstad, C. V., 2018: *Jeg scanner da altid omgivelserne...". Medarbejderes strategier til håndtering af magtesløshed på botilbud*. STOF 20, 44-47.
- Løvstad, C. V., Svendsen, C. B. & Ramsbøl, H., 2018: *Mit hjerte skal nok lige acceptere, at det er mit hjem det her*. In: Uden For Nummer, 37/2018, 42-51.
- Manchester, C. F. & Mumford, K. J., 2009: *How Costly is Welfare Stigma? Separating Psychological Costs from Time Costs*. SSRN Electronic Journal. DOI:10.2139/ssrn.1544601
- Nimb, M. L. R. 2020: Feltarbejde og spejlinger af intime møder. In: Etnografisk Tidsskrift, 55. Årgang, nr. 1., s. 85-95. Visning af .... og fremefter: Årg. 55 Nr. 1 (2020): Intimitet (tidsskrift.dk)
- Nissen, M. A., 2006: *Behandlerblikket – risiko og refleksion i socialt arbejde med børn og unge*. In: Nordisk udkast, nr. 1, 2006, 61-80.
- Rasmussen, K., 2018: Visuel etnografi – om kendetegn, erfaringer og muligheder ved et metodisk felt i udvikling. In: Jacobsen, M. J. & Jensen, H. L. (red.): *Etnografier* (pp. 233-262). København: Hans Reitzels Forlag.
- Svendsen, C. B., Løvstad, C. V. & Ramsbøl, H., 2018: *På sporet af udsatte stemmer*. In: Tidsskrift for Socialpædagogik, 21. årg., nr. 1, 2018, 5-14.
- Wadel, C. C., 1991: *Feltarbejde i egen kultur*. SEEK A/S Flekkefjord
- Wadel, C. C. (2015). *Participatory Work-Along as an Apprentice—A Qualitative Research Tool in Studying Organizations and Work Practices*. Nordic Journal of Working Life Studies, 5, 85–103. <https://doi.org/10.19154/njwls.v5i3a.483>
- Wang, C. & Burris, M. A., 1997: *Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment*. In: Health Education & Behavior, 24(3), 369–387.
- Winther, I. W., 2018: Det upåagtedes etnografi – feltvandring og sanselege metoder som etnografiske tilgange i undersøgelsen af 'ik' noget'. In: Jacobsen, M. H. & Jensen, H. L. (red.): *Etnografier* (pp. 297-324). København: Hans Reitzels Forlag.

# Kortlægninger med børn

## – om empirisk at indfange udviklinger i børns skoleliv over tid

---

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

### Resume

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

**Nøgleord:** børneforskning, inklusionsforskning, inklusion, konflikter, fællesskaber

### Abstract

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

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

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

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

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

*Carl: Det kan det godt nogle gange.*

*Lærke: Ja.*

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

*Lærke: Ja.*

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

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

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

### **Baggrund for projektet**

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

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

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

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

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

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

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

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

## X-klassen som forskningssammenhæng

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

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

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



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

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

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

### Kortlægninger i interviews med børn

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

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

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

*(Carl lægger kortene op)*

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

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

*(Carl arbejder videre)*

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

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



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

Carl: Ja.

Lærke: Og hvad leger I så?

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

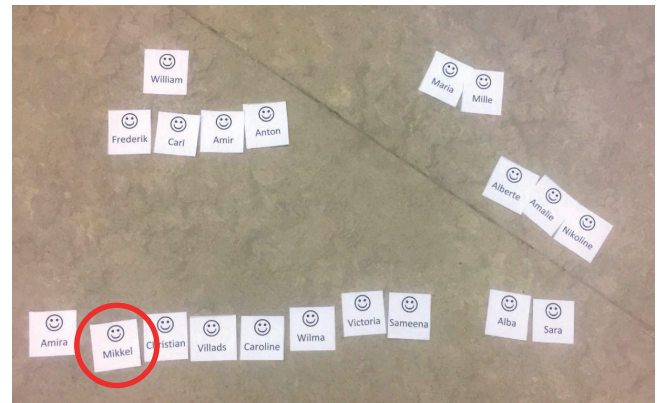
I det ovenstående får vi Carls perspektiver på både sine egne og Amiras (manglende) fællesskaber, hvilket også hjælper med at forstå Amiras deltagelsesbetingelser bedre. Med det ovenstående uddrag bliver det også tydeligt, hvordan kortlægningerne ikke kan stå alene, men stiller krav til, at forskeren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

### Mikkel som eksempel

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

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

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



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

Lærke: Og hvad laver I så?

Mikkel: Spiller FIFA. Spiller fodbold.

Lærke: Fodbold igen (smiler).

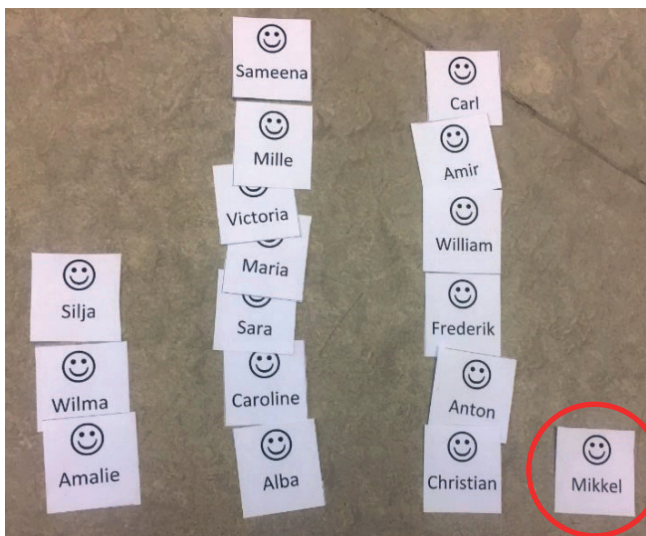
Mikkel: (Smiler) Ja, vi spiller hele tiden fodbold, næsten.

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

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

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

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



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

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

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

*M: Ja, men mest er jeg bare alene.*

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

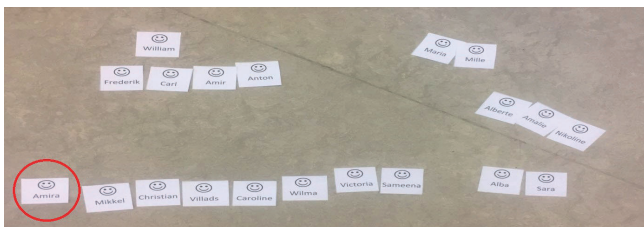
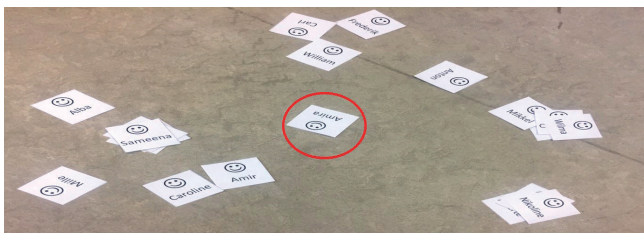
liv, ikke længere er mulig på samme måde, da han kun kan spille med børn fra parallelklassen. Det at følge Mikkels forløb gav mig anledning til at undersøge mere bredt, hvad forskydninger i det sociale og tab af venskaber betyder for børns deltagelse i skolelivet. Der syntes i Mikkels tilfælde at være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

### Etiske dilemmaer i kortlægninger

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

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

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



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

Amira fortæller i et interview:

*Amira: Pigerne holder mig næsten hele tiden ude.*

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

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

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

### Afrunding

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

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

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

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

## Litteratur

- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelseobjekt til medforsker?: Livsforms-intervju med 4-5-åringer. *Nordisk psykologi*, 43, 274–292.
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56–78.
- Busch-Jensen, P. (2011). Fleksibilitet og fællesskab: frembringelsen af nye former for fælleshed i moderne arbejdsliv: ph.d.-afhandling. *Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi* (1. udgave). Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- Busch-Jensen, P. (2014). Konflikter som ressourcer: magt anskuet i et praksisforskningsperspektiv. In M. K. Fogsgaard & C. Elmholdt (Eds.), *Magt i organisationer* (pp. 62–91). Klim.
- Eder, D., & Corsaro, W. (1999). ETHNOGRAPHIC STUDIES OF CHILDREN AND YOUTH: Theoretical and Ethical Issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 520–531.
- Glendøs, M. (2017). Students' dreams for the future and perspectives on resilience-building aspects of their lives: The view from East Greenland. *Children and Youth Services Review*, 79, 348–354.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning. In *Carpe* (1. udgave). Gyldendal.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver: forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde: forskning i fællesskab* (1. udgave). Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018a). *Konflikter om børns skoleliv* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag. [https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb\\_6366839%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6366839%22)
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018b). Om at forske i konflikter om børns skoleliv. In C. K. D. Højholt (Ed.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 22–57). Dansk Psykologisk Forlag.
- Holland, D., & Lave, J. (2001). History in person: enduring struggles, contentious practice, intimate identities. School of American Research Press.
- Holzkamp, K. (1989). Menneskets samfundsmæssige natur: om forholdet mellem den total-samfundsmæssige proces og den individuelle livsproces. *Forum*, Nr. 5, 198, 23–43.
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske udkast*, Årg. 26, n. 3–31.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Børnerådet.
- Kampmann, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. In E. Gulløv & S. Højlund (Eds.), *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (pp. 167–183). Gyldendal.
- Koch, A. B. (2013). Når børn trives i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2013 (nr. 1), 72–81.
- Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J., & Torre, A. (2010). *Med spredning som muligt svar: følgeforskning på Københavnermodellen for integration*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO: inklusion og fritidspædagogik. In C. H. Pernille Hviid (Ed.), *Fritidspædagogik og børneliv* (1., pp. 192–214). Routledge.
- Kousholt, D., & Højholt, C. (2011). Forskningssamarbejde og gensidige læreprocesser. In H. Charlotte (Ed.), *Børn i vanskeligheder* (pp. 207–237). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D., & Testmann, L. (2017). Børns sociale deltagelse og fællesskaber. In T. H. Mortensen (Ed.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (pp. 57–77) Akademisk Forlag.
- Marschall, A. (2014). *The time-shared child: exploring children's perspectives on everyday life with two households : PhD thesis*. Faculty of Social Sciences, University of Copenhagen. [https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb\\_6133405%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6133405%22)
- Mørck, L. L. (2007). *Grænsefællesskaber: læring og overskridelse af marginalisering* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning: Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. In G. C. Torben Bechmann Jensen (Ed.), *Psykologiske & pædagogiske metoder* (1. udgave, pp. 123–154). Roskilde Universitetsforlag.
- O'Neill, J. (2014). Voice and the ethics of children's agency in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 39–54.
- Osterkamp, U. (2009). Knowledge and Practice in Critical Psychology. *Theory & Psychology*, 19(2), 167–191.
- Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion - muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv: Ph.d.-afhandling*. Syddansk Universitet.
- Prins, K. (2019). *På Jagt efter det demokratiske: En pragmatisk kultur-analyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen*. RUC.
- Prout, A., & Christensen, P. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, Vol. 9, no, 477–497.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (2013). Psychology from the standpoint of the subject: selected writings of Klaus Holzkamp. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137296436>
- Stanek, A. H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO: Ph.D-

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

# Udvikling af pædagogens praksis ved brug af Change Laboratory som metode

---

Camilla Finsterbach Kaup  
Ph.d., Lektor, pædagoguddannelsen, Professionshøjskolen UCN  
cmf@ucn.dk

Susanne Dau  
Docent, Professionshøjskolen UCN  
sud@ucn.dk

## Resumé

Denne artikel fokuserer på Change Laboratory (CL) som interventions- og forskningsmetode. Et CL kan som forskningsmetode give indblik i, hvordan det pædagogiske personale håndterer problemer, der kan opstå, når fx nye pædagogiske metoder skal implementeres i praksis. CL er teoretisk bundet op på Culture Historical Activity Theory (CHAT). Interventionen søger at fremme ekspansive læreprocesser, der gør det muligt for det pædagogiske personale at analysere og reflektere over deres arbejdspraksis i fællesskab. Det konkluderes, at CL, med afsæt i det virksomhedsteoretiske perspektiv, kan være med til at belyse og skabe viden om forandringsprocesser relateret til det pædagogiske felt. Det, at det pædagogiske personale igennem CL arbejdede kollektivt med at forandre deres praksis, sås af det pædagogiske personale som værende værdifuldt i arbejdet med at implementerer nye metoder.

**Nøgleord:** change Laboratory; formativ intervention; ekspansiv læring; transformativ agency; CHAT

## Abstract

### *Developing social educators' practices through the Change Laboratory*

This article focuses on the Change Laboratory (CL) as an intervention- and research method. Using CL, researchers can gain insight into how pedagogical staff deals with problems that may arise when implementing new pedagogical methods. CL is based on Culture Historical Activity Theory (CHAT). The intervention fosters expansive learning processes that enable pedagogical staff to analyze and reflect on their working practices. Through these collective reflections and processes, pedagogical staff can work through problems, develop their pedagogical practice, and create transformative agency where actions become integral to their work. It is concluded that CL, from a theoretical perspective based on CHAT, can help to produce knowledge about how change occurs in the pedagogy field. CL allows pedagogical staff to work collectively to change their practice.

**Keywords:** change Laboratory; formative intervention; expansive learning; transformative agency; CHAT

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141838



# Det teoretiske perspektiv giver mulighed for at se på sammenhængen mellem individet og de kollektive fællesskaber i en kulturel og historisk kontekst

## Introduktion

Formålet med denne artikel er at undersøge Change Laboratory (CL) som interventionsmetode, og diskutere CLs anvendelse ud fra et forskningsmetodologisk perspektiv. Selve artiklen har derved et dobbelt sigte. Den vedrører både det pædagogiske personales læring og udvikling af deres undervisningspraksis. Samtidig er den et forskningsforankret projekt med fokus på de udfordringer, der kan opstå i arbejdet med at integrere digitale artefakter i en undervisningspraksis. Vi vil, med afsæt i CLs teoretiske rødder indenfor Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), diskutere metodens relevans for det pædagogiske felt. Det teoretiske afsæt tager udgangspunkt i tredje generation af CHAT (Engeström, 2016) og vil blive udfoldet ved hjælp af en case undervejs i artiklen.

## Virksomhed og virksomhedssystemer i et kulturhistorisk perspektiv

CHAT har rødder i den sovjetiske udviklingspsykologi, hvor læring ses som en social proces, der er placeret i en kulturel og historisk kontekst (Vygotsky, 1978). Dette kan beskrives således: *”Strukturen og udviklingen af menneskets psykologiske processer er determineret af menneskeheden historisk udviklede, kulturelt medierede, praktiske virksomhed”* (Cole, 1988, s. 4). Ifølge Leontjev (1978) omhandler virksomhedsbegrebet motiv, mål, handlinger og operationer. Motivet er drivkraften, målene er resultaterne, handlingerne er aktiviteterne og operationerne er de processer, der bruges til at udføre aktiviteterne. Indenfor denne teoretiske ramme beskrives og analyseres menneskelig og organisatorisk udvikling som virksomhedssystemer. De enkelte virksomhedssystemer kan beskrives som relationerne mellem subjekter, objekter, værktøjer, regler, arbejdsfællesskaber og arbejdsdelinger (se figur 1 senere i artiklen). Hvor en virksomhed refererer til en specifik handling eller adfærd, refererer et virksomhedssystem til den større ramme, der

omfatter og forbinder virksomheden, med dens kontekst og relationer, for at nå et fælles objekt. Det fælles objekt kan forstås som genstandsfeltet for virksomheden. Det teoretiske perspektiv giver mulighed for at se på sammenhængen mellem individet og de kollektive fællesskaber i en kulturel og historisk kontekst. Ved at studere virksomhedens kompleksitet, søges det forstået, hvordan mennesker skaber mening, transformerer og deltager i virksomheder omkring sig. Virksomheden er derved et centralt ontologisk begreb indenfor CHAT, der ser mennesket som et handlende væsen indlejret i kollektive, kulturelle og historiske relationer (Mammen & Mironenko, 2015).

## CHAT som interventions- og analysemetode

Indførelse af nye metoder og begreber kræver interventionsmetoder, der giver deltagerne mulighed for at bearbejde og identificere behov for ændringer i forhold til egen pædagogisk praksis. CL introduceres her som interventionsmetode i relation til det pædagogiske arbejde, da det tilbyder et rum, hvor det er muligt at analysere problemer, der kan opstå ved at indføre nye pædagogiske praksisser. CL kan også anskues som en forskningsmetode, der kan give en indsigt i, hvordan det pædagogiske personale kan ændre deres praksis. Kernen i et CL er at skabe forandring drevet af deltagerne, hvor de igennem kollektive transformationer forandrer og forholder sig til deres egen pædagogiske praksis. Transformation er en proces, der indebærer en ændring eller en udvikling af virksomheden (Engeström, 2016). Transformationer opstår som følge af dilemmaer eller udfordringer, der opstår i virksomheden og dennes virksomhedssystem. Når der opstår dilemmaer, er der behov for at reorganisere virksomheden for at overkomme dem. Transformation inden for CHAT handler om de dybtgående forandringer og udviklingsprocesser, der finder sted i deltagerens virksomhed over tid. For at

kunne forstå, hvordan problemer opstår, ser man indenfor CHAT også på den historiske og kulturelle kontekst, hvori virksomheden finder sted. Transformation kan derved ikke blot anskues som en individuel eller kollektiv proces, hvori der er et sammenspil med andre, i relation til eksisterende praksisser (Engeström, 2016), men skal også gerne udmønte sig i, at der skabes en ny og forbedret pædagogisk praksis for deltagerne, og dem de har med at gøre. En pædagogisk praksis handler om at have noget for med nogen, hvor man i det pædagogiske arbejde griber ind eller kommer imellem noget eller nogen (Hammershøj & Henriksen, 2022). Det er således relevant, fra et forskningsmetodisk perspektiv, at undersøge hvordan det pædagogiske personale arbejder med at forbedre deres viden, færdigheder og holdninger, og på sigt ændrer og transformerer deres praksis i relation til processen (Engeström, 2016).

### Transformation og undersøgelse af virksomhed

CHAT er ikke kun et redskab til analyse, men en begrebsramme, der kan bruges til at anskue en virksomhed, som forsøger at ændre deres praksis. En proces, der både udvikler pædagogernes kompetencer og ændrer deres pædagogiske praksis, beskrives inden for CHAT som ekspansiv læring (Engeström, 2016). Ekspansiv læring er en tilgang, der fokuserer på at forstå og transformere virksomhedssystemer. Denne proces identificerer og løser modsætninger og problemer i det eksisterende system, og der skabes ny viden ud over de eksisterende metoder og strukturer. Ekspansiv læring involverer en cyklus af ekspansive transformationer, hvor nye ideer og praksisser opstår gennem kollektiv eksperimentering og refleksion (Engeström, 2016). Målet er at skabe noget, der ikke allerede eksisterer. Dermed gives rum for deltageres agency, hvor agency relaterer til at positionere pædagogen som intentionel handlende og selvbestemmende inden for rammerne af egen pædagogisk praksis (Sannino 2015). Sannino (2015) påpeger, at inddragelse af nye faglige metoder og fagligt indhold kan hindre sand agency, hvis det påføres udefra. Vi anlægger et kollektivt fokus på agency, som genfindes hos Sannino (2015), da det kan bidrage til at undersøge, hvordan det pædagogiske personale udvikler deres agency, når nye metoder og begreber introduceres gennem kollektive handlinger. Det individuelle og det kollektive er tæt sammenknyttet og gensidigt afhængigt. Deltageres handlinger og interaktioner skaber og reproducerer de kollektive strukturer, og omvendt former de kollektive strukturer også deltageres handlinger og opfattelser. Når vi betragter begrebet agency som en proces, hvor individuelle handlinger bliver opretholdt gennem transformerede kollektive virksomhedssystemer, så er det i overensstemmelse med den måde, hvorpå agency anvendes inden for CHAT, hvor transformativ agency typisk udvikles gennem en trinvis proces, der fremmes af ekspansive cyklusser. Dette foldes yderligere ud længere nede i artiklen (se også figur 3). Den ekspansive læring og agency er den praktiske implikation af arbejde med CHAT, men da vi ønsker at undersøge hvilken viden som produceres i denne proces, har vores fokus været på selve den empiriske del af forskningsmetoden

CL og de efterfølgende analyser af virksomheden struktureret i relation til virksomhedssystemet (se figur 1). Dette med et særligt fokus på knudepunktet "Subjektets" transformative agency. CL er en tilgang, der kombinerer ændringer i virksomheden og forskning ved at facilitere interventionsprocesser og derigennem generere indsigt i, hvordan deltagerne transformerer deres virksomhed gennem kollektiv deltagelse. Dette leder frem mod artiklens forskningsspørgsmål, som lyder:

*Hvordan kan Change Laboratory anvendes som forskningsmetode til at undersøge transformativ agency indenfor den pædagogiske praksis?*

I det følgende afsnit beskrives baggrunden og konteksten for en CL-intervention og herunder kontekstualiseres den ekspansive læreproces, som grundlag for udviklingen af transformativ agency. Dette illustreres igennem casen, der beskrives i næste afsnit.

### Case

Dette afsnit beskriver brugen af CL som interventionsmetode for at skabe en forståelse for, hvordan en lokal skole har arbejdet med at inddrage digitale artefakter i matematikundervisningen og den pædagogiske praksis. Afsnittet rapporterer fra en undersøgelse, hvor pædagoger og lærere i samarbejde har inddraget digitale artefakter i indskolingen. Eksemplet er udledt fra et treårigt forskningsprojekt, der var baseret på en kvalitativ tilgang. I projektet deltog tre pædagoger og tre matematiklærere fra tre klasser, henholdsvis 2. A, 2. B og 2. C. Deltagerne blev fulgt igennem skoleåret 2019/2020 og 2020/2021. Motivet for at deltage var et ønske fra skolens side om at udvikle en pædagogisk meningsfuld måde at arbejde med digitale artefakter i undervisningen, herunder i relation til brug af robotter og programmering i matematikundervisningen. Deltagerne havde ingen eller kun lidt kendskab til inddragelse af digitale artefakter i undervisningen.

### Deltageres virksomhedssystem

Ifølge Engeström (2016) kan deltageres virksomhed identificeres ved at se den som et system af forbundne elementer. Virksomhedssystemet (figur 1) kan ses som dét, der sætter den menneskelige virksomhed i relation til det historiske, det kulturelle og det kollektive og kan fungere som analyseenhed for deltageres virksomhed. Virksomhedssystemet inkluderer følgende elementer:

- Artefakter: Fysiske objekter, tegn, sprog og symboler, som mennesker kommunikerer med, oplever og bruger til at opbygge deres virkelighed.
- Objekt: Mål, som subjektet identificerer og som virksomheden er rettet mod.

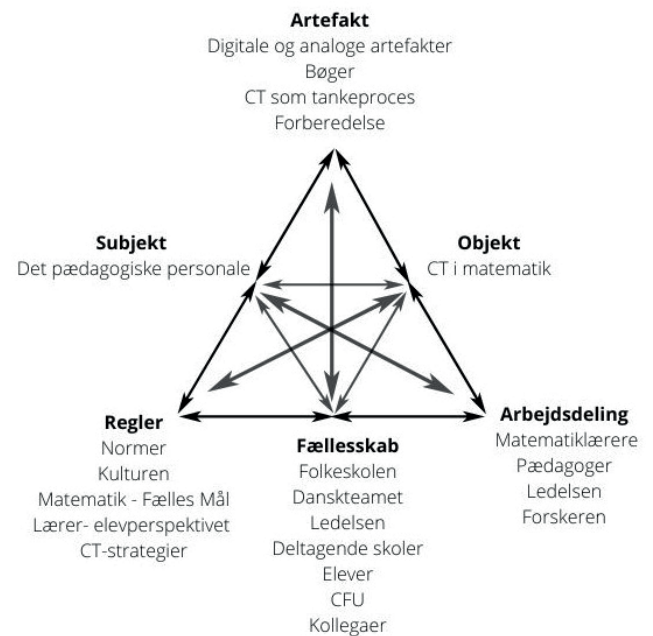
- **Subjekt:** Personen eller personerne, der ønsker at udføre deres aktivitet.
- **Arbejdsdeling:** Hvordan opgaver, magt og situationer er fordelt indenfor fællesskabet.
- **Fællesskab:** Den sociale kontekst og relationer, der er forbundet med virksomheden.
- **Regler:** De eksisterende regler, normer og interaktioner indenfor virksomheden (Engeström, 2016 s. 45).

Deltagerne (subjektet) i denne case og deres kontekstuelle virksomhedssystem er illustreret i figur 1. Deltagernes virksomhed er rettet mod objektet, som skal ses som dét, deres handlinger er rettet imod. Virksomhedssystemet, som sætter deltagerne i relation til den historiske- og kulturelle kontekst, kan analyseres ved at undersøge de interne og eksterne kræfter, der påvirker det. I det næste afsnit vil vi præsentere, hvordan den formative interventionsmetode har været brugt til at understøtte deltagerne i deres arbejde med digitale artefakter.

### En formativ intervention

CL er en formativ interventionsmetode, der aktivt involverer deltagerne og fremmer læring og udvikling gennem kontinuerlig feedback, eksperimenter og refleksion. I tabellen herunder vises, hvordan der er samarbejdet med deltagerne, som bestod af det pædagogiske personale. Begge interventionsår blev indledt med en workshop afholdt af Center for Undervisningsmidler på Professionshøjskolen UCN. Deltagerne havde i løbet af workshoppen mulighed for selv at afprøve de digitale artefakter, og de blev støttet i, hvordan artefakterne kunne tænkes ind i deres konkrete pædagogiske praksis. Som tabel 1 og 2 viser, har der været en vekselvirkning mellem CL-sessioner og observationer af deltagerne arbejde med de digitale artefakter. I tabellen henviser A, B og C til klasserne på henholdsvis 2. årgang i første år af intervention og til 3. årgang i interventions andet år.

Observationer fra undervisningen blev delt med det pædagogiske personale under CL-sessionerne. Disse observationer fungerede som et spejl, der skulle repræsentere deres nuværende praksis. Spejlmaterialet havde fokus på, hvornår det pædagogiske personale følte sig udfordret



Figur 1. Det pædagogiske personales virksomhedssystem

i arbejdet med de digitale artefakter (Engeström, 2016). Dette vil blive udfoldet sammen med casen senere i artiklen.

### Forskerens rolle og position i feltet

Forskeren spiller en væsentlig rolle i forhold til at initiere og opretholde den ekspansive læringsproces, der dog ejes og ledes af deltagerne selv. Det at det pædagogiske personale selv tog ejerskab, kunne ses ved, at de selv inddrog de problemer, der skulle bearbejdes under de enkelte CL-sessioner fx udfordringer med de digitale artefakter eller designet af pædagogiske aktiviteter. Ekspansive læringscyklusser er imidlertid sjældent spontane, og der er behov for intervention for at igangsætte og opretholde dem (Engeström, 2016). Forskeren skal ligeledes sikre sig, at de analyser og design, der udføres af deltagerne, er inkluderende og skaber lige deltagelse blandt lærerne og pædagogerne. Forskeren fungerer således både som designer af CL-sessionerne og deltager og analytiker før, under og efter processen. Rollen som forsker har to cen-

Tabel 1. Første interventionsår

Workshop	CL1	Observation	CL2	Observation	CL3	Interview
03.9.2019	25.9.2019	2.A: 29.10.2019 2.B: 31.10.2019 2.C: 01.11.2019	13.11.2019	2.C: 28.11.2019 2.A: 03.12.2019 2.B: 12.12.2019	29.01.2020	02.07.2020 Lærere Fra 2.A+2.B
360 minutter	72 minutter	2.A: 105 minutter 2.B: 95 minutter 2.C: 105 minutter	80 minutter	2.C: 105 minutter 2.A: 125 minutter 2.B: 105 minutter	81 minutter	55 minutter

Table 2. Andet interventionsår

Workshop	CL4	Observation	CL5	CL6	Observation	CL7
1.09.2020	21.10.2020	3.B: 22.09.2020 3.C: 25.09.2020 3.A: 23.10.2020 30.10.2020	2.12.2020	07.04.2021	3.A: 04.05.2021 05.05.2021 06.05.2021 3.C.: 07.05.2021	28.06.2021
360 minutter	68 minutter	3.B:60 minutter C:60 minutter 3.A: 90 minutter 90 minutter	53 minutter	79 minutter	3.A: 150 minutter 150 minutter 150 minutter 3.C: 60 minutter	116 minutter

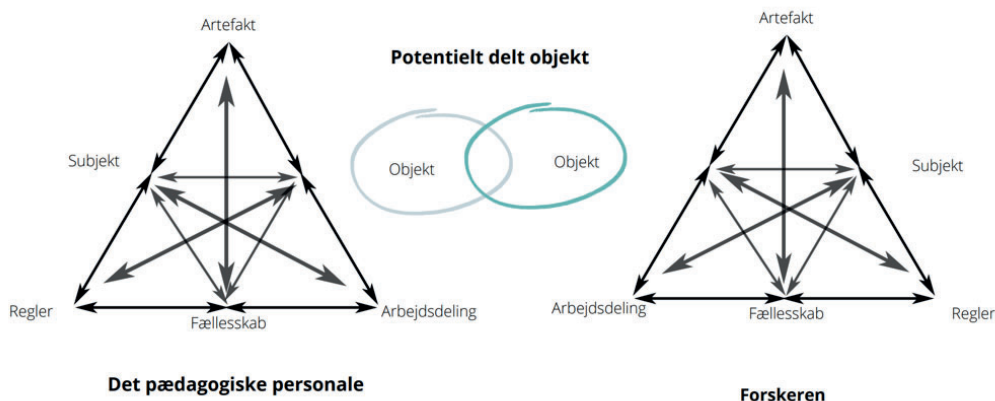
trale funktioner 1) at understøtte og fremme det pædagogiske personales udvikling af ny praksis og 2) at gennemføre forskning gennem en systematisk proces bestående af analyser og præsentation af empirisk data (Virkkunen & Newnham, 2013). Dette kan illustreres ved hjælp af figur 2, som viser, at det pædagogiske personale og forskerne potentielt deler samme objekt.

Det viser også, at selvom de to virksomhedssystemer illustrerer forskellige processer, er de forbundet og indbyrdes afhængige. Det potentielt delte objekt kan anses som deltagerens viljestyrede valg om at deltage og arbejde med objektet ud fra et ønske om at ændre deres egen undervisningspraksis. Dette bør ansues kollektivt, hvor deltagelsen ses som en integreret del af det deres virksomhed er rettet i mod, og derved kan det ses i en kontekstuel sammenhæng (Sannino, 2015). Det er vigtigt at være bevidst om sin position som forsker. I dette studie kan de to virksomhedssystemer i figur 2 være med til at illustrere dette. I løbet af CL-sessionerne kan forskeren betragtes som en del af det pædagogiske personales virksomhedssystem, hvor de sammen kan diskutere og analysere deltageres udfordringer. Efter interventionen vil forskeren imidlertid befinde sig i sit eget virksomhedssystem for at være mere teoretisk forankret og analysere data.

Der kan opstå udfordringer, som forskeren skal være opmærksom på og forholde sig til undervejs i en formativ intervention. Det er vigtigt, at forskeren er bevidst om, hvilket virksomhedssystem han eller hun befinder sig i. Især under observationssituationerne har dette været fremtrædende, hvor førsteforfatteren som deltagende observant har måttet hjælpe det pædagogiske personale med digitale artefakter, der ikke fungerede, eller når der opstod udfordringer i undervisningen. Undervisningen blev observeret, og først når deltagerne henvendte sig for at bede om hjælp, blev der givet guidende spørgsmål for at hjælpe dem videre i processen. Udfordringen lå heri i at indfange situationen, og samtidig facilitere det pædagogiske personales udviklingsproces i arbejdet henimod det potentielt delte objekt, også under observationerne. Det kan derved være gavnligt med tilknytning af flere forskere i arbejdet med dataindsamling og -analysen, da det kan være med til at afsløre eventuelle blinde vinkler.

#### Deltagerens ekspansive læreproces

For at skabe en forståelse for deltagerens transformativ agency og læring undervejs i et CL, har Engeström (2016) præsenteret teorien for ekspansiv læring. Et af de grundlæggende elementer er at forstå organisationer som et virksomhedssystem, der udvikler sig gennem



Figur 2 Potentielt delt objekt

ekspansive læringscyklusser. Et virksomhedssystemets objekt styres og formes i sidste ende af resultater, genereret gennem ekspansive lærings-handlinger. Ekspansive læringshandlinger refererer til de handlinger, hvor virksomheden aktivt søger at udvide sin viden, færdigheder og kompetencer gennem forskning, eksperimentering og kollektiv udvikling. For at skabe en forståelse for, hvordan det pædagogiske personale kan arbejde med deres transformativ agency, er det nødvendigt at se nærmere på, hvordan deres forandringsproces bedst understøttes af ekspansiv læring.

Engeström (2016) har i forbindelse med den ekspansive læringscyklus identificeret syv læringshandlinger, som er illustreret i figur 3 nedenfor:

Ekspansiv læring skal ses som en proces, der har som intention at forstå modsætninger så som dilemmaer og indre konflikter i et virksomhedssystem, og på den måde skabe et udviklingsrum, hvor nye koncepter og praksisser kan opstå (Engeström, 2016). Gennem disse ekspansive læringshandlinger genererer deltagerne værdifuld viden, der påvirker objektet i virksomhedssystemet. I dette eksempel har deltagerne fået viden om, hvordan de kan inddrage digitale artefakter i undervisningen, ved at der bliver skabt en forståelse for den historiske og kulturelle kontekst i arbejdet med digitale artefakter. Samlet set bidrager ekspansive læringshandlinger til en kontinuerlig udvikling og tilpasning af virksomheden, så skiftende behov og udfordringer i sin omverden kan imødegås. På denne måde giver den ekspansive læringscyklus rum for refleksion, transformation og udvikling. CL og ekspansiv læring sigter mod at transformere hele virksomhedssystemer ved at identificere modsætninger og fremme nye former for arbejde og heriblandt ny viden, som ikke allerede eksisterer (Bligh & Flood, 2015).

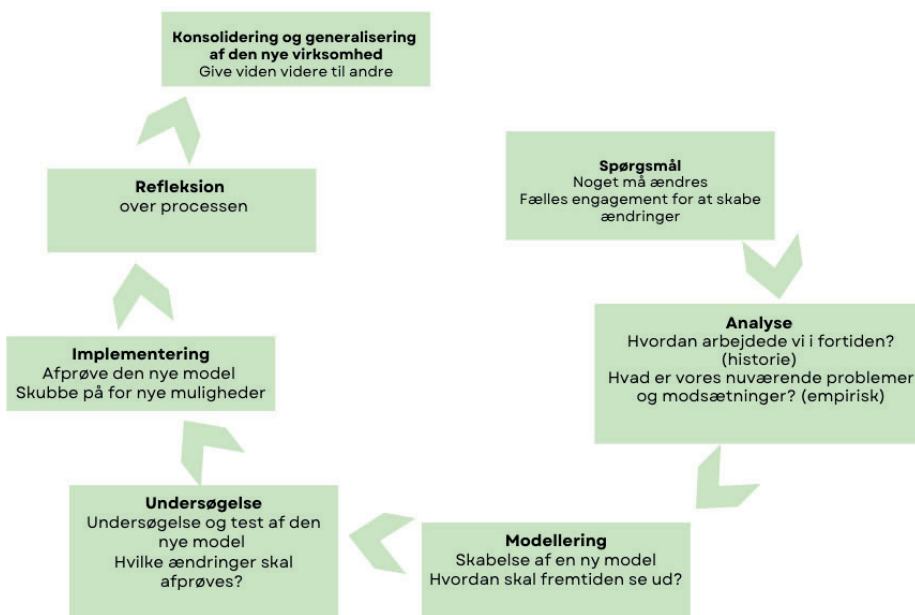
CL-sessionerne i dette studie var tilrettelagt således at de understøttede de syv læringshandlinger i den ekspansive læreproces. Igennem disse læringshandlinger bearbejdede deltagerne de historiske og strukturelle modsætninger, der opstod i arbejdet med inddragelsen af digitale artefakter. I forbindelse med dette studie blev der fundet frem til tre væsentlige temaer når digitale artefakter skal inddrages i en pædagogisk praksis: a) kollektiv forberedelse særligt i opstarten, b) horisontal arbejdsdeling blandt lærere og pædagoger, c) opbakning fra fællesskabet. Disse temaer udfoldes herunder.

#### Kollektiv forberedelse

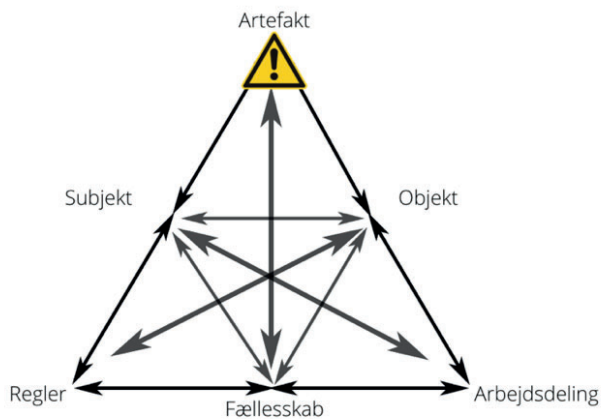
I projektets første år (i alt tre CL-sessioner) arbejdede de tre klasser med præcis det samme indhold. Dette gjorde, at de tre klasse-teams, både pædagoger og lærere, sammen designede de matematiske opgaver eleverne skulle arbejde med ved brugen af det digitale artefakt. Der opstod her en primær modsætning omkring artefakter i virksomhedssystemet, hvilket er illustreret i figur 4. En primær modsætning skal her ses som noget, der kan relateres til et problem, som opstår i et enkelt element i deltagerens virksomhedssystem, i dette tilfælde opstod der en modsætning under artefakter.

Den primære modsætning opstod, da der ikke var en tilgængelig læreplan til at guide det pædagogiske personale i brugen af de digitale artefakter i undervisningen. Selvom skolen havde købt 12 Bee-Bots,<sup>1</sup> manglede det pædagogiske personale viden om, hvordan de skulle integreres i undervisningen. Personalet befandt sig i begyndelsen af den ekspansive læringscyklus, hvor de bearbejder læringshandlingerne

1 Programmerbar robot der bruges på gulvet. Robotten har knapper eleverne kan bruge til at programmere den.



Figur 3: Den ekspansive læringscyklus



Figur 4. Virksomhedssystemet og primær modsætning omkring artefaktet

spørgsmål og analyse. Her blev den førnævnte modsætning fanget, da den opstod som en intern konflikt i deltageres virksomhedssystem.

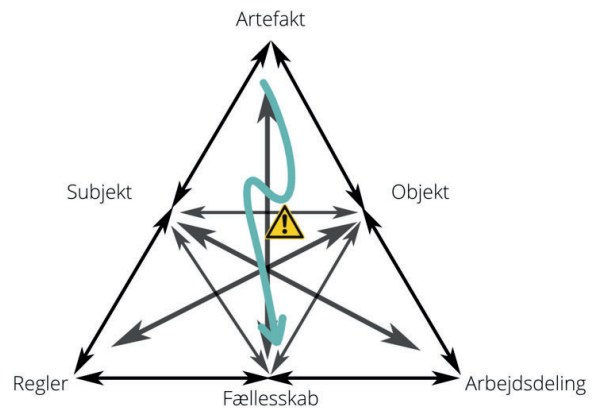
Det pædagogiske personale oplevede, at det kunne være svært at finde tid til den kollektive forberedelse, da dette ikke blev prioriteret af skolens ledelse (fællesskabet). Det pædagogiske personale løste dette ved at mødes en eftermiddag efter pædagogerne var færdige i SFO'en. Der opstod her en sekundær modsætning, da det pædagogiske personale selv måtte finde tid til den fælles forberedelse, da det kunne være svært at finde tiden for alle tre teams i løbet af skoledagen. En sekundær modsætning ses her som et problem, der opstår mellem to elementer i deltageres virksomhedssystem. Hvilket kan illustreres i følgende model:

I bearbejdningen af denne sekundære modsætning fandt det pædagogiske personale frem til at de kunne mødes når pædagogerne var færdige i SFO'en.

### Horisontal arbejdsdeling

I en efterbearbejdning ved hjælp af læringshandlingerne *analyse* og *refleksion* kom det pædagogiske personale frem til, at den kollektive forberedelse var godt givet ud i relation til den fælles forståelse i arbejdet med de digitale artefakter, hvilket gav mulighed for en mere horisontal arbejdsdeling. Dette blev illustreret igennem de efterfølgende CL-sessioner, da alle var med i de efterfølgende diskussioner og refleksioner over det, de prøvede at implementere. Der viste sig også et skifte i arbejdsdelingen, hvor pædagogerne i de tre klasser, på lige fod med lærerne, kunne formidle de stillede opgaver. Dette er illustreret i følgende citat:

*Hvis vi laver klassisk matematik, bare i matematikbogen, så har vi nogle helt klare roller, xx (pædagogen) og jeg. At så går hun ind og støtter op og supplerer og kan nogle pædagogiske ting, og jeg*



Figur 5. Den sekundære modsætning mellem artefakt og fællesskab

*kommer ind med matematikfagligheden, hvor jeg tænker, at vi nu kommer ind med det samme i det her. Vi har været på det samme kursus og kom helt blanke, ikke? Og det gør, at samarbejdet bliver ligeværdigt, og vi begge kommer ind med bud på ting og sager.*  
(Lærer, C-klassen, CL-2)

Det kollektive samarbejde blev af både lærere og pædagoger beskrevet som givende, særligt det at de alle var med i de enkelte læringshandlinger og var med til at finde løsninger på de problemer og dilemmaer der opstod undervejs.

*Jeg synes, det er godt, at vi startede ud sammen, så man kunne hjælpe hinanden og du (forskeren) kom med en masse idéer. Hvor vi startede ud med at gøre dette sammen, så det er godt, vi startede på den måde og byggede videre på de interesser, vi hver især havde fået.* (Pædagog, B-klassen, opfølgende interview)

I interventionens andet år implementerede deltagerne en ny model, hvor hvert klasseteam specialiserede sig i et bestemt digitalt artefakt (micro:bit<sup>2</sup>; BeeBot; Scratch<sup>3</sup>). Dette medførte, at hvert klasseteam specialiserede sig inden for en bestemt teknologi. De anvendte denne viden til at rotere rundt i de andre klasser. Rotationen gjorde det muligt for hvert klasseteam at bruge mere tid på at fordybe sig i den valgte teknologi og foretage småjusteringer undervejs, når de roterede blandt klasserne. Rotationen blev implementeret som et modspil til forberedelsestiden, da deltagerne oplevede at det tog længere tid at forberede sig ved inddragelse af digitale artefakter.

- 2 Micro:bit er en lille computer der kan programmeres via et program på computeren
- 3 Computerprogram der gør det muligt at kode med blokke

# Særligt pædagogerne fremhævede, at de var glade for at have fået mere indflydelse i selve undervisningen og tilrettelæggelsen heraf

## *Opbakning fra fællesskabet*

De kollektive refleksioner over de fælles idéer og løsninger de arbejdede med igennem den ekspansive læringscyklus, blev af deltagerne anset som værende særlige vigtige, da det var med til at give dem indflydelse og handlekraft i arbejdet med de digitale artefakter. Tre måneder efter interventions afslutning blev der afholdt tre opfølgende interviews, et med ledelsen, et med lærerne og et med pædagogerne. Disse interviews pegede på, at deltagerne fortsat arbejdede med at inddrage digitale artefakter i undervisningen. Særligt pædagogerne fremhævede, at de var glade for at have fået mere indflydelse i selve undervisningen og tilrettelæggelsen heraf. Selvom det viste sig, at deltagerne havde arbejdet med at transformere deres virksomhed og fortsat var i gang, fremhævede interventionen også en betydning af både tidsmæssige og organisatoriske ressourcer, der krævede både fællesskab og støtte fra ledelsen for at kunne sikre den langsigtede transformation (Kaup & Brooks, 2022). Deltagernes arbejde med CL har derved betydet, at arbejdsdelingen er blevet mere ligeværdig set fra pædagogerne synsvinkel, men der er fortsat brug for hjælp til at håndtere de modsætninger, der kan opstå omkring den tidsmæssige organisering. Den teoretiske ramme omkring CHAT har givet en forskningsmæssig indsigt i, hvordan deltagerne i et CL kan arbejde med at transformere egen virksomhed og transformere deres pædagogiske praksis.

## **Konklusion**

Vi har argumenteret for, at CHAT og CL kan anvendes som en teoretisk, metodologisk og analytisk ramme til at sikre deltagelse og engagement i praksis, så forandringer bidrager til varige transformationer. Casen

beskriver, hvordan pædagogerne igennem det kollektive handlerum udviklede transformativ agency. Igenom det kollektive handlerum fik pædagogerne mulighed for at byde ind på lige fod med lærerne, hvilket de ikke havde gjort tidligere. Dét, at inddrage nye metoder og arbejds gange igennem et CL gav deltagerne mulighed for sammen at udvikle deres pædagogiske praksis igennem viljestyrede handlinger. Det fremgår, at den formative tilgang til udviklingsrummet var med til at understøtte det pædagogiske personales kompetencer i arbejdet med deres pædagogiske praksis. Det viste sig væsentligt, at der skabes en ligeværdig og horisontal arbejdsfordeling i udviklingsrummet, hvor både pædagoger og lærere får mulighed for at byde ind. Det har således haft betydning for resultaterne, at begge professioner har haft indflydelse under de enkelte CL-sessioner særligt i relation til arbejdsfordeling og forberedelsestid. Igenom CL arbejdede deltagerne med at bearbejde deres problemrum igennem den ekspansive læreproces for derigennem at udvikle nye handlemuligheder. Ekspansiv læring bliver således et nøglebegreb i forhold til at understøtte deltagerne viljestyrede handlinger. Som det fremgår af casen, skal CL, som interventions- og forskningsmetode, ses som sammenvævede elementer, og det er gennem denne relation, at det er muligt at undersøge, hvordan deltagerne transformerer deres pædagogiske praksis. Udvikling og forskning går på denne måde hånd i hånd, hvor virkningen er umiddelbart synlig. Der er således en anerkendelse af, at subjektet er influeret i flere dele af virksomhedssystemet (jf. fig. 1) og de omkringliggende virksomhedssystemer (jf. fig. 2), så på denne måde afspejler forskningsmetoden både aktiviteter, forandringer og kontekstuelle faktorer indflydelse.

### Litteratur

- Bligh, B., & Flood, M. (2015). The change laboratory in higher education: Research-intervention using activity theory. *Theory and method in higher education research*, 1, 141-168, Emerald Group Publishing Limited. 10.1108/S2056-375220150000001007.
- Cole, M. (1988). Tværkulturel forskning i den kulturhistoriske tradition. *Udkast*, 1(16), 3-29
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316225363>
- Hammershøj, L. G., & Henriksen, M. (2022). At forholde sig professionelt: Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case. *Tidskrift for professionsstudier*, 18(34), 14-25. <https://doi.org/10.7146/tfp.v18i35.134050>
- Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>
- Kaup, C., & Brooks, E. (2022). A Cultural-Historical Perspective on How Double Stimulation Triggers Expansive Learning: How Teachers and Social Educators Can Use Double Stimulation to Implement Computational Thinking in Mathematics. *Designs for Learning*, 14(1), 151–164. DOI: <http://doi.org/10.16993/dfl.206>
- Kuutti, K. (1996). *Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research*. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction* (pp. 17-44). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mammen, J., & Mironenko, I. (2015). Activity Theories and the Ontology of Psychology: Learning from Danish and Russian Experiences. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 49, 681–713, <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9313-7>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Sense publishers. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1478837>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>



# Plantegningsinterviews

## – undersøgelse af uddannelsesarkitekturs betydninger for studieliv

---

Helene Falkenberg  
Ph.d., Docent. Københavns Professionshøjskole  
hfa@kp.dk

Unni Lind  
Ph.d., Docent. Københavns Professionshøjskole  
UNNI@kp.dk

### Resumé

Artiklen udfolder, hvordan man metodisk kan undersøge uddannelsesarkitekturs indvirkninger på pædagogstuderendes læreprocesser og studieliv, og præsenterer det metodiske arbejde med plantegningsinterviews, som er et sensorisk metodisk greb, der retter opmærksomheden på, hvordan pædagogstuderende praktiserer og sanser uddannelsens rum og steder. At undersøge de studerendes sansninger og rytmer skaber indsigter i, hvordan undervisningslokalers indretninger, campus' fælles områder, udearealer, ting og genstande er nærværende i de studerendes læreprocesser og tilhører til uddannelsen. Udviklingen af plantegningsinterviews som metodisk greb er drevet af en ambition om at udvikle og arbejde med undersøgelsesmetoder, der er åbne og sensitive overfor de materielle og affektive dimensioner i det hverdagslige uddannelsesliv.

**Nøgleord:** plantegningsinterviews, sensoriske metoder, uddannelsesarkitektur, pædagogstuderendes campusliv.

### Abstract

#### *Architectural-sketch-interview-method*

The paper is exploring methods for investigating the influences of educational architecture on students' learning and educational life. We introduce to architectural-sketch-interview-methods that draw attention to how students are practicing and sensing the educational spaces and places, and how students' rhythms intertwine with the built campus environment. This is an entrance to produce knowledge about how classroom design, the interior, the outdoor area etc. have sensory and affective qualities and students' positions in the classroom space intertwine with their learning, concentration, and commitment. Evolving the methods is driven by an ambition of generating research methods that are open and sensitive towards the materialities and affectivities of everyday educational life.

**Keywords:** architectural-sketch-interview-method, sensory methods, educational architecture, campus-life

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141839

## Indledning

Artiklens forskningsmæssige ærinde er at udfolde, hvordan man metodisk kan undersøge uddannelsesarkitekturs affektive og sensoriske indvirkninger på studerendes læreprocesser og uddannelsesliv. Dette belyser vi gennem et igangværende forskningsprojekt om samspillet mellem arkitektur og studiemiljø på Københavns Professionshøjskole, hvor vi har interviewet ca. 120 studerende på seks undervisningshold i grupper á 4-6 studerende med en eller to forskere som interviewere.<sup>1</sup> Interviewene udformes som plantegningsinterviews, der udgør sensorisk greb, som kan indfange de studerendes sansninger og kropslige bevægelser i det byggede miljø, og derigennem skabe viden om de affektive og materielle dimensioner i uddannelsesliv. Udformningen af plantegningsinterviews er en videreudvikling af det metodiske arbejde i dels et følgeforskningsprojekt: "Tænketeknologi til spatialiseret ledelse af rytmer og ruter" (2014-2016)<sup>2</sup>, med deltagelse af forskere fra AU: Malou Juelskjær og KP: Vibe Larsen og Helene Falkenberg, og dels i Helene Falkenbergs ph.d.-afhandling (2017).

Indledningsvist præsenteres plantegningsinterviewets teoretiske og metodologiske udgangspunkter. Dernæst bringer vi metoden 'på arbejde', og dykker ned i de analytiske indsigter om samspillet mellem uddannelsesarkitektur, læreprocesser og studieliv, som plantegningsinterviewene har bidraget til at oparbejde. Her peger vi kort på, hvilke mulighedsbetingelser for pædagogstuderendes studieliv og læreprocesser velfærdsprofessionsuddannelsernes moderne campusmiljøer tilbyder. Gennem artiklen udfolder vi detaljeret de metodiske fremgangsmåder, således at man som forsker, praktikere og studerende får indblik i, hvordan der konkret kan arbejdes med plantegningsinterviews i forskellige pædagogiske og uddannelsesmæssige kontekster. Disse fremgangsmåder er ikke tænkt som 'one size fits all' eller som fremgangsmåder, der kan gentages 'en-til-en' i andre studier. Metodiske fremgangsmåder skal altid tilpasses den konkrete undersøgelse, de specifikke praksisser og forskningssubjekter. Derfor skal de præsenterede metodiske greb og fremgangsmåder betragtes som vores versioner af plantegningsinterviews, og som et tilbud til læseren at 'tænke med' i eget metodiske. Afslutningsvist opsamles metodens mere gene-

relle relevans i forhold til studier af uddannelsesarkitekturs betydninger for menneskers læreprocesser og studieliv.

## Posthuman tænkning om uddannelsesarkitektur

Udvikling af det metodiske arbejde med plantegningsinterviews er tæt forbundet til posthumanistisk inspirerede tænkninger om materialiteters og arkitekturs betydning for læring og uddannelsespraksisser. På tværs af posthumanistisk uddannelsesstænkning er en fælles anerkendelse af de sameksisterende effekter af materielle og affektive processer og bevægelser, samt et fokus på de relationer og forbindelser, som (lærings)subjekter er en del af (Treusch & Hinton 2015, Taylor & Ivins-son 2013). Det er et fokus, der overskrider en tænkning om (lærings) subjektet som isoleret og adskilt fra omverdenen. Snarere tænkes (lærings)subjektet i stadige tilblivelser i komplekse samspil, der ikke er løsrevet fra uddannelsesinstitutionens andre mennesker, dens organiseringer, arkitektur og indretninger (Quinn 2013). Ved at fokusere på, hvordan materialiteter, affekter, kroppe og ting vikler sig sammen, tilbyder den posthumanistiske tænkning derved måder at betragte studerendes uddannelsesliv på, der medtænker spørgsmål om, hvad (og ikke kun hvem), der deltager i uddannelsespraksisser. Det vil sige, hvilke rum, indretninger, ting mm. deltager, og med hvilke effekter deltager disse i uddannelsespraksisser. Her tænkes arkitektur ikke som en passiv baggrundskulisse uden indflydelse på det sociale liv og uddannelsespraksisser, men derimod som noget, der har handlekraft og gør noget ved verden (Ellworth 2005). En central posthuman pointe er, at (uddannelses)arkitektur organiserer, hierarkiserer og systematiserer menneskelige aktiviteter og påvirker studerendes sansninger af tilhøret og dets fællesskaber (de Freitas 2011, Juelskjær 2010, Falkenberg 2017).

Bygninger, rum og indretninger har altså betydning for studerendes hverdagslige erfaringer og sansninger af tilhøret, og medvirker derigennem til at forme studielivets sociale mikropraksisser. Arkitekturen har også betydning for de sociale praksisser, der medvirker til forskellige inddelinger og opdelinger, og kan betragtes som en *differentieringsmaskine* (Juelskjær & Rosén 2019, 79). Denne differentieringsmaskine bidrager til at producere ligheder og forskelle mellem studerende og medformer kategoriseringspraksisser, hvorigennem studerende positioneres som eksempelvis nørd, engagerede, useriøse eller 'slackere'. Differentieringer der skabes i samspil mellem mennesker og arkitekturen, finder ikke kun sted på et kognitivt niveau, men også på et affektivt niveau. Den amerikanske uddannelsesforsker Elisabeth Ellsworth formulerer det således: Vores erfaringer med og i bygninger viser sig som *affektive somatiske responser*, der genereres af vores kropslige forankringer og bevægelser i bygninger (Ellsworth 2005). Vores oplevelser af, og erfaringer med bygninger kommer altså ikke bare fra kognitive fortolkninger af bygninger, men også af affektive og kropslige erfaringer.

1 Forskningsprojektet "Arkitektur og rum på pædagoguddannelsen" (2022-2023) er et selvstændigt delprojekt under et fireårigt forskningsprojekt "Pædagogstuderendes uddannelse – erfaringer og tilblivelser" (2022-2026), som undersøger pædagoguddannelsens fra de studerendes perspektiv. Projektet er initieret og finansieret af Institut for Pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole.

2 [https://pure.au.dk/portal/da/projects/taenketeknologi-til-spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter\(c70c225c-9e5f-416f-b3b2-31af07089c14\).html](https://pure.au.dk/portal/da/projects/taenketeknologi-til-spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter(c70c225c-9e5f-416f-b3b2-31af07089c14).html)  
[https://pure.au.dk/portal/da/projects/spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter-ledelse-i-og-af-skole-i-reformombrud\(7063bb46-fffa-440f-a259-c213fa846897\).html](https://pure.au.dk/portal/da/projects/spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter-ledelse-i-og-af-skole-i-reformombrud(7063bb46-fffa-440f-a259-c213fa846897).html)

Vi relaterer os med andre ord til det byggede miljø gennem komplekse kropslige rytmer, sansninger og affekter.

Denne tænkning abonnerer på en forståelse af rum som socialt produceret, og som noget vi gør (ikke bare noget der er). Stedteoretikeren Henri Lefebvre har formuleret en forståelse af rum som socialt produceret, der skaber og skabes kontinuerligt af det sociokulturelle, og pulserer af håb, frygt og stemninger, som er med til at forme både mennesker, steder og rum (Lefebvre 1991). Lefebvre sonder mellem 3 forskellige sammenvævede sociale praksisser, der bidrager til at producere rum: Abstrakte ideer, praktiske opfattelser og det levede liv. *De abstrakte ideer* er diskurser og ideologier (bl.a. arkitekters, byplanlæggers og politikeres begrebsliggørelser) om eksempelvis uddannelsesarkitektur og læring, som materialiseres gennem arkitekturen og politikker. Det er eksempelvis de byggeansvarlige arkitekters forestillinger om, at åbne og transparente campusbygninger med svalegange og bløde sofaarrangementer med udsyn til flere etager, indbyder til at sanse sig selv som en del af helheden og det større uddannelsesfællesskab, alt imens man, hængslængt i de bløde sofaarrangementer, fordyber sig gruppearbejder og faglige samtaler.<sup>3</sup> *De praktiske opfattelser* vedrører, hvordan rum praktiseres (de daglige praksisser, erfaringer og rutiner, der udgør translationer af de abstrakte ideer) via f.eks. genstande og tegn, der fungerer som praktiske rettesnore (f.eks. skilte, der angiver, at et sted er til 'fordybelse'). *Det levede liv* i rum vedrører menneskers hverdagslige rytmer, hvor rum tilegnes og modificeres. Det er eksempelvis studerendes fortællinger om, hvordan åbne og transparente bygningsmiljøer med svalegange og bløde møbelarrangementer ikke opleves som gode steder for fordybelse.

### Rytmeanalyse af uddannelsens arkitektur og rum

Lefebvres begreb om rytme kan bruges til analytisk at gribe, hvordan det menneskelige og ikke-menneskelige (f.eks. bygninger, møbler mm) gennemtrænger og tager farve af hinanden, og derved forandrer hinanden. Rytmeanalysen kan med andre ord bidrage til at indfange studerendes sansninger af tilhør og studielivets sociale mikropraksisser. Rytme er ikke bare bevægelse, men et begreb, der samtænker tid, rum og energi og bliver til gennem bevægelser og gentagelser, der hele tiden forskydes (Lefebvre 2004). Rytmer kan være cykliske eller lineære. I den rytmeanalytiske optik bliver uddannelsens hverdagsliv til gennem cykliske rytmer, der oprinder fra naturen og ikke er stramt strukturerede (kroppens, døgnets, årstidernes rytmer osv.) og lineære rytmer, der kommer af menneskelig social aktivitet (skemaer, undervisningslektioners tidsstrukturer, ects-pointsystemer osv.), som strammer og

strukturerer de cykliske rytmer. Disse forskellige rytmer gennemtrænger hinanden på mange måder, som kan være mere eller mindre konfliktfyldte (arrytmiske) eller harmoniske (eurytmske). Rytmer er også energier (f.eks. konflikt, kedsomhed, koncentration, begejstring).

Rytters energidimension kan konkretiseres gennem affektbegrebet (Knudsen & Stage 2015). Affekt handler ikke blot om følelser, men snarere om intensiteter eller energier. Affektbegrebet retter derved opmærksomheden på, hvordan stemninger, atmosfærer og sansninger medformer socialt liv. Mens affektbegrebet kan åbne for at forstå, hvordan uddannelsesliv er noget, der mærkes og sanses kropsligt (dufte, farver, lys, stemninger og atmosfærer), kan rytmebegrebet hjælpe til at undersøge, hvordan uddannelseslivet formes i hverdagsrutiner, sociale interaktioner og kropslige bevægelser. Ved at fremanalisere rytmer kan vi med andre ord få blik for de konstituerende kræfter i arkitektur, rum og indretninger og deres betydning for de sociale mikropraksisser.

### Plantegning som sensorisk metodisk greb

Følger vi Lefebvre, må studier af, hvordan rum er socialt produceret, begynde med det levede liv og kroppens rytmer og bevægelser, idet kroppen og sanserne er det primære udgangspunkt, hvor rytmer mødes og udtrykkes (Lefebvre 2004). At gøre det levede liv og kroppen til udgangspunktet for analyse af rum og arkitekturs betydning for det sociale liv kalder på metoder, der kan indfange de kropslige sansninger i hverdagslivets rytmer. Udvikling af plantegningsinterviews, som metodisk greb, har netop som ambition at indfange dette, og er en slags rytmeanalyse, der retter opmærksomheden på studerendes rytmer, praksisser og forestillinger i relation til uddannelsesrum og -steder. At undersøge de studerendes bevægelser og ruter, og deres overvejelser herom, bidrager til indblik i, hvordan rum, gange, udearealer, ting og genstande er nærværende i konstitueringer af studerendes sansninger af tilhør til og erfaringer med uddannelseslivet. Med inspiration fra rytmeanalysen er plantegningsinterviews således koncentreret om at producere viden om "det levede campus-rum", som bliver til gennem studerendes, underviseres og andre campus-ansattes subjektive, kropslige tilegnelser sammen med, og mod, "de abstrakte forestillinger og ideer" og "de praktiske opfattelser" om campusbygningstiljøet.

I forskningsprojektet har vi arbejdet med plantegningsinterviews i tre forbundne metodiske greb, som tager udgangspunkt i de studerendes sansninger og kropslige bevægelser. For det første 'gruppeinterviews over frihåndsplantegninger' af campus og undervisningsrum, som hjælper til, at de studerende kalder steder og bevægelser frem, der er umiddelbart relevante og nærværende for dem. De studerende bliver bedt om at tegne og dvæle i rutiner og rytters tid og rum, hvilket også gør sig gældende i det andet metodiske greb: 'Gruppeinterviews over arkitekttegnede plantegninger' af campus og undervisningsrum,

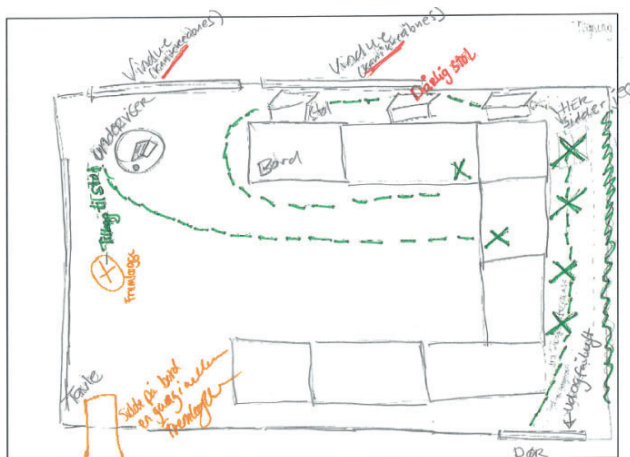
3 Dette fremgår bl.a. af interview med projektarkitekt Lone Køhler fra Hou + Partners Arkitekter A/S, som i forbindelse med bygningen af Campus-Nordsjælland i 2012 blev interviewet til kursusvirksomheden Nohrcons hjemmeside <https://nohrcon.dk/soeg/lone%20k%C3%B8hler/>

som efterfølgende bidrager med detaljer om steder og ophold, der ansporer de studerende til refleksioner over rytmer, ophold, bevægelser og steder, som de ikke umiddelbart havde tænkt eller genkaldt sig under arbejdet med frihåndstegningerne. De to gruppeinterviewer inddrager æstetiske greb, "der åbner samfundsanalysen "nedad" mod menneskers sanselige-praktiske erfaringer" (Nielsen 2010:24). For det tredje *gående interviews* med udvalgte studerende om det levede campusliv, som den studerende fortæller om på gåture rundt på campus, der tillader en anden sansning af det byggede campusmiljø end plantegningsaktiviteterne (Falkenberg 2023). I det følgende vil vi udfolde vores konkrete fremgangsmåder.

### Frihåndsplantegninger – det sansede og praktiserede campusrum

I gruppeinterviews over frihåndstegninger tegner de studerende i fri hånd deres bevægelser og ophold. Vi beder de studerende tegne et undervisningslokale, og hvor og med hvem de sidder, hvor de undgår at sidde, og hvem de undgår at sidde med. Herefter tegner de deres bevægelser og ophold på campus i pauserne og under gruppearbejde/individuel studietid før eller efter undervisningen. De studerende farvelægger samtidig deres bevægelser og ophold med forskellige farver, idet det skaber en visuel fornemmelse af deres færden og undgåelser. De studerende tegner og farvemarkerer således, hvor de tilbringer deres tid på campus, hvor de foretrækker at være (markeres med grøn), hvor de aldrig tager ophold (markeres med blå), hvor de ikke kan lide at være (markeres med rød) eller hvor de undgår at være (markeres med orange).

Derefter beder vi de studerende tale med hinanden om deres frihåndsplantegninger med fokus på forskelle og ligheder. De faciliteres af en eller to forskere, der lader de studerende fortælle på skift om, hvordan deres tegninger ligner og adskiller sig fra hinanden, hvad der gør rum og steder (u)attraktive og hvad der skaber sansninger af tilhør osv.



Billede1: Studerendes frihåndstegning af bordopstilling i undervisningslokale. Foto: Forfatterne.

Vores erfaring er, at tegninger og fortællingerne åbner for indsigter i sansninger af rum og rums kvaliteter og derigennem også for indsigter i tilhørsforhold og studielivets sociale mikropraksisser og læreprocesser. Pointen med frihåndstegninger er, at disse tegninger får noget umiddelbart frem. Det er et slags fysisk-sensorisk kort skabt af hånden og fortællingerne og guidet af forskerens spørgsmål (Juelskjær et al. 2018). Tegningerne i hånden åbner for sanserne, og giver sprog for, hvordan steder og rum sanses og erfares. At tegne og fortælle om steder at foretrække eller undgå, og om steder at bevæge sig hen på bestemte tidspunkter og med bestemte andre medstuderende, åbner for fortællinger om tilhør og (u)mulige steder for læring i det levede uddannelsesliv. Fortællingerne springer fra de studerendes hånd, der tegner bevægelser og rytmer, hvor hånden skifter i tempo og målrettedhed og således skifter mellem at tegne hurtigt, målrettet ledsaget af fortællinger uden tøven og mere langsomme, tøvende og mere detaljerede tegninger. Dette er fortællinger om sansninger af uddannelsesliv, som springer frem mellem de studerendes tegnende hænder, deres fortællinger, forskerens spørgsmål, papiret, tegningerne, tuscherne. På den måde fremkommer kvalitative sansninger af rytmer og steder i hverdagslivet i uddannelsen/på campus via tegninger og fortællinger.

Tegninger og fortællinger skal ikke betragtes som "rene" beskrivelser, men som fortællinger som de fremkommer, når studerende fortæller og tegner om bestemte steder på et specifikt sted og et specifikt tidspunkt, sammen med en forsker og gruppe medstuderende (og deres tegninger og fortællinger). Tegningerne er med andre ord at betragte som samskabelser mellem sammenfletninger af tider, steder, mennesker og ting – samproduktion af viden, steder, materialiteter og betydning, der ikke spejler uddannelseslivet i en direkte gengivelse – i et 1-til-1 forhold. Det muliggør svar, som ikke eksisterer, før de studerende begynder at tegne og fortælle, og muliggør for de studerende at komme i berøring med øjeblikke af koncentration, ukoncentration, kedsomhed, træthed, begejstring og engagement (Juelskjær et al. 2018).

### Præfabrikerede plantegninger – det abstrakte campusrum

Efter første analyser af de håndtegnede kortlægninger af levede liv i campus foretager vi nye gruppeinterviews med samme studerende, hvor tegninger og fortællinger om læreprocesser, læringsudbytte, engagement, tilhør og tryghed uddybes, og forbindes til de studerendes placeringer, bevægelser og ophold, men her ved brug af præfabrikerede arkitekttegnede plantegninger over det byggede campusmiljø. De præfabrikerede plantegninger kan hjælpe til at tilføje flere nuancer om brug af rum og steder, idet der arbejdes med formelle overblikskort. De præfabrikerede plantegninger totaliserer campus og kortlægger de mulige rytmer og steder at tage ophold, modsat frihåndstegningerne, som kortlægger de praktiserede, levede ruter og bevægelser og ophold.



Billede 2: Studerende kortlægger sine bevægelser på plantegninger over Campus. Foto: Forfatterne

Præfabrikerede plantegninger kan forstås som kortlægninger af "de abstrakte forestillinger og ideers rum", der omhandler de forestillinger, ideer, diskurser, viden og ideologier, som materialiseres gennem planlægning, arkitektur og policyprocesser vedrørende campusbyggeri, professionshøjskolekonstruktionen og velfærdsprofessionsuddannelserne. Det er implicite og eksplicite forestillinger og diskurser om, hvilke uddannelsesmiljøer, som Professionshøjskolernes campusser skal være rammen om. Det er eksempelvis, som tidligere nævnt, forestillinger om, at åbne, transparente indretninger og bløde sofaarrangementer inviterer til samtidig fordybelse og udsyn.

Som supplement til de præfabrikerede plantegninger, og på baggrund af de første analyser, skitserer forskergruppen, tre versioner af lokaleopstilling: hesteskosopstilling, bordgruppeopstilling, rækkeopstilling. Disse tre versioner konstrueres på baggrund af de studerendes fortællinger under gruppeinterview over frihåndstegninger og mimer de typiske lokaleindretninger, som de studerende møder i undervisningslokalerne på campus. Vi beder de studerende markere med farver, hvor de foretrækker at sidde (markeres med grøn) i relation til de tre lokaleopstillinger, herunder hvem de foretrækker at sidde sammen med, foretrukne afstand til underviserens placering (markeres med grøn). Og hvor de ikke kan lide at sidde (markeres med rød), herunder hvem de ikke kan lide at sidde sammen med, og hvilken afstand til underviserens placering de ikke kan lide (markeres med rød). De studerende tegner på samme tegning, både på plantegningerne og på skitserne over lokaleopstilling, og noterer deres forbogstaver på deres linjer. Det visuelle udtryk, der skabes af at tegne sine ophold og rytmer på samme tegning, gør det mere sansbart eller stoffigt for de studerende at forholde sig til forskelle og ligheder mellem hinandens ophold og rytmer. Samtidig med, at forskelle og ligheder blandt de studerende

materialiserer sig sammen med det fælles visuelle kortlægningsarbejde, kortlægger de farvede linjer og farvelagte områder rummene og indretningerne som 'zoner' med særlige kvaliteter/effekter.

#### At interviewe i grupper

Som sagt blev plantegningsinterviewene organiseret som gruppeinterviews med studerende fra samme undervisningshold. Udvælgelsen af undervisningshold baserede sig på variation i undervisningshold, således at nogle undervisningshold bestod af 1. års studerende, mens andre hold bestod af 2. årsstudende med længere erfaringer i uddannelsen og det byggede campusmiljø. Ofte bestod interviewgrupperne af studerende, der indgik i samme studiegrupper og derfor har tætte samarbejdsrelationer, hvilket har skabt tryghed i interviewgrupperne og muliggjort en åbenhed i samtaler og udvekslinger blandt de studerende.

Vores erfaring er, at i de gruppeinterviewssituationer, hvor de studerende er fortrolige med hinanden, er det muligt at skabe en tryk samtalestemning, hvor de studerende kan supplere og nuancere hinandens fortællinger og forholde sig nysgerrig og undersøgende til forskelle og ligheder i hinandens erfaringer og oplevelser. Det er én af styrkerne ved gruppeinterviews (Halkier 2015). I trykke stemninger flyder samtalerne mellem de studerende, og interviewer har en mindre styrende position. I interviewsituationer, hvor de studerende ikke havde samme fortrolige indbyrdes relationer, flyder samtalen ikke lige så dynamisk, og de studerende supplerer og inspirerer ikke hinanden i samme grad. Sådanne situationer fordrer en mere aktiv og styrende interviewer, og tydeliggør samtidig de mulige ulemper, der kan være ved gruppeinterviewet: Hvis de studerende ikke indbyrdes er åbne og anerkendende for forskelle og ligheder i hinandens erfaringer og oplevelser, kan det virke mere hæmmende end inspirerende at reflektere i fællesskab over uddannelseslivet og læreprocesser. Her er interviewerens rolle at massere de studerendes fortællinger om forskelle og ligheder frem på måder, der ikke positionerer nogle studerende som 'passende' og andre som 'upassende'. Intervieweren må være opmærksom på, at de studerende er hinandens *medstuderende* gennem hele pædagoguddannelsen, hvor mange opgaver og eksamener gennemføres i grupper. At blive genkendt som seriøs studerende af sine medstuderende er derfor en stærk kraft i en uddannelse, hvor mange aktiviteter organiseres i grupper. Derfor må interviewer hele tiden balancere mellem at få fortællinger frem om det levede uddannelsesliv og at undgå, at de studerende fortæller dem selv frem som uattraktive eller upassende medstuderende. Disse etiske overvejelser medvirkede til, at vi tilføjede individuelle *gående interviews* med studerende.

#### Gående interviews

De gående interviews, der tager afsæt i begyndende analyser af plantegningsmaterialet, muliggør yderligere indsigt i, hvordan de stude-

rende relaterer til steder og arkitektur inden for uddannelsen. Som sagt er fordelene ved gruppeinterviews, at de studerende supplerer, nuancerer, udfordrer, inspirerer og korrigerer hinanden i deres oplevelser og erfaringer med det byggede campusmiljø. Men gruppeinterviewene får ikke nødvendigvis dybden i de enkelte studerendes fortællinger frem. Derfor tilføjes gående interviews med udvalgte studerende. Det gående interview er en interviewform, der privilegerer kropslig viden, hvor bevægelse forbinder krop og omverdenen (Falkenberg 2023, Sauzet 2023, Winther 2023). De gående interviews organiseres således, at en forsker følger én studerende rundt på campus, mens den studerende fortæller om steder, som den studerende foretrækker eller undgår, om steder som vækker følelser af tilhør eller fremmedhed, om steder at længes efter osv. Også fortællinger om bevægelser fremkommer i de gående interviews. Det er fortællinger om 'korte bevægelser' (og få sociale relationer) koncentreret om et givent undervisningslokale eller lange bevægelser (og mange sociale relationer) rundt på campus' mangfoldighed af steder; musiklokale, studentercafé, kantine, rygesteder osv.

### Hesteskosopstillingens sensoriske kvaliteter – analyseeksempel

Vi vil her ultrakort berøre nogle af de analytiske indsigter om, hvordan pædagogstuderendes studieliv og læreprocesser udfolder sig i nyere campusarkitekturs rum og indretninger og derigennem tydeliggøre, hvordan uddannelse, studieliv og læring kan betragtes som rytmiske aktiviteter, som plantegningsinterviews er velegnede til at indfange. Vi dykker ned i dele af de studerendes fortællinger om sansninger i relation de tre forskellige lokaleopstillinger, og hvordan der cirkulerer forskellige sansninger og affekter sammen med de tre lokaleopstillinger. Med afsæt i de tre lokaleopsætninger tegner og fortæller de studerende om placeringer i undervisningslokalet, og derigennem får vi tegninger og fortællinger om, hvordan placeringer hjælper til at koble sig



Billede 3. Studerendes frihåndstegning af placeringer og bevægelser i undervisningslokale. Foto: Forfatterne

på læringsdagsordenen, holde koncentrationen eller udholde undervisningsrummet som et socialt rum gennem selvarrangerede 'mikropauser', hvor man lader sig suge ind i sociale medier, digitale spil osv. Gennem tegninger og fortællinger opstår således affektive-somatiske reaktioner i relation til de forskellige lokaleopstillinger.

Der er ikke entydige fortællinger om kvaliteterne ved de forskellige bordopstillinger, og der er ikke én bordopstilling, som de studerende samlet set foretrækker. Samtidig er de studerendes sansninger af bordopstillingerne relationelle. Det vil sige, at det er i sammenligningen mellem de tre bordopstillinger, at den enkelte bordopstilling sensoriske kvaliteter mærkes. Sammen med fortællinger om, hvor de studerende foretrækker at placere sig, og hvor de undgår at placere sig, fremkommer fortællinger om at placere sig tæt på eller på afstand af underviseren, at føle sig blottet eller sidde i læ af medstuderendes kroppe osv. Bordopstillingernes kvaliteter vedrører altså placeringsmulighederne i forhold til underviseren og 'læ-muligheder' i forhold til medstuderende og underviser.

I de studerendes kortlægninger af, hvor de foretrækker at sidde i forhold til de forskellige lokaleopstillinger, dukker fortællinger frem om at sætte sig forrest og skjærme sig selv fra medstuderendes snak og computerskærme. At være tæt på underviseren hjælper til at holde kroppen og blikket i bestemte retninger og undgå særlige vinkler, som kan suge opmærksomheden ind i medstuderendes skærme og væk fra undervisernes dagsorden og orkestrering af rummet. At placere sig tæt på underviseren er en måde for den passive, lyttende krop at holde koncentrationen og undgå at udmattes:

*"Jeg sidder tæt ved underviseren. Jeg kan bedst koncentrere mig der. Alt det de andre snakker om. Det lytter jeg ikke til. Når jeg sidder tæt ved underviseren, kan jeg bedre lukke det de andre siger ude. En studerende supplerer: Jeg kan også nemt blive forstyrret, hvis jeg sidder og kigger på de andres skærme. Alle sidder jo med bærbare. Hvis man sidder nede bagved, kan man ikke undgå at se, hvad de andre laver. Så oppe foran er der mere fokus. Hvis jeg sætter mig et sted, hvor læreren ikke har udsyn, vil jeg bare sætte mig og spille eller facebooke."*

Fortællingen om at sidde forrest dukker op under samtalen om hesteskosopstillingens mange pladser, hvor de studerende er placeret med siden til tavlen og underviserens station med dårlig mulighed for den slags underviser-tætte placeringer, som de studerende fortæller om. For de studerende, som placerer sig med afstand til underviseren, er hesteskosopstillingen heller ikke produktivt:

*"Jeg sidder så underviseren ikke kan se, hvad jeg laver. Sidder ved vinduet, så jeg kan sidde og kigge ud ad vinduet. Jeg har det ikke*

# Med plantegningsinterviewenes sensoriske greb får vi indsigter i, hvordan lokale indretningerne har sensoriske og affektive kvaliteter

*rart med, at underviseren kan se, hvad jeg laver. En anden studerende supplerer: Jeg kan bare ikke lide at sidde foran, så alle kan se min skærm, når jeg keder mig og sidder og spiller. Eller ser film. Så kan alle se det. Hernede har jeg overblik. Jeg kan se mine medstuderende. Og læreren har mere øje på dem, der sidder forrest og de viser engagement."*

Flere studerende foretrækker at "putte sig bagved" og "koble af". I hestekoer er det kun i hjørnerne, at man kan sidde i læ. Der er kun to stole, fortæller de studerende, hvor man sidder i underviserens skjulte vinkler. På alle andre pladser, kan man ikke trække sig fra underviserens opmærksomhed, men heller ikke fra de medstuderendes blikke. Man er blottet i hestekoer, hvor de studerende har kroppene vendt mod hinanden og har: "Kropssproget er meget mod hinanden – du er mere blottet", som en studerende formulerer det, mens en anden fortæller:

*"Ja, lige så snart du tager hånden op, så er følelsen, at alles øjne er på én. Når man sidder på den anden måde [bordgruppe-opstilling], der kan det da også godt være, at alle har øjnene på én, men der er følelsen ikke den samme. Fordi vi sidder forskudt af hinanden, og man skærmer for hinanden. I hestekoer er man bare blottet.... jeg bliver i hvert fald mere bevidst om mit kropssprog, min holdning og det hele. En anden studerende supplerer: Ved gruppebordene kan du gemme dig. I den anden opstilling [hestekoer] det giver læreren mulighed for at gå til dig. Hvis man falder fra, kan læreren mere tage fat."*

De studerendes kortlægninger fortæller om sansninger af, hvor man skal placere sin krop, så man bedst muligt kan være i undervisningssi-

tuationen, hvordan man skal placere sit blik, hvordan man kan undgå, at sansninger af medstuderendes aktiviteter og blikkes intensiteter overmander ens koncentration og blikretning på læringsdagsordenen. Med plantegningsinterviewenes sensoriske greb får vi indsigter, ikke kun de studerendes fortrukne lokale indretninger, men også indsigter i, hvordan lokale indretningerne har sensoriske og affektive kvaliteter. Eksemplet viser, hvordan indretninger fletter sig sammen med kroppe og sansninger, og involverer mange sanser, og hvordan tegningerne hjælper til, at fortællingerne kobler tættere mellem placeringer i rum og læreprocesser, koncentration og engagement.

Placeringer i undervisningslokalet og de forskellige bordopstillings kvaliteter i relation hertil vedrører ikke kun tæthed/afstand til underviser og sansninger af eksponering og muligheder for at placere sig i læ for eksponeringen. Placeringer i undervisningslokale fletter sig også sammen med studenter kategoriseringer, hvor studerende forbinder sig til dem, de synes de ligner, og adskiller sig fra dem, der er forskellige fra dem selv. Det dukker op i tegninger og fortællinger om, hvor og hvem man placerer sig sammen med, og undgår at placere sig sammen med:

*"Jeg ville aldrig sætte mig bagest. Det er der man sidder og snakker. Det er dem der laver alt muligt andet på deres computer. Det er dem der ikke hører efter. Det er dem, der er her for ikke at få fravær. Det er dem, der ikke laver noget."*

Og omvendt fortæller en studerende, som kendes for at sætte sig på bageste række, at de også lægger afstand til dem på forreste række, som de taler frem som nørderne: "Jeg vil ikke ligne nørden, der sidder oppe foran". På den måde fletter placeringer på forreste eller

# Rytmiske aktiviteter er et vigtigt bidrag i diskussioner af, hvordan indretninger og det byggede miljø skal udformes, så de bedst muligt understøtter læreprocesser og studieliv

bagerste række sig sammen med sansninger af forskelle og ligheder, der får betydning for, hvem de studerende laver fagligt samarbejde og socialt studieliv med.

At zoome ind, via tegninger over det byggede campusmiljø, på studerendes sansninger og visualiseringer af gode og dårlige steder og placeringer at opholde i undervisningssituationer, giver indsigter i, hvordan uddannelse, studieliv og læring er rytmiske aktiviteter og dermed noget sanseligt, kropsligt og affektivt: Hvor og sammen med hvilke medstuderende, placerer de studerende sig i undervisningslokalet, så de kan holde koncentrationen og undgå at blive distraheret. Eller hvor placerer de sig, hvis deres koncentration forudsætter muligheden for at 'zone ud' og holde mikropausen. Hvor tæt på underviseren placerer de studerende sig for at holde koncentrationen. At have blik for disse rytmiske aktiviteter, hvilket plantegningsinterviews netop er egnede til at belyse, er et vigtigt bidrag i diskussioner af, hvordan indretninger og det byggede miljø skal udformes, så de bedst muligt understøtter læreprocesser og studieliv.

## Afrunding

Vores arbejde med plantegningsinterviews vedrører pædagogstuderendes uddannelsesliv i nyere campusbyggeri, men de metodiske greb

kan bruges i mange andre studier af uddannelsesarkitekturs betydning for læreprocesser og studieliv. Styrken ved plantegningsinterviews som metodisk greb er, at det er et greb, der kan gå i en analysehøjde, som zoomer tæt ind på uddannelseslivets mikropraksisser, der involverer kroppens positur, ansigtets mimik, blikkets retning, lyde og dufte, og som indfanger, hvordan disse mikropraksisser vikler sig sammen med bl.a. indretninger, materialiteter og arkitektur. Som metodisk greb indfanger plantegningsinterviews på den måde, hvordan de levede campus-rum/skole-rum er samtidige konstitueringer af rum, studenterkroppe og arkitektur, og kortlægger, hvordan rum og steder i rum (f.eks. undervisningslokaler) er zoner med særlige kvaliteter. Derved kan plantegningsinterviews placeres inden for nyere strømninger i uddannelsesforskningen, der ikke kun tænker mennesker som betydningsfulde, men også inkluderer materialiteter, rum og steder samt affektive komponenter i studier af uddannelsespraksisser (Falkenberg & Sauzet 2023). Denne betoning af det materielle og affektives betydning fordrer undersøgelsesmetoder, der er åbne og sensitive overfor de materielle og affektive dimensioner i det hverdagslige uddannelsesliv, og ikke blot tager udgangspunkt i sproglige praksisser, men også sensoriske og affektive komponenter i studier af uddannelsespraksisser.



**Litteratur**

- de Freitas, E. (2011). Parkour and the Built Environment. Spatial Practices and the Plasticity of School Buildings. *Journal of Curriculum Theorizing*. Vol. 27. No. 3: 209-220.
- Ellworth, E. (2005). *Places of learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Routledge.
- Falkenberg, H. og Sauzet, S. (red) (2023): *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Falkenberg, H. (2023). *Multisensorisk færde – at sanse med fødderne*. I: Falkenberg og Sauzet (red): *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*, (pp. 57-77). Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2015). *Fokusgrupper*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L.: *Kvalitative metoder. En grundbog*, (pp. 137-152). 2. udgave. Hans Reitzels Forlag:
- Juelskjær, M., Falkenberg, H., Larsen, V. (2018). Students of reforms. Investigating and troubling the enactment of student voices in research on reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volume 31, Issue 5: 436-451. doi.org/10.1080/09518398.2018.1449981
- Juelskjær, M. & Rosén, L. (2019). *Klasserummets arkitektur*. I: Johansen, M. B.: *!0 døre til klasserummet*, 67-86. Akademisk forlag.
- Taylor, C. A. & Ivinsson, G. (2013). Materialisms: new directions for education. *Gender and education*. Vol. 25:6: 688-703. DOI:10.1080/09540253.2013.834617
- Lefebvre 1991, 206 Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell Publishing.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis. Space, time and everyday life*. Bloomsbury.
- Knudsen, B. T. & Stage, C. (2015). Introduction: Affective Methodologies. I: Knudsen, B.T & Stage, C. (red.) *Affective Methodologies. Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect*. (pp. 1-24). Palgrave Macmillan:
- Nielsen, B. (2010): Sansbevidsthed og gestisk viden, om det æstetiske ud fra kritisk teori, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 2. 24-33
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. Sage
- Quinn, J. (2013). Theorising learning and nature: posthuman possibilities and problems. *Gender and Education*, 25:6: 738-753. DOI:10.1080/09540253.2013.831811
- Sauzet, S. (2023). *Gående rytmeinterviews*. I: Falkenberg og Sauzet (red): *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*, (pp. 159-176). Samfundslitteratur.
- Treusch, P. & Hinton, P (2015). Introduction. *Teaching with Feminist Materialisms. Teaching with Gender. European Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms*. Atgender. 1-23.
- Winther, I. W. (2023). *Dvælende praksis som multisensorisk metode: Med lup og langsomt tempo i felten*. I: Falkenberg og Sauzet (red): *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*, (pp. 223-243). Samfundslitteratur.

# Vi skaber noget kaos

## – pædagogisk legepraksis i skolen som et spørgsmål om børns frihedsoplevelser og pædagogers faglighed

---

Hanne Hede Jørgensen  
Ph.d., Lektor ved VIA University College  
hhj@via.dk

### Resume

Artiklen undersøger legens pædagogiske potentiale for pædagoger i skolen. Det gøres gennem en humanistisk filosofisk rammesætning af henholdsvis pædagogisk praksis og leg, som fænomener, der involverer frihedsoplevelser og udfoldes i et spændingsfelt mellem det rammesatte og det ustyrlige. Empirien er skabt gennem legeeksperimenter, skabt af pædagoger og forsker. Artiklen peger på, at pædagoger, der ikke tager del i leg med børn, risikerer at underminere deres egen faglighed, fordi legens iboende flertydighed rummer de bevægelser mellem uafhængighed og afhængighed, som børn har brug for at udforske, og som nordiske pædagoger traditionelt har været optaget af at skabe rammer for. Pædagogernes frihedsforståelser diskuteres, og det konkluderes, at pædagogisk legepraksis kræver nærværende pædagoger, der kan gribe og handle på legens særlige øjeblikke. Herigennem kan pædagoger samtidig understøtte deres egen særlige faglighed.

**Nøgleord:** pædagogiske handlinger, frihedsoplevelser, pædagogers faglighed i skole-fritid

### Abstract

*We create some chaos – Pedagogical play practice in school as a matter of children's experiences of freedom and pedagogical professionalism*

The paper explores pedagogical potentials in play starting from a humanistic philosophical framing of pedagogy and play as phenomena that include experiences of freedom. Through play experiments, created by pedagogues, the paper suggests that pedagogues risk to undermine their professionalism when they draw away from children's play. They do so because the immanent ambiguity of play includes movements between dependency and independency that children need to explore. In addition, such framing for children's explorations have historically been pivotal in Nordic pedagogical settings. The paper discusses experiences and understandings of freedom and concludes that pedagogical play practice requires the sensitive presence of pedagogues that can grasp and participate in the exceptional moments of play.

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141840

**Keywords:** pedagogical actions, experiences of freedom, professionalism of pedagogues in school and leisure time centres.

# Pædagoger, der ikke er til stede dér, hvor børn leger, fratager sig selv væsentlige muligheder for at handle *pædagogisk*

## Indledning

Omdrejningspunktet i artiklen er skolefritidspædagogers faglighed og børns deltagelse i leg. Med et begreb om *pædagogisk legepraksis* undersøges pædagogers handlemuligheder i et dobbelt spændingsfelt, der på den ene side udfolder sig som en diskussion af skolefritidspædagogers faglighed og på den anden side som en diskussion af legeforståelser i skole-fritidskonteksten.

Det første spændingsfelt omhandler pædagogens rolle i skole og SFO. Her peger studier på, at pædagoger efter skolereformen i 2014 og med indførelsen af 'understøttende undervisning' oplever, at deres faglighed udfolder sig imellem to forskellige, og til en vis grad, uforenelige logikker (Dupont et al. 2017; Jacobsen et al. 2020; Ringskou & Gravesen 2016). Den ene logik kan beskrives som en traditionel nordisk fritidspædagogisk logik, der er procesorienteret og har leg som central værdi (Ankerstjerne 2010; Øksnes et al. 2014). Her er pædagogens rolle at skabe rammer og aktiviteter til støtte for børns selvvirksomhed, og fagligheden knyttes til det børneinitierede og skabende og et ideal om at værne om det ustyrlige og frie børneliv (Lago & Elvstrand 2019). Den anden logik kan beskrives som en aktuel skolelogik, der siden skolereformen i 2014 i stigende grad er blevet lærings- og målorienteret med den enkelte elevs faglige udbytte og fremtidige samfundsforpligtelse som omdrejningspunkt (Knudsen et al. 2020). I forlængelse heraf ser det ud til, at pædagoger har fået den opfattelse, at de bedre kan høste faglig anerkendelse, når de udfylder en rolle med at støtte børns faglige læring og skabe ro om læringsituationer (Togsverd & Aabro 2020).

Det andet spændingsfelt omhandler legeforståelser i skole og SFO. Her peger nordiske studier på to parallelle diskurser, hvor den ene handler

om den børneinitierede og frie leg, mens den anden handler om den voksenstyrede og lærerige leg, som bruges som et redskab for skolens krav om læringsudbytte (Schanke & Øksnes 2022; Skovbjerg 2023). Pædagoger italesætter stadig leg som central værdi, men skolens øgede fokus på børns læringsudbytte, som altså også påvirker pædagogernes faglige selvopfattelse, gør, at pædagoger kan have vanskeligt ved at genkende leg, når den opstår spontant. Øksnes og Sundsdal (2020) påviser fx, hvordan legen i dag i stigende grad opfattes som en forstyrrelse i skolen. Den skaber uro omkring læringsituationer og henvises derfor til frikvarteret, legepladsen og SFO'en. Men heller ikke her kan legen altid genkendes, for legens larm og strid ligner til forveksling en konflikt (Jørgensen 2022; Skovbjerg 2023). Eksempelvis kan pædagoger forbyde børn at bygge huler med den begrundelse, at de kommer i konflikt – uden forståelse for, at hulelegen måske netop handler om at bekrige hinanden.

Det dobbelte spændingsfelt udstikker en række problemstillinger for det pædagogiske arbejde med børns legedeltagelse. For der er børn, der har brug for støtte, og som ikke af sig selv tager del i det frie og ustyrlige børneliv (Lago & Elvstrand 2019). Samtidig er deltagelse i legefællesskaberne væsentligt for børnenes trivsel og adgang til skolens fællesskaber generelt (Jørgensen, 2023; Kjer et al. 2018; Schanke & Øksnes 2022). Endelig er det denne artikels argument, at pædagoger, der ikke er til stede dér, hvor børn leger, fratager sig selv væsentlige muligheder for at handle *pædagogisk*. For legen er de fleste børns primære værens- og udtryksform, og pædagogiske handlinger udfoldes i artiklens optik netop i relationen til det enkelte barn og dets livsverden.

Med afsæt i disse spændingsfelter undersøges, hvordan skolefritidspædagoger kan handle pædagogisk med henblik på at støtte børns deltagelse i leg. Artiklen bidrager med et begreb om *pædagogisk legepraksis* til en diskussion om, hvordan leg kan udgøre et pædagogisk potentiale for pædagoger i skole og SFO og samtidig bringe det særlige i den pædagogiske faglighed i spil.

### Pædagogiske handlinger

Pædagogiske handlinger forstås i artiklen i forlængelse af en humanistisk tradition, hvormed pædagogik forstås som en videnskabelig disciplin i egen ret, der vedvarende stiller spørgsmål til, hvordan fagprofessionelle kan og bør handle for at bringe ethvert barns unikke væren til udfoldelse (Friesen & Su, 2022; Rothuizen, 2019). Pædagogiske handlinger er på den baggrund i dialog med det pædagogiske paradoks, som i første omgang identificeredes af Emmanuel Kant, og som kan formuleres som et spørgsmål om, hvordan der med rammer kan opdrages til frihed. Rothuizen (2019) kalder pædagogik for en handlingsvidenskab, der bringer et barns frihed og selvstændighed til udfoldelse gennem reflekterede handlinger. Frisen og Su (2022) understreger, at pædagogiske handlinger er i konstant dialog med en række selvmodsiggende principper og antinomier.

*Disse modsætninger inkluderer, blandt andre, nærhed versus distance, beskyttelse versus eksponering, begrænsning versus frihed, og nutid versus fremtid (oversat fra Friesen & Su, 2022, s. 8)*

Der findes ikke anvisninger på, hvordan disse antinomier skal håndteres af pædagogerne. De betinger hinanden, og deres indbyrdes forhold udfolder sig i relationen med hvert enkelt barn. Derfor er det gennem pædagogiske handlinger, at pædagogen kan blive klogere på barnet. Med Max van Manen kan vi forstå, at et forsøg på at adskille og ordne antinomierne er direkte u-pædagogisk, for børn har brug for at balancere oplevelser af uafhængighed og frihed med oplevelser af afhængighed og tryk.

*Denne konflikt mellem afhængighed og uafhængighed er en falsk dikotomi og et resultat af binær tænkning. Børn, der fastholdes i afhængighed, trives ikke, men det gør børn, der får fuldstændig frihed heller ikke. Uafhængighed og afhængighed, frihed og kontrol må konstant balanceres i forhold til barnets alder og modenhed (van Manen, 2022, s. 238)*

Binær tænkning risikerer altså at føre til en pædagogisk praksis, som fratager barnet et væsentligt erfaringsrum. Det er pædagogens opgave ved hjælp af sin pædagogiske takt at bevæge sig ind i barnets verden af muligheder og gribe øjeblikket. Disse øjeblikke er "rene, perfekte, uforudsigelige, ukontrollerbare øjeblikke, der rummer muligheder" (van Manen, 2022, s. 62), og de bliver *pædagogiske* i det øjeblik, pædagogen

handler på dem og bidrager til, at et barn kan få transformative oplevelser.

### Frihedsoplevelser i legedeltagelsen

I artiklen undersøges leg som et flertydigt fænomen, der er rig på disse perfekte og ukontrollerbare øjeblikke. Det gøres med reference til Eugene Fink og Hans-Georg Gadamer og et filosofisk perspektiv på leg, hvor frihedsoplevelser forstås som en særlig kvalitet ved legedeltagelsen.

Den første frihedsoplevelse er *tidsfriheden*. Oplevelse af tidsfrihed opstår, fordi leg i følge Fink (1968) er den eneste eksistentielle aktivitet, der ikke skal føre til noget uden for sig selv.

*Alle andre aktiviteter, hvad enten aktiviteten har et formål i sig selv (praxis, 'gøren'), eller dens mål er at skabe et artefakt (poiesis, 'skaben'), er et middel til menneskets endelige mål (telos), nemlig menneskets ultimative lykke (eudaimonia)" (oversat fra Fink s. 20).*

Det særlige ved leg er således, at den er fri fra "den besynderlige 'futuresisme' i menneskelivet" (oversat fra Fink, 1968, s. 20). Derfor kendetegnes legedeltagelse først og fremmest af en oplevelse af tidsfrihed; en bevægelse ud af den lineære (og skemalagte) tid og ind i "et glimt af evighed" (oversat fra Fink, 1968, s. 21). Med reference til Gadamer kan vi med tidsfrihed tale om absolut tilstedeværelse og om deltagelse som en måde at være stemt på i forhold til verden; som en selvfor-glemmende oplevelse af at være "ude af sig selv" (Gadamer, 2004, 121). Ude af sig selv forstået som en overskridelse af sig selv, vendt mod og samspillende med verden. Når man er tilstedeværende og deltagende i leg, vil man glemme tiden og i stedet være fordybet i at gentage, forfine eller udvikle den handling, der kan få legen til at fortsætte.

Den anden frihedsoplevelse er valgfriheden. Den følger af, at legen ikke skal føre til noget, og handler om grænseløs udforskning af muligheder. Ifølge Fink opstår der en særlig form for kreativitet i leg; en fantasi, der ikke lader sig begrænse af det mulige.

*Mennesket nyder her en nærmest grænseløs kreativitet, mennesket er produktiv og uhæmmet fordi han ikke er skabende i en virkelighedssfære. Den legende oplever sig selv som herre over sin fantasifrembringelser – fordi leg stort set er grænseløs, er den en manifestation af menneskelig frihed (oversat fra Fink, 1968, s. 24)*

Den grænseløse kreativitet er en manifestation af menneskelig frihed i den forstand, at enhver i leg kan drage det ind, han eller hun i øjeblikket finder vigtigt uden skelen til, om det er passende. Men valgfrihedens grænseløshed udgør også en risiko for "det mørke, dionysiske øjeblik af panisk selvopgiven" (oversat fra Fink, 1968 s. 25). Det diony-

siske handler med reference til Nietzsche om selvforglemmelse, om at opsluges og komme i ekstase, om rusen. For Gadamer er lige netop denne risiko en del af frihedsoplevelsen. Heri ligger drivet i legen. "Den parring, som legen giver, beror netop på denne risiko. Her nyder man en valgfrihed, der dog samtidig er risikabel, og som indsnævres uigenkaldeligt" (Gadamer, 2004, s. 105)

Et legevalg er irreversibelt og udelukker andre valg. Umiddelbart skulle man tro, at mulighedsfeltet så afgrænses. På én måde gør det, men samtidig åbnes nye mulighedsfelter, som man aldrig havde forestillet sig på forhånd. Det åbner for alle de ideer, vi endnu ikke har fået, og som viser sig som et lykketræf. Gadamer taler om oplevelsen af "held ved at lykkes" som et grundelement i leg sammen med oplevelsen af lethed og frihed (oversat fra Gadamer, 1966, s. 152). Deltagelse i leg opleves altså som frihed, der udfolder sig i en sfære af absolut nærvær og uendelige muligheder.

### Legens orden som en særlig logik

For yderligere at forstå, hvordan tidsfrihed og valgfrihed udgør et særligt mulighedsrum, knyttes artiklens legeforståelse til stemningsperspektivet på leg og til et begreb om leg som en særlig orden (Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Skovbjerg et al., 2022). Med stemningsperspektivet kan vi forstå leg som en praksis, der udfolder sig mellem et *materiale* (det der leges med), en *handling* (det der gøres med materialet) og den *stemning*, der opstår, og som indeholder en åbenhed over for det, der er og måtte komme. Med begrebet om legens orden understreges, at legens betydningstilskrivninger følger en helt anden logik end den, der hersker i den institutionelle logik, som udgør konteksten for leg. Legeordenen er imidlertid ikke løserevet konteksten, men dybt indviklet i den. Den opstår "som en organisering af handlinger, materialer og relationer" (Skovbjerg et al., 2022, s. 44). Den udfolder sig i takt med de legendes ideer og handlinger, og i kraft af den respons, som disse ideer og handlinger afføder fra materialer og kontekst. De legende må derfor hele tiden genetablere deres legedeltagelse i den konstante bevægelse mellem gentagelser og skift.

### Metode og analysestrategi

Artiklens empiriske grundlag stammer fra et forskningsprojekt, hvis centrale metode var legeeksperimenter, skabt af pædagoger og forsker for at undersøge pædagogers betydning for børns legedeltagelse i skolen (Jørgensen, 2022). Med legeeksperimenter eksperimenterede forsker og pædagoger med at skabe rammer og muligheder for, at leg kan opstå og udfolde sig mellem de børn og voksne, der aktuelt er til stede i en given kontekst. Centralt i eksperimentet er at tilføje eller begrænse materialer, flytte rum (ude, inde, SFO og understøttende undervisning), eksperimenter med egne (voksens) handlinger i leg samt inddrage børns perspektiver. Ethvert legeeksperiment forløber over 10 uger, hvor de første 2 indeholder forberedelsesworkshops, og

hvor der i løbet af de næste 8 ugers eksperiment af forskeren faciliteres to refleksionsworkshops, hvor indsigter udveksles og fastholdes. Pædagogteams fra to skoler indgår i projektet. Der foretages fire omgange af eksperimenter på begge skoler/SFO med deltagelse af børn fra indskolingen. De indsigter, vi får igennem de første legeeksperimenter, udveksles mellem de to pædagogteams og bringes videre over i forberedelsen af de næste eksperimenter. I alt udføres mere end 30 legeeksperimenter, og der afholdes 32 workshops.

Overordnet baseres projektet på design-based-research (DBR), som er en forskningstilgang, hvor praktikere og forskere sammen skaber og afprøver designeksperimenter med henblik på at udforske og udvikle praksis i en specifik kontekst (Jørgensen et al., 2021; Barab & Squire, 2004). Det særlige ved DBR-tilgangen er, at den kan understøtte legeeksperimentet som en designproces, der påvirker og påvirkes af kontekstuelle forhold. Et legeeksperiment er derfor ikke en pædagogstyret aktivitet, der anviser bestemte måder at lege på, men *et praksisnært eksperiment*, hvor pædagoger og forsker i fællesskab udforsker en særlig problemstilling med henblik på at blive klogere på problemets kerne. I dette tilfælde pædagogers betydning for børns legedeltagelse.

Eksperimenter og workshops er fastholdt gennem deltagerobservationer og transskriberede film. Det empiriske materiale er kodet efter deltagernes (børn, pædagoger og forsker) perspektiver på *leg, ikke-leg og frihed*, samt efter *pædagogers handlinger*, både de udøvede fra legeeksperimenterne og de italesatte fra workshops.

Herunder præsenteres tre analytiske nedslag, der samlet undersøger, hvad pædagogisk legepraksis i en skolekontekst kan være.

### Frihedsoplevelser i leg

Det første nedslag undersøger børns frihedsoplevelser i leg. Eksemplet her er fra legeeksperimentet, Lerfigurer, og handler om barnet, Hannah, der har skyndt sig at lave en figur, sådan som hun tror, hun skal.

*'Den skal tørre' hun sætter den på rullebordet. 'Så!' Hun vender sig rask om. 'Nu skal jeg lege med ler'. Hun tager en stor vandig klump ler, som hun ivrigt vrider igen og igen. Leret bliver længere, snor sig. Så stopper hun og kigger intenst på det. 'Se' Hun giver et ryk med kroppen og løfter figuren mod mig: 'det her ligner faktisk noget ... se, øjne der, næb ... EN FUGL!' Hun kigger og kigger. Så begynder hun at vride igen. (04.10.19)*

Hannah giver sig hen til materialet, ler, og de muligheder, der opstår, mens hun leger. Lige pludselig som ved et lykketræf kommer en fugl til syne i leret. To måneder senere i forbindelse med et andet legeeksperiment, opsøges jeg af Hannah. På et spørgsmål fra mig om, hvad hun gerne vil lege, siger hun, mens hun hopper op og ned: "Male med ler"

(06.12.19). At Hannah vender tilbage til oplevelsen, kan vi se som udtryk for, at hun har haft en særlig oplevelse med leret. Hvorvidt oplevelsen har haft transformativ karakter, kan vi imidlertid ikke vide noget om. Det vil først vise sig for Hannah senere i livet.

Næste eksempel er fra legeeksperimentet, Cafeleg. Her er børn som tjenere og kokke i gang med en rolleleg, mens andre børn samles omkring en skål med saltdej. Jeg begynder selv sammen med børnene, Thor og Sanne, at forme mad, som passer med ideen om en cafeleg, men for Manu og Aksel kalder materialet på helt andre handlinger.

*Aksel dypper sine fingre ned i dejen, trækker dem ud sammen med tråde af klisteret dej: 'Spiiiiiidermaaaaaaan'. Manu tager mere og mere dej. 'Jeg laver en pølse'. Han ser på mig og griner, så sætter han sig til rette på stolen, som om han sidder på wc. Aksel griner. Nu hamrer de begge løs i dejen. Da de har banket dejkuglerne flade, presser de hænderne ned i dejen. Så rejser Manu sig op på stolen og sætter sig på sin dej. Aksel sætter sig også på sin dej. Han rejser sig, peger og griner. 'Se, mit røvhul'. De griner og fortsætter. Står på stolene, vender sig og sætter sig med et ordentligt bump på dejen. Manu slår en prut, så melet blæser om numsen på ham. Han griner. Jeg griner. Aksel griner. Ved siden af arbejder Thor med at lave spaghetti. Sanne sidder med en gaffel og laver mønstre på sin isvaffel. En gang imellem kigger Thor smilende over på Aksel og Manu. Så kigger han hen på mig. Vi griner.*

Materialets beskaffenhed får først Aksel, siden Manu, til at eksperimentere med legehandling i takt med, at ideerne opstår. Mens Aksels idé om Spiderman ikke får respons, griber Manus' idé om at ælte, banke og sidde på dejen, og en numseaftryksleg opstår. Den afføder en stemning af latter og eufori, som er åben og inddrager mig såvel som Thor og Sanne, der dog ikke lader numselegen forstyrre deres egen skaben. De næste mange uger, når Aksel ser mig, kommer han løbende for at spørge, om jeg kan huske, da Manu pruttede på dejen. Hvorvidt legeoplevelsen har haft transformativ karakter, kan vi igen ikke sige noget om, men det ser ud til, at legens særlige øjeblik har skabt en relation mellem Aksel og mig, selvom min eneste handling var at være til stede og grine.

### Fri leg som pejlemærke

Legen rummer mange særlige øjeblikke for børn, men empirien viser, at pædagogerne ofte ikke er til stede. Det næste nedslag undersøger de legeforsøelser, som viser sig som praksis i eksperimenterne og italesættes på workshopsene. Vi ser fx, at pædagoger skelner mellem fri leg, hvor voksne ikke er til stede og pædagogstyrede aktiviteter. Denne skelnen er med reference til van Manen udtryk for binær tænkning og understreges af pædagogers sprogbrug, hvor fri leg er noget "børn kan sættes til" eller "gives lov til". Det indikerer, at fri leg ikke opfattes som

noget, der kan opstå spontant mellem børn og voksne. Den opfattelse understøttes af måden, pædagogerne organiserer hverdagen på. Fx figurerer fri leg på tavlen over dagens SFO-aktiviteter, som noget børn kan vælge til i et bestemt tidsrum. Børn, som gerne vil være fri fra voksne, må altså vælge fri leg, men de kan næppe vide på forhånd, om det vil lykkes dem at komme i leg, da oplevelsen af legedeltagelse ikke kan planlægges.

De første legeeksperimenter er prægede af en sådan binær tænkning, og pædagogernes forslag til legeeksperimenter handler primært om at lægge noget materiale frem "og så gå væk og se, hvad der sker" (26.08.19). I det næste eksempel fra begyndelsen af Cafelegen, ses, hvordan et sådan forslag omsættes til praksis.

*Pædagogen, TERESE stiller en skål med saltdej på bordet, og børn samles omkring den. TERESE deler dej ud og går ud igen. Jeg begynder at lave en kringle. Flere børn kommer til. Anna står der pludselig. Jeg spørger, om hun vil være med. Hun ryster på hovedet: "Må jeg godt lege fri leg?" Jeg siger ja. Thor ser hurtigt op på mig og spørger: 'Ej, må jeg selv bestemme, hvad jeg vil lave?' (05.11.19)*

Thors overraskelse over selv at må bestemme, da han får ja til fri leg, er ikke enestående. Når pædagoger er til stede, spørger børn ofte: "Hvad skal man her?" Tidligere så vi ligeledes Hannah tro, at hun skulle lave en bestemt figur, før hun kunne lege. Valgfrihed opfattes tilsyneladende ikke som en mulighed, når pædagogerne er til stede, hvorfor oplevelsen af at være i leg næppe opstår. Interessant er det imidlertid, at min voksne tilstedeværelse ikke ser ud til at forstyrre legen. Empirien peger på, at betegnelsen fri leg ser ud til at handle mindre om leg og mere om, hvordan børn og pædagogers skole-fritids hverdag er organiseret. Måske er 'fri leg' blevet et pejlemærke for, om pædagoger styrer eller trækker sig, og om børn kan fordybe sig i legens frihedsoplevelser eller ej. Men så entydigt er det imidlertid ikke. For på et af de indledende workshops defineres pædagogfagligheden således: "Det er jo den legende tilgang, det er jo det, vi kan som pædagoger. Vi skal sgu ikke stå inde i klasselokalet og undervise og alt muligt". (18.06.19)

Med citatet identificeres et dilemma, som stiller spørgsmål til, hvad den pædagogiske handling i leg egentlig kan være, når pædagoger på den ene side tænker og handler binært, og på den anden funderer deres faglighed på en legende tilgang. I takt med at vi sammen over os i som voksne at skabe og tage del i legeeksperimenter, og i takt med at børns og egne frihedsoplevelser viser sig, ændres gradvist opfattelsen af, hvad der er pædagogisk at gøre i forhold til leg.

### Vi skaber noget kaos: Oplevelsen af pædagogisk faglighed

Tredje nedslag forfølger legens betydning for pædagogernes faglige selvopfattelse. Her inddrages nogle af de empiriske eksempler fra work-

# Pædagogisk legepraksis handler om at rammesætte for, at leg kan opstå, men samtidig vide, at legens frihedsoplevelser ikke kan planlægges

shops, hvor pædagoger reflekterer over deres legedeltagelse som i fortællingen om legeeksperimentet, Kviksand.

*Jeg synes egentlig ikke, jeg bidrog med noget til legen, men så valgte jeg at gå hen og grave huller. Så gik børnene med. De stod lidt og pillede sig i ørerne sådan hmm, hvad skal vi nu? Jeg havde sagt, jeg vil prøve at lade være med at gøre noget. Men så tog jeg 3-2 spadestik, og det endte med, at vi lavede Nilen, der gik igennem Viborg og Langå (der grines). Så var der pludselig, jeg tror seriøst, jeg havde 14-16 unger. De råbte og skreg, vi vil lave dæmninger og broer. Alle blev våde og fik ødelagt sko, men der var ikke én, der ikke havde det mega sjovt. Da jeg gik fra arbejde, kunne jeg mærke, at det var bare fedt – det handler om børnene, men min motivation til at igangsætte en leg er relevant, for det smitter af på børnene.” (08.10.19)*

Her ses en pædagog, der griber øjeblikket og handler ind i legeordenen sammen med børnene. Hun graver kanaler. Ifølge fortællingen er børnene kortvarigt forvirrede, men hendes deltagelse trækker hurtigt flere børn til. Videre giver hun udtryk for, at de fordyber sig og bliver ekstatiske sammen; de forglemmer sig, er kreative og udfolder en fantasi, der ikke lader sig begrænse af det mulige. De er ikke optaget af logikker uden for legens orden, de råber og skriger, bliver våde og ødelægger sko. Men hun udtrykker også tvivl om, hvorvidt det er pædagogisk at gøre, som hun gør, selvom det var fedt, og hendes engagement påvirkede børnenes deltagelse.

Det følgende citat viser ligeledes, at legeeksperimenterne danner grobund for refleksioner over pædagogfagligheden. Eksemplet er fra en refleksionsworkshop over et af projektets sidste eksperimenter.

*ANIKA: 'Jeg tænker, hvad er det vi kan – i forhold til pædagogfagligheden? For i skolen, det er, når der er struktur og orden. Og ved I hvad, det er vi fandme ligeglade med...'*

*En på lydbåndet råber: 'Vi skaber noget kaos!'*

*ANIKA: 'JA! Og når vi har det fredagsprojekt, og det hele sejler i fællesrummet, det er en NYDELSE. Jeg har jo stået med lærere, der er ved at hive håret af, fordi jeg har maling ud over det hele, og børn, der er over det hele. Ha ha ha! Hvad gør vi? Hvad er det, vi har at byde ind med, som er helt unikt? Det her! Og det er skidegodt for børnene. (03.03.20)*

Anika og de øvrige pædagogers begejstring over at skabe kaos med legeeksperimenterne giver tilsyneladende en oplevelse af at være pædagogfaglige. Det er en dybt kropsligt funderet oplevelse, der får dem til at råbe og juble, og som spejler det tidligere citat om, at den legende tilgang er essensen af det pædagogfaglige. Men citatet peger også på, at de samtidig oplever at være i opposition til skolelogikken. Hvis vi forstår begejstringen som udtryk for en humanistisk tilgang til pædagogik; en tilgang hvor det ustyrlige og ukontrollerbare – eller kaos – er en betingelse for at skabe pædagogiske øjeblikke, kan vi forstå den faglige stolthed. Vi kan også forstå, hvad Anika mener, når hun siger, at det er skidegodt for børnene. For legeeksperimenterne giver pædagogerne mulighed for at være til stede dér, hvor ethvert barns balanceagt

mellem frihed og tryghed udfoldes; dér hvor særlige øjeblikke opstår, som pædagoger kan gribe og gøre pædagogiske ved at handle på dem, ved at være nærværende og tage del i legestemningen.

#### **Diskussion og konklusion: Pædagogisk legepraksis**

Legeeksperimenterne kaster lys over forholdet mellem pædagogfagligheden og legen i skole og SFO. De hjælper os med at få øje på et skisma i diskursen omkring leg og frihed, som i bund og grund handler om pædagogik. For hvad er det for en frihedsforståelse, pædagogerne praktiserer, når de trækker sig fra legen og gør den til en aktivitet, der kan *gives lov til* eller *vælges*? I min optik er det en ydre frihed, der handler om retten til at skelne, vælge fra og træffe frie valg mellem allerede eksisterende muligheder. En sådan frihedsopfattelse går godt i tråd med en markedsorienteret tænkning, hvor det pædagogiske ideal er at lære børn at vælge frit i en verden af afgrænsede muligheder og tilbud. Den frihedsforståelse er en anden end den, der er grundlaget i humanistisk pædagogik og i den traditionelle nordiske praksis, som pædagogerne genkender og identificerer sig med. Her er frihed et indre

forhold. En grundlæggende indre oplevelse af at være et frit og helt menneske i relation til andre og til verden. En oplevelse af selv at kunne skabe muligheder for sig selv og andre. Det pædagogiske ideal her er, at ethvert barn skal mødes (nutid) for at kunne blive sig selv (fremtid).

Pædagogisk legepraksis handler om at rammesætte for, at leg kan opstå, men samtidig vide, at legens frihedsoplevelser ikke kan planlægges. Med en humanistisk tilgang til pædagogik må pædagoger være til stede i legen og til tider også deltage direkte. For det pædagogiske udspiller sig dér, hvor de særlige øjeblikke opstår for et barn; dér hvor barnet balancerer sine oplevelser af frihed og uafhængighed med oplevelser af rammer og afhængighed, og legen rummer præcis disse oplevelser. Pædagogisk legepraksis kræver legesensitivitet. Det kræver, at pædagogen gør legen til mål for sine handlinger og ikke har andre dagsordener for, hvad legen skal føre til. Pædagogisk legepraksis er derfor ikke foreskrivende, men undersøgende og eksperimenterende, og den bevæger sig mellem at skabe rammer for legen og gribe de særlige øjeblikke som opstår i den ustyrlige og kaotiske leg.



## Litteratur

- Ankerstjerne, T. (2010). Fritidspædagogik - før, nu og lige om lidt. I T. Ankerstjerne, S. Broström, T. Gregersen, I. Marcelo, J. Niclasen, & A.H. Stanek (red). *SFO- og fritidspædagogik - før, nu og i fremtiden*, 49-75. Frederikshavn: Dafolo.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Dupont, S., Hansen, M. B., & Kofoed-Heller, K. (2017). Pædagogen i skolen: mødet med andre institutionslogikker. Danske Professionshøjskoler
- Fink, E. (1968). The Oasis of Happiness: Towards an ontology of play. *Yale French Studies*, 41(Game, Play, Literature), 19-30. <https://doi.org/doi.org/10.2307/2929663>
- Friesen, N., & Su, H. (2023). What Is Pedagogy? Discovering the Hidden Pedagogical Dimension. *Educational Theory*, 73(1), 6-28. <https://doi.org/10.1111/edth.12569>
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: Systime Academic.
- Gadamer, H. G. (1966). 'Mensch und Sprache' in *Gesammelte Werke/ Band 2: Hermeneutik; 2 Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Register, 2nd ed, Mohr Siebeck, Tübingen
- Jacobsen, G. H., Larsen, D. O., & Nielsen, O. S. (2020). Arrangementet som pædagogisk handlingsform: – pædagogers faglighed i skole og SFO. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(1), 34-46. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i1.119213>
- Jørgensen, H.H. (2022). Codesign for pædagogisk legepraksis. Hvorfor leger de andre ikke med mig? Ph.d. Designskolen Kolding.
- Jørgensen, H.H. (2023): Pædagogisk arbejde med trivsel og børns legedeltagelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 60(2), 73-85
- Jørgensen, H.H., Skovbjerg, H.M. & Eriksen, M.A. (2021): Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools-to frame participation. *Nordes*, 1(9). <https://archive.nordes.org/index.php/n13/article/view/614/581>
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). " Det gjorde sygt, sygt ondt": Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 110-123 <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Kjer, M. G., Nielsen, C. P., & Friis-Hansen, M. (2018). De yngste elevers hverdag i folkeskolen. VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd <https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-10/De%20yngste%20elevers%20hverdag%20i%20folkeskolen.pdf>
- Knudsen, H, Kristensen, J.E. & Rasmussen, L.R. (2020): Gode mennesker og nyttige borgere: om grunde til at børn har gået i skole. I: J.E. Jensen & O. Løw (red). *Hvorfor går børn i skole? Og hvad vil vi med den?* (pp. 25-38). København: Akademisk Forlag.
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2019). 'Jag har oftast ingen att leka med': Social ekskludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education* 39(2), 104-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Ringskou, L. T., & Gravesen, D. T. (2016). Rum for kvalifikation, plads til inklusion?: Om mødet imellem børn, rum og pædagogik i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk*, 2(3), 47-63. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.275>
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis: Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i pædagogisk filosofi*, 8(2), 20-43. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361-375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Skovbjerg, H. M. (2023). Læreri leg og fri leg: En samtididiagnostik i to spor. I J.E. Kristensen, H. Knudsen & J. B. Nielsen (red). *Leg på spil: I pædagogik og uddannelse*, (pp. 145-158). København: Akademisk Forlag.
- Skovbjerg, H. M., Jørgensen, H. H., & Sand, A. L. (2022). At udforske leg i skolen i et økologisk perspektiv. *BARN–Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 40(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4961>
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2020). Pædagogers faglighed-en vidensopsamling. Professionshøjskolerne og BUPL
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt: At vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. København: Akademisk Forlag.
- Øksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C. & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 32(3), 107–123. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.



Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse publicerer forskningsbaserede artikler, som tematiserer, udforsker og nuancerer forståelser af pædagogers profession, arbejdsfelter og uddannelse. Tidsskriftet bidrager til, at pædagogik som videnskabelig disciplin samt andre videnskabelige discipliner gør sig gældende i undersøgelse, udforskning og udvikling af pædagogik som praksis, disciplin og profession. Tidsskriftet vil derigennem skabe orienteringsmuligheder samt kvalificere faglig udvikling og demokratiske drøftelser i og om feltet.

Tidsskriftets artikler er alle fagfællebedømte og omhandler pædagogik og pædagogiske spørgsmål i mange variationer. I artiklerne tematiseres såvel grundlæggende, almene pædagogiske forhold, udfordringer og problematikker, der historisk og aktuelt hører til pædagogikken, som forhold, der relaterer sig til pædagogers profession, praksis og uddannelse, der trænger til at blive belyst, forstået og behandlet.

Forskning i pædagogers profession og uddannelse sigter efter at fremme levende og kritiske undersøgelser og dialoger om pædagogik, pædagogisk arbejde og uddannelse af pædagoger. Tidsskriftet repræsenterer dermed en tradition, hvor man anser pædagogik og pædagogisk arbejde som et anliggende af stor betydning for samfundet. Tidsskriftet henvender sig til forskere, undervisere og studerende ved de pædagogiske uddannelser på professionshøjskoler og universiteter samt til aftagere og pædagogiske praktikere.

Tidsskriftet er indekseret i DOAJ.

Retningslinjer til forfattere findes her:

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU/about/submissions#authorGuidelines>

## Indholdsfortegnelse

---

Pædagogik & forskningsmetoder.....	1
<i>Redaktionelt forord</i>	
Mellem nærhed og distance i partcipatorisk praksisforskning .....	4
– metodologiske refleksioner over fælles vidensproduktion med brugere	
<i>Liesanth Yde Nirmalarajan</i>	
Når inkluderende forskning ekskluderer .....	13
<i>Gitte Lyng Rasmussen</i>	
Feltvandring .....	21
– mellem hjælp og videnskab	
<i>Charlotte Vange Løvstad &amp; Lotte Junker Harbo</i>	
Kortlægninger med børn .....	28
– om empirisk at indfange udviklinger i børns skoleliv over tid	
<i>Lærke Testmann</i>	
Udvikling af pædagogens praksis ved brug af Change Laboratory som metode.....	38
<i>Camilla Finsterbach Kaup &amp; Susanne Dau</i>	
Plantegningsinterviews .....	47
– undersøgelse af uddannelsesarkitekturs betydninger for studieliv	
<i>Helene Falkenberg &amp; Unni Lind</i>	
Vi skaber noget kaos.....	56
– pædagogisk legepraksis i skolen som et spørgsmål om børns frihedsoplevelser og pædagogers faglighed	
<i>Hanne Hede Jørgensen</i>	