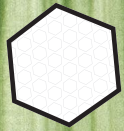


# FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE



Årgang 8 nr. 2

## Pædagogik & bæredygtighed



## Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2024:2

### *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*

Af Kathrine Ærtebjerg

<https://www.kathrineaertebjerg.dk/>



Tryksag  
5041 1001

# Pædagogik & bæredygtighed

## Redaktionelt forord

---

Redaktionelt forord

I dette temanummer sætter vi fokus på pædagogik og bæredygtighed. Et af pædagogikkens centrale spørgsmål er, hvilke former for viden, kunnen og væren, der er vigtige og nødvendige for børn og unge i en fremtid, som vi endnu ikke kender. Pædagogik har altid skullet strække sig mod fremtiden. Opdragelse handler netop om, hvad de opvoksede generationer skal kunne, vide og være i en fremtid, som ingen endnu kender. Fremtiden er samtidig til stede i nutiden i kraft af de forestillinger, som vi gør os om den.

Nogle fremtidsscenerier står tydeligt frem – især klimaets fremtid, og dermed klodens og dens levende organismers fremtid. Overskrifter til globale politiske topmøder toner frem, hvor dystre scenarier for klimaet varsles. Politikere mødes på tværs af kloden for at diskutere løsninger, men for mange – og måske særligt børn og unge – kan det alt sammen opleves som tomme ord og floskler. Klimakrisen aktiverer mange følelser og reaktioner blandt befolkningen og mellem generationerne. I offentlige debatter toner det frem, at der er børn og unge som lider af klimaangst og bekymringer på måder, der påvirker deres hverdagsliv, ligesom det lyder at yngre generationer overvejer ikke at sætte børn i verden. Mange aktivistiske grupperinger råber på handling. Der findes mange eksempler på, at børn og unge engagerer sig og engageres i klimakampen: Skoleelever forhandler med lokalpolitikere om at gøre folkeskolen grøn og bæredygtig, og der indføres undervisningsforløb under overskriften "Uddannelse for Bæredygtig Udvikling". Ungdomsklubber udvikler biodiversitets-makerspaces og på daginstitutionsområdet arbejder pædagoger med de yngre børn om affaldssortering og andre klimarelevante aktiviteter. Hertil kommer initiativer som eksempelvis Den grønne friskole og Den grønne studenterbevægelse.

Klimakrisen i den antropocæne tidsalder har også synliggjort den tætte forbindelse mellem klima-udfordringer og ulighed. Kriser rammer skævt i forhold til kontinenter og befolkningsgrupper. Derfor må bæredygtighedsproblematikker både forstås som miljømæssige, sociale og økonomiske udfordringer, hvor der sjældent findes enkle og velkendte løsninger. Bæredygtighed er både indskrevet i folkeskolens formålsparagraf og i den styrkede pædagogiske læreplan. Ofte tales uddannelse og pædagogisk praksis frem som centrale arenaer i forhold til at skabe håb, forandring og tiltro blandt børn og unge gennem eksperimenterende fællesskaber og handlinger.

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI 10.7146/fppu.v8i2.150370

# Pædagogik har altid skullet strække sig mod fremtiden

ger. Hvordan arbejdes der med klima- og bæredygtighedsperspektiver i pædagogiske institutioner? Hvorvidt og hvordan kan der eksempelvis arbejdes med en pædagogik, der både kan understøtte aktivisme og forandring – og som skaber håb, mod og afbøder (klima)angst blandt børn og unge? Det er spørgsmål, der også knytter an til social bæredygtighed, og som fremkalder samtaler om, hvilken plads livskvalitet, diversitet og samhørighed gives i samfundets institutioner og menneskers liv. Social bæredygtighed indebærer, at den menneskelige faktor er afgørende for realiseringen af bæredygtighed i vores liv, adfærd og fællesskaber. Idealet er, at børn og unges forståelse for bæredygtighed går igennem deres erfaringer med og nysgerrighed overfor naturen, herunder ikke mindst deres oplevelse af forbundethed med naturen. Dilemmaerne og uvishederne er mange.

I dette temanummer bringes artikelbidrag, der tematiserer pædagogik og bæredygtighed med følgende bidrag:

Julie Bønnelycke, Stine Mariegaard og Chunfang Zhou har bidraget med dette temanummers første artikel: "Bæredygtige fremtider skabt af børn og unge gennem fremtidsværksteder" hvori, de diskuterer forskellige perspektiver på gode børne- og ungeliv nu og i fremtiden, samt hvordan bæredygtighed spiller i de forestillinger. Artiklen bygger på partcipatoriske fremtidsværksteder med 14-15-årige børn og unge og der argumenteres for, hvordan disse værksteder kan skabe rum for fælles udforskning af mulige, bedre fremtider, i en tid hvor klima- og biodiversitetskrise præger tilværelsen.

Mia Husted, Nanna Jordt Jørgensen og Katrine Dahl Madsen anlægger et kulturanalytisk blik i artiklen: "Naturforhold og trædesten til pæda-

gogik for bæredygtighed i dagtilbud". I artiklen belyser og diskuterer forfatterne, hvorledes der er dominerende kulturelle forestillinger om børn og natur, og hvad det skaber af udfordringer og muligheder, for natur- og bæredygtighedspædagogik i danske daginstitutioner. Dette sker på baggrund af to kvalitative forskningsstudier, der omfatter daginstitutioner i land og by. Det metodiske design er dialogisk og formativt med praksis. Forfatterne peger på naturpædagogik og pædagogik for bæredygtighed som forhold, der kan blive gensidigt forbundne gennem at arbejde med naturforhold og steder på undersøgende og inddragende måder.

Mikkel Snorre Wilms Boysen's artikel "Skrald, modetøj og forumteater om bæredygtighed – når sociale, globale og klimatiske udfordringer flettes sammen i internationale ungdomscamps" bygger på forskningsprojektet "Art as a tool", hvor unge fra nordiske og baltiske lande har arbejdet med bæredygtighed i kunstbaserede camps. Resultater fra det etnografiske feltarbejde viser, at mødet mellem unge fremmer deres kritiske refleksioner om globale uligheder og kulturelle forskelle. Gennem workshops og uformelle møder har de udforsket sociale hierarkier, mode og identitet, og diskuteret deres holdninger til politik og bæredygtighed. Artiklen illustrerer, hvordan internationale camps kan fremme unges kritiske refleksioner omkring bæredygtighedsproblematikker, når de møder andre unge og dermed bliver opmærksomme på globale uligheder og forskellige normer på værdier på tværs af landegrænser.

I dette nummer er også en række artikler udenfor tema, der spænder over skole- og daginstitutionsområdet, og som blandt andet belyser børneperspektiver og skoletilhør, det materielle og kropslige miljø

# Hvilke former for viden, kunnen og væren, er vigtigt og nødvendige for børn og unge i en fremtid, som vi endnu ikke kender

betydning for børn og lokale praktiseringer af policy og/ eller praksis. Bidragene omfatter følgende:

Christina Holm Poulsen og Lene Krogstrup Jakobsen fokuserer i artiklen "Pædagogers arbejde med skoletilhør" på, hvordan pædagoger kan mindske skolefravær og styrke skoletilhør ved at fokusere på børns perspektiver og deltagelsesbetingelser. Ved at hjælpe børn med at blive en del af skolens fællesskab øges deres trivsel og tilhørsforhold. Her er pædagogernes evne til at forbinde børn i lege og samarbejde afgørende, hvilket kræver faglig opmærksomhed og tilstedeværelse. Forfatterne påpeger dog at en sådan vedholdende og pædagogisk opmærksomhed kan have svære betingelser indenfor skolens rammer.

Modgun Ohm og Liv Torunn Grindheim adresserer i artiklen: "Taktfull ledelse i barnehagen" spørgsmål om, hvordan pædagoger i børnehaven kan balancere mellem nærhed og distance og mellem planlagte og spontane aktiviteter med børnene. Ohm og Grindheim trækker på Max van Manens begreb om takt for at diskutere de komplekse egenskaber, evner og kompetencer som pædagoger må kunne besidde for at navigere i disse udspændtheder. Takt handler, skriver de to forfattere med henvisning til van Manen, om en særlig sensitivitet, en åbenhed for barnets egne erfaringer og at turde stå etisk i det åbne uden at planlægge alle aktiviteter. Forfatterne konkluderer, at takt altid indebærer etiske afvejninger, og at nærhed kan udfolde sig på mange forskellige måder, f.eks. ved at støtte børn til at tage initiativ og skabe forandringer sammen med børnekollektiver.

Arild Julius Østrem har bidraget med artiklen: Med tingene som landemerker. Gjenstandes betydning for barns jevnaldningsrelasjoner i

barnehagen. Det teoretiske afsæt for artiklen er et mindre udsnit af Hannah Arendts begrebsunivers, og forfatteren arbejder især med begrebet 'ting'. Artiklen er baseret på et etnografisk feltarbejde i en norsk børnehaven. Set i et mikro-perspektiv zoomer forfatteren ind på, hvordan materielle genstande som en trehjulet cykel spiller ind i de relationer og interaktioner, som børn har indbyrdes. Herigennem diskuterer Østrem forholdet mellem børns relationelle identitet, deres omgivelser og de ting, som børn bruger i at udforske og etablere en sådan identitet.

Christian Aabro og Signe Hvid Thingstrup undersøger i artiklen: "Lokale praktiseringer af den styrkede pædagogiske læreplan" hvordan to daginstitutioner konkret håndterer læreplansarbejdet. Politiske bestræbelser på kvalitetssikring og standardisering af daginstitutionspædagogikken var centrale baggrundsfaktorer for lanceringen af den styrkede pædagogiske læreplan. Imidlertid viser artiklens empiriske analyser, hvordan læreplanen lokalt praktiseres meget forskelligt, ligesom de lokale fortolkninger af læreplanen er nært forbundne med medarbejdernes diskursive konstruktioner af børn og familiers behov. Artiklen peger på, at dette indebærer en risiko for at bidrage til institutionel produktion af ulighed.

I artiklen "Pædagogmedhjælpere i daginstitutioner – hvad siger skandinavisk forskning?" præsenterer Astrid Mus Rasmussen en forskningsoversigt der gennemgår 26 skandinaviske studier om pædagogmedhjælpere i daginstitutioner for børn i alderen 0-6 år. I forskningsoversigten fokuseres på medhjælpernes baggrund, kompetenceudvikling samt arbejdsopgaver og roller. Resultaterne viser, at pædagogmedhjælpere ofte er yngre, mindre erfarne og sjældnere

deltager i kompetenceudvikling end pædagoger. Manglen på ressourcer og uklar opgavefordeling er centrale udfordringer, men flere studier peger på at der er potentiale for bedre vejledning og udvikling, hvilket dog vil kræve ændrede rammebetingelser, der giver tid og økonomi hertil. Ofte er hierarkiet fladt i daginstitutionerne, men forskelle i anciennitet påvirker rollefordelingen, og ledelsen kan spille en større rolle i at fremhæve og udnytte forskellige medarbejders kompetencer i personalegrupperne.

Afslutningsvist undersøger Ole Lund, Michael Blume og Jens-Ole Jensen i dette nummers sidste artikel: "Bevægelsespraksisser i dagtilbud" børns bevægelsespraksisser i dagtilbud, og trækker her på antropologiske og fænomenologiske perspektiver og relationelle tænkninger ift. børns bevægelse. På baggrund af kortere feltarbejder i tre forskellige daginstitutioner oparbejder forfatterne tre former for bevægelsespraksisser: Funktionel bevægelse, struktureret bevægelse og fri bevægelse, som adresserer forskellige formål. Disse tre bevægelsespraksisser diskuterer forfatterne sammen med Biestas teori om verdensvendt pædagogik og uddannelse og begreber om kvalifikation, socialisation, subjektifikation.

# Bæredygtige fremtider skabt af børn og unge gennem fremtidsværksteder

---

Julie Bønnelycke  
ph.d., Adjunkt  
UCL Afdeling for Anvendt Erhvervsforskning  
jubo@ucl.dk

Stine Mariegaard  
ph.d., adjunkt  
UCL Pædagoguddannelsen  
stma@ucl.dk

Chunfang Zhou  
ph.d., postdoc  
SDU, Laboratorium for STEM Uddannelse og  
Læring  
chzh@sdu.dk

## Resumé

I pædagogisk praksis må vi forholde os til den tid og det samfund vi lever i, og i den antropocæne tidsalder betyder det, at klima- og biodiversitetskrise nu og i fremtiden kommer til at præge vores tilværelse. For at afsøge muligheder for at udvikle fremtidens bæredygtighedspædagogik har vi anvendt partcipatoriske tilgange til at udvikle et fremtidsværkstedformat der tager udgangspunkt i deltagerens perspektiver og ønsker i projektet 'Børnepanelet'. Perspektiver på gode børne- og ungeliv nu og i fremtiden, og hvilken rolle bæredygtighed spiller i disse forestillinger, er her skabt af en gruppe 14-15-årige. Vores teoretiske udgangspunkt er posthumanistiske perspektiver, der muliggør intra-aktive tilblivelser af forholdemåder. Vi viser, hvordan et pædagogisk greb, fremtidsværkstedformat med brug af kreative metoder, skaber rum for fælles udforskning af mulige, bedre fremtider.

**Nøgleord:** Samskabelse, fremtidsværksteder, bæredygtighed, børneperspektiver, pædagogik og uddannelse for bæredygtig udvikling.

## Abstract

### *The Children's panel – a participatory workshop approach to sustainable futures*

We are living in the Anthropocene, an era where climate crisis and biodiversity crisis are deeply entangled with the human way of living. In pedagogy we need to find new ways to integrate perspectives on the Anthropocene in our everyday practice. In the project *the Children's Panel* we work with a group of 14–15-year-old children to investigate how Participatory Design-inspired methods can be employed to study children's perceptions of sustainability and their wishes for learning about sustainability. With a theoretical onset in posthumanist perspectives we develop a situated approach to becoming together for sustainability-related intra-actions and connections. The methods enable a common articulation of possible futures, exploring possibilities for living better lives in times of climate crisis.

**Keywords:** Participation, Sustainability, Education, Children, Future Workshops

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150371

### Pædagogikkens udfordring i det Antropocæne

Vi lever i den antropocæne tidsalder, der er kendetegnet ved, at mennesket nu må betragtes som en naturkraft, der påvirker klodens økosystemer og alle arters livsbetingelser, og hvor vi alle, mennesker og alle andre arter, er sammenfiltrede i et skæbnefællesskab formet af klima- og biodiversitetskriserne. Således bliver bæredygtighed som fælles anliggende også et centralt emne i uddannelsessystemet og pædagogikken (Lysgaard og Jørgensen, 2020). Indenfor bæredygtighedspædagogikken spiller begrebet handlekompetence en central rolle (Lysgaard og Jørgensen, 2020). Herunder er det afgørende at finde det, der ligger indenfor den enkeltes mulighedsrum, og at forholde sig til dette, uden at skabe afmagt eller angst, eller at efterlade den enkelte alene. Dette sætter spørgsmålstegn ved vores hidtidige dannelsesstilgange, særligt det Humboldtske dannelsesideal, der fokuserer på det enkeltstående, autonome individ (Tønder, 2022). Den pædagogiske respons på krisen i den antropocæne tidsalder må derfor være at understøtte og opmuntre måder at forstå og være i verden på, der giver opmærksomhed til samspillet mellem os og det mere end menneskelige, i stedet for at fokusere på det menneskelige individ.

Det har været vores udgangspunkt at en pædagogik for fremtiden må være baseret på børnenes behov og erfaringer, og at disse kan og bør artikuleres sammen med børnene selv. Derfor har vi i projektet Børnpanelet undersøgt børneperspektiver på *gode børneliv* nu og i fremtiden, og hvilken rolle bæredygtighed spiller heri. Det har været vores hypotese, at børn og unge i dag oplever en hverdag præget af det antropocænes udfordringer, og vi har ønsket at undersøge, om dette var rigtigt, og i så fald, hvordan børnene føler det præger deres forestillinger og muligheder for at leve gode liv. Dette har vi gjort for at kunne bidrage til udviklingen af fremtidens bæredygtighedspædagogik med et børnenetværket perspektiv. Vi har anvendt partcipatoriske metoder i et fremtidsværkstedformat der omhandler en række emner relateret til deltageres opfattelser af gode børneliv. Det var centralt for os at lade deltagerne styre, hvilken retning det gik, og vi bragte derfor ikke fra starten bæredygtighed frem som et fokusområde, idet vi ville lade deltagerne selv be- eller afkræfte vores hypotese. Bæredygtighed trådte imidlertid ret hurtigt frem som central del af deres opfattelser af både deres nutid og deres fremtid, og derfor fokuserer vi i denne artikel herpå. Vores indsigter og metoder kan anvendes til at arbejde med udgangspunkt i børn og unges egne erfaringer og hele liv i fremtidig pædagogik og uddannelse for bæredygtig udvikling. Vores bidrag til fremtidens bæredygtighedspædagogik er således både metodisk, gennem udarbejdelse af partcipatoriske og kreative metoder til at arbejde med bæredygtighedsperspektiver med børn og unge, og teoretisk, gennem kobling til en posthumanistisk ontologi som muliggør nye forståelser om vores relation til verden og hinanden som sammenfiltrede skæbnefællesskaber hvor handlen og muligheder opstår intra-aktivt og forbundet.

### En posthumanistisk, materiel-feministisk tilgang

Vores tilgang er baseret på materiel-feministiske perspektiver der tilbyder en relationsorienteret ontologi som muliggør et engagement med hinanden og verden omkring os, og lader os forholde os til betydningen af det antropocæne i vores eksistens. Det giver os muligheder for at forestille os nye relationer og væremåder, på trods af og med det antropocæne som uomgængeligt faktum (Haraway, 2016; Schmidt & Rasmussen, 2022). Bronwyn Davies anvender agential realisme til at gentænke subjektet i en repositionering af aktører som intra-aktive tilblivelser (Davis, 2014, 37). Davies foreslår, at den gængse forståelse af subjektet ofte er individualiserende og dermed lægger ansvar på den enkelte, hvilket er begrænsende for handlekraft (Davies 2014, 36). Ved at anskue subjektet som en intra-aktiv tilblivelse, åbnes for et større repertoire for at være, handle og sameksistere som mangeartede kollektiver gennem worldings; det at skabe fælles, nye verdener gennem historiefortællinger og forfølgelse af forbindelser og muligheder (Haraway, 2016). Her kombinerer vi en posthumanistisk ontologi med en kritisk-utopisk metode, der kan beskrives som det at skabe tid og rum til at udforme utopier og skabe håb, som kan drive arbejdet frem mod bedre og mere bæredygtige fremtider (Lysgaard og Jørgensen, 2020, 38). Ved at forholde sig kritisk til det eksisterende og diskutere mulige fremtider, udstikkes nye og potentielt bedre retninger. Til dette trækker vi på fremtidsværkstedstilgangen og partcipatoriske design-tilgange, der inddrager brugere og målgrupper i processerne med kortlægning af eksisterende fænomener, kritisk refleksion, og fælles udpegning af nye mulighedsrum (Escobar, 2017; Otto & Smith, 2016).

### Fremtidsværksteder

Projektet blev til i Center for Grundskoleforskning på SDU. I 4 værksteder i 2022 arbejdede vi med 5 børn/unge i alderen 14-15 år om at udforske emner relateret til det gode børneliv. Gruppen blev valgt for at få deltagere, der havde haft om bæredygtighed i skolen, og ud fra et ønske om at kunne lave reflekterende øvelser af et vist abstraktionsniveau. Aldersgruppen befinder sig midt mellem barn og ung, og når vi bruger fællesbetegnelsen 'børn' er det med bevidstheden om, at disse deltagere står på vippen mellem børne- og ungeliv<sup>1</sup>.

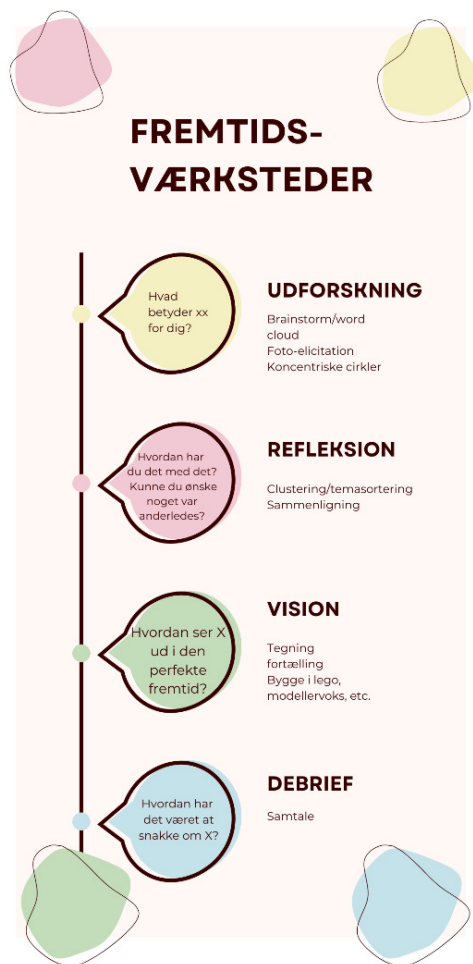
Vores ønske er at udvikle og afprøve metoderne yderligere med forskellige målgrupper, også med yngre børn. Vi startede som nævnt ikke med at tale om bæredygtighed, men ønskede at se, om deltagerne selv bragte det frem. Hvis ikke de gjorde, havde vores projekt set meget anderledes ud, og bæredygtighed ville i så fald først være blevet præsenteret i slutningen af vores værkstedsløb som en del af vores

1 WHO definerer individer i alderen 10-19 år som 'adolescents', heraf de 10-24 årige som 'young people' og de 15-24-årige som 'youth'. På dansk skelner vi blot mere upræcist mellem børn og unge, og vi har derfor for enkelthedsens skyld valgt at betegne vores deltagere som 'børn', vel vidende at nogle befandt sig i 'youth' kategorien med 15 år.



afsluttende session om, hvordan deltagerne kunne ønske sig at lære om bæredygtighed. Derfor havde vi brug for, at de allerede havde lært om bæredygtighed inden. Børnene kom fra forskellige skoler i Syddanmark, og kendte ikke hinanden i forvejen. Værkstederne blev filmet eller lyd-optaget og transskriberet ordret.

Vi har taget udgangspunkt i fremtidsværkstedsmetoden (Jungk og Müllert, 1987), der baserer sig på de tre trin *kritik – fantasi – implementering* som vi ændrede til *udforskning – refleksion – vision* for at åbne børnenes muligheder for at deltage. Særligt væsentligt for os var det at justere kritik til udforskning for ikke at installere særlige holdninger hos deltagerne på forhånd, men at udforske deres forhold til fænomenet. Vi udviklede følgende model for værkstedernes struktur:



Figur 1 Modellen viser de 4 trin UDFORSKNING, REFLEKSION, VISION og DEBRIEF som var ens i hvert værksted, med de overordnede spørgsmål til hvert trin i taleboblere, og eksempler på mulige metoder til højre. Under de overordnede spørgsmål tilføjes emnerelevante spørgsmål ud fra et semistruktureret princip. Ligeledes er metodeforslagene åbne overfor udskiftning.

Det er afgørende for partcipatoriske metoder, at de stilladserer deltagelse, så processen foregår på deltagernes præmisser og med udgangspunkt i deres situation og kompetencer (Simon, 2010). Derfor starter værkstedet med de mest konkrete spørgsmål og opgaver, og bygger videre til mere abstrakte scenarier og friere udtryksformer. Således varmes deltageren op ved først at arbejde sig ind på og blive fortrolig med emnet, før der kan tænkes større og mere åbent. I modellen er grundstrukturen samme fire trin hver gang, men de konkrete spørgsmål til hver af de fire faser tilpasses. Ligeledes tilpasses materialevalg for hver af trinnene og emnerne. Hver gang sluttedes af med en fælles opsamling og refleksion over dagens emne, indtryk og stemning.

Værkstederne havde følgende temaer og metoder:

*1: Hvordan er det at være barn eller ung i Danmark i dag?*

På første værksted forholdt vi undersøgende til, hvordan deltagerne oplever at være barn/ung i Danmark i dag. Vi ønskede at forstå, hvorvidt og hvordan børnenes forståelser af *gode liv* hænger sammen med bæredygtighed. Deltagerne talte om privilegier og ressourcer, om mentalt velvære og pres fra sociale medier, herunder mediers formidling af klimakrise, om meningsfulde aktiviteter og venskaber, og om familieliv. De sammenlignede forholdene i Danmark med andre vestlige lande og udviklingslande. Den efterfølgende tematiske analyse af mødet resulterede i udarbejdelsen af en række temaer, som samtalen til mødet havde centreret sig om. Vi præsenterede deltagerne for disse temaer og bad dem om at vælge hvilke tre emner de helst ville arbejde videre med i de efterfølgende værksteder. Temaerne for de efterfølgende værksteder er således baseret på deltagernes valg.

*2: Fremtiden*

Andet værksted forholdt sig til fremtiden generelt, uden at tage afsæt i spørgsmål om bæredygtighed. Her blev deltagerne bedt om at forestille sig verden om 50 år, samt hvor de selv var i deres liv, hvad prægede det, og hvad der var sket i tiden op til. Her anvendtes i første trin en foto-elicitationsteknik med billedkort (Richard and Lahman, 2013). Her bruges billedkort som er generiske sæt af billeder med vilkårlige motiver der kan tolkes og selekteres af brugeren, og anvendes i en række kontekster. Der er ikke nogen prædefineret positiv eller negativ værdi til et kort, men kortet er åbent for fortolkning og bruges til at åbne for samtale på baggrund af deltagernes valg og fortolkning. Deltagernes valg blev kombineret med en ord-associationsøvelse om, hvilke ord de forbandt med fremtiden. Disse dannede udgangspunkt for andet trins refleksion, som var struktureret omkring tematisering af de valgte ord. Tredje trin var frit materialevalg til at skabe et fremtids-scenarie for dem selv om 50 år.

### 3: Relationer

Tredje værksted arbejdede med relationer: Familie, venner, skolekammerater og andre betydningsfulde relationer nu og i fremtiden. Her var udgangspunktet, hvad der kendetegner gode relationer, hvad der kan hæmme eller fremme gode relationer, samt hvilke relationer børnene forestillede sig præger deres fremtid, og dermed hvilken verden disse relationer udspiller sig i. Her anvendtes i første trin word-cloud til at lave ord-associationer om relationer, i andet trin mapping af relationer, hvor børnene placerede deres mest betydningsfulde relationer på en målskive og fortalte om dem, samt i tredje trin en fremtidsøvelse hvor børnene havde frit materialevalg til at forestille sig deres relationer om 50 år.

### 4: Bæredygtighed i og udenfor skolen

Værkstedet var delt i to, hvor deltagerne deltog i:

- 1) En kreativ øvelse om bæredygtighed og formidling af bæredygtigheds mål. Deltagerne blev præsenteret for FN's verdensmål for bæredygtig udvikling og blev bedt om at fortælle hvorvidt de havde lært om dem, samt at prioritere dem. Dernæst fik de til at opgave at skrive et brev til deres lærer om hvordan de gerne ville lære om verdensmålene. Til sidst fik de vist en eller to videoer om verdensmålene, og talte med interviewer om, hvad de syntes om videoerne som en måde at lære om verdensmålene på (se også Mariegaard, Bønnelycke & Zhou, 2024).
- 2) Et semistruktureret, kvalitativt interview 1:1 om oplevelsen af at deltage i Børnepanetet (Rubow, 2003; Szulevicz, 2015).

### Etiske overvejelser

Vi har været bevidste om ikke at skabe utryghed eller en følelse af forkerthed hos deltagerne. Deltagerne skulle opleve, at alle bidrag var velkomne, og ingen svar eller handlemåder forkerte. Alle spørgsmål og materiale blev derfor præsenteret neutralt og åbent, med understregning af, at vi ikke stillede krav eller havde særlige forventninger, andet end at de gjorde det, de havde lyst til. Det var altid legalt ikke at ønske at svare, eller ikke at ønske at bruge det eksisterende format. En deltager var for eksempel ikke begejstret for at formulere sig skriftligt, og valgte at fortælle i stedet. Vi spurgte også ind til, hvordan det var at svare på spørgsmålene, og hvordan de følte om at være med, for at tage bedst muligt hensyn til børnenes velvære. Vi har været opmærksomme på at sørge for, at børnene følte sig trygge og havde en god oplevelse, hvorfor hvert værksted indeholdt pauser med hyggesnak hvor vi kunne vurdere deres fortsatte trivsel, samt afsluttende debriefing med status på humør og oplevelse af dagen. Heri indgik altid spørgsmålet: "Hvordan har det været at tale om xxx i dag?" og en efterfølgende samtale herom, med særligt fokus på at undersøge, om der var opstået følelser eller tanker med behov for ekstra opmærksomhed

efterfølgende, så vi kunne følge op med en opringning eller en samtale med forældrene om noget de eventuelt skulle være opmærksomme på. En særlig del af det afsluttende interview var dedikeret til refleksioner omkring det at arbejde med bæredygtighed, og følelser omkring emnet.

### Analyse

I det følgende beskæftiger vi os primært med indsigterne fra værksted 2 og 4, samt procesrefleksionen hvor klimakrise og bæredygtighed spillede en central rolle. Vi arbejdede, med undtagelse af værksted 4, med en bred række af emner med relation til børnenes forståelser af gode børneliv, men sætter her særligt fokus på den del der relaterer til bæredygtighed.

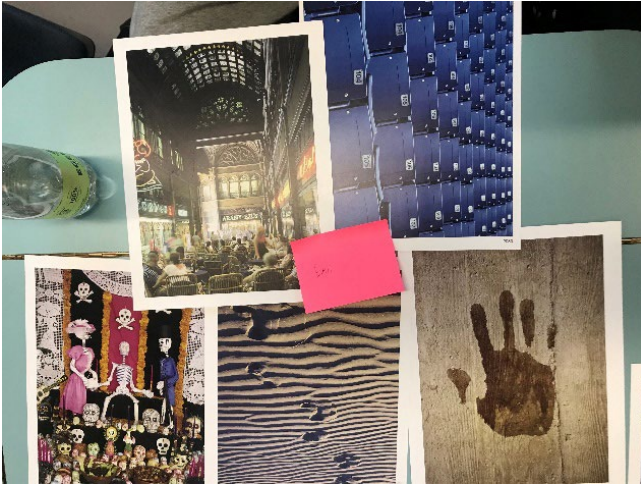
### Fremtidsvisioner:

#### At blive i besværet, og forbinde sig gennem historiefortælling

I andet værksted blev deltagerne bedt om at vælge tre foto-kort der repræsenterede fremtiden for dem. Deltagerne måtte vise og fortælle, hvorfor de havde valgt disse kort. De kort som deltagerne valgte, associerede de til klimakollaps, forurening, ressourceknaphed, overbefolkning og overforbrug, stress og gentænkning af værdier.



Figur 2 En deltagers valg af billedkort viser til fra oven og med uret: Ressourceknaphed, samfundskollaps, teknologiens tvetydighed og en dråbe i havet.



Figur 3 En andens deltagers kort viser: Overbefolkning (to øverste billeder), vores aftryk på jorden (hånd- og fodaftryk), samt undergang og nyt efterliv.

Når deltagerne fortalte om deres billeder, udtrykte de bekymring og resignation ved følelsen af uundgåelighed, men også forestillinger om håb på den anden side af et klima- og samfundskollaps (Mariegaard, Bønnelycke & Zhou, 2024). Dernæst fulgte en fælles refleksion over den samlede billedmængde og det blik det gav på fremtiden. Det startede denne diskussion:

"Deltager 1: Jeg synes det er lidt sjovt at se: Det er faktisk temmelig meget de samme farver der går igen [på billederne]."

Deltager 2: Ja.

Deltager 1: Der er mange der er sorte og blå. Så har vi brun-rød, en del af dem.

Forsker 1: Ja. Det er faktisk rigtigt. Jeg har egentlig ikke kigget på, hvis man nu spreder dem alle sammen ud ved siden af hinanden, hvilke farvetemaer der er. [...]

Deltager 2: Mon det ikke siger noget om fremtiden, at vi ligesom ser det i de der mørkere farver?

Deltager 1: Jo.

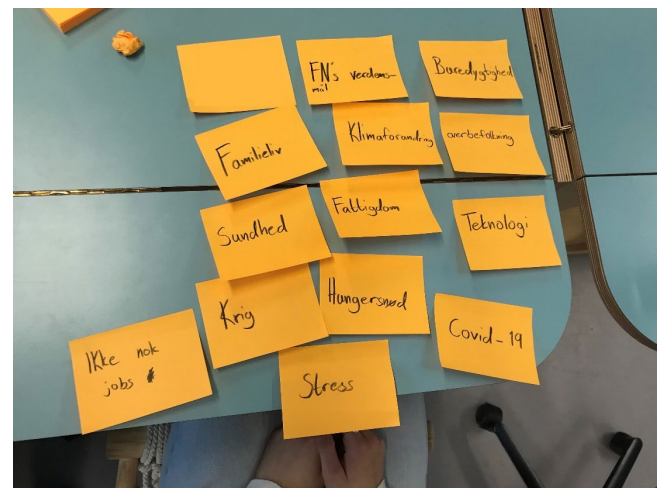
Deltager 2: [lille grin] Det tegner ikke så godt!

Deltager 1: Nej, men jeg vil også bare sige, hvis man kigger på mine... ja.

Deltager 2: Der er faktisk bare meget død og ødelæggelse [lille latter]."

Da deltagerne så deres billedkort lagt sammen til en stor kollage, trådte noget nyt frem: De fandt fællestræk mellem dem både i farve- og motivvalg og kunne konkludere, at deres visioner peger i en fælles, dystre retning. Men de kunne også mødes i en fælles latter over, at det ser sådan ud – en latter der ironiserede over situationens alvor, men også lettede noget, fordi de fandt, at de ikke stod alene med deres dystre følelser. Dermed kan vi sige, at i deltagernes arbejde med egne og hinandens visuelle repræsentationer, opstod associationer og visioner intra-aktivt, som de forskellige udvalgte billeder forenedes og blandedes til en større, blandet fremtidsmosaik, hvor både nye risici og nye muligheder trådte frem. Fra individets frygt og forestillinger voksede en fælles verden frem, som man kunne forholde sig til, diskutere og forhandle betydningen af.

Den næste øvelse var ord-associationer: Hver deltager nedskrev de ord, de forbandt med fremtiden. Også her var mange af ordene dystre og omhandlede fremtider præget af klimakollaps, ressourceknaphed og ufred.

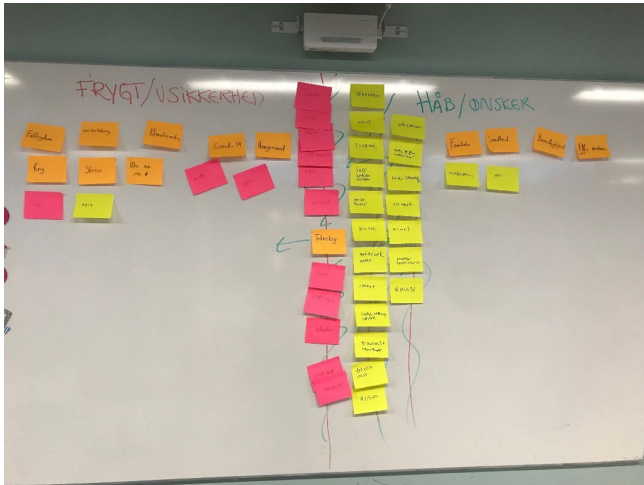


Figur 4 En deltagers ord-associationer viser overvejende problematikker og udfordringer, men også centrale værdier som familieliv, sundhed og bæredygtighed, samt FN's verdensmål, der her nævnes for første gang i værkstedsforløbet.

På figur 4 ser vi bl.a. ordene *klimatransition*, *overbefolkning*, *hungersnød*, *fattigdom* og *sygdom*, som deltageren relaterede direkte til den ubæredygtige levevis vi har i dag. Mange af disse ord gik igen på deltagernes sedler. Alle præsenterede dernæst deres ord for de andre, og satte deres sedler med ord på en tavle med to felter: Håb eller frygt. Imellem disse to felter var en midterzone til de ord, der ikke så let lod



sig placere. Men deltagerne fremhævede, at alle deres ord faktisk var tvetydige, og at ingen af dem var rent håb eller frygt. Derfor blev midterfeltet langt størst, og diskussionen kom til at gå på, hvordan alle deres ord og visioner havde flere mulige perspektiver og udkommer.



Figur 5 Deltagernes samlede ord sat op på tavlen. Langt de fleste ord viste sig ikke at være entydigt positive eller negative, men have potentialer for fælles handling.

Mens deltagerne satte deres ord på tavlen, udspillede følgende samtale sig:

Forsker 1: Du vil slet ikke have nogen herovre, eller hvad? [på håb/ønsker siden]

Deltager 2: Jeg kan godt mærke, at min fremtid den ser lidt skræmmende ud [med et lille grin].

Deltager 1: Jeg skulle til at sige det samme om min!

Deltager 2: Øhm. Tror jeg bare har lidt et absurd, forfærdeligt fremtidssyn.

Deltager 1: [lille latter]

Forsker 1: Jeg laver lige en større midterzone. Ja, nu griner vi lidt af det, men hvordan har vi det med det? Er der slet ikke noget håb?

Deltager 2: Jeg tror, det er en reel frygt på en eller anden måde. Men også at det, at man står lidt som ung i en grey zone; man kan ikke rigtig gøre så meget. Altså, man kan selvfølgelig gøre noget, men man kan ikke gøre det helt vilde. Man har jo ikke ligefrem ressourcerne til at opfinde en raket til at flyve til Mars med hele Jorden indeni. Så jeg tror, det er en frygt blandt nogen. Jeg er ikke sådan selv

– det er ikke sådan, at det holder mig vågen om natten, men altså, jeg har da den tanke en gang imellem: At hvad Fanden sker der for fremtiden?! Hvordan kan vi? – der må da være en eller anden måde?

[...]

Forsker 1: Er der andre tanker, I gør jer, når I ser det?

Deltager 2: Jeg tror det – ud fra at der er så mange i midten, at det er en meget uforudsigelig fremtid. Hvis man kan sige det sådan? [...] At det her, det kan både være godt, men det kan også være skidt. Så man ved ikke, om man skal frygte det eller ej.

Deltager 1: Helt bestemt. Men der er også – alle dem i midten, det er jo noget vi skal arbejde på.

Deltager 2: Ja.

Deltager 1: Det er nemlig noget, som er uvist, og derfor skal vi så vende dem over til den gode side.

Deltager 2: Ja

Deltager 3: Jeg tænkte også på, om man førhen har tænkt på fremtiden og hvor frygt og usikkerhed fyldte mest. Eller om man har glædet sig til fremtiden?

Deltager 1: Ej, jeg tror sgu altid vi har været bange for det.

Deltager 3: Det kan godt være."

Det at de enkeltes ord blev sat sammen og i relation til hinanden på tavlen, skiftede de status fra at tilhøre den enkelte deltager til at være arbejdsmateriale til fælles engagement, og dermed princippet om at gå fra det individuelle til det fælles som vi genkender fra Davis (2014). Samtidigt blev det også fremhævet, at nogle ting var for store og uden for rækkevidde, og der blev talt om forskellen på, hvad der var politiske og økonomiske spørgsmål, og hvad der var noget man selv kunne gøre ved. Tavlearbejdet transformerede individuelle tanker om fremtiden til et fælles anliggende. Dermed mildnedes noget af resignationen og følelsen af uundgåelighed og blev suppleret med handlepotentialer med ordene "Det er jo noget vi skal arbejde på".

I "Staying with the trouble" præsenterer Haraway os for historiefortælling som måder at skabe tilblivelser med verden på (Haraway, 2016). Haraways historier skaber nye relationer mellem mennesker, nye historier, nye måder at organisere sig på og nye historier at fortælle.

# Jeg tænkte også på, om man førhen har tænkt på fremtiden og hvor frygt og usikkerhed fyldte mest. Eller om man har glædet sig til fremtiden?

I disse historier er visioner, håb, drømme og frygt stærke drivkræfter for forandring. Haraway bruger begrebet response-abilitet som en forholdemåde til den situation, vi står i, i det antropocæne: Ikke som ansvarlighed forstået som at stille den enkelte til moralsk ansvar, men som væren i stand til at respondere; en måde at være åben og tilgængelig på, der er en forudsætning for at komme videre i stedet for at sidde fast i stillen-til-ansvar. Det fælles arbejde og den fælles meningsdannelse med ord gjorde netop dette. Der skabtes en fælles forholdemåde og en fælles forbindelse igennem at have dette fælles at arbejde på. Denne fælles bearbejdning af ord åbnede også muligheden for at forlige sig med svære tanker og følelser. Deltager 3's dybfølte spørgsmål om, hvorvidt det kun er nutidens mennesker der frygter fremtiden mødtes af Deltager 1's pragmatiske ro om, at det har man nok altid gjort, og deltagerne forenedes i en fælles bittersød latter over de dystre fremtidsudsigter. En latter som muliggjorde at være i dysterheden – eller med Haraways ord; *at blive i besværet* (2016). Som det også kan ses af uddraget, blev noget af den frygt og de negative forventninger til fremtiden, i en fælles forhandling omkalfatret til noget potentielt positivt og håbefuldt som afsætning for handlen. I relation til den bæredygtighedspædagogiske brug af begrebet handlekompetence er det her centralt, at oplevelsen af handlemulighed opstår og styrkes gennem den fælles fremhandlen og refleksion. Før handlemuligheden ses, kommer artikuleringen af udfordringen, så den følelsesmæssige forbindelse med udfordringen, og dernæst den kollektive forbinden sig gennem en fælles oplevelse af dette. Forbundetheden og muligheden opstår intra-aktivt – gennem fremhandlen, forbindelse og oplevelse i fællesskab. Disse beretninger om verden som deltagerne ser den, nu og i fremtiden, taler ind i Haraways begreb *worlding* og *ongoingness*: Det at skabe nye verdener og nye relationer med de betingelser og udfordrin-

ger vi står i nu og her. Vores liv skal fortsætte og leves, og vi finder bedst nye muligheder og håb gennem at *blive i besværet* med alt dets ubehag.

## **At forbinde sig: Følelser, sanser, fællesskaber**

Også i værkstedet om relationer, trådte spørgsmål om bæredygtighed og den planetære fremtid frem som tæt sammenknyttet til deltagerens livsmuligheder og forestillinger om fremtiden. Deltager 4 byggede et vandfald i LEGO, fordi han forestillede sig, at han om 50 år ville møde sin gode ven, og fortælle ham om, at han har været ude og rejse og se et kæmpe vandfald. Deltager 3 tegnede sin fremtid med drømmefamilie med to børn, hus og bil og et job som lærer. Hun forestillede sig, at hun ville mødes med sin veninde og udveksle oplevelser om venindens rejser rundt i verden. Hun forestillede sig en fremtid der stadig rummede kernefamilier i villaer med benziner og almindelige jobs. Deltager 1, derimod, forestillede sig en helt ny verdensorden styret af videnskabsfolk, hvoraf han selv ville blive en af slagsen og bo på en laboratorie-ø, hvor videnskabsfolkene ville arbejde på at løse verdens problemer. For Deltager 1 lå håbet i videnskaben, der kan gentænke vores samfundsform og vores energiformer. Side om side med dommedagsscenerier var der stadig plads til forestillinger om idyllisk familieliv og rejseeventyr samt livslange venskaber. Også her giver det materiel-feministiske perspektiv os gennem begreberne sammenfiltrering og intra-aktion muligheden for at forstå, at disse forskelligartede verdensbilleder og historier ikke er gensidigt udelukkende, men derimod sameksisterende, og med forskellige historier, materialer og spørgsmål træder forskellige versioner af fremtider frem. Den materielle feminisme tvinger os ikke til at sige enten-eller, men derimod både-og, og således får vi et større repertoire i vores *worlding*-arbejde. Vi får mulig-

# Hvis man kan have en snak (...) selvom man har forskellige syn på verden, at man så stadig egentlig kan komme frem til en konklusion hver gang. Så tror jeg, der er håb for verden

heden for at spørge ind til, hvad der er muligt, ønskværdigt, og godt, og hvordan det kan være forskelligt fra situation til situation.

Den afsluttende procesrefleksion hvor vi talte med deltagerne enkeltvist viste netop, at det var centralt og værdifuldt for deltagerne, at værkstederne havde givet mulighed for kollektiv meningsdannelse og for at engagere sig kreativt i emnet bæredygtighed. En af deltagerne udtrykte sig således:

*"Forsker 2: Men er der noget, der sådan har overrasket dig undervejs?"*

*Deltager 2: Ja, jamen det har også været det der med, at man faktisk, altså har noget at sige. Og at, at vi faktisk har meget de samme meninger, også selvom vi har forskellige perspektiver. Og som jeg også nævner, måske er det faktisk svært at sætte en hel verden op til at skulle tænke det samme, få til at gøre de handlinger, der skal til for at lave en bæredygtig verden. Hvis man kan have en snak, som vi har haft her, øh, og selvom man har forskellige syn på verden, at man så stadig egentlig kan komme frem til en konklusion hver gang. Så tror jeg, der er håb for verden."*

Som Deltager 2 udtrykte det, blev værkstederne der, hvor ting, mennesker, værdier, viden, følelser og materialer samledes og forbandt sig til nye forbindelser der skabte fælles sag. Som Deltager 2 også nævner, understøttede værkstederne en fornemmelse af kompetence og deltagemulighed, uanset vidensniveau og erfaring. Deltagerne understregede især de kreative tilgange som engagerende, og efterlyste at få lov at gøre noget lignende i skolen:

*"Forsker 1: Hvad er det, der gør det anderledes?"*

*Deltager 4: Øhm altså at vi ikke sådan skal lære noget som i skolen. Hvor det er sådan øhmm altså det er, fordi vi får tænkt på andre måder end over i skolen. Her der tænker vi meget mere kreativt og altså anderledes end i skolen. [...] Sidste gang der byggede jeg et eller andet i LEGO – jeg byggede så ikke særlig godt, men jeg byggede noget. Det synes jeg var sjovt – det var fedt ja".*

Deltager 4 syntes også, at det var nemmere, at det var baseret på ting han følte eller troede, og ikke på noget han faktisk skulle vide – der var ikke nogen rigtige eller forkerte svar, kun forskellige perspektiver:

*"Deltager 4: Det synes jeg stadigvæk godt om, ja, også der hvor vi har siddet og snakket.. altså der har vi jo også tænkt anderledes, for der har vi jo snakket mere om vores personlige liv end om et eller andet bestemt emne over i skolen. Vi skulle ikke snakke om noget, hvor vi skulle vide, men om noget vi bare ved, sådan noget ... Vi kunne ikke undgå at vide det – sådan noget som hvordan har vi det og sådan noget."*

Som Deltager 4 giver udtryk for, er det afgørende, at der er plads til følelser og holdninger, så han kan deltage uanset, hvad han ved eller ikke ved. Med emne med så stor betydning og voldsomme konsekvenser, er der stort behov for at få materialiseret og bearbejdet disse følelser; dette blev understreget af alle deltagerne. Ligeledes blev det understreget, at det at beskæftige sig med emnet sammen, knyttede bånd mellem deltagerne.



**Konklusion:****Skabelse af forholdemåder og fælleshed gennem kreative praksisser**

I litteraturen om bæredygtighedspædagogik fremhæves udvikling af håb og evner til at forholde sig til og handle på bæredygtighedsudfordringer som pædagogikkens centrale bidrag (Jensen & Schnack, 1997, Lysgaard & Sørensen, 2020). Vi ser, at værkstederne bidrager hertil gennem skabelsen af et refleksivt og kollaborativt rum, hvor deltagerne kan mødes, forholde og forhandle sig frem til nye fremtidsvisioner. Vores værkstedsformat danner rammen for samtaler og udforskninger af gode, bæredygtige liv, og hvilke former for viden, handling og måder at leve på, der fører os dertil. Udover samtalerne ord, sker der noget i engagementet med materialiteten og vi forbinder os også med sanserne og følelserne, når vi sammen frygter, håber og visualiserer. Mennesker, materialer og relationer spiller derfor alle en rolle i disse kollektive tilblivelsesprocesser. Davies beskriver subjekttilblivelse gennem intraaktioner der overskrider modsætningen enkelt/flere, hvor selvet forstås som adskilt fra andre og samfundet og mennesket adskilt fra naturen og (resten af) verden (Davies, 2012). I værkstederne skiftede øvelserne mellem individuelle opgaver og fælles diskussioner, men det ene gled ofte over i det andet og opgaverne skabte fælleshed og rakte ud over værkstedets rumlige og tidslige rammer. Gennem vores kollektive kreative engagement med bæredygtighed fremvokkede response-abilitet til at følge de retninger og relationer der opstod i værkstederne. I stedet for at skabe individuelle bæredygtighedssubjekter, blev deltagerne forbundet med bæredygtighedsproblemstillinger i intra-aktioner i og med bæredygtige fremtider som fælles anliggende. Deltagerne understregede vigtigheden af at blive i stand til at forholde sig og meningsudveksle om bæredygtighed og fremtidsmuligheder. Værdien lå i, at det ikke var koblet op på specifik færdighedslæring eller

viden om facts, men i stedet baseret på forskellige erfaringer og uden rigtige eller forkerte svar. De kreative metoder åbnede dermed op for erfaringsudveksling i stedet for fakta-fokuseret læring. Værkstedenes åbenhed gjorde det muligt at have forskellige perspektiver og erfaringer, og deltagerne udforskede disse sammen og kunne forholde dem til hinanden. Vi viser, at de ydermere skaber en form for response-abilitet. De kreative engagementsformer fremmer en evne til at relatere til og respondere på bæredygtighedsudfordringerne med afsæt i egne erfaringer, følelser og værdier.

Vi ser, at fremtidsværkstedet har et dobbelt potentiale i udviklingen af pædagogisk praksis i relation til bæredygtighed. For det første giver værkstederne deltagerne mulighed for at give indblik i, hvordan de ønsker at lære om og blive præsenteret for bæredygtighedsproblemstillinger. Dermed kan værkstederne bruges til partcipatorisk udvikling af pædagogisk praksis, hvor børn og unge kan inddrages som ligeværdige samskabelsespartnere. For det andet har værkstederne potentiale som forum og mødested for at forbinde sig til bæredygtighed og sammen udforske forholdemåder og muligheder. I værkstederne skabes forbindelser - følelsesmæssige, diskursive, materielle, menneskelige og ikke-menneskelige - og i disse forbindelser intra-ageres og skabes påvirkninger af nutid og fremtid.

Fordi verdenssamfundet og videnskaben er udfordret af begrænset viden om løsninger og langsigtede konsekvenser, er dét at skabe muligheder for at forbinde sig og forholde sig noget af det væsentligste bæredygtighedspædagogikken kan sigte mod. Det giver fremtidsværkstederne, som vi her har præsenteret, en mulighed for gøre, i fremtidens bæredygtighedspædagogiske praksis.

### Litteratur

- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge.
- Escobar, A. (2017). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Duke University Press.
- Haraway D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw25q>
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research* 3 (2): 163–178. doi:10.1080/1350462970030205
- Jungk, R & Müllert, N. (1987). *Future Workshops – How to Create Desirable Futures*. London: Institute for Social Invention.
- Lysgaard, J. A., & Jordt Jørgensen, N. (red.) (2020). *Bæredygtighedens pædagogik: forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.
- Mariegaard, S., Bønnelycke, J., & Zhou, Chunfang (2024). Børnepanelet: børneperspektiver på gode børneliv og bæredygtige fremtider. I: Elf, N., Svabo, C, Skovgaard, T.. (eds.) *Bæredygtige Skoleliv*. Syddansk Universitet. pp. 218.
- Otto, T. & Smith, R.C. (2013). Design Anthropology: A Distinct Style of Knowing, in: Gunn, W. et al. (Eds) (2013) *Design Anthropology – Theory and Practice*, Bloomsbury, pp 1-29.
- Richard, V.M. & Lahman, M.K.E (2015). Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits, *International Journal of Research & Method in Education*, 38:1, 3-22, DOI: 10.1080/1743727X.2013.843073
- Rubow, C. (2010). Samtalen – Interviewet som deltagerobservation i Hastrup, K. (2010) (ed.) *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, pp 227-246.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2.0.
- Szulevics, T. (2015). Deltagerobservation: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds). (2015) *Kvalitative Metoder, en grundbog*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag. pp 81-96.
- Tønder, L. (2022). Bæredygtig dannelse. POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik, 3(5). Hentet fra <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/135994>

# Naturforhold og trædesten til pædagogik for bæredygtighed i dagtilbud

---

Mia Husted  
PhD, docent  
Københavns Professionshøjskole  
mihu@kp.dk

Katrine Dahl Madsen  
PhD, lektor  
Københavns Professionshøjskole  
kama@kp.dk

Nanna Jordt Jørgensen  
PhD, lektor  
Københavns Professionshøjskole  
najo@kp.dk

## Resumé

Artiklen viser hvordan dominerende kulturelle forestillinger om børn og natur kan udgøre en barriere for hvem der inviteres til hvad, når der arbejdes med naturpædagogik i dagtilbud. Artiklen viser også, at undersøgende og inddragende tilgange til steder, naturforhold og deltagelse kan udvide mulighederne for at naturpædagogik kan udgøre en trædesten til pædagogik for bæredygtighed.

**Nøgleord:** Bæredygtighed, sted, deltagelse

## Abstract

### *Nature relations and steppingstones for early childhood pedagogy for sustainability*

The article demonstrates how dominant cultural perceptions of children and nature may constitute a barrier in relation to who is invited to participate in what when working with nature pedagogy in early childhood settings. The article also shows that exploratory and inclusive approaches to places, nature relations, and participation can expand the possibilities for nature pedagogy to serve as a steppingstone towards pedagogy for sustainability.

**Keywords:** Sustainability, place, participation



# Pædagogik for bæredygtighed handler om at undersøge og understøtte lokal deltagelse i udviklingen af mere bæredygtige måder at leve, lære og være i verden

## Bagtæppe

Nutidens nordiske barndom er spundet ind i en ny type af usikkerhed, som er forbundet med, hvordan børns fremtid tegner sig i lyset af klima- og bæredygtighedskriserne. Globale og lokale livsforhold vil i stigende grad blive præget af usikre mad- og vandforsyninger, pandemier, ekstreme vejr-begivenheder og sociale konflikter om adgang til vand, mad og land (IPCC 2023). Børn går en fremtid i møde kendetegnet ved nye skrøbelige og komplekse sammenhænge, som stiller nye spørgsmål i relation til f.eks. byplanlægning, arkitektur, landbrug, ejendomsret, vandforsyning, regulering og natursyn (UN-Habitat 2018).

Usikkerheden handler om, at vi ikke kan forlænge nutidens løsninger og viden ind i fremtiden. Vores viden om, hvordan vi kan og bør løse bæredygtighedskriserne er fragmenteret, utilstrækkelig og præget af konfliktende værdier og normer (Block et al 2018). Der er med andre ord brug for, at mennesker udvikler ny viden og indretter nye måder at leve, arbejde, bruge og bidrage. Sådanne nye og mere bæredygtige måder at være mennesker i verden kan ikke udledes af færdige standarder, pensum og løsninger, der kan implementeres uden lokal tilpasning og engagement (Corcoran et al 2017).

Konkrete lokale geografiske forhold, levevilkår, kultur, viden og interesser rejser konkrete udfordringer, muligheder og dilemmaer, som tager sig forskelligt ud og kan gribes forskelligt. Omstilling til bæredygtighed indebærer således nye kollektive læreprocesser, som gør det muligt lokalt at deltage i udvikling og udformning af en fælles fremtid gennem kritiske undersøgelser af, hvordan menneskers engagement i natur, kultur og samfund kan gribes anderledes an (Egmosen 2020).

## Metodologisk position

Artiklen tager afsæt i en grundlæggende forandringsorienteret forskningsposition, der insisterer på, at der er brug for, at mennesker former nye bæredygtige måder at leve og være i verden, men at sådanne livsmåder udvikles mest bæredygtigt ved at inddrage lokale fællesskaber, refleksioner og respons i relation til de fælles anliggender (Shiva 2005; Nielsen 2024). Vores greb om pædagogik for bæredygtighed handler om at undersøge og understøtte lokal deltagelse i udviklingen af mere bæredygtige måder at leve, lære og være i verden. Det betyder, at vi arbejder med pædagogik for bæredygtighed som et åbent og ufærdigt begreb, der udvikles, nuanceres og kvalificeres ved, at vi arbejder metodisk med at invitere pædagoger, forældres og børns egne perspektiver, usikkerheder, spørgsmål og forestillinger ind i dialoger om pædagogisk udvikling (Husted et al. 2023).

Kunsten er at finde eller bygge gode 'trædesten' for sådanne dialoger og forandringsprocesser. Vi bruger begrebet om 'trædesten' som en metodologisk metafor for fortættede udfordringer, muligheder og dilemmaer, der synes at udgøre potente begyndelser for udvikling af pædagogik for bæredygtighed i samarbejde med praksis, hvor trædesten er karakteriserede ved at udgøre både konkrete og åbne udgangspunkter for at 'bygge vejen imens vi går den' (Horton & Freire 1990). I denne artikel er ærindet at drøfte, hvordan naturpædagogik kan udgøre en trædesten til pædagogik for bæredygtighed på dagtilbudsområdet. I det følgende indkredser vi naturpædagogiske udfordringer og muligheder for en sådan udvikling gennem et kulturanalytisk blik på forståelser af relationer mellem børn og natur.

### Forskningsperspektiver på børn og natur

På dagtilbudsområdet bliver naturpædagogik ofte anvendt som en trædesten til pædagogisk arbejde med bæredygtig udvikling. Det skyldes blandt andet de nordiske landes stærke tradition for pædagogisk arbejde med natur og udeliv (Ejby-Ernst et al 2019), en omfattende fondsstøtte til naturfaglige aktiviteter for børn, og at bæredygtig udvikling er skrevet ind i den styrkede pædagogiske læreplan under læreplanstemaet 'natur, udeliv og science' (Børne- og Socialministeriet 2018).

Kulturanalytiske studier af barndom og natur viser, at naturens rolle i de nordiske daginstitutioner hænger tæt sammen med nordiske barndoms- og natursyn (Gulløv 2012; Hallden 2009; Ekman Ladru et al 2024). De nordiske landes pædagogiske traditioner er ikke ens, men de er fælles om særlige barndomsideal, som bl.a. lægger vægt på børns frie og selvstændige leg, børns "naturlige" nysgerrighed, børns demokratiske deltagelse og lighed som kulturel værdi (Wagner & Einarsdottir 2016; Sandseter & Hagen 2016). Med inspiration fra bl.a. Frøbels og Rosseaus tanker om naturens rolle i barndommen har den nordiske barndomspædagogik historisk set fremhævet erfaringer med natur som en central baggrund for børns trivsel og udvikling af selvstændighed (Änggård 2010). Ligeledes knytter forestillinger om natur og barndom sig i Norden til særlige forestillinger om børns udvikling af national identitet, idet landskab og natur siden romantikken har spillet en central rolle for de nordiske landes nationskonstruerende projekter (Ekman Ladru et al 2024). På tværs af Norden fremhæver læreplanerne for dagtilbud naturerfaringer som en vigtig indgang til børns forståelse af bæredygtighed (Norddahl et al 2024).

De ovenstående kulturanalytiske studier viser, at nordiske idealbillederne af børn og natur kan have en tendens til at fremhæve relativt harmoniske relationer mellem børn og natur (Änggård 2010; Gulløv 2012). Disse ideer knytter sig til moderne naturbegreber, som fremhæver forskellene mellem natur og kultur og iscenesætter naturen som enten en vild og uberørt kulisse for naturoplevelser eller som en ressource for menneskelig udnyttelse, der også fremhæver nogle mennesker, fx kvinder og børn, som tættere knyttet til naturen end andre (mænd og voksne) (Rubow 2022). I takt med den voksende økologiske krise, har samfundsvidenskabelige og humanistiske tænkere i stigende grad rettet kritik mod den moderne verdens forskels- og adskillelsestænkning og fremhævet natur og kultur som sammenfiltrede livsformer (fx Latour 2018; Haraway 2016; Rubow 2022). Ligeledes har børneforskning problematiseret ideer om børns harmoniske naturforhold med henvisning til, at også børns liv foregår i en omverden af sammenfiltret natur-kultur (Taylor 2013), og at idealbilleder af børn og natur som oftest er portrætter af middelklassebarndom, der overser betydningen af socio-økonomisk ulighed for børns naturrelationer (fx Malone 2018).

Inden for børneforskningen har studier fremhævet kompleksiteten i børns naturerfaringer og vist, at natur og naturfortællinger kan tilbyde børn et relativt komplekst og ikke nødvendigvis smukt og venligt rum til at danne og udtrykke følelser og handlelyst i relation til natur og miljø (Ojala 2013; Hedefalk et al. 2015; Heggen et al. 2019). Naturpædagogik kan desuden understøtte børns deltagelse i det komplekse, fordi børns udforskninger, undren og følelser om natur kan forstyrre etablerede natursyn og pege i retning af åbninger for nye bæredygtige praksisser (Grindheim et al. 2019; Jørgensen 2023).

Kulturelle forestillinger om børn og natur indeholder således både udfordringer og muligheder, som også kommer til syne og kan udvikle sig i vores samtaler og samarbejder om natur- og bæredygtigheds-pædagogik i danske daginstitutioner. I det følgende præsenterer vi to studier, som peger på to centrale udfordringer for pædagogik for bæredygtighed med afsæt i naturpædagogik.

### To studier om natur og dannelse

Det første studie, 'børn og bæredygtighed' (2020-2021), var et mindre forskningsprojekt drevet af forfatterne og afviklet i samarbejde med pædagogiske medarbejdere (N=7), ledere (N=8) og kommunale forvaltere (N=3) fra seks daginstitutioner, fordelt mellem henholdsvis en landkommune og en forstadskommune i Danmark. Formålet med studiet var at kortlægge hvor, hvordan og med hvilke pædagogiske intentioner, der arbejdes med pædagogik for bæredygtighed i danske dagtilbud, samt at skabe og synliggøre viden, der kan styrke pædagogisk arbejde for bæredygtig udvikling. Kortlægningen vægtede lokale aktørers erfaringer og forståelser af anvendelighed i praksis (Chambers 1997) og var designet med inspiration fra systemisk aktionsforskning (Burns 2017), hvor systemet skal forstås som det komplekse netværk af centrale personer, kultur- natur- og videncentre, steder, institutioner og netværk, der understøtter pædagogik for bæredygtighed. Kortlægningen blev fulgt op af to kvalitative gruppeinterviews med ledelse og medarbejdere i to institutioner i henholdsvis landkommunen og forstadskommunen.

Det andet studie, følgeforskningsprojektet 'Tidlig naturfaglig nysgerrighed – indsats for børn i udsatte positioner' (2021-2024), blev udført af forfatterne for team 'Børn, Natur og Miljø' under børne- og ungeforvaltningen i Københavns Kommune. Projektet omfattede 10 daginstitutioner, som over en periode på to år deltog med samtlige pædagogiske medarbejdere i tre læringsloop. Opdragsgiver varetog læringsloop, hvor formålet var at understøtte et socialt bæredygtigt pædagogisk arbejde med science og natur ved at skabe bedre forudsætninger for at støtte og inkludere børn i udsatte positioner. Følgeforskningen var bygget op om et dialogisk og formativt design med henblik på at styrke og udvikle alternativer til det eksisterende (Pink & Morgan 2013; Læssøe 1992). Det betyder, at foreløbige analyser på bag-

grund af data indhentet ved observationer i de ti daginstitutioner og interviews med pædagogiske medarbejdere (N=19), ledere (N=19) og forældre til institutionernes børn (N=36) løbende blev delt og drøftet med opdragsgiver samt med ledelse og pædagogisk personale fra de ti dagtilbud.

I begge projekter er det empiriske materiale blevet analyseret gennem kollektive og abduktive analyseprocesser (Eggebo 2020; Madsen et al 2023). I denne artikel sammenstiller vi indsigter fra de to analyser, som med forskellige vinkler belyser centrale udfordringer, muligheder og dilemmaer i pædagogisk arbejde med bæredygtighed i dagtilbud. Det sker med fokus på to analytiske temaer.

Det første analysetema trækker på 'Børn og bæredygtighed' og handler om, *hvad* der inviteres til, når naturpædagogik bruges som trædesten til pædagogik for bæredygtighed. Vi trækker dette tema frem, fordi det peger på muligheder, udfordringer og dilemmaer knyttet til naturpædagogiske indholdsdimensioner, som vi ofte møder i samarbejder med praksis, og som knytter an til kulturanalysens problematisering af idealforestillinger om børns harmoniske relationer til natur.

Det andet analysetema trækker på 'Tidlig naturfaglig nysgerrighed' og handler om, *hvem* der inviteres til at deltage i naturpædagogik. Dette tema er i dialog med kulturanalysens opfordring til et udvidet og mangfoldigt blik for børns naturrelationer og trækkes frem, fordi inddragelse af mangfoldige stemmer i udviklingen af pædagogik for bæredygtighed kan bidrage til et udvidet blik for indholdsdimensioner.

Når vi trækker netop disse to temaer frem, hænger det sammen med vores ambitioner om at skubbe naturpædagogikken mere i retning af pædagogik for bæredygtighed. I et forandringsperspektiv kan udfordringer og muligheder i relation til naturpædagogik vanskeligt skilles fra spørgsmålet om, hvem eller hvad der kan få indflydelse på udvikling af samme.

### Hvad kan naturpædagogik invitere til?

I studiet om 'Børn og bæredygtighed' udspillede kortlægningen sig rundt om store geografiske kort over kommunen.

*Deltagerne tegnede en rød ring om de steder, de har besøgt med børnene, og hvor de håbede, at der foregik noget i børnene, som kunne bidrage til bæredygtig udvikling. Deltagerne tegnede lynhurtigt, uden længere snakke, en mængde røde ringe rundt om steder som skov, eng, mose, park, ådal og strand (Madsen et al. 2023). Deltagerne fortalte, at de sammen med børnene på disse steder blandt andet finder bær, svampe og insekter. De bager også snobrød, lytter til fugle, dufter til blomster, bygger huler, fisker med fiskenet og går på opdagelse. Deltagerne fortalte, at de håber, at børnene på disse*

*steder får kendskab til naturen, dyr, planter, dufte, naturmaterialer, årstider, kredsløb i naturen og viden om, hvordan man holder sig varm og tør. De håber også, at børnenes sanselige oplevelser af stederne er forbundet med glæde, sjov, nærhed, fordybelse, plads og hygge.*

(Sammendrag af workshop, 2020)

Deltagerne fremhævede altså stedernes kapacitet til at skabe forbindelser mellem viden om natur og positive sanseerfaringer og følelser i natur. Forbindelser, som er knyttet til nogle særlige værdier og forståelser af natur, som konnoterer relativt ukomplicerede og positive oplevelser og følelser (Husted 2019). Pædagogik for bæredygtighed fremstod disse steder i forlængelse af det pædagogiske arbejde med naturkendskab og sanselige og erfaringsbaserede aktiviteter, der historisk har haft en væsentlig plads i dansk dagtilbudspædagogik (Ejby-Ernst, 2016).

I kortlægningen var refleksioner over dilemmaer og samfundsmæssige problemstillinger knyttet til stederne umiddelbart fraværende, ligesom det blev tydeligt på de geografiske kort, at der var store områder i kommunen uden røde ringe - blandt andet konventionelle landbrug og industriområder. Der forgik dog også følgende rundt om de geografiske kort:

*Deltagerne satte røde ringe om en lokal bondegård, et frilandsmuseum, biblioteket og andre kulturelt formidlede steder. Også et lille fiskerleje blev udpeget som et sted, der kunne engagere børn i bæredygtig udvikling. Ved fiskerlejet var der små fiskerbåde og fiskere, som inviterede børnene ned i båden. Her kunne de se, sanser og klappe en fisk og lytte til de gamle fiskeres fortællinger om fisk og fiskeri. Deltagerne fortalte, at de håbede, at børnene ville få kendskab til fisk, lyst til at spise dem og viden om fiskeri som en del af lokalmiljøets historie. Der var imidlertid en enkelt deltager, som problematiserede det forhold, at børn lærer, at fisk er dyr, som mennesker fanger, klapper, undersøger og spiser.*

(Sammendrag af workshop, 2020)

Deltageren argumenterede for et mere 'livsvenligt' natursyn (Paulsen & Ziethen 2023), hvor mennesker ikke forholder sig beherskende og instrumentelt til naturen, men i stedet ser sig selv som en del af naturen og søger at indgå i respektfulde relationer og samarbejder med det ikke-menneskelige. Denne indsigelse skabte umiddelbart spænding og tavshed i deltagergruppen, som måske kan forstås i lyset af idealforestillingen om de gode harmoniske relationer mellem barn og natur. Håbet om, at børnenes udbytte af et besøg ved fiskerlejet har noget at gøre med kendskab, lyst, sanser, viden og lokalhistorie, antyder en pæn, uproblematisk og naturromantisk fortælling om fiskeri. Spændingerne og tavsheden i gruppen, da denne forestilling anholdes af én af delta-

# Spændingerne og tavsheden i gruppen, da denne forestilling anholdes af én af deltagerne, indikerer hvor vanskeligt det kan være at få øje på, drøfte, åbne og forandre sådanne 'pæne' fortællinger

gerne, indikerer hvor vanskeligt det kan være at få øje på, drøfte, åbne og forandre sådanne 'pæne' fortællinger, så de kan åbne sig for også at lade børnene engagere sig i de grimme, svære og komplekse fortællinger om f.eks. fiskeri og livet i havene.

Det lille fiskerleje, som deltagerne i 'Børn og bæredygtighed' besøgte for at engagere børn i bæredygtig udvikling, er et potent sted for udvikling af pædagogik for bæredygtighed. Hvorvidt besøg på stedet åbner for, at børnene kan møde og udvikle deres mellemværende med fisk, fiskeri og lokalhistorie har imidlertid noget at gøre med, hvorvidt vi som voksne er i stand til at få øje på dilemmaer og potentialer knyttet til stedet og at få øje på og lytte til børnenes egne følelser og holdninger i mødet, og dermed tage børnenes stemmer og medborgerskab alvorligt (Heggen et al. 2022). Det er svært at vide hvilken etik, hvilke følelser eller handlinger, som børnene (og de voksne) ville blive optagede af, hvis mødet med fiskerlejet blev pædagogisk understøttet med andet og mere end idealforestillinger om det glade, nysgerrige og harmoniske møde mellem barn og natur. Vi ved dog, at særligt børns mellemværende med dyr kan åbne for ambivalente følelser og holdninger, som peger på samfundsmæssige problemer relateret til vores kulturelle forhold til naturen (Jørgensen 2023). At få øje på og give plads til ambivalente holdninger, følelser og relationer til og med f.eks. fisk kan indeholde gryende forståelser af natur som andet og mere end føde og ressourcer for mennesker og dermed åbne for udviklingen af andre naturforhold. Når vi giver dette lille moment i kortlægningen opmærksomhed, er det fordi der her viser sig en mulighed for at møde og sanse kompleksiteter og dilemmaer, som har at gøre med, hvordan vi som mennesker kan tage ansvar for de fælles anliggender på mere bæredygtige måder.

I 'Børn og bæredygtighed' blev deltagerne efter kortlægningen opmærksomme på, at de havde brug for at tale mere om og udvikle pædagogiske værdier og praksis i relation til de steder, de besøgte (Madsen et al. 2023). Således bidrog deres deltagelse i 'Børn og bæredygtighed' til en fornyet opmærksomhed rettet mod steders (potentielle) åbninger for udviklinger af relationerne mellem børn, natur og kultur.

Hvor det i 'Børn og bæredygtighed' blev tydeligt, at idealforestillingen om harmoniske møder mellem børn og natur udgør for snævert et afsæt til at inviterer børn til at møde, sanse og undersøge uskønne og modsætningsfyldte sammenfiltringerne mellem natur, kultur og mennesker, vil det næste analysetema vise, at forestillingen om den gode barndom i naturen får betydning for, hvem der inviteres med ind i samtalerne om børns erfaringer med natur og bæredygtighed.

## Hvem inviteres til at deltage i naturpædagogik?

I projektet 'Tidlig naturfaglig nysgerrighed' rettede vores interesse for bæredygtighed sig mod den sociale dimension af naturpædagogikken med et fokus på, hvordan børn og forældre med forskellig baggrund inviteres til at deltage i naturpædagogiske indsatser. På baggrund af kritiske studier af, hvordan pædagogik for bæredygtighed med natur som trædesten som oftest overser betydningen af socio-økonomisk ulighed (Malone 2018; Harju et al. 2020), har vi været optaget af muligheder og barrierer for deltagelse. Et blik på deltagelsesmuligheder er centralt, dels med henblik på social lighed og retfærdighed, dels fordi bred deltagelse kan sikre et bredere og mere komplekst erfaringsgrundlag for pædagogik for bæredygtighed (Jørgensen 2020).



I dansk barndoms-pædagogik spiller forældresamarbejde en central rolle (Gulløv 2018). Forældresamarbejde beskrives som grundlæggende for daginstitutionernes arbejde med børns trivsel og læring, og under læreplanstemaet Natur, udeliv og science fremhæves samarbejdet med forældrene i relation til børns grundlæggende naturvidenskabelige dannelse (Børne- og Undervisningsministeriet 2018). At sikre et godt forældresamarbejde om natur, science og bæredygtighed har derfor spillet en vigtig rolle i projektets indsats og ikke mindst i deltagernes refleksioner over udfordringer. I vores materiale udgør medarbejderes forestillinger om bekymrede, bekymringsvækkende eller modvillige forældre et relativt stort tema. Dette ses fx i følgende feltnote:

*Pædagogen fortæller om forældrene, at de har en anden baggrund end dansk. Hun fremhæver, at de ikke går så meget ud, de henter deres børn i børnehaven og trækker dem hjem i lejligheden. "Der er ikke en kultur af at gå på legepladsen eller lave noget i weekenderne, de er præget af deres egen opvækst og mangler viden om, hvad der foregår.", siger hun, og fortsætter: "Mange her er i udsatte positioner. I kraft af området. Det handler om det miljø, de bor i."*

(Feltnote, 2021)

I pædagogiske medarbejderes diskussioner om børn og forældrenes engagement og forventninger til natur får vi øje på, hvordan forskellige forestillinger om familier kommer til syne. Hvor nogle familier beskrives som interesserede og engagerede, ses andre som naturudfordrede eller naturfremmede. Særlig forældre, som ikke selv tager deres børn ud eller som er bange for, at deres børn bliver beskidte, blev fremhævet som bekymringsvækkende.

Fortællinger om naturudfordrede forældre var særlig stærk, når det handlede om børn i udsatte positioner og børn med anden etnisk baggrund end dansk, hvor de pædagogiske medarbejdere oplevede, at børnene manglede støtte hjemmefra til at udvikle en nysgerrighed på natur.

I relation til det pædagogiske arbejde med bæredygtighed, kan forestillinger om familiers manglende eller 'forkerte' naturforhold udgøre en barriere for at bestemte børn og familier ses som ligeværdige deltagere i aktiviteter og dialoger, som har natur og bæredygtighed som omdrejningspunkt. Forskningen peger særligt på to typer af forestillinger om forældrepositioner, der vækker bekymring hos det pædagogiske personale. For det første er der de forældre, som i kraft af deres klassebaggrund eller etnicitet ses som uvillige til at bakke op om deres børns naturerfaringer (Jørgensen 2021). For det andet er der de forældre, som på baggrund af deres politiske eller moralske ståsted forventes at ville modsætte sig konkrete pædagogiske engagementer i bæredygtig udvikling. Her handler bekymringerne om, hvordan forældre (og børn) vil reagere på pædagogik, som stiller spørgsmål til eksisterende

indretninger af forholdet mellem kultur, natur og samfund (Vetlesen & Willig 2017; Husted 2019). I 'Tidlig naturfaglig nysgerrighed' mødte vi mest hyppigt den første type af forestillinger.

Ideen om de bekymringsvækkende og modvillige forældre blev udfordret, da vi interviewede 36 vilkårlige forældre, som vi opsøgte på tværs af bydel, fremtoning og sprog, da de kom til hente-kaffe i forbindelse med naturaktiviteter i projektet. Forældrene var overordnet positive og begejstrede for daginstitutionernes deltagelse i 'Tidlig naturfaglig nysgerrighed' og udtrykte, at de så det pædagogiske arbejde med natur som en vigtig del af institutionslivet, der skal prioriteres og eventuelt udvides. Interviewene afspejler en række forskellige begrundelser fra forældrene, som kan sammenfattes under fire overskrifter:

*Nogle forældre var optaget af det gode børneliv og af natur, udeliv og 'jord under neglene' som en vigtig del af det gode børneliv, ligesom flere pegede på, at det er særligt vigtigt at deres barn kommer ud i naturen, fordi de bor i byen. Andre forældre fremhævede kropslige, sanselige erfaringer og personlig udvikling og pegede på, at børn kan gøre sig vigtige kropslige og sanselige erfaringer ved at møde natur og derigennem udvikle sig. Nogle forældre mente, at daginstitutionens arbejde med naturpædagogik var vigtigt i forhold til læring og skoleforberedelse, hvor det 'at vække børns nysgerrighed tidligt' sås som understøttende for naturfaglig læring. Flere forældre på tværs af baggrunde pegede på bæredygtighed og omsorg for natur og klode som begrundelse for vigtigheden af naturpædagogisk arbejde i daginstitutionen. Forældrene talte om omsorg for naturen og det levende, om hvordan vi behandler vores omgivelser og om at skabe en bevidsthed om, hvor ting kommer fra.*

Fælles for de første tre typer begrundelser var, at forældrene reflekterede over, hvordan naturpædagogik kan give deres børn noget, som kompenserer enten for forældrenes egne kompetencer eller for de mere generelle udfordringer, der indebæres i nutidens travle familieliv i byen (jf. Jørgensen et al. 2024). Samtidig henviste forældrene med disse tre begrundelser i nogen grad til de samme idealforestillinger om de harmoniske møder mellem barn og natur, som vi fandt i det første studie. Forældrene pegede dog også på

bæredygtighed og den klimakrise vi står overfor, og var optagede af hvordan man kan inddrage børn i den. En forælder siger det sådan:

*"Så er der jo også generelt, i hele vores samfund, den her bevidsthed om, at vi skal være bedre til at passe på vores natur, og så synes jeg da også, at det giver god mening at skabe noget i børnehøjde, så børn også bliver inddraget i den der store samfundsdebat der er lige nu."*

Ingen af de 36 interviewede forældre gav udtryk for bekymringer eller modvilje i relation til daginstitutionens fokus på natur og science. På tværs af forældrenes skotøj, hudfarver, tatoveringer, tørklæder og sprog bakkede de op om traditionelle pædagogiske begrundelser for naturpædagogik og viste samtidig engagement i børnenes læreprocesser og muligheder for at skabe nye forbindelser mellem natur, kultur og samfund. I den forstand var forældre og pædagogisk personale egentlig mere på linje, end forestillingerne om de bekymrede og modvillige forældre lod antyde.

Dette fund er vigtigt, fordi forældresamarbejdet i 'Tidlig naturfaglig nysgerrighed' generelt blev oplevet som vanskeligt. Skønt de 36 interviews ikke kan betragtes som repræsentative og skal ses på baggrund af en igangværende indsats i deres børns daginstitution, giver fundet af forældrenes brede opbakning til naturpædagogisk arbejde anledning til at reflektere over forældres roller og engagement i pædagogisk arbejde med natur. Opdragsgiver har ved et sparringsmøde grebet dette fund ved at drøfte og genoverveje, hvordan konkrete steder, aktiviteter og arenaer kan invitere forældrene stærkere ind i naturpædagogikken i daginstitutioner, som måske kan udvide forståelserne af, hvordan forældre kan deltage i pædagogik for bæredygtighed. Samtidig reflekterede pædagogiske medarbejdere på personalemøder og i gruppeinterviews over, hvad de med rimelighed kan forvente sig af forældrene, forskellige familiers ressourcer, og hvor meget man fra institutionens side bør blande sig i hjemmene (jf. Juhl et al. 2023). Der efterstår således et sprødt og ufærdigt balancearbejde mellem at invitere familier og børn til bred deltagelse og samtidig undgå at gøre nogen familiers deltagelsesmåder eller -muligheder 'forkerte', som på mange måder ligner udfordringerne ved at understøtte social bæredygtig udvikling gennem demokrati og lige deltagelsesmuligheder.

### Trædesten og bevægelse

I begge de studier, som artiklen trækker på, skabes bevægelser, opmærksomhed og refleksioner i relation til naturpædagogik i praksis igennem dialoger om natur og naturforhold deltagerne imellem og mellem vores forskerteam og deltagerne. Sådanne bevægelser, opmærksomhed og refleksioner, der kan stille nye spørgsmål til, hvem der egentligt inviteres til hvad, er vigtige for, at børn og voksne i fællesskab kan forholde sig undersøgende til vores fælles kultur af naturbe-

herskelse. Denne artikels kritiske analyser af forestillingernes betydning, kan måske blive levende og vigtige i dialog med udviklingen af praksis, men de kan ikke i sig selv give svar på, hvordan voksne i praksis kan gøre sig selv, hinanden og børnene fri af kulturelle forestillingers magt.

Analyserne peger dog på to trædesten, der måske kan sætte noget i bevægelse og udgøre potente begyndelser for udvikling af pædagogik for bæredygtighed med afsæt i naturpædagogik. Den første gode trædesten knytter sig til sted og handler om at åbne for nye analyser og drøftelser af de steder, som børn og voksne besøger med naturpædagogiske formål. Det meste 'natur' i Danmark er formet eller præget af mennesker, kultur og samfund (Rubow 2022). Disse kultur/natur steder kan, som fiskerlejet, gemme på komplekse modsætninger, dilemmafyldte fortællinger og store åbne spørgsmål til, hvordan vi vil leve i fællesskab med det ikke-menneskelige. Ved at drøfte de pædagogiske intentioner med at besøge sådanne steder, kan det pædagogiske blik skærpes til potentielt at omfatte andet og mere end harmoniske møder mellem børn og natur.

Den anden trædesten, knytter sig til udvidede deltagelsesmuligheder. Et fornyet pædagogisk blik for stedets iboende udfordringer, dilemmaer og muligheder kalder på et fornyet arbejde med at udvide mulighederne for at både børn og voksne kan deltage i samtalen om, hvordan vi kan møde mellemværendet mellem kultur og natur. Artiklens analyser peger på potentialer ved at udvide forældres muligheder for at deltage i undersøgende samtaler om børn og natur, som måske kan sætte lys på andet om mere end idealforestillinger om naturpædagogikkens bidrag til den gode barndom. Denne trædesten handler også om at udvide voksnes blik for børns mangfoldige måder at være deltager i verden. På linje med Heggen et al. (2022) argumentere vi derfor for potentialerne ved at gøre sig umage for at få øje på og lytte til, hvor og hvem børnene er og samtidig forsøge at give slip på forestillingerne om, hvor og hvem de bør være.

Vi foreslår således en pædagogik for bæredygtighed, der er båret af åbne læreprocesser, hvor både børn og voksne kan deltage med kritik, forhåbninger, dilemmaer og ideer i undersøgelses- og forandringsprocesser, som ingen nødvendigvis kan kontrollere eller forudsige udfaldet af.

## Litteratur

- Änggård, E. (2010). "Making Use of "Nature" in an Outdoor Preschool: Classroom, Home and Fairyland". *Children, Youth and Environments*, vol. 20 no. 1, 2010, p. 4-25. Project MUSE, <https://dx.doi.org/10.1353/cye.2010.0032>
- Block, T., Goeminne, G., & Van Poeck, K. (2018). Balancing the urgency and wickedness of sustainability challenges: three maxims for post-normal education. *ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH*, 24(9), 1424–1439. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1509302>
- Burns, D. (2017). Deepening and scaling participatory research. *European Journal of Operational Research*, 268(3), 865–874. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.025>
- Børne- og Socialministeriet. (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts?: Putting the first last*. Intermediate technology publications.
- Corcoran, P. B., Weakland, J. P & Wals, A. E. J. (Red.) (2017). *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen Academic Publishers.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk Sosiologisk tidsskrift*. 4 (2). <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Egmo, J. (2020). Den økologiske bæredygtigheds sociale klangbund – perspektiver på menneskelige levesteder. I: Langergaard, L.L. & Dupret, K. (red.). *Social bæredygtighed – begreb, felt og kritik*. (s. 181-202). Frydenlund Academic.
- Ejbye-Ernst, N., Moss, B., Stokholm, D., Lassen, B., Praestholm, S. & Frøkjær, T. (2019). *Forskningsoversigt: Betydningen af dagtilbudsarbejde med børn i naturen – En forskningsoversigt med fokus på nordisk litteratur undersøgt med sigte på danske forhold*. Center for børn og natur.
- Ekman Ladru, D., Millei, Z., Andersen, C. E., Gawlicz, K., Gustafson, K., & Lappalainen, S. (2023). Teaching nature and nation in the Swedish mobile preschool. *Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/09075682231218805>
- Grindheim, L. T, Bakken, Y., Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019) Early childhood education for sustainability through contradicting and overlapping dimensions. *ECNU Review of Education*, 2(4), 374–395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>
- Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse – om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 2(2), 15. <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i2.110780>
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering: en flertydig bestræbelse. In L. Gilliam & E. Gulløv (Eds.), *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*. (s. 63-97). Aarhus Universitetsforlag.
- Halldén G. (ed), (2009) *Naturen Som Symbol För Den Goda Barndomen*. Carlssons förlag.
- Harju A, Balldin J, Ekman Ladru D, et al. (2021) Children's education in 'good' nature: perceptions of activities in nature spaces in mobile preschools. *Global Studies of Childhood* 11, 242–251. <https://doi.org/10.1177/2043610619900519>
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research* 21(7), 975–990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Bergan, V., Krempig, I.W., Utsi, T. A., Lynngård, A. M. (2019). Children as eco-citizens?. *Nordic Studies in Science Education* 2019. 15(4), 387-402. <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- Heggen, M. P., Jickling, B., Morse, M., Blekinsop, S. (2022). Where the Children Are. I: Paulsen, M., Jagodzinski, J., Hawke, S. M.(eds.). *Pedagogy in the Anthropocene – Re-Wilding Education for a New Earth*. 87 – 104, Palgrave Macmillan.
- Husted, M., Madsen, K. D., Møller, T., & Jørgensen, N. J. (2023). Pædagogik for bæredygtighed på en gyngende grund. I M. Husted, N. Jordt Jørgensen, & K. Dahl Madsen (red.), *Bæredygtighed og dagtilbudspædagogik: eksperimenter, dilemmaer og læreprocesser* (s. 158-173). Frydenlund.
- Husted, M. (2019). Kærlighed som modstand: om genstridighed i pædagogik for bæredygtighed. *Forskning & Forandring*, 2(2), 84-104. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1526>
- IPCC, 2023: Summary for Policymakers. In: *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, pp. 1-34. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001>
- Juhl, P., Westerling, A., & Dannesboe, K. I. (2023). "Hun er jo mit barn, men det er deres sted" – Forældre og pædagogers grænsesøgning i hverdagens samarbejde. *Barn – Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 41(1). <https://doi.org/10.23865/BARN.V41.5204>
- Jørgensen, N. J. (2021). Naturfremmed eller bæredygtig? Social inklusion i naturpædagogiske indsatser i daginstitutioner. I M. Carlsson, & M. Stovgaard (red.), *Almendidaktik - udfordringer og åbninger* (s. 153-166). U Press.
- Jørgensen, N.J., Dannesboe, K. I., Kousholt, D., Clemensen, N. & Winther, I. W. (2024). Familieliv i krise og forandring: Betydningen af pandemi og klimakrise for forældreskabsideal i Danmark. I: *Barn – forskning om barn og barndom i Norden* 42(1), 6–1. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.5742>
- Latour, B. (2018). *Ned på jorden. Hvordan orienterer vi os politisk? Europæiske ideer*. Informations forlag.

- Madsen, K. D., Jørgensen, N. J., & Husted, M. (2023). Pædagogik for bæredygtighed i danske daginstitutioner - steder som støttestrukturer. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(3), 144-163. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/33>
- Malone, K. A. (2018). *Children in the Anthropocene Children's Independent mobility project*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-43091-5>
- Nielsen, B.S. (2024). *Vækstparadigmet ved vejs ende – klimakrisen, kapitalismen og den store omstilling*. Frydenlund.
- Norrdahl, K., Pálmadóttir, H., Presthus Heggen, M., Jørgensen, N. J., Thulin, S., Furu, C., Damgaard, B., Fridberg, M., Hirvi, J., Langholm, G., Møller, T., Sandberg, B., Staffans, E. (2024). Early childhood education for sustainable development in the Nordic national curricula: Status and content. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2389945>
- Ojala, M. (2013). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Paulsen, M. & Ziethen, M. (2023). Livsvenlig uddannelse. I: Strarup, M. (red). *Fodspor i evigheden*. Systime.
- Rubow, C. (2022). *Indendørs menneskets natur*. Århus universitetsforlag.
- Sandseter, E.B.H & Hagen, T., L. (2016). Scandinavian early childhood education. Spending time in the outdoors. *Routledge International handbook of Outdoor Studies*. Routledge.
- Shiva, V.(2005). *Earth Democracy – Justice, Sustainability and Peace*. Zed Books.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Routledge.
- UN-Habitat (2018). *The Quito papers and the new urban agenda / UN-Habitat*, with Richard Sennett, Ricky Burdett and Saskia Sassen; in dialogue with Joan Clos. Routledge.
- Vetlesen, A. J. & Willig, R. (2017). *Hvad skal vi svare?* Hans Reitzels Forlag.
- Wagner, J. T., & Einarsdóttir, J. (2008). The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265–269. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.005>



# Skrald, modetøj og forumteater om bæredygtighed

## – når sociale, globale og klimatiske udfordringer flettes sammen i internationale ungdomscamps

---

Mikkel Snorre Wilms Boysen  
PhD, docent  
Professionshøjskolen Absalon  
msb@pha.dk

### Resumé

Artiklen tager udgangspunkt i forskningsprojektet "Art as a tool" (Austring, Sørensen and Boysen, 2024), hvor unge i alderen 13-15 fra forskellige nordiske og baltiske lande arbejder sammen omkring bæredygtighedsproblematikker i kunst-baserede værksteder i ugelange camps. Med afsæt i etnografisk feltarbejde viser undersøgelsen, at sådanne camps kan fremme unges kritiske refleksioner fordi de unge møder andre unge og dermed bliver opmærksomme på globale uligheder og normmæssige forskelle. I et ungdomsperspektiv viser undersøgelsen desuden, hvorledes mode, identitet og sociale hierarkier sammenfiltres med politiske værdier og spørgsmål om bæredygtighed. Artiklen bidrager med et nuanceret blik på, hvorledes en bæredygtighedspædagogik funderet på skandinaviske traditioner med fokus på handlekompetence og kritisk refleksion opleves i de unges optik.

**Keywords:** Bæredygtighedspædagogik; æstetiske læreprocesser; forumteater; handlekompetence.

### Abstract

*Garbage, fashion and forum theater about sustainability: when social, global and climatic challenges interweave in international youth camps*

The article explores the research project "Art as a Tool," which brings together young people aged 13-15 from Nordic and Baltic countries to engage with sustainability issues through art-based workshops in week-long camps. The study suggests that these camps foster critical thinking among participants by exposing them to global inequalities and social differences through interaction with peers from diverse backgrounds. From a youth perspective, the research highlights how fashion, identity, and social hierarchies are intertwined with political ideologies. This article offers nuanced insights into how young people perceive environmental education grounded in Scandinavian traditions.

**Keywords:** Sustainability; aesthetic learning; forum theatre; environmental education.

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150373

## Indledning

Vi er et sted i Baltikum. Det er forår 2023. Vi er lige kommet ud af den globale Corona krise. Den russiske krig mod Ukraine er i fuld gang og tæt på. Nye rapporter om global opvarmning, flygtningestrømme og overbefolkning fylder dagligt medierne. Samtidig ånder alt idyl, her hvor vi står. Vi er langt ude på landet. Omgivet af marker så langt øjet rækker. En stork har fast bolig i en nærliggende lysmast. Træhuse og lader udgør de boliger, der skal være vores hjem den kommende uge. Vi er på camp. I busser ankommer unge fra Danmark, Letland og Litauen. De står forventningsfulde ud af busserne og bliver mødt med knus af de pædagoger, lærere og workshopledere, der skal tage hånd om dem i de næste dage. De unge går i henholdsvis 7. og 8. klasse. Samlet er vi cirka 40 unge samt to lærere/pædagoger fra hvert land og tre workshopledere med fokus på henholdsvis dans, musik og forum teater. Vi er del af projektet "Art as a Tool" (Austrius, Sørensen og Boysen, 2024). Den næste uge vil de unge komme til at arbejde med forskellige æstetiske udtryksformer under det fælles tema, bæredygtighed.

Uddannelse med fokus på bæredygtighed er i vækst (Dalsgaard, 2014) og i skolens Fælles Mål beskrives tematikker såsom bæredygtig brug af naturressourcer, globalisering og medborgerskab. Fælles for denne uddannelsestænkning er, at den kæder grøn bæredygtighed sammen med bredere samfundsrelaterede og pædagogiske tematikker såsom global økonomisk ulighed, internationale konflikter, demokrati og handlekompetence (Lysgaard & Jørgensen, 2020). Campen, som er omdrejningspunkt for denne artikel, er netop interessant, fordi den sammenfletter disse dagsordner. De unge møder andre unge med andre økonomiske forudsætninger, en anden geopolitisk fortid og en anden position i den globale verden. De unge møder kunstnerne fra andre dele af verden, der har haft et liv, der er meget anderledes end deres eget. De unge møder andre traditioner, vaner og normer. I modsætning til bæredygtighedsforløb i danske daginstitutioner, skoler, fritidsklubber, m.m. er der altså her mulighed for, at bæredygtighedsproblematikker kan opleves og behandles i en tværnational kontekst. Campen udgør derfor en interessant case (Flyvbjerg, 2006; Simons, 2009) i forhold til at tilvejebringe viden om bæredygtigheds-pædagogik i et globalt perspektiv. Målet med denne artikel er således at undersøge spørgsmålet: *Hvordan kan internationale kunst-baserede camps fremme unges opmærksomhed og handlekompetence omkring bæredygtighed og hvorledes sammenflettes den grønne dagsorden med spørgsmål om global ulighed og økonomiske faktorer i de unges optik?* Artiklen er disponeret på følgende måde: Først beskrives og diskuteres den pædagogiske kontekst, de pædagogiske grundantagelser i forløbet, og de metodiske overvejelser i undersøgelsen. Dernæst præsenteres tre cases, der efterfølgende analyseres i lyset af problemstillinger indenfor bæredygtighedspædagogik.

## Projektets kontekst og pædagogiske antagelser

I projektet "Art as a Tool" etableres ugelange camps med unge i alderen 13-15 fra Danmark, Polen, Litauen, Letland og Sverige (Austrius, Sørensen og Boysen, 2024). De forskellige lande er skiftevis værter for disse camps og henlægges typisk på de deltagende skolers egne matrikler eller i lejede faciliteter. Det overordnede tema er bæredygtighed. Campen er struktureret i workshops, fællesaktiviteter og de unges frie tid. Workshops er ledet af kunstnere fra forskellige lande i Europa og tager afsæt i forskellige æstetiske udtryksformer, typisk drama, musik, dans og billedkunst. De unge er på tværs af landene tilmeldt bestemte workshops efter eget valg. Igenem ugen arbejder de dagligt i deres workshop, hvor de eksperimenterer, øver sig, udvikler og forbereder et indslag til campens afsluttende forestilling. Eksempelvis komponeres der sange om bæredygtighed i musikworkshoppen. Fællesaktiviteter består af fælles morgensamlinger med aktiviteter, oplæg om bæredygtighed, æstetik-baseret gruppearbejde omkring bæredygtighed, præsentationer og underholdning fra de forskellige lande, m.m. I de unges frie tid har de mulighed for at mødes på tværs af landene i uformelle rammer, spille basketball, snapchatte med deres mobil, osv.

Fra et pædagogisk perspektiv arbejdes med varierede tilgange til bæredygtighed. Generelt hviler projektet på en antagelse om, at æstetiske udtryksformer rummer særlige muligheder i forhold til at bearbejde bæredygtighedsproblematikker. I denne optik kan der igenem æstetik kommunikeres i en ikke-diskursiv form om fænomener såsom følelser og dilemmaer (Austrius & Sørensen, 2006; Høhr, 1998), hvilket giver mulighed for at reflektere over forhold, der ikke lader sig udtrykke rationelt. Dette er fx en grundantagelse, når de unge komponerer sange eller indgår i dans, der på forskellig vis bearbejder bæredygtighedsproblematikker såsom magtesløshed og global ulighed. Ligeledes anses æstetik som særlig velegnet til at reflektere over fremtidige scenarier, fordi der igenem de æstetiske formsprog kan drømmes visionært om alternative samfund (Kingsnorth & Hine, 2015). Dette ses fx i forumteater workshoppen, hvor de unge skal forestille sig alternative løsninger på verdens udfordringer eller i tegneworkshopper, hvor de unge tegner utopier og dystopier af planeten jorden. Samtidig anvendes forumteatret til at opstille dilemmaer og afprøve mulige løsninger, der er indenfor de unges egen rækkevidde og handlerum. Med inspirationen fra forumteater (Boal, 2002), hviler projektet således på en antagelse om, at de unges handlekompetence kan understøttes via demokratiske processer og kritisk refleksion, hvilket ligeledes er en grundtænkning indenfor megen skandinavisk bæredygtighedspædagogik (Jensen & Schnack, 1997).

Uden for de æstetiske workshops er der ligeledes fokus på handlekompetence og kritisk refleksion. Eksempelvis er maden på camps i nogen udstrækning vegetarisk, hvilket repræsenterer et klima-bevidst valg, som resulterer i frustration blandt nogle unge. Eksempelvis giver de

baltiske unge udtryk for skuffelse over den danske vegetarmad efter ankomsten til campen i Danmark. Sådanne frustrationer giver anledning til personligt at erfare og reflektere over spørgsmål relateret til bæredygtighed og derved koble brede samfundsrelaterede bæredygtighedsproblematikker med den personlige erfaring (Illeris, 2016). En sådan pædagogisk strategi kan til en vis grad forstås som en slags "adfærdsmodificering" idet der hermed introduceres en række normer, som de unge må efterleve fremfor at lade de unge reflektere selv (Öhman, 2008). Generelt er pædagogikken dog først og fremmest karakteriseret ved et ønske om at fremme de unges egen kritiske stillingtagen i forhold til bæredygtighed.

### Metodologiske overvejelser

I projektet Art as a Tool er vi tre forskere tilkøbt, som samlet har deltaget i fire camps (Austring, Sørensen & Boysen, 2024). Jeg har personligt deltaget i en camp i Danmark og en camp i de Baltiske lande. Derudover har vores forskerteam deltaget i tidligere internationale projekter, organiseret af Arttrain under ledelse af Bo Otterstrøm, herunder projektet Reach Out (Austring & Boysen, 2020). I projekterne deltager vores forskerteam som følgeforskere, hvor vi med afsæt i etnografiske tilgange (Berry, 2011; Emerson, Fretz & Shaw, 2011) udfører kvalitative interview (Kvale & Brinkmann, 2015) med pædagoger, lærere, kunstnere og unge og deltager som observatører under organiseringsmøder samt som deltagende observatører på samlings, workshops, præsentationer, middag, m.m. Vores empiriproduktion, særligt i forbindelse med interview, hviler på interaktionistiske og konstruktivistiske vidensforståelser. Vores interview ses derfor som en katalysator for refleksioner og tolkninger, der opstår i et samspil med intervieweren og de interviewede (Järvinen & Mik-Meyer, 2015). På denne måde er vores interview også en delvist medvirkende årsag til de unges refleksioner. Så selvom vi ønsker at lade de unges perspektiver og verdensforståelse træde frem, er dette perspektiv "mangestemmigt, flertydigt og skabes i krydsfelt med andre kontekster" (Sørensen, 2021, s. 35).

Den samlede mængde af interviews foretaget af undertegnede i forbindelse med Art as a Tool er fire gruppeinterviews med danske unge, et med svenske unge, et med lettiske unge og et med litauiske unge. Desuden tre interview med internationale kunstnere (workshopledere) samt enkeltinterview med to danske pædagoger, en dansk lærer, to svenske lærere, en litauisk lærer og en lettisk lærer. I nærværende artikel har jeg fokus på interview med de unge, fordi jeg er optaget af deres perspektiv. Særligt er interviewet med de danske unge i centrum, fordi der ikke er sproglige barrierer og derfor større mulighed for nuancer i dialogen. Desuden analyserer jeg en observation fra forumteaterworkshoppen, fordi der her er særlige fokus på handlekompetence, demokratiske processer og perspektivdeling (Diamond, 2004)

Interview på campen i Baltikum er foretaget på campens fjerde dag i et aflukket lokale, hvor børnene generelt spiser middag. Under interviewet spurgte jeg indledningsvist ind til deres oplevelser af campen på induktiv vis (Kvale & Brinkmann, 2015) med spørgsmål som "fortæl om hvad I har lavet indtil videre på campen", "er der en særlig oplevelse, I vil fremhæve?" og "hvordan har I oplevet mødet med eleverne fra de andre lande?". Herefter spurgte jeg mere deduktivt ind til deres tanker og oplevelser i forhold til de afviklede workshops og indholdet i disse samt deres eget blik på bæredygtighed og klimaforandringer. I de følgende tre afsnit, behandles først to tematikker, særligt med afsæt i interviewet med de tre danske piger og til sidst observationen fra teaterworkshop. De forskellige tematikker, der beskrives, er empirisk forankrede og udviklet i analysen via induktive strategier (Charmaz, 2006) kombineret med inspiration fra teoretiske perspektiver (Holton, 2007).

### Skrald og bæredygtighed

Da jeg i interviewet med de tre piger spørger ind til bæredygtighed, sker der to ting. For det første, så begynder pigerne at tale om behandling af skrald, hvilket bliver centrum for samtalen om bæredygtighed. For det andet, så bekendtgør pigerne, at de ikke er på camp primært for at lære om bæredygtighed. Tilsyneladende har de en forventning om, at jeg som voksen mener de primært bør have fokus på dette og at de derfor lige så godt kan bekende kulør med det samme. En af pigerne siger således: "Nej undskyld, men nu siger jeg det bare lige ud. Jeg kom med mest for rejsens skyld. Jeg kom ikke, fordi jeg ville lære mere om bæredygtighed." Efter at pigerne således har gjort rent bord, beskriver de i nuancerede vendinger deres holdninger, refleksioner og selvindsigte i forhold til tematikken bæredygtighed. Først beskriver en af pigerne sine tilgange til spørgsmål om bæredygtighed i dagligdagen: "Altså hvis jeg ser noget skrald derhjemme på vejen hvor jeg bor, så tager jeg det oftest. Fordi jeg bliver lidt sur, hvis jeg ser nogen være sådan nogle svin, at de smider skraldet ude i naturen." Med udgangspunkt i denne tematik bevæger samtalen sig i retning af, hvorledes pigerne handler på, at andre smider skrald på jorden. En af pigerne fortæller: "På et tidspunkt var jeg i London og her blev jeg sur på en mand, fordi han smed en stor vandflaske på gaden. Så sagde jeg 'Could you please pick this up'. Sådan noget gør mig virkelig sur." Denne fortælling får en af de andre piger til at bekende, at hun ikke nødvendigvis selv overholder de normer, som hendes kammerat har defineret: "Jeg kan også godt finde på at smide skrald på gaden. Altså jeg smider ikke store ting ud som vandflasker eller kæmpe plasticposer. Men fx tyggegummi kan jeg godt smide ud". Den tredje pige supplerer med en tredje alternativ omgang med skrald: "Altså jeg synes det er klamt, hvis man spytter tyggegummi ud i naturen, så jeg sluger det bare. Jeg tror tyggegummi er svært at nedbryde."

Jeg hæfter mig ved flere ting ved denne del af interviewet. For det første så hæfter jeg mig ved, at pigerne primært associerer spørgs-

mål om bæredygtighed med folks omgang med skrald. Dette kan evt. skyldes et særligt fokus på skrald, der har været indenfor bæredygtighedspædagogik i daginstitutioner og skoler (Jørgensen, Madsen & Læssøe, 2018). Skrald er et oplagt emne at arbejde med, fordi det giver unge mulighed for at handle og ændre vaner i deres eget hverdagsliv (Jørgensen & Madsen, 2020), men den pædagogiske tilgang har også været kritiseret for dens potentielle fokus på adfærdsmodificering (Hedefalk, Almqvist & Östman, 2015; Jørgensen, Madsen & Læssøe, 2018). For det andet så hæfter jeg mig ved de forskellige sociale normer, som diskuteres. Oplagt kan samtalen ses som en social forhandling (Goffman, 1959), hvor pigerne foreslår, afprøver og argumenterer for forskellige normer for acceptabel adfærd. Undervejs bøjes pigernes forskellige holdninger og der opstår en delvis konsensus, som de alle kan acceptere. Dette er tilfældet, når pigerne bliver halvvejs enige om, at det er slemmere at smide store ting ud end små ting, hvorved de undgår at komme til at udpege hinanden som "svin", hvilket er den kategori, som den første pige i dialogen har defineret.

I interviews med elever fra Letland og Litauen er skrald ligeledes et centralt tema og kobles i denne forbindelse også til spørgsmål af både normativ og (selv)kritisk karakter. Eksempelvis fortæller to piger fra Letland om en sketch, de har lavet i forumteater workshoppen, hvor de spiller unge, som "are throwing trash on the grown", hvorefter "two good people tell us that you can't do that." Denne normative fremstilling, hvor det at smide skrald entydigt beskrives som "bad" og det modsatte beskrives som "good" kan skyldes, at jeg som interviewer er mere på distance af pigerne pga. min nationalitet og i tråd hermed opfattes som en autoritet og repræsentant for den normative bæredygtighedsdagsorden på campen. Under alle omstændigheder fremstår diskussionen blandt de danske piger i højere grad som en demokratisk samtale, hvor pigerne er med til at bestemme og tage stilling til acceptable adfærd. Selvbestemmelse og medbestemmelse er vigtige elementer i forhold til handlekompetencer (Schnack, 1993), og pigernes diskussion kan ses som udtryk for praktisering af en sådan kompetence. Men tematikken omkring skrald kobles ikke umiddelbart af de danske piger til større sociale/globale sammenhænge i forhold til eksempelvis (over)forbrug, ulighed eller re-cykling. Efter samtalen om bæredygtighed bevæger interviewet sig imidlertid i en anden retning. Med afsæt i en snak om pigernes møde med eleverne fra de andre lande, begynder vi at tale om forskellige økonomiske betingelser i forskellige lande. Her åbnes op for en refleksiv dialog om komplekse sammenhænge mellem miljørelaterede problematikker og de unges liv.

### Modetøj og fattigdom

I interviewet beskriver pigerne, hvorledes de er blevet forberedt af deres pædagoger på mødet med de unge fra de andre lande. Ifølge pigerne har der været særligt fokus på at gøre pigerne bevidste om økonomiske forskelle mellem Danmark og Baltikum og hvorledes de

bør overveje deres adfærd i forhold til denne ulighed. En af pigerne fortæller: "Vi fik at vide, at vi ikke måtte tage for meget mærketøj med og heller ikke tage Louis Vuitton tasker med, fordi de baltiske unge ikke har så mange penge. For så er det lidt som at nedgøre de andre." Fortællingen om de mange Louis Vuitton tasker er finurlig og jeg får aldrig rigtigt afklaret, om det virkelig er hovedparten af de danske piger, der har Louis Vuitton tasker derhjemme. Men forskellen på tøjvaner, synes at være helt reel og have en afgørende betydning for pigerne. En af pigerne fortæller:

*Der er rigtigt mange, der går i sådan nogle skinny jeans. Jeg føler, at det er lidt bagud. Sidst da jeg var på tur, lagde jeg mærke til, at de havde stort set det samme tøj på hele ugen. Jeg tænker, at det er fordi, de er lidt fattigere lande. Altså ikke fordi jeg siger, at det er grimt deres tøj. Det er bare ikke så meget som stilen er lige nu i Danmark.*

På den ene side indikeres her et verdensbillede, hvor udvikling ses i et dansk perspektiv og hvor andre lande i denne optik kan forekomme at være "bagud". På den anden side udvises en forståelse for, at de baltiske unges betingelser er anderledes end betingelserne for mange danske unge. Og der udvises en respekt for, at man kan klæde sig på, som man vil. Det viser sig også, at de danske piger havde set frem til, at tøj kunne bygge bro mellem dem selv og de baltiske unge. En af pigerne fortæller: "Jeg havde måske håbet, at man kunne have snakket med dem om sådan noget med tøj. For det går vi meget op i. Altså vi står og har tøjkrise oppe på vores værelse hver dag." Med afsæt i fortællingen om deres egne tøjvaner tager beskrivelsen af de baltiske unge en anden drejning. En pige siger:

*Jeg havde lidt en forventning om, at de var mere umodne. At de var fjollede. Men sådan er de ikke overhovedet. De tør meget. De er ret modige. De gør hvad de har lyst til. De danser som de vil. De er ligeglade med, hvad andre tænker. Det er fedt, for så tør man også mere selv. I Danmark ville man ikke have turde dette.*

På denne måde forandres og nuanceres pigernes beskrivelse af de andre kulturer igennem interviewet. Samtalen om tøj fletter sig sammen med andre tematikker såsom selvstændighed, personlig frihed og kropslig udfoldelse. Pigernes egen optagethed af mode og tøj spejles i de baltiske unge, hvilket fører til nye tanker og potentielle modeller for adfærd og handling. I forhold til bæredygtighed udgør tøjforbrug en væsentlig udfordring på globalt niveau (Jensen & Minter, 2024). Pigernes refleksioner viser, hvorledes optagethed af modetøj og udseende kan skabe mulighed for identifikation og individuelt udtryk, men samtidig kan hæmme modet til at udfolde sig på mere selvstændige måder. Pigernes møde med de baltiske elever giver dem således et nyt blik på, hvilken rolle tøj kan spille, hvilket potentielt kan have en



# Pigernes egen optagethed af mode og tøj spejles i de baltiske unge, hvilket fører til nye tanker og potentielle modeller for adfærd og handling

betydning for måden, hvormed pigerne i fremtiden forbruger tøj. Med afsæt i Karsten Schnak's begreb om handlekompetence, kan pigernes refleksioner ses som en emancipatorisk proces, hvor bestemte normer udfordres af nye perspektiver og hvor pigerne opnår en indsigt i eget liv, der potentielt kan føre til nye handlemuligheder. Mødet med de baltiske elever kan være med til at fremme sociologisk fantasi (Mills, 1959) i den forstand, at pigerne overvejer alternative muligheder for adfærd og normer.

I interview med de baltiske elever får jeg ikke en klar fornemmelse af elevernes forventninger vedr. mødet med eleverne fra Danmark. En dreng fra Litauen fortæller mig: "I had not expected that the students from the other countries would be different, course we are all humas." På den ene side er denne udtalelse både sympatisk, rørende og livsklog, men samtidig kan den også fremstå politisk korrekt på en måde, der hæmmer yderligere dialog om emnet. I interview med lettiske piger beskrives de danske drenge som mere "outgoing" og "crazy", fordi de ifølge pigerne kontakter dem på alle mulige måder. Denne beskrivelse af de danske elever går i øvrigt igen i interview med pædagoger og lærere fra de tre forskellige lande. Men temaer vedr. tøj, mode eller materielle goder omtales konsekvent ikke af de baltiske elever. Ligeledes er de baltiske elever ikke optaget af at tale om materielle eller geopolitiske forskelle mellem Danmark og de baltiske lande.

Samlet set kan interviewene med de baltiske elever efterlade et indtryk af, at materielle forskelle for dem er mindre præsentable, synlige eller væsentlige. Som tidligere beskrevet er det dog vigtigt at have øje for, at interview med de baltiske elever er påvirket af sproglige barrierer og muligvis også asymmetrisk magtfordeling. Men ud over dette kan

årsagen være, at de baltiske elever ikke ønsker at fortælle en historie om sig selv som mindre privilegerede. En anden årsag kan være, at de danske elevers fortælling om økonomisk ulighed er forstærket af de forberedende informationer og opfordringer, de har modtaget.

## Rejser og vegetarmad

Som beskrevet i indledningen, kan klima-bevidste valg på campen resultere i frustrationer hos nogle unge. Her opstår et sammenstød mellem de unges personlige liv og præferencer på den ene side og hensyn til klima og bæredygtighed på den anden. Sådanne modsætninger træder også frem i forumteater workshoppen, hvor eleverne selv udvikler og diskuterer perspektiver på bæredygtighed. Workshoppen er ledet af den britiske dramapædagog Gill Dowsett, som har arbejdet med drama og forumteater i mere end 50 år. Hun er blandt andet uddannet hos Augusto Boal og i tråd med forumteatrets traditioner har hun et stærkt ønske om, at de unge skal engagere sig i kollektive og demokratiske processer i en form, hvor ærlighed og medmenneskelighed står som centrale værdier (Boal, 2002; Diamond, 2004). Dette gennemstrømmer hele hendes arbejde med de unge, og kan fx identificeres når hun i introduktionen til sin workshop bekendtgør: "I am interested in finding ways of working with people where we can be who we are. Cause who we are is enough. And too often we get told by others that we are not enough. But we are." (forfatterens felt-noter).

I forumteater workshoppen er de unges fortællinger og erfaringer i centrum (Diamond, 2004). Eksempelvis i den velkendte stoleleg, hvor man på skift går ind på midten af gulvet og siger sætninger såsom "vinden blæser for alle dem, som har blå tøj på", hvorefter alle med

blåt tøj på skal rejse sig fra deres stol og hurtigt finde en anden stol. Øvelsen anvendes til at give de unge mulighed for at dele mere eller mindre personlige ting om sig selv og herefter erfare, at der er ligheder såvel som forskelle imellem os. På en af dagene udvikler denne øvelse sig til at handle om de unges rejseerfaringer, da en dreng siger, "the wind blows for those who have been in Polen". Efterfølgende deler mange af de unge sådanne rejseerfaringer, og det bliver i denne sammenhæng evident, at mange af de baltiske unge ikke har fløjet før og at nogle af dem aldrig har været udenfor de baltiske lande. Dette leder til interessante samtaler, hvor de unge bliver nysgerrige på hinandens kultur og privilegier. Transport bliver også et væsentligt omdrejningspunkt i flere af de forumteater spil, som de unge udvikler og fremviser til den afsluttende præsentation. Her er et eksempel:

*På scenen ses en familie ved et bord. Datteren spørger, om de ikke kan gå til fods til skolen. Faren afslår og siger, at han vil køre dem i bil. Datteren argumenterer for, at biler forurener og udleder CO2. Faren siger, at datteren burde have stået tidligere op og at hun kommer for sent, hvis hun går til fods. Datteren bliver sur. Moren holder med faren. Sønnen glatter ud. Osv.*

I eksemplet udstilles en række praksisnære dilemmaer og udfordringer. Hvorfor er det egentlig vi anvender bil, hvis vi lige så godt kan gå? Hvis skyld er det egentlig? Hvad kan de unge gøre? Bruger datteren faren som undskyldning? Hun kunne jo blot være stået tidligere op. Samtidig så synliggør diskussionen om transport i teaterworkshoppen økonomisk ulighed og globale forskelle. Disse uligheder understreges yderligere i interview med de baltiske elever, hvor eksempelvis en dreng fra Litauen fortæller: "I don't really go out of my village to other cities, so it's really interesting to meet other people from different countries". Det er helt oplagt, at rejseaktivitet er et væsentligt element i forhold til klima og miljøbelastning (Gössling & Dolnicar, 2023). Samlet set demonstrerer empirien således, hvordan elevernes praksisnære liv, valg, prioriteringer og betingelser perspektiveres via mødet med elever fra andre lande.

### Diskussion og konklusion

I forhold til de beskrevne eksempler, ses en bevægelse hos de unge, hvor de undervejs får nye erfaringer, der ændrer og udfordrer deres opfattelser af verden. I eksemplet med skrald og modetøj beskriver de indledningsvist, hvordan de andre unges tøj fremstår forældet. Et sådant blik kan ses som værende udtryk for en etnocentrisme, hvor de unge primært måler andre kulturer ud fra en forestilling om, at deres egen kultur indtager en førerposition (Boysen, 2017). Men med afsæt i nye erfaringer og fælles samtale bliver denne forståelse nuanceret, og forskellige fortolkningsmuligheder kommer til syne. De forskellige tøjvaner bliver ikke alene en refleksion over ulige økonomiske vilkår. Samtalen om modetøj leder ligeledes til selvindsigt i forhold til, hvor-

ledes deres eget fællesskab er centreret omkring afprøvning af tøj. Og i beskrivelsen af de baltiske unge, bliver de optaget af, hvorledes disse unge fremstår mere modige i den forstand, at de synes mindre optaget af eget udsende og fremtoning. Dette tolkes af pigerne som et udtryk for modenhed snarere end det modsatte. En adfærd, der ifølge dem selv inspirerer dem til at være mindre optaget af, hvorledes andre betragter dem. Således udfordres det etnocentriske billede af Danmark som centrum og målestok.

De beskrevne refleksioner forstærkes yderligere i det tredje empiriuddrag, hvor der er fokus på rejse- og transportvaner. At have begrænset erfaring med at rejse, kan i et eurocentrisk lys tolkes som at være "bagud". Men igennem forumteaterets arbejdsprocesser og kritiske dialog bliver dette billede nuanceret. Med afsæt i en diskussion om bæredygtighed bliver det muligvis et fremtidigt ideal at rejse mindre. Det der umiddelbart opfattes som mindre sejt (fx "jeg har aldrig fløjet") kan i et globalt fremtidigt perspektiv opfattes som det modsatte. På denne måde bliver indledende forestillinger om forvaltning af skrald nuanceret og flettet sammen med spørgsmål om sociale hierarkier, økonomisk ulighed og globale forskelle.

Tidligere i artiklen kædede jeg pædagogikken i de internationale camps sammen med dominerende traditioner indenfor bæredygtighedspædagogik med vægt på handlekompetence. Indenfor disse traditioner er der særlig fokus på at undersøge og afdække interessekonflikter og fremme kreativ udvikling af handlemuligheder (Carlson, 2020; Jensen & Schnack, K. 1997, Mogensen & Schnack, 2010). I campen ses, hvordan interessekonflikter bliver nærværende på et personligt niveau og som et dilemma i de unges hverdagsliv. Skal de unge vælge modetøjet, på trods af de miljømæssige implikationer? Og i hvilken grad er en sådan stillingtagen en individuel eller en kollektivt valg? De unge fortæller om, hvorledes modetøj er centrum for deres fælles aktivitet. Vil man komme til at stå uden for fællesskabet, hvis man fravælger modetøj? Eller kan man i pigegruppen beslutte sig for at være fælles om noget andet? På denne måde bliver det evident, hvorledes individuelle valg er forbundet med sociale. Tydeligere interessekonflikter kommer også til syne i forhold til rejse- og transportvaner. Hvis de unge fokuserer på bæredygtighed, skal de måske ændre vaner eller have mod til at udfordre familiens kultur og dermed risikere at sår forældre og søskende. Med afsæt i æstetiske metoder og forumteater teknikker afsøger de unge på tværs af lande forskellige handlemuligheder og løsninger.

De beskrevne eksempler viser, hvorledes der opstår sammenhænge mellem de formelle workshops på campen og de uformelle møder mellem eleverne udenfor workshops. Generelt fremhæves kunst og æstetik i almindelighed, og drama i særdeleshed, som medier hvorigenem der skabes mulighed for utopisk tænkning, sociologisk fantasi og normkritik (Austring & Boysen, 2020a; Biesta, 2017; Thrane & Thrane,

# Mode, usikkerhed, krop og sociale identiteter/tilhørsforhold sammenfiltres med politiske holdninger, global ulighed og spørgsmål om bæredygtighed

2019), hvilket som beskrevet kommer til udtryk i drama workshops. Men samtidig så opstår der forbindelser mellem disse workshops og de uformelle møder mellem eleverne, eksempelvis i form af de danske pigers observationer i forhold til økonomiske uligheder. Studier peger på, at uformelle læringsmiljøer giver børn og unge særlige muligheder for at udvikle sig, bl.a. fordi de er til stede i rollen som individer snarere end i rollen som elever og fordi den personlige medindflydelse og de personlige valg derfor er mere dominerende (Petersen, Rose, Damkjær-Ohlsen & Duncan-Bendix, 2023). Da bæredygtighedsproblemstillinger ikke er begrænset til en skolekontekst, men derimod rækker ind i menneskers personlige liv og sfære, synes der at være særlige potentialer forbundet med de kunstbaserede internationale camps, som både giver mulighed for formaliseret undersøgelse af normer, erfaringer og handlingsmuligheder samt erfaringer og handlinger gjort af eleverne i de uformelle møder.

Globale udfordringer er helt centrale i forhold til miljøspørgsmål og dermed også i forhold til bæredygtighedspædagogikken. Inden for disse traditioner er der fokus på global ulighed og globale komplekse mekanismer (Jørgensen, 2020; Lysgaard, 2020). Greg Manion (2015) har argumenteret for, at globale udfordringer må ses tæt sammenvævet med unges lokale liv, hvilket han italesætter med begrebet "glokal pædagogik". Et eksempel på denne type pædagogik kan fx være, at unge undersøger, hvorledes tøj produceres i Tanzania og derefter tager valg i forhold til eget tøjforbrug (Jørgensen, 2020). De internationale camps studeret i denne artikel giver et alternativt bud på, hvordan en "glokal pædagogik" kan udfoldes. Her er det primært økonomiske, kulturelle og geopolitiske forskelle mellem nært beslægtede lande, der er centrum. Til gengæld konfronteres de unge med andre kulturer og

normer i de relationelle møder og samarbejder med unge fra andre lande, hvilket giver mulighedsrum for nyfortolkninger, kritisk stillingtagen og nye rollemodeller.

I forhold til interview med de baltiske unge, kan det være en nærliggende tolkning, at disse unge er mere autoritetstro end de danske unge, der forekommer mere bramfrie og ekstroverte i de baltiske unges, og de voksnes, optik. Et sådant perspektiv kan endda relateres til forskere såsom Geert Hofstede, der argumenterer for at nogle kulturer, såsom den østeuropæiske, er mere præget af tydeligere hierarkier og "power-distance" og hermed efterlader mindre rum til individuelle holdninger og tiltag (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Jeg vil dog være betænkelig ved en sådan tolkning. Dels pga. de nævnte metodologiske årsager, hvor jeg som dansk forsker kan fremstå mere tillidsvækkende for de danske unge end for de baltiske. Dels fordi det empiriske materiale også indeholder mange eksempler på baltiske unge, der er ekstroverte og dominerende, eksempelvis de modigt dansende piger. Og dels fordi jeg som dansker kan komme til at reproducere etnocentriske forestillinger, fx i forhold til at udpege danskere som et særligt frit og antiautoritært folkeslag. Når det er sagt, giver de forskellige interview alligevel indblik i forskellige typer af samtaler mellem ung og voksen, der i forskellige grader kan være domineret af politisk korrekthed, magtforhold og voksenperspektiver. På denne måde bliver empirien et eksempel på, hvordan børn/unge kan udtrykke sig meget forskelligt vedr. bæredygtighedsproblemstillinger afhængig af den givne kontekst. Og denne erkendelse understreger, hvorledes bæredygtighedspædagogik udspiller sig i et rum mellem børn og unges levede liv og nogle ydre samfundsmæssige betingelser og behov, hvilket er en velkendt tematik og udfordring indenfor bæredygtighedspædagogik (fx,

Lund, 2020). I tråd med dette demonstrerer empirien, hvor afgørende det er at skabe rum for, at børn og unges stemme og perspektiv kan komme til udtryk, med henblik på at understøtte socialt bæredygtige løsninger og handlinger.

Med afsæt i artiklens empiriske nedslag, eksemplificerer undersøgelsen, hvordan internationale kunst-baserede camps kan fremme unges kritiske refleksioner omkring bæredygtighedsproblemstillinger i og med, at de unge møder andre unge og dermed bliver opmærksomme på globale uligheder og forskellige normer/værdier. Ved at fokusere på de unges egne perspektiver viser undersøgelsen, hvorledes mode, usikker-

hed, krop og sociale identiteter/tilhørsforhold sammenfiltres med politiske holdninger, global ulighed og spørgsmål om bæredygtighed. På denne måde synliggøres dilemmaer, interessekonflikter og potentielle løsninger for de unge deltagere i en camp i Baltikum midt i en verden med stigende tegn på krise.

#### **Funding**

Nordplus Junior program, Erasmus+ program og A. P. Møller Fonden.



## Litteratur

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog i æstetiske læreprocesser*. (1. udg.) Hans Reitzels Forlag. Pædagogisk Bogklub Socialpædagogisk Bibliotek.
- Austring, B. D., Sørensen, P. W. & Boysen, M. S. W. (2024). *Art as a tool – research report*. Professionshøjskolen Absalon.
- Austring, B. D., & Boysen, M. S. W. (2020). Demokratisk dannelse - mellem kunst og pædagogik. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2020(2), 81-99.
- Berry, K. (2011). The Ethnographer's Choice: Why Ethnographers do ethnography. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 11(2), 165-177.
- Boysen, M. S. W. (2017). Den pædagogiske tidsrejse – En kvalitativ undersøgelse af pædagogstuderendes læringsudbytte i udlandspraktik. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), 84-100. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i1.26562>
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting art teach*. Artez Press.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Carlsson, M. & Lysgaard, J. A. (2020). Uddannelse for bæredygtig udvikling – fra politik til praksis. I J. A. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 42-64). Frydenlund Academic.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Dalsgaard, J. (red.) (2014). *UNESCO-arbejdet i Danmark 2014 – 2017 - strategi og handlingsplan*. Undervisningsministeriet.
- Diamond, D. (2004). *Practicing democracy: Final report*. Headlines Theatre.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Grodzinska-Jurczak, M., Bartosiewicz, A. & Twardowska, A. (2003). Evaluating the Impact of a School Waste Education Programme upon Students', Parents' and Teachers' Environmental Knowledge, Attitudes and Behaviour. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(2), 106-122. doi:10.1080/10382040308667521
- Gössling, S., & Dolnicar, S. (2023). A review of air travel behavior and climate change. *WIREs Climate Change*, 14(1), e802. <https://doi.org/10.1002/wcc.802>
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for Sustainable Development in Early Childhood Education: A Review of the Research Literature. *Environmental Education Research* 21(7), 916–975. doi:10.1080/13504622.2014.97 1716
- Hohr, H. (1998). *Opplevelse som didaktisk kategori*. NTNU.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: software of the mind*. Mc Graw Hill.
- Holton, J. A. (2007). The coding process and its challenges. I A. Bryant & K. Charmaz (red.), *The SAGE handbook of grounded theory* (s. 265-290). SAGE Publications.
- Illeris, K. (2016). Læring i bæredygtighed – et opgør med konkurrencestaten. I J. Holten-Andersen, M. H. Richter & A. G. C. J. Jensen m.fl. (red.), *Livet efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid* (s. 71-82). Hovedland.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2015). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv - Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, C. L. & Minter, M. (2024). *Hotspotanalyse: Fremme af et klimarigtigt tøjforbrug*. Concito.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education, *Environmental Education Research*, 3(2).
- Jørgensen, N. J. (2020). Bæredygtighed og global ulighed som pædagogisk udfordring. I A. J. Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 159-173). Frydenlund Academic.
- Jørgensen, N. J. & Madsen, K. D. (2020). Pædagogik for bæredygtighed i daginstitutioner – åbninger og dilemmaer, Lysgaard & N. J. Jørgensen (red.), *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 193-208). Frydenlund Academic.
- Jørgensen, N. J., Madsen, K. D. & Læssøe, J. (2018). Waste in education: the potential of materiality and practice. *Environmental Educational Research*, 24(6), 807-817.
- Kingsnorth, P. & Hine, D. (2015). *Uncivilisation: The Dark Mountain Manifesto*. The Dark Mountain Project.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, B. (2020). Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70'erne? *Forskning og forandring*, 3(2), 47–68. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2433>
- Lysgaard, J. A. & Jørgensen, N. J. (2020). *Bæredygtighedens Pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.
- Mannion, G. (2015) Towards Glocal Pedagogies: Some risks associated with education for global citizenship and how glocal pedagogies might avoid them. I J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park & M. Sklad (red.), *Going Glocal in Higher Education: the theory, teaching and measurement of global citizenship* (s. 19-34). University College Roosevelt.

- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press, New York.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence, and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.
- Petersen, K. E., Rose, P., Damkjær-Ohlsen, S., & Duncan-Bendix, J. (2023). *Pædagogers arbejde med børn og unge i fritidspædagogikken: fritidspædagogikkens betydning for børn og unges trivsel, udvikling og livsmuligheder*. Aarhus Universitet.
- Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. Nogle baggrunde og indledende betragtninger. I B. B. Jensen & K. Schnack (red.), *Handlekompetence som didaktisk begreb* (s. 5-15). Danmarks Lærerhøjskole.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE.
- Sørensen, P. W. (2021). *At lytte til børn: børns publikumstilblivelser i skole, når teatret kommer forbi*. Roskilde Universitet.
- Thrane, L. W., & Thrane, K. J. (2019). Didaktiske refleksioner over børns arbejde med normer: i en pædagogisk-æstetisk kontekst. I M. B. Johansen (red.), *Æstetik og pædagogik* (s. 259-289). Akademisk Forlag.
- Öhman, J. (2008). *Values and Democracy in Education for Sustainable development*. Liber.

# Pædagogers arbejde med skoletilhør

---

Christina Holm Poulsen  
lektor, ph.d.  
UC SYD  
chpo@ucsyd.dk

Lene Krogstrup Jakobsen  
lektor  
UC SYD  
lkja@ucsyd.dk

## Resumé

Med afsæt i et forskningsprojekt om pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør sætter artiklen fokus på, hvilke faglige tilgange der ser ud til at være betydningsfulde i pædagogers arbejde med at skabe trivsel og skoletilhør. Gennem empiriske eksempler viser artiklen, hvordan en faglig insisteren på at se skolelivet fra børns ståsteder og en vedholdende pædagogisk opmærksomhed på børns deltagelsesbetingelser kan gøre en positiv forskel for børns deltagelse i skolens fællesskaber og oplevelse af skoletilhør. Men den viser også, hvordan børn kan lades i stikken, hvis den pædagogiske faglighed ikke kan komme i spil og dermed løfte den pædagogiske opgave.

**Nøgleord:** Skoletilhør, trivsel, børneperspektiver, fællesskaber, pædagogfaglighed

## Abstract

### *Educators' work with school belonging*

Based on a research project on educators' contributions to reducing school absenteeism and to create a sense of school belonging, the article focuses on which pedagogical approaches appear to be significant in educators' efforts to promote well-being and school belonging. Through empirical examples, the article shows how an insistence on seeing school life from children's perspectives and a persistent pedagogical attention to children's conditions for participation can make a positive difference in children's engagement in school communities and their sense of school belonging. However, it also shows how children can be left behind if pedagogical expertise cannot come into play and thus address the pedagogical task.

**Keywords:** School belonging, well-being, children's perspectives, communities, pedagogical professionalism

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150374

## Indledning

Aktuelt er der en stor opmærksomhed på skolefravær, da et stigende antal elever har et bekymrende fravær. At fraværet betragtes som bekymrende knytter sig til, at flere undersøgelser viser, at børn med højt skolefravær typisk har flere tegn på fysisk og psykisk mistrivsel, samt at de klarer sig dårligere både fagligt og socialt (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020; Knage & Kousholt, 2023; Kristensen et al., 2020; Lomholt, 2018). Inden for såvel forskning som praksis har tendensen været at rette fokus mod det skolefraværende barn i bestræbelsen på at forstå og håndtere bekymrende skolefravær. Nyere fravær-forskning kritiserer denne fravær-forskning og -praksis for at fokusere for ensidigt på det enkelte barn og for kun at tilbyde individrettede indsatser (Lund, 2020, 2021). I stedet skal opmærksomheden og indsatsen rettes mod skolens praksis og fællesskaber (fx Fisker, 2020; Knage, 2020; Lund, 2020; 2021). Skolefravær handler i denne optik om manglende tilhør til skolens fællesskaber og dermed bliver en vej til at forebygge og nedbringe fraværet at lave indsatser i fællesskabet og arbejde med børns deltagelsesmuligheder og oplevelse af skoletilhør.

Nærværende artikel er inspireret af sidstnævnte forskningstilgang samt den børneforskning, der peger på, at børns oplevelse af "at være med" blandt andre børn ser ud til at være afgørende for deres udvikling og trivsel i skolen (se fx Holm Poulsen, 2021; Højholt, 2001; Munck, 2019; Stanek, 2011; Willumsen et al., 2023). Dermed bliver pædagogers faglighed betydningsfuld, da de er uddannede til at arbejde med børnefællesskaber på dynamiske og fleksible måder, og har det, der sker mellem børnene, som deres primære faglige fokus (Ankerstjerne & Stæhr, 2018; Højholt, 2012). Artiklen undersøger i forlængelse heraf, hvilke pædagogfaglige tilgange, der ser ud til at være betydningsfulde i arbejdet med børns deltagelse og fællesskaber. Projektet, der ligger til grund for artiklen, handlede om skolefravær, men denne artikel har således fokus på, hvordan pædagoger kan bidrage til at skabe trivsel og skoletilhør.

## Artiklens grundlag

Baggrunden for artiklen er forskningsprojektet "Pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør" (Holm Poulsen & Jakobsen, 2024), som var tilknyttet indskoling, da en analyse af bekymrende skolefravær viser en sammenhæng mellem et højere fravær i indskoling og et højt fravær i udskoling. På den baggrund anbefales det at rette opmærksomhed på begyndende fravær allerede i de mindste klasser (Kristensen et al., 2020). I projektet fulgte vi to indskolingsklasser på tre forskellige folkeskoler. Klasserne var udvalgt af skolerne, fordi der i hver klasse var et til to børn, som skolen var bekymrede for. Tre af børnene havde tillige et højere fravær end klassekammeraterne men ikke i et omfang, hvor det i sig selv vakte bekymring. Vi foretog deltagerobservationer i klasserne med en forskningsmæssig bestræbelse på at få indsigt i, hvad mistrivsel så ud til at handle om og hænge sammen med, og hvordan pædagoger i den

forbindelse kan bidrage til at forebygge og mindske skolefravær. Empiriindsamlingen forløb over halvandet år med ca. 24 observationsdage på hver skole.

Teoretisk var projektet inspireret af kritisk psykologi, hvis grundantagelse er, at subjektet og verden står i et dialektisk forhold til hinanden (Dreier, 2003; Schraube & Osterkamp, 2013). Et dialektisk udgangspunkt indebærer, at vi ikke kan begribe verden eller mennesker uafhængigt af hinanden, men derimod må vi forstå mennesker i relation til de sammenhænge, de er en del af og tager del i. Deltagelsesbegrebet indfanger denne dobbelthed, da det betoner, at vi må forstå børns måder at handle og udvikle sig på ud fra de sammenhænge, som børnene er en del af og tager del i (Højholt, 1996). På den baggrund ledte deltagelsesbegrebet vores opmærksomhed mod de sociale sammenhænge, som børnene er en del af, når vi skal forstå mistrivsel og skolefravær. Samtidig er det en grundpointe, at sociale sammenhænge og praksisser må forstås ud fra menneskers personlige perspektiver (Dreier, 2008; Lave & Wenger, 2003; Schraube & Osterkamp, 2013). I vores projekt indebar det en udforskning af praksis fra børns perspektiver, som forstås som en vinkel ind på praksis fra børns ståsteder (Højholt, 2005). I denne optik bliver børneperspektivet et bestemt sted at kigge *fra*, hvilket betød, at vi fulgte børnene på tværs af undervisning, frikvarter og SFO og kiggede *med* dem ud i deres institutionelle hverdagsliv. I den forbindelse forsøgte vi at indfange et perspektiv fra de børn, som var i mistrivsel, for at få indsigt i, hvad der bliver centrale faglige tilgange i arbejdet med at udvikle skoletilhør.

Forskningsprojektet, som artiklen bygger på, var forankret i en praksisforskningstradition, der udvikler viden gennem et tæt samarbejde mellem praksis og forskning (Dreier, 1996; Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2011). Samarbejdet bestod i arbejds møder med pædagogerne, hvor vi lagde vores observationer frem til fælles drøftelse og analyse. På den måde blev pædagogernes viden sat i spil, når vi sammen prøvede at forstå, hvad der var på spil mellem børnene, samtidig med at de også fik en større indsigt i børns svære skoleliv. Der knyttede sig dermed også et etisk aspekt til vores organisering, da vi via observationerne kunne give indblik i og informere om vanskelige situationer, som børnene havde brug for, at de voksne fik kendskab til og reagerede på.

De deltagende skoler kalder vi for henholdsvis skole A, B og C. Opdelingen af skolerne fastholdes i denne artikel, da pædagogernes betingelser for at udøve deres faglighed så forskellig ud på de tre skoler. At fremstille skolerne hver for sig gøres ikke for at udstille eller udskælde nogen, men for afslutningsvis at udfolde, hvordan forskelle ser ud til at knytte sig til skolens kultur, organiseringer og forståelser af børns skoleliv.

### Skole A

På skolen følger vi en 3. klasse, hvor Nikolaj fanger vores opmærksomhed, da han ofte kommer i konflikter med klassekammeraterne. Om Nikolaj fortæller de voksne, at han har et forhøjet fravær på grund af hyppig mavepine, og de forstår hans mistrivsel i relation til en sårbar familiesituation. Når vi følger Nikolaj og hans klasse, får vi blik for, at udfordringerne også må forstås i sammenhæng med de sociale dynamikker, han indgår i.

*I idræt samles 3. klasserne ude på boldbanen. Læreren giver børnene besked på at finde sammen i makkerpar. Nikolaj står for sig selv og kigger rundt, men alle går forbi og finder andre. Læreren spørger til sidst, om alle har en makker, hvortil Nikolaj rækker hånden op og siger, at han står helt selv. Hans henvendelse høres ikke. Erik står og venter på en klassekammerat, men får at vide at han skal finde en anden at være sammen med. Modvilligt går han hen mod de andre og passerer i den forbindelse Nikolaj. Læreren er imidlertid blevet opmærksom på, at Nikolaj ikke har en makker, og sætter derfor Erik og Nikolaj sammen. Aktiviteten starter, hvor den første makker skal løbe en runde på boldbanen og efterfølgende afløses af den anden, som så løber. Nikolaj løber stærkt og kommer hurtigt i mål. Efter lidt tid råber læreren, at de skal finde sammen i grupper på fire. Erik er hurtig væk fra Nikolaj og finder et makkerpar, så de danner en gruppe på tre. Rundt omkring Nikolaj finder de andre sammen, mens han står alene tilbage. Lærerne undrer sig over gruppen på tre, men opdager så, at Nikolaj ikke har nogen. Hun påpeger over for Erik, at man ikke må forlade sin makker.*

Når vi følger Nikolaj på tværs af skole og SFO, bemærker vi, at han ofte bliver undgået og ladet alene tilbage, og vi hører jævnligt klassekammeraterne tale grimt om og til ham. I SFO'en ser vi, at Nikolaj for det meste løber rastløst rundt og forsøger at få kontakt til de andre, hvilket kommer til udtryk på måder, som både børn og voksne oplever som drillerier. Han kommer ikke rigtig i gang med noget sammen med nogen, og han får heller ikke rigtig hjælp til det. Vi lægger mærke til, at Nikolaj grundlæggende er optaget af at skabe adgang til klassens børnefællesskaber, hvilket er en almen bestræbelse i børns skoleliv (se fx Holm Poulsen, 2021; Højholt, 2001; Stanek, 2011; Testmann, 2018). Men samtidig ser vi også, at han har vanskelige betingelser for at få adgang til fællesskaberne og derigennem oplevelsen af at høre til. Det er betingelser, der knytter sig til måden han bliver forstået og mødt på i skolen. Blandt de voksne har der udviklet sig nogle forståelser af, at vanskelighederne i Nikolajs skoleliv knytter sig til en vanskelig familiesituation. Denne forståelse ser ud til at lukke ned for en nysgerrig udforskning af skolens hverdagsliv og fællesskaber, som ellers kunne give værdifuld indsigt i, hvad Nikolajs mistrivsel og forhøjede skolefravær også kunne hænge sammen med. I stedet ser vi voksne, som bliver optaget af at regulere hans adfærd, når han bliver frustreret og vred på høilydte

måder, og som i begrænset grad er lydhør over for Nikolajs fortællinger om svære sociale samspil.

Pædagogerne i de to klasser, vi følger, fortæller, at de har til opgave at gøre børnene undervisningsparate. I den forbindelse ser det ud til, at de bliver optaget af at regulere og disciplinere børnene for at leve op til de forventninger, der er til pædagoger i skolen. Og at de i den sammenhæng kan miste blikket for, hvad der er i spil blandt børnene, og hvad situationen kalder på af pædagogfaglige handlinger. Når undervisningsparathedsopgaven står forrest, ser vi en pædagogfaglighed, som bliver meget lidt fleksibel i omsorgen for de børn, der har det svært. Det ser ud til, at pædagogerne bliver viklet ind i undervisningen på måder, som gør det vanskeligt at udøve en udforskende og nærværende pædagogfaglighed med blik for børns fællesskaber og deltagelsesbetingelser.

### Skole B

På skolen følger vi Magnus, der går i 2. klasse. Magnus har svært ved at deltage på måder, hvor han ikke forstyrrer undervisningen. For at minimere forstyrrelserne kommer han jævnligt til at sidde ved et bord væk fra klassekammeraterne eller uden for klassen. Magnus kan dermed blive synlig på en sårbarhedsskabende måde, når hans deltagelsesmåde ikke stemmer overens med lærernes forventninger til undervisningsdeltagelse. I observationer og samtaler med klassens pædagog Anne får vi indsigt i, hvordan hun arbejder med at positionere Magnus som en dreng, der også bidrager betydningsfuldt til det fælles.

*Før frikvarteret siger Anne, at de skal have fundet nogle lege til frikvarteret. Magnus griner, siger høje lyde og laver ansigter. Anne spørger ham: "Har du en leg, du har lyst til at lege?". Magnus griner og siger, at han vil lege 'det ved jeg ikke'. Hun smiler til ham og spørger, hvad 'det ved jeg ikke-legen' går ud på. Magnus griner og siger, at det er en leg, hvor man skal kaste nissehuer på hinanden. "Altså, en leg, hvor man skal kaste noget på hinanden, måske ligesom dødbold bare med nissehuer?", spørger Anne. Magnus nikker, og Anne siger, at det var da en god idé, men om de kan kaste noget andet end nissehuer, for de vil blive våde, hvis de falder på jorden. Magnus foreslår, at de kaster med tennisbolde. "Nej, det gør ondt," siger en af de andre drenge. Anne spørger Magnus, om han kan finde en bold, som ikke gør ondt at få kastet på sig, hvilket han gør. Da de andre børn bliver spurgt, hvad de har lyst til at lege, melder mange sig på Magnus' leg. I frikvarteret leger 9 børn Magnus' leg, og Magnus laver regler undervejs, som de andre børn følger, og de fortsætter legen hele frikvarteret.*

I situationen gør Anne det muligt for Magnus at tage del i og bidrage til det fælles, da hun forstår Magnus' bidrag som ét, det er værdt at forholde sig til. På et arbejds møde, fortæller hun, at hun generelt prøver



at gøre børnene synlige for hinanden og attraktive i børnefællesskabet ved at gribe deres bidrag:

*Man kan jo hurtigt fristes til at sige, "hold nu op med al det fjol", men jeg tænker, at alle har jo ret til at komme med i en leg, og så måtte vi jo se, om der var nogle, der havde lyst til at lege den. Jeg var nu ikke i tvivl om, at nogle ville melde sig på, for de elsker den fantasi og de stunts, han nogle gange laver i undervisningen. Han er også den, der udfordrer undervisningen [...] jeg vil gerne gøre ham vellidt ved, at det så er her, han har sine kompetencer."*

I klassen går også Oliver, som ifølge de voksne er et barn med skolevægning. Anne ved fra forældrene, at overgangen fra skole til SFO er svær for Oliver. Dette viser sig at gælde flere andre børn, da hun sætter fokus på det. På den baggrund forsøger hun at skabe kontinuitet og tryghed for børnene ved at etablere legeaftaler, så de ved, hvem de skal følges med i overgangen fra en mindre børnegruppe i skolen til SFO'ens mylder af børn og aktiviteter. Som observatører er det svært at finde de børn, vi følger, hvilket siger noget om SFO'en som et sted, hvor man kan miste overblikket og blive væk. Det er ikke kun overgangen fra skole til SFO, som er svær for Oliver. Også i undervisningen oplever Anne, at Oliver – og flere andre børn – bliver utrygge og kommer i klemme, når de skal løse opgaver i grupper, og det er uklart, hvem man kan være sammen med.

*Læreren er syg, og Anne er derfor alene med børnene, der skulle have haft matematik. Anne fortæller, at de skal udenfor på talbanerne i skolegården og lave matematik på en anden måde. Børnene jubler. Anne forklarer, at de skal arbejde sammen to og to. En af drengene spørger, om de selv må lave grupper, som de plejer. Anne siger, at hun laver grupperne. Hun sætter børnene sammen, og Oliver skal være sammen med Jakob. De skal skrive regnestykker, som de så skal bytte med de andre børn, der skal regne stykkerne ud ved at bruge talbanen. Børnene fordeler sig på de to talbaner. Oliver går med tegnebrættet, og er den, der tager initiativ til at skrive regnestykkerne ned, mens Jakob hele tiden går væk fra Oliver. Oliver opsøger flere gange Jakob for at få ham involveret, men det lykkes ham ikke. Anne er på den anden talbane, og ser det derfor ikke. Da hun er tilbage og ser, at Oliver står selv, går hun hen til ham. Han fortæller, at Jakob hele tiden går væk. Anne går sammen med Oliver hen til Jakob, og hun hjælper dem med at komme i gang. Jakob går igen, men nu er Anne obs på det, og hun fanger Jakob ind og hjælper dem i gang igen. Resten af tiden holder Anne sig hele tiden tæt på Oliver og Jakob og træder til, når der er brug for det.*

Til et arbejds møde fortæller Anne, at det var lidt et sats at sætte Oliver sammen med Jakob, da de ikke opsøger hinanden. Oliver vil helst være sammen med Victor, som han kender fra børnehaven, men det bliver

ifølge hende for sårbart, hvis han kun har Viktor. Hun arbejder derfor med, at Oliver får øjnene op for andre lege kammerater, og de for ham. Vi iagttager, hvordan hun har blik for at udvide Oliver's deltagelsesmuligheder ved at forbinde ham med flere børn fra klassen. I ovenstående observation, hvor Jakob først ser ud til at trække sig fra samarbejdet med Oliver, stiller hun sig selv til rådighed. Hun bliver i nærheden og iagttager, hvornår der er behov for, at hun træder til og hjælper drengene med at fastholde samarbejdet og forbindelsen.

I observationerne ser vi, at Anne har blik for børneperspektivet og den pædagogiske opgave, der ligger i at arbejde bevidst med børns deltagelsesbetingelser. Ikke mindst et blik for at øge deltagelsesmuligheder for de børn, der har vanskelige skoleliv. Den pædagogfaglighed, som vi ser Anne udfolde på skole B, er en faglighed, som vi i vores analyser kalder "pædagogfaglighed på trods". Med begrebet henviser vi til, at Annes faglighed ikke understøttes af kulturen på skolen og samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Ofte kommer Annes handlinger i karambolage med en undervisningsdagsorden, der ikke levner megen plads til hendes pædagogiske blik for og arbejde med at gribe børns bidrag og forbinde børnene med hinanden. Det sker fx, da læreren forlader klassen for at hente materialer, og Anne griber muligheden for at lave en bevægelsesaktivitet med et fagligt islæt, da hun fornemmer børnenes uro og orientering mod hinanden. Selvom børnene er engagerede i aktiviteten, stoppes den af læreren, da hun kommer tilbage. Som Anne fortæller til et arbejds møde, så overtager lærerne hurtigt rollen, og som pædagog skal man efterlyse at gøre noget andet, hvis man ikke alene vil assistere lærerens undervisning. I Annes optik er skolen præget af en kultur, hvor samarbejdet mellem lærere og pædagoger ikke er ligeværdigt. Når Anne alligevel formår at løfte en vigtig pædagogisk opgave, skyldes det, at hun egenhændigt insisterer på at sætte sin faglighed i spil. Det fremtræder i vores analyser som svære kampe, hvor Anne står relativt alene.

### Skole C

På skolen følger vi børn på henholdsvis 0. og 2. årgang. På 2. årgang bemærker vi Anders, da han ofte bliver modløs og opgivende, når noget er svært. I disse situationer rejser han sig og henter sin fodbold, som han går rundt med i klasselokalet. Denne deltagelses måde bliver ikke påtalt negativt, ligesom vi sjældent oplever, at børnene bliver betragtet som forstyrrende. I stedet forstås deres deltagelses måde som relevante bidrag, der kan vise de voksne, hvad børnene er optaget af og engageret i. Som fx når Anders i den følgende observation bliver mødt i, at han har brug for små pauser for at kunne engagere sig i det faglige.

*Klassen har dansk og er i gang med at skrive en fortælling om et selvvalgt dyr. Anders går lidt rundt i klassen og sparker roligt til en bold. Pædagogen Mie ser på ham, smiler og siger: "Vi savnede dig i går Anders. Dine klassekammerater savnede både dig og din bold."*

# Der er noget betydningsfuldt i at vente på børnene og vise, at vi er til rådighed

*Det er jo altid dig, der har en bold med". Anders smiler. Mie spørger, om hun må se, hvad Anders har skrevet om sit dyr. Anders nikker og smiler. De går sammen hen til Anders' plads, og snakker om det, han har skrevet. Sådan sidder de et stykke tid, inden Anders rejser sig og igen går rundt med bolden. Mie bliver siddende og snakker med en dreng, der også sidder ved bordet. Efter 5 minutter vender Anders tilbage. Han spørger Mie, om hun vil hjælpe ham med at skrive videre. Det vil hun gerne.*

Anders' skoleliv kunne være præget af mange irettesættelser, hvis ikke de voksne anlagde et børneperspektiv og forholdt sig nysgerrigt til hans deltagelsesmåder og grunde. At de gør det, ser ud til at blive betydningsfuldt i forhold til deres måde at forstå og møde Anders på. Til et arbejds møde drøfter vi observationen, hvortil Mie udfolder:

*"Vi kender jo Anders og ved, hvorfor han har brug for at rejse sig og finde sin fodbold. Det er fordi, der er noget skolemæssigt og usikkerhed forbundet hermed, og ved at han så bliver mødt i sin usikkerhed og ikke bliver gjort forkert, får han roen til at prøve at løse opgaver, som kan være svære for ham. Der er noget betydningsfuldt i at vente på børnene og vise, at vi er til rådighed."*

At pædagogen stiller sig til rådighed og bliver tæt på børnene, ser vi som betydningsfuldt i forhold til at skabe deltagelsesmuligheder samt at forbinde børn i deres lege og samarbejdsopgaver. Dette træder frem som et relevant pædagogisk modsvar til at forebygge konflikter løst fra den konkrete kontekst, hvori de opstår, og at sætte børn sammen for derefter at lade det være op til børnene selv at bevare denne forbindelse. I nedenstående observation, ser vi, hvordan pæda-

gogen Merete går ind og ud af legen og dermed forbinder børn med hinanden og understøtter Emmas deltagelsesmuligheder.

*Børnene skal i matematik være udenfor. Emma trækker sig ofte fra undervisningen. Det virker til, at hun har svært ved at overskue at være sammen med de andre. Merete kommer hen til hende, og sammen begynder de at lægge pinde på en karrusel. De drejer den rundt, så pindene ryger af. De griner til hinanden. En pige kommer til, og spørger om hun må være med, hvilket hun gerne må. Endnu en kommer til. Merete går lidt væk, mens hun iagttager dem. En dreng kommer hen og lægger sig på karussellen. Pigerne protesterer. Merete foreslår, at han i stedet hjælper med at dreje karrusellen rundt. Emma vil ikke længere være med. Merete spørger, om det er fordi, det går for hurtigt. Emma nikker. Merete får justeret farten og støttet Emma, indtil hun er med igen. Nu er fem piger med til at dreje karrusellen rundt. Merete befinder sig i nærheden af børnene. Der kommer flere børn til. Nogle skubber karussellen rundt, mens andre sidder på den. De griner højt, når det går hurtigt. Merete trækker sig lidt længere væk og betragter dem. Hun står lidt og kigger, inden hun forlader legepladsen.*

Merete begrundede sine handlinger med, at det er væsentligt, at Emma får oplevelsen af at være med, da hun ofte befinder sig i kanten af fællesskabet, og at det i den forbindelse kan være nødvendigt at tilside sætte en undervisningsdagsorden. Det er en prioritering, som træder tydeligt frem i lærere og pædagogers samarbejde, og som ser ud til at knytte sig til deres forståelser af børns skoleliv, som pædagogen Mie udfolder i relation til ovenstående observation:

# De vanskeligheder i børns skoleliv, som børneperspektivet viser, kræver ikke en særlig ekspertviden for at kunne handle, men almen pædagogfaglighed

*"Det er igen en ting med at blive og stille sig til rådighed, at gå ind og ud af deres lege efter behov. Vi er bevidste om og italesætter, at det er barnet før reglen. Børnenes trivsel i fællesskabet er det vigtigste. Derfor er det ikke altid det, vi har sat os for, der er det vigtigste."*

## Forskelle

På skole A og B ser vi, at pædagogerne kan blive viklet ind i undervisningen på måder, der gør det vanskeligt at udøve en udforskende, opmærksom og nærværende faglighed med blik for børns fællesskaber og deltagelsesbetingelser. I stedet ser vi pædagoger, som bliver optaget af at regulere og disciplinere børnene for at gøre dem undervisningsparate. Det er en pædagogfaglighed, som er meget lidt fleksibel i omsorgen for børns trivsel og fællesskaber. Særligt i relation til de børn, som kommer i pressede situationer. På skole B ser vi det, vi kalder "pædagogfaglighed på trods". Det er situationer, hvor Anne stiller sig på børnenes side, selvom hun dermed kommer i karambolage med lærerens undervisningsdagsorden. Når pædagogfagligheden får betydning for børnenes deltagelsesbetingelser på skole B, skyldes det et individuelt anliggende og ikke en skolekultur, der understøtter pædagogfagligheden. Det pædagogiske blik for og arbejde med børns trivsel, fællesskaber og skoletilhør er på skole B til stede som noget personbåret fremfor som et fælles anliggende. Som vi ser det, er det ikke pædagogers faglighed, der begrunder de situationer, hvor den pædagogiske opgave ikke løftes og børn svigtes, men nærmere en skolekultur og en klarhed i forhold til, hvad pædagogers opgave i skolen egentlig er.

På skole C har pædagogerne andre betingelser for at sætte deres faglighed i spil, hvilket ser ud til at hænge sammen med organiseringer, samarbejdsformer og fælles forståelser af, hvad der er betydningsfuldt

i børns skoleliv og deraf vigtigt at dyrke, nære og værne. Pædagogernes faglighed og deres arbejde med børns deltagelse og fællesskaber tillægges betydning, og derfor er der pædagoger med i stort set alle timer i løbet af en skoledag. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er gennemsyret af en gensidig respekt for hinandens fagligheder og en fælles nysgerrighed på børns perspektiver og handlegrunde.

Betingelserne for at udfolde en pædagogfaglighed, der er sensitiv over for børns fællesskaber og deltagelsesbetingelser stiller sig altså forskelligt på de tre skoler. Forskellene rejser for os at se vigtige spørgsmål i relation til, hvad den pædagogiske opgave i skolen egentlig er, og hvilke betingelser det kræver at løfte denne opgave. Ikke mindst ser det ud til at være centralt at drøfte, hvordan der skabes en skolekultur, der understøtter en faglig udforskning af skolelivet fra børns ståsteder og perspektiver.

## Afslutning

Udgangspunktet for artiklen er en forståelse af, at mistrivsel og bekymrende skolefravær nedbringes ved at arbejde med sociale dynamikker mellem børnene og understøtte børns deltagelsesmuligheder i skolens børnefællesskaber. I den forbindelse er børneperspektivet, forstået som de fagprofessionelles faglige insistens på at se skolelivet fra børns ståsteder, afgørende for arbejdet med skoletilhør. Pædagoger gør en positiv forskel i forhold til børns oplevelse af skoletilhør, når de anlægger et børneperspektiv og ad den vej får blik for, hvad børns vanskeligheder ser ud til at hænge sammen med. At arbejde kvalificeret med børns skoletilhør kalder dermed på pædagoger, der er uddannede til at have et nysgerrigt og undersøgende blik på børns deltagelsesmuligheder i skolens og SFO'ens børnefællesskaber. De vanskeligheder i børns

skoleliv, som børneperspektivet viser, kræver ikke en særlig ekspertviden for at kunne handle, men almen pædagogfaglighed.

I vores observationer træder det tydeligt frem, at ikke mindst de børn, som har vanskelige skoleliv, har brug for de voksnes hjælp til at blive synlige og positivt bemærket af de andre børn og forbundet til dem. Når pædagogerne har blik for og betingelser til at forbinde børn med hinanden, ser vi børn, som får muligheder for at tage del i og bidrage til det fælles. Omvendt ser vi, at når mulighederne ikke gribes, får børnene sværere deltagelsesbetingelser og manglende oplevelser af "at være

med" og høre til. Et centralt aspekt af at arbejde med skoletilhør er, at pædagogen stiller sig til rådighed og bliver tæt på børnene, hvilket går igen som noget betydningsfuldt i forhold til at skabe deltagelsesmuligheder og forbinde børn i deres lege og samarbejdsopgaver. Pædagoger, som har betingelser til dette, ser det som en væsentlig del af deres opgave og faglighed at forstå børns handlinger som meningsfulde bidrag til det fælles og at vise børnene, at de er til rådighed. Dette ser vi som vigtige pædagogiske greb i forhold til børns trivsel og oplevelse af skoletilhør. Men vi ser også, at en sådan vedholdende og pædagogisk opmærksomhed kan have svære betingelser i skolen.

## Litteratur

- Ankerstjerne, T., & Stæhr, M. (2018). *Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole*. København: Undervisningsministeriet.
- Børns Vilkår og Egmont Fonden (2020). *Skolens tomme stole. Skolefravær set fra barnets perspektiv*.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. I U. J. Jensen, J. Qvesel, & P. F. Andersen (Red.), *Forskelle og forandring: Bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Philosophia.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and social practice*. Center for Sundhed, Menneske og Kultur, Institut for Filosofi, Århus Universitet.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.
- Fisker, T. B. (2020). Fra børn og fulde folk: Hvad børn selv siger om skoleundgåelse. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 67-75.
- Holm Poulsen, C. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder: Fra et børneperspektiv*. Hans Reitzel.
- Holm Poulsen, C. & Jakobsen, L. K. (2024). Pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør. BUPL.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I C. Højholt & G. Witt (Red.), *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling: Deltagere i social praksis*. Gyldendal Uddannelse.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I C. Højholt (Red.), *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (s. 23-46). Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2012). Fritidspædagogers faglighed og børns fritidsliv. I P. Hviid, C. Højholt, & N. Gyldenkerne (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Hans Reitzel.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forsknings samarbejde og gensidige læreprocesser. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (s. 207-238). Dansk Psykologisk Forlag.
- Knage, F. S. (2020). Skolevægning: Sammenviklinger og subjektpositioner. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 29-37.
- Knage, F. S., & Kousholt, D. (2023). *Langvarigt bekymrende skolefravær*. DPU, Aarhus Universitet.
- Kristensen, N., Krassel, K. F., & Jensen, V. M. (2020). *Panelanalyse af bekymrende skolefravær*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring—Og andre tekster*. Hans Reitzel.
- Lomholt, J. J. (2018). Fravær og mistrivsel i skolen. *Samfundsøkonomen*, 43-45.
- Lund, G. E. (2020). Skolefravær kalder på relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 7-19.
- Lund, G. E. (2021). *Fra fravær til fællesskab: Hvad kan skolen gøre?* Aarhus Universitetsforlag.
- Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis: Ph.d.-afhandling*. Roskilde Universitet.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (Red.). (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. Klasse og SFO. Ph.d.-afhandling*. Roskilde Universitet.
- Testmann, L. (2018). Konflikt og fællesskab blandt børn i skolen - Perspektiver på inklusion. I C. Højholt & D. Kousholt (Red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 172-197). Dansk Psykologisk Forlag.
- Willumsen, A., Engsig, T. T. & Jakobsen, I. S. (2023). Pathways to belonging in the transition to school: the perspectives of children. *International Journal of Inclusive Education*.



# Med tingene som landemerker

## – gjenstanders betydning for barns jevnaldringsrelasjoner i barnehagen

---

Arild Julius Østrem  
doktorgradsstipendiat  
OsloMet  
arildjul@oslomet.no

### Resumé

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan fysiske gjenstander i barnehagen kan påvirke barns interaksjoner og relasjoner med hverandre. Jeg tar utgangspunkt i feltnotater fra deltakende observasjon og undersøker et utdrag fra materialet hvor barn er opptatt av en navngitt trehjuls-sykel. Materialet er analysert i lys av begreper fra Hannah Arendt, med vekt på Arendts begrep om verden. I denne analysen vektlegges relasjonene mellom mennesker, mens omgivelsene forstås som fundamentet for disse relasjonene. Studien viser at barna bruker navngitte og unike ting i utforskning og etablering av relasjonell identitet. Jeg argumenterer for at trehjuls-syklene i feltnotatutdraget fungerer som unike landemerker som barna bygger sine relasjoner på.

**Nøkkelord:** Barnehage; identitet; barns relasjoner; ting

### Abstract

*Things as landmarks – the meaning of objects in children's peer relations in kindergarten.*

In this study I examine how physical objects in preschool can play a part in children's interactions and relations with each other. Using field notes from participant observation, I examine an excerpt where the children are oriented towards a named tricycle. The data is analysed using terms from theorist Hannah Arendt and her concept of the world. The analysis emphasizes the relation between people, while their surroundings are understood as the foundation for these relationships. The study shows that the children use named and unique items in their exploration and establishment of a relational identity. I argue that the tricycles in the field notes function as unique landmarks, on which the children base their relations.

**Keywords:** Preschool; Identity; Relationships; things

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150375

### Innledning

Barnehagens omgivelser kan legge til rette for eller være til hinder for barns lek, samhandling, og relasjonsdannelse. De fastmonterte installasjonene og arsenalet av gjenstander barna har tilgang til, kan legge føringer for repertoaret av lek og for mulighetene til å komme sammen med hverandre. Derfor er det viktig å få innsikt i hvordan bestemte fysiske forhold fungerer i en barnehage, og hvordan barn samhandler i og forholder seg til omgivelsene. I denne artikkelen undersøker jeg et hendelsesforløp i barns lek og viser hvordan bestemte elementer i omgivelsene kan påvirke barnas relasjonsbygging og identitetsdannelse.

I tillegg til at barnehagens fysiske miljø skal være helse- og trivselsfremmende (Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995), stiller barnehagens rammeplan krav til at barnehagens fysiske rom, ting, og materiale skal være organisert på en måte som inspirerer og gir barna tilgang til ulike typer lek og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20, 51). Personalets regler og rutiner og barnehagens kulturelle forståelse av rom og steder kan ha innvirkning på barnas trivsel, lek og identitetsforståelse (Fønnebø & Rolfsen, 2014; Rasmussen, 2004).

Det empiriske grunnlaget for artikkelen er en hendelse jeg observerte under et feltarbeid i en norsk barnehage, der barnas relasjon til og interesse for en av barnehagens trehjuls sykler fanget min oppmerksomhet. Formålet mitt her er å undersøke hvordan en av barnehagens fysiske gjenstander kan få betydning i barnas samspill, med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan bruker barna ting for å bygge relasjoner seg imellom i barnehagen?*

I analysen av materialet tar jeg utgangspunkt i noen sentrale begreper fra teoretikeren Hannah Arendt. Arendts begrepsapparat bidrar til å beskrive menneskers fenomenologiske holdning til verden rundt oss og menneskene vi omgås der, med et intersubjektivt blikk.

### Teoretisk perspektiv

Som teoretiker er Hannah Arendt særlig kjent for sine distinkte begreper for å beskrive menneskers sosiale og politiske liv. Særlig *handling* og andre tilstøtende begreper har fått oppmerksomhet blant barnehageforskere (Giæver, 2020; Larsen, 2016; Tholin & Jansen, 2011). Dette er analyser der man leser «med Arendt, mot Arendt» (jf. Benhabib, 1993, s. 100). De anvender Arendts begreper på måter som ligger utenfor – eller til og med strider imot – det Arendts egne tekster legger opp til, men som like fullt gir fruktbare analyser. To begreper som er relatert til handling, men som ofte er oversett i denne sammenhengen, er *verden* og *ting*.

Disse to begrepene – verden og ting – kan likevel være utgangspunkt for en interessant analyse, og det er det jeg forsøker å gjøre i denne

artikkelen. «Ting» er Arendts betegnelse for de varige og menneskeskapte gjenstandene som ikke konsumeres gjennom bruk, og som til sammen utgjør vår felles verden (Arendt, 1996, s. 98–101). I denne artikkelen bruker jeg disse begrepene for å få fram hvordan barna interagerer med elementer i sine fysiske omgivelser. Det vil si at jeg analytisk arbeider med et mindre utsnitt av Arendts større begrepsapparat i denne artikkelen. Jeg setter begrepene i spill i analyser av tingenes betydning i barns relasjoner til jevnaldrende, etter at jeg har redegjort for de begrepene jeg betrakter som relevante.

### Verden og jorda

I sine tekster trekker Arendt ofte opp skillelinjer mellom to liknende, men prinsipielt ulike konsepter. Ett sånt skille er mellom *verden* og *jorda*. Disse må forstås i kontrast til hverandre. Det Arendt betegner som «jorda», er den delen av virkeligheten som karakteriseres av et syklisk stoffskifte, hvor forskjellige gjenstander bare er arbitrære eksemplarer av en art eller gruppe. For et rovdyr er det lite som skiller det ene byttedyret fra det andre, og dagens måltid er ikke prinsipielt forskjellig fra gårsdagens. Når mennesker lager og spiser mat, eller gjør det evig repetitive *arbeidet* for å opprettholde livet og vedlikeholde det vi har laget, er det *jorda* vi forholder oss til (Arendt, 1996, s. 101–105). Naturen består av homogene arter, og det er først i det Arendt betegner som «verden» at vår oppfatning av ulike gjenstander som unike oppstår.

Verden blir, ifølge Arendt, til gjennom *produksjon* av *ting*. Mens vi i arbeidet interagerer med jordas sykliske stoffskifte, er produksjonen rettet mot unike *ting* (Arendt, 1996, s. 139–142). Arendt påpeker at det er forskjell på arbeidet vi gjør når vi for eksempel baker et brød, og produksjonen av for eksempel et spisebord. Den eneste måten å bruke et brød på, er ved å bruke det *opp*. Brødet inngår derfor i et syklisk stoffskifte og er en del av *jorda*. Spisebordet, på den annen side, er en varig ting. Ikke bare varer et bord mye lenger enn et brød, men når du bruker et bord, brukes det ikke samtidig opp. Ved mange gangers bruk kommer bordet naturligvis til å bli ødelagt, men det er ikke en del av intensjonen bak produksjonen av det, sånn det er med brødet (Arendt, 1996, s. 99).<sup>1</sup>

Tingene som er produsert, kan utgjøre en felles verden, hvor vi mennesker kan komme sammen som individer. Hver ting har en individuell historie som skiller dem fra andre eksemplarer av den samme typen gjenstand (Arendt, 1996, s. 103). Tingene i verden er unike og varige. På *jorda* er det ingen relevant forskjell på to eksemplarer av samme art,

1 Til tross for at skillet mellom verden og jorda ved første øyekast kan virke kontraintuitivt, påpeker Anne Chapman (2007) at det faktisk er reflektert i dagligspråket. Når vi for eksempel snakker om å «forandre verden» eller om å «redde jorda», korrelerer de i stor grad til Arendts måte å bruke ordene på.

men i en menneskeskapt og varig *verden* får hvert spisebord en unik historie og plassering. Hver enkelt tilblivelse har en enestående karakter. Når noen lager en gjenstand, bærer den i seg det at den er laget til en bestemt tid og på et bestemt sted.

At verden består av ting, er av betydning også for menneskets identitetsdannelse: En verden av ting er grunnlaget for at menneskers posisjoner er unike (Arendt, 1996, s. 137). Når vi omgis av ting med en egen historie, og som er forskjellige fra hverandre, blir hvert menneskes plassering blant dem unik. Jeg er unik i tid – jeg husker når denne gjenstanden blei til, men denne andre er eldre enn meg – og i rom – jeg er den som bor i *dette* huset, og *denne* stolen er min faste plass. For Arendt (1996, s. 180) er *handling* de aktivitetene der vi i relasjon til andre demonstrerer hvem vi er. For å få til det trenger vi en felles verden hvor vi både kan møte andre mennesker og oppfatte dem som unike og annerledes enn oss sjøl (Arendt, 1996, s. 176). Det vi kan kalle verdens heterogenitet gjør tingene til landemerker som gjør at vi kan orientere oss i verden, de fastsetter vår egen og andres plassering i verden.

#### **Barnehagens verden**

Benhabib påpeker at Arendt er opptatt av den fenomenologiske holdningen vi mennesker har til det rundt oss (Benhabib, 2003, s. 123), altså hva slags fenomen vi mener ulike sider ved virkeligheten representerer. Arendt setter verden og jorda i sammenheng med henholdsvis arbeid og produksjon, men det hun mer grunnleggende forsøker å vise, er at de representerer to forskjellige måter å forholde seg til deler av virkeligheten på. Anne Chapman (2007) påpeker at verden er et fenomen som kan framtre for oss på den måten den gjør, fordi den bygger på et transcendentalt fundament. Det vil si at verden framtrer som den gjør, fordi den bygger på noe som kommer forut for vår sansning. Verden består av materiale som er en del av jorda – alt inngår i det lange løp i et syklisk stoffskifte –, men vår holdning til den er likevel en annen enn til jorda. Verden er, i en vesentlig forstand, en meningsverden (Swillens & Vlieghe, 2020, s. 1020).

Analysen i denne artikkelen baserer seg på en hendelse hvor barn er orientert mot trehjulssykler. At syklene er produsert av mennesker, er likevel ikke tema for barnas lek. Det er også mulig å forestille seg at noe liknende kunne skjedd orientert mot et tre eller en stor stein. Begrepene «verden» og «ting» er relevante for analysen på grunn av holdningen barna uttrykker at de har til syklene.

Arendt argumenterer for at *verden* hører til i en offentlighet som utdanningsinstitusjonene i utgangspunktet ikke skal være en del av (Arendt, 1961)<sup>2</sup>. Julien Kloeg (2022) peker imidlertid på at utdanning, innenfor Arendts teori, kan sies å inneha en tvetydig posisjon mellom den private og den offentlige sfære. Visse elementer ved utdannings-

institusjonene hører hjemme utenfor den offentligheten som en felles verden utgjør, men deler av den er en del av en politisk offentlighet. Både Arendt og Kloeg forholder seg hovedsakelig til skolen. De er begge opptatt av skolens rolle med å forberede barn på å være samfunnsborgere, men siden dette også er en del av barnehagens mandat, fungerer argumentet også her. Som vi skal se, behandler barna sykklene i utdraget som fenomener med en felles mening, så på denne måten kan barnehagen betraktes som en del av en felles verden.

#### **Tidligere forskning**

At omgivelsene kan være viktig som møteplass for barns sosiale interaksjoner i barnehagen, er kjent innenfor barnehageforskning. Flere forskere har pekt på betydningen av de fysiske omgivelsene for hvordan samspillet mellom barna foregår. Fredrika Mårtensson (2004, s. 75) beskriver hvordan bestemte steder ute danner møtepunkter mellom barn som er involvert i hver sine aktiviteter. Trond Løge Hagen (2015) viser at barn foretrekker varierte og uforutsigbare lekemiljøer i uteområdet, der de kan skape sin egen lek ved bruk av tilgjengelig løsmateriale. Elisabeth Nordin-Hultman (2004) peker på noe liknende når hun viser at barn foretrekker miljøer som er formbare og flyttbare, framfor apparater som bare har én funksjon.

Omgivelsenes betydning for selvforståelse og personlig identitet har også fått noe oppmerksomhet i tidligere forskning. Solveig Nordtømme (2016, s. 143) peker på at barna i barnehagene hun studerte, uttrykte en identitet i form av tilhørighet til barnehagens avdelinger, manifestert i fysiske rom. Nordtømme (2016, s. 140) foreslår at performativ praksis knyttet til rom i barnehagen kan være med på å danne barnas sosiale identitet gjennom den felles historien det gir dem.

Nordtømme baserer analysene sine blant annet på Bruno Latours aktør-nettverk-teori. Også Dag Øystein Nome (2017) anvender Latour i sin studie av små barns ting, der han finner at ting og eierskap til ting ofte fungerer som inngangsbillett til samspill. Latours teori vektlegger en *flat ontologi* som innebærer at gjenstander og mennesker får en likere status som aktører. Latour er opptatt av hvem og hva som bør tilskrives aktørskap i sosiologiske undersøkelser, og argumenterer for at objekter bør betraktes som aktører og deltakere i sosiale handlinger i samfunnsvitenskapen (Latour, 2005, s. 64–70). Denne formen for analyse vil kunne få fram gjenstandenes rolle i barnas lek. Den samme vektleggingen kan vi se hos Therese Lindgren (2015, s. 106–111), som ved hjelp av nymaterialistisk teori, og særlig begreper fra Karen Barad, beskriver hvordan fysiske gjenstander i barnehagen gir barna en tilblivelse, eller gjør at de får bestemte egenskaper.

En del av den tidligere forskningen har lagt vekt på egenskapene ved barnas fysiske miljø. En mulig svakhet med denne tilnærmingen er at barnas subjektivitet og aktive bidrag kan havne i bakgrunnen. En

2 For en analyse av Arendts argument, se også Biesta (2010).

analyse basert på Arendts begreper vil, etter mitt syn, i større grad kunne bidra til å sette barnas deltakelse i fokus. I denne studien ønsker jeg – ved hjelp av Arendts tenkning – å undersøke hvordan barnas holdninger til gjenstandene bidrar i deres samspill.

### Metode

Studien baserer seg på deltakende observasjon i en barnehage på det sentrale Østlandet i Norge, og feltnotatene jeg tok under dette feltarbeidet. I en periode på åtte uker fulgte jeg en av barnehagens baser, med 30 barn mellom 3 og 6 år, med en etnografisk tilnærming. Jeg tok håndskrevne notater under observasjoner av barnas frie aktiviteter inne og ute.

Etnografi er en forskningstilnærming hvor en som forsker er med i livene til de en undersøker og beskriver hendelser og kontekst ved hjelp av tykke beskrivelser (Geertz, 1973; McGranahan, 2018). Gjennom å delta i barns liv over tid er det mulig å tilnærme seg hva som er viktig i deres liv (Emond, 2005). Deltakende observasjon som metode for å undersøke barn har noen begrensninger. Det finnes roller i barns liv i barnehagen en voksen kan innta (Giæver, 2020, s. 45), samtidig som det alltid vil være en viss avstand til barna.

Prosjektet er meldt til NSD, og det formelle samtykket er henta inn fra barnas foresatte. Fra et forskningsetisk perspektiv er det også viktig å få samtykke fra barna sjøl (Lund et al., 2016). Dette hensynet ble forsøkt ivaretatt ved at jeg fortalte barna hvorfor jeg var der, og spurte om det var i orden at jeg skrev om det de gjorde i boka mi. Jeg var også bevisst på hvordan barna reagerte på min tilstedeværelse i hver enkelt situasjon. For å sikre anonymitet, er alle navn som brukes, fingert. I utdragene der direkte sitat er brukt, skreiv jeg ned uttalelsen ordrett rett etter at det blei sagt. Ellers er parafiseringer brukt.

Utdraget som utgjør det empiriske materialet jeg presenterer i denne artikkelen, er valgt ut fordi hendelsene utmerket seg som spesielt interessante. Jeg har analysert utdraget hermeneutisk, ved å veksle mellom nærlesing og å se de enkelte hendelsene i lys av teorien som er beskrevet over og den omkringliggende konteksten. Hermeneutikk er et begrep for både en filosofisk innfallsvinkel til andres handlinger som tar høyde for deres sosiale og historiske posisjon, og på en samfunnsvitenskapelig tolkningsmetode hvor innsikt i forskningssubjektens intensjon vektlegges (Gilje, 2019, s. 11-12). Ved å gå helt tett på én hendelse, som jeg gjør i denne artikkelen, får jeg mulighet til å undersøke hvilke valg barna gjør i de konkrete situasjonene. Beskrivelser av omgivelsene, og hendelser i for- og etterkant kan gi en forståelse for hvilke intensjoner som ligger bak de valgene. Samtidig vil en analyse som baserer seg på denne vekslingen mellom det partikulære konteksten svekkes hvis forskeren har gått glipp av viktige deler av konteksten. I tillegg vil en

kvalitativ analyse med vekt på barnas fenomenologiske posisjon i en situasjon være begrensa i hva den kan si om andre situasjoner.

Jeg blei først interessert i den navngitte trehjulsykkelen som er beskrevet under, fordi jeg lurte på hva det var barna kalte den. Da jeg forstod det, gjorde jeg en nærmere undersøkelse av hendelsene jeg hadde notert hvor denne var i fokus. Da jeg oppdaget at det var enda en sykkel som skilte seg fra de andre, brakte jeg inn Arendt-begrepene beskrevet over, for å forstå betydningen av denne heterogeniteten.

### Presentasjon og analyse av datamaterialet: «Åttesykkelen»

For å undersøke fenomenologisk hvordan omgivelsene i barnehagen spiller inn i barnas samvær, trekker jeg fram et lengre hendelsesforløp, knyttet til en av barnehagens sykler. Hendelsen under finner sted om høsten i en basebarnehage på Østlandet i Norge. Barnegruppa på 30 barn som jeg fulgte var én av to baser for barn i samme aldersgruppe (3–6 år) som holdt til i samme bygning. De to basene hadde hver sin etasje med separerte arealer inne, men delte uteområdet som strakk seg rundt hele bygget. På den ene siden ligger en gressplen med husker, sandkasser, og noen lekeapparater. På den andre ligger en asfaltplass som barna bruker til blant annet sykling og ballspill. For å komme ut, må barnegruppa i andre etasje bruke en lang, rett gittertrapp på utsiden av bygget. Dette bestemte hendelsesforløpet fanget min oppmerksomhet blant annet på grunn av det relativt høye konfliktnivået, og spørsmålet om hva som motiverte det.

Jeg blei først oppmerksom på denne sykkel, som barna kalte «Åttesykkelen», under en kort sekvens idet barnegruppa er på vei ut.

*Tre av barna snakker om en sykkel som har et stort åttetall på styret og er den eneste av syklene uten passasjersete som er gul. I tillegg har den et større framhjul enn de andre. De diskuterer Åttesykkelen mens de staver ned den lange utendørstrappa fra basen i andre etasje ned til uteområdet som barnegruppa deler med resten av barnehagen. Syklene de er på vei til, befinner seg i et kjellerlager med inngang fra en asfaltplass på den andre siden av bygget. Her oppbevares trehjuls sykler, baller, akebrett, store byggeklosser, og andre materialer til utendørslek. Når alle de tre barna har kommet ned trappa, løper de i retning asfaltplassen, der noen av de andre barna allerede har begynt å kjøre ut sykler.*

En drøy uke seinere skjedde en liknende hendelse, som jeg fikk med meg mer av.

*Isak og Aron (4 år) er på vei ut. «Kan du hjelpe med å ta Åttesykkelen?» spør Isak. «Ja, åkei», svarer Aron. «Håkon har den. Da må vi finne en sykkel», fortsetter Isak. De går til sykkelområdet og finner fram en lys, rød trehjuls sykkel til Aron. Når de kommer, sitter*

*Samira (4 år) på Åttesykkelen. William (5 år) kommer bort til Isak og Aron med Håkon (5 år) like bak. «Isak, vi skal prøve å ta sykkelen din til deg», sier William. William, Håkon, Aron, og Isak setter seg på et utvalg andre trehjuls sykler og sykler rundt Samira. De krasjer inn i henne med sine egne sykler, så hun ikke får syklet noe sted. Samira ender opp med å sitte stille på Åttesykkelen i nærheten av der jeg står og observerer. Hun protesterer mot guttenes krasjing og ber dem om å slutte. På både ansiktsuttrykk og på utropene hennes kan man skjønne at hun er fortvilet, og det virker ikke som hun har noen glede av sykkelen. Hun blir likevel sittende på Åttesykkelen mens guttene fortsetter å sykle rundt på plassen.*

Å bruke Åttesykkelen er ettertrakta blant barna. Siden den har større framhjul enn de andre, er den raskere, men at den er attraktiv, kan også forklares med at den er symbolsk viktigere. Mange av de andre syklene er vanskelig å se forskjell på, men denne har en annen farge enn de andre, og er den eneste med et åttetall. Både det symbolske og det funksjonelle kan ha betydning, og de kan også spille inn på hverandre. Hvis den raskeste sykkelen hadde vært likere de andre, hadde det ikke vært like lett å få øye på den, og hvis den mest unike også hadde vært den treigeste, er det ikke sikkert den hadde hatt samme status.

Likevel betyr ikke Åttesykkelen status at alle ønsker å bruke den. Blant disse guttene er det enighet om at denne sykkelen tilhører Isak. De jobber aktivt for at han skal være den som bruker den. Når Samira setter seg på den og blir sittende, motarbeider de at hun kan ha glede av den.

*I tillegg til den gule Åttesykkelen skiller den lyse, røde sykkelen som Aron sitter på, seg ut. Etter disse hendelsene oppsøker jeg syklene en dag de ikke er i bruk, for å se nærmere på dem. Den lyse sykkelen er en litt annen modell og har også større framhjul. Ikke like stort som Åttesykkelen, men større enn de identiske, røde syklene. Når jeg snakker med en av personalet om dem, får jeg vite at personalet tidligere en gang har demontert flere ødelagte sykler, og at den lyse sykkelen antakelig er en som de satte sammen av de delene som fungerte. I likhet med Åttesykkelen, er den altså helt unik i barnehagens sykkelpark.*

Ved en annen anledning hørte jeg Isak omtale den som Aron sin sykkel.

*Isak har vært med deler av barnegruppa på tur, og når de kommer tilbake, går de over asfaltplassen på vei til garderoben. Den lyse sykkelen står ubrukt. «Aron, der er sykkelen din!» Han roper til Aron som går for seg sjøl et stykke unna. Mens Isak forsetter mot garderoben, går Aron mot sykkelen Isak har pekt ut, og begynner å sykle. Jeg fikk ikke med meg om Isak kom tilbake til syklene eller ikke etter at han hadde vært i garderoben*

Vi kan berike vår forståelse av disse hendelsene ved å beskrive dem med Arendts begrepsapparat. Åttesykkelen og de andre trehjuls sykklene er ting i verden, som barna ser på som unike. Siden begrepene er fenomenologiske, er det relevante hvordan barna oppfatter verden, og det er tydelig at barna oppfatter de to syklene som heterogene ting. Barna behandler dem på en annen måte enn de behandler de andre syklene, og denne oppfatningen får en plass i samspillet deres. En verden av unike gjenstander er en forutsetning for at mennesker skal kunne møte hverandre som subjekter med en unik identitet. Når denne verdenen er etablert, kan barna møtes i et samspill hvor de gjennom handling kan svare på hvem hver av dem er. Så lenge verden består av ting som er og regnes som forskjellige, vil vår posisjon være enestående (Arendt, 1996, s. 137). Syklene fungerer som sånne ting.

Når Isak og de andre guttene går sammen om at Isak skal være den som har Åttesykkelen, erklærer de alles identitet i den situasjonen. Isak blir den som har Åttesykkelen, og de arbeider for, og anerkjenner, at eierskapet skal virkeliggjøres. Åttesykkelen er ikke bare raskere enn de andre. Den er også en unik og navngitt del av barnehagens verden. At den defineres som Isak sin sykkel, gir han en identitet i barnehagen.

For de andre barna er det ikke bare en solidaritetshandling når de støtter Isak. Det virker som om William er initiativtaker i prosjektet om at Isak skulle ha Åttesykkelen, i like stor grad som Isak. Aron og Håkon deltar også velvillig. Når vi forstår en felles verden som utgangspunktet for identitetsdannelse, kan vi forstå hvorfor. Isak kan ikke danne sin identitet aleine. Hvem man er, dannes i møtet med andre mennesker, og i relasjon til andre menneskers identitet. Dermed vil stadfestingen av hvem Isak er, samtidig si noe om identiteten til de andre. Når Aron understøtter Isak som den som har Åttesykkelen, blir Aron den som har den lyse sykkelen, noe som Isak i sin tur understøtter. William sitter ikke på en av de unike syklene, men som pådriver for et felles prosjekt er han med på å etablere relasjoner og fellesskap mellom barna. De to unike syklene fungerer som landemerker, som guttene orienterer seg rundt i forhold til hverandre.

### Diskusjon

Barnas interaksjoner skjer i et bestemt fysisk og sosialt miljø. Fellesskapet til guttene, sånn det kommer til uttrykk i episoden jeg har presentert over, kan ikke forstås uten å forstå Åttesykkelen. De er sammen organisert rundt den og jobber aktivt for at det relasjonsforholdet de har en konsensus om, skal opprettholdes. Vi kan forstå dette ved å bruke Arendts begrep om *verden*, sånn hun bruker det i *Vita Activa* (Arendt, 1996). Identitetsdannelse i møter mellom mennesker som handler sammen, er avhengig av at det finnes unike gjenstander. Vi forstår verden som bestående av gjenstander som er unike i tid og rom, noe som også lar oss danne oss en unik identitet.



# De kan navngi og forholde seg til gjenstandene i barnehagen som unike ting – ting som i kraft av å være enestående kan være omdreiningsspunktet for relasjonene mellom barna

Vi navigerer i et landskap der alle posisjoner er unike fordi de står i ulike forhold til unike gjenstander. Det lar oss også omgås andre mennesker på en måte som gir hver enkelt en unik identitet. Vår posisjon er ikke bare unik i rom, men også i relasjoner som for eksempel eiendomsforhold, den som låner noe eller den som har erfaring med hvordan en gjenstand skal brukes. Vi relaterer til andre gjennom våre felles, men ulike relasjoner til verdens gjenstander. De to syklene i utdraget over er en del av sånne relasjoner. De skiller seg ut fra de andre syklene, og derfor er det mulig for barna å etablere en identitet i forhold til dem. Ikke bare for den som bruker den enkelte sykkel, men også for de andre barna.

Som hendelsene over viser, er ikke barns omgang med hverandre og ting alltid bare harmonisk. Nome (2017) påpeker at barns leke-gjenstander og relasjonene barna får til enkelte av gjenstandene, kan skape konflikter. Små barn har et behov for å skjerme de gjenstandene de har fått et eierskapsforhold til fra andre barn, og ulike gjenstander tilskrives hierarkiske posisjoner. Samtidig kan disse konfliktene bidra til å gi barn en opplevelse av å delta i demokratiske fellesskap hvor ikke alle alltid har de samme interessene (Nome, 2022). For eksempel hevder Corsaro (1990) at forbudte leker hjemmefra kan være interessant og spennende nettopp fordi de er noe eksklusivt og annerledes som bare kan deles med noen få. Annica Löfdahl (2006) peker på at fargen på klærne og hvem som har den store og den lille krona, får betydning for hvem som får de eksklusive rollene som Snøhvit, kongen og dronninga i dramatisk lek.

Konflikten om Åttesykkelen opplevdes nok forskjellig av de ulike deltakerne. Guttene har et felles prosjekt, men med ulike tilknytninger til de

forskjellige syklene. For Samira framstår nok dette som en ubehagelig opplevelse, fordi de fire guttene saboterte hennes bruk av Åttesykkelen. Samtidig springer konflikten ut fra at barnas lekeverden består av ting som skiller seg fra hverandre, og det er noe som i seg sjøl gjør verden interessant å delta i. Barnehagen fungerer som et sted for barns handlinger i barnegruppa, og omgivelsene spiller en betydningsfull rolle. I barnas interaksjoner benytter de seg av omgivelsenes heterogenitet. De kan navngi og forholde seg til gjenstandene i barnehagen som unike ting – ting som i kraft av å være enestående kan være omdreiningsspunktet for relasjonene mellom barna.

Samtidig er ikke verdens heterogenitet gitt på forhånd. At noe er distinkt fra resten av virkeligheten, spiller ingen rolle for vår interaksjon med det, hvis ikke vi også forholder oss til det på den måten. To av syklene i barnehagen utmerket seg som unike *ting*, sånn Arendt bruker det begrepet, men dette gjelder ikke alle gjenstandene i barnehagen. De andre syklene guttene bruker, hadde ikke en sånn status i deres lekeverden. Jeg beskriver noen av elementene som gjorde de to unike syklene lettere å kjenne igjen, men at dette er de vesentlige momentene som definerer dem, er noe som blir til ved konsensus. Bestemte relasjoner til unike ting gir ikke nødvendigvis høyere status i gruppa, og det er mulig å være tilfreds med å bruke en av andre syklene. Samtidig virker det ikke som om det spiller noen rolle *hvilken* av de andre syklene man bruker. Det var ingen nøye utvelgelse av syklene som guttene brukte til å sykle rundt Samira. I motsetning til ulikhetene som gjør at de to andre syklene skiller seg ut, er eventuelle ulikheter mellom andre sykler arbitrære.

# De unike syklene fungerer som spesifikke landemerker i den fysiske verdenen i barnehagen

## Avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har jeg sett på barnehagens omgivelser som en verden bestående av *ting*, forstått som et Arendt-begrep. Gjennom en analyse av et utdrag fra feltnoter orientert rundt en av barnehagens trehjuls sykler, og ved hjelp av Arendts begreper, viser jeg at omgivelsene, og barnas oppfatning av dem, bidrar til barnas relasjonelle identitetsdannelse.

For forskere som er opptatt av den fysiske materialiteten i barnehagen, kan en analyse med hjelp av Arendts verden-begrep være en måte å nærme seg den store betydningen gjenstander har i barns lek, uten å miste de mellommenneskelige relasjonene av syne. Det som utenfra kan virke som en liten forskjell mellom to forskjellige trehjuls sykler, fordi begge fungerer omtrent like bra, blir avgjørende når det er barnets posisjon i forhold til de andre involverte barna, som står på spill. Det er samspillet mellom barna som er i sentrum – det er de som setter seg mål og har ideer for hvordan de sammen skal interagere med verden – samtidig som dette samspillet formes av tingenes mulighetsbetingelser. Det er barna som velger at en av syklene skal få en annen status enn de andre, men for at barna skal kunne gi sykkelen en sånn status, må den ha noen egenskaper som skiller den fra de andre syklene.

Det fenomenologiske ved Arendts begreper er også verdt å merke seg. Begreper som verden og jorda viser til menneskers holdninger til sine omgivelser. Arendts observasjon er at vi forholder oss til verden og

jorda på forskjellige måter. Med dette utgangspunktet kan det være fruktbart å spørre – sånn jeg har forsøkt å gjøre i denne artikkelen – hvordan barna oppfatter det å være en del av sin verden og jorda den ligger på. Dette gjør jeg gjennom en tett beskrivelse av barnehagen som konkret kontekst, og en konkret hendelse rundt en trehjuls sykkel.

Barnas samspill rundt Åttesykkelen viser hvordan verdens heterogenitet har betydning for deres samhandling og identitetsdanning i de situasjonene de er involvert i. I arbeidet med barn kan ulikheter som denne umiddelbart framstå som et mulig utgangspunkt for konflikter, og vi kan spørre om det ikke er urettferdig at barnehagen har noen få trehjuls sykler som er bedre å sykle på enn de andre. Konfliktene om Åttesykkelen opplevdes antakelig som ubehagelig for Samira og på bakgrunn av dette kan vi diskutere om ikke hele hendelsen er noe som helst burde vært unngått. Samtidig er det også viktig å forstå hva ved syklene som var attraktivt, og hvorfor hendelsesforløpet utviklet seg sånn det gjorde. De unike syklene fungerer som spesifikke landemerker i den fysiske verdenen i barnehagen. Det lar barna utforske og etablere identiteter for seg sjøl og de andre barna i relasjon til hverandre og rommet. Et høyt konfliktnivå er selvfølgelig ikke i seg sjøl et gode, men det å møte kvalitativ ulikhet og å erfare at ting og relasjoner er unike, kan være viktig i utforskningen av hvem man er som person. Ved å følge med på hvordan barn navngir eller forholder seg til konkrete og forskjellige gjenstander, kan pedagoger også få innsikt i barnas sosiale verden.

## Litteratur

- Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. I *Between the Past and Future*, 173–196. The Viking Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv* (C. Janss, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1958)
- Benhabib, S. (1993). Feminist theory and Hannah Arendt's concept of public space. *History of the Human Sciences*, 6(2), 97–114. <https://doi.org/10.1177/095269519300600205>
- Benhabib, S. (2003). *The reluctant modernism of Hannah Arendt*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers college record*, 112(2), 556–575.
- Chapman, A. (2007). The Ways That Nature Matters: The World and the Earth in the Thought of Hannah Arendt. *Environmental Values*, 16(4), 433–445. <http://www.jstor.org/stable/30302380>
- Corsaro, W. A. (1990). The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules. I G. Duveen & B. Lloyd (Red.), *Social representations and the development of knowledge* (s. 11–26). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511659874.002>
- Emond, R. (2005). Ethnographic Research Methods with Children and Young People. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, 123–139. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209823>
- Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). (FOR-1995-12-01-928). H.-o. omsorgsdepartementet. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- Fønnebo, B. & Rolfsen, C. N. (2014). Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture. I C. Geertz (Red.), *The Interpretation of Cultures*, 310–323. Basic Books.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Giæver, K. (2020a). Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis [Doktoravhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk barnehageforskning*, 10(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.1430>
- Kloeg, J. (2022). Where is education? Arendt's educational philosophy in between private and public. *Journal of Philosophy of Education*, 56(2), 196–209.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A. S. (2016). Å føre sine begynnelse til verden. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner – læring møter filosofi*, 113–130. Fagbokforlaget.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lindgren, T. (2015). Bland dokumentation, refleksjoner och teoretiska visioner: idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan (Publikasjonsnr. 37) [Doktoravhandling]. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. DiVA.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2016). Empirically based analysis of methodological and ethical challenges in research with children as participants: The case of bullying in kindergarten. *Early child development and care*, 186(10), 1531–1543. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1110817>
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of early childhood research*, 4(1), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059791>
- McGranahan, C. (2018). Ethnography beyond method: The importance of an ethnographic sensibility. *Sites: a journal of social anthropology and cultural studies*, 15(1). <https://doi.org/10.11157/sites-id373>
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken – En studie av utomhuslek på förskolegården* [Doktorgradsavhandling]. Institutionen för landskapsplanering Alnarp.
- Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar: slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Nome, D. Ø. (2022). Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 6–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1463949120906807>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom (s) lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Swillens, V. & Vlieghe, J. (2020). Finding soil in an age of climate trouble: Designing a new compass for education with Arendt and Latour.

*Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1019–1031.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12462>

Tholin, K. R. & Jansen, T. T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen?  
*Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 103–114.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.310>

# Taktfull ledelse i barnehagen

---

Modgun Ohm  
Associate professor  
Høgskulen på Vestlandet  
Modgun.Ohm@hvl.no

Liv Torunn Grindheim  
Professor  
Høgskulen på Vestlandet  
Liv.Torunn.Grindheim@hvl.no

## Abstract

Early childhood teachers strive to balance the planned and the spontaneous, when valuing both here-and-now and responsibilities to pass on established knowledge. This cause challenges when emphasizing children right to influence their daily practices. We ask: *How can early childhood teachers balance tensions between the planned and the spontaneous when carrying out activities?*

An early childhood teacher's narrative about changing the tour day based on the initiative from a five-year-old child, forms our empirical material. The material is analyzed based on van Manens four pedagogical ways of teaching: pedagogical sensitivity, sense, sensibility, and acting. The analysis surfaces how balancing closeness and distance is central. However, the emphasis on the spontaneous left possibilities to expand the content on the tour day, in the shadow.

**Keywords:** early childhood education, narratives, tact of teaching

## Abstract

Barnehagelærere står i spenn mellom det planlagte og det spontane, mellom verdsetting av her-og-nå og ansvaret for å videreformidle etablert kunnskap. Det gir utfordringer når barn skal være deltagende i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, og reiser spørsmålet: Hvordan kan barnehagelærere balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane i gjennomføring av aktiviteter? Materiale for analyse er en barnehagelærers narrativer om forandring av turdagen initiert av femåringer. Materialet blir analysert i lys av van Manens fire pedagogiske væremåter; pedagogisk sensitivitet, sans, følsomhet og handling. Analysen viser hvordan balanse- ring av nærvær og distanse ble sentralt. Samtidig viser analysen at vektlegging av taktfull ledelse skygget for utvidelse av innholdet på turdagen.

**Nøkkelord:** barnehage, narrativ, taktfullhet

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150376



# Hvordan kan barnehagelærere balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane i gjennomføring av aktiviteter?

## Innledning

På lik linje med internasjonale trender i utdanningsfeltet, er også barnehagefeltet påvirket av politisk-økonomisk tilnærminger der mer, bedre og livslang læring skal fremme menneskelig kapital og økonomisk vekst. Målet er å sikre økonomisk utbytte av investeringer i utdanning gjennom standardiserte og evidensbaserte læringsprogram. Vektlegging av å produsere menneskelig kapital og økonomisk vekst kan lett overskygge utdanningens mål om å etablere demokratiske og humanistiske verdier (Biesta, 2011, s. 21-22; Grindheim, 2020, s. 59).

Også den norske barnehagen er i endring. Produksjon av menneskelig kapital kan spores i spørsmål etter universell kunnskap barn skal ha lært innen en bestemt alder, eksempelvis forslag om å kartlegge ordforrådet til alle toåringene (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Det stilles også flere krav til hvordan barnehagehverdagen skal organiseres, for eksempel blir det lagt vekt på å utnytte arealet (Udir, 2012), for økonomisk profitt. Mål om å skape menneskelig kapital gjennom standardisert praksis kan lett avgrense barns rett til medvirkning i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det barnehagelærers ansvar å også formidle etablert relevant kunnskap til barna.

Barnehagelærere står i spenningsfelt mellom ansvar for hvilket innhold, verdier og relasjoner barna møter både her-og-nå og for deres utvikling og fremtidige liv. Det trengs større forståelse for hvordan barnehagelærere kan balansere dette spenningsfeltet (Børhaug et al., 2018), i det daglige pedagogiske arbeidet. Artikkelen er derfor organisert rundt forskningsspørsmålet: *Hvordan kan barnehagelærere balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane i gjennomføring av aktivi-*

*teter i barnehagen?* Omdreiningspunktet for balansering av her-og-nå og fremtidige mål er barnehagens overordnede mål om at virksomhet skal fremme demokratiske og humanistiske verdier (Udir, 2017). Fortellinger fra en barnehagelærers hverdag utgjør det empiriske grunnlaget for å drøfte problemstillingen vår. Fortellingene tolkes i lys av van Manens (1991, 1993, 2015) beskrivelse av pedagogisk takt.

## Eksempler fra tidligere forskning

Hvordan en skal balansere spenninger mellom det planlagte og barns spontane innspill, er et tilbakevendende spørsmål for pedagogers praksisutøvelse. Dewey (1910) skriver at trender på hans tid har gått fra å arbeide utfra læreplanen, til å ta utgangspunkt i det barnet selv er engasjert i. Han viser til begrensninger i begge tilnærmingene og konkluderer med at læreren må skape vilkår for å åpne den etablerte kunnskapen for barnet utfra barnets kapasitet og aktivitet slik at barnets natur «fullfill its own destiny» (Dewey, 2009/1902, s. 31). Vi finner studier om hvordan en kan balansere det planlagte og spontane, i lys av van Manens (1991; 2015) begrep om pedagogisk takt. For eksempel hvordan takt kommer til uttrykk i pedagogens samarbeid mellom de yngste barnehagebarna og pedagoger (Krøyer & Laursen, 2020), og i møte med barns motstand (Pettersvold & Østrem, 2017; Togsverd et al., 2017). Tidligere forskning (f.eks Bae, 2009) viser hvordan en kan fremme demokratiske og humanistiske verdier i barnehagen. Likevel kommer disse argumentene lett i skyggen av økonomiske argument, universelle tilnærminger og på forhånd definerte parametere på kvalitet (Dahlberg, Moss og Pence, 2013). Vi finner færre som viser hvordan barnehagelæreren balanserer spenningen mellom det planlagte og det spontane i praktisk pedagogisk arbeid der det overordnede målet er å fremme demokratiske og humanistiske verdier. Det trengs mer fors-

kning på hvordan de nevnte spenningene kan imøtekommes, og vårt bidrag er å utforske en barnehagelærers relasjonelle tilstedeværelse da turdagen ble forandret på bakgrunn av ett barns initiativ.

### Teoretisk rammeverk

Barnehagelærerens fortellinger blir tolket i lys av van Manen (1991, 1993, 2015) sine tekster om takt og pedagogisk takt. Vi forstår van Manens tilnærminger til takt og taktfullhet som en balansering mellom ulike hensyn der praktisk klokkskap, etikk og kunnskap nærmest får en intuitiv karakter og kommer til uttrykk i pedagogisk arbeid. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen kjennetegnes nettopp av akkurat slike balanseringer av ulike hensyn. Derfor ser vi van Manens hovedtanker som interessante for å utvide tilnærminger til hvordan barnehagelæreren kan balansere det planlagte og barns spontane innspill i det pedagogiske arbeidet.

### Takt og taktfullhet

Ifølge van Manen (2015) og Korsgaard (2021) introduserte Herbart begrepet takt allerede i 1802. Vi bygger på van Manens (1991, 1993, 2015) beskrivelse av takt som komplekse egenskaper, evner og kompetanser. Takt kan ikke planlegges, takt ledes av innsikt, etikk og følelser, og takt bestemmer praksis (van Manen, 1993, s. 113-123). Takt handler om å ha sensitivitet for her og nå situasjoner, åpenhet for barnas erfaringer, evne til å være passelig tilbaketrukket og samtidig opprettholde en god relasjon til andre (van Manen, 2015, s. 79). En taktfull person er i stand til å lese andres opplevelser av en situasjon og intuitivt vite hvordan hen skal gripe inn.

### Taktfulle væremåter i pedagogiske praksiser

For å gi innspill til hvordan pedagogisk kvalitet i relasjoner mellom personale og barn kan gis prioritet, har van Manen (2015) videreutviklet taktbegrepet til pedagogiske kontekster. Ifølge van Manen (1991, 1993, 2015) er taktfulle handlinger i pedagogiske praksiser preget av omtenkksomhet og ettertenksomhet. Han stiller spørsmål om hvordan og når vi kan se utøvd pedagogisk takt i praksis. Utøvelse av pedagogisk takt bygger på pedagogens tilnærming, opptreden overfor barn og kan nyansere en pedagogisk relasjon. Skoglund (2014) skriver at den pedagogiske relasjonen er «rettet mot barnet og intensjonen er å forstå barnet som unikt, likeverdig, meningssøkende og medvirkende subjekt» (s. 38), samtidig som pedagogen er «genuint opptatt av å støtte barnets individuelle og personlige utvikling» (s. 41). Sævi (2014) skriver at den pedagogiske relasjonen er kontekstuell, personlig, intensjonell og moralsk, og eksistensielt kompleks og motsetningsfull. I pedagogiske praksiser ses pedagogisk takt som pedagogens måte å være på, og ansvaret hen har for å skape trygge åpne rom som bidrar til å gi plass for barns uttrykk, undring og opplevelser. Å være en taktfull pedagog betyr å lytte, se og tolke barns tanker, opplevelser og følelser, gjennom å ha et sympatisk og godt kroppsspråk. Det handler

om å bedømme hva som er rett å gjøre i situasjoner hvor mange ulike hensyn gjør det umulig å følge en instrumentell logikk. Slike situasjoner innebærer etiske fordringer, fordi det aldri er nok eller relevant kunnskap til å vite hva en skal si eller gjøre (van Manen, 2015, s. 184-194).

Med bakgrunn i taktbegrepet, presenterer van Manen (2015, s. 98-99), fire sentrale pedagogiske væremåter i arbeidet med barn. *Pedagogisk sensitivitet* knyttes til å se barn, og det å kunne se bakenfor barns verbale uttrykk og kroppsspråk. *Pedagogisk sans* handler om å tolke barn, samspill mellom barn og deres væremåter. *Pedagogisk følsomhet* ses i sammenheng med det å ha et etisk, følsomt og reflektert blikk for nærhet og distanse i aktiviteter sammen med barn. Det forutsettes at pedagogen har en intuitiv forståelse om hvor mye støtte som skal gis barn og hvor mye barn skal medvirke, utforske og initiere selv. *Pedagogisk handling* knyttes til spontane her-og-nå situasjoner og bygger på pedagogens intuisjoner, kunnskaper, verdier og erfaringer.

### Metode

For å få innsikt i hvordan en som barnehagelærer kan balansere spenningsfeltet mellom det planlagte og barns spontane innspill, bruker vi en narrativ tilnærming. Gjennom fortellinger kan vi få forståelse for hvordan kontekstuell, moralsk og praktisk kunnskap (Clandinin, 2006; 2013) kan være retningsgivende for barnehagelæreres handlinger. Fortellingene kan speile fenomenologi som praksis (phenomenology of practice). Fenomenologiske refleksjoner (fortellinger) som skaper relasjoner mellom å være og å gjøre, en selv og andre, det indre og det ytre livet, og mellom den vi er og det vi gjør, er kilde til fenomenologi som praksis (van Manen, 2015, s. 190). Van Manen (2015, s. 190) knytter fenomenologi som praksis til pedagogisk takt. Pedagogisk takt kan ikke ses som instrumentelle handling eller effektivitet, takten innebærer formative makt, og iscenesetter sensitivitet og følelser som er implisitt i levde erfaringer. Det er et etisk korrektiv til tekniske og kalkulative modaliteter i samtiden.

Barnehagelærers praksisfortellinger er sett som materialisering av hens sammensetning, meningsskaping, sensitivitet og sensualitet når hen foretar etiske avveininger i konkrete situasjoner som handler om å balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane. Praksisfortellingene blir tolket i lys av vår forståelse av van Manens (2015) beskrivelser av taktfulle væremåter i pedagogisk arbeid: pedagogisk sensitivitet, pedagogisk sans, pedagogisk følsomhet og pedagogisk handling. Samtidig har vi i mente det sammensatte, komplekse og til dels motsetningsfulle ved pedagogiske væremåter og relasjoner.

Barnehagelæreren har gitt informert samtykke til å dele og analysere disse fortellingene. Det samme har foreldrene til de involverte barna. Til tross for at historiene bygger på kun en barnehagelærers fortelling, er historiene relevante for å få innsikt i hvordan en kan balansere

spenninger mellom det planlagte og det spontane. Barnehagelæreren som nå er sluttet i barnehagen og blitt forsker, analyserer materiale i samarbeid med en annen forsker. For å få en kritisk tilnærming til det personlige og interpersonlige i autobiografiske narrativer (Connelly & Clandinin, 1990, s. 10), ble analysen gjort av de to forskerne; en med innenfra- og en med utenfra-blikk. Slik blir det felles analysearbeidet forstått som en kvalitativ validering av tolkningene. Forskernes og forfatterens livsverden, felles interesser og mål om å fremme demokratiske og humanistiske verdier og deres forståelse av pedagogisk takt, reiser problemstillingen, leser fortellingene og styrer hvordan de tolkes.

### Historiene som inngår i studien og hvordan de ble til

For å stadig utvikle evne til å arbeide taktfullt, skrev barnehagelæreren fortellinger om hvordan situasjoner som var krevende å møte, ble løst. Sammen med det øvrige personalet skrev hen sirka 60 sider over en to-årsperiode, fem-seks sider handler om forandringene av turdagene.

Dette skjedde i en liten barnehage med til sammen 17 barn i alderen 3-6 år, og fire personale. Barnehagen ligger ved et skogs- og fjellområde. Barn og personale er på tur i nærmiljøet minst en dag i uken, uansett årstid eller vær. En typisk turdag var å gå på tur i skog og fjell. Opptakten til forandringen av turdagen var ett barns innspill. I fortellingene kommer det frem hvordan barnet som blir kalt Nils og fire andre barn planlegger og gjennomfører forandringene av turdagene i et skogsområde nær barnehagen, i samarbeid med barnehagelæreren. Dette er barnehagelærerens selvlagde fortellinger om livet i barnehagen. Det er avgrensede situasjoner der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. Det er situasjoner der barnehagelæreren viser til en reell undring for hva som var det klokeste å gjøre.

### Barnehagelærerens praksisfortellinger i lys av van Manens taktbegrep

Vi presenterer praksisfortellingene kronologisk, og tolker de i lys av vår forståelse av van Manens taktbegrep, fortløpende. I kjent fortellerstil starter vi med begynnelsen forstått som den morgenen Nils presenterte den glimrende ideen om hvordan turdagene kunne være.

Barnehagelæreren forteller:

*Jeg møter Nils i garderoben der han gledesstrålende forteller at han og pappa har lest om den amerikanske urbefolkningen. Jeg lytter til Nils' fortelling og tenker at jeg må gripe fatt i budskapet med en gang. Det Nils er opptatt av kan fort forsvinner blant barnehagens mange planlagte gjøremål. Imidlertid har jeg et dilemma: Skal jeg ivareta og følge opp ett barns innspill på bekostning av resten av barnegruppens forventninger? Dette løser seg noe når Nils uttrykker at han ønsker å ha med de fire jevnaldrende vennene sine. Jeg*

*gir derfor gehør for forslaget og vi blir enige om at Nils skal kalle inn meg og de andre barna til et møte der han forteller om planen sin.*

Nils «eier» idéen og har kunnskap om den amerikanske urbefolkningens levesett. Han er oppglødd når han kommer i barnehagen og vil gjerne prate med barnehagelæreren med en gang. At barnehagelæreren tar Nils på alvor og blir med på møtet sammen med barna, tolker vi som et eksempel på *pedagogisk sensitivitet*. Hen både ser og hører hva Nils sier og tolker at her er et stort engasjement ut fra mer enn det han sier. Barnehagelæreren ser bakenfor Nils verbale uttrykk og kroppsspråk. Hen tar seg tid til å undre seg over hva han vil og gir han rom til å planlegge. Samtidig er hen klar over at oppfølgingen av Nils sine ønsker fort kunne stå i motsetning til resten av barnegruppens forventninger til denne barnehagedagen. Hen tar i bruk sin *pedagogiske sans* for å tolke samspillet mellom Nils og de andre barna og fortsetter:

*Nils løper inn i barnehagen og inviterer de fire andre fem-åringene til et møte. De vil gjerne bli med. Nils, Marit, Simen, Helene, Helge og jeg setter oss ved et bord og Nils gir uttrykk for at vi i barnehagen ikke er flinke nok til å leke i skogen. Han vil leke at de er den amerikanske urbefolkningen. Jeg undrer meg over det Nils sier og blir litt betenkt; skal Nils være den som bestemmer hvordan turdagene skal være? Hva med medvirkningen til de andre barna? Dette løser seg ved at Nils inviterer de andre fem-åringene med i planleggingen. De andre fem-åringene synes dette er en spennende idé og blir med. Nils spør om jeg kan skrive ned forslagene deres. Jeg får også spørsmål om å delta sammen med dem i skogen. Jeg takker ja. Vi blir enige om å gå på tur i skogen dagen etter.*

Nils kommer med forslag om å leke at de er den amerikanske urbefolkningen, og han ønsker også å medvirke til hvordan leken skal gjennomføres. Han vil påvirke hvordan turdagene skal være og planlegge disse sammen med vennene sine. Barnehagelæreren viser *pedagogisk sans* i måten hen tolker samspillet og samarbeidet mellom Nils og de andre barna. Hen ser at Nils' ønsker blir balansert til gruppens ønsker gjennom de andre barnas engasjement i ideene hans. Hen viser også *pedagogisk følsomhet* ved å tolke samspillet mellom barna og skjønner intuitivt at her trengs ingen påpeking om verdien av å samarbeide. Dessuten kan vi se *pedagogisk handling*: Det spontane innspillet ble videreført ved å gi tid til et planleggingsmøte. Andre planer for dagen ble satt på vent.

Barnehagelæreren forteller:

*Neste dag kommer fem-åringene spente til barnehagen med fjær på hodet, sminke og klær med frynser på. Mat, drikke og utstyr som barna mener trengs for å bygge en tipi pakkes ned, og snart er barna og jeg på vei til skogen. Mens vi går sammen til skogsområ-*

*det undrer jeg på hvor mye jeg skal bidra med i rammesettingen og arbeidsprosessen. Jeg bestemmer meg for å være litt tilbakeholden og avventende.*

Barnehagelæreren viser *pedagogisk følsomhet* ved å være tilbakeholden når hen er usikker på hvordan hen skal delta. Barna gledet seg til å leke i skogen. Barnehagelæreren ser viktigheten av å følge opp barnas spontane ytringer der og da, og deres i «nuet entusiasme», samtidig som hen balanserte det planlagte og det spontane ved å videreføre ideene til barna. Vi forstår dette som *pedagogisk handling*. Den spontane ideen blir underbygget ved å skaffe til veie materialet som bidro til at ideene til barna kunne gjennomføres og utvides.

Barnehagelæreren forteller:

*I skogen samler Nils, Marit, Helene, Simen og Helge planker og grener som skal brukes til å bygge en tipi. Plast, planker og tau er fraktet til skogen i forkant. Nils forklarer og viser de andre barna hvordan en tipi ser ut ved å binde sammen noen planker. Først ser de andre barna hvordan Nils bygger tipien, før de slutter seg til aktiviteten. Etter en stund med planlegging, diskusjoner, prøving og feiling, er tipien ferdig. Marit foreslår å lage et ildsted, noe de andre barna synes er en god idé. De går ut i skogen og samler steiner til ildstedet. Når de kommer tilbake, legger de steinene utenfor tipien. Jeg sitter på en stein «utenfor» selve aktivitetene og synes det er rart at ingen av barna har påkalt min oppmerksomhet, eller gitt meg en rolle i leken. Jeg tenker at det kan være lettere å involvere seg i takt med det som kan komme til å skje om jeg ikke deltar direkte, og blir rolig sittende uten å invitere meg inn i leken.*

Barna gjennomfører byggingen av tipien uten å involvere barnehagelæreren. Nils er lederen, han forklarer og viser hvordan en kan bygge en tipi. Dette engasjerer de andre barna. Barnehagelæreren viser *pedagogisk sans* ved å tolke samspillet og barnas væremåte som at dette er en fellesaktivitet der barna medvirker. Dessuten viser hen *pedagogisk følsomhet* ved å intuitivt balansere mellom nærhet eller distanse til aktiviteten. Hen holder distanse, samtidig som hen har god oversikt og antakelig representerer en trygghet ved å være like i nærheten.

Barnehagelæreren forteller:

*Simen og Helge tar med seg hver sitt gevær (pinner) og forsvinner innover i skogen for å gå på jakt. Snart kommer de tilbake med en bøffel (trestokk). Simen: «Dere, vi har klart å drepe en bøffel. Vi må steke kjøttet til middag». Helene sier: «Vi må lage et bål der vi kan steike kjøttet». Barna samler kvister til å lage bål med, som blir lagt ved siden av steinene utenfor tipien. Nils ser på og sier: «Det er ikke her dere skal lage bålet. Vi skal lage en gruve inni tipien og*

*lage bål der; det er slik urbefolkningen gjør det». Helene: «Det er farlig å tenne bål inni tipien, det kan bli brann». Jeg merker meg det Helene sier og er spent på Nils sine reaksjoner på utsagnet. Nils ser på Helene og uten å si noe aksepterer han det hun sier. Barna går i gang med å lage en gruve utenfor tipien. Når den er ferdig, legger de kvistene oppi. Nils spør om jeg kan hjelpe ham å tenne bålet, noe jeg gjør. Jeg tenker at det er fint at Nils spør meg om å tenne på bålet, siden han nok ikke har erfaring med å bruke fyrstikker. Barna spidder bøffelkjøttet (pølser) og samtaler om hvor hyggelig dette er.*

Igjen mener vi å se barnehagelæreren *pedagogiske følsomhet*. Barna organiserer og utvider aktivitetene i tråd med kunnskapen de som gruppe har om den amerikanske urbefolkningen, og om hva som er brannfarlig. De samarbeider og finner løsninger. Barnehagelæreren er tett på det som skjer, hen setter av tid og ser nøye etter hva barna utforsker og initierer, og vurderer sikkerhet ved bruk av fyrstikker. Barna får tid og anledning til å prøve ut og diskutere seg imellom, og barnehagelæreren lar de diskutere seg frem til enighet om hva de vil gjøre og hvordan de vil gjøre det.

#### Diskusjon

Målet vårt er å utforske hvordan barnehagelærere kan balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane. Barnehagelæreren taktfulle arbeidsmåter gir innspill til å diskutere to spørsmål: 1. hvordan kan taktfull ledelse gjennomføres? 2. hvordan kan måten barnehagelæreren balanserte det planlagte og det spontane ses som å fremme demokratiske og humanistiske verdier?

#### Hvordan kan taktfull ledelse gjennomføres?

I fortellingene til barnehagelæreren ser vi igjen van Manens overordnede tilnærming der takt handler om komplekse egenskaper, kompetanser og sensitivitet for her og nå situasjoner og evne til å opprettholde en god relasjon til andre. I lys av de fire sentrale pedagogiske væremåtene: pedagogisk sensitivitet, sans, følsomhet og handling, ser vi hvordan barnehagelæreren arbeider etisk og ut fra intuisjon og kunnskap om barn generelt og disse barna spesielt. Det handler om å lese barns initiativ utover verbalt språk eller kroppsspråk, om å tolke samspill, ha et følsomt og bevisst blikk på hvordan å balansere nærhet og distanse og det spontane og planlagte. Det synliggjør en pedagogisk relasjon som er genuint opptatt av å støtte barna (Skoglund, 2014). Avgjørelsen om å sette egne planer til side, blir en måte å balansere det planlagte og det spontane. Det komplekse og motsetningsfulle (Sævi, 2014) i slik balansering, kan spores i uroen for at oppfølging av Nils sine ønsker kunne gå på bekostning av de andre barnas ideer.

Stort sett gikk barnehagelæreren ledelse forholdsvis ukomplisert. Hen balanserer spenningene ved fullstendig tilstedeværelse og genuin interesse. Taktfull ledelse kommer særlig til syne som barnehagelæreren

pedagogiske følsomhet når hen balanserer nærhet og distanse, barnas initiativ, og i vurderinger om, når og hvordan initiativene blir fulgt opp. Det gir oss forståelse av at taktfull balansering av slike spenninger kan utkrystallisere seg som ro og evne til å være i øyeblikket, lage rom for undring og skape trygge og åpne rom som gir plass til barns tanker, opplevelser og følelser. Ledelse av forandringen av turdagene krevde pedagogisk følsomhet. Det handler om når og hvordan en som barnehagelærer kan involvere seg i barns planlegging, gjennomføring og samarbeidsformer.

***Hvordan kan måten barnehagelæreren balanserte det planlagte og det spontane ses som å fremme demokratiske og humanistiske verdier?***

I vår sammenheng førte innspillet fra Nils til en praktisk endring av turdagene i barnehagen. Turdagene ble mer engasjerende for de involverte barna. Fortellingene gir innsikt i en praktisk og situert tilnærming til hvordan demokratiske og humanistiske verdier kan styrkes. Det viser hvordan en gjennom pedagogisk takt kan balansere det spontane og det planlagte.

I balanseringen av det planlagte og det spontane ble det tilrettelagt for barns medvirkning som demokratisk og humanistisk verdi. Det viser hvordan denne balanseringen kan gjøres og utgjør en kontrast til bruk av standardiserte læringsprogram. I motsetning til mål om human kapital og økonomisk vekst, blir demokratiske og humanistiske verdier omdreiningspunktet. Likevel er spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane fortsatt i ubalanse. Ut fra fortellingene ser vi at viktige tema og sentrale etiske spørsmål med fordel kunne vært videreutviklet. Ved hjelp av barnehagelæreren intuisjon, kunnskap, etiske og verdi-baserte ståsted, kunne en for eksempel gått nærmere inn i urbefolk-

ningers utfordringer og vår kulturs bruk av begrepet indianere. Temaet kunne gitt innspill til å identifisere og utfordre fordommer og diskriminerende praksiser. En slik framtidorientering går utover et universelt mål om å bygge menneskelig kapital eller gjennomføring av standardiserte læringsprogram. Det viser at taktfulle væremåter kan gi innspill til ny kunnskap og være fremtidsrettet, samtidig som det er plass til det spontane. Praksisen blir likevel orientert rundt humanistiske og demokratiske verdier.

**Oppsummering**

Til tross for at fortellingene er kontekst- og person-avhengig, får vi en dypere forståelse av hvordan taktfull ledelse kan gjennomføres. Innholdet i pedagogiske praksiser er mindre berørt både av van Manen og den involverte barnehagelæreren. Barnehagelæreren kunne åpnet for mer innhold enn det barna foreslo. Den pedagogiske praksisen kunne vært like taktfull, men også fremoverrettet. Omdreiningspunktet for både valg av innhold og hvordan en balanserer det planlagte og spontane, er bevissthet om hvilke verdier en vil videreformidle til barna.

Studien er også et argument for bruk av praksisfortellinger for utvikling av den pedagogiske praksisen. Innspillene til hvordan det praktisk-pedagogiske arbeidet i barnehagen kan utbedres, er lettere å få øye på om barnehagelæreren beskriver sine erfaringer. Slik kan en skape rom for å se flere muligheter for hva en kan gjøre i det daglige arbeidet. Vi ser hvordan pedagogisk takt innebærer etiske avveininger som krever balansering av nærhet både til de involverte og til aktivitetene. Fortellingene viser at slik nærhet kan gjøres på flere måter, for eksempel ved å støtte barn som tar initiativ og vil lede forandringer av praksis i samarbeid med andre barn. Det kommer også frem at muligheter til å bygge videre på barnas spontane innspill, kan utvides ved neste milepæl.



### Litteratur

- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1),9-28.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målningens tidsalder – etik, politikk, demokrati*. Klim
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer, om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Pedagogisk Forum.
- Børhaug, K., Steinnes, G.S; Moser, T.; Myrstad, A.; Moen, K.H.; Fimreite, H.; Havnes, A.; Brennås, H.B.; Hornlien, Ø.; Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag* Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Kunnskapdepartementet.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X0602700103>
- Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Left Coast Press. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Dewey, J. (1910). *The child and the curriculum* (p.275). Chicago: University of Chicago Press.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 71-87. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>
- Grindheim, L. T. (2020). Beyond uniform reproduction: Exploring children's imaginative play through the lenses of their teacher. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), 58-69. <https://doi.org/10.1177/1463949118783384>
- Korsgaard, M.T. (2021). Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 5(2), s.2-13. ORCID-id: 0000-0002-8458-4810
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Rammeplan for barnehagen | udir.no
- Krøyer, P.R., & Laursen, H. (2020). Pædagogisk rettethed og situerte evalueringer i pædagogisk arbejde. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2),19-31. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122499>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pædagogisk arbeid. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1),67-81.
- Skoglund, R.I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 36-46. DOI:10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-10
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling-Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 248-259. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-04>
- Togsverd, L., Rothuizen, J.J.E., Jørgensen, H.H., & Weise, S. (2017). Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i2.97717>
- Udir. (2012). Angående arealnrm i barnehager Angående arealnormen i barnehager | udir.no
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany SUNY Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar forlag.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge, Taylor & Francis Group. DOI:10.4324/9781315422855

# Lokale praktiseringer af den styrkede pædagogiske læreplan

---

Christian Aabro  
ph.d., lektor  
Institut for Pædagoguddannelse  
Københavns Professionshøjskole  
ca@kp.dk

Signe Hvid Thingstrup  
ph.d., lektor  
Institut for Pædagoguddannelse  
Københavns Professionshøjskole  
thin@kp.dk

## Resume

Artiklen undersøger praktiseringen af Den styrkede pædagogiske læreplan i to daginstitutioner. Indførelsen af læreplanen var bl.a. drevet af et politisk ønske om kvalitetssikring og harmonisering af pædagogikken i daginstitutioner gennem standardiserede, detaljerede mål. Gennem analyser af empiri fra to daginstitutioner vises det imidlertid, at læreplanen praktiseres meget forskelligt. Med Balls begreb om praktisering (enactment) viser vi, at praktiseringen af læreplanen bygger på lokale fortolkninger, der især formes af diskursive konstruktioner af børn og familiers behov.<sup>1</sup> På den baggrund diskuterer vi læreplanens bidrag til institutionel produktion af ulighed.

**Nøgleord:** Den styrkede pædagogiske læreplan, dagtilbud, praktiseringer

## Abstract

### *Local enactments of Danish ECE-curriculum*

This article examines how the Danish national curriculum for early childhood education (ECE) is enacted in two nurseries. The introduction of the curriculum was, a.o., driven by political aims of quality and harmonization of pedagogy in ECE through standardized educational goals. Research indicates that this increased governance leads to instrumentalization of pedagogy, shifts in pedagogical prioritizations, and limits pedagogues' professional judgment and discretion. Through analyses of empirical material from two nurseries we show, however, that curriculum is practiced very differently. With Ball's concept of enactment, we show that pedagogues' enactments of the curriculum build on local interpretations that are shaped by discursive constructions of the needs of children and families. We discuss how this contributes to institutional production of inequity.

**Keywords:** curriculum, ECE, enactments

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150377

---

<sup>1</sup> Artiklens analyser har tidligere været publiceret i en engelsksproget artikel (Thingstrup et al, 2023), dog her med en kontekstualisering i lyset af to samtidige globaliseringsprocesser.

## Indledning

Ser man på det danske daginstitutionsfelt, som det så ud op igennem 1980'erne og 1990'erne, var et gennemgående træk, at pædagogerne havde ganske vide beføjelser til at fastlægge det pædagogiske arbejdes indhold og fremgangsmåder. De pædagogiske mål for den institutionelle børnepasning og opdragelse var kun fastlagt i overordnede træk (Hansbøl & Kofoed, 2004; Andersen, 1995). At pædagogikkens indhold og form var et anliggende for pædagogerne, forhindrede ikke, at mange andre interessenter bød ind med intentioner, teorier og begreber. Tværtimod var der livlige udvekslinger af forskellige opfattelser af, hvad den 'rigtige' pædagogiske tilgang burde bestå af, men det var pædagogerne, der havde definitionsmagten. Ahrenkiel & Kampmann (2022) beskriver det som perioden med 'de mange pædagogikker': Struktureret pædagogik, frigørende pædagogik, selvforvaltningspædagogik, erfaringspædagogik, indlæringspædagogik og kompensatorisk pædagogik var blandt de mange og ganske forskellige pædagogiske principper, begreber og teorier, der var i omløb og til løbende diskussion (Ahrenkiel & Kampmann, 2022).

Omkring det nye årtusinde kan der spores forskellige former for opgør med pædagogernes faglige definitionsmagt, hvor ikke bare rammerne, men også det pædagogiske indhold i institutionerne i stigende grad udsættes for forskellige former for ydre styring og standardisering (Kampmann, 2009; Aabro, 2014). Som bl.a. Plum (2014) viser, blev daginstitutionsområdet italesat som et styringsmæssigt problem, der skulle løses. Der blev fx i en række publikationer fra KL talt om opfyldelse af mål og om vigtigheden af ledelse og udvikling, som tegn på en ny måde at styre daginstitutionsområdet på, hvor det handler om at få den enkelte institution til at beskrive sine mål, sine veje til målet og dokumentere opfyldelsen heraf. De nye initiativer taler ind i et tilsyneladende 'styringsmæssigt tomrum', hvor man fra politisk og forvaltningsmæssig side begynder at problematisere, om man har styr på området: Ved man, hvad der foregår? Får man noget for pengene? Har man et grundlag for at prioritere og træffe politiske valg? (Plum, 2014, s. 11)

De første nationale læreplaner for daginstitutionsområdet, der trådte i kraft i 2004, udgjorde et konkret tegn på den øgede politiske og administrative interesse i førskoletiden, og lignede i øvrigt udviklingen i en række andre lande. Selvom det kan betegnes som en 'blød' læreplan i den forstand, at der var stor metodefrihed og lokal fortolkningsret i udformningen af læreplansarbejdet, var det første gang, det blev pålagt alle pædagoger i Danmark at følge centralt fastsatte mål og temaer for det pædagogiske indhold.

Læreplanen blev mødt af to modsatrettede former for kritik: Den ene kritik handlede om det brud med de pædagogiske traditioner for pædagogers autonomi og fokus på børns alsidige udvikling, som

læreplanerne udgjorde, til fordel for en snæver, instrumentel risiko- og læringsfokusering, der lagde op til en umyndiggørelse af både pædagoger og børn (fx Ahrenkiel et al., 2012). Den anden kritik handlede om, at læreplanen ikke i tilstrækkelig grad havde ført til den styring og standardisering, som havde været intentionen (Aabro, 2019; Rasch-Christensen, 2019).

Den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 forsøgte at imødekomme disse modsatrettede kritikker. På den ene side øgede læreplanen detaljeringsgraden af de faglige mål for institutionernes og pædagogernes arbejde<sup>2</sup>. Det må forstås som en bestræbelse på at øge styringen ved at gøre det pædagogiske arbejde mere målrettet og ensartet. På den anden side styrkede læreplanen beskrivelsen af betydningen af børns leg og et bredt læringsbegreb, hvilket må forstås som udtryk for "værdimæssige markeringer" (Togsverd et al. 2022), der rækker tilbage til nogle af de pædagogiske værdier om leg og det børneinitierede, som dansk daginstitutionspædagogik traditionelt har været baseret på. Den styrkede pædagogiske læreplan er således et dokument med dybt modsætningsfyldte pædagogiske værdiorienteringer og styringsbestræbelser (Stanek et al., 2022; Aabro, 2019).

Hvordan ser denne modsætningsfuldhed så ud i praksis? Betyder den øgede styringsbestræbelse, at pædagogiske praksisser er blevet ensrettet, forhindrer lokale variationer og udfordrer pædagogers autonomi? Eller forholder det sig snarere omvendt, at de nye værdimarkeringer i den styrkede pædagogiske læreplan giver mere plads til børns (og pædagogers) egne lokale initiativer?

I denne artikel analyserer vi pædagogers begrundelser for den pædagogiske praksis, som den udfolder sig i to daginstitutioner. Vi viser, at selv om begge institutioner begrunder deres praksis med reference til den nye læreplan, så er der meget stor forskel på institutionernes praksisser. Vi undersøger, hvilke forhold, der har betydning for, hvordan læreplanens modsætningsfulde værdimarkeringer praktiseres. Vi argumenterer for, at forskellene mellem institutionerne knytter sig til pædagogernes fortolkninger af institutionernes rammer og rekrutteringsgrundlag og til deres fortolkning af, den pædagogisk opgave, disse forhold kalder på. Indledningsvis redegør vi for vores metodadesign og vores forståelse af forholdet mellem praksis og policy. Denne forståelse er inspireret af Balls begreb om 'enactment' (Ball, 1998), som vi oversætter til praktisering. Derefter tager vi læseren med ind i først den ene, så den anden daginstitution. Afslutningsvis diskuterer vi de forskellige måder, pædagogerne og institutionerne praktiserer lærepla-

2 Udover den samlede publikation der ganske udførligt beskriver den nye læreplans fælles pædagogiske grundlag og udfolder de seks nye temaer og mål, blev der udarbejdet en ganske overvældende mængde supplerende materiale bestående af oplæg, film, øvelser, dialogkort og evalueringsskemaer til alle dele af læreplanen (se <https://www.emu.dk/dagtilbud>).

# Vi viser, at selv om begge institutioner begrundes deres praksis med reference til den nye læreplan, så er der meget stor forskel på institutionernes praksisser

nen på, og vi forsøger i forlængelse af dette at give nye perspektiver på forholdet mellem national styring og lokalt råderum.

## Metodedesign

I den styrkede pædagogiske læreplan står, at ligestilling skal medtænkes i det daglige pædagogiske arbejde, "så børnene oplever at have indflydelse på udformning af dagligdagen og aktiviteterne uanset baggrund, køn, alder og kultur." (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Artiklen trækker på empirisk materiale fra et forskningsprojekt, der undersøgte, hvordan pædagoger forstår ligestilling, og hvordan de forvalter ligestillingsarbejdet i daginstitutioner<sup>3</sup>. Projektets forskningsspørgsmål lød: *Hvordan udfoldes det pædagogiske arbejde med ligestilling for børn i daginstitutionen, hvilke muligheder, begrænsninger, dilemmaer og balancegange rummer dette arbejde og hvordan kan det pædagogiske arbejde med ligestilling fremadrettet understøttes, udvikles og kvalificeres?*

Vi udførte kvalitative gruppeinterviews med pædagoger i 11 daginstitutioner (Halkier, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015) og foretog etnografisk feltarbejde i fem af disse (Emerson et al., 2011). Institutionerne blev udvalgt efter både pragmatiske kriterier (de institutioner, der havde tid og interesse), geografiske/demografiske kriterier (variation), og pædagogiske kriterier (variation i pædagogisk profil). Gruppeinterviewene

handlede om pædagogernes forståelser af ligestillingsarbejde<sup>4</sup>. Observationerne blev gennemført på forskellige tidspunkter på dagen, for at give os indblik i forskellige aspekter af hverdagslivet i institutionerne, og de var delvist informeret af temaer fra interviewene. Denne tilgang producerede et empirisk materiale, der både indfangede pædagogernes praksisser, deres forståelser af deres arbejde, samt disses indbyrdes forbindelser (Ehn & Löfgren, 2006; Hasse, 2011). Det empiriske materiale bestod af transskriberede optagelser af interviews, feltnoter samt fotos af steder, indretning og materialer. Feltarbejdet blev udført samtidigt i de fem institutioner og forløb som en kontrasterede proces (Ehn & Löfgren, 2006), hvor ligheder og forskelle mellem institutionerne bidrog til at generere nye opmærksomheder i interviews og observationer. Desuden gav de løbende analyser anledning til uformelle samtaler med pædagogerne om forskelle og ligheder.

Vores etiske overvejelser handlede bl.a. om at begrænse feltarbejdets belastning for pædagogerne (BERA, 2011, s. 7), kontinuerligt at sikre informeret samtykke, både verbalt og nonverbalt (Klykken, 2022), og at behandle pædagogernes perspektiver loyalt og sensitivt. Projektet følger således principperne for god forskningsskik som formuleret af Uddannelses- og forskningsministeriet (2014), samt GDPR-reglerne.

I analyseprocessen fokuserede vi som nævnt på pædagogernes forståelser og praktiseringer af ligestillingsarbejde, herunder hvordan de forstod deres opgave og hvordan de konstruerede de problemer, som det pædagogiske arbejde skulle adressere. Vi fandt, at pædagoger navi-

3 Projektgruppen bag 'Ligestillingsarbejde i daginstitutioner' bestod af Karen Prins, Kira Saabye Christensen, Signe Hvid Thingstrup, Christian Aabro og Anne Leick Jepsen. Se Thingstrup et al. (2023) og Prins et al. (in press) for yderligere analyser af projektet.

4 Vi opererede med en meget bred tilgang til ligestilling, som ikke kun knyttede sig til køn, men til bredere ambitioner om lige deltagelsesmuligheder uanset både køn, alder, etnicitet og socioøkonomisk baggrund

gerede mellem komplekse og ofte modsatrettede forståelser af, hvad det pædagogiske arbejde drejer sig om, præget af spændinger mellem det individuelle og det kollektive, mellem det lærende og det frigørende, og mellem det kritiske og det instrumentelle (se også Prins et al., in press). Dette resulterede i nogle meget forskellige pædagogiske praksisser, bl.a. i forhold til ligestilling.

I denne artikel zoomer vi ud fra ligestillingsperspektivet og spørger i stedet, hvordan disse forskelle skal forstås, og hvad det i bredere forstand fortæller om, hvordan læreplanen forstås og praktiseres i dagtilbud. Vi vil i det følgende tage afsæt i to af de deltagende institutioner, Mariehønen og Bakkedal, fordi de i deres bestræbelser på ligestillingsarbejde, repræsenterer to meget forskellige måder at forstå og praktisere læreplanen på, som sætter nogle tendenser på spidsen, der i varierende grad er til stede i alle de deltagende institutioner. Begge er integrerede institutioner, og vores empiriske materiale stammer fra vuggestuedelen. Før vi beskriver institutionerne yderligere, vil vi dog først kort præsentere vores teoretiske hovedbegreb, praktisering.

### Praktiseringsbegrebet

I vores analyse af, hvordan læreplanen forstås og udføres i praksis, henter vi teoretisk inspiration hos den britiske sociolog, Stephen Ball, der anskuer nationale politiske bestræbelser på at skaffe sig mere direkte kontrol med læreplaner og tests som knyttet til en globaliseringsproces, der at sammenkobler uddannelse og arbejdsmarked for at forbedre nationaløkonomien (Ball, 1998, s. 122). Ifølge Ball producerer globaliseringsdiskursen nogle uddannelsesudfordringer, samtidig med at den gør det muligt at lancere en række generiske løsninger, oftest i form af uddannelsesmæssige reformer og omstruktureringer. Policy skal dog ikke forstås som noget, der udføres eller implementeres mekanisk. Derimod realiseres policy gennem lokale fortolkninger, kampe, ignoreringer, medieringer og oversættelser. Ball siger:

*"What is meant by policy will be taken as texts and 'things' (legislation and national strategies) but also as discursive processes that are complexly configured, contextually mediated and institutionally rendered. Policy is done by and done to teachers; they are actors and subjects, subjects to and objects of policy. Policy is written onto bodies and produces particular subject positions." (Ball et al., 2012, s. 3)*

Ved at anvende Balls praktiseringsbegreb anlægger vi et perspektiv på policy, hvor pædagoger betragtes som udøvere. Dermed udfordrer vi den vertikale, determinerende og noget forsimplede forestilling om policy som ren tekst og som ren implementering, hvor pædagoger reduceres til enten modstandere eller lydige medløbere. Vi undersøger således, hvordan læreplanen udsættes for forskellige former for rekonstruktualisering i bevægelsen fra de officielle områder (skabt af staten)

til de praktiske områder (skabt af pædagogerne) (Ball, 1998). Det gør vi gennem en empirisk undersøgelse med et dobbelt fokus: For det første undersøger vi (gennem observationer), hvordan læreplanen materielt udfoldes i relation til objektive forhold, dvs. de konkrete steder, deres lokaliteter, deres rammer og vilkår. For det andet undersøger vi (gennem interview og uformelle samtaler med pædagoger), hvordan læreplanen udfoldes mere subjektivt, dvs. ud fra pædagogernes egne forståelser og begrundelser angående deres og institutionernes betingelser og opgaver. Vi interesserer os for kombinationen og samspillet mellem disse forhold (Braun et al., 2011, s. 588). I det følgende viser vi, hvordan læreplanen forstås og praktiseres af pædagogerne i to af de fem involverede institutioner, Mariehønen og Bakkedal.

### Mariehønen

Mariehønen er en lille daginstitution, der ligger i et udsat boligområde i en forstad til en større by. Børnene kommer fra et nærliggende socialt boligbyggeri, og over halvdelen af familierne er enten uden for arbejdsmarkedet eller uden uddannelse. Pædagogerne beskriver børnene som en multikulturel gruppe, og ifølge statistikker er tre ud af fire beboere i boligkomplekset indvandrere fra ikke-vestlige lande.

Institutionen består af fire stuer: to vuggestuer (med hver 8 børn) og to børnehavestuer (med hver 16 børn). Ser vi på, hvordan læreplansarbejdet er organiseret i vuggestuen, er stuerne organiseret efter det, pædagogerne selv betegner som et 'rum-i-rum' princip, hvor der er indrettet forskellige 'læringsmiljøer' på stuerne, der alle har forskellige farver, som repræsenterer hvert sit læreplanstema. F.eks. er en af stuerne inddelt i tre farvezoner: I den røde zone er en rød madras, røde plastikkasser på en hylde og røde stykker karton på en lille opslagstavle. Dette hjørne er 'det sociale lege- og læringsmiljø' og refererer til læreplanstemaet, *social udvikling*. På en plakat står der, at vi her 'udvikler forståelsen af os selv og hinanden'. Det er også her 'vi deles om legetøjet'. Hjørnet er møbleret med dukkeseng, legekøkken og kasser med dukker, dukketøj og bleer. I det modsatte hjørne af lokalet er den grønne zone med en grøn madras, grønne hylde med bøger, stofposer med bøger i voksenhøjde, og grønne plakater, hvor der står, at dette læringsmiljø adresserer læreplanstemaet, *kommunikation og sprog*. Der står desuden: "Her øver vi rim og remser". "Her lytter vi til fortællinger og eventyr". Det markeres således, at her øves sprog i interaktion med voksne. Endeligt er den blå zone markeret med en blå madras og blå plastikkasser med legetøj. I kasserne er der biler, Lego og dinosaurer. Der er desuden en plastikgarage til biler. Læringsmiljøet i denne zone er koblet til læreplanstemaet, *alsidig personlig udvikling*. Den blå plakat uddyber: "Her kan egne interesser og grænser dyrkes og udforskes" og "Her kan vi lege alene". I de tilstødende rum er der indrettet yderligere to læringsmiljøer: Den gule zone knyttet til læreplanstemaet, *kultur, æstetik og fællesskab* (indrettet med papir, sakse, tusser, maling), og den orange zone knyttet til



temaet, krop, sanser og bevægelse (indrettet som et rytmikrum med forskellige typer bolde, sandsække, trommer og små trampoliner).

Vender vi os mod de subjektive forhold knyttet til praktiseringer af læreplanen, taler pædagogerne om læring i relativt snæver og instrumental forstand som processer, der kræver de voksnes systematiserede initiativer. De taler især om vigtigheden af struktur og tydelige rammer både for voksne og børn. Som en pædagog formulerer det:

*"Man kan sige, at i vuggestuen er rytme og struktur og genkendelighed alfa og omega. Og det er det, for børn har brug for, at der er en sammenhæng i ting, og der er ting der går igen. Og især ved nogen af de børn, vi har, så skaber det også en ro. Man kan sige, livet er ikke.. vi kan putte alt i kasser, men vi har i hvert fald en formodning – en pædagogisk faglighed – der siger, at hvis vi har struktur og genkendelighed, så slapper børnene også af, for der kommer ikke alle mulige faktorer. De mærker ligesom nogle voksne, der har styr på, hvad der skal ske, og nogle voksne, der slapper af i det, og ergo så smitter det af på børnene."*

Når vi spørger til begrundelserne for de fysiske opdelinger efter læreplanstemaerne, svarer en pædagog:

*"Man kan også sige, vi er i et område, hvor der er mange tosprogede. Og der er bare i nogle tilfælde nogle, der har brug for noget ekstra. Og det gør vi hjertens gerne, fordi vi ser, det kommer børnene til gode."*

Den pædagogiske begrundelse knytter an til en beskrivelse af vuggestuens børn og en særlig konstruktion af deres behov. De tosprogede børn konstrueres diskursivt som udfordrede og mangelfulde<sup>5</sup>, og en af de måder, pædagogerne kan hjælpe denne gruppe børn på, er ved at installere strukturer, der hjælper dem med til at blive bedre til at fokusere, fordybe sig og finde ro, frem for hele tiden at lade sig forstyrre af de andre børn og andre aktiviteter. Som én af pædagogerne forklarer:

*"Og det er simpelthen fordi, vi har nogle børn, der har brug for at lære at zoome ind og være til stede i sit eget i stedet for at stange ud og se, hvad alle andre er i gang med. Det kan vi også se en effekt i i vores andre læringsmiljøer, fordi man simpelthen har trænet den her med at være fordybet i sit eget, og det smitter af i de andre læringsmiljøer, vi har."*

5 Vi forstår pædagogens brug af begrebet, tosproget, som en afspejling af den begrebsbrug, der også genfindes i mange styringsdokumenter, hvor det ikke primært refererer til børn med (fler)sproglige kompetencer, men til børn med etnisk minoritetsbaggrund og til forestillinger om kulturel andethed, dvs. en (problematiseret) sociokulturel kategori (jf fx Jacobsen, 2012; Prins, 2019)

Disse citater afspejler et gennemgående billede, hvor pædagogerne i Mariehønen forstår de farvekodede zoner i vuggestuen som konkrete praktiseringer af læreplanen. De forstår zonerne som nogle, der øger børnenes læring ved at tilbyde den orden og de (mentale) strukturer, som de mener, at de såkaldt tosprogede børn ikke har med hjemmefra. Samtidig anvender pædagogerne de fysiske læringsmiljøer som meget konkrete måder at lære børn, at tingene, dvs. legetøj osv., har sin faste plads. Alle typer af legetøj bliver hele tiden sat tilbage igen, både af børn og voksne, når det ikke længere bruges: i den rigtige zone, på det rigtige sted, i den rigtige kasse eller hylde. Biler, dinosaurer og Lego i det blå hjørne, dukker og køkkenting i det røde hjørne, bøger i det grønne hjørne, osv. På den måde konstruerer pædagogerne en tæt og meget konkret sammenhæng mellem pædagogik, læreplanstemaer, materialitet og demografi, der resulterer i et fokus på struktur og orden<sup>6</sup>.

#### Bakkedal

Bakkedal er en mellemstor daginstitution i en københavnsk forstad. Mange af daginstitutionens forældre er velhavende og højtuddannede, og børnene kommer primært fra det nærliggende villakvarter. Ifølge officielle statistikker er lige under 10 % af befolkningen i kommunen indvandrere fra ikke-vestlige lande, men der er meget få etniske minoritetsbørn i denne daginstitution, som altså mest består af etniske majoritetsbørn. Institutionen består af tre vuggestuestuer (med 8-10 børn i hver) og tre børnehavestuer (med ca. 16 børn hver). Bakkedal ligger i et område præget af smukke naturområder, og tæt på daginstitutionen er en sø, en skov og åbne marker, hvor børnene går tur. Legepladsen er stor og veludstyret, og der er træer, buske og små bakker, hvor børn kan gemme sig, lege, klatre og rutsje. Der er en køkkenhave, som børnene er med til at passe, og køkkenpersonalet bruger grønsagerne i børnenes mad. Stuerne er små, og pædagogerne fokuserer på at skabe mindre rum i rummet, hvor børnene kan fordybe sig i leg uden at forstyrre eller blive forstyrret af andre børn. Der er ergonomiske stole til pædagogerne, så de kan sidde behageligt, når de sidder på gulvet og er i øjenhøjde med børnene. På stuerne hænger fotos af børnene på tur eller i gang med hverdagsaktiviteter: at spise, fylde opvaskemaskinen, tage sko på osv.

Pædagogikken i Bakkedal ser meget anderledes ud end i Mariehønen, men vi ser, at pædagogikken også her begrundes med henvisning til læreplanen. Når pædagogerne forklarer deres indretning af daginstitutionen, fremhæver de ambitionen om at støtte børnenes initiativer, selvstændighed, sociale kompetencer og alsidige udvikling. Det handler bl.a. om at placere legetøj og genstande i børnehøjde og opfordre

6 Man kunne i øvrigt argumentere for, at der konstrueres nogle sammenhænge mellem køn og socialitet gennem disse måder at gruppere og farve-markere legetøj og kompetencer. Vi går ikke yderligere ind i denne analyse her.

børnene til at bruge dem aktivt. Under en uformel samtale på stuen fortæller personalet forskeren, hvordan de organiserer frokosten:

*Laura fortæller, at der er metalkander, og så er der små glaskander, som de kan fylde op: "Så kan børnene selv hælde op i deres glas, når de er klar. Det kan de godt finde ud af, men der skal ikke være for meget i kanden, for de kan ikke finde ud af at stoppe." Maria: "Men det skal de selvfølgelig også lære, vi tager det lidt ad gangen. [...] Så kan vi også hjælpe dem med at få øje på, om de andre børn er tørstige, så man kan hælde op til hinanden, det er også dejligt at kunne. Da de startede op med kanderne [efter en pause pga Corona] var det så spændende, at nogle af børnene drak rigtig meget, en af pigerne havde tisset igennem, da hun vågnede efter sin lur. Så var det lidt for spændende. Man skal også lige lære at mærke, hvornår man egentlig har fået nok. Det lærer man med tiden"*

I Bakkedal beskriver pædagogerne den styrkede pædagogiske læreplan som noget, der støtter op om den børnenettede pædagogik, som flere af dem var optaget af allerede før læreplanen. De forklarer, at de ser læreplanen som en opbakning til deres ambitioner om at arbejde med de ressourcer, der er i børnenes erfaringer og i hverdagens rutiner. Tidligere har de arbejdet mere voksenstyret, men det har de bevæget sig væk fra, fordi det gav for mange problemer. En pædagog forklarer, hvordan læreplanen støtter dem i den nye, børnenettede tilgang:

*"Jeg var selv med til at argumentere for [den voksenstyrede tilgang] dengang, men det var for hårdt arbejde. Der var ikke tid til diskussioner i personalegruppen om andre ting, og vi brugte al tiden på at planlægge et forløb, der bare varede 1½ time. Og hvad så med alt det andet, vi lavede? Jeg sagde, at vi skulle bruge mere tid på de andre ting, men nogle af de andre pædagoger, især i børnehaven syntes, at det 'bare var hverdagspædagogik'. Så jeg er rigtig glad for de nye styrkede læreplaner, de gav mig nogle gode argumenter. Så TAK for det, det var lige det, jeg havde prøvet at sige hele tiden. Så nu taler vi mere om rutiner og om hvor meget pædagogik, de rummer."*

Når vi spørger til deres pædagogiske praksis, fremhæver pædagogerne ofte det kontinuerlige koordinerings- og afvejningsarbejde, som deres børnenettede pædagogik kalder på. Fx beskriver en pædagog, hvordan de kontinuerligt 'tager temperaturen' på deres relationer til børnene og børnenes trivsel:

*Pædagog: Så kan jeg godt gå til mine kollegaer og sige: 'Åh, mig og ham, vi har faktisk... den sidste uge, synes jeg godt nok, vi er gået forbi hinanden'. Og så kan de andre sige: 'Ej, jeg føler det samme' eller 'Jeg har ikke noget, der er ikke noget problem, vi har det faktisk*

*godt'. Okay, bare der er super god relation et sted, så kan jeg jo sætte mig ned og arbejde på det eller...*

*Interviewer: Lægger I så en plan for hvad I gør, eller kommer det lidt af sig selv i sådan en situation?*

*Pædagog: Vi snakker om det lidt hen ad vejen, så kunne vi måske bruge legepladsen, og så siger vi: 'Okay, så observerer vi lige: har han gode venner, hvem går han til når han er ked af det?' Så det er noget med ligesom at observere på situationen når vi har været opmærksomme på noget, og så sætte os ned sammen og tale ud fra det. Og så kunne vi sagtens lave en konkret strategi, der siger: okay, nå men der er nogle legemuligheder her. Så rykker vi rundt på, hvor de spiser frokost, for så kan vi dyrke noget godt her. Eller når han er ked af det, det prøver lige at være mig i en periode, der går over i stedet for dig, for du plejer altid at gøre det, måske kan det give noget andet, eller så vi prøver forskellige ting af.*

Pædagogerne beskriver, hvordan deres arbejde snarere end at lave detaljerede, voksenstyrede planer består i at respondere på børnene: De beskriver, hvordan de undersøger børnenes konkrete udfordringer og behov, og hvordan de kan bruge børnenes venskaber eller interesser som en pædagogisk løftestang, når børnene har det svært. De beskriver det også som et mål, at der skal være plads til at være, som man er. Det forstås vi som udtryk for deres børnenettede ambition om ikke at have for specifikke, forhåndsdefinerede forestillinger om børns udvikling. En pædagog siger:

*"Jeg synes succesen er der, når børnene ikke bliver udstillet, og de andre børn ikke sådan tager afstand fra dem, [...] man kan være, som man er hernede, og det synes jeg generelt... både ift. køn, men også når vi har nogle børn, som har det sværere. De er rigtig gode til at rumme hinanden, og det synes jeg virkelig er succeserne i hverdagen: At de rummer hinanden, på trods af at drenge går med kjoler eller med neglelak, eller at man er et andet sted i udvikling kontra hvor, man måske skulle have været med sin jævnaldrende, at så er man også med."*

Det gennemgående billede er, at pædagogerne i Bakkedal beskriver arbejdet som kontinuerligt undersøgende og som orienteret mod børnenes (og forældrenes) erfaringer og ressourcer, hvilket kræver et pædagogisk rum præget af en åbenhed og responsivitet. De henter legitimitet til den tilgang i læreplanernes beskrivelser af rutiner, af vigtigheden i at følge børns initiativer, af den frie leg og af det brede læringsbegreb. Pædagogernes koblinger mellem pædagogikken og læreplanen trækker – lige som i Mariehønen – på en række sociale kategoriseringer af børne- og forældregruppen. De fremstår dog knap så eksplicite, fx når pædagogerne taler om børn og forældre som

nogen, hvis erfaringer det er vigtigt at knytte an til. Heri ligger en mere implicit forståelse af forældregruppen som generelt ressourcestærk og vidende.

### Diskussion og konklusion

Som vi har vist, er der stor forskel på, hvordan pædagogerne begrundes og udfolder deres pædagogik i de to institutioner. I begge tilfælde begrundes pædagogikken med læreplanens formuleringer og værdimarkeringer, men institutionerne knytter an til forskellige elementer. I Mariehønen forvandler pædagogernes praktiseringer stuerne til en form for 'puttekasse', hvor børn og voksnes aktiviteter og legetøj sorteres i farvelagte læringsmiljøer knyttet til hver sit læreplanstema. I denne puttekasse-praktisering forstås læringsmiljøerne som prædefinerede og monofunktionelle steder, der inviterer børn til deltagelse på specifikke, voksenstyrede måder. Denne tilgang afspejler en vægtning af de af læreplanens elementer, der handler om styring, dokumentation, risikoforebyggelse og indlæring af færdigheder, og resulterer i en kompenserende pædagogik.

I Bakkedal udøves læreplanen derimod på en måde, der metaforisk kan beskrives som en 'prik-til-prik-tegning', hvor pædagogernes arbejde består i at fortolke børnenes behov og forbinde disse til en praksis, der tilsammen danner en meningsfuld pædagogik. Pædagogerne beskriver børnenes aktiviteter som nogle, der udfolder sig på mangfoldige måder, og at det er pædagogernes opgave at se mønstrene og potentialerne for at kunne understøtte børnenes udvikling. Det giver pædagogerne en rolle som nogle, der responderer og giver plads til børnenes erfaringer, og det er dette arbejde, der beskrives som institutionens måde at arbejde med læreplanens temaer og dens samlede intention på. Denne tilgang afspejler en vægtning af læreplanens fokus på den frie leg, børnenes egne initiativer og resulterer i en ressourceorienteret pædagogik.

I begge institutioner anvendes læreplanen således som et legitimerende dokument, der giver retning i en kompleks institutionshverdag ved at fremhæve bestemte pædagogiske værdier og diskurser. Med Ball kan man sige, at de rekontekstualiseringer, der finder sted, både tager afsæt i de konkrete objektive forhold i institutionen, men også forbindes til subjektive forhold i form af fortolkninger af børnegruppen og deres behov.

Hvad kan der udledes af dette? Vi vil her afslutningsvis pege på tre forhold:

For det første kan pædagogernes meget forskellige praktiseringer forstås som en direkte spejling af læreplanens dobbelte karakter. Den kan som nævnt både læses som udtryk for en øget styring og som udtryk for en besindelse overfor styring (Togsverd et al. 2022, s. 20). Det er sandsynligt, at det netop er læreplansmaterialets meget forskel-

lige værdimæssige markeringer, som gør det muligt for pædagoger og institutioner at foretage den læsning, der matcher deres egne behov og synspunkter bedst.

For det andet kan de forskellige praktiseringer ses som udtryk for, at læreplanen ikke fører til en styring og harmonisering i en grad, som helt tilsidesætter pædagogernes faglige råderum. Det udelukker ikke, at tilstedeværelsen af en læreplan kan binde pædagogerne til bestemte handlinger, som de før var fritaget fra, men de forskellige praktiseringer vidner om, at der stadig er plads til faglige fortolkninger og store lokale variationer.

Sidst men ikke mindst, rejser pædagogernes forskellige praktiseringer af læreplanen et spørgsmål om, hvad der former disse lokale variationer. Når vi læser på tværs af vores samlede materiale og særligt på tværs af de to institutioner, vi analyserer i denne artikel, bliver det tydeligt, at distributionen af fortolkninger og pædagogikker – og vægtninger af læreplanens værdimarkeringer – er udtryk for en særlig systematik. Denne systematik er knyttet til pædagogernes forståelser af institutionernes demografi, det vil sige vurderinger af børne- og forældregruppens socioøkonomiske situation og kulturelle ressourcer. Sagt med andre ord: Konstruktionen af det 'problem', som pædagogikken skal løse for at leve op til læreplanen, tager sig meget forskelligt ud i de to institutioner, og disse problemkonstruktioner knytter sig i høj grad til pædagogernes fortolkning af demografi. I Mariehønen konstrueres børn og forældre som mangelfulde, sårbare og i risiko. Derfor bliver børnene set som nogle, der ikke har erfaringer, man kan knytte an til, men som har brug for at få tilføjede strukturer og voksenstyring igennem institutionens pædagogik, for at den rette læring kan finde sted. I Bakkedal konstrueres børn og forældre som ressourcestærke, og børnene mødes derfor som nogle, der har erfaringer, man kan knytte an til. Derfor ses børnene i højere grad som nogle, der er i stand til at profitere af en børnecentreret pædagogik, og den pædagogiske opgave bliver dermed at arbejde erfaringsbaseret og responsivt.

Tilsammen peger disse fund på, at læreplanens modsætningsfuldhed ikke blot kan forstås som noget, der i positiv forstand åbner for professionelt råderum og lokalt tilpasset pædagogik. Modsætningsfuldheden kan også forstås som noget, der åbner for en systematisk forskelsbehandling af børn på baggrund af (konstruktionen af) deres socioøkonomiske situation og kulturelle ressourcer. Det ser vi, hvis vi læser materialet fra de to institutioner som udtryk for den samme fortolkning af forholdet mellem pædagogik og demografi, nemlig at nogle grupper børn (dem der konstrueres som ressourcetsvage og kulturelt anderledes) har behov for struktureret pædagogik, der kompenserer for deres mangler, mens andre grupper af børn (dem der konstrueres som ressourcestærke og kulturelt neutrale) har behov for en responsiv pædagogik, der bygger videre på deres ressourcer. Tidligere forskning

# Læreplanens modsætningsfuldhed bidrager til at legitimere og naturalisere ulighedsskabende praksisser

viser, at dette ikke blot afspejler, men også bidrager til reproduktionen af ulige deltagelsesbetingelser (fx Holm & Ahrenkiel, 2018; Palludan, 2007; Prins, 2019).

Mens vi ikke hævder, at denne forskelsbehandling alene kan forstås som produceret af læreplanen, viser vores analyser, at læreplanens

modsætningsfuldhed bidrager til at legitimere og naturalisere ulighedsskabende praksisser. Dette kalder på, at de politiske og pædagogiske diskussioner om læreplanen i højere grad må omfatte overvejelser over, hvilke konstruktioner af børnegruppen, disse bygger på, og hvordan de bidrager til at reproducere eller udfordre systematisk forskelsbehandling i og på tværs af institutioner.

## Litteratur

- Ahrenkiel, A. & Kampmann, J. (2022). Legen skal fylde, men hvorfor og hvordan? I: A. H. Stanek, L. Togsverd & T. Ellegaard (red.) (2022), *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 85-105). Syddansk Universitetsforlag.
- Ahrenkiel A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Andersen, P. Ø. (1995). *Pædagogens praksis*. Munksgaard Rosinante.
- Ball, C., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education* 34(2): 119–130. DOI:10.1080/03050069828225
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 585-596, DOI: 10.1080/01596306.2011.601555
- BERA (2011) Ethical Guidelines for Educational Research. British Educational Research Association.  
<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold*. [www.emu.dk/dagtilbud](http://www.emu.dk/dagtilbud)
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. KLIM.
- Emerson, R.M., Fretz, R. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic field-notes*. The University of Chicago Press.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 167–184). Hans Reitzels Forlag.
- Hansbøl, G. & Kofoed, K. K. (2004). Pædagogers arbejde set i et professionsprisme. I L. Moos, J. Krejsler & P. F. Laursen (red.), *Relationsprofessioner* (s. 99-139). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hasse, C (2011) *Kulturanalyse i organisationer*. Samfundslitteratur.
- Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2018) To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud". *Barn* 36(2), 29–46.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2778>
- Jacobsen, G. H. (2012). *Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Københavns Universitet.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I: S. Højlund (red.), *Barndommens organisering—i et dansk institutionsperspektiv*. (s. 149-172). Roskilde Universitetsforlag.
- Klykken, F. H. (2022). Implementing continuous consent in qualitative research. *Qualitative Research*, 22(5), 795–810.  
<https://doi.org/10.1177/14687941211014366>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Palludan, C. (2007) Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood* (39), 75–91.  
<https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: Læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*. Dafolo.
- Prins, K. (2019). *På jagt efter det demokratiske. En pragmatisk kultur-analyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Prins, K., Christensen, K. S., Thingstrup, S. H. & Aabro, C. (in press). Pædagogers lighedsskabende arbejde i daginstitutionen – dilemmaer og blinde vinkler. *Barn*.
- Rasch-Christensen, A. (2019) Om baggrunden for den styrkede pædagogiske læreplan. I: Aabro, C. (red.) *Den styrkede pædagogiske læreplan. baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 27-41). Samfundslitteratur.
- Stanek, A. H., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (red.) (2022). *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*. Syddansk Universitetsforlag.
- Thingstrup, S. H., Aabro, C., Prins, K. & Christensen, K. S. (2023). Sorting shapes or connecting dots? Local enactments of globalization in early childhood education in Denmark. *Global Studies of Childhood*, 13(3), 261–275. DOI: 10.1177/20436106231179604
- Togsverd, L., Stanek, A. H. & Ellegaard, T. (2022) Den styrkede pædagogiske læreplan til diskussion. I A. H. Stanek, L. Togsverd & T. Ellegaard (red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 9-26). Syddansk Universitetsforlag.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2014). *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*.  
<https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf>
- Aabro, C. (red.) (2014). *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Dafolo.
- Aabro, C. (2019). Indledning. I C. Aabro (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan – baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 9-26). Samfundslitteratur.



# Pædagogmedhjælpere i daginstitutioner

## – hvad siger skandinavisk forskning?

---

Astrid Mus Rasmussen  
ph.d., postdoc  
Institut for Kommunikation og Kultur  
Aarhus Universitet  
geramr@cc.au.dk

### Resumé

Denne forskningsoversigt undersøger, hvad vi fra skandinavisk forskning ved om pædagogmedhjælpere, der arbejder med 0-6-årige på daginstitutionsområdet. Emnet er højaktuelt, fordi pædagogmedhjælpere udgør ca. 50 % af det pædagogiske personale i en række europæiske lande. Manglen på uddannet personale er massiv og vil formentlig blive forværret (se bl.a. EVA 2020a). Forskningsoversigten er baseret på i alt 26 studier. Der blev søgt efter litteratur i forskningsdatabaserne *Nordic Base of Early Childhood Education and Care* (NB-ECEC) og *Education Resources Information Center* (ERIC) i perioden fra d. 23.2.2023 til d. 6.3.2023. Gennemgangen af litteraturen viser, at der overordnet er fire emner, der går igen: pædagogmedhjælpernes 1) baggrund, 2) kompetenceudvikling, 3) arbejdsopgaver og roller og 4) trivsel. Nærværende forskningsoversigt fokuserer på de tre førstnævnte emner.

**Nøgleord:** pædagogmedhjælper, daginstitution, arbejdsopgaver,

### Abstract

#### *Daycare assistants in daycare centers – what do we know from Scandinavian research?*

This literature review examines what we know from Scandinavian research about teacher assistants working in preschools with 0-6-year-old children. This is particularly relevant as educational assistants comprise approximately 50 % of the teaching staff in several European countries. This shortage of trained educators is significant and likely to worsen (EVA 2020a). The overview is based on 26 studies from the *Nordic Base of Early Childhood Education and Care* (NB-ECEC) and the *Education Resources Information Center* (ERIC) with searches conducted from 23.2.2023 to 6.3.2023. The literature review reveals four recurring topics: the teacher assistants' 1) background; 2) competency development; 3) tasks and roles and 4) well-being. The present literature review focuses on the first three topics.

**Keywords:** teacher assistant, preschool, tasks and roles

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150378

# Til trods for at pædagogmedhjælperne fylder så meget i daginstitutionerne, er denne medarbejdergruppe underbelyst i forskningslitteraturen

## Indledning

Denne forskningsoversigt undersøger, hvad vi fra skandinavisk forskning ved om, hvem pædagogmedhjælperne, der arbejder med de 0-6-årige på daginstitutionsområdet, er, og hvad de laver. Emnet er højaktuelt, fordi manglen på pædagoger i daginstitutionerne nu og i fremtiden er alarmerende i både Danmark og en række andre europæiske lande (Lohmander et al. 2009; Skoleverket 2021; Bock-Famulla 2022; European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2023). Dette har i mange lande betydet, at der ansættes betydeligt flere ikke-uddannede pædagogmedhjælperne. I Danmark er ca. halvdelen af det pædagogiske personale pædagogmedhjælperne (EVA 2020a). Situationen kan være problematisk for dagsinstitutionskvaliteten, idet flere studier peger på, at andelen af uddannede i daginstitutioner er en af de mest afgørende kvalitetsmarkører (bl.a. Sylva et al. 2010; Manning et al. 2019). Dertil kommer, at efter- og videreuddannelse ligeledes er afgørende for kvaliteten (Jensen et al. 2009; Jensen et al. 2013), og effekten heraf hænger sammen med høj personalestabilitet (Jensen et al. 2015), som netop er lavest blandt pædagogmedhjælperne (Jensen 2013; EVA 2017; Indenrigs- og Boligministeriets BENCHMARKINGENHED 2021). Men hvad ved vi egentlig om, hvem pædagogmedhjælperne er, hvad de laver, og hvordan de bidrager med at løfte de pædagogiske ambitioner på daginstitutionsområdet? Hvordan samarbejder de med de uddannede pædagoger og ledere? Og hvad betyder dette samarbejde for dagsinstitutionskvaliteten?

Til trods for at pædagogmedhjælperne fylder så meget i daginstitutionerne, er denne medarbejdergruppe underbelyst i forskningslitteraturen. I Danmark har der været en kortvarig forskningsmæssig interesse for pædagogmedhjælperne i begyndelsen af 2000'erne. Derefter er der

blot udkommet enkelte rapporter samt et enkelt interventionsstudie (Jensen & Marquard 2020). Tilsvarende kortvarig interesse kan noteres i Norge i 2010'erne. Formålet med denne oversigt er at give indblik i, hvad der trods alt findes for derved også at understrege behovet for yderligere viden. Gennemgangen af litteraturen viser, at der overordnet er fire emner, der går igen: pædagogmedhjælpernes 1) baggrund, 2) kompetenceudvikling, 3) arbejdsopgaver og roller og 4) trivsel. Nærværende forskningsoversigt fokuserer på de tre førstnævnte emner. Indledningsvist beskrives den anvendte metode, derefter behandles emnerne i den anførte rækkefølge, og oversigten afsluttes med en konklusion, der samler op og peger på behov for fremtidig forskning.

## Metode

Nærværende forskningsoversigt inkluderer udelukkende studier omhandlende Skandinavien. Dette skyldes for det første, at kvalifikationskravene til pædagogmedhjælperne er ensartede, hvilket konkret vil sige: "no minimum qualification requirements for assistants throughout the ECEC phase" (Publications Office of the European Union 2023, s. 4). For det andet eksisterer der trods variationer landene imellem en nogenlunde fælles forståelse af værdier på daginstitutionsområdet. Man kan tale om en nordisk og centraleuropæisk tradition, hvor en socialpædagogisk tilgang med fokus på leg, relationer og udelig dominerer, og hvor målet er en bred forberedelse til livet. Overfor for denne tradition står den engelsk/franske tradition, hvor daginstitutionen betragtes som en førskoleinstans, hvilket indebærer, at der fokuseres på tilegnelse af viden, færdigheder og dispositioner, og hvor medarbejderne i højere grad indtager en position som lærere (OECD 2006; Kragh-Müller 2013b, s. 17). Selv om der de seneste 15 år qua indførelsen af de pædagogiske læreplaner er kommet øget fokus på læring,

Studie	Indhold	Metode
Aspøy et al. 2013	Norsk undersøgelse af dagsinstitutionslederes indstilling til personalets kompetenceudvikling.	100 strukturerede telefoninterview med dagsinstitutionsledere. Gennemført i 2013. Kvalitative interviews med 2-5 almindeligt ansatte og ledere i tre kommuner. Ikke fagfællebedømt.
Aspøy & Bråten 2014	Norsk undersøgelse af kompetenceudvikling specifikt i relation til sprogudvikling. Det undersøges, hvordan de ansatte selv vurderer deres kompetencer, og hvad de ønsker at lære mere om og hvordan.	12 fokusgruppeinterview med i alt 50 deltagere: fire med pædagogmedhjælpere, fire med pædagogiske ledere og pædagoger og tre med institutionsledere, samt individuelle interview med ansatte i en kommune inden for det samiske sprogområde. Ikke fagfællebedømt.
Bryderup et al. 2000	Dansk deskriptiv undersøgelse af, hvem medhjælpere er. Samt en undersøgelse af ledernes perspektiv på rekruttering og håndtering af medhjælperne.	Undersøgelsen er udarbejdet på foranledning af pædagogmedhjælpernes faglige organisation Pædagogisk Medhjælper forbund (PMF). En spørgeskemaundersøgelse med 53 spørgsmål, som blev besvaret af over 2000 pædagogmedhjælpere fordelt på 899 institutioner i 1999. En spørgeskemaundersøgelse henvendt til lederne i de 899 institutioner med 18 spørgsmål. Ikke fagfællesbedømt.
Børresen & Haug (2006)	Norsk undersøgelse af det pædagogiske personales samarbejde i en børnehave.	Observationer og individuelle interview med personalet i en børnehave. Det fremgår ikke, hvor mange personer eller hvor længe observationerne stod på. Ikke fagfællebedømt.
EVA 2013	Dansk undersøgelse af pædagogmedhjælpernes jobfunktioner og behov for kompetenceudvikling.	Undersøgelsen er udarbejdet på foranledning af Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogiske Område og Social- og Sundhedsområdet (EPOS) Telefoninterview med seks nøglepersoner, dvs. faglige resourcepersoner, interessenter, forskere på feltet og en AMU <sup>1</sup> -udbyder af relevante uddannelser. Besøg i 11 institutioner fordelt på syv kommuner. Interview med lederen samt en gruppe pædagogmedhjælpere i hver institution. Interview med en pædagogisk konsulent i hver kommune. Ikke fagfællebedømt.
EVA 2020a	Dansk undersøgelse af det pædagogiske personales kendetegn ift. alder, anciennitet, køn og etnicitet.	Registerdata fra Danmarks Statistik fra 2018. Ikke fagfællebedømt.
EVA 2020b	Dansk undersøgelse af kompetenceudvikling i dagtilbud.	Spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af 544 pædagoger og medhjælpere og 102 dagtilbudsledere i daginstitutioner på 3-5-årsområdet, 307 pædagoger og pædagogmedhjælpere og 55 dagtilbudsledere i daginstitutioner på 0-2-årsområdet. I undersøgelsen indgår både offentlige, private og selvejende daginstitutioner. Ikke fagfællebedømt.

<sup>1</sup> arbejdsmarkedsuddannelse

Studie	Indhold	Metode
EVA 2023	Dansk undersøgelse af, hvor mange af nyoptagne studerende i 2022, der havde været ansat som lærervikar, pædagogmedhjælper eller i ansat i ældreplejen inden studiestart, samt hvordan de trivedes i disse stillinger og blev hhv. interesseret i eller afskrækket fra at tage en uddannelse inden for det pågældende område.	Spørgeskemaundersøgelse. N= 19.092 Ikke fagfællebedømt.
FOA 2019	Dansk undersøgelse af den faglige kritik og sparring, der finder sted blandt personalet og mellem personale og leder i den pædagogiske sektor (medarbejderstaben behandles samlet).	Spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af 978 personer, der arbejder i den pædagogiske sektor. Undersøgelsen blev udført i 2019. Ikke fagfællebedømt.
Gradovski & Løkken 2014	Norsk undersøgelse af simulatortræning og vejledning ift. kompetenceudvikling for pædagogmedhjælpere.	Spørgeskemaundersøgelse, som blot besvares af 37 medhjælpere (sendt til 75). Fagfællebedømt.
Gradovski & Løkken 2015	Norsk undersøgelse af, hvordan vejledningsprocessen opleves af pædagogmedhjælpere.	Spørgeskemaundersøgelse, som blot besvares af 62 medhjælpere i Telemark og Buskerud i Norge. Fagfællebedømt.
Gotvassli et al. 2012	Norsk undersøgelse af forskellige medarbejdergrupperes vurdering af diverse forhold omkring kompetenceudvikling.	Spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af i alt 4780 pædagoger, pædagogmedhjælpere og ledere. Ikke fagfællebedømt.
Jensen og Marquard 2020	Dansk interventionsstudie med sigte på at styrke samarbejdet mellem personalegrupperne i danske daginstitutioner (0-6 år).	Interventionsstudie bestående af otte månedlige workshops, hvor der i alt deltog tre ledere og 62 medarbejdere fra tre forskellige daginstitutioner placeret i samme kommune. Der blev lavet fokusgruppeinterview med deltagerne. Derudover blev der ifm. workshopsene udarbejdet logfiler (18 sider for medhjælpere, 27 for pædagoger og 8 sider for ledere). Ikke fagfællebedømt.
Kjær 2004a	Dansk undersøgelse af pædagogmedhjælpernes opfattelse af sig selv som pædagogmedhjælper og deres opfattelse af pædagoger.	Etnografisk deltagerobservationsstudie med feltnoter og opfølgende interview i en daginstitution. Samt interview med medhjælpere fra yderligere to institutioner. Der blev lavet seks interview med pædagogmedhjælpere og syv interview med meritstuderende, som på interviewtidspunktet arbejdede som medhjælpere. Det fremgår ikke, hvor længe observationerne fandt sted. Ikke fagfællebedømt.
Kjær 2004b	Dansk undersøgelse af pædagogmedhjælpernes opfattelse af sig selv som pædagogmedhjælper og deres opfattelse af pædagoger.	Samme data som Kjær 2004a. Ikke fagfællebedømt.
Løvgren 2016	Norsk undersøgelse af følelsesmæssig udmattelse ( <i>emotional exhaustion</i> ) blandt pædagoger og medhjælpere.	Spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af 2549 medarbejdere (1192 pædagoger og 1357 medhjælpere) fra 588 daginstitutioner. Fagfællebedømt.

Studie	Indhold	Metode
Mehlbye & Glæsner 2003	Dansk undersøgelse af det pædagogiske personalets tidsanvendelse. Undersøgelsen inkluderer alle personalegrupper. Det fremgår, hvor meget tid personalet tilbringer sammen med børnene, hvad de laver (fx spisning, fri leg, voksenstyrerede aktiviteter osv.), og administration og planlægning. Derudover fremgår det, hvad personalet ønsker ift. tidsanvendelse.	Undersøgelsen er udarbejdet på foranledning af Frederiksberg Kommune, BUPL og PMF. En spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af 70 % af personalet i samtlige daginstitutioner i Frederiksberg Kommune. Undersøgelsen inkluderede to spørgeskemaer: 1) En årsregistreringsundersøgelse, hvor det pædagogiske personale blev bedt om at oplyse det skønnede årlige tidsforbrug på forskellige aktiviteter. 751 besvarelser. 2) En daglig tidsregistreringsundersøgelse, hvor de over tre dage hver især registrerede deres daglige arbejdsfunktioner, og hvor lang tid de tog. 780 besvarelser. Ikke fagfællebedømt.
Nicolaisen et al. 2012	Norsk undersøgelse af arbejdsopgaver og kompetenceudvikling.	Individuelle interview og fokusgruppeinterview med 2 lederteams. Individuelle interview og fokusgruppeinterview med forskellige stillingsgrupper fordelt på syv institutioner. Spørgeskemaundersøgelse med 266 besvarelser. Ikke fagfællebedømt.
Nicolaisen & Seip 2014	Norsk undersøgelse af det pædagogiske personales tidsforbrug	Samme data som Nicolaisen et al. 2012 Fagfællesbedømt.
Nørregård-Nielsen 2006	Dansk undersøgelse af pædagogers professionelle identitet inkl. medhjælpernes vurdering heraf.	Spørgeskemaundersøgelse besvaret af 3.536 informanter fra i alt 216 daginstitutioner. Kvalitative interview og observationer i 7 daginstitutioner. Ph.d.-afhandling.
Olsen 2004	Dansk undersøgelse af medhjælperes arbejde og relationsindgåelse med det øvrige personale.	Undersøgelsen er initieret og finansieret af PMF's Pædagogiske Udviklingsfond. Observationsstudium med fire pædagogmedhjælpere i tre forskellige institutioner. Der var mellem 5 og 7 sessioner hos hver medhjælper. Der blev lagt vægt på, at observationerne fandt sted gennem en hel åbningsdag, og at mindst to af observationerne fandt sted to dage i træk. Observationerne fandt sted mellem 4.09.2002 og 24.2.2003. Ikke fagfællebedømt.
Olsen 2007	Dansk undersøgelse af medhjælperes arbejde og relationsindgåelse med det øvrige personale.	Samme data som Olsen 2004 Ph.d.-afhandling.
Olsen 2011	Dansk undersøgelse af medhjælperes arbejde og relationsindgåelse med det øvrige personale.	Samme data som Olsen 2004 Fagfællebedømt.
Steinnes 2014a	Norsk undersøgelse af arbejdsdelingen mellem pædagoger og medhjælpere.	Spørgeskemaundersøgelse besvaret af 1192 pædagoger og 1357 medhjælpere fordelt på 576 børnehaver (i Norge for 1-5-årige børn). En del af studiet involverer også interview, men disse er ikke relevante for de her fremførte pointer. Ph.d.-afhandling.
Steinnes 2014b	Norsk undersøgelse af arbejdsfordelingen mellem pædagoger og medhjælpere.	Spørgeskemaundersøgelsen beskrevet under Steinnes 2014a. Fagfællebedømt.
Steinnes og Haug (2013)	Norsk undersøgelse af arbejdsdelingen mellem pædagoger og medhjælpere.	Spørgeskemaundersøgelsen beskrevet under Steinnes 2014a. Fagfællebedømt.



gør ovenstående sig fortsat gældende som grundlæggende værdier i nordiske daginstitutioner (EVA 2022).

I forskningsoversigten er der i alt inkluderet 26 studier. Der blev søgt efter litteratur i forskningsdatabaserne *Nordic Base of Early Childhood Education and Care* (NB-ECEC) og *Education Resources Information Center* (ERIC). Søgningerne blev gennemført i perioden fra d. 23.2.2023 til d. 6.3.2023. Udover kriteriet vedr. skandinavisk litteratur blev følgende inklusionskriterier anvendt i disse søgninger: fagfællebedømmelse, publiceret i perioden 2000-2023 og forfattet på dansk, norsk, svensk eller engelsk. Desuden var det et krav, at studierne beskæftigede sig eksplicit med pædagogmedhjælpere, der arbejder på daginstitutionsovrådet. I NB-ECEC gav søgeordet 'medhjælper' 13 resultater, heraf var fire relevante, mens 'assistent' gav 45 resultater, heraf var to relevante. I ERIC blev der søgt i *all abstracts and summary text*. 'kindergarten' AND 'assistant' gav 39 resultater heraf tre relevante, 'preschool' AND 'assistant' gav 78 resultater heraf fire relevante. Årsagen til de mange irrelevante resultater er, 1) at der sjældent drages konklusioner specifikt for medhjælper, og 2) at der er tale om *research assistant* frem for *teacher assistant*. 'Preschool' AND 'paraprofessional' gav 19 resultater heraf ingen relevante. 'Paraprofessional' AND 'kindergarten' gav 13 resultater heraf ingen relevante. Derudover blev der søgt på 'pædagogmedhjælper' i Det kongelige biblioteks søgefunktion, hvilket gav 14 resultater heraf tre relevante. Pga. manglen på information inden for en række emner i særdeleshed vedrørende danske forhold blev inklusionskriterierne i en googlesøgning udvidet til også at inkludere ikke-fagfællebedømte rapporter udarbejdet af kvalificerede organisationer såsom EVA. Detaljerede redegørelser for anvendt metode retfærdiggør denne afvigelse fra inklusionskriteriet. Der er tale om seks sådanne publikationer. De resterende fem publikationer stammer fra snowballing.

Ovenfor ses en tabellarisk oversigt over forskningsoversigtens mest centrale studier. Heri præsenteres studierne indhold og metode i alfabetisk rækkefølge. Under indhold anføres studiets nationale tilhørsfor-

hold. Sammenfattende kan det konstateres, at en stor del af studierne ikke er fagfællebedømte, men at disse studier til gengæld er baseret på et solidt datagrundlag. Datagrundlaget for Gradovski & Løkken (2014; 2015), som begge er fagfællebedømte, er derimod relativt spinkelt.

#### Hvem er de, pædagogmedhjælperne?

I dette afsnit fokuseres der på den særdeles begrænsede litteratur, der beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvem pædagogmedhjælperne er. EVA (2020a) undersøger, hvad der kendetegner det pædagogiske personale i kommunale daginstitutioner (dagplejere samt pædagogisk personale i private og selvejende institutioner eller kommunale klubtilbud er således ikke inkluderet). Undersøgelsen beror på registerdata fra Danmarks Statistik fra 2018. Det fremgår, at pædagogmedhjælperne er betydeligt yngre og har lavere anciennitet end pædagogerne. Mænd er generelt stærkt underrepræsenterede i de danske daginstitutioner, men i mindre grad blandt medhjælperne, idet der procentuelt er dobbelt så mange mandlige medhjælper (16 %). Tilsvarende har størstedelen af det pædagogiske personale etnisk dansk baggrund, men procentuelt er der ca. dobbelt så mange medhjælper med anden etnisk baggrund (13 %). Uddannelsesmæssigt fordeles medhjælperne sig i tre næsten lige store grupper: 1) grundskolen som højeste fuldførte uddannelse, 2) anden erhvervsuddannelse og 3) en gymnasial eller anden videregående uddannelse.

Om de danske forhold findes der derudover en omfattende kvantitativ undersøgelse fra 2000 (Bryderup et al. 2000). Undersøgelsen giver en detaljeret beskrivelse af en række faktorer omkring pædagogmedhjælperne såsom baggrund, arbejdsopgaver og kvalifikationer. Overordnet viser undersøgelsen, at gruppen af pædagogmedhjælper er særdeles broget, ikke desto mindre når Bryderup et al. frem til fire karakteristiske grupper af pædagogmedhjælper, som er gengivet tabellarisk nedenfor.

Undersøgelsens alder taget i betragtning skal man være varsom med at overføre resultaterne til situationen i dag, ikke mindst fordi der er sket

Kategori	Beskrivelse
"Studenter på gennemtræk"	Medhjælper på under 25 år. 80 % forventede at have påbegyndt en uddannelse om tre år. Desuden var det her langt de fleste mænd befandt sig (33% var mænd).
Skifte spor eller blive?	Medhjælper på mellem 25 og 34 år. Der var fortsat relativt mange mænd (23 % var mænd). 36 % forventede at have påbegyndt en uddannelse om tre år, mens 40 % forventede fortsat at arbejde som medhjælper.
"Stabilitet og ansvar"	Medhjælper mellem 35 og 49 år. 14 % forventede at have påbegyndt en uddannelse om tre år. 72 % forventede fortsat at arbejde som medhjælper om tre år. Blot 8% var mænd.
"Det var så det"	Medhjælper over 50 år. 84 % forventede fortsat at arbejde som medhjælper om tre år. Blot 2 % forventede at have påbegyndt en uddannelse. Blot 5 % var mænd.

store lovgivningsmæssige forandringer inden for området bl.a. i form af indførelsen af de pædagogiske læreplaner, der har medført et andet fokus i de nordiske daginstitutioner. Ikke desto mindre ses de samme tendenser ift. køn, uddannelsesbaggrund, alder og anciennitet (etnicitet fremgår ikke i Bryderup et al. 2000) som fremgår af EVA (2020a). Kategoriseringens relevans understøttes af, at der – som det vil fremgå senere – kan konstateres forskel på arbejdsopgaver og roller afhængigt af anciennitet (jf. afsnit 5).

#### **Hvilke behov og muligheder har pædagogmedhjælpere for at deltage i kompetenceudviklingsaktiviteter?**

Kompetenceudvikling er det mest dominerende emne i litteraturen om pædagogmedhjælpere. Den overordnede konklusion lyder, at pædagogmedhjælpere med enkelte undtagelser generelt har meget færre muligheder for at deltage i kompetenceudviklingsaktiviteter sammenlignet med pædagoger (bl.a. Mehlbye & Glæsner 2003; Aspøy et al. 2013; EVA 2020a). Deltagelsen varierer dog afhængigt af, om der er tale om formel kompetenceudvikling, dvs. uddannelse med faste rammer og officielt fastlagte mål, nonformel kompetenceudvikling, dvs. uddannelse uden officielle mål såsom konferencer, og uformel kompetenceudvikling, der finder sted i hverdagen mellem kollegaer. I ovennævnte undersøgelse lavet af EVA (2020a) undersøges pædagogmedhjælperes hhv. pædagogers deltagelse i formel kompetenceudvikling. De finder, at pædagogmedhjælpere deltager betydeligt sjældnere end pædagoger. I 2018 havde hver femte pædagog deltaget i formel kompetenceudvikling, mens det blot var hver tiende pædagogmedhjælper. Af EVA's (2020b) undersøgelse af faglig kompetenceudvikling i daginstitutioner fremgår det, at 79 % af personalet på dagtilbudsområdet deltager i faglig kompetenceudvikling i løbet af et år, og at de tre mest benyttede aktiviteter er kortere kurser og seminarer, netværksdeltagelse og konference, hvilket vil sige nonformelle kompetenceudviklingsaktiviteter. De finder en signifikant sammenhæng mellem det pædagogiske personales uddannelsesniveau og deltagelse i faglig kompetenceudvikling samt en signifikant sammenhæng mellem det pædagogiske personales anciennitet og deltagelse. Det vil med andre ord sige, at pædagogmedhjælperne også deltager mindre i nonformelle kompetenceudviklingsaktiviteter, om end aktiviteten her generelt er større. Nu skal vi se nærmere på årsagerne til den begrænsede kompetenceudvikling, det oplevede behov, foretrukne kompetenceudviklingsaktiviteter, samt hvad studier siger om, hvad der er hensigtsmæssigt.

#### *Årsager til den begrænsede deltagelse*

Årsagen til medhjælpernes begrænsede deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter er blevet undersøgt i en norsk kontekst. Aspøy et al. (2013) har undersøgt, hvordan dagsinstitutionslederne forholder sig til personalets kompetenceudvikling. Institutionslederne anfører, at interessen for læring blandt medhjælperne er stor. Når medarbejdere ikke deltager i kompetenceudvikling, er der to årsager, der skiller

sig ud 1) hårdt arbejdspress og mangel på tid og 2) økonomi. Gotvassli et al. (2012) når frem til samme resultat. For medhjælperne er det desuden af betydning, at der med gennemførelse af kurser ikke følger højere løn (Gotvassli et al. 2012). Aspøy & Bråten (2014) finder i et studie vedr. kompetenceudvikling specifikt i relation til sprogudvikling, at ledere ofte afgør, hvem der får lov at komme på kurser, og at lederne mener, at det ikke er ligeså udbytterigt at sende pædagogmedhjælpere på kurser, fordi udbyttet afhænger af den ansattes evne til at sprede og implementere nye kompetencer. Samtidig giver nogle ledere udtryk for, at det kan være vanskeligt for pædagoger at overføre viden til en person med en anden faglig ballast. Dette nævnes dog ikke af pædagogerne, som imidlertid understreger, at der er stor forskel på medhjælperne mht. erfaringer og faglig ballast. Medhjælperne giver på den anden side udtryk for, at de værdsætter kurser men mener, at implementeringen af det lærte, kræver tiltag på ledelsesniveau, enten ved at kompetenceudveksling knyttes til møder, eller at afprøvning af det tillærte tilrettelægges. Medhjælperne mener, at dette langt fra altid bliver faciliteret pga. andre mere presserende dagsordenpunkter. At denne form for implementering ikke prioriteres af lederne er i overensstemmelse med, at medhjælperne oplever, at de lærer af præsentationer, mens lederne er den modsatte opfattelse. Nicolaisen et al. (2012) finder, at både medhjælperne og pædagoger efterspørger, at medhjælperne involveres mere i kompetenceudviklingsarbejdet. Der synes at være flere årsager hertil. For det første opleves det som uretfærdigt, at pædagoger får afsat tid til kompetenceudvikling, når medhjælperne ikke gør. For det andet peger flere på, at medhjælperne er mest sammen med børnene, og at både børn og pædagoger ville nyde godt af, at medhjælperne kunne bidrage mere fagligt (Nicolaisen et al. 2012). Der synes altså at være en tendens til diskrepans mellem medarbejdere og ledes opfattelser af, hvorvidt medhjælperne bør prioriteres.

#### **Oplevet behov for kompetenceudvikling**

Gotvassli et al. (2012) har undersøgt, hvordan det pædagogiske personale vurderer egne kompetencebehov inden for 16 faglige temaer. De finder, at forskellene på medarbejdergruppernes vurderinger er særdeles små. Medhjælperne oplever altså tilsyneladende ikke at have et større behov end pædagogerne, til trods for at de ikke er uddannede. Generelt vurderer lederne dog, at behovet for kompetenceudvikling er større, end medarbejderne selv gør. Steinnes (2014a; 2014b), som ligeledes har ladet det pædagogiske personale i Norge vurdere egne kompetencer ift. praktisk, relationel og teoretisk viden, når frem til lignende resultat, om end pædagogerne vurderer egen teoretisk viden højere end medhjælperne. I lighed med de norske studier, finder EVA (2013), at medhjælperne ikke umiddelbart selv oplever et voldsomt påtrængende behov for kompetenceudvikling. Ledere og konsulenter peger derimod mere direkte på et behov for samarbejds-, handle- og refleksionskompetencer. Desuden peger de på, at der generelt synes at blive stillet højere krav til faglighed bl.a. som følge af arbejdet med

de pædagogiske læreplaner (EVA 2013). At medhjælperne ikke selv oplever et stort behov for kompetenceudvikling er muligvis også medvirkende årsag til, at de ikke prioriteres af lederne. Dvs. den ovenfor nævnte diskrepans mellem medarbejdere og ledere derved relativiseres. EVA understreger desuden, at det er nødvendigt med ledelsesansvar ift. kompetenceudvikling til medhjælpere, på den ene side fordi det kan være vanskeligt for en uuddannet at overskue egne behov, og på den anden side giver uddannelse lyst til uddannelse (EVA 2013).

### Foretrukne kompetenceudviklingsaktiviteter

I litteraturen tematiseres det endvidere, hvilke former for kompetenceudvikling, der foretrækkes. Svaret er dog ikke entydigt. I det norske studie udført af Aspøy et al. (2013) mener flest institutionsledere, at udbyttet er størst ved formel uddannelse, dernæst uformel uddannelse, og færrest angiver nonformel uddannelse. Gotvassli et al. (2012) finder, at flest medarbejdere (ledere, pædagoger og medhjælpere) foretrækker *veiledning i tilknytning til arbejdet i barnehagen, heldagskurs og tiltak som gir mulighet for å treffe kolleger fra andre barnehager*. EVA (2013) finder, at ledere, pædagoger og medhjælpere alle tillægger den uformelle læring stor værdi, muligvis sågar størst værdi. Dette hænger ifølge EVA bl.a. sammen med, at man ønsker, at medhjælperne tilegner og tilpasser sig de lokalt forankrede kulturer og værdier. Det understreges dog også, at omfanget af uformel læring afhænger af den enkelte medhjælperes interesse i at lære, og af i hvor høj grad medhjælperen inkluderes.

### Den uformelle kompetenceudvikling

Den uformelle læring kan være mere eller mindre systematisk. I Aspøys et al. (2013) undersøgelse anfører 90 % af institutionslederne at have bevidste tiltag, der skal sikre, at medhjælpere lærer i det daglige arbejde. Betragtes den uformelle læring fra medhjælpernes perspektiv, tegner der sig et mere broget billede. Gradovski & Løkken (2014; 2015) har i to spørgeskemaundersøgelser undersøgt, hvordan medhjælpere i Telemark i Norge oplever vejledning og simultant træning, dvs. træning af hverdagsproblemstillinger vha. rollespil, video eller praksisfortællinger. Medhjælperne oplever at modtage vejledning af spontan karakter, relateret til specifikke opgaver og aktiviteter. Derimod er der kun ganske få, der anfører at have modtaget systematisk vejledning. En relativ stor del af medhjælperne anfører at have arbejdet med simulator træning, og størstedelen af disse mener, at metoden er meget nyttig. Nicolaisen et al. (2012) konkluderer, at medhjælperne giver udtryk for, at der er afsat for lidt tid til systematisk faglig udvikling til medhjælpergruppen. En dansk spørgeskemaundersøgelse vedr. faglig sparring udført af fagforeningen FOA (2019), som ikke er fagfællebedømt, men blev besvaret af 978 personer fra den pædagogiske sektor, peger i samme retning. Heraf fremgår det bl.a., at personalet i den pædagogiske sektor (medarbejderstaben behandlet samlet) sjældent modtager faglig kritik fra kollegaer og endnu sjældnere fra deres ledere.

Der er desuden en stor del, der anfører, at de ikke har den nødvendige tid og rum i hverdagen til at give hinanden faglig feedback (FOA 2019). Dette er i overensstemmelse med, at der ifølge Rutar et al. (2019) i de fleste EU-lande sjældent finansieres tid uden børn, og når det sker, tildeles den pædagogerne.

### Undersøgelser af målrettet uddannelse til medhjælperne

Jensen og Marquard (2020) har beskæftiget sig med kompetenceudvikling til medhjælpere i et samarbejde mellem pædagoger og medhjælpere – hvilket jf. afsnit 4.1. efterspørges af begge medarbejdergrupper. Jensen og Marquard (2020) laver *learning laboratories* bestående af otte månedlige workshops, som faciliteres af en forsker. Hver workshop indebærer: 1) undersøgelse af egen praksis, 2) analyse af praksis med et specifikt fokus (her *educare* og inklusion), 3) individuel og fælles refleksion, 4) udvikling og afprøvning af nye tiltag, og 5) fælles evaluering og enighed om næste skridt. De observerede forbedringer i form af:

- En styrkelse af medarbejdernes professionelle identitet i særdeleshed hos medhjælperne, der i udgangspunktet var enormt tilbageholdende.
- En styrkelse af *educare*-approachen og et øget fokus på inklusion. I særdeleshed medhjælperne oplevede vigtigheden af at være mere opmærksomme på udsatte børn.
- Styrkelse af samarbejde, der værdsætter diversitet i medarbejderstaben, hvilket bl.a. indebærer en mere ligeværdig samtale mellem ledere, pædagoger og medhjælpere (Jenssen & Marquard 2020).

Jensen og Marquard (2020) viser hermed, at en investering i denne form for kompetenceudvikling, hvor begge medarbejdergrupper involveres, synes at være givende.

### Hvilke arbejdsopgaver og roller varetager pædagogmedhjælperne?

Nu skal vi se nærmere på medhjælpernes arbejdsopgaver samt rollefordelingen mellem pædagoger og medhjælpere. EVA (2013) har undersøgt, hvilke opgaver medhjælperne varetager, og konkluderer, at det bl.a. afhænger af, om institutionernes ledelse har en egalitær tilgang til medarbejdergrupperne, eller om den fremhæver forskellene på uddannede og uuddannede. Ledelsens indflydelse beskrives, som det senere vil fremgå, også af Kjær (2004a). Samtidig understreges det i EVA, at der overordnet set er væsentligt mindre forskel på opgavefordelingen mellem pædagoger og medhjælpere end mellem den erfarne og den uerfarne medhjælper. De meget erfarne medhjælpere sidestilles tilnærmelsesvis med pædagogerne med undtagelse af helt specifikke opgaver, der typisk involverer eksterne parter (forældresamtaler, indstillinger til kommunen, samarbejde med tale-høre-pædagog osv.). Desuden synes der at være en tendens til, at medhjælperne tilbringer mere tid med børnene. EVA skriver dog, at der også findes institutioner, som lægger vægt på, at det er de uddannede pædagoger, der skal

tilbringe mest tid med børnene. I Norge tegner der sig et lignende billede (Mehlbye & Glæsner 2003; Steinnes og Haug 2013). Steinnes og Haug (2013) finder, at pædagogens opgaveportefølje blot adskiller sig fra medhjælpernes, idet de i højere grad er involverede i 1) møder med forældre samt i diskussioner med forældre vedr. svære problemer, 2) opgaver relateret til ledelsesansvar og 3) specifik og specialiseret pædagogisk arbejde såsom specialundervisning, undervisning af de 5-årige og ledelse af en samling. I de øvrige aktiviteter deltager begge grupper i nogenlunde lige høj grad. Dvs. opdelingen af arbejdsopgaver er meget svag. Steinnes og Haug har endvidere undersøgt medarbejdernes holdning til denne opgavefordeling, og det viser sig, at de finder opgavefordelingen passende. Dette billede bekræftes af de norske undersøgelser gennemført af Nicolaisen et al. (2012) og Nicolaisen og Seip (2014), bortset fra at de i modsætning til EVA ingen forskel finder på de opgaver, der løses af medhjælpere med meget og lidt erfaring.

Den svage opgavedeling og det flade hierarki mellem medarbejdergrupperne genfindes i Olsen (2004; 2007; 2011). Olsen undersøger medhjælpernes arbejde og relationsindgåelse med det øvrige personale. Han har lavet en omfattende analyse, hvor han betragter rollefordelingen mellem pædagogmedhjælpere og pædagoger fra fem forskellige perspektiver. Han finder blot enkelte indikationer på en arbejdsdeling. Det fremgår dog, at medhjælperne er placeret lavere i hierarkiet, fordi det er dem, der bliver flyttet rundt mellem stuer, hvis der er behov for det. Dette betegner han som "den vagabonderende pædagogmedhjælper". Ud over de fem perspektiver har Olsen udarbejdet en model, hvoraf det fremgår, hvilken position personalet indtager. Personalet placeres fra centrum til periferi i en cirkel afhængigt af, hvor dominerende deres rolle er. "Bestyreren" befinder sig i centrum, "assistenten" i dennes nærhed, mens "tilskueren" er placeret i periferien. Olsen finder, at to af de fire observerede medhjælpere i vidt omfang befinder sig i centrum af modellen som bestyrere, mens de øvrige medhjælpere er assistenter. Han beskriver endvidere en situation, hvor en pædagog indtager en position som tilskuer. Det er således ikke givet, at pædagogen er indehaver af rollen som bestyrer. Som det fremgår i EVA (2013) (jf. ovenfor), synes anciennitet altså at spille en større rolle end uddannelse ift., hvem der ender som hhv. "bestyrer" og "assistent". Han understreger, at de vagabonderende medhjælpere kan have forskellige positioner på forskellige stuer.

Kjær (2004a; 2004b) undersøger, hvordan medhjælperne selv beskriver og opfatter deres egen rolle. Det umiddelbare indtryk fra såvel observationer som interview er, at medhjælperne oplever relationen til pædagogerne som uproblematisk, ligeværdig og jævnbyrdig, netop fordi de to personalegrupper løser de samme dagligdagsopgaver. Umiddelbart er den eneste synlige forskel, at medhjælperne er på stuen hele tiden, mens pædagogerne også har opgaver, der trækker dem væk fra børnene. Dvs. der i høj grad tegner sig samme billede som beskrevet

ovenfor. Ved nærmere eftersyn viser det sig dog, at relationen er mere kompleks. Kjær finder, at pædagogmedhjælpernes identitet og position kredser omkring nogle centrale modsætninger mellem pædagog og medhjælper. Eksempelvis placerer medhjælperne sig selv i en decideret praksis- og omsorgstradition, mens den pædagoguddannede placeres i en teoretisk orienteret pædagogisk tradition. Desuden anfører Kjær, at medhjælperne giver udtryk for ambivalente opfattelser af pædagogerens uddannelse. På den ene side anerkender de, at uddannelsen sætter pædagogerne i stand til at håndtere visse situationer såsom problemer ifm. forældresamarbejdet. På den anden side medfører uddannelse, at pædagogerne er analyserende, kolde og distancerede. Nogle medhjælpere giver endvidere udtryk for en form for anti-ankendelse, idet de beskriver anvendelsen af uddannelsesmæssig viden som snyd, fordi pædagogerne har brug for uddannelse for at kunne klare det, som medhjælperne klarer blot vha. medmenneskelighed og talent for omsorg. Pædagogmedhjælperne beskriver, at deres største kvalitet er, at yde omsorg og anvende snusfornuft. Desuden beretter medhjælperne "påfaldende ofte" (Kjær 2004a, s. 21), at de er bedst til at se og tage sig af marginaliserede børn. Hun understreger, at hun hverken kan be- eller afkræfte påstanden ud fra data. Denne selvopfattelse er i overensstemmelse med, at medhjælperne ikke selv oplever et stort behov for kompetenceudvikling (jf. det foregående afsnit).

Kjær (2004a) redegør med udgangspunkt i observationer fra tre forskellige stuer for tre forskellige scenarier ift. rollefordelingen mellem pædagoger og medhjælpere. I det første scenarie bliver der ledelsesmæssigt lagt op til tydeliggørelse og aftaubisering af personale forskelle samt professionalisering, idet alene pædagogerne får tilbudt videreuddannelse, samtidig arbejdes der systematisk med supervisering af medhjælperne. I det andet scenarie er der tale om nivellering og personliggørelse, idet pædagog og medhjælper er uenige om håndteringen af en situation, uden at de tydeligt udtrykker denne uenighed. Pædagogen ender med at gennemtrumfe sin opfattelse, uden at medhjælperen konfronteres. Derved opretholdes ideen om konsensus, ligeværd og ligestilling, fordi ansvar og forskelle utydeliggøres eller underspilles (Kjær 2004a, s. 38). I det tredje scenarie foregår der nivellering, idet medhjælperen gennemtrumfer, at personlig kemi bliver ansættelses-kriterium frem for professionelle kvalifikationer, som der i udgangspunktet blev lagt op til af ledelsen. Pga. ønsket om konsens justeres ansættelsesproceduren (Kjær 2004a, s. 39).

De to medarbejdergruppers arbejdsopgaver synes således at være udpræget ens. Steinnes (2014b) rejser spørgsmålet om, hvorvidt den svage opgavefordeling er udtryk for, at den pædagogfaglige professionalitet undermineres (Steinnes 2014b). Som det pointeres af Steinnes og Haug (2013), udsiger datasamlingen dog intet om kvaliteten af arbejdet. Det er udelukkende Olsen (2007), der i nogen grad kommer ind på kvaliteten af aktiviteterne, idet han har undersøgt medhjælpernes



anvendelse af hhv. sympatihandlinger, dvs. respons på børns handlinger, der er kendetegnet ved imødekommenhed, bekræftelse, anerkendelse ol. (Olsen 2007, s. 149), og irettesættelser, dvs. børns handlinger, der er genstand for forbud, korrektioner, justeringer ol. (Olsen 2007, s. 150). Han finder, at medhjælperne udfører en sympatihandling for hver irettesættelse, mens pædagogerne blot udfører én sympatihandling for tre irettesættelser. Olsen understreger dog, at studiets primære fokus har været på medhjælperne, hvorfor hans konklusioner vedr. pædagogerne er baseret på et spinkelt grundlag.

### **Mulige forklaringer på og konsekvenser af den begrænsede opgave- og rollefordeling**

Steinnes og Haug (2013) forklarer den begrænsede opgave- og rollefordeling fra tre perspektiver. For det første er det i overensstemmelse med børnehaveideal og -traditioner, hvor lighed mellem familieliv og børnehave efterstræbes. For det andet kan det være relateret til de eksisterende dominerende strukturer, hvor fuldtidspasning er blevet normen, og pædagogerne er blevet tildelt flere administrative og praktiske opgaver, begge dele uden at antallet af tilknyttede pædagoger er blevet hævet. Dette tvinger pædagogerne til at overlade en række opgaver til medhjælperne. Denne begrundelse fremføres også i EVA (2013, s. 30). For det tredje kan det hænge sammen med den kompetenceudfordring, der er forbundet med pædagogprofessionen. Sidstnævnte handler i høj grad om pædagogens uddannelse og professionelle identitet. Steinnes og Haug (2013) argumenterer for, at det undertiden kan være vanskeligt for uddannede pædagoger at trænge igennem og påvirke daginstitutionerne. De anfører, at problemstillingen alt andet lige forværres af, at der bliver færre pædagoger, idet "being a majority of the staff, the assistants are allowed quite considerable resistance to changes if they disapprove of these" (Steinnes & Haug 2013, s. 11). I lighed hermed diskuterer Nicolaisen og Seip (2014), at lighedskulturen kan udgøre en risiko for daginstitutionskvaliteten.

Nicolaisen et al. (2012) har beskæftiget sig med pædagogernes og medhjælpernes egne argumenter. Begge medarbejdergrupper anfører, at en anderledes opgavefordeling, hvor der skeles mere til faglighed, er problematisk pga. organisering af vagter, dvs. de ligeledes peger på strukturelle problemer. Desuden mener de, at det ville være uretfærdigt at overlade alle praktiske opgaver til medhjælperne.

Kjær (2004a) peger på konsensuskultur og tabuisering af reelle overordnings- og underordningsforhold på daginstitutionsområdet som forklaringsformodel. Dette skyldes ifølge Kjær, 1) at dagligdagen i høj grad består af rutiner og dagligdagsaktiviteter, og 2) at institutionsområdet er præget af en "kvindekultur" (Kjær 2004a, s. 43), hvor hierarkier skjules og gøres implicitte og personlige. Det er i overensstemmelse med pædagogernes og medhjælpernes argument vedr. retfærdighed (jf. ovenfor) og med Nørregård-Nielsen (2005) og Berntsson (2004), der

finder, at medarbejderne satser stærkt på et positivt kollegialt forhold til andre grupper på arbejdspladsen i stedet for at oprette et hierarki, hvor forskelle markeres. Et andet perspektiv på denne problemstilling fremgår af et finsk studie lavet af Karila og Kinos (2012). Heraf fremgår det, at konstant forhandling mellem pædagoger og medhjælpere er socialt besværligt, det kræver tid og opmærksomhed.

### **Konklusion**

Den overordnede konklusion må lyde, at der generelt er mangel på aktuel viden om pædagogmedhjælpere, der arbejder på daginstitutionsområdet. Ikke desto mindre giver den eksisterende litteratur en antydning af, hvem pædagogmedhjælperne er, og hvad de laver. Pædagogmedhjælpere – i hvert fald i Danmark – er yngre, mindre erfarne, oftere mænd og oftere af anden etnisk herkomst end pædagogerne (EVA 2020a). I fremtidige undersøgelser af pædagogmedhjælpere kan det være meningsfuldt at fokusere på enkelte aldersgrupper, fordi de tilsyneladende indtager forskellige roller afhængigt af, hvilken gruppe de tilhører (Bryderup et al. 2000), ikke mindst fordi flere af de eksisterende studier netop peger på forskelle i arbejdsopgaver og -roller afhængigt af anciennitet (EVA 2013; Olsen 2004; 2007; 2011). Det kunne være interessant at undersøge nærmere, hvordan de forskellige grupper bidrager forskelligt med at løfte de pædagogiske ambitioner på daginstitutionsområdet. Gruppen, som Bryderup et al. betegner som "studenter på gennemtræk", adskiller sig eksempelvis pga. deres biografi, idet der er flere mænd, men har dette en egentlig betydning og i så fald hvilken? Betyder det noget for deres måde at være sammen med børnene på, at de er yngre? Betyder det noget for deres motivation, at de er nye? Det kunne derudover være interessant at vide, hvad der motiverer disse grupper til at søge arbejde som pædagogmedhjælper, og hvad der kunne motivere dem til at blive i faget.

Kompetenceudvikling er et af de områder, der er blevet tildelt mest opmærksomhed. Der er ikke tvivl om, at pædagogmedhjælpere deltagere sjældnere i formel og nonformel kompetenceudvikling end pædagogerne (Aspøy et al. 2013; EVA 2020a; 2020b). Årsagen hertil er tilsyneladende, at der er mangel på såvel tid som økonomiske ressourcer, og når ikke alle kan deltage, prioriteres pædagogerne pga. en formodning om, at de er bedre til at implementere og udbrede det tillærte (Aspøy et al. 2013; Aspøy & Bråten 2014; Gotvassli et al. 2012; Nicolaisen et al. 2012). Den uformelle kompetenceudvikling i form af fx viderefremstilling af nye kompetencer samt systematisk vejledning forsømmes dog tilsyneladende også med samme begrundelse (Aspøys et al. 2013; FOA 2019; Gradovski & Løkken 2014; 2015; Nicolaisen et al. 2012; Rutar et al. 2019). Hvordan det ser ud med det oplevede kompetenceudviklingsbehov, er mere tvetydigt og delvist selvmodsigende. På den ene side efterspørger både medhjælpere og pædagoger involvering af medhjælpere i kompetenceudviklingsaktiviteter, på den anden side vurderer medhjælperne ikke umiddelbart et behov. Tilsvarende mener



# Forskningsmæssigt kunne det være interessant at opnå mere viden om, hvordan lederne og pædagogerne udgør en betingelse for medhjælpernes faglige udvikling

ledere og i en dansk kontekst pædagogiske konsulenter, at medhjælperne har behov for kompetenceudvikling, samtidig med at de ikke prioriterer medhjælperne (EVA 2013; Gotvassli et al. 2012; Steinnes 2014a; 2014b). Ud over manglen på ressourcer i form af tid og økonomi, kunne studierne tvetydige resultater hænge sammen med, at medhjælpernes arbejdsopgaver ikke er definerede. For at kunne afgøre kompetencebehovet, er man nødt til at vide, hvad kompetencerne skal anvendes til – hvad er det for nogle opgaver, man forventer medhjælperne kan, skal og bør løse? Desuagtet peger studierne på, at der er et uudnyttet potentiale ifm. 1) uformelle kompetenceudvikling fx i form af systematisk vejledning og simultantræning, og 2) kooperativ, kontekstbaseret kompetenceudvikling (Jensen & Marquard 2020). Men for at dette potentiale kan udnyttes, kræver det ændrede rammebetingelser, der giver tid og økonomi hertil. Her spiller ledelsen også en rolle. Studierne peger på, at lederne ikke påtager sig tilstrækkeligt ansvar. Således kunne lederne eksempelvis i højere grad facilitere viderefremmidling og implementering ifm. kompetenceudvikling. Desuden kunne de prioritere pædagogmedhjælpere (Nicolaisen et al. 2012; Gotvassli et al. 2012; Aspøys et al. 2013). Her kunne det måske være meningsfuldt at fokusere på den gruppe, som Bryderup et al. betegner som ”stabilitet og ansvar” (jf. afsnit 3), således at denne gruppes erfaring og engagement honoreres. Lederne kunne endvidere i højere grad facilitere vejledning og sparring blandt medarbejderne (FOA 2019). Forskningsmæssigt kunne det være interessant at opnå mere viden om, hvordan lederne og pædagogerne udgør en betingelse for medhjælpernes faglige udvikling. I en sådan undersøgelse kunne der med fordel fokuseres på, hvordan vekselvirkningen mellem pædagog og medhjælper og medhjælper og leder er, når det fungerer godt for på den måde at

beskrive inspirerende praksis. Eksisterende forskning siger kun i meget begrænset omfang noget herom.

Ift. rolle- og opgavefordelingen lyder den overordnede konklusion, at opgavefordelingen er svag, hierarkier er mere eller mindre ikkeeksisterende, og alle løser stort set de samme opgaver (EVA 2013; Steinnes & Haug 2013; Nicolaisen et al. 2013; Løvgren 2012; Olsen 2004; 2007; 2011). Ved nærmere eftersyn tegner der sig dog et mere broget billede, hvor hierarkiet alligevel kommer til udtryk. Således er det medhjælperne, der flyttes rundt mellem stuerne, når der sker ændringer – den såkaldt vagabonderende medhjælper (Olsen 2004; 2007; 2011). Modsat kan medhjælperen dog også indtage en styrerende rolle som bestyrer, mens pædagogen er assistent eller sågar tilskuer. Erfaring synes i denne sammenhæng at være mere afgørende end uddannelse. Skeles der til medhjælpernes (selv)opfattelse kan der ligeledes konstateres en forskel. I deres fortællinger etableres der et ”os” og ”dem”, hvor medhjælperne selv beskrives som praksis- og omsorgsorienterede, hvorimod pædagogerne er teoriorienterede (Kjær 2004a; 2004b). Desuden synes der at være en tendens til, at anciennitet er eller i hvert fald kan være mere afgørende end uddannelse (EVA 2013; Olsen 2004; 2007; 2011). Studierne udsiger ikke noget om kvaliteten af det udførte arbejde. For at kunne besvare det har vi behov for mere viden.

Det flade hierarki begrundes med 1) de nordiske systemers børnehaverideale og -tradition (Steinnes & Haug 2013), 2) strukturelle forhold såsom udvidelsen af pædagogerne arbejdsopgaver kombineret med dårlig normering (EVA 2013; Nicolaisen et al. 2012; Steinnes og Haug 2013), 3) kompetenceudfordringer hos pædagogerne (Steinnes & Haug 2013) og 4) en udpræget konsensuskultur (Kjær 2004a; Nørregård-Niel-

sen 2005; Berntsson 2004). Der gives dog også et eksempel, der viser, at hvis der fra ledelsens side udvises mod til at fremhæve forskelle på personalegrupperne, kan disse føre til fælles vinding (EVA 2013; Kjær 2004a). Der efterspørges altså også her ansvar og mod fra ledelsen. Men også her er der behov for yderligere undersøgelser: Hvad gør det ved daginstitutionskvaliteten, at pædagogernes kompetencer fremhæves og udnyttes? Hvad gør en fremhævnning af pædagogernes kompetencer ved pædagogernes opfattelse af egen professionelle identitet? Hvad gør en fremhævnning af pædagogernes kompetencer ved pædagogernes anseelse i samfundet?

Flere af studierne er af ældre dato, det kan have en betydning for oversigtens konklusioner, bl.a. fordi læreplaner de sidste 15 år har fået stor bevågenhed og betydning i de nordiske lande. Dette kan muligvis ikke læses ud af oversigten, fordi studierne er for få og for gamle. Det øgede fokus på læreplaner og derigennem faglighed kunne eksempelvis have medført, at nutidens ledere i højere grad har fokus på forskellene mellem de to personalegrupper og også fremhæver og arbejder med dem.

## Litteratur

- Aspøy, T. M. & Bråten, B. (2014). *Språklige rollemodeller. Hvordan barnehageansattes kompetanse om spark kan styrkes*. Oslo: Fafo. Lokalisert d. 30.6.2023 fra: <https://www.fafo.no/images/pub/2014/20354.pdf>
- Aspøy, T. M., Nicolaisen, H. & Nyen, T. (2013). *Vilkår for læring i kommunene. En kartlegging av fire arbeidsfelt*. Oslo: Fafo-rapport 2013: 35. Lokalisert d. 30.6.2023 fra: <https://www.fafo.no/images/pub/2013/20325.pdf>
- Berntsson, P. (2004). Att tillvarata förskollärautbildningen. *Tidsskrift för lärarutbildning och forskning*, 11(3–4), 105–114.
- Bryderup, I. M., Langager, S. & Robenhagen, O. (2000). *Pædagogmedhjælpernes arbejde i daginstitutioner for 0-6-årige*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Bundesagentur für Arbeit (2023). *Arbeitsmarkt kompakt – Pädagogisches Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung*, Nürnberg, feb. 2023. Lokalisert d. 22.6.2023 fra: [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Kinderbetreuung-erziehung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Kinderbetreuung-erziehung.pdf?__blob=publicationFile)
- Børresen, M. B. & Haug, Håkon (2006). *Personalsamarbeid i barnehagen med vekt på kommunikasjon. Rapport fra et utviklingsprosjekt i Borgen barnehage*. Lokalisert d. 22.3.2024 fra: [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133852/rapp01\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133852/rapp01_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eraut, M. I. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, F. A. & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context*. (pp. 201-221). London og New York: Routledge.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2023). *Staff shortages in early childhood education and care (ECEC) – Policy brief*, Publications Office of the European Union, 2023. Lokalisert d. 7.7.2023 fra: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/385>
- EVA (2013). *Udvikling i jobfunktioner og opgaver på dagtilbudsområdet. Analyse af kompetencekrav til EPOS-målgrupperne*.
- EVA (2017). *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokalisert 20.3.2024 fra: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/kvalitet-dagtilbud-pointer-forskning>
- EVA (2020a). *Pædagogisk personale i daginstitutioner og deres uddannelse*.
- EVA (2020b). *Faglig kompetenceudvikling i dagtilbud. Første afrapportering fra Viden om Praksis – OECD's dagtilbudsundersøgelse 2018*.
- EVA (2022). *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan Slutrapport udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut*.
- EVA (2023). *Fire ud af ti nyoptagne studerende har været lærervikar, pædagogmedhjælper eller ansat i ældreplejen*. Lokalisert d. 22.3.2024 fra: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/nyoptagne-studerende-vaeret-laerervikar-paedagogmedhjælper-ansat>
- FOA (2019). *Faglig kritik og sparring*.
- Gotvassli, K., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossum, B. & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styreere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling. Rapport 2012:1. Lokalisert d. 13.3.2023 fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/kompetansebehov\\_barnehage\\_rapport2012.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf)
- Gradovski, M. & Løkken, M. I. (2014). Barnehagen som lærende organisasjon: Bruk av nære læringsformer som veiledning og simulator-trening i forhold til kompetanseutvikling for assistentene. Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A. (red.): *FoU i praksis 2013 conference proceedings*. Trondheim: Akademika forlag, 187-193. Lokalisert d. 7.3.2023 fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438194/Barnehagen.pdf?sequence=2>
- Gradovski, M. & Løkken, I. M. (2015). Chronotropic Thresholds, Reflection, and Transformation of Supervision Experiences for Preschool Assistants in Norwegian Preschools. *International Journal of Early Childhood* 45(2), 331-345.
- Indenrigs- og Boligministeriets BENCHMARKINGENHED (2021). *Arbejdstid blandt pædagogisk personale i kommunerne*. Lokalisert d. 20.3.2024 fra: [https://benchmark.dk/Media/637777663336497822/Arbejdstid%20blandt%20p%C3%A6dagogisk%20personale%20i%20kommunerne\\_TILG-a.pdf](https://benchmark.dk/Media/637777663336497822/Arbejdstid%20blandt%20p%C3%A6dagogisk%20personale%20i%20kommunerne_TILG-a.pdf)
- Jensen, B. & Marquard, M. (2020). *Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners. Experiences of Learning Labs in the three Danish pilot schools*. Aarhus University, DPU. Lokalisert d. 7.7.2023 fra: [https://pure.au.dk/ws/files/197963369/Denmark\\_final\\_report\\_FINAL.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/197963369/Denmark_final_report_FINAL.pdf)
- Karila, K. & J. Kinos (2012). Acting as Professional in a Finnish Early Childhood Education Context. C. Dalli, L. Miller & M. Urban (red). *Early childhood grows up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. Dordrecht: Springer, 55–69.
- Kjær, B. (2004a). *Pædagogmedhjælperens kompetencer. Den lille forskel? Om pædagogmedhjælperes billede af os og dem. Fortællinger og forhandlinger om arbejdsmæssig identitet*. Lokalisert d. 10.3.2023. fra: [https://pure.au.dk/ws/files/133220294/2004BK\\_PUF\\_Rapport.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/133220294/2004BK_PUF_Rapport.pdf)

- Kjær, B. (2004b). Den lille forskel? S. Bayer & J. S. Petersen (red.). *Midt imellem. Fortællinger om pædagogmedhjælpernes arbejdsliv*, København: Forlaget Børn og Unge, 40-80.
- Lohmander, M. K.; Vandenbroeck, M.; Florence, P.; Peeters, J. & Alvestad, M. (2009): New Developments, i: *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 2009, 407-424.
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers (red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse*. *European Early Childhood Education Research Journal* 24(1), 157-167.
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M. & Garvis, S. (2019). "Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review". *Review of Educational Research*, 89(3):370-415.
- Mehlbye, J. & Glæsner, H. (2003). *Det pædagogiske personales tidsanvendelse i daginstitutioner i Frederiksberg Kommune*. Lokaliseret d. 12.4.2023 fra: <https://pure.vive.dk/ws/files/2058135/tidsanvendelse.pdf>
- Nicolaisen, H.; Seip, Å. S.; Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Lokaliseret d. 10.3.2023 fra: [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20228.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20228.pdf)
- Nicolaisen, H. & Seip, Å. S. (2014). Barnhager – arbeidsorganisering og kvalitet i en likhetsorienteret kultur. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 17(4), 16-29.
- Nørregård-Nielsen, E. (2005). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. Sociologisk Institut, Københavns Universitet, ph.d.-afhandling.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Olsen, B. (2004): Et sted midt imellem, S. Bayer & J. S. Petersen (red.). *Midt imellem. Fortællinger om pædagogmedhjælpernes arbejdsliv*. København: Forlaget Børn og Unge, 81-134.
- Olsen, B. (2007): *Pædagogik, Pædagogmedhjælpere og pædagoger – Arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutioner* (Ph.d.-afhandling). Viborg: Forlaget PUC.
- Olsen, B. (2011). Orden og arbejdsdelinger i daginstitutionen. *Nordisk Børnehaveforskning*, 4(1), 2011, 33-40.
- Publications Office of the European Union (2023). *Staff in early childhood education and care in Europe 2022/2023*. Lokaliseret d. 20.04.2024 fra: [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/11/Structural-Indicators-2023-ECEC-staff-factsheet-11\\_2023.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/11/Structural-Indicators-2023-ECEC-staff-factsheet-11_2023.pdf)
- Rutar, S., Jensen, B., Marques, A., Cardona, M.J., Van der Mespel S & Van Laere, K., (2019). *Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners. VALUE Literature Review in 4 countries (BE, DK, PT, SL)*. Ljubljana: ERI. Lokaliseret d. 7.7.2023 fra: <https://www.value-ecec.eu>
- Steinnes, G. S. (2014a). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (Ph.d.-afhandling).
- Steinnes, G. S. (2014b). Common Sense or Professional Qualifications? Division of Labour in Kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (4), 2014. Lokaliseret d. 7.7.2023 fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2014.947831>
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge Taylor & Francis Group.

# Bevægelsespraksisser i dagtilbud

---

Ole Lund  
cand.scient. Ph.d. og lektor  
Pædagoguddannelsen i Aarhus  
VIA University College  
ollu@via.dk

Michael Blume  
cand.scient. Lektor  
Pædagoguddannelsen i Ikast  
VIA University College  
mib@via.dk

Jens-Ole Jensen  
cand.mag. Ph.d. og docent  
VIA University College  
joj@via.dk

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150379

## Resumé

Med afsæt i en empirisk undersøgelse analyserer artiklen, hvilke bevægelsespraksisser der er til stede i dagtilbud. I artiklen anvendes et bevægelsesbegreb der tilstræber at balancere mellem en opfattelse af, at alt er bevægelse, fx at trække vejret, og snævre forståelser som betragter bevægelse som regelbaserede idrætsaktiviteter eller som ren og skær fysisk aktivitet. Artiklen foreslår tre overordnede måder at forstå bevægelsespraksisser i dagtilbud på. Det handler om *funktionel, struktureret* og *"fri" bevægelse*. De tre kategorier bliver diskuteret i forhold til tre formålsdomæner, som Gert Biesta foreslår, at al pædagogik og uddannelse bør orientere sig imod. Hensigten hermed er at komme nærmere en forståelse af, hvordan pædagogisk personale kan arbejde med bevægelse indenfor de tre kategorier på en meningsfuld måde både for børnene og dem selv.

**Nøgleord:** Bevægelse, krop, pædagogik, kvalifikation, socialisation, subjektifikation

## Abstract

### *Movement practices in daycare*

Based on an empirical investigation, the article investigates movement practices in Danish day care. The article's concept of movement aims to balance between a broad understanding of movement as everything, e.g. breathing, and narrow understandings, which consider movement as rule-based and sport-like activities or as sheer physical activity. The article proposes three general ways of understanding movement practices in day care: functional, structured and "free" movement. The three categories are discussed against three educational domains, which Gert Biesta suggests is involved in all pedagogy and education to varying degrees. The aim is to better understand how educators can work with movement within the three categories in a way that is meaningful to both children and educators themselves.

**Keywords:** Movement, embodiment, pedagogy, qualification, socialization, subjectification



## Indledning

Dagtilbud er beboet af børnekroppe og voksenkroppe som altid er i bevægelse. De bevæger sig, bevæger og bevæges.

I den styrkede pædagogiske læreplan udgør krop, sanser og bevægelse et af de seks læreplanstemaer (Børne- og Socialministeriet, 2018). Beskrivelsen indeholder en bred forståelse af betydningen af krop, sansning og bevægelse. Ikke alene er der fokus på den biologiske krop og fysisk aktivitet med høj intensitet og motorisk udvikling. Det understreges også, at krop, sanser og bevægelse har en afgørende betydning for børns trivsel, relationsdannelse, identitetsmæssige udvikling og deres eksistentielle forhold til verden. Det efterlader et spørgsmål om, hvordan vi i det hele taget forstår bevægelse. Er der tale om bevægelse, når børn laver finmotoriske bevægelser, hverdagsaktiviteter som at tage tøj på eller at spise, eller skal der være tale om store helkropslige bevægelser, som når børnene løber og leger på legepladsen? Hvis man anlægger en bred forståelse af bevægelse, kvalificerer alle aktiviteter til at være kropslige, sanselige og at indeholde bevægelse. I det perspektiv er det ikke meningsfuldt at tale om bevægelse som et blandt seks læreplanstemaer, men i stedet bør det være grundlæggende for forståelsen af al pædagogisk aktivitet.

Den eksisterende nationale forskning på feltet er kendetegnet ved en underforstået eller udtalt forståelse af, hvad der er bevægelse i en dagtilbudskontekst (Sundhedsstyrelsen, 2016; Munksgaard, Skovgaard & Larsen, 2017). I nærværende artikel anlægger vi en bred forståelse af bevægelse således, at begrebet rummer både det finmotoriske og det helkropslige, men også fysisk såvel som psykisk og eksistentiel bevægelse. For ikke at risikere at bevægelsesbegrebet på den måde bliver diffust og uhåndterligt for det pædagogiske personale, synes det hensigtsmæssigt at inddele bevægelsespraksisser i dagtilbud i kategorier, som muliggør, at man kan tale om og forstå bevægelse på forskelligartede måder. Det kan muliggøre, at bevægelsesbegrebet lænes tættere op ad den pædagogiske virkelighed og kommer nærmere en forståelse af, hvordan pædagogisk personale, som fx er optaget af at oparbejde bestemte færdigheder hos børnene, bør arbejde med bevægelse. Eller hvordan man kan arbejde med bevægelse, når hensigten er at socialisere børnene ind i kulturelle forhold, eller hvordan man kan arbejde med bevægelse, når man vil give børn medbestemmelse, understøtte deres virkelyst og leg.

Formålet med artiklen er med udgangspunkt i en empirisk undersøgelse af bevægelse i tre forskellige dagtilbud at forstå og kategorisere bevægelse i dagtilbud. De empiriske kategoriseringer vil i artiklen blive udfoldet og diskuteret i forhold til centrale begreber fra uddannelsesforskeren, Gert Biestas teori om verdensvendt pædagogik og uddannelse (Biesta, 2022).

Artiklen undersøger således følgende forskningsspørgsmål: *Hvilke bevægelsespraksisser forekommer i dagtilbud, og hvordan er det muligt at kategorisere dem meningsfuldt, med henblik på at skabe en mere nuanceret forståelse af krop og bevægelse i pædagogisk praksis?*

## Metode

Studiet er designet som et eksplorativt korttidsetnografisk feltstudie (Pink & Morgan, 2013) i tre dagtilbud og har det formål at bestemme og kategorisere de forskellige bevægelsespraksisser, der bliver synlige i hverdagen. Studiet blev gennemført i tre dagtilbud i dansk kontekst med geografisk spredning: en naturbørnehave, et integreret dagtilbud og et integreret idrætsdagtilbud. De to sidstnævnte dagtilbud havde både en vuggestue- og en børnehaveafdeling. Institutionerne blev udvalgt ud fra princippet om størst mulig variation (Flyvbjerg, 2015). Ved at udvælge cases der adskiller sig fra hinanden i forhold til pædagogik, fysiske rammer, organisering og geografisk placering var intentionen at skabe et bredt og nuanceret grundlag for at kunne identificere forskellige former for bevægelsespraksisser.

## Datagenerering

Vi lavede korttidsetnografisk feltarbejde i hver "vores" dagtilbud og var til stede fem forskellige dage i gennemsnit fem timer om dagen på tidspunkter, der dækkede hele åbningstiden. Vi anvendte deltagerobservation, hvor deltagerformen var overvejende passiv deltagende til moderat deltagende (Spradley, 1980). Derudover bestræbte vi os på, at vores deltagelse i hverdagslivet i institutionerne foregik med sensibilitet overfor vores informanter. Det var således vigtigt for os ikke at gøre børnene til forskningsobjekter, men fastholde dem som aktører/ subjekter i feltarbejdet (Kampmann 2007, 174). Derfor bestræbte vi os fx. også på at møde børnene og personale med imødekommenhed og nysgerrighed.

Feltarbejdet var fra starten fokuseret på at beskrive dagtilbuddenes bevægelsespraksisser, dvs. hvordan krop og bevægelse spillede en rolle i de forskellige aktivitetsformer, handlinger, interaktioner og sociale situationer, som udgjorde institutionernes hverdag. Hensigten med denne fokusering var at understøtte, at vi genererede dybdegående data om undersøgelsesemnet på trods af den relativt korte tid, som vi tilbragte i felten (Pink & Morgan, 2013). Datamaterialet består hovedsageligt af observationer, som blev nedskrevet i feltnoter, i alt ca. 106 sider. Notaterne er skrevet ned på baggrund af vores personlige sans for, hvad vi vurderede som signifikant eller uventet (Emerson, Fretz & Shaw 2011, s. 24). Dataintensiteten blev forstærket med i alt 198 fotos og 22 korte videosekvenser (Knoblauch, 2005). Billedmaterialet blev udelukkende brugt analytisk til at fastholde og gå i dybden med enkelte komplekse interaktionsprocesser, som vi vurderede kunne bidrage til forståelsen af bevægelsespraksisser i dagtilbud (Knoblauch & Schnettler, 2012). I datagenereringsprocessen fulgte vi de etiske grundprincipper i forbin-

delse med brugen af fotos og video i småbørnsforskning (Robson 2011). Under feltarbejdet vurderede vi således løbende om det ville være passende eller anmasende at filme børnene og personalet. Vi har desuden opbevaret datamaterialet på sikre databaser, samt anonymiseret børn og voksne i det datamateriale, der er brugt i indeværende artikel.

### Dataanalyse

Analyseprocessen foregik som et teamarbejde med inspiration i *team ethnography* (Clerke & Hopwood, 2014), og det konkrete analysearbejde foregik som tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Under datagenereringen delte vi feltnoter, billeder og videoklip med hinanden, således at hele datamaterialet stod til rådighed for alle. I den første indledende analysefase gennemlæste vi datamaterialet individuelt og lavede en åben kodning, som efterfølgende blev suppleret med koder fra de øvrige forfattere. Derigennem identificerede vi et større antal begreber og handlinger, der blev forsynet med individuelt genererede kommentarer og indsigter fra os alle tre. I den anden fase sorterede vi i fællesskab det kodede datamateriale og inddelte det efter potentielle mønstre og temaer. Derigennem opstod en samling af mulige temaer og undertemaer, som fx vokseninitierede bevægelseslege, samling, rutiner eller spontane og impulsive bevægelsesaktiviteter, øvelse, normer for bevægelse, undersøgende og afprøvende bevægelse, m.m. I en tredje fase gennemgik vi de oplyste temaer og undertemaer på jagt efter overordnede og tværgående mønstre (Braun & Clarke, 2006).

I den proces identificerede og bestemte vi tre nøgletemaer, som er: funktionel bevægelse, struktureret bevægelse og "fri" bevægelse. Efterfølgende dannede vi et særskilt datasæt til hver enkelt kategori med det formål at nuancere og udfolde vores analyser. Mængden af data i hver kategori var tilstrækkelig stor til, at vi havde et udvalg af signifikante eksempler i hver analysekategori til rådighed (Hansen og & Ingemann, 2016). Efter den empirisk styrede analyse identificerede vi en sammenhæng mellem de tre kategorier og Biestas begreber kvalificering, socialisering og subjektifikation (2022). For at være tro mod analyseprocessen fremstilles analyserne i deres egen ret, blot med en kort reference til Biesta, og udfoldes derefter yderligere i diskussionsafsnittet.

### Teori

I dette afsnit vil vi kort beskrive vores teoretiske forståelse af bevægelse og pædagogisk praksis, som udgør afsættet for vores teoretiske fortolkninger af data.

### Bevægelse

Vi er inspireret af antropologiske og fænomenologiske perspektiver på krop og bevægelse, der antager, at mennesket og verden er relationelt knyttet til hinanden og konstituerer sig gensidigt i en løbende, dynamisk proces (Gebauer & Wulf, 2001; Di Paolo et al, 2010; Gallagher,

2017). Bevægelse af kroppen er en grundlæggende del af menneske-verden-relationen og afgørende for, hvordan vi opfatter verden og os selv. Vores kropslige aktivitet bevæger, påvirker og forandrer verden, samtidigt med at vi både kropsligt og eksistentielt bliver bevæget, påvirket og formet af omverdens respons. Menneske og verden griber med disse gensidige bevægelser ind i hinanden, hvorfor man kan tale om, at mennesket er kropsligt indlejret i og sammenfiltret med verden (Gebauer & Wulf, 2001; Blume & Lund, 2018; Lund og Jensen, 2020).

Ifølge den nederlandske uddannelsesforsker Gert Biesta har denne relationelle form for tænkning dog haft svært ved at slå igennem i vores måder at bedrive uddannelse og pædagogik på. Som regel handler uddannelse om at tillægge verden mening, idet forestillingen er, at verden ikke i sig selv fortæller børnene, hvordan den gerne vil forstås eller erkendes (Biesta, 2022, s. 176). Megen pædagogik handler derfor om at gøre verden til *genstand* for børns læring, forståelse og betydningskabelse snarere end at gøre børnene opmærksomme på og åbne for, hvad verden fortæller dem i konkret, taktil og affektiv forstand (Biesta, 2022, s. 171-191). Biesta understreger den centrale rolle, som bevægelse af kroppen spiller i skabningen af denne åbning mod verden. Hvis man skal erkende noget nyt, fx noget, der udsender en ny lugt eller et nyt materiale, vil man skulle udsætte sig selv for disse nye verdensfænomener på en kropslig aktiv og sensitiv måde. Man kan fx bruge sin hånd til at vifte små doser af duftkildens lugt op mod næsen, eller aktivt bevæge sine fingre hen over det nye materiale for derigennem at lade hhv. lugten eller materialet handle på og påvirke en. Som nævnt i indledningen er der en øget interesse for børns bevægelse i dagtilbud, bl.a. fordi bevægelse kædes sammen med børns sundhed, trivsel og udvikling. Der kan dog spores en generel samfundsmæssig tendens til, at børns bevægelse tilgås overvejende aktivistisk og hovedsageligt gøres til et spørgsmål om at aktivere og kontrollere kroppens fysiske, motoriske og biologiske dimensioner. Det kan let få de levede og eksistentielle dimensioner ved bevægelse til at træde i baggrunden (Jespersen, 2020) og utydeliggøre den grundlæggende eksistentielle betydning, som bevægelse spiller i livet. Netop den eksistentielle dimension ved pædagogisk praksis, er noget Gert Biesta har et særligt blik for og derfor har vi valgt at inddrage hans teori i bestræbelsen på at udfolde, nuancere og diskutere, hvordan bevægelse kan forstås i dagtilbuddet.

### Pædagogisk praksis

Biesta (2022) hævder, at pædagogisk praksis grundlæggende handler om at bevæge eller om dirigere børns opmærksomhed og interesse ud mod noget i verden, der er vigtigt at møde for derefter at lade dette *noget* gøre sit pædagogiske og uddannende arbejde (Biesta, 2022, s. 187). Biesta kalder også dette for *verdensvendt* uddannelse eller let omskrevet verdensvendt pædagogik.

En vigtig forudsætning for, at pædagogisk arbejde bliver verdensvendt, er, at de uddannelsesmæssige og pædagogiske bestræbelser på en og samme tid er orienteret mod tre formålsdomæner; kvalificering, socialisering og subjektifikation (Biesta, 2022, s. 89-93). Pædagogik har således til formål at hjælpe børn til at tilegne sig viden, færdigheder og forståelse, der udruster dem til at kunne handle i verden, hvilket ligger inde for kvalificeringsdomænet. Socialiseringsdomænet handler om at give børn adgang til kultur, traditioner og praksisser og opfordre dem til at tilegne sig disse, hvilket muliggør, at de kan møde, forstå og komme i dialog med deres omverden (Biesta, 2022, s. 106). Subjektivitet handler om at bringe børnenes frihed eller subjektivitet i spil. I praksis vil det fx sige, at børnene gives reel mulighed for at sige ja eller nej, handle eller afstå fra at handle i forhold til det de møder i den pædagogisk kontekst. Mere filosofisk handler det om, hvordan børn vælger at leve og eksistere i og med verden med det, de har lært i deres liv. Det er ikke noget, andre kan gøre for dem, men et spørgsmål om børns selvaktivitet (Biesta, 2022, s. 96) eller selv-bevægelse (Jespersen, 2020). Det er dog noget voksne, herunder pædagoger, ofte må skabe plads til og opfordre til, netop fordi mange pædagogiske sammenhænge let bliver voksenstyret, og børnene bliver til objekter for de voksnes ønsker og interventioner (Biesta, 2022, s. 94).

### Tre former for bevægelse – empirisk analyse

På baggrund af vores empiriske studier har vi fundet det meningsfuldt at skelne mellem tre former for bevægelsespraksisser i dagtilbud, som vi kalder for funktionel, struktureret og "fri" bevægelse.

#### Funktionel bevægelse

Ved funktionel bevægelse forstår vi kropslige interaktioner mellem barn og omverden, som er intentionelt rettet mod at opnå nogle relativt snævre og specifikke mål. Disse interaktioner kan observeres bl.a. i dagtilbuddets rutineprægede hverdagspraksisser. Spisesituationer er en af disse hverdagspraksisser. I forbindelse med disse observerede vi bl.a. følgende:

*En gruppe af seks 3-4-årige børn, skal spise frokost i køkkenet sammen med pædagogen Albert. Børnene har selv taget tallerkener, og de skal også selv tage mad op på tallerkenen. De får chili con carne, og Albert siger til Anna: "Brug kniven til at skubbe med!" Anna bruger kun sin gaffel, men Albert vil gerne, at hun også bruger sin kniv. Han forklarer, hvordan man skal bruge kniven og viser, hvordan han gør på sin egen tallerken. Anna prøver, men har svært ved at dreje kniven rigtigt. Albert går over og tager om Annas hænder og prøver at lave bevægelsen med dem.*

Pædagogen har en tydelig forestilling om, hvordan kniv og gaffel skal bruges, og hvad der er den korrekte måde at bevæge maden fra tallerkenen til munden. For at korrigerende børnenes bevægelser forklarer han

verbalt, hvordan man skal gøre, viser det og fører børnenes hænder for at hjælpe dem til at fange bevægelsen. Under spisning en anden dag sidder nogle børn i samme aldersgruppe som ovenfor med pædagogen Klaus:

*"Ej, prøv at se, Ida!", udbryder Klaus lige pludselig. "Hun bruger kniv og gaffel nu!" Klaus' stemme er meget begejstret. Andre børn begynder også at skære i kartoflerne med deres knive. "Se, Anna skærer den også over nu!" kommenterer Klaus. Han giver en high five til en tredje pige, der også har skåret en kartoffel over. "Jeg skærer en kartoffel over", siger Ida. "SÅDAN, Ida!" udbryder Klaus: "Vi klapper ad Ida". Flertallet af børnene klapper.*

Da en af pigerne lykkes med at koordinere sin brug af kniv og gaffel efter de specifikke motoriske forskrifter, pædagogen har anvist, retter han alle børnenes opmærksomhed mod hende og italesætter hendes bevægelser med en begejstret stemmeføring, som får flere af børnene til at imitere den første piges bevægelser. Pædagogen anerkender også børnene kropsligt ved at give en high five og opfordre alle til at klappe. Lidt senere sker dette:

*Undervejs i frokosten hælder børnene selv vand op i deres glas. En af pigerne anstrenger sig, da hun skal hælde vand i glasset. Hun holder tungen lige i munden og bruger begge hænder. Det lykkes uden at spilde. Børnene hælder vand op med en lille kande og Klaus hælder nyt vand i, når kanden skifter hænder.*

For at muliggøre, at børnene selv kan hælde vand op i deres glas, har pædagogen tilpasset den motoriske udfordring ved, at børnene bruger en kande der er mindre og lettere, end den de voksne bruger og det hjælper børnene med at koordinere samspillet mellem hånd og kande.

Pædagogerne anvender således forskellige strategier for at få børnene til at bevæge sig på bestemte måder; de viser, instruerer, roser, fremhæver eller reducerer kompleksiteten ved fx at tage en mindre vandkande i brug. Det er karakteristisk for ovenstående bevægelser, at der er relativt snævre normer for, hvad der forstås som "rigtige" bevægelser, og pædagogerne ser det som en del af deres arbejde at hjælpe børnene med at træne disse med henblik på, at børnene kan blive selvhjulpne. Pædagogerne går derfor også oftest foran, og selvom konteksten for bevægelserne som i spisesituationen kan være kollektiv, er bevægelserne individuelle. Bevægelserne er ikke et mål i sig selv, men et redskab eller instrument til at tilpasse børnenes kropslige kunnen, så de kan klare sig selv inden for gældende normer. Derfor betegner vi disse instrumentelle bevægelser som funktionel bevægelse. Det er en type af bevægelser, som vi senere vil kæde sammen med Biestas begreb om kvalifikation.

Ud over spisesituationer har vi observeret funktionel bevægelse i forbindelse med toiletbesøg, af- og påklædning, færdsel i trafikken og når børnene øver sig i at snitte med en kniv.

### Struktureret bevægelse

Ved struktureret bevægelse forstår vi bevægelsespraksisser med en vis grad af orden, styring eller planlægning og med en særlig opbygning eller form, hvor det er pædagogerne, der initierer og holder aktiviteten i live gennem deres deltagelse eller styring fra sidelinjen. Struktureret bevægelse tager sig ofte ud som en pædagogisk aktivitet, regellege eller spil, hvor socialiserende normer og værdier virker strukturerende på bevægelsespraksissen. På baggrund af vores empiriske observationer skelner vi mellem planlagte og spontant initierede bevægelsesaktiviteter.

*Vuggestuen holder morgensamling udenfor på legepladsen. De synger en godmorgen-sang, klapper og laver fagter, der passer til. Nogle børn deltager med fagter, andre blot med deres mimik, gentager et enkelt ord eller foreslår fx en farve til det næste vers i sangen. En af pædagogerne siger: "Jeg synes også vi skal lave lidt morgengymnastik." "Vi skal vippe med fødderne". Flere børn laver bevægelserne og vipper med tæerne. Det er mest de voksne der er aktive.*

Morgensamlinger er et fast ritual i de tre institutioner, vi har observeret, og det er ofte her, pædagogerne igangsætter fælles bevægelsesaktiviteter for hele børnegruppen. Selvom aktiviteterne er iscenesat som bevægelsesaktiviteter, ser det ud til, at det prioriteres højere at følge sociale normer for turtagning, lytning, stille spørgsmål og svare og ikke at afbryde end at deltage aktivt eller at bevæge sig på specifikke måder.

Efter frokost har nogle børnehavepædagoger planlagt en massageaktivitet:

*Efterhånden som børnene kommer ind i rummet bliver de guidet hen til en måtte. De får hjælp til at finde ro og bliver pakket ind i et tæppe. De fleste lægger sig roligt og ser forventningsfulde ud, bliver liggende stille, gnider sig lidt i øjnene. Stilheden sænker sig og en pædagog spiller et stille stykke musik fra sin telefon. De sidste får besked på at tie stille, og de to pædagoger kravler rundt på alle fire mellem børnene og masserer dem på skift. Når de har fået massage, må de gå ud på legepladsen igen.*

De fleste børn ser ud til at nyde den stille stund og den kropslige opmærksomhed fra pædagogerne, men også de børn, der ikke finder ro eller ikke umiddelbart ser ud til at have lyst til at deltage i aktiviteten, bliver bedt om at være stille, indtil de har fået massage. I både morgensamlingen og massageaktiviteten indtager pædagogerne en styrende rolle og gennem deres pædagogiske intentioner former de

bevægelsesaktiviteterne for hele børnegruppen, der ideelt set finder ind i en fælles rytme og efterlever de normer og værdier, som pædagogerne har lagt ned over aktiviteten.

Empiren indeholder også en del eksempler, hvor pædagogerne, tilsyneladende uden at det var planlagt på forhånd, griber en stemning eller følger en spontan indskydelse til at igangsætte bevægelsesaktiviteter. Ca. 10 min. efter morgensamlingen i vuggestuen tusser en lille gruppe børn rundt uden at være fordybet i leg, og en pædagog finder en faldskærm frem, samler nogle børn og begynder at lave nogle bevægelser med den, så den folder sig ud.

*Det tiltrækker hurtigt flere børn. "Nu skal vi tælle til ti, og så må Emma løbe ind under skærmen." De tæller til ti, og Emma løber ind under skærmen og gemmer sig, mens den folder sig sammen om hende. Faldskærmslegen fortsætter ca. 15 min og pædagogen udvikler legen med sang og andre øvelser. Da der er flest, er der 8-10 børn med, men 5 er med det meste af tiden.*

Faldskærmsaktiviteten opstår på foranledning og udvikles af pædagogen, og børnene deltager i den udstrækning, de har lyst. Aktiviteten er struktureret over bestemte interaktioner med skærmen, som deltagerne skal lave synkront, og de orkestreres overvejende af pædagogen.

En eftermiddag i børnehaven siger en pædagog ud i rummet, at alle børn skal hjælpe ham med at finde hans mobil.

*Pædagogen står med institutions-telefonen, som han vil ringe sin mobil op med. Han ringer til den. Man kan høre, at den ringer og hurtigt bliver den fundet af et barn. Børnene vil gerne fortsætte, og pædagogen gemmer telefonen endnu en gang. Børnene går rundt på må og få, og det varer lidt, inden den bliver fundet. Børnene spørger om de må prøve igen. Pædagogen giver dem lov og beder nu drengen, der fandt telefonen, om at gemme den.*

Denne improviserede "skattejagt" er initieret af pædagogen, bliver holdt i live af pædagogen i fællesskab med børnene og stopper, da han beslutter det. Selvom børnene har indflydelse på legens udformning, er det stadig en regelleg, hvor narrativet (start=gemme mobilen, midten=lede efter mobilen og afslutning=finde mobilen) er skrevet af pædagogen. Som det fremgår, er struktureret bevægelse kendetegnet ved interaktioner, hvor pædagogerne er styrende, men hvor børnene også har en vis grad af medbestemmelse. Vi vil til sidst i artiklen yderligere nuancere og diskutere kategorien strukturerede bevægelser ved at forholde den til Biestas begreb om socialisering.



### “Fri” bevægelse

Mens funktionel bevægelse er karakteriseret ved en målrettet og trænende tilgang til bevægelse og struktureret bevægelse ved en fællesskabs- og aktivitetsorienteret tilgang, så er “fri” bevægelse karakteriseret ved en lystbetonet og legende tilgang. I de friere bevægelsespraksisser er børnenes bevægelser i mindre grad end i forudgående kategorier styret af de voksnes intentioner eller af forudbestemte rammer og normer. Det betyder dog ikke, at denne form for bevægelse kun foregår, når den er helt fri for voksne eller rammer og normer. Det vil være et karikeret billede, da det er urealistisk at tænke sig praksisser i dagtilbudskonteksten, hvor børnenes bevægelser kan hævdes at være helt frie. De er altid i en vis grad betinget og bestemt af den verden, som børnene ligesom alle andre er kastet ind i. Ikke overraskende er det kendetegnende, at mange af de observerede eksempler på fri bevægelser finder sted på tidspunkter, hvor der er “fri leg” eller hvis der er opstået et mellemrum mellem mere pædagogstyrede aktiviteter.

Vi observerede en del situationer, hvor børnene i forbindelse med fri leg på legepladsen konstruerede genstande af forhåndenværende materialer, fx brædder, bænke, træstubbe, et afmonteret ryglæn fra en havebænk etc. for herefter at udforske disse konstruktioner med egen krop og bevægelse, fx ved at kravle op på dem, balancere eller rutsje på dem. I andre situationer observerede vi, at børn lavede større rumlige konstruktioner eller installationer, som de ligeledes testede og afprøvede med krop og sanser ved at bevæge sig rundt i og på dem. Fx da en gruppe børn i længere tid bevægede sig rundt i en hule skabt af madrasser og sammenskubbede køjesenge, eller da en anden gruppe bevægede sig rundt i dagtilbuddets bevægelsesrum om eftermiddagen, hvor alle redskaber, såsom skumklodser, bolde, madrasser, skumplinte var ude:

*To 4-årige børn klatrer op i ribberne, hopper ned og lander på et airtrack og op igen med det samme. Andre hopper med samlede ben på airtracket og fra en skumklods til en anden. To 5-årige drenge bakser med at skubbe skumklodser hen til vinduet, så de kan kravle op, bruge sprosserne til at holde i og nå op, så de kan hoppe ud og få fat i en af de to vandrette jernstænger, der hænger i ca. to meters højde. Når de hænger i jernstangen, går de armgang hen til nogle skumklodser, der ligger oven på dem og forsøger at skubbe dem ned.*

I forhold til ovenstående samt andre eksempler kan det være svært entydigt at stadfæste, hvornår initiativet og lysten til børnenes bevægelser opstår, eller hvor det entydigt kommer fra. Pædagogerne har sørget for, at alle redskaberne var tilgængelige, eller som det var tilfældet med hulen, så har pædagogen undervejs hjulpet børnene med at hænge madrasser op på køjesengene. I eksemplerne er det børnene,

der tager initiativ, og pædagogernes rolle i fx hulebyggeriet havde primært karakter af at understøtte og nære den lyst til at interagere med rum og materialer, som allerede var til stede hos børnene.

Et gennemgående træk på tværs af de situationer, hvor vi observerer børnene i friere bevægelsespraksisser, er, at disse indeholder et inciterende element af spontanitet, spænding, mystik og ikke-kontrol. Eksemplerne peger på, at børnenes bevægelsespraksisser ikke udelukkende skal forstås som noget, det enkelte barn selv beslutter og kontrollerer, men at den konkrete situation, som barnet interagerer i, også tager kontrol over børnenes bevægelser og suger dem ind. Fx i form af nervepirrende spænding som børnene kan opleve, når de med vaklende ben gentagne gange prøver at bevæge sig op på en selvlavet vippe-konstruktion, eller når de hænger i en arm i en jernstang to meter over gulvet og skubber til skumklodserne.

Interessant nok finder vi i vores empiri også eksempler på pædagogisk personale, som giver sig i kast med sådanne friere og improviserede bevægelser, fx når en pædagog til fælles frokost deler gulerødder ud til børnene ved at kaste dem, så de glider hen over bordpladen og i nogle tilfælde misser deres mål og ryger på gulvet.

Overordnet kendetegnes bevægelser i denne kategori ved, at børnene er mere selvbestemmende, og at de synes tiltalt og inspireret af noget i omverdenen. Disse “frie” bevægelser synes derfor at indeholde en del af det, som der også bliver peget på med Biestas subjektifikationsbegreb.

### Diskussion: I dialog med Biesta

I ovenstående kategorisering har vi arbejdet med et bredt bevægelsesbegreb. For at udgå at bevægelsesbegrebet bliver diffust og u håndterligt for det pædagogiske personale, har vi fundet det hensigtsmæssigt at undersøge, hvordan bevægelse i dagtilbud kan inddeles i kategorier, som muliggør, at man kan tale om og forstå bevægelse på forskelligartede måder. Vores empiriske analyse udpeger tre bevægelseskategorier, som kan ses som tre overordnede former for bevægelse i dagtilbud. Desuden peger analysen på forskellige pædagogiske tilgange som synes at knytte sig til disse bevægelsesformer. I det følgende ønsker vi at udfolde og diskutere vores kategoriseringer med brug af Biestas begreber om henholdsvis kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2022), idet vi som allerede nævnt ser, at disse begreber og vores kategoriseringer har en del til fælles. Derudover er hensigten med dette at skabe et foreløbigt afsæt til at udvikle en mere nuanceret tilgang til krop og bevægelse i pædagogisk praksis.

Vores empiri viser, at bevægelsesaktiviteterne i kategorien funktionel bevægelse er kendetegnet af målrettethed, som overordnet handler om, at børnene skal kunne bevæge og koordinere deres krop på bestemte måder og derfor om at træne specifikke basale bevægelses-



# Fri bevægelse og subjektifikation er underprioriterede i dagtilbudsverdenen

færdigheder hos dem, der kan gøre dem selvhjulpne. Til sammenligning peger Biesta (2022) på, at et væsentlig formål med pædagogik og uddannelse er, at børn tilegner sig de kvalifikationer, som er nødvendige for at kunne klare sig i hverdagslivet i institutionen og på længere sigt som frie og selvstændige borgere i samfundet. I det lys forekommer det ikke overraskende, at vores observationer af funktionel bevægelse overvejende knyttede sig til spisesituationer, toiletbesøg, af- og påklædning m.v. Samtidig er det dog påfaldende, at vi stort set ikke observerede samme trænende og færdighedsorienterede pædagogik i forbindelse med idrætslignende eller legende bevægelsesaktiviteter fx på legepladsen. Det kan måske relateres til det som Biesta også fremhæver som en risiko ved kvalifikationsprocesser, at børnenes subjektivitet let kan blive glemt i bestræbelserne på at gøre kvalifikationsindsatsen effektiv (Biesta, 2022, s. 31).

Det er muligt, at personalet er mindre tilbøjelige til at arbejde med kvalificering i disse situationer, da der i dagtilbud er tradition for at værne om børns frie leg og lade børnene om at bestemme de bevægelsespraksisser, som de indgår i på legepladsen. Omvendt så vi i empirien også eksempler på, at kvalifikationsprocesser ikke bare foregik som ydrestyret træning, men at børnene blev optagede af dem, identificerede sig med dem, og at dette åbnede dem for nye og spændende måder at være i verden på. Det indikerer, at sådanne processer per definition ikke er uforenelige med børnenes selvaktivitet og leg, samt at pædagogisk personale ikke kun bør arbejde med kvalifikation i forbindelse med det, der anses for basale færdigheder. Man kan således argumentere for, at kvalifikationsindsatser i forhold til helkropslige, bevægelseskulturelle og legende aktiviteter kan medvirke til at udvide børns muligheder for at bevæge sig og eksistere i og med verden, så

længe det sker under hensyntagen til, at børnene har mulighed for at bringe sig selv og egen subjektivitet i spil.

Foruden funktionel bevægelse viser empirien også en række eksempler på, at pædagogerne igangsætter strukturerede og fællesskabsorienterede bevægelsesaktiviteter, hvor bevægelsespraksissens normer og værdier virker socialiserende. Mens de funktionelle bevægelser centrerer sig om, *hvad børnene gør* med deres krop, så synes de strukturerede bevægelser at dreje sig om, *hvordan* børnene med kroppen relaterer sig til og tilpasser sig hinanden og omverdenen. Biesta peger på, at pædagogik og uddannelse bør bidrage til børns socialisering. Det vil sige hjælpe børnene til at få kendskab til og erfaring med normer, traditioner og praksisser i den samfundsmæssige kontekst, de indgår i (Biesta, 2020, s. 92). Som det er tilfældet med funktionel bevægelse, kan struktureret bevægelse blive for stringent, hvis de voksne arbejder ud fra en snæver forestilling om, hvordan børnene skal indgå med deres krop. Hvis børnene i en massageaktivitet eller til morgensamling oplever at blive tvunget til at ligge stille, er risikoen, at aktiviteten bliver for regel- og normstyret, og børnene bliver objektgjort. Vi ser dog i empirien også eksempler på det modsatte fx under faldskærmsaktiviteten, når børnene finder ind i en fælles takt og løfter og sænker faldskærmen, så den bliver et fælles tredje, og de oplever at blive grebet af luftens tag i dugen, eller når børn i massageaktiviteten bemærker og bliver rørt (og måske bevæget) af massagens fysiske berøring.

Når børnene udfolder sig i "fri" bevægelse, har de mulighed for at vælge hvad, hvor, hvornår og med hvem de vil bevæge sig. Biesta peger på, at pædagogik og uddannelse altid bør give børn mulighed for at udforske, hvad det vil sige at eksistere som subjekt i og med verden (Biesta, 2014).

# Der er tre grundlæggende forskellige bevægelsespraksisser til stede i dagtilbud, henholdsvis den trænende og funktionelle, den aktivitetsorienterede og strukturerede samt den legende og "frie"

Risikoen ved børns frie bevægelse er dog, at verden (og andre i den) blot er et middel eller en legeplads for barnets egen vilje, fx når børn igen og igen benytter valgfriheden til at bevæge sig uden hensyntagen til andre eller ud fra vanestyrede impulser, som tilfredsstiller deres umiddelbare behov. Derfor hævder Biesta, at det er lige så frugtesløst at praktisere en børnecentreret pædagogik, som det er at praktisere en læreplansstyret pædagogik, hvis dette foregår i deres rene former (Biesta, 2022, 23). I stedet forsøger han at bygge en bro mellem disse pædagogiske positioner med det han kalder for verdensvendt pædagogik og uddannelse. En verdensvendt pædagogik handler om at pege børns opmærksomhed i retning af verden og mod vigtige aspekter ved verden, som de endnu mangler at forholde sig til. Men – for ikke at objektgøre børnene – bør det ske på en måde, hvor børnene ikke oplever tvang, men oplever at bestemte aspekter ved verden begynder appellere til dem og giver dem lyst til at bevæge sig ind i dem (Biesta, 2022, s. 187-189). I vores empiri ser vi, hvordan det kan ske ved pædagogiske iscenesættelser eller rammesætninger af børnenes bevægelser, som fx under hulebygningslegen eller i bevægelsesrummet, hvor alle redskaber er ude. I disse tilfælde synes voksen-skabte rammer at skabe verdenssituationer, som på kropslig og direkte mærkbar vis virker tiltrækkende, og som påvirker børnene til at være opmærksomme på ikke-instrumentelle, åbne og undersøgende måder. Situationerne tvinger dem ikke til snævre handlemåder, men konfronterer børnenes frihed ved at give deres initiativer og konkrete bevægelser et "realitetstjek" (Biesta, 2022, s. 102). De bliver gjort opmærksomme på, at de bevæger sig i verdner som består i deres egen ret, og som henvender sig til dem, stiller krav, gør modstand og indimellem overrasker. Det er verdner, der ikke blot er til for dem og fjører deres umiddelbare behov og ønsker, men snarere på kropslig og direkte mærkbar vis sætter

spørgsmålstegn ved disse behov og ønsker, og om de er værd at stræbe efter. Denne form for pædagogik og uddannelse kan ifølge Biesta give børn og unge friheden til at eksistere som subjekter, og samtidigt erfare, at menneskets eksistens er uløseligt forbundet med en social og naturlig verden, som ikke kan indfri alt, hvad man måtte ønske sig af den (Biesta, 2022, s. 174).

I modsætning til Biestas analyser af den vestlige verdens skole- og uddannelsessystemer, tyder vores empiri ikke på, at fri bevægelse og subjektifikation er underprioriterede i dagtilbudsverdenen. Tværtimod ser det ud til, at den danske tradition for fri leg og for at hylde børnecentreret pædagogik giver gode muligheder for, at børnene kan eksperimentere med, hvordan de kan bevæge sig i verden. Dog er der en risiko for, at børns leg anses for en ren og ideel tilstand, der foregår bedst uden voksnes indblanding (Øksnes 2012, s. 79), hvilket kan betyde, at muligheden for at bevæge eller pege børnene og deres opmærksomhed og interesse i nye og subjektiverende retninger til tider overses. For at muliggøre dette, er socialisering og kvalifikation vigtige elementer, som i følge Biesta dog altid må udføres med henblik på, at børnene kan møde sig selv i relation til verden og kan udforske, hvad det vil sige at eksistere i og med verden på en indladende og verdens-sensitiv måde (Biesta, 2022, s. 105).

## Konklusion

Vores analyser peger på, at der er tre grundlæggende forskellige bevægelsespraksisser til stede i dagtilbud, henholdsvis den trænende og funktionelle, den aktivitetsorienterede og strukturerede samt den legende og "frie". De tre bevægelsespraksisser er karakteriseret ved

forskellige formål, og har en del til fælles med Biestas formålsdomæner kvalifikation, socialisation og subjektifikation.

Diskussionen viser dog også, at de tre bevægelsespraksisser ikke kan klart afgrænses indenfor disse formålsdomæner. Selvom det umiddelbart forekommer mest oplagt at forbinde de bevægelsespraksisser, vi benævner som "fri" bevægelse med situationer, hvor der bliver skabt mulighed for børns selv-aktivitet og subjekthed, viser vores undersø-

gelse, at dette også kan finde sted under funktionelle og strukturerede bevægelsespraksisser. Og at dette sker, når disse praksisser i børnenes opmærksomhed toner frem som interessante og appellerende bevægelsesverdner at bevæge sig ind i. I denne proces spiller pædagogers udpegning af det bevægende ved verden i både kropsligt, emotionel og eksistentiel forstand en ikke uvæsentlig rolle. Det er dog uden for rammerne af denne artikel nærmere at undersøge, hvordan dette bedst gøres. Således opfordres fremtidige undersøgelser at fordybe sig heri.

## Litteratur

- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization and Subjectification. Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Forlaget Klim.
- Blume, M., & Lund, O. (2018). Kropslige dannelsesprocesser i børnehaven. Et kulturanthropologisk perspektiv. *MOVE*, 1.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børne- og Socialministeriet. (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan - Rammer og indhold.
- Clerke, T., & Hopwood, N. (2014). *Doing Ethnography in Teams: A Case Study of Asymmetries in Collaborative Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05618-0>
- Di Paolo, E. A., Rohde, M., & Jaegher, H. De. (2010). Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play. I J. Stewart, O. Gapenne, & E. A. Di Paolo (Red.). *Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science* (33–88). The MIT Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzel.
- Fuchs, T., & de Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465–486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist Interventions - Rethinking the Mind*. Oxford University Press.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2001). *Kroppens sprog*. Gyldendal.
- Hansen, B. B., og Ingemann, J. H. (Red.). (2016). *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. Samfundslitteratur.
- Jespersen, E. (2020). Selvbevægelse. I O. Lund & J.-O. Jensen (Red.), *Sans for bevægelse - Livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 189–204). København: Hans Reitzel Forlag.
- Kampmann, J. (2007). Etske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højllund (Red.), *Feltarbejde blandt børn - Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 167-183). København: Gyldendal.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a “focused” ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research* 12(3): 334–356. <https://doi.org/10.1177%2F1468794111436147>
- Lund, O., & Jensen, J.-O. (Red.). (2020). *Sans for bevægelse. Livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Munksgaard, K. F., Skovgaard, T., & Larsen, L. R. (2017). Bevægelse i dagtilbud. *Forum for Idræt*, 32, 110–138.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351–361. <https://doi.org/10.1002/SYMB.66>
- Robson, S. (2011). Producing and Using Video Data in the Early Years: Ethical Questions and Practical Consequences in Research with Young Children. *Children & Society*, 25(3), 179-189. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00267.x>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace.
- Sundhedsstyrelsen. (2016). *Motorik, fysisk aktivitet og stillesiddende tid hos 0-6-årige børn*. Sundhedsstyrelsen.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzels Forlag.

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 & bæredygtighed .....	1
<i>Redaktionelt forord</i>	
Bæredygtige fremtider skabt af børn og unge gennem fremtidsværksteder .....	5
<i>Julie Bønnelycke, Stine Mariegaard &amp; Chunfang Zhou</i>	
Naturforhold og trædesten til pædagogik for bæredygtighed i dagtilbud .....	15
<i>Mia Husted, Katrine Dahl Madsen &amp; Nanna Jordt Jørgensen</i>	
Skrald, modetøj og forumteater om bæredygtighed .....	24
– når sociale, globale og klimatiske udfordringer flettes sammen i internationale ungdomscamps	
<i>Mikkel Snorre Wilms Boysen</i>	
Pædagogers arbejde med skoletilhør .....	34
<i>Christina Holm Poulsen &amp; Lene Krogstrup Jakobsen</i>	
Med tingene som landemerker .....	42
– gjenstanders betydning for barns jevnaldningsrelasjoner i barnehagen	
<i>Arild Julius Østrem</i>	
Taktfull ledelse i barnehagen .....	51
<i>Modgun Ohm &amp; Liv Torunn Grindheim</i>	
Lokale praktiseringer af den styrkede pædagogiske læreplan .....	58
<i>Christian Aabro &amp; Signe Hvid Thingstrup</i>	
Pædagogmedhjælpere i daginstitutioner .....	67
– hvad siger skandinavisk forskning?	
<i>Astrid Mus Rasmussen</i>	
Bevægelsespraksisser i dagtilbud .....	81
<i>Ole Lund, Michael Blume &amp; Jens-Ole Jensen</i>	