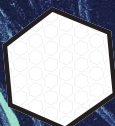


FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE



Årgang 9 nr. 2

Pædagogik & demokrati

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2025:2

Ansvarlige redaktører

Anne Mia Steno, amst@kp.dk

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

I redaktionen

Anne Mia Steno, ph.d., docent 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/>

Mailadresse: FPPU@via.dk

Forsidebilledet

Window (Blue), Litografi, 68 x 49 cm, oplag 120, 2021

Af Morten Schelde

<https://mortenschelde.com/>



Pædagogik & demokrati

Redaktionelt forord

Redaktionelt forord

I pædagogiske sammenhænge antager demokrati og demokratiske processer mange forskellige former. Demokratiske processer kan vise sig på stuen i en børnehave og til beboermøder på socialpædagogiske bosteder. De kan guide og strukturere måder, vi organiserer børne- og ungefællesskaber, samt hvordan vi tænker inddragelsesprocesser i pædagogisk forskning. Det sker f.eks. når forskere arbejder med at inddrage praksis, og når fokus er på at forske *med*, frem for *på* og *for* børn, unge og andre borgergrupper. I forskning bliver der sammen med deltagere eksperimenteret med workshops, walk-and-talks, æstetiske processer, foto-eliciterede interviews, fokusgruppeinterviews og mange andre former. Alt sammen i en stræben efter at give stemme til de deltagende og åbne døre til forskellige udtryksformer. Dette rejser samtidig nye former for dilemmaer i forskning og i praksis.

Demokrati er langt fra noget nyt i pædagogikken og i samfundet. Efter 2. verdenskrig oprettedes FN i håbet om, at man kunne organisere verden anderledes og sikre fred. Med FN fulgte Verdenserklæringen om Menneskerettigheder. Ungdomskommisionen og senere Børnekonventionen og Handicapkonventionen kom til, og i dag kan det synes selvfølgelig at børn, unge, borgere og pårørende skal have mulighed for at ytre sig og få indflydelse på eget liv. I Dagtilbudsloven fremgår det, at dagtilbud, klubber og socialpædagogiske fritidstilbud skal give børn og unge forståelse for demokrati og i Folkeskolens formål hedder det, at skolens virke skal "være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati." Om end ordet demokrati ikke direkte nævnes i Serviceloven, kan lovens principper, såsom borgerinddragelse og selvbestemmelse forbindes med demokratiske principper.

Når det kommer til demokrati i pædagogisk praksis i vores samtid, er inddragelse og deltagelsesformer centrale begreber, der på forskellig vis omfatter og manifesterer værdier og normative forestillinger om selv- og medbestemmelse samt dilemmaer om myndighed og magt. Pædagoger, interessenter og organisationer arbejder med at rammesætte demokratiske processer i den pædagogiske hverdag – det ser vi når de organiserer børnemøder, børneparlamentar, ungeråd, elevråd, pårørenderåd, brugerråd, forældreråd, m.m. På socialpsykiatriske bosteder og botilbud står medbestemmelse og demokrati som bærende elementer i pædagogikken og viser sig f.eks. i form af beboermøder, hvilket igen hviler på forestillinger om, at demokrati er noget, vi skaber

Hvem er demokratiet egentlig for – og hvem kommer (mest) til orde?

og danner i fællesskaber. Men samtidig peger disse rammesætninger og formater også ind i forskellige dilemmaer: Hvem er demokratiet egentlig for – og hvem kommer (mest) til orde? Hvem rammesætter de demokratiske rum, og må man undsige sig deltagelse? Må man egentlig melde sig ud af den demokratiske samtale?

Demokrati har grundlæggende betydning for vores måde at være mennesker på, hvordan vi indgår i interaktion med hinanden, hvordan vi aftaler, går på kompromis og lytter til hinanden. I pædagogiske institutioner eksempelvis daginstitutioner, skoler, uddannelsesinstitutioner, opholdssteder, døgninstitutioner, væresteder m.m., har sådanne samværsformer betydning. For hvordan tages beslutninger? Hvem afgør, hvad der er vigtigt at fokusere på? Hvem må ytre sig? Hvem har mulighed for at sige sin mening? Og er det altid flertallet, der har ret?

I dette temanummer om Pædagogik & Demokrati har vi 6 artikler indenfor tema. Maja Müller, Sarah Westh, Mette Rømer diskuterer i temanummerets første artikel: *Demokratiske processer og relationer i socialt arbejde med unge* hvordan demokratiske processer kan praktiseres i socialt arbejde med unge i udsatte positioner. Med afsæt i kvalitative data fra et kombineret forsorgshjem og botilbud, belyses de dilemmaer, der opstår, når idealer om deltagelse møder unges komplekse livsvilkår. Artiklen viser, hvordan relationsarbejde, tilgængelighed og individuel tilpasning bliver afgørende for, at unge oplever reel inddragelse og demokratisk deltagelse. Forfatterne udfordrer gængse forståelser af demokrati og peger på betydningen af at tænke deltagelse også uden for de formelle rammer. Artiklen konkluderer at en høj demokratisk kvalitet i institutionelle kontekster forudsætter en differentieret og udviklingsorienteret tilgang, hvor både strukturelle

rammer, personalets kompetencer og beboernes ressourcer tænkes sammen. Forfatterne argumenterer således for, at det er i spændingsfeltet mellem formelle og uformelle deltagelsesformer, mellem støtte og selvstændiggørelse, at reel inklusion og indflydelse kan finde sted.

I artiklen *Den rette vilje? – beboermøder & demokrati i bofællesskaber for ensomme ældre* undersøger Hanne Meyer-Johansen og Anne Mia Steno de muligheder for demokratisk deltagelse, som fremkommer på beboermøder for ensomme ældre. Artiklen bygger på etnografisk feltarbejde i et nyetableret bofællesskab for ensomme ældre og viser, hvordan implicitte normer for "rigtig" og "forkert" demokratisk deltagelse på disse møder udmønter sig i favoriseringen af konstruktive og positive deltagelsesformer fremfor eksempelvis tavshed eller vrede. Analyserne udfolder, hvordan dette indebærer en risiko for, at ellers velmenende invitationer til deltagelse i demokratiske rum kan udgrænse de grupper af beboere, som ikke har de nødvendige sociale ressourcer til at deltage på værdsatte måder. Artiklen konkluderer, at ressourcer og ledelsesmæssig opbakning er nødvendige for at pædagogisk understøttelse af beboerdemokrati kan komme til at udfolde sig som reel demokratiske deltagelse.

I temanummerets tredje artikel: *Demokrati for alle – relationelle tilgange til kommunikation og selvbestemmelse som vej til støttet beslutningstagning og medborgerskab for borgere med omfattende udviklingshandicap* fokuserer Gitte Lyng Rasmussen på, hvordan selvbestemmelse og beslutningstagning hos voksne med omfattende udviklingshandicap kan understøttes af professionelle. Med en kropslig-relational kommunikationsforståelse og fokus på selvbestemmelse og medborgerskab argumenteres der for, at støtte må tage afsæt

Må man egentlig melde sig ud af den demokratiske samtale?

i borgerens egne interesser og udtryk. En sådan tilgang kalder på etisk bevidsthed, refleksion og konsekvent opmærksomhed på borgerens ønsker. Artiklen konkluderer, at realiseringen af Handicapkonventionens værdier kræver ændringer i både samfundsmæssig, lovgivningsmæssig og socialpædagogisk tænkning, samt at der er brug for mere forskningsviden på området.

Forfatterne Martin Helt Brunsgaard, Annette Knudsen og Ane Bjerre Odgaard har bidraget med artiklen: *Sværdslag, røverier og ritualer – Om dannelsesmomenter i et fritidspædagogisk liverollespil*. I artiklen viser forfatterne hvordan liverollespil kan ses som en del af en fritidspædagogik tradition for kulturskabende aktiviteter, der udgør omdrejningspunktet for at samle børn og unge i et fællesskab. Artiklen er baseret på etnografisk feltarbejde i et rollespil til børn og unge (10-18 år). Forfattere belyser med afsæt i en dannelseseoretisk optik, hvorledes spillernes deltagelse i rollespillet involverer at kunne stille sig i og udholde risikofyldte spilsituationer. Her viser de spillets potentielle dannelsesmomenter, når spillerne løbende må re-orientere deres deltagelse for at kunne forblive en del af spillefællesskabet, og at de der gør sig erfaringer med hvad det vil sige at være og blive til som individer i fællesskabet.

I artiklen *Demokratiske processer i gruppearbejde* diskuterer Henriette Duchog og Caroline Bach hvordan gruppearbejde på den pædagogiske assistentuddannelse kan fungere som måder at introducere eleverne til demokratiske processer. Artiklen bygger på interviews og observationer og peger på potentialerne for at integrere demokrati i pædagogikken igennem gruppearbejde. Artiklen peger samtidig på, at de demokratiske intentioner i undervisningssammenhæng ofte kan

fremstå implicitte. Artiklen konkluderer at det er vigtigt at de pædagogiske intentioner med gruppearbejdet italesættes eksplicit, hvis erfaringerne skal forankres i de studerendes fremtidige praksis.

Demokratiets idealer: frihed, lighed og voksenhed er titlen på temanummeret sidste artikel, der er skrevet af Maria L.L. Hedegaard. Gennem begrebet childisme problematiserer og udfordrer forfatteren mangel-tænkningen i voksencentrerede og adultistiske normer og antagelser i demokratibegrebet. Forfatteren viser, hvordan demokratibegrebet historisk er formet ud fra voksne idealer, hvilket udelukker børn og 'det barnlige' fra politisk og social indflydelse. Gennem et childistisk perspektiv gentænkes demokratibegrebet i pædagogikken på mere børneinklusive måder, hvor børn anerkendes som vidensgivere og fuldgældige deltagere i demokratiske fællesskaber.

Udenfor tema bringer vi artiklen: *Fællessang på pædagoguddannelsen* af forfatterne Thomas Thorsen, Louise Christine Højlund, Dorte Berg-holt Hviid, Astrid Hestbech og Mikkel Snorre Boysen præsenterer fund fra et projekt, der fokuserede på pædagogstuderendes erfaringer med fællessang på uddannelsen og undersøgte, hvordan fællessangsaktiviteter kan være en meningsfuld del af studerendes hverdag. Analysen illustrerer at sikkerhed og stemmeskam fremstod som barrierer, mens tryghed og kontinuitet skabte mod og lyst til at deltage. Gennem tre prøvehandling, hhv. morgensang, multimodale aktiviteter og fleksible formater, blev der arbejdet med at skabe præstationsfri fællesskaber og flere deltagelsesmuligheder. Forfatterne konkluderer, at fællessang må foregå i trygge miljøer med plads til forskellige måder at deltage på, hvis den skal være fællesskabende på uddannelsen og på sigt give de studerende mod på at arbejde med fællessang i pædagogisk praksis.

Demokratiske processer og relationer

– unges deltagelse i en institutionel kontekst

Maja Müller,
Ph.d. Lektor, Institut for sociologi og socialt arbejde, Aalborg Universitet,
majam@socsci.aau.dk

Sarah Westh,
Cand. Soc., Studielektor, Institut for sociologi og socialt arbejde, Aalborg Universitet,
sawe@socsci.aau.dk

Mette Rømer,
Ph.d., Lektor, Institut for sociologi og socialt arbejde, Aalborg Universitet,
romer@socsci.aau.dk

Resumé

At arbejde med demokratiske processer i det sociale arbejde med udsatte borgere er en dilemmafyldt opgave. For hvordan skaber man demokratiske rum, der både engagerer marginaliserede unge og samtidig lever op til demokratiske værdier og målsætninger? Gennem et kvalitativt studie på et kombineret forsorgshjem og botilbud for unge voksne i alderen 18-35, analyserer vi personalets arbejde med demokrati og deltagelse, samt de unges oplevelser heraf. Analysen illustrerer, hvordan deltagelse antager forskellige former, både direkte og repræsentativt, afhængigt af de unges udfordringer. Her bliver personalets relationsarbejde, tilgængelighed og opmærksomhed på de unges individuelle forudsætninger for at deltage, betydningsfulde forhold for den demokratiske kvalitet.

Nøgleord: demokratiske processer, deltagelse, borgerinddragelse, udsathed, unge, institutionel kontekst

Abstract: Democratic processes and relations in social work with young people

To work with democratic processes in social work with vulnerable citizens is a dilemma-filled task. How do you create democratic spaces that both engage marginalized youth and uphold democratic values and goals? Based on a qualitative study at a combined shelter and residential facility for young adults aged 18-35, this paper analyzes how staff work with democracy and participation, as well as how these processes are experienced by the young residents. The analysis illustrates that participation takes multiple forms, both direct and representative, depending on the challenges faced by the youth. Here, the staff's relationship work, accessibility and attention to the young people's individual conditions for participation become important factors for democratic quality.

Keywords: democracy, citizen involvement, responsiveness, vulnerability, youth

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v9i2.160999

Indledning

Demokratiske processer i form af deltagelse og borgerinddragelse er centrale værdier og målsætninger i det sociale arbejde med grupper i udsatte positioner. I institutionelle kontekster, såsom døgntilbud, opholds- og bosteder, omfatter demokratiske processer ofte inddragelse og deltagelse af beboere i *kollektive* demokratiske rum med mulighed for indflydelse på tilrettelæggelsen, organiseringen og leveringen af den sociale indsats. Trods velmenende intentioner viser forskning, at det er vanskeligt at omsætte idealerne om deltagelse og inddragelse i praksis. Dette fordi det ofte kræver forudsætninger at deltage, og at deltagelsesrummene er iværksat og planlagt af personalet med udgangspunkt i normative forventninger til deltagelse (Jensen m.fl. 2024; Steno, 2021, Müller 2021). Fra både den internationale og danske forskning fremgår det desuden, at bestemte minoritets- eller aldersgrupper ofte ikke deltager i demokratiske processer (Michels & Graf, 2010; Beresford 2013; Steno, 2024), heller ikke i institutionelle kontekster (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020; Jensen m.fl. 2024; Steno, 2021; Steno og Hauge, 2024).

Den eksisterende forskning påpeger, at det kræver ressourcer at deltage i demokratiske processer i form af tid, viden og relationelle færdigheder. Muligheden for både at blive hørt og at deltage kan således afhænge af, at borgerne har den rette konstellation af social, kulturel og lingvistisk kapital, og at borgerne har kompetencer til at indgå i demokratiske processer. Her bliver personalets rammesætning og facilitering væsentlig, og afspejler en magt-dimension, der handler om, hvem der har indflydelse på planlægningen og dermed "bestemmer", hvem der indgår i processen, herunder hvilke inklusions- og eksklusionsmekanismer, der er på spil. Når vi fx arbejder med borgere i udsatte positioner, ved vi, at de mest marginaliserede ofte risikerer primært at blive betragtet som målgruppe for aktiviteter, snarere end som reelle deltagere i dem (Fallov, 2013).

Af denne grund er det relevant at undersøge, hvilke forhold og tilgange, der kan være med til at fremme demokratiske inddragelsesprocesser i forhold til unge voksne, som lever et liv på kanten af samfundet. Spørgsmålet er, hvordan personalet i institutionelle kontekster arbejder med demokratiske processer og deltagelse i forhold til denne målgruppe, og hvordan disse processer og deltagelsesrum opleves af målgruppen.

Formålet med denne artikel er at belyse inddragelse og deltagelse af unge voksne på Birkehjemmet, som er et kombineret forsorgshjem og botilbud drevet af en større dansk NGO¹. Birkehjemmet tilbyder midlertidige ophold til unge voksne i alderen 18-35, som er reelt eller funktionelt hjemløse og/eller har sociale, psykiatriske, psykiske og/eller misbrugsrelaterede problematikker. Med afsæt i de unges voksne og personalets oplevelser af demokratiske processer på Birkehjemmet,

er artiklens formål at belyse, hvilke forhold, der er betydningsfulde for inddragelsen af unge voksne i udsatte positioner i demokratiske processer i en institutionel kontekst. Artiklen diskuterer desuden, hvordan den *levede deltagelse*, forstået som de berørtes egne erfaringer med deltagelse (Gustavsson 2004), kan styrkes i denne kontekst.

Deltagelse og demokratiske processer

I denne artikel kobles muligheder for deltagelse og demokratiske processer som to dimensioner, der forudsætter hinanden, således at hvis en person ikke har de kompetencer det kræver for at deltage i fælles processer på institutionen, må dette anses som udtryk for udemokratiske processer i den institutionelle kontekst. Beresford (2013) belyser fx hvorvidt kørestolsbrugere har adgang til at stemme anonymt til valg og taler for en opmærksomhed på *Inclusive involvement* og vigtigheden af lige adgang for deltagelse for alle – særligt for marginaliserede grupper, som i forvejen er i risiko for social eksklusion (Beresford, 2013).

Deltagelse er et bredt begreb, der kan beskrive at personen både er til stede og aktivt involveret i sociale fællesskaber. Deltagelse forudsætter både personlige egenskaber og omgivelsesfaktorer, som understøtter at personen kan og vil involvere sig og deltage aktivt. Deltagelse rummer både et makro- og mikroperspektiv. I et makroperspektiv handler deltagelse om at sikre – i denne sammenhæng – unge marginaliserede beboere indflydelse på samfundsmæssigt niveau og skabe tilgængelighed og adgang til arenaer, som ellers ikke er let tilgængelige, samt at nedbryde de barrierer, der er for deltagelse. Men deltagelse kan også forstås i et mikroperspektiv, der handler om, hvordan den enkelte beboer i sit hverdagsliv har mulighed for at være aktivt deltagende i forskellige sammenhænge, at interagere med andre mennesker og indgå i hverdagens aktiviteter (Rasmussen, 2023). I fx handicapforskningen refereres der til den "*levede deltagelse*" med fokus på de berørtes egne erfaringer med deltagelse, og der argumenteres for, at denne dimension er underbelyst i forskningen, ligesom der argumenteres for et fokus på, hvordan fagprofessionelle kan understøtte øgede deltagelsesmuligheder i dagligdagssituationer (Gustavsson, 2014; Rasmussen, 2023). I denne artikel sættes fokus på de unge beboeres "*levede deltagelse*" i demokratiske processer, som understøttes og faciliteres af fagprofessionelle.

Demokratiske processer indebærer overordnet set, at magten og beslutningsprocesserne er åbne, inkluderende og baseret på folkelig deltagelse. Demokrati handler grundlæggende om, at folket selv skal vælge, hvordan det skal styres. Dette kan forstås som, at den enkelte har størst mulig indflydelse på eget liv, og at der er institutioner, som gør det muligt, at alle interesser frit kan komme til orde på en ligeværdig måde med henblik på at etablere løsninger (Aage 1984). Overordnet set kan der skelnes mellem to former for demokrati: Det direkte demokrati, hvor beboerne har direkte indflydelse på, hvad de skal spise

til aftensmad, ved fx at stemme om det. Dertil er det repræsentative demokrati, hvor beboerne vælger nogle andre beboere eller personale til at bestemme og tage beslutninger på deres vegne. Tidligere har der i forbindelse med opblomstringen af sociale bevægelser i 1960'erne og i det sociale arbejde været fokus på deltagelsesdemokratiet, hvor borgerinddragelse og direkte deltagelse i beslutningsprocesser var et mål i sig selv, og som blev anset for den centrale kvalitet i demokratiet. På denne måde var der fokus på bottom-up tilgange og en tænkning om, at jo flere der deltager des bedre, er det for demokratiet (Hansen, 2010). Vi er ikke uenige i denne tilgang, men ønsker at udfolde demokratiforståelsen, og anskuer i denne artikel derfor demokratiske processer ud fra Tortzens (2019) fokus på demokratisk kvalitet, hvor kvaliteten og værdien af demokratiske processer kan måles ud fra, hvorvidt alle har lige adgang til, og mulighed for, ligeværdig deltagelse og ansvar. Tortzen fremhæver tre dimensioner i forståelsen af den demokratiske kvalitet, som er udviklet af en gruppe belgiske forskere (Verschuere et al., 2018): *Inklusion, empowerment og lige adgang*. Her bliver det fx væsentligt, hvem der deltager; hvem er inde og hvem er ude? – det handler om demokratisk inklusion og eksklusion. En refleksion kan her være, hvordan man i en institutionel kontekst sikrer lige adgang eller ikke udelukker beboere med psykiske lidelser eller sociale problematikker, som har svært ved at deltage i sociale sammenhænge i demokratiske processer? Her peger de belgiske forskere på tre vilkår, som er betydningsfulde for kvaliteten: Medarbejdere der understøtter borgernes deltagelse aktivt, borgere med kompetencer og/eller udvikling af borgernes kompetence til at deltage, samt en sag, borgere oplever som væsentlig (Tortzen, 2019: 117-118).

I følgende analyse vil vi med ovenstående begrebsafklaringer belyse både de unge beboeres levede deltagelse, samt hvorledes medarbejderne arbejder med og understøtter deltagelse og demokratiske processer.

Metode

Artiklen har afsæt i det europæiske Horizon-projekt RESPONSIVE¹ som kvalitativt undersøger, hvordan man kan styrke lydhørheden og responsiviteten i sociale indsatser på tværs af seks europæiske lande indenfor fire forskellige indsatsområder i socialt arbejde på udsatteområdet, herunder blandt andet udsatte unge (se <https://responsive-europe.eu/>). Det er projektets antagelse, at udsatte borgers stemmer hidtil har haft en begrænset vægt og indflydelse i udviklingen og

gennemførelsen af sociale indsatser, hvilket risikerer at underminere demokratiet, tilliden, deltagelsen og effektiviteten i det sociale arbejdes støtte til udsatte borgergrupper. Projektet undersøger oplevelser af lydhørhed og responsivitet på forskellige niveauer og institutionelle kontekster (se Müller m.fl. 2024), hvor vi i nærværende artikel afgrænser os til de unges og personalets erfaringer med demokratiske processer på Birkehjemmet.

Personalets perspektiv bygger på data fra to fokusgruppeinterviews med hhv. syv medarbejdere og tre mellemledere samt fra observation af diverse aktiviteter i Birkehjemmet. I interviewene var der fokus på deres erfaringer med metoder og rutiner, samt faglige fokus på at inddrage borgernes input – både i deres daglige praksis og i udviklingen af det sociale arbejde. Brugerperspektivet inddrages i form af data fra syv individuelle interviews, observationer og fremtidsværksted (se Jungk & Müllert, 1989) med en række unge voksne, som på daværende tidspunkt opholdt sig i Birkehjemmet. De unge bidrager med fortællinger om et børne- og ungdomsliv præget af mangeartede udfordringer og sociale problemer, hvor de har bevæget sig ind og ud af forskellige institutionelle kontekster og sociale indsatser. Det er sårbare fortællinger, hvor temaer som svigt og mistillid er gennemgående, og som giver et indblik i, hvordan de unges møder med fagprofessionelle kan have afgørende betydning for deres muligheder for deltagelse. De kvalitative data er indsamlet i projektperioden august 2023 – december 2024. Birkehjemmet og samtlige deltagere er anonymiseret efter gældende etiske retningslinjer – se Müller m.fl. (2024) for uddybelse af den forskningsmetodiske tilgang.

Medarbejdernes perspektiv på demokratiske processer

I Birkehjemmet arbejder medarbejderne ud fra klare værdimæssige holdninger, der referer til den overordnede organisation, som de er en del af. Her fremgår det bl.a. i organisationens nedskrevne strategi at; "Alle mennesker er lige meget værd og har krav på respekt og værdighed". Birkehjemmets værdigrundlag bygger på, at der er håb for alle mennesker, håb om forandringer. Lederen af organisationen formulerer det enkelte menneskes værdi som deres særlige fokus, og advokerer for, at det er særligt det at blive mødt med den værdi, som man som menneske har, der udgør deres værdigrundlag. En værdi, som personalet ikke alene ønsker at fremhæve, men som de arbejder med at omsætte til faglig praksis(11).

I Birkehjemmet eksisterer der flere forskellige rutiner, der har fokus på at inddrage de unges perspektiver på demokratisk vis i Birkehjemmets aktiviteter og hverdag. Her fremhæves:

- Det ugentlige husmøde, hvor beboerne kan komme med dagsordenpunkter, ideer til madplan, og melde sig til ugens praktiske opgaver, fx madlavning, rengøring.

1 RESPONSIVE projektet med titlen 'Increasing responsiveness to citizen voice in social services across Europe' er finansieret af Den Europæiske Union, projektnummer 101095200. Synspunkter og holdninger, der kommer til udtryk, er udelukkende forfatterens/forfatternes og er ikke nødvendigvis udtryk for Den Europæiske Unions eller Det Europæiske Forvaltningsorgan for Uddannelse og Kulturs (EACEA) officielle holdning. Hverken den Europæiske Union eller EACEA kan holdes ansvarlig herfor.

- Ugentlig fællestime med forskellige emner, der kan optage de unge. Emnerne bestemmes både af personalet og af beboerne.
- Mulighed for at komme med forslag til særlige aktiviteter i forbindelse med ferier og weekender.

Udover inddragelse i rutiner omkring deltagelse i hverdagslivets aktiviteter, er der også underliggende rutiner, hvor personalet viderebringer input fra beboerne til organisationen. For eksempel via en husdagbog med fokus på overlevering af beboernes ønsker el.lign. Desuden drøftes beboernes input på personalemøder. En sidste rutine eller mulighed for at komme med input, som personalet nævner, er, at beboerne altid kan komme til én af personalet personligt, hvilket de unge ofte benytter. Dette er muligt, fordi der kun er tolv beboere i huset og personalet ofte er tilgængeligt.

Ifølge personalet er det primært de uformelle kanaler – som samtaler med køkkenassistenten under madlavning, med personalet før, under og efter aftensmaden, med pedellen under praktiske opgaver, med sundhedspersonalet under medicinindtagning eller under en walk and talk – som de unge benytter til at komme med input og udtrykke ønsker. Det er således oftest på enkeltmands-hånd og under praktiske opgaver, snarere end i fælles fora eller under de formelle møder, at de unge bidrager med input. Hermed kan det tolkes, at personalet viderebringer de unges ønsker og holdninger og dermed agerer som budbringere for dem. En medarbejder fortæller fx, at de til beboer- eller husmøder kan opleve, at en ung ikke siger noget, men bagefter kommer til personalet med et ønske eller kommentar:

“Det vil sige, når de sidder i et beboermøde, der sidder de jo, hvad skal man sige, i sofaen, i hesteko, ikke? Og nå, har du noget at tilføje, ja. Det har man så ikke, fordi det har man måske ikke lyst til. Og så er det, at de går til os individuelt, ikke?” (MA2).

Hermed “repræsenterer” medarbejderen den unge og kompenserer på denne måde for, når de unge ikke har overskud eller ressourcer til at deltage i de direkte demokratiske og kollektive processer og rum, der opstilles i huset.

I det følgende dykker vi ned i, hvilke forhold og udfordringer, der ifølge personalet, er forbundet med denne målgruppes deltagelse, eller mangel på samme, i de forskellige fælles fora for demokratiske processer, som praktiseres på Birkehjemmet.

Udfordringer i forbindelse med deltagelse og fællesskab

Såvel personalets udsagn som vores egne observationer peger på, at deltagelsen i husmøder og i fællestimer er meget svingende. Det gælder både i forhold til antallet af deltagere, samt hvordan og hvor aktive deltagerne er. Til et af de husmøder, som vi deltog i, var en del

beboere til stede, hvilket indikerer en vis repræsentation. Dette er dog ikke ensbetydende med, at mødet er udtryk for høj demokratiske kvalitet, hvilket følgende observation belyser:

Mandag aften kl. 18.00 deltog jeg i det ugentlige husmøde. Husmødet ligger i forlængelse af deres aftensmad. 8-10 deltagere var til stede inkl. to personer og jeg. Husmødet startede meget uformelt mens de unge spiste. Aftensmad er tag-selv bord, så de unge kom og gik lidt undervejs.

Personalet startede husmødet med at fortælle om dagsordenen, som primært omhandlede praktiske opgaver; at få uddelegeret madplanen og hvad der er på programmet i ugen. Det var tydeligt, at det mere var personalets møde end de unges. Der var informationer, der skulle gives og en madplan, der skulle laves. Styring og indhold var bestemt af personalet. De unge deltog aktivt og var hurtige til at melde sig på madplanen, og på den måde virkede de involveret og engageret. Et par enkelte måtte spørges direkte: Vil du tage mandag? Der var stor åbenhed omkring at få det til at gå op – hvis én ikke kunne mandag fordi de skulle til læge el.lign. En sagde han gerne ville lave mad fredag, for der havde hans datter fødselsdag og det kunne adspredde ham fra at fokusere på det. Efter madplanen blev der talt lidt om ugens aktiviteter og til sidst spurgt om der var nogen, der havde noget de ville tilføje. En sagde lidt henkastet, at rengøringen ikke var optimal, og der blev opfordret til, at folk nok godt selv vidste hvem der ikke gjorde godt nok rent efter sig. Efter en halv times tid var mødet hævet

Observationen af husmødet og de unges deltagelse giver anledning til at reflektere over, om denne form for direkte demokrati, hvor beboerne har mulighed for at få indflydelse og komme til orde i et fællesskab, rent faktisk er den bedste form for denne målgruppe. Som udgangspunkt er husmøderne både en skal-opgave pålagt af Socialtilsynet, og samtidig noget, som både lederen, mellemledere og medarbejdere betragter som en vigtig del af arbejdet med at inddrage de unge. Om husmøderne udtaler en mellemleder:

“Det skal vi have, det siger socialtilsynet. Men det, grunden til, at vi skal det, det er fordi, de giver rigtig god mening. Det er vigtigt, at vi lytter, ikke også? Og det er jo sådan en måde, hvor vi kan medinddrage dem i forhold til, hvordan er vores daglige liv sammen her i huset. Hvad synes vi, det er rart at spise til aftensmad? Hvordan fungerer det med det der toiletrengøring? Fungerer det lige nu, eller skal vi gøre det på en anden måde? [...]” (MI.2)

I citatet fremgår det, at husmøderne blandt andet er et forum for lydhørhed over for beboernes input. Til trods for at der enighed om, at møderne er et konstruktivt forum, som i princippet giver mening, gav

Underligt nok, så kan man sige, at et husmøde på en måde kan blive til en form for skal-opgave, i stedet for det, det egentlig var tiltænkt

fokusgruppeinterviewene også anledning til at reflektere over, hvorvidt husmøderne reelt fungerer efter hensigten. Hertil svarer en medarbejder:

"Nej, egentlig ikke. Det er jo meget svingende deltagelse i det hele taget. Underligt nok, så kan man sige, at et husmøde på en måde kan blive til en form for skal-opgave, i stedet for det, det egentlig var tiltænkt. At det jo er et forum for beboere, der hvor du kan komme med dine forslag, der hvor du kan komme med dine kvaler, der hvor du kan blive hørt. Men det meste af tiden har jeg sjældent oplevet husmøderne, som værende specielt konstruktive for de fleste. Nogle stykker, de får noget ud af det. Nogle gange, så har man også et godt husmøde, fordi at der er mange, der får deltaget. En del borgere ser det som en udfordring at skulle deltage i sådan noget i forvejen, fordi at de har deres personlige udfordringer, der gør at et åbent forum egentlig ikke er særlig rart. Nogle andre borgere kan måske have svært ved at holde sammen på sig selv, når først de får sig selv talt i gang, hvilket kan frastøde de borgere, jeg talte om lige før. Så det her med at skabe et stort åbent forum, oplever jeg generelt som værende en udfordring med det klientel her. De fleste af dem vil også foretrække alt det, som de andre har sagt så fint. Altså det her en-til-en-i stedet for, walk and talk, eller hvilket format man nu vælger. Man bruger jo alle mulige forskellige formater hele tiden. Det er jo ikke fordi, at man på den måde hæfter sig til en enkelt. Men det er udfordrende at få etableret husmøderne som værende det, de burde være."

I ovenstående citat udtrykker medarbejderen dilemmaer forbundet med målgruppens karakteristika og rammerne for husmøderne.

Husmøderne evalueres derfor også løbende på personalemøderne i forhold til at tilpasse møderne bedst muligt til målgruppen, så flere vil deltage. En medarbejder fortæller, hvordan de justerer på møderne samt andre fælles aktiviteter for at forsøge at imødekomme beboernes behov. For eksempel har de tidligere flyttet et mandagsmøde til om onsdagen, fordi der var mange, der ikke var kommet tilbage fra weekenden, ligesom de har flyttet på tidspunkterne for møderne, fordi en gruppe beboere savnede noget at stå op til (MA.7). Til trods for at personalet forsøger at tilpasse fællesaktiviteterne til beboernes behov, er dette dilemmafyldt, fordi der konstant er udskiftning i beboersammensætning og dermed skiftende behov blandt beboerne.

Samtidig er det grundlæggende svært at imødekomme beboerne som en homogen gruppe, idet de har forskellige udfordringer, som gør det svært for dem at deltage i forskellige former for fora på bestemte tidspunkter:

"Jeg tror, det er ret svært at få etableret det her med fuld deltagelse med det klientel her. Og det er også noget med at ramme folk på et tidspunkt. Når de kommer og taler, kommer og beder om at tale med en, så er det jo der, hvor de har overskuddet, eller behovet, eller lysten. Og det overskud, behov og lyst, det kan de måske have 20% af dagen, og resten af dagen, så har de faktisk måske ikke kapacitet til at gøre den her ting. Og her, der siger vi, jamen det er klokken halv syv." (MA 5).

Citatet illustrerer, at målgruppens udsathed gør det svært at opsætte og designe rammer, der kan indfange og rumme beboerne på samme tid – i samme rum og på samme tidspunkt, med en fælles dagsorden

og forventninger. Målgruppen har ofte udfordringer, der ikke passer til de rammer, der bliver sat op. De kan ofte også have svært ved at indgå i større sociale sammenhæng. En medarbejder fortæller, hvorledes nogle af de unge til fx frokost hugger maden i sig, fordi de faktisk ikke kan overskue, at der sidder tolv mennesker og spiser. Så skal de bare hurtigst muligt væk. (MA5).

Udover udfordringer ved at deltage i fælles fora fortæller personalet fra Birkehjemmet også om udfordringerne ved fx at stifte et beboerråd eller have beboerrepræsentanter, i og med klientellet er flygtigt og at deres ophold har forskellig varighed. For manges vedkommende er opholdet af kort varighed og dette lagt sammen gruppens udsathed og komplekse og heterogene problematikker, gør det svært at tale om repræsentantskaber. Måske derfor giver det mening, at det er personalet, der "repræsenterer" de unges holdninger. Dette gør de bl.a. ud fra deres en-til-en samtaler med beboerne, og her bliver det relationelle arbejde og personalets tilgængelighed væsentligt for at sikre at de unges budskaber bringes videre.

Ovenstående viser, at det er udfordrende at opbygge et fællesskab mellem beboerne, bl.a. pga. det manglende tilhørsforhold og flygtigheden. En medarbejder fortæller om det at skabe fællesskab under disse vilkår:

"Jamen altså, det kan jo godt handle om at etablere en kultur og et fællesskab, og det vil jo i en vis grad måske kunne hjælpe på det. Vores problem i forhold til det, det er, at vores fællesskab ændrer sig hele tiden, fordi at vi har en vis mængde borgere, der er ud og ind, så du kan først føle, at du har etableret en form for kultur og en form for fællesskab, så kommer der en disruption i det helt naturligt, fordi det er ligesom de normer, vi arbejder under. Og så skal man til at genetablere den kultur igen, og det fællesskab igen. Og det kan jo godt være udfordrende. Men det er så afhængigt af stemningen, og den kan dælme skifte tit, når du har den udskiftning i klientellet, som du har. Kombineret med alle de udfordringer, vi talte om før" (MA 5).

Klientellet og "svingdøren" udgør barrierer for at skabe fællesskaber omkring demokratiske processer. Det rejser spørgsmålet, om demokratiske processer nødvendigvis skal foregå gennem formelle strukturer som fælles fora, beboerråd og repræsentantskaber – eller om der også findes andre, måske mere uformelle og relationelle veje til deltagelse. Måske deltagelse og inddragelse ikke behøver at sættes lig med fællesskab, fælles møder og kollektive processer, planlagt på baggrund af samfundets normativitet, når vi har at gøre med afvigende unge, som i forvejen har svært ved at deltage i samfundets arenaer og sociale kontekster?

Andre former for demokratisk deltagelse?

Ud fra analysen af medarbejdernes perspektiv kan vi vurdere, at det sociale arbejdes praksis med at inddrage beboere i udsatte positioner i demokratiske processer i en institutionel kontekst, kræver andet og mere end at opstille normative fællesaktiviteter med mulighed for borgerinput, idet beboernes udsathed konfliktter med ideen om fastlagte fællesmøder. Således fremgår det også af medarbejdernes refleksioner, at husmøder og direkte demokrati ikke er den eneste og nødvendigvis bedste form for demokrati for denne målgruppe, men at de unges *levede deltagelse* i Birkehjemmets hverdagsaktiviteter, og deres muligheder for indflydelse, også skabes via relationer til personalet og tilgængelighed. Herved har personalet mulighed for at repræsentere de unges budskaber, når de ikke har overskud til at deltage i de fælles demokratiske processer. Dette aktualiserer spørgsmålet om, hvordan vi forstår demokratiske processer. Ud fra ovenstående perspektiv handler de demokratiske processer på Birkehjemmet i bund og grund om at lytte til beboerne, give dem mulighed for at have en stemme, komme med input og have indflydelse på deres hverdag. Måske dette også kan praktiseres – og evalueres på anden vis, end i fælles fora?

I følgende analysedel rettes fokus mod de unges perspektiver på deltagelse og deres oplevelse af lydhørhed, og på hvilke forhold, der ud fra de unges erfaringer har betydning herfor.

Ungeperspektivet:

Hvornår oplever de unge deltagelse og lydhørhed?

Indenfor såvel forskningen i socialt arbejde som i socialt arbejdes praksis, er der fortsat øget fokus på vigtigheden af at inddrage brugerperspektiver og have blik for brugernes egne stemmer og perspektiver (Steno 2023). Et væsentligt argument er, at man i det sociale arbejde må udvikle tilgange, der tager afsæt i borgernes perspektiv og bestræbe sig på at arbejde *ud fra* og ikke *rundt om* borgerne (Ander- sen 2015). Ungeperspektivet bidrager i denne artikel med et analytisk blik på de unges deltagelsesformer i en institutionel kontekst, i forhold til hvordan de unge føler sig hørt og lyttet til og at deres stemme er inkluderet. Dette inddrages som et element af betydning for de unges oplevelser af deltagelse i demokratiske processer. Analysen tager udgangspunkt i et mikroperspektiv på de unge beboeres deltagelse, som handler om deres muligheder for at være aktivt deltagende i forskellige sammenhænge i Birkehjemmet, interagere med andre mennesker og indgå i hverdagens aktiviteter (Rasmussen 2023). Det handler med andre ord om, hvorvidt beboerne oplever at have reel mulighed for indflydelse på eget hverdagsliv, uanset om deres ønsker og perspektiver formidles i et kollektivt forum eller via en individuel relation til en medarbejder.

Udsathed og deltagelse på individniveau

De unge beboere peger selv på, at de kan have svært ved at finde overskuddet til at deltage i de planlagte fællesaktiviteter i Birkehjemmet, og at det ofte afhænger af, hvordan de har det på dagen. Adspurgte om en beboer deltager i de demokratiske rum såsom husmøder, svarer han: "Ja, det gør jeg. Normalt, hvis jeg har overskud til det psykisk. Jeg går igennem en lang kamp med min datter. Og det tager meget på mine kræfter" (Jesper). De unges presserende problemstillinger medfører at deltagelse i fælles aktiviteter bliver sekundært, og således en barriere for de unges deltagelse i Birkehjemmets institutionelle demokratiske rum:

"[...] altså nu er jeg næsten lige kommet, så ikke sådan endnu. Og så har jeg lige været syg, så det har været svært lige at komme ind i det, men jeg tænker, at jeg snart går i gang med at træne og gøre lidt for mig selv igen, dyrke noget motion... det håber jeg... så ja, begynde sådan at finde mig selv indenfor det igen. Så starte i det små og så håbe på at jeg kan holde mig clean" (Johan).

At de unges mentale situation og sociale problematikker i form af misbrugsproblemer, hjemløshed m.m. dominerer deres muligheder for deltagelse i fælles fora, skal ikke nødvendigvis ses som et fravalg af at ville deltage, men som vilkår, der påvirker deres deltagelsesmuligheder. Til trods for den manglende deltagelse i fællesaktiviteter fremgår det af stor betydning for de unge faktisk at have mulighed for at have indflydelse på deres dagligdag i huset. Det er vigtigt for dem at blive lyttet til, og at deres perspektiver fører til handling, men hvorvidt de er i stand til at bidrage med deres perspektiver, ses i høj grad at afhænge af de rammer, der stilles til rådighed:

Kasper: "Og hvis man vil sige noget, men ikke vil lægge ansigt til det under mødet, kan man bare sige det til personalet. Man kan altid gå ned og banke på, og sige hvad man har i tankerne".

Interviewer: "Så du oplever at der er en åben mulighed for at kunne sige, hvad man gerne vil?"

Kasper: "For mig, føler jeg, at jeg altid har mulighed for at sige, hvad jeg tænker, uden at der skal komme konsekvenser, socialt eller fra kommunens side. Det bliver konkret og ærligt".

Flere unge giver eksempler på situationer, hvor personalet i Birkehjemmet har været i stand til at hjælpe dem med at løse konkrete udfordringer, store som små, med udgangspunkt i hvad den unges her-og-nu behov var, fx at køre dem til misbrugsbehandling, lægen eller ned og handle. Det at kunne levere en fleksibel og håndholdt indsats skaber en situation, hvor den unge føler sig mødt i sin individuelle situation og behov. Jesper udtaler sig her om indsatsen i Birkehjemmet:

"Men her har de fra dag ét taget godt imod mig og hjulpet mig. Og de er efter en... Eller ikke efter en, men de hjælper med at få gennemført dagen. De lærer os at stå på egne ben, med at lave mad, vaske op, vaske tøj, gøre rent på sit værelse. Sådan nogle ting... Det gør de andre steder heller ikke". (Jesper)

Omend de unges egne problematikker og udsathed er en barriere for at deltage i de kollektive fælles aktiviteter, vægter de unge personalets aktive lydhørhed og inddragelse på individniveau. Medarbejdernes aktive inddragelse af de unges deltagelse i Birkehjemmet anser de unge som betydningsfuld i forhold til at udvikle deres kompetencer til at deltage i kollektive demokratiske fora (Tortzen, 2019: 117-118).

Praktisk og social deltagelse

Praktisk og social deltagelse er to former for deltagelse, som viser sig at have særlig betydning for beboerne i Birkehjemmet. På den ene side peger de på, at deltagelse i sociale fællesskaber med ligesindede har værdi for dem, på den anden side er det meningsfuldt for dem at deltage i praktiske gøremål, hvor deltagelsen har et konkret formål, de føler sig værdsat og de optræner specifikke færdigheder. De unge vægter processer, hvor reel deltagelse ikke kun handler om at have indflydelse på formelle beslutninger, men også om hverdagslige små valg, justeringer og sociale samspil. Et eksempel på praktisk deltagelse er madlavning, som Jesper her fortæller om:

"[...] det [madlavningen] er meget rart at have med, for det er det, du bruger, når du kommer til at stå på egne ben. Der er jo ikke ret mange af de unge her, der deltager i det. For jeg tror ikke, de tænker på samme måde. Nu har jeg været i egen lejlighed før, hvor det hele bare er gået i ged for mig, fordi jeg ikke kan lave mad simpelthen. Og ikke kunne gøre de ting, som jeg skal gøre. Tjekke e-boks, betale regningerne og styr på alle de ting. Det hjælper de med her".

Jesper fortæller videre, at han vægter oparbejdelsen af færdigheder i madlavningen samt den sociale relation, der opstår, når man laver noget praktisk sammen:

Interviewer: "Kan I have indflydelse på noget? Fx hvad I laver af mad og aktivitet?"

Jesper: "Vi får jo selv lov til at vælge, hvad vi laver. Mad for eksempel. Og jeg kan godt lide at lave, at mad er svær at lave. For det giver mig en udfordring også. Fx bosnisk eller iransk eller arabiske retter. Eller langtids- og simreretter. Hvor andre måske bare vil vælge spaghetti kødsovs. Så er det nemt. Og hurtigt færdigt. Jeg kan godt lide at tage lang tid og at det er svært. Og det gør jeg også for at træne mig selv i at fuldføre et langtidsprojekt. Så hvis du laver noget svært mad, så tager det tid jo. Små grøntsager og ris. Det har jeg aldrig

Her er man et menneske. Her ser de det hele. Er der for dig, lytter til dig, støtter dig i dine behov. Det kunne jeg godt have brugt andre gjorde

gidet før. Fordi det har jeg ikke haft ro til. Det har jeg nu. Og så har vi en skidesød kok. Så det gør også tingene 10 gange sjovere, bedre og nemmere"

Udover den praktiske deltagelse fremhæver flere af de unge positive erfaringer med social deltagelse ved at indgå i fællesskaber og sociale relationer med ligesindede. De beskriver, hvordan uformelle fællesskabende aktiviteter og det sociale fællesskab har haft stor værdi for dem, både tidligere i livet og i deres nuværende situation. Kasper fortæller her om betydningen af det sociale aspekt ved sit ophold i Birkehjemmet:

"Ja, altså helt klart det mest positive for mig er jo det sociale aspekt, der er her. Fordi jeg er blevet rigtig gode venner med mange af dem også. Både personale og beboere. Altså, det har været en fantastisk god indflydelse for mig at komme her, hvor der er så mange beboere med samme, cirka som mig, så vi mødes i øjenhøjde. [...] Så det er næsten terapeutisk for os, fordi vi kan spejle os i hinanden. Så føler jeg mig ikke alene i det i situationen..."

Jesper beskriver ligeledes den positive indvirkning det sociale fællesskab i Ungdomshjemmet har for ham:

[...] De er jo flinke og rare mennesker. Det gør også, at jeg lærer at være menneske på en anden måde. Jeg har før kun kendt kriminelle mennesker. Så det er ret fedt, at man ikke er ligesom dem. Hvor jeg kan få lov at være mig selv. Altså, hvordan jeg egentlig rigtig er. Jeg har jo ikke planlagt det, at nu skal du være kriminel og bandit og slagsbror. Det er noget, jeg er blevet tvunget ud til".

Både Kaspers og Jespers fortælling understreger den betydningsfulde rolle, som positive sociale fællesskaber kan have for udsatte unge voksne. Deres oplevelser kan forstås i lyset af begrebet *horizontal empowerment* (Andersen & Bilfeldt 2014), som handler om at udvikle handlekraftige netværk og tillidsfulde relationer mellem aktører på samme niveau. Når de unge indgår i fællesskaber med ligesindede, skabes der en form for gensidig styrkelse, hvor de ikke blot modtager støtte, men også bidrager til andres udvikling, hvilket kan øge deres handlekraft; det kan være med til at ændre deres perspektiv og åbne nye muligheder for dem. Flere unge beskriver lignende erfaringer med at deltage i fællesskaber med ligesindede, og fremhæver at det, udover at være med til at udvikle deres selvbillede og give dem et tilhørsforhold, kan støtte dem i at holde sig ude af kriminalitet og stofmisbrug, fordi det giver dem et meningsfuldt alternativ og noget at give sig til. Disse erfaringer peger på den positive effekt det kan have, når personalet opstiller rammer for de unges deltagelse i sociale fællesskaber.

Relationer som forudsætning for deltagelse

I Birkehjemmet bærer det sociale arbejde præg af en relationspædagogisk og anerkendende tilgang, hvilket ses at have stor betydning for beboerne. Nedenstående citat er eksempel på en udtalelse om tilgangen i Birkehjemmet:

"[...] Så er jeg bare en vare. Og det er man ikke her. Her er man et menneske. Her ser de det hele. Er der for dig, lytter til dig, støtter dig i dine behov. Det kunne jeg godt have brugt andre gjorde." (Signe)

De unges oplevelser af at føle sig lyttet til og inddraget udtrykkes desuden som noget, de ikke tidligere har været vant til i deres møde

med sociale indsatser. Flere unge beskriver, at de endelig bliver lyttet til, hvilket peger på, at de får en form for relationel anerkendelse, som de ikke tidligere har oplevet i systemet. Denne anerkendelse kan ses som en forudsætning for deres mulighed for at engagere sig, og de unges deltagelse er således stærkt forbundet til den måde personalet møder dem på. Det at blive lyttet til, ses som en grundlæggende forudsætning for at etablere en tillidsfuld relation, hvor de unge føler sig set og mødt i deres individuelle behov. Tillid og relationel tryghed bliver dermed en essentiel faktor for de unges muligheder for at engagere sig aktivt og dermed lærer at indgå i demokratiske rum. Når personalet møder de unge med lydhørhed og anerkendelse, skaber det en relationel kontekst, hvor de unge tør bidrage og deltage.

Samlet set peger analysen af de unges erfaringer på, at de unges oplevelser af at blive inddraget og hørt, ikke kun er et spørgsmål om formelle inddragelsesprocesser, men også om den relationelle kvalitet af den støtte, de modtager. Når de unge oplever at være en del af et fællesskab, hvor de bliver set og hørt, skabes en grobund for, at de kan tage aktiv del i beslutninger, der vedrører deres hverdagsliv på Birkehjemmet. Dermed bliver deltagelse ikke blot et formelt krav, men en praksis, der understøtter de unges autonomi og sociale inklusion.

Diskussion: Demokratisk kvalitet?

De unges og personalets perspektiver illustrerer, at der kan gøres en del for at styrke den demokratiske kvalitet gennem rammesætningen, design og framing af de demokratiske processer for at sikre inklusion af beboere med komplekse problemstillinger i institutionelle kontekster. Men analysen peger også på, at netop på grund af denne målgruppes udsathed og udfordringer er der ikke kun én form for deltagelse

og inddragelse, der er meningsfuld. Ligesom tidligere forskning peger analysen på, at differentierede former for inddragelse er nødvendige, når man arbejder med grupper i udsatte positioner. De identificerede former for inddragelse – både formelle demokratiske rum som husmøder og uformelle demokratiske processer gennem individuel, social og praktisk deltagelse, kan forstås som en tilpasning til den enkeltes situation. Det handler om at tage hensyn til, hvad den enkelte vægter i inddragelsesprocessen; altså en afvejning af hvilken inddragelsesform, der passer til den enkelte. Samtidig stiller det krav til de fagprofessionelles fokus og tilgang, for at sikre, at alle får mulighed for reel deltagelse (Müller, 2020). Den demokratiske kvalitet er således afhængig af adgangen til indflydelse, og ikke kun til adgangen til et kollektiv rum med mulighed for direkte demokrati. Lige adgang til indflydelse kan skabes ved at behandle beboerne forskelligt, med fokus på den enkelte beboers muligheder for deltagelse i form af deres ressourcer og overskud. Det betyder, at personalets evne til at facilitere processer og deres relationelle kompetencer, herunder at have blik for de unges behov og perspektiver, samt deres ressourcer til at handle på disse, spiller en afgørende rolle for, i hvilken grad de unge kan deltage. Desuden kan flere beboere have brug for at "lære" at deltage i demokratiske processer, de har brug for at blive "empowered", hvis de skal deltage, ligesom det kræver, at frontmedarbejderne via relationen til borgerne må understøtte deltagelsen aktivt. Understøttelsen af deltagelse og deltagelsesmuligheder taler ind i en udviklingsorienteret praksis, hvor der er fokus på både personalets og beboernes forudsætninger – dels for at kunne rammesætte og støtte op om demokratiske processer, dels for selv at kunne deltage aktivt i dem. Dette praktiseres ved et fokus på faglig udvikling af personalet samt "demokrati-kurser" for beboerne for at øge den demokratiske kvalitet.

Litteratur

- Andersen, J., & Bilfeldt, A. (2014). *Rettigheder, empowerment og læring* (Bind 5). Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, M. L. (2015). Borgerperspektiver som drivkraft i sociale analyser. I M. Harder & M. Appel Nissen (Red.), *Socialt arbejde i en foranderlig verden* (1. udg., s. 105-117). Akademisk Forlag.
- Aage, H. (1994). Demokratiet i økonomisk belysning. *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, 132.
- Beresford, P. (2013). *Beyond the usual suspects: Towards inclusive involvement – research report*. Shaping Our Lives.
- Brodtkin, E. (2013). Street-level organizations and the welfare state. I E. Brodtkin & G. Marston (Red.), *Work and the welfare state: Street-level organizations and workfare politics* (s. 1-16). Georgetown University Press.
- Bruselius-Jensen, M., & Nielsen, A. M. W. (2020). *Veje til deltagelse: Nye forståelser og tilgange til facilitering af børn og unges deltagelse* (Ungdomsliv Nr. 10). Aalborg Universitetsforlag.
- Fallov, M. A. (2013). Boligsocialt arbejde. I J. Guldager & M. Skytte (Red.), *Socialt arbejde – teorier og perspektiver* (s. 484-509). Akademisk Forlag.
- Hansen, K. M. (2010). *Borgerinddragelse – et studie af borgerinddragelsen i regioner og kommuner*. Syddansk Universitetsforlag.
- Jensen, M. C. F., Rasmussen, P. S., Røgeskov, M., Berger, N. P., Fischer, R. H., & Olsen, L. (2024). *Socialpædagogisk arbejde: Dilemmaer og muligheder – Inspiration til at undersøge og udvikle borgerens rum for selv- og medbestemmelse i praksis*. VIVE.
<https://www.vive.dk/media/pure/4z6b8lr/25010965>
- Jungk, R., & Müllert, N. R. (1989). *Håndbog i fremtidsværksteder* (2. udg.). Politisk Revy.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Michels, A., & de Graaf, L. (2010). Examining citizen participation: Local participatory policy making and democracy. *Local Government Studies*, 36(4), s. 447-491.
<https://doi.org/10.1080/03003930.2010.494101>
- Müller, M. (2020). Udsat for inddragelse: Aktiv medborger eller praktisk gris? *Dansk Sociologi*, 30(3), s. 35-57.
- Müller, M., Rømer, M., & Uggerhøj, L. (2024). *Increasing the responsiveness of social services to citizen voice across Europe: Citizen experiences of co-creation processes*.
<https://doi.org/10.54337/aau741606862>
- Rasmussen, G. L. (2023). Medborgerskab og myndighed i social- og pædagogisk arbejde med mennesker med udviklingshæmning. I T. V. Andersen (Red.), *Social- og specialpædagogik i pædagoguddannelsen* (s. 325-341). Hans Reitzels Forlag.
- Steno, A. M. (2021). Omsorg, magt og selvbestemmelse. I G. L. Rasmussen & H. Meyer-Johansen (Red.), *Social- og specialpædagogiske stemmer: Når pædagoger sætter ord på deres faglighed* (s. 179-198). Akademisk Forlag.
- Steno, A. M. (2023). Udenfor? Fællesskaber og deltagelsesmuligheder på socialpsykiatriske bosteder. I L. L. Mørck m.fl. (Red.), *Fællesskabende praksisser* (s. 85-100). Frydenlund Academic.
- Steno, A. M., & Hauge, S. (2024). *Stemmer fra socialpsykiatrien: Ressourcer. Rettigheder. Recovery*. Samfundslitteratur.
<https://samfundslitteratur.dk/bog/stemmer-fra-socialpsykiatrien>
- Tortzen, A. (2019). *Samskabelse af velfærd*. Hans Reitzels Forlag.
- Verschuere, B., Vanleene, D., Steen, T., & Brandsen, T. (2018). Democratic co-production. I T. Brandsen, T. Steen, & B. Verschuere (Red.), *Co-production and co-creation: Engaging citizens in public services* (s. 243-251). Routledge. <https://doi.org/10.4324/97813151204956>

Den rette vilje?

– beboermøder & demokrati i bofællesskaber for ensomme ældre

Hanne Meyer-Johansen,
ph.d., lektor på Københavns Professionshøjskole,
hj@kp.dk

Anne Mia Steno,
ph.d., docent på Københavns Professionshøjskole,
amst@kp.dk

Resume

I denne artikel undersøges dominerende forestillinger om demokratisk mødepraksis på beboermøder for ældre, samt hvordan demokratisk deltagelse opfattes som hhv. rigtig eller forkert af både personale og beboere. Fokus rettes mod de dynamikker og forhandlinger, der præger beboermøderne, og hvilken betydning de professionelle forståelser af målgruppen "ensomme ældre" har for beboernes muligheder for demokratisk deltagelse. Artiklens hovedspørgsmål er: Hvilke muligheder for demokratisk deltagelse fremkommer på beboermøder for ældre, og hvordan påvirker personalets opfattelser af "den gode beboer" disse deltagelsesmuligheder?

Nøgleord: demokrati, aldring, ensomhed

Abstract: The Proper Will? – Negotiating Democracy in in Communal Living among Older Adults Facing Loneliness

In this article we examine dominant conceptions of democratic meeting practices at residents' meetings for older adults, as well as how democratic participation is perceived as either right or wrong by both professionals and residents. We hence focus on the dynamics and negotiations that shape the residents' meetings and the impact the professionals' normative understanding of older individuals experiencing loneliness have for the residents' opportunities for democratic participation. The main question of the article is: What opportunities for democratic participation emerge at residents' meetings for older adults, and how do the professionals' perceptions of the "good and willing resident" influence these participation opportunities?

Keywords: democracy, aging, loneliness

Indledning

I Danmark udgør demokrati som grundidé en fundamental værdi, hvor succesparametre for et vellykket demokrati ofte baseres på høj valgdeltagelse, stærk foreningskultur og en bred repræsentation af politiske holdninger (Hansen 2010).

Måske derfor er beboerdemokrati i form af beboermøder på mange socialpædagogiske bosteder udpeget som et organisatorisk ideal som skal sikre borgernes stemme bliver inddraget og hørt. Demokratisk deltagelse udgør indenfor lejeloven en rettighed som tilkommer alle beboere i almennyttige lejeboliger (Social- og Boligministeriet 2018). Dét at etablere beboermøder på socialpædagogiske bosteder udgør således et lovgivningsmæssigt sammensat felt, der reguleres af en kombination af lejeloven, boligsocial lovgivning, kommunal lovgivning og social lovgivning¹. Disse love sikrer, at beboerne har ret til at deltage i beslutningsprocesser, der vedrører deres bolig, og at de kan danne beboerforeninger for at repræsentere deres interesser. Dette ideal udgør således også et bærende princip i forbindelse med etablering af et kommunalt bofællesskab for ensomme ældre, som forfatterne til denne artikel har fulgt igennem perioden 2020-2023.

I denne artikel sætter vi fokus på de implicite demokratiske idealer som er i spil med fokus på de sociale og kulturelle forhold omkring beboermøder på et seniorbofællesskab for ensomme ældre, som afspejler ligheder og forskelle i de forventninger, deltagelsesmuligheder og barrierer som beboerne mødes med og som får betydning for deres indbyrdes interaktion. Hvilke forestillinger om demokratisk mødepraksis dominerer møderne? Hvad bliver genkendt som rigtig og forkert mødeadfærd af både personalet og beboerne? Og hvordan håndteres divergenser og konflikter mellem beboere af personalet? Vi retter i denne artikel fokus på beboermøder, mhp. at undersøge de dynamikker og forhandlinger, som er i spil og hvilken betydning de professionelles normative forståelse af ensomme ældre kan have for beboernes demokratiske deltagelsesmuligheder. Artiklens hovedspørgsmål lyder: Hvilke muligheder for demokratisk deltagelse udspiller sig på beboermøder for ældre og hvordan påvirker personalets opfattelser af "den gode beboer" disse deltagelsesmuligheder?

Metodisk ramme og empirisk grundlag

Artiklen bygger på et 2,5-årigt etnografisk feltarbejde på et nyetableret bofællesskab for ensomme ældre med en mangfoldig personalegruppe med vægt på socialpædagogisk personale til at understøtte fællesskabende initiativer og aktiviteter. Ensomhed er et udbredt fænomen, særligt blandt ældre (Andersen & Skaksen 2022; Steno 2023, 2024; Swane 2017), som der i de senere år er kommet stigende samfundsmæssigt fokus på. I forlængelse af dette er der igangsat forskellige kommunale initiativer for at nedbringe ensomhed, herunder madlav-

ningsfællesskaber, gåture, kulturelle arrangementer². Bofællesskabet for ensomme ældre, som vi har fulgt etableringen af, er en del af nye kommunale initiativer mod ensomhed. Kriteriet for at blive visiteret til denne nye boligform er en selvrapporteret oplevelse af ensomhed og utryghed.

I løbet af feltarbejdet er både beboerne og personalet blev fulgt igennem deltagende observation med henblik på kontekstsensitivt og med mindst mulige forstyrrelser at undersøge deres forskellige erfaringer, udfordringer og muligheder i etableringen af tilbuddet, indflytningen og den første tid i bofællesskabet. Parallelt med det etnografiske feltarbejde er der blevet udført kvalitative interviews med beboere (livshistoriske interviews med 10 beboere ved indflytning og opfølgende kvalitative interviews efter 1 år). Kvalitative interviews med personale (9) og fokusgruppelinterviews (4). Derudover er der afholdt 3 kritisk-utopisk inspirerede dialogværksteder (Halkier 2016, Bladt 2012, Nielsen & Nielsen 2006, Nielsen 2012, Meyer-Johansen 2024). At vi som forskere fulgte hver vores aktørgruppe på stedet, hhv. beboerne og personalegruppen, gjorde det muligt at anvende de undringer og episoder, som blev observeret som kontrasterende blikke samt at dykke ned i oplevelsernes karakter ud fra hver af de forskellige målgruppers perspektiver og fortællinger (Steno & Frello 2019).

Kulturelle koder og forudsætninger for deltagelse

Beboermøderne bliver af personale og ledelsen på bofællesskabet talt frem som steder, hvor beboernes stemmer og idéer kan udfoldes og der var fra start af en klar ambition om, at møderne på sigt skulle drives af beboerne selv og at de skulle opleve det som deres rum. I beboergruppen er der imidlertid mange forskellige forståelser af og forudsætninger for at deltage i møderne – og divergerende opfattelser af hvad et beboermøde overhovedet er. Flere af beboerne har svært ved at afkode, hvad der forventes af dem på beboermøderne. Formålet er svært genkendeligt både for dem, der har meget erfaring med bestyrelsesarbejde og ikke forstår, at der ikke er en referent og tydelig dagsorden, men at møderne er mere løst struktureret med løbende punkter og uden skriftlig orden. Og blandt dem, som aldrig har deltaget i den type møder før breder sig en stilhed og undren sig ofte, formuleret som: "spørger I mig? Jeg mener ikke noget". Beboernes varierede livshistoriske erfaringer med at deltage i formaldemokratiske aktiviteter viser sig i form af meget forskellige former for performativ agens på møderne. Nedenfor er et feltnoteuddrag fra et af de første beboermøder, der blev afholdt og som illustrerer de divergerende perspektiver på figuren demokratiske beboermøder:

Otto (beboer) har taget fint tøj (nystrøget skjorte og slips) og han har også taget en talerstol/pult med i palisander træ med et gammelt dansk flag på toppen. Henrik (personale) og Hanne (daglig

1 <https://bl.dk/viden-kartotek/hvad-er-beboerdemokrati/>

2 Startside – Folkebevægelsen mod Ensomhed: <https://modensomhed.dk/>

leder) taler om at købe forårsgrene og bede beboerne tage personligt påskepynt med og høre deres historier om det. Kl. 14 begynder mødet ved at Hanne rømmer sig og kort fortæller om projektet med bofællesskabet: at skabe tryghed for ensomme ældre. Derefter beder hun alle kort introducere sig selv og kort sige hvilke forventninger de har til fællesskabet i bofællesskabet.

Bente (beboer): Ja, jeg bor her ovenpå. Jeg flyttede ind som en af de første. Jeg ved ikke lige hvad jeg skal sige.

Otto: Otto Ottosen Hansen. Jeg vil gerne have referater og jeg vil have, at I skriver til 80årige, med datoer og underskrevet med sedler, når I laver indkald (...) Jeg har slet ikke fået noget officielt [om projektet]. Da jeg kom, blev jeg ikke modtaget af nogen som helst. Jeg er glad for at møde dig, Hanne, for jeg har aldrig hørt om det før. Nu får jeg vide at der er to projekter. Hanne, kunne du være så venlig at anstrenge dig for at fortælle os hvad det er det her går ud på?" Otto bliver tydeligt vred, hæver stemmen og kigger intenst på Hanne. Flere andre tysser på ham. "Lad være med at afbryde mig!" Svarer han, og tilføjer: "Vi er vant til at blive kostet rundt med, vi er jo gamle. Men det her er ikke noget plejehjem. Vi kommer fra hjem hvor der er bøger og klaverer, men her er ingen reoler, der var ingenting." Hanne nikker og gør tegn til at introduktionsrunden kan fortsætte.

Olga: Jeg burde egentlig være kommet på plejehjem, jeg skal hjælpes meget. Jeg er tilfreds med den hjælp jeg får og har fået, men I må ikke forvente for meget af mig i forhold til det her fællesskab. Jeg hører dårligt og har svært ved at følge med. Jeg ser også dårligt. Heldigvis fungerer mit hoved nogenlunde. Men der er meget der smutter for mig.

Ôzlem (beboer): Jeg hedder Ôzlem. Jeg forventer ikke noget. Og jeg har ikke gjort mig nogen tanker om hvad det her (projekt) skulle

Dette indledende møde afspejler en betydelig variation i beboernes måde at agere og gøre sig gældende på i denne intentionelt demokratisk konstruerede kontekst. Men feltnoteuddraget viser også beboernes meget forskellige strategier ift. til det at skulle deltage i et sådan demokratisk anlagt forum. Otto påberåber sig retten til demokratisk transparens og gennemsuelighed. Mens Olga optræder mere ydmygt og undskyldende og indikerer tvivl om, hvorvidt hun overhovedet har retten til at være der. Roller og formål med beboermødet fremstår ikke særlig klart og både kritik og usikkerhed mødes primært med tavshed af de ansatte. I samme periode afholdes et andet møde, hvor lederen forsøger at inddrage beboerne mere aktivt ved at ansøre dem til at formulere forventninger og ønsker til stedets kultur, fællesskab og aktiviteter. Denne øvelse blotlægger ligeledes beboernes stærkt forskellig-

artede demokratiske deltagelseserfaringer, som det mødestrukturelle greb ikke formår at indfange. Herunder følger et uddrag fra en feltnote fra dette møde:

"Hvordan bliver fællesrummet et rart sted at være?" er temaet for dagens møde. Hanne (daglig leder) siger det handler om, at dem der bruger fællesrummet skal tale om, hvordan det kan gøres til et rart sted at være. Der skal ikke være for mange regler, vi skal have så få regler som muligt, men være enige om at gøre det til et sted, man har lyst til at være. Hun nævner nogle eksempler. Det kan være et rart sted at være, når der er blomster på bordet. Det er et rart sted at være, når jeg bliver hilst på. Beboerne skal hver især starte med at skrive på en seddel nogle ord til sig selv og hvad der betyder noget for dem. Det er farvede sedler som så kan sættes op på væggen bagefter. Giver det mening, det jeg siger? Spørger hun ud i rummet. "Venlighed" siger Bente (beboer) højt. Otto (beboer) rækker hånden op og spørger: "Bliver der taget referat i dag?" Hanne svarer, at sedlerne er referatet, "Nej det er ikke godt nok" svarer han. "Jeg vil gerne foreslå, at Gerda bliver vores beboerrepræsentant". "Det er ikke det, vi skal snakke om nu, men vi kan tage det bagefter". Otto henvender Hanne: "hvad siger du som leder?" Hun svarer ikke. Otto rejser sig tydeligt vred og siger: "Det her er et ikke-sted." Otto har taget et papir med (en helt A4side), som handler om personlige rettigheder, som han giver til Hanne. Han accepterer ikke planen for mødet. Gerda ser tænkende ud, men skriver ingenting på sin seddel. Otto kigger i sine egne papirer. Wassim (beboer) joker med, at Karen (ansat) har skrevet en masse, mens han bare skrevet et ord.

Bente (beboer): "Venlighed", "Rart", "Personale at tale med". Hanne spørger ind, hvorfor betyder det noget? "Det er da det vigtigste i livet. Jeg kan jo snakke med mig selv deroppe, men det kan godt blive kedeligt, og når man så ikke kan se. Og så er jeg enormt glad, når nogen har den venlighed at gå med mig til lægen f.eks. Det kan godt være, det er forkert, det jeg har skrevet, men det er rigtigt i mit hoved". Hanne skriver det, Bente siger på et post-it og sætter den op på en stor hvid plakat med overskriften "Et godt sted at være".

Gerda: "Jeg ved det ikke". Hanne prøver at spørge ind, men hun undviger.

Marianne (beboer): "At vi lytter til hinanden og er venlige overfor hinanden og taler pænt". Lederen beder hende uddybe; hvorfor er det dét, der betyder noget? "Det gør, at jeg føler mig velkommen". Hun griner nervøst. "At tale pænt til hinanden, hvis ikke så blokerer jeg. Hvis nogen siger noget i en meget ubehagelig tone, så trækker jeg mig."

Demokratiske muligheder og barrierer

En gennemgående udfordring på beboermøderne er, fra beboernes perspektiv, som det fremgår af de to ovenstående empirisk uddrag, manglende gennemskuelighed ift. formål og beslutningskompetence med møderne (se også Steno 2019). Flere af beboerne har ingen erfaringer med den type møder og forholder sig fortrinsvist passivt og afventende på møderne, undskylder det de siger og udtrykker tvivl om de har forstået "opgaven". Andre beboere har qua deres tidligere arbejdsliv som erhvervsledere og andre organisatorisk krævende positioner, flere erfaringer med at begå sig i mødestrukturelle sammenhænge, som har været formalistisk rammesat med referent og tydelig ledelse. Møderne bærer derfor præg af en stor variation i beboernes måder at agere på på mødet, men også usikkerhed og uklarhed omkring, hvad det overhovedet går ud på og hvad der forventes af dem. Andre reagerer med frustration og mistillid til intentionerne med mødet: om man reelt ønsker at tage beboernes ønsker alvorligt eller om der blot er tale om "skin-demokrati". Særligt én beboer, Otto, som har omfattende mødeerfaringer som tidligere topledere efterspørger vedvarende mere organisatorisk klarhed og indblik i, hvem der bestemmer hvad og hvad man kan forvente af beboerrettigheder på stedet. De tilstedeværende medarbejdere forholder sig primært afventende og passivt og lader lederen tage den fulde styring.

Demokrati i klassisk moderne og nyere flerfacetteret forstand

I seniorbofællesskabet er der fra kommunal side en forventning om, at demokrati og medinddragelse sker ved at der indkaldes til beboermøder, men demokrati er ikke en statisk tilstand, men en dynamisk proces, der konstant skal udvikle sig og tilpasses nye udfordringer. Udover det repræsentative demokrati der relaterer sig til demokrati som en formel styreform (Ross 2014), ligger den direkte demokratiforståelse af demokrati som en livs- og deltagelsesform og kulturel identitet, indlejret i den danske foreningskultur og selvforståelse med rødder tilbage fra Jean Jacques Rousseaus' direkte deltagelsesdemokrati, Hal Koch's grundidé om demokrati som livsform og til dels Jürgen Habermas' diskursetik med den herredømmefri dialog som ideal (Rousseau 1987, Koch 1981, Habermas 2003, 2023). Beboerdemokrati som denne artikel har fokus på, kan som konstruktion, fænomen og ideal ses som et led i sådanne deltagelsesbaserede og moderne demokratiforståelser, der baserer sig på en kulturel og social grundforestilling om at mødes med ligestillede medborgere under fælles rammer, hvor meninger kan brydes og beslutninger tages i henhold til fællesskabets bedste (Habermas 2023).

Men disse klassiske demokratiforståelser overser betydningen af deltagernes forskellige livserfaringer, forudsætninger og interesser for at kunne indgå i den demokratiske samtale uformelle og subtile spilleregler, idet fokus lægges på de formelle procedurer og overser de substantive betingelser (Warming & Fahnøe 2017). Her finder vi det

centralt at trække på nyere teorier indenfor demokratifeltet i form af begrebet "lived citizenship", som operer med en mere kompleks og flerfacetteret tilgang til demokratiske betydningsfaktorer, såsom rumlige, relationelle, performative og affektive aspekter (Kallio, Wood & Hekli 2019). Her ses demokratisk medborgerskab, som noget der udspiller sig og gøres i det konkrete, levede hverdagsliv, hvor mennesker interagerer med hinanden indenfor de kontekstuelle og kulturelle rammer, fremfor blot at udgøre nogle formal-abstrakte rettigheder og principper. Demokratisk deltagelse bliver således noget, der konstituerer sig kontekstuel gennem interaktive forhandlinger og performativitet. At modsætte sig de demokratiske invitationer, som Otto f.eks. gør, er således også et udtryk for en demokratisk deltagelse, ligesom de beboere der trækker sig fra samtalen, ytrer et vigtigt perspektiv qua den måde de trækker sig, hvilket viser, at den demokratiske samtale ikke er så åben og tilgængelig, som den er tiltænkt.

Forestillinger om "den ideelle beboer"

At beboermøderne på stedet, trods de ideelle forestillinger om et forum, hvor alle kan komme til orde, ofte udvikler sig til at være konfliktfyldte eller er præget af tilbageholdt tavshed, skyldes også den udbredte antagelse blandt personalegruppen om, at beboermøderne udgør et neutralt mødested, hvor de forskellige parter har fri adgang til at melde forslag til aktiviteter, dele bekymringer, idéer og tanker. Personalegruppen omtaler i interviews og til værksteder beboernes individuelle problemstillinger og udfordringer som afgørende for de konfliktuelle rum og der udviklede sig over tid i medarbejdergruppen indbyrdes konsensus om, at årsagsforklaringerne kunne hentes i enkelt-individer, som blev anset for at være årsagen til, at beboermøderne ikke fungerede bedre. På dialog- og personalemøderne kunne forskerne iagttage en udtalt utilfredshed over beboere, der ikke deltog i møderne på "den rigtige måde" og at de ikke udviste *den rette vilje og lyst* til at indgå i fællesskabet og bestemte beboere blev af dele af personalet betragtet som decideret fejlvisiterede. Samtidig blev der både i værkstederne og i de individuelle interviews udtrykt stor frustration over projektets manglende rammer og projektstyring, idet man som medarbejder i vid udstrækning oplevede at være overladt til sig selv og dagligt blev konfronteret med beboernes uopfyldte forventninger og frustrationer over, at denne boligform viste sig at være noget helt andet end man var blevet stillet i udsigt. Flere af medarbejderne udtrykte deres oplevede misforhold mellem beboernes vidtgående ønsker om diverse sociale aktiviteter, som de ikke så sig i stand til at honorere og ingen tilsyneladende havde overvejet, hvordan dette kunne realiseres i en økonomistyret stram hjemmeplejelogik, hvor sundhedsfaglig pleje prioriteres over sociale og pædagogiske hensyn (Dahl & Rasmussen 2012). Disse uklare rammer blev håndteret meget forskelligt af medarbejderne, hvor nogen trak sig og undgik det konfliktfyldte fælleslokale, mens andre responderede ved at overkompensere, hvilket bidrog til stress sygemeldinger og udbrændthed. Medarbejderne var således

Hvordan bidrager man *nok* og hvordan bliver man genkendt som en "konstruktiv" beboer og mødedeltager?

i vid udstrækning overladt til at finde individuelle copingstrategier for at kunne håndtere arbejdets uklare betingelser og beboernes uindfrie forventninger. På et dialogværksted, blev medarbejderne sidenhen bedt om at udarbejdede en liste over, hvad de mente "den ideelle beboers mind-set" burde være³. Hernæst følger et udsnit af deres beskrevne forventninger til beboerne:

- Skal være indstillet på at bidrage til fællesskabet
- Skal *ville* fællesskabet
- Skal kunne indgå konstruktivt ind i fællesskabet
- Skal have en vis grad af sociale kompetencer
- Må ikke have tunge psykiatriske/psykiske/følelses problemer og diagnoser
- Skal have ressourcer til at søge at komme ud af deres ensomhed
- Skal være mennesker, der er åbne for nyt
- Må ikke være for plejkrævende
- Skal have et rehabiliteringspotentiale og vilje hertil

Medarbejdernes beskrivelser vidner om et særligt forventningsniveau ift. beboernes sociale forudsætninger. Udsagnene afspejler fortrinsvist nogle taktile og svært målbare forventninger til beboerne om at udvise den rette vilje og lyst til at indgå i fællesskabet og bidrage til dets udvikling. Netop på grund af disse omfattende forventninger til beboernes sociale ressourcer rejser der sig nogle central spørgsmål: Hvordan ser den rette vilje ud? Hvornår er man åben "nok"? Hvordan bidrager man *nok* og hvordan bliver man genkendt som en "konstruktiv" beboer og mødedeltager?

Så på trods af at visitationskriteriet for at blive beboer i seniorbofællesskabet netop udgøres af beboernes oplevelse af utryghed og svær ensomhed, florerer der en udbredt tendens til at møde beboerne med ret høje krav til deres sociale kompetencer og evne til at kunne indgå i forpligtende sociale fællesskaber. De kriser, tab (af ægtefælle typisk) og øvrige traumatiske livsomstændigheder, som netop kan have ledt til beboernes svære ensomhed, bliver således på den ene side en præmis for adgang til bofællesskabet, og samtidig på den anden side afskrevet som "irriterende og besværlige", hvis de ikke formår at udvise den rette villighed til at komme sig og bidrage konstruktivt til det nye bofællesskab.

Denne tendens til et ekskluderende syn på beboere, der virker forstyrrende og ikke passer ind, kan tolkes som en form for modreaktion mod at skulle agere i et uforeneligt krydspres mellem en endnu ikke afstemt og klar organisation – og mødet med en gruppe ældre, der har forskelligrettede og store forhåbninger til at få hjælp og støtte, som svært lader sig indfri i den normerede ramme. Flere medarbejdere har i den forbindelse givet udtryk for at føle sig stærkt afmægtige overfor og ude af stand til at kunne efterleve forventningerne og fællesskabende indsatser.

Et år efter ovenstående beboermøder er uklarheden i roller og forventninger til beboernes deltagelse fortsat et tema. Næstfølgende feltnote stammer fra det første møde med beboerne efter en ny leder er tiltrådt:

³ Dette på basis af en undren over tilbagevendende ytringer fra de ansatte om beboere, der var fejlvisiterede.

Den nyansatte leder Tove får mikrofonen (til teleslynger) og starter noget forvirret med at spørge: "Hvad er det her egentlig er for et møde? Hvem har initieret det?"

Der kommer spredte svar, ingen synes rigtigt at kunne huske det. Marianne (ny beboer) siger der kun har været ét andet møde. Mie (ansat) spørger Inge ud i rummet, hvor mange møder, der har været, men får ikke rigtig noget svar. Tom (nytilflyttet beboer) svarer, at han ikke aner hvad der skal foregå, og mange af de andre beboere nikker og siger de heller ikke ved det. Özlem (en af de første beboere der flyttede ind) sidder og himler med øjnene. De ender med at tale sig frem til at det må være 3 tidligere personaler, der har taget initiativ til det, men at ingen af dem er ansat længere. Der er lidt snak om, at der også har været stor personaleudskiftning og projektet er kommet fra en svær start. Den nye leder trænger igennem på et tidspunkt ved at sige: "I er kommet rigtig langt her. Det er svært at sætte noget nyt i gang. Det er en stor succes allerede".

En beboer, Marianne, afbryder hende ved at sige: "Ah det tvivler jeg nu på. Jeg har ikke positive...". Mens en anden beboer Gerda siger: "Sådan har det ikke været. Det er ikke en succes på nogen måde"

Tove svarer: "Men det har bare noget med forventninger at gøre"

Anne (beboer) siger så pludseligt: "Det er nok en halv time for sent jeg siger det. Men kunne man forestille sig forskellige klubber. En læseklub, en gå klub, en biografklub. Mindre klubber som er interessebaserede?"

Bent (beboer): "Mange af de ideer, der flyder er gode... men jeg vil foreslå, at du som kaptajn på skibet (henvendt til Tove) laver et koncept og så kan man besøge eller genbesøge konceptet. Så behøver vi ikke gentage os selv, så det vil jeg foreslå".

Tove: "Det er jo også lidt det vi er i gang med, med standardugen, men I skal jo også være med! Jeg kan forstå der mangler overblik over, hvornår her er nogen. Vi har lavet en standardtavle, hvor man kan se tider og aktiviteter, der vil være. Kaffe hver morgen 10-11. Er det en god ide?"

Beboeren Gerda siger: "Det er for tidligt for mig." Flere af de andre beboere stemmer i og synes også det er for tidligt.

Tove: "Men kan sådan en tavle hjælpe på trygheden? At man kan møde et menneske her?"

Gerda (beboer) spørger: "Hvem møder man?"

Tove: "Det kan man jo ikke vide".

Der er lidt forskellige løsrevne jokes om, man ikke ved hvem, der venter, så siger beboeren Marianne: "Ja men altså man kommer jo tit og så er der ikke nogen... (hun kigger ned i bordet)".

Klokken er 12, hvor mødet skal slutte. Folk begynder at rejse sig. Tove rejser sig også med ordene: "Men det var det!".

Anette: "Blev det vedtaget, at det er 10-11?"

Trine: "Ja det står her på tavlen."

Som det fremgår af feltnoten, synes den kollektive uklarhed om beboermødets formål og historik et år efter de første beboere flyttede ind, at være yderligere intensiveret pga. et omfattende personaleudskifte og indflytning af nye beboere. På de tidligere møder rammesatte lederen møderne som steder, der skulle motivere og give plads til beboernes forskellige holdninger og ønsker, men den nye leder synes ikke at kende historikken og formålet med møderne. Fra at have været et eksplicit ideal, som skulle afholdes med faste intervaller, er der efter en længere periode med mange personalemæssige udskiftninger, tilsyneladende ingen idéer eller tanker om mødets demokratiske implikationer og værdi som et gode i sig selv, der har overlevet.

At Otto insisterer på den ny ledelses ansvar ift. de indmeldte ideer, afspejler en latent konflikt på stedet i form af kommunens ældrepolitik, der foreskriver, at beboerne selv skal kunne tage ansvar og forstå de "brugerdrevne aktiviteter", som de ønsker. Denne målsætning og forventning til beboernes selvhjulpethed sætter sig tydeligt og fører til, at ansvaret for mødernes afholdelse, frekvens og organisering med dette ledelsesskifte helt overlades til beboergruppen, hvorved personalets rolle nedtones betydeligt. Initiativpligten placeres udelukkende hos beboerne, til trods for deres indbyrdes forskelligheder i form af forventninger, kapaciteter, interesser og behov. Denne professionelle tilgang og forståelse af beboerne kan anskues i lyset af Annemarie Mol's sondring mellem Care- og Choicelogikker, som en bevægelse fra en indledningsvis mere omsorgsbaseret tilgang med facilitering og støtte af møderne og over i en mere choice-baseret logik, som stiller krav til beboernes evne til at foretage rationelle valg og besidde de fornødne sociale kompetencer og kunne performative demokratisk (Mol 2006, Warming & Fahnøe 2017).

Diskuterende konklusion

Demokrati er en vanskelig, flertydig og uforudsigelig størrelse, som fordrer procedurale, deltagerbaserede og inkluderende hensyn og principper. Folk kan være uenige, trække sig, blive rasende og de træder ind i rummet med deres person, livshistorie og erfaringer. At invitere til

De tøvende, tavse og særligt de vrede ytringer afvises på bostedet oftest som irriterende eller overses, men udgør også former for demokratisk deltagelse

demokratiske og medinddragende beboermøder kræver derfor et rum, hvor der er plads til uenighed og forskellighed, selvom det kan være svært at inkludere alle. Men mange steder florerer der en forventning og et ideal om, at alle helst skal være "glade" (Ahmed 2010). Beboerne forventes, som det blev tydeligt i opstillingen af de professionelle forventninger, at have den rette vilje, at være glade i betydningen tilfredse, ikke klagende, ikke brokkende, men "samarbejdsvillige". Sådanne idealforestillinger kan ses i lyset af den dominerende politiske diskurs, hvor sundhed og selvhjulpethed fremhæves som de vigtigste parametre for en god alderdom, som skal dyrkes og vedligeholdes for at bevare mest mulig selvstændighed og kunne klare sig selv (Ældreloven 2024). Hvilket stiller store krav til den enkelte ældres kapacitet og indstilling til at indgå på fællesskabets præmisser og en moralsk norm om at være til mindst muligt besvær (ikke ligge samfundet til last). Som vi igennem artiklen har vist, får personalets forestillinger og figurer om den "rette vilje" og "gode beboer" betydning for den måde beboermøderne udfolder sig (eller måske snarere aldrig rigtig udfolder sig) og hvordan beboerne kommer til at blive genkendt som henholdsvis irriterende, stille, ligeglade eller afventende. Synet på beboernes fremtoning og adfærd underlægges således en professionel bedømmelse af, hvad der er passende eller upassende, hvilket sætter sig igennem og får betydning for beboernes demokratiske deltagelsesmuligheder på møderne. Det empiriske materiale peger således på, at på trods intentioner om at give beboerne plads til at være en aktiv del af beslutningerne omkring deres hverdag samt blive enige om fælles aktiviteter, der kunne bidrage til en øget livskvalitet og mindre ensomhed, synes møderne overvejende præget af en række forventninger til beboernes adfærd og performance, som ikke inkluderer de faktiske interaktive praksisser, der udspiller sig i form af modstand, frustration og resignation blandt

beboerne. Derfor får deres deltagelse i møderne begrænset – eller ingen betydning. Endog når der skal tages stilling til meget konkrete ting såsom mødetidspunkter i fælleslokalet, får deres indvendinger ingen påvirkning af planlægningen. Mødernes organisering og ansvarstildeling ændres desuden undervejs som led i en markant personaleudskiftning igennem det første år, hvilket afføder en tabt fælles erindring ift. beboermødernes formål og sigte. Mange af beboerne forvirres over mødernes skiftende præmisser fra at være initieret og faciliteret af ledelsen til i højere grad at være overladt til beboerne selv. De professionelle orienteringer ændrer sig således gennem perioden med tiltagende betydelige forventninger til beboernes selvtilrettelæggelse og deres frie valg og ansvar, hvilket skriveøvelsen med deres opfattelser af "den ideelle beboer" afspejler.

De empiriske nedslag i denne artikel har vist, at der er meget andet end mødets indhold og diskussioner om fælles aktiviteter og ønsker, der fylder. Struktur og rammen for mødet er til forhandling enten som noget, der gøres oprør mod eller som man simpelthen ikke kan afkode og forstå, hvordan man kan bidrage til og derfor resignerer overfor. De tøvende, tavse og særligt de vrede ytringer afvises på bostedet oftest som irriterende eller overses, men udgør også former for demokratisk deltagelse, som kan fortælle noget vigtigt om mødernes ramme og mangel på samme og dermed indgå som vigtige stemmer med legitimitet og gyldighed. Med sådanne subtile former for eksklusion eller underkendelse af "uhensigtsmæssig agens", får beboernes deltagelse en begrænset demokratisk betydning for både indholdet og udfaldet af sådanne møder, hvilket må betragtes som et deltagelsesdemokratisk problem – og kan sætte sig som negative erfaringer, idet de oplever deres deltagelse som betydningsløs.

Mulighederne for deltagelse forekommer betinget af den måde, beboerne performer på og om de lever op til de forventninger om konstruktivt og positivt "medspil" på møderne. Herved udgrænses beboergruppens forskellighed, sårbarhed og demokratiske kapaciteter og potentialer, som overskygges af forudbestemte forventninger til deres selvhjulpenhed og evne til selvstyrende brugerdrevne aktiviteter på nogle idealtypiske præmisser, hvilket ekskluderer den del af borgerne, som ikke formår eller ønsker at performe på "den rette" måde. Men skal demokratiets præmisser tages alvorligt, skal det kunne rumme deltagernes forskellige holdninger, kritik og livserfaringer – uanset hvor uforenelige de kan opleves. Figuren om "den ideelle beboer" risikerer således at fastholde udtalte forventninger og at forkertgøre beboerne, fremfor at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle beboere. Hvis beboermøder skal invitere til reelle demokratiske deltagelsesmuligheder, fordrer det imidlertid en høj grad af professionel nysgerrighed og åbenhed for beboernes varierede livserfaringer og perspektiver. Hvilket dog forudsætter en høj grad af tillid og tryghed i en medarbejdergruppe, så mulige forskellige betragtninger og uenighe-

der omkring beboernes deltagelsesmuligheder også kan komme frem i lyset for at kunne understøtte møderne og deltagelsesmulighederne på relevant og inkluderende vis.

Således viser artiklen også, at professionel og pædagogisk understøtning af et velfungerende beboerdemokrati fordrer ledelsesmæssig opbakning, prioritering og ressourcemæssig support for at kunne realiseres.

Artiklens analyser og fund ift. beboermøder er relevante i en bred kontekst af socialt arbejde med mennesker i udsatte positioner og bidrager med perspektiver på, hvordan invitationer til demokratiske rum kan komme til at reproducere og fastholde særlige forståelser af "gode borgere" og hvordan ellers velmenende demokratiske praksisser dermed risikerer at marginalisere grupper af beboere, som ikke har påkrævede sociale ressourcer til at deltage i det repræsentative beboerdemokrati.

Litteratur

- Ahmed, S (2010). *The Promise of Happiness*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822392781>
- Andersen, T. & Skaksen, J. (2022). *Et aldrende Danmark. Rapport*. Rock-
wool Fondens Forskningsenhed. Gyldendal.
- Bendix-Olsen, K. (2018). *Små børns perspektiver på inklusion*, 1 udg.
Roskilde Universitet: Afhandlinger fra Ph.d.-programmet Hverdags-
livets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.
- Bladt, M. (2012). Frirum og værksteder fra Duus et al (Red) *Aktions-
forskning – en grundbog*. Samfundslitteratur. s 147-157.
- Grönvik, L. (2007). *Definitions of Disability in Social Sciences. Methodo-
logical Perspective*. Ph.d.-afhandling. Uppsala Universitet.
- Habermas, J. (2023). *Den nye borgerlige offentlighed – strukturændrin-
ger og deliberativ politik*. Samfundslitteratur.
- Habermas, J. (2003). *Diskursetik: notitser til et begrundelsesprogram*.
Det lille Forlag
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur. 3. udgave.
- Hansen, M.H. (2010). *Demokrati som styreform og som ideologi*.
Museum Tusculanums Forlag.
- Kallio, K.P., Wood, B.E. & Häkli, C. (2020). Lived citizenship: conceptua-
lizing an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), s. 713-729, Rout-
ledge. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Koch, H. (1981). *Hvad er demokrati?* Gyldendal.
- Meyer-Johansen, H. (2024). Fremtidens socialpædagogik – fra stiltiende
accept til samfundskritik med fornyet faglig mening? *Tidsskrift for
professionsstudier*, 20(38), s. 60-69.
DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.V20I38.152190>
- Nielsen, K. A. & Nielsen, B.S. (2006). Methodologies in Action Research.
I: Nielsen, Kurt Aagaard & Lennart Svensson (red.) *Action Research
and Interactive Research – Beyond practice and theory* (s. 63-87).
Shaker Publishing.
- Nielsen, K.A. (2012). Aktionsforskningens videnskabsteori. I: Lars Fugl-
sang & Poul Bitsch Olsen (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenska-
berne* (s. 517-546). Roskilde Universitetsforlag.
- Ross, A. (2014). *Why Democracy?* Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433557>
- Rousseau, J.J. (1987). *Samfundspagten*. Forlaget Rhodos.
- Siren, A. & Larsen, M. (2019). *Ældres familiære og sociale relationer*.
Rapport fra VIVE – Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og
Analysecenter for Velfærd.
- Social- og Boligministeriet (2018). BEK nr 70 af 26/01/2018 (lov om
almene boliger) Kap. 2, § 4, stk 2 og § 5, 1.
- Steno, A.M. (2023). Social and Spatial Aspects of Loneliness: Challenges
to Belong and Acquiring a Sense of Home in a Senior Housing Faci-
lity in Denmark. *Anthropology & Aging*. 44(3), s. 32-41.
<https://doi.org/10.5195/aa.2023.427>
- Steno, A.M. (2019). Hvem er demokratiet for? Beboerperspektiver på
beboermøder på socialpsykiatriske bosteder. *Social Kritik. Tidsskrift
for social analyse og debat*. 2019(160), s. 60-65.
- Steno, A.M. & Ryborg, A. (2023). Jeg troede jeg havde valgt friheden,
men her er det bare regler, regler, regler:- om tid, rum og autenti-
citet i kommunale seniorbofællesskaber for ensomme ældre. *Tids-
skriftet Antropologi* 2023(86). s. 93-108.
<https://doi.org/10.7146/ta.vi86.141305>
- Steno, A.M. & Frello, B. (2019). Tid i socialpædagogisk praksis - Konflik-
tende tidsnarrativer blandt brugere og personale på socialpsykiatri-
ske bosteder. *Tid til velfærd?* Plotnik og & Vaaben (red.) (s. 103-122)
Hans Reitzels forlag.
- Swane, C. E. (2017). Ældre menneskers ensomhed: Etablering af et
sundhedsfagligt felt. *Månedsskrift for almen praksis*, Årg. 95, nr. 6/7
(2017) s. 48-555.
- Warming, H & Fahnøe, K. (2017). *Lived Citizenship in the edge of Society*.
Palgrave Macmillan. Politics of Identity and Citizenship Series.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-55068-8>

Demokrati for alle

– relationelle tilgange til kommunikation og selvbestemmelse som vej til støttet beslutningstagning og medborgerskab for borgere med omfattende udviklingshandicap

Gitte Lyng Rasmussen,
lektor, Københavns Professionshøjskole,
glr@kp.dk

Resume

Voksne med omfattende udviklingshandicap har samme rettigheder som andre. Alligevel er beslutningstagning og selvbestemmelse ofte udfordret for denne borgergruppe, der er afhængige af omfattende støtte og hjælp i hverdagslivet. Denne artikel fokuserer på, hvordan selvbestemmelse og beslutningstagning kan understøttes og fremmes af professionelle, der arbejder med gruppen. Artiklen argumenterer for, at en kropslig-relational kommunikationsforståelse og en relationel tilgang til selvbestemmelse og medborgerskab er veje til at støtte beslutningstagning og øge selvbestemmelse og dermed medborgerskab for denne borgergruppe.

Nøgleord: støttet beslutningstagning, selvbestemmelse, medborgerskab, voksne med omfattende udviklingshandicap

Abstract: Democracy for all – relational communication and self-determination as approaches to improve self-determination and citizenship for citizens with profound intellectual disabilities

Adults with profound intellectual disabilities have the same rights as others; However, decision-making and self-determination within this citizen group are often challenged. This article focuses on how self-determination and decision-making can be supported and promoted by professionals. The article argues that an embodied communication understanding and relational approach to self-determination and citizenship is a way to support decision-making and increase self-determination and thereby citizenship for this citizen group.

Keywords: supported decision-making, Self-determination, citizenship, adults with profound intellectual disabilities

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v9i2.161009

Artikel 12 i handicapkonventionen, kan betragtes som et paradigmeskifte. Med denne sættes der lys på, at mennesker med handicap har retslig handleevne

Indledning

Der opstod i bogstavelig forstand larmende tavshed i salen, da Danmark i efteråret 2024 skulle besvare spørgsmål i FN vedr. implementeringen af FN's handicapkonvention. I en efterfølgende 10 siders lang evaluering er der mange kritikpunkter og anbefalinger til Danmark om en forbedret praksis (UN, 2024). Et alvorligt kritikpunkt er, at Danmark ikke i tilstrækkelig grad arbejder med principper om støttet beslutningstagning, og dermed sikrer mennesker med handicap retten til et selvstændigt liv (UN, 2024). Kritikpunkter der vedrører selvbestemmelse, demokrati og medborgerskab for personer med udviklingshandicap. Set i et historisk lys har personer med udviklingshandicap ikke haft samme muligheder for selvbestemmelse som andre (Kirkebæk & Sørensen, 2008). Forskellige former for særlovgivning har igennem tiden begrænset denne gruppes muligheder for selvbestemmelse og medborgerskab. Holdningen har været, at på grund af mangelfulde kognitive evner kan ikke alle have selvbestemmelse (Skarstad, 2019). Artikel 12 i handicapkonventionen, kan betragtes som et paradigmeskifte i forhold hertil. Med denne sættes der lys på, at mennesker med handicap har retslig handleevne og derfor skal støttes i at træffe beslutninger selv og dermed have selvbestemmelse (Arstein-Kerslake et. al., 2021; Watson, 2016). På denne baggrund kan man sige, at menneskets værd er uafhængig af individuelle færdigheder og egenskaber og alle har krav på at blive behandlet med værdighed og respekt for deres rettigheder (Skarstad, 2019).

Personer med omfattende udviklingshandicap er ofte livslangt afhængige af professionel hjælp og støtte, og forskning viser, at personale på ex bosteder spiller en afgørende rolle for denne gruppes selvbestemmelse (Cudré-Mauroux et.al., 2019; Skarsaune, 2023; Guddingsmo,

2020). På trods af at der er tale om en rettighed, som personer med udviklingshandicap har, så bliver selvbestemmelse ofte betragtet som noget, personalet enten kan give eller nægte disse borgere (Guddingsmo, 2020; Skarsaune & Hanisch, 2023). På denne baggrund sætter artiklen fokus på spørgsmålet om: *hvordan kan relationelle forståelser af kommunikation, selvbestemmelse og medborgerskab bidrage til, at professionelle såsom pædagoger støtter beslutningstagning og selvbestemmelse hos voksne med omfattende udviklingshandicap og dermed bidrage til realiseringen af denne borgergruppes demokratiske medborgerrettigheder?*

Artiklens teoretiske og empiriske afsæt

Efter Handicapkonventions vedtagelse er der internationalt kommet stigende fokus på behovet for forskningsviden om, hvordan personer med omfattende udviklingshandicap kan støttes i muligheden for at træffe beslutninger og være selvbestemmende. Teoretisk skriver denne artikel sig ind i og lægger sig i forlængelse af den del af forskningen, der beskæftiger sig med relationelle perspektiver på autonomi, selvbestemmelse og medborgerskab i forhold til mennesker med udviklingshandicap og andre kognitive funktionsnedsættelser (Gjermestad & Skarsaune, 2022, 2021; Demic & Gjermestad, 2021; Skarstad, 2019, 2023; Watson, 2016; Kallio et. al., 2020). Det gør den ved at introducere kort til teoretiske forståelser af relationel selvbestemmelse og medborgerskab og til fænomenologiske forståelser af kropslig-relationel kommunikation, samt gennem en analyse af et empirisk eksempel at pege på, hvordan man ved at have øje for de kropslig kommunikative udtryksformer, kan skabe muligheder for selvbestemmelse i hverdagslivet. Den relationelle tilgang som artiklen er funderet i, baserer sig på forståelsen af mennesker som gensidigt afhængige af hinanden og grundlæggende

forbundne. Herved honoreres det vilkår mennesker med omfattende udviklingshandicap lever med, nemlig at være livslangt afhængig af hjælp og støtte (Kittay, 2019; Gjermestad & Skarsaune, 2021). Det relationelle afsæt betyder desuden, at relationer og interaktioner menes at have betydning for det enkelte menneskets selvbestemmelse og at selvbestemmelse bliver til i konkrete situationer og relationer. Dermed er muligheder og barrierer for selvbestemmelse også knyttet til relationer, situationer og kontekster (Skarsaune, 2023). I sammenhæng hermed inddrages en teoretisk forståelse af medborgerskab, hvor medborgerskab ikke ses som en "endegyldig" status eller tilstand, der opnås en gang for alle, men noget der er knyttet til og skabes i særlige kontekster og relationer og praktiseres i hverdagslivet (Kaillo et. al., 2020).

I artiklen inddrages et empirisk eksempel fra feltarbejdet fra mit ph.d.-projekt om deltagelse i hverdagslivet iblandt unge voksne med udviklingshandicap (Rasmussen, 2022). I feltarbejdet blev 4 unge voksne med udviklingshandicap fulgt. Det empiriske eksempel stammer fra feltnoterne fra den del af feltarbejdet, hvor jeg fulgte en kvinde i trediverne med omfattende udviklingshandicap (se Rasmussen, 2022). Artiklen kan ses som et bidrag til handicapforskningen og til introduktionen af teoretiske perspektiver på selvbestemmelse, kommunikation og medborgerskab, som indtil videre kun har vundet sparsom udbredelse i Danmark.

Rettigheder og medborgerskab for voksne med udviklingshandicap

Voksne med udviklingshandicap fik officielt status som medborgere i Danmark i 1998 – da Lov om Social Service blev indført og institutionsbegrebet ophævet. Med loven blev bolig og ydelser adskilt. Herved kom voksne med udviklingshandicap til at bo i eget hjem, og blev omfattet af demokratiske og grundlovssikrede rettigheder såsom selvbestemmelse. Lov om Social Service er blevet italesat som udtryk for et ændret menneskesyn og en bevægelse fra at opfatte voksne med udviklingshandicap som passive klienter til aktive medborgere (Kirkebæk & Sørensen, 2008). Alligevel synes demokrati og medborgerskab for voksne med udviklingshandicap ikke at være lige så grundlæggende og ukrænkeligt, som det er for mennesker uden udviklingshandicap. Som indledningsvist beskrevet viser international forskning, at selvbestemmelsen kan være udfordret og ny dansk forskning, peger på, at der kan opstå dilemmaer for de professionelle i socialpædagogisk praksis på bosteder i forbindelse med borgeres ret til selvbestemmelse (Røge-skov et. al., 2024).

I 2006 blev FN's konvention for personer med funktionsnedsættelser vedtaget. Danmark ratificerede denne i 2009, og sagde dermed ja til implementeringen af konventionens principper og værdier i dansk lovgivning. Konventionen beskrives af ph.d. Kjersti Skarstad som et paradigmeskift i, hvordan vi skal forstå levekår for mennesker med handicap (Skarstad, 2019). Handicapkonventionen understreger og

betyder, at mennesker med handicap har lige og samme rettigheder som andre (Skarstad, 2019). Med ratificeringen af handicapkonventionen følger kravet om, at vi som samfund må arbejde på at tilrettelægge samfundet og de indsatser der gives, så mennesker med handicap kan realisere deres rettigheder på linje med andre (Skarstad, 2019). En central forpligtigelse iflg. konventionen er at fremme oplæring og viden om personer med handicap og deres rettigheder (Skarstad, 2019). Et kritikpunkt FN har udtalt i forhold til Danmarks arbejde med implementeringen af konventionen er, at der netop mangler viden om handicapkonventionens principper og værdier iblandt fagprofessionelle (UN, 2024). For at kunne få realiseret ens rettigheder er det centralt, at de personer der hjælper og støtter én i hverdagslivet har viden om, men også anerkender de rettigheder, værdier og principper, som konventionen bygger på. I det følgende vil jeg introducere til relationelle forståelser af selvbestemmelse og medborgerskab. Det er forståelser, der åbner op herfor.

Relationelle forståelser af selvbestemmelse og medborgerskab

Med inspiration fra førnævnte handicapforskning skelnes der i det følgende mellem en individuel og relationel forståelse af selvbestemmelse (Mackenzie, 2019). En individuel forståelse af selvbestemmelse har præget den vestlige tænkning og forståelse af selvbestemmelse siden oplysningstiden (Fjetland & Gjermestad, 2018). Her defineres selvbestemmelse som et individuelt, frit og rationelt valg. Beslutninger træffes af et individ uafhængigt af og fri fra indgriben og indblanding fra andre mennesker (Mackenzie & Stoljar, 2000; Arstein-Kerslake et. al., 2021; Mackenzie, 2019). I denne forståelse knyttes brugen af verbalt sprog sammen med rationalitet, der opfattes som et træk eller kvalitet ved mennesket, der anses som en forudsætning for at kunne udøve selvbestemmelse (Skarsaune & Harnisch, 2023). En kritik af dette selvbestemmelsesbegreb går bl.a. på, at det indeholder en kriteriebasering, som nogle mennesker ikke kan leve op til. Herved bryder det med princippet og værdien om selvbestemmelse, som noget vi alle har i kraft af vores værd som mennesker jf. handicapkonventionens værdier (Mackenzie, 2019; Guddingsmo, 2022). Med afsæt i feministiske filosofiske forståelser er der blevet udviklet et relationelt selvbestemmelsesbegreb. Inspirationen omfatter ikke mindst forståelsen af, at mennesker er gensidigt afhængige af hinanden (Mackenzie, 2019; Guddingsmo, 2022). Heri defineres selvbestemmelse bl.a. som; *"adfærd der er i overensstemmelse med personens værdier og interesser"* (Skarsaune & Harnisch, 2023 26, min oversættelse), og udvides til også til at handle om at blive forstået og kommet i møde og få sine interesser og værdier respekteret (Skarsaune & Harnisch, 2023). Her menes selvbestemmelse ikke udelukkende at skulle praktiseres alene, men også i støttende relationer (Guddingsmo, 2022; Skarstad, 2018) og afsættet er at; (...) *alle kan foretage valg med den rette støtte* (Skarstad, s. 397, 2023 min oversættelse). Fokus flyttes altså fra, hvad mennesket kan gøre alene og individuelt til, hvad mennesket kan gøre sammen med

og med støtte fra andre mennesker. Dermed bliver den støtte, man får hertil central. Selvbestemmelse kan knyttes sammen med medborgerskab i den forstand, at medborgerskab, ”involverer retten til deltagelse, indflydelse og at træffe beslutninger” (Gjermestad & Skarsaune, 2022, s. 181, min oversættelse). I en relationel forståelse af medborgerskab lægges der vægt på hverdagslivet og hvordan medborgerskab praktiseres og erfares i hverdagslivet (Warming & Fahnøe, 2017). Der kommer dermed fokus på medborgerskab, som noget der gøres og som er kropsliggjort. Det er et medborgerskab, der hviler på sociale relationer og er knyttet til sociale kontekster (Kallio et. al., 2020). Dermed er det influeret af den sociale, kulturelle, men også nationale kontekst, det indgår i (Kallio et.al., 2020). Det betyder f.eks., at de holdninger der er på et bosted iblandt de ansatte i forhold til selvbestemmelse, men også de forståelser af og diskurser om mennesker med udviklingshandicap, der præger kulturen lokalt og nationalt, får en betydning for denne gruppes mulighed for at få realisere medborgerskabet. Forstået således kan både samfundsmæssige forhold, men også den socialpædagogiske praksis både underminere og støtte selvbestemmelse og medborgerskab (Warming & Fahnøe, 2017).

En kropslig og relationel kommunikationsforståelse som vej til at støtte selvbestemmelse og beslutningstagning

Voksne med omfattende udviklingshandicap udtrykker sig sjældent ved hjælp af verbalt sprog. At arbejde med at forstå kropslige udtryk som en måde at udtrykke og fortælle om sine ønsker og intentioner på – er derfor en måde, professionelle kan arbejde med at støtte beslutningstagning og selvbestemmelse på hos denne borgergruppe. I dette afsnit udfolder jeg en kommunikationsforståelse, baseret på en kropsfænomenologisk forståelse af, at vi som mennesker er i verden med vores krop og at kommunikation derfor er et kropsligt anliggende. Kroppen er menneskets oprindelige udgangspunkt og vi står som mennesker i et kropsligt forhold til hinanden og verden (Finlay, 2009). Forstået således omfatter kommunikation kropslige, sensoriske og nonverbale elementer (Gjermestad et.al., 2022). Det betyder, at hele kroppen ses som kommunikerende og at kropssprog, kropsholdninger, bevægelser, tonefald, ansigtsmimik, lydige udtryk, stemmestyrke, gestik, men også handlinger mv. ses som udtryk for menneskers hensigter, intentioner mv. (Horgen, 2006). Kroppen er både grundlaget for kommunikation, men også den primære forståelsesinstans i forbindelse med kommunikation med andre. Set i forhold til kommunikation med mennesker med omfattende udviklingshandicap betyder det, at man må være opmærksom på alle de udtryk en person udtrykker sig med, og samtidig være opmærksom på, hvordan man selv indgår i kommunikationen med sin krop. Dermed bliver kommunikation et relationelt fænomen og en fælles proces (Watson, 2016). Fokus flyttes fra den enkeltes manglende kommunikationsfærdigheder til den fælles og samskabende proces omkring kommunikation (Watson, 2016; Finlay, 2009). Den fænomenologiske forsker Linda

Finlay har udformet opmærksomhedspunkter, der kan være behjælpelige i forhold til at skærpe måden, man indgår i kommunikationen på. Først og fremmest handler det om en åben tilstedeværelse. Dette kan beskrives som evnen til en emotionel og kropslig tilstedeværelse (Finlay, 2009), som indebærer en villighed til at lytte opmærksomt, se og forstå den anden. Dette kræver, at man må være undrende og have en åben indstilling i forhold til den anden (Finlay, 2009). Det indebærer også, at man må prøve at sætte sine egne forforståelser og forudantagelser om det andet menneske til side, og at man indstiller sig på en nysgerrig opmærksomhed i forhold til det, andre ytrer (Finlay, 2009). Endelig fremhæver Finlay refleksivitet som afgørende, hvilket handler om at ”holde alle kommunikationskanaler” åbne (Finlay, 2009). For at kunne støtte beslutningstagning og selvbestemmelse er det centralt at anerkende, at alle mennesker kommunikerer og har sin egen unikke kommunikationsform (Gjermestad & Skarsaune, 2022) – og som ovenstående viser, er kommunikation et fænomen, der omfatter kropslige og sanselige elementer – for alle. I det følgende giver jeg et empirisk eksempel, der illustrerer, hvordan en borger med omfattende udviklingshandicap mødes i sin kommunikation og hvordan selvbestemmelse og medborgerskab i hverdagslivet kan være udfordret. Med baggrund i de ovenfor skitserede perspektiver peger jeg på, hvordan beslutningstagning kan støttes.

Når selvbestemmelse er udfordret i hverdagslivet

”Det er frokosttid på et dagtilbud for voksne med omfattende funktionsnedsættelser. Tilde spiser altid frokost i et lille køkken. I køkkenet sidder Tilde for sig selv ved et bord i midten af rummet. Med ryggen til hende sidder en ung mand i sin kørestol, han bliver madet af en mandlig medarbejder. Der er stille i rummet, bortset fra lyden af bestik der rammer tallerkenene og drikkelyste. Tildes rugbrødsmadder ligger skåret ud i tern på en tallerken, der står på bordet foran hende. Hun griber om en gaffel og hapser med et hurtigt ryk en tern som hun putter i munden. ”Deer deer” siger hun og rækker sin tallerken hen imod pædagogen. Han siger til hende; ”du får ikke andet” og rækker tallerkenen tilbage til Tilde igen. Hun spiser et par ekstra tern og griber så tallerkenen igen og rækker den hen imod pædagogen; Deer deer siger hun. Han siger igen til hende; du får ikke andet” og rækker tallerkenen tilbage. Tilde hapser et par tern mere. Tilde har et æble med som ligger i en pose på bordet. Pædagogen skærer det i små stykker og lægger det på Tildes tallerken. Tilde tager æblet i stedet for rugbrødet og da hun har spist æblet færdigt, bryder hun ud i høje lyde; Mmmmm mmmmmmm mor mmmmm mor siger hun højt og mange gange. Jeg siger; ”hold da op sikke du kan”. ”Ja” kommenterer pædagogen; ”det plejer at være, når Tilde er godt tilfreds. Vi ved ikke rigtig, hvad det betyder” (Feltnote feltarbejde februar 2020).

Set med afsæt i den kropslig-relationelle tilgang til kommunikation er eksemplet fyldt med kommunikation. Tilde udtrykker sig med sin krop, sine bevægelser, lyde, gestus og hun giver med sin krop og bevægelser og sit insisterende "deer deer" udtryk for, at der er noget hun gerne vil fortælle den professionelle. Set fra et relationelt-kropsligt kommunikationsperspektiv udtrykker hun med sin krop og lyde både intention, vilje og hensigt. Man kan spørge, hvad det mon er, Tilde giver udtryk for i situationen og gerne vil. Hvad betyder det, at hun rækker sin tallerken til pædagogen? Er den pegende gestus mon et ønske om at få noget andet mad, eller er det et udtryk for, at der er noget andet hun gerne vil dele med pædagogen? Med den skitserede relationelle forståelse kan man sige, at hvis man skal støtte Tildes beslutningstagning, må man undersøge, hvad hendes kropslige kommunikation er udtryk for og komme det i møde. Med inspiration fra Finlay's opmærksomhedspunkter, kalder den konkrete situation derfor på den professionelles nysgerrighed og åbenhed i forhold til, hvad det faktisk er, Tilde ytrer sig om. Det kunne i situationen ske ved verbalt at prøve at spørge hende om, hvad hun vil og evt. fysisk at tilbyde hende forskellige muligheder. Det kunne også ske ved, at man arbejder bevidst med at prøve at sætte sine egne forudantagelser og forforståelser af Tilde og hendes kommunikation til side, og med nysgerrighed og åbenhed at prøve at udforske, hvad hun gerne vil. Pædagogens svar til Tilde tyder på en forforståelse af og erfaring med, at Tilde gerne vil have andet mad. Og at dette i situationen ikke opfattes som legitimt og derfor ikke noget, man kan eller vil imødekomme.

I lighed med hvad den internationale forskning viser, bliver selvbestemmelse i eksemplet også noget personalet enten kan "give" eller nægte Tilde. Med svaret "du får ikke andet" støttes Tildes muligheder i at beslutte ikke. Man kan få indtrykket af, at Tildes interesser og ønsker ikke nødvendigvis er noget, man behøver at komme i møde. Tilde kan ikke praktisere og realisere sin selvbestemmelse selv. Pga. sin fysiske funktionsnedsættelse kan hun ikke rejse sig fra kørestolen og selv hente noget andet mad – hvis det er det, hun ytrer ønske om. Hun kan heller ikke verbalt sige, hvis hun ikke har lyst til at spise de to rugbrødsmadder. Hun har brug for personalets hjælp til at få mulighed for træffe beslutninger og føre dem ud i livet. Situation kalder derfor på refleksion over, hvorvidt Tilde opfattes som et legitimt selvbestemmende subjekt? I situationen kan man blive i tvivl om, hvorvidt den professionelle anerkender hende som et legitimt selvbestemmende subjekt, men også hvorvidt hendes kropslige udtryk og lyde opfattes og anerkendes som udtryk for meningsfuld vilje, hensigt og intention.

Med det relationelle medborgerskabsperspektiv for øje kan man sige, at Tilde gør oplevelser og erfaringer med ikke at blive mødt som en medborger, som medarbejderen skal hjælpe med at få sine rettigheder til bl.a. selvbestemmelse realiseret. Praktisering af selvbestemmelse og medborgerskab kan i en relationel forståelse ses som værende knyttet

til sociale og kulturelle kontekster og her kan man reflektere over de forståelser, der er dominerende både på det lokale dagtilbud, men også samfundsmæssigt når det gælder mennesker med omfattende udviklingshandicap og som handler om, at de på grund af deres kognitive forudsætninger ikke er i stand til at være selvbestemmende (Skarstad, 2019).

Diskussion – implikationer for praksis

En bekymring og kritik i forhold til det relationelle selvbestemmelsesbegreb kan være, at det giver støttepersoner såsom pårørende, professionelle mv. anledning til at beslutte og styre på vegne af borgeren med udviklingshandicap og ikke *sammen med* borgeren, hvorved denne ikke opnår den beslutningstagning og selvbestemmelse, der er intentionen. Men i den relationelle udformning af begrebet ligger, at det skal være med afsæt i dennes interesser og med hensigten om at komme borgerens egne interesser og ønsker i møde. Det må ske med indgående og relationel viden om dennes udtryk, præferencer mv. Det kalder naturligvis på etisk bevidsthed og refleksion om, hvordan man bedst støtter vedkommende – og en konsekvent opmærksomhed på om man nu er sikker på, at det er det, borgeren ønsker. Ved at arbejde med en relationel og kropslig kommunikationsforståelse er der muligt at få øje for, at mennesker udtrykker hensigter, ønsker, intention, vilje og præferencer via mangfoldige kropslige udtryksmåder, og dermed en måde at støtte selvbestemmelsen hos mennesker med omfattende udviklingshandicap. Det betyder, at man i praksis må arbejde med at opbygge kendskab og viden om det enkelte menneske, dets præferencer og måder at udtrykke disse på.

Med det relationelle perspektiv på selvbestemmelse og medborgerskab – er det ikke noget der opnås en gang for alle – men realiseres i hverdagens praksis. For professionelle, der arbejder med voksne med omfattende udviklingshandicap, betyder det, at ens egens praksis altså har en afgørende betydning for, om medborgerskabet realiseres. Det betyder, at det bliver centralt at se på og forholde sig nysgerrigt, undersøgende og reflekterende til de hverdagssituationer, man som professionel indgår i sammen med borgere med omfattende udviklingshandicap og overveje, om og hvordan de bidrager til denne borgergruppes erfaringer med selvbestemmelse og medborgerskab.

En grund til at selvbestemmelse har været og stadig er udfordret for mennesker med udviklingshandicap, er at selvbestemmelse i den vestlige kultur er blevet knyttet sammen med verbalt sprog, rationalitet og bevidsthed. Dette syn har medført, at ikke mindst mennesker med omfattende udviklingshandicap er blevet udelukket fra ideer om selvbestemmelse – fordi de ikke er blevet anset som havende de kompetencer som selvbestemmelse kræver (Guddingsmo, 2020). Dette er et syn, som det synes nødvendigt at reflektere over og udfordre. Som nævnt tidligere i artiklen er Handicapkonventionen udtryk for et skifte,

Handicapkonventionen er udtryk for et skifte, der skal sikre alle mennesker uanset funktionsevne rettigheder, retten til selvbestemmelse og medborgerskab

der skal sikre alle mennesker uanset funktionsevne rettigheder, retten til selvbestemmelse og medborgerskab. Det er også et syn, der er behov for at få mere viden om samfundsmæssigt set. For 16 år efter konventionens ratificering mangler der stadig viden herom på samfundsmæssigt niveau, men også i relation til fagprofessionelle, der arbejder med voksne med omfattende udviklingshandicap.

Afslutning

Danmark har sagt ja til at implementere Handicapkonventionens værdier og principper. Med Handicapkonventionens artikel 12 understreges, at alle har ret til at træffe beslutninger om eget liv, og skal støttes heri. Hvis selvbestemmelse og medborgerskab også skal være

for voksne med omfattende udviklingshandicap og denne borgergruppe skal have mulighed for at realisere deres selvbestemmelse og medborgerskab, kræver det forandringer og udvikling i måden, vi tænker selvbestemmelse på samfundsmæssigt, lovgivningsmæssig og socialpædagogisk. Fremadrettet bør viden og opmærksomhed om konventionens værdier og principper udbredes samt suppleres med mere forskningsviden, der undersøger, hvordan borgere med omfattende udviklingshandicap selv oplever deres selvbestemmelse og medborgerskab og hvordan de bedst muligt kan støttes heri.

Litteratur

- Arstein-Kerslake, A., O'Donnell, E., Kayess, R. & Watson, J. (2021). Relational personhood: a conception of legal personhood with insights from disability rights and environmental law. *Griffit Law Review*, 30:3, s. 530-555. <https://doi.org/10.1080/10383441.2021.2003744>
- Cudré-Mauroux A, Piérart G, Vaucher C. (2019). The importance of the relational needs of people with learning disabilities in the promotion of self-determination. *Br J Learn Disabil*. 2019;47: s. 174-180. <https://doi.org/10.1111/bld.12268>
- Demic, S. & Gjermestad, A. (2021). "Å stå i det uvisse". Tjenesteyteres erfaringer med beslutningsstøtte i møte med personer med alvorlig utviklingshemming i kommunale botilbud. *Tidsskrift for omsorgsforskning*. Årgang 7, nr. 1-2021, s. 1-15. ISSN online: s. 2387-5984. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2021-01-04>
- Finlay, L. (2009). Ambiguous Encounters: A Relational approach to phenomenological research. *The indo-pacific journal of phenomenology*, volume 9, edition 1. <https://doi.org/10.1080/20797222.2009.11433983>
- Fjetland, K.J. & Gjermestad, A. (2018). Medborgerskap og alvorlig utviklingshemming. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, årgang 21, nr. 2 2018. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-04>
- Gjermestad, A. & Skarsaune, S. N. (2022). Citizenship for persons with profound intellectual disabilities – everyday living within professional care practices. In K.J. Fjetland, A. Gjermestad & M. Lid (eds.), *Lived citizenship for persons in vulnerable life situations. Theories and practices*. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215053790-2022-11>
- Gjermestad, A. & Skarsaune, S. N. (2021). Å være aktør i eget liv. Et omsorgsetisk blikk på selvbestemmelse og beslutningsstøtte sammen med personer med multifunksjonshemming. In T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (eds.) *Multifunksjonshemming. Livsutfordelse og læring*, 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Gjermestad, A., Skarsaune, S. N & Bartlett, R. L (2023). Advancing inclusive research with people with profound and multiple learning disabilities through a sensory-dialogical approach. *Journal of Intellectual Disabilities* 2023, Vol. 27(1) s. 40-53. DOI: 10.1177/17446295211062390
- Guddingsmo, H. (2022). *Jeg forstår mye mer enn du tror! – Perspektiver på Selvbestemmelse*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim, 2022. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2975803/Hilde_Guddingsmo.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Guddingsmo, H. (2020). Selvbestemmelse som gave. *Fontene forskning*, 13(2), s. 4-17.
- Horgen, T. (2006.: *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Kallio, K. P., Wood, B. E. & Häkli, J. (2020). Lived citizenship: conceptualizing an emerging field. *Citizenship Studies*, 24:6, s. 713-729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Kittay, E. F. (2019). *Learning from my daughter. The value and care of disabled minds*. Oxford University Press.
- Kirkebæk, B. & Sørensen, D. (2008). Mennesker med nedsat funksjons-evne. In *Pædagoguddannelsen på tværs. Dannelse i en verden af foranderlighed*, in B. Høyer & B. Hamre (eds.), Frydenlund.
- Mackenzie, C. (2019). *Feminist innovation in philosophy: Relational autonomy and social justice*. Women's studies International Foru. 72 (2019), s. 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.05.003>
- Mackenzie, C. & Stoljar, N. (2000). Introduction. *Autonomy Refigured*. In C. Mackenzie & N. Stoljar (eds.) *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency and the Social Self*. Oxford University Press.
- Rasmussen, G. L. (2022). *Deltagelse i hverdagslivet. En empirisk baseret undersøgelse af de oplevelser og erfaringer med deltagelse unge voksne med intellektuelle udviklingshandicap gør i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling, Skolen for Mennesker og teknologi. RUC. <https://forskning.ruc.dk/da/publications/deltagelse-i-hverdagslivet-en-empirisk-baseret-undersogelse-af-de>
- Røgeskov, M., Rasmussen, P.S., Jensen, M.F., Berger, N. P., Fischer, R. H. & Olsen, L. (2024). Selv- og medbestemmelse: Dilemmaer i socialpædagogisk arbejde på botilbud. *Social Udvikling. Social- og ledelsesfagligt tidsskrift* 6, 2024.
- Skarsaune, S. N. & Hanisch, H. M. (2023). Holding and professional care: On Self-determination for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 2023, Vol. 48 (1). <https://doi.org/10.1177/15407969231153579>
- Skarsaune, S. N. (2023). *Learning from persons with profound intellectual and multiple disabilities. An ethnographic study exploring self-determination and ethics of professional relations*. Dissertation no. 52. VID specialized University. https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/bitstream/handle/11250/3106836/051223_Skarsaune_phd_vid_open.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Skarstad, K. (2023). Oppression or support? Social policy in the lives of persons with intellectual disabilities. *Nordic Journal of Human Right*, 41:4, s. 393-409. <https://doi.org/10.1080/18918131.2023.2197721>
- Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter. Fra prinsipper til praksis*. Universitetsforlaget.
- Warming, H. & Fahnøe, C. (2017). Social work and lived citizenship. In H. Warming & C. Fahnøe (eds.), *Lived Citizenship on the edge of society. Rights, belonging, intimate life and spatiality*. Palgrave Macmillan.

Watson, J. (2016). *The right to supported decision-making for people rarely heard*. Doctor of Philosophy, Deakin University, January 2016.
https://paradigm-uk.org/wp-content/uploads/2024/01/Watson_2016_Thesis_The_right_to_supporte-1-compressed.pdf

Witsø, A. E. & Kittelsaa, A. (2019). Aktivt voksenliv? Beboeres perspektiver. In J. Tøssebro (eds.), *Hverdag i velferdsstatens bofellesskap*. Universitetsforlaget.

UN (2024). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Denmark*. CRPD/c/DNK/co/2-3.
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fhandicap.dk%2Ffiles%2Fmedia%2Fdocument%2FCRPD_C_DNK_CO_2-3_59675_E%2520%25281%2529.docx&wdOrigin=BROWSELINK

Sværdslag, røverier og ritualer

– om dannelsesmomenter i et fritidspædagogisk liverollespil

Martin Helt Brunsgaard,
cand.mag., lektor, UC SYD,
mhbr@ucsyd.dk

Annette Knudsen,
master i Uddannelse og Læring, lektor,
UC SYD,
ankn@ucsyd.dk

Ane Bjerre Odgaard,
ph.d., docent, UC SYD,
abod@ucsyd.dk

Resumé

Denne artikel undersøger, hvordan aktiviteten liverollespil kan beskrives og forstås som fritidspædagogik. Artiklen er baseret på observationer, feltsamtaler og interviews fra et etnografisk feltarbejde i Lyng Rollespil, et fritidspædagogisk tilbud til børn og unge (10-18 år). Artiklen viser, hvordan deltagelse i rollespillet fordrer, at spillerne bevæger sig ind i og kan udholde risikofyldte spilsituationer. Med afsæt i en dannelseseoretisk udlægning af Simmels begreb om selskabelighed viser artiklen, hvordan sådanne situationer udgør potentielle dannelsesmomenter, hvor spillerne må re-orientere deres deltagelse for at kunne forblive en del af spillefællesskabet. Hermed indskrives rollespillet sig i en fritidspædagogisk tradition for aktivitetsbårne fællesskaber, hvor børn og unge kan gøre erfaringer med at være og blive til som individer i et fællesskab.

Nøgleord: fritidspædagogik, dannelse, liverollespil

Abstract: Sword strikes, robberies and rituals – formative moments in a leisure time role play

This article examines how live action role play (LARP) can be described and perceived as a pedagogical activity in an after-school program. The article is based on observations, field conversations, and interviews from an ethnographic fieldwork at Lyng Rollespil, an after-school program for children and adolescents (age 10-18). The article shows how participation in role-playing requires players to enter and endure risky situations. The article shows how such situations constitute potential formative moments, where players must re-orient their participation to remain part of the community. Thus, roleplaying is inscribed in a pedagogical tradition of activity-based communities, where children and adolescents can experience to be and to become an individual within a community.

Keywords: leisure time education, Bildung, live action role play (LARP)

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v9i2.161010

Introduktion

I denne artikel undersøger vi et fritidspædagogisk fællesskab omkring aktiviteten liverollespil. I liverollespil – eller 'larp' (live action role play) som det kaldes inden for feltet – spiller deltagerne roller og interagerer fysisk med hinanden indenfor rammerne af et fiktivt univers (Odgaard, Brunsgaard & Knudsen, 2024). Undersøgelsen bygger på eksplorativt etnografisk feltarbejde i en eksisterende rollespilskontekst og har haft til formål at skabe viden om liverollespil som fritidspædagogik; et forskningsmæssigt underbelyst område.

Feltarbejdet er gennemført i Lyng Rollespil, der er et kommunalt fritidstilbud til børn og unge i alderen 10-18 år. Her mødes 100-150 børn og unge ugentligt omkring aktiviteten liverollespil, der organiseres af fire pædagoger i samarbejde med en gruppe frivillige (typisk tidligere deltagere i alderen 18-25 år). Spillet skriver sig ind i et forskningsmæssigt krydsfelt, idet det har en dobbeltkarakter af fritidspædagogik og larp (Odgaard, Brunsgaard & Knudsen, 2024). Artiklen betragter vi som et specifikt fritidspædagogisk casestudie, hvor larp er casen (Flyvbjerg, 2015).

Gennem vores undersøgelse er vi blevet opmærksomme på, hvordan rollespillet fordrer en vedholdende investering fra deltagerne og de voksne omkring dem for at holde spillefællesskabet ved lige (Odgaard, Brunsgaard & Knudsen, 2024). Som fritidspædagogisk aktivitet er rollespillet således karakteriseret ved en inkluderende eksklusivitet, hvor der er plads til alle, der vil gøre en indsats for at være med, men hvor indsatsen ikke kommer med en garanti for gevinst. Disse indsigter vil vi i artiklen bruge som afsæt for en drøftelse af, hvordan fællesskaber bliver til i fritidspædagogiske kontekster.

Artiklen indskrives i en aktuell politisk og forskningsmæssig optagethed af fritidspædagogiske fællesskaber og deres betydning for børn og unges trivsel og udvikling (Prytz, 2023; Petersen & Sørensen, 2021). Artiklens bidrager med en indsigt i, hvordan deltagelse i et fritidspædagogisk fællesskab kan fordrer hårdt arbejde af deltagerne, og hvordan netop denne fordring rummer et væsentligt dannelsespotentiale. Artiklen tager således afsæt i følgende forskningsspørgsmål: Hvordan kan vi beskrive og forstå rollespillet som fritidspædagogik?

Aktuel fritidspædagogisk forskning

Fritidspædagogiske tilbud målrettet de større børn og unge har længe været et forskningsmæssigt underbelyst område (Ringskou & Gravesen, 2020). Inden for de seneste 4-5 år har fritidspædagogikken dog fået større forskningsmæssig opmærksomhed (Petersen & Sørensen, 2021; Petersen et al., 2023; Schultz & Petersen, 2024).

Arbejdet med børn og unges fællesskaber fremhæves af flere som kernen i fritidspædagogisk arbejde (Stanek, Højholt og Kousholt, 2014;

EVA, 2018). Jensen og Brinkmann (2011) argumenterer for at tale om *fællesskabelse* i stedet for *fællesskaber*. Hermed peger de på, at fællesskaber ikke er givne, men er under konstant tilblivelse i en proces, hvor fællesskab og individ dynamisk og gensidigt betinger hinanden. Denne dynamiske forståelse af fællesskaber genfinder vi i den nyere fritidspædagogiske forskning, men med to forskellige forståelser af, hvad der bør være omdrejningspunkt for fællesskabelsen. Vi kalder disse to forståelser for aktivitetsbåren fællesskabelse og samværsorienteret fællesskabelse.

Den del af forskningen, som har fokus på aktivitetsbåren fællesskabelse, fremhæver et kulturpædagogisk spor i fritidspædagogikken, hvor børn og unge samles omkring kulturskabende aktiviteter som musik, drama, kunst, m.v. (Boysen, 2022; Hansen, Heiden & Boysen, 2024; Boysen, 2024; Hansen & Rose, 2024). Fx viser Boysen (2022), hvordan fritidspædagogiske fællesskaber bliver til gennem kreative processer.

I den del af forskningen, som har fokus på samværsorienteret fællesskabelse, lægges vægten derimod på fritidspædagogikken som et frirum fra omverdenens lærings- og udviklingskrav (Brodersen et al. 2022; Gravesen, 2024; Ringskou & Jensen, 2024). Fx viser Brodersen et al. (2022), hvordan børns fritidspædagogiske samvær bliver til som et "samvær, der ikke har et distinkt singulært formål, men som heller ikke er et formålsløst tidsfordriv, idet samværet i sig selv fremstår som det centrale" (s. 70-71).

Brodersen et al. (2022) inddrager Simmels (2019) begreb om selskabelighed for at begribe (og forsvare) den fritidspædagogiske fællesskabelse af samvær for samværets skyld. Med denne artikel vil vi gerne udvide perspektivet på, hvordan selskabelighed kan forstås i en fritidspædagogisk kontekst. Vi anvender derfor begrebet selskabelighed til at undersøge rollespil som et eksempel på aktivitetsbåren fællesskabelse. Det gør vi med henblik på at diskutere og problematisere en tendens til i praksis- og forskningsfeltet at sondre skarpt mellem en aktivitetsbåren og en samværsorienteret fritidspædagogik.

Metode

I dette afsnit redegør vi for undersøgelsens empiriske sammenhæng, vores metodiske valg samt vores forskningsetiske overvejelser. Derudover redegør vi kort for vores analysemetode i arbejdet med empirien.

Empirisk sammenhæng

Lyng Rollespil udfolder sig hver torsdag aften fra marts til oktober på udearealerne omkring en fritidsklub ved en folkeskole. Udearealet består af boldbaner med omgivende kratarealer samt et flisebelagt gårdareal. Mellem disse arealer har frivillige og pædagoger over mange år konstrueret og vedligeholdt et enormt palisadehegn med borgrum og en stor port i midten (se illustration 1).



Illustration 1: Foto af borgen set fra boldbanerne (Fotograf: Ane Bjerre Odgaard)

På torsdagsaftener mellem kl. 17 og 21 mødes de ca. 100-150 deltagere, fordelt på ca. 70 % børn og unge mellem 10 og 18 år, 30 % frivillige over 18 år samt fire fritidspædagoger. Den første time på spilaftnerne går med forberedelser i form af kostumer, sminke og koordinering. Kl. 18:00 mødes alle spillere, og spillederne (herefter SL) giver informationer, som er relevante for aftenens spil. SL er de pædagoger eller erfarne spillere, der har ansvaret for at koordinere og lede spilprocessen. Herefter går spillet i gang.

Udover spilaftnerne afholdes der tirsdagsworkshops, hvor der finder forarbejde og idéudveksling sted i relation til spilaftnerne. Vores feltarbejde har både fundet sted i torsdagsrollespillet og på tirsdagsworkshopsene, men med fokus på liverollespillet.

Metode og forskerrolle

At lave feltarbejde i et live-rollespil er ikke en ukompliceret opgave. Ved vores første møde med felten forsøgte vi at bevæge os ind i rollespillet som observatører med en lav deltagelsesgrad (Hastrup et al., 2011), dvs. uden selv at være en del af rollespillet. Denne strategi forlod vi imidlertid allerede efter første besøg. Dels fordi vi oplevede spillet som et helt uoverskueligt mylder af handlinger. Dels fordi vi oplevede at være forstyrrende fremmedlegemer i spillet. Med andre ord indså vi, at rollespillet ikke kan erfares udefra. Vi var nødt til at deltage som spillere for at kunne opfange spillets virkelighed.

Vi har i løbet af de fire måneder, som feltarbejdet varede, deltaget gennem deltagerobservation (Atkinson & Hammersley, 1994). Samlet set har artiklens tre forfattere foretaget 105 timers feltarbejde i Lyng Rollespil i form af etnografisk observation med håndskrevne noter og fotos. Undervejs har vi løbende haft feltsamtaler med deltagere. Desuden har vi gennemført syv semistrukturerede interviews med deltagelse af i alt 10 personer og afholdt et empiriværksted med tre af de ansatte pædagoger. I denne artikel fremgår en række uddrag fra det

empiriske materiale, som eksemplificerer tværgående analytiske fund fra både observationer, samtaler, interviews og empiriværksted.

Etik

Som deltagende spiller-forskere i Lyng Rollespil blev det afgørende for os løbende at gøre deltagerne opmærksomme på, hvorfor vi var til stede. Dette skete gennem en fælles præsentation den første spilaften samt gennem løbende dialog med de spillere, som indgår i observationerne. Ved projektets opstart udarbejdede vi et skriftligt informationsmateriale om deltagelsen i forskningsprojektet samt om projektets formål, fremgangsmåde, tidsplan og indsamling af personoplysninger. Dette informationsmateriale blev delt med deltagere samt forældre via rollespillets mailliste. Af situerede forskningsetiske årsager har vi dog valgt udelukkende at indsamle personoplysninger (navne, lydoptagelser, fotos) på de deltagere, som var over 15 år, og som dermed selv kunne give eksplicit samtykke til indsamling af personoplysninger. Projektet er gennemført i henhold til Databeskyttelsesforordningen artikel 6, stk. 1, litra e og Databeskyttelsesloven § 10. Forskningsprojektet er i sin helhed blevet gennemført i overensstemmelse med "Den danske kodeks for integritet i forskning" (UFM, 2014). I det følgende er alle navne pseudonymer.

Analysemetode

Analysen af vores empiri er foregået som tematisk analyse (Clarke & Braun, 2016) gennem to forbundne iterationer: 1) En empiridrevet iteration som ledte til 2) en teoridrevet iteration. I analysens første iteration fandt vi i det samlede empiriske materiale frem til, at "risikofyldte spilsituationer" var et genkommende fænomen uanset spillerens erfaringsniveau. Vi valgte at forfølge dette tema, fordi det både knytter an til den nyere fritidspædagogiske forsknings optagethed af samværsformer og til vores umiddelbare oplevelse af rollespillet som en samværsform, der kræver hårdt arbejde af deltagerne. Vi fik herved øje på, at deltagelsen i fællesskabet omkring rollespillet generelt fordrer, at spillerne kan bevæge sig ind i samt udholde sådanne risikofyldte situa-

tioner i spillet. Vi fik desuden øje på, at disse situationer fordrer, at spillerne i forskellig grad er i stand til at re-orientere deres deltagelse for at kunne forblive en del af fællesskabet omkring spillet. Dette ledte os til den teoridrevne iteration, hvor vi fokuserede på analytisk at begribe de forskellige grader af re-orientering som udtryk for, hvordan skabelsen af spillet som det fælles gør det muligt for deltagerne at blive til som individer i det sociale.

Teoretisk afsæt og kernebegreber

For at analysere liverollespil som et eksempel på fritidspædagogisk fællesskabelse tager artiklen teoretisk afsæt i Hammershøjs (2001) dannelsesteoretiske udlægning af Simmels (2019) begreb om selskabelighed.

Simmel (2019) identificerer i sit essay "Sociabilitetens sociologi" en "sociabilitetsdrift" i mennesket. Denne drift mod social forbundethed destilleres til sin reneste form i selskabeligheden, hvor samværet er til for samværets skyld – og ikke et middel til at fremme bestemte interesser eller formål.

Ifølge Hammershøj (2001) har Simmels selskabelighedsbegreb aktualitet, fordi det kan bruges til at beskrive nye socialitetsformer i det senmoderne samfund. I modsætning til tidligere tiders veldefinerede og indholdsbestemte fællesskaber har de senmoderne socialitetsformer karakter af at være mindre artikulerede og mere diffuse stemningsmæssige fællesskaber.

De nye socialitetsformer er ifølge Hammershøj (2001) snævert forbundet med forandrede vilkår for dannelse. Dannelse definerer Hammershøj (2017) som en proces, hvor individet overskrider sig selv i det sociale og derved ændrer sin måde at forholde sig på. Dannelse handler ligesom fællesskabelse om, at individualitet og socialitet bliver til i en og samme proces, men dannelsesbegrebet fokuserer på, at processen resulterer i en formning af personligheden.

Hammershøjs (2001) pointe er, at individer i dag er henvist til at selv-danne sig ved at overskride sig selv i selskabelighedens rene socialitetsformer, hvor man kan erfare samværet for samværets skyld. En vigtig pointe for analysen i denne artikel er, at der ifølge Hammershøj findes forskellige grader af dannende selvoverskridelse:

"Hvis det interessante for én mest er leg med roller i de "rene" socialitetsformer, da kan man siges at gå efter at gøre erfaringer af andre forholdelsesmåder i socialiteten; og hvis det interessante for én mest er at hengive sig til samværet, kan man siges at gå efter at erfare et andet fællesskab som sådan." (Hammershøj, 2001, s. 36)

Hammershøj udspænder her et kontinuum for den dannende selvoverskridelse. I den ene ende består selvoverskridelsen i hengivelse til

samværet som en undersøgelse af spørgsmålet: Hvordan kan jeg være én blandt andre? I den anden ende af spektret er selvoverskridelsen en undersøgelse af mulige roller og identiteter i det sociale ud fra spørgsmålet: Hvem kan jeg være blandt andre?

I analysen af vores empiri fik vi øje på, at deltagelse i rollespillet fordrer, at spillerne bevæger sig ind i og kan udholde situationer med usikkerhed/risiko. Vores tese er, at disse situationer kan forstås som dannelsesmomenter, hvor der er forskellige grader af selvoverskridelse på spil. I det følgende udfoldes dette i en analyse af vores empiri.

Selvoverskridelse og fællesskabelse – tre analytiske nedslag

I det følgende præsenterer og analyserer vi tre empiriske uddrag, som er udvalgt, fordi de repræsenterer generelle fund fra vores analyseproces: De tre uddrag viser, hvordan deltagerne i forskellig grad må overskride sig selv for at kunne re-orientere deres deltagelse i spillet.

Det første empiriuddrag viser et eksempel på lav grad af selvoverskridelse i form af hengivelse til samværet og erfaring af social forbundethed.

1. uddrag: Træsværd

På en almindelig spilaften kan man iagttage, at der på boldbanen uden for borgpladsen befinder sig en større gruppe drenge. Drengene løber rundt på boldbanen og slås mod hinanden med deres medbragte våben. Bevæger man sig tættere på gruppen, vil man kunne høre dem bruge udtrykket "at slås med træsværd". Det er betegnelsen for, at man slås med hinanden for sjov, uden at det har nogen konsekvenser for ens karakter. En gang imellem lader drengegruppen sig hverve af andre spillere til at deltage i en slåskamp i spillet, men for det meste hænger drengene ud med hinanden på boldbanen uden at interagere med plottet i spillet. De andre spillere og pædagogerne accepterer, at det er drengenes måde at deltage på – så længe gruppen ikke forstyrrer spillet for dem, der går i karakter og lever sig ind i deres rolle. "Der skal vel være plads til alle", som en pædagog udtrykker det.

Det første uddrag udgør en kontrast til de risikofyldte spilsituationer, og som sådan er det repræsentativt i forhold til den rummelighed, som vi har iagttaget i spillet. Man kan sige, at spillet giver plads til en decenteret fællesskabelse. Drengene, der slås med træsværd på boldbanen, er blot et blandt flere eksempler på deltagere, der "hænger ud" og kun i begrænset omfang interagerer med plottet i spillet. Det kan også være meget erfarne spillere, der efter at have været centrale aktører i plottet vælger at trække sig for en stund for at skabe deres eget rum i spillet.

Drengenes selskabelighed med hinanden er båret af aktiviteten træsværdsleg, men alligevel synes fællesskabelsen i høj grad at være sam-

Spillet symbolske karakter gør det altså muligt for Anna at erfare det at ofre sig for fællesskabet som en blandt flere mulige måder at blive til som en del af det fælles

værsorienteret. Der er tale om en relativt lav grad af selvoverskridelse, hvor overskridelsen ligger i selve hengivelsen til samværet og erfaringen af at være én blandt flere. På trods af pædagogernes og de frivilliges forsøg på at inddrage dem i spillet gør drengene sig ikke erfaringer med nye roller og identiteter, der kunne føre til nye og anderledes måder at deltage i fællesskabet på. Det skal vi til gengæld se et eksempel på i det følgende.

2. uddrag: Drengen, der fik stjålet sine penge

Pædagogen Torben og Jens, som er en af de mest erfarne frivillige, spiller rollerne som hhv. byvagtskaptajn og -løjtnant i spillet. Det er en del af deres karakterer at være onde og skurkagtige. Torben og Jens lægger en aften mærke til, at en af deltagerne – en dreng på 10-11 år, der er relativt ny i spillet – har rigtig mange penge på sig, da han skal betale på kroen. Da drengen bevæger sig ud af byen, standser de ham og giver ham en bøde med det resultat, at drengen mister alle sine penge. Den efterfølgende spilaften kommer drengens far til Torben og fortæller, at drengen blev meget ked af det, fordi han mistede sine penge. Faren er tydeligvis meget fortørnet over, at der er nogle voksne spillere, som har stjålet penge fra hans søn. Torben prøver at forklare faren, at det er en del af spillet, at hans og Jens' karakter skal være de onde. Den præmis har faren til at begynde med svært ved at købe ind på, så Torben siger til ham: "Om tre-fire spilgange, der bliver mig og Jens slået ihjel, for vi bliver ondere og ondere for hver aften, så til sidst er de andre spillere nødt til at gøre noget ved os. Den dag din søn kommer hjem og siger, 'nu slog vi dem ihjel – de to idioter, der tog alle min penge', så er det en anden dreng, du får hjem."

Drengen i dette uddrag befinder sig i en risikofyldt spilsituation, der både kan føre ham ind i spillet eller resultere i, at han helt forlader spillet. Uddraget er valgt som et eksempel på, hvordan nye spillere i høj grad lærer spillet at kende gennem deltagelse og ikke gennem instruktion. Der er lydhøre pædagoger og hjælpsomme frivillige, der samler og støtter op, men det er i høj grad op til nybegynderne selv at finde vej ind i spillet. Det gør det til et hårdt arbejde at blive deltager i fællesskabet.

Det hårde arbejde indebærer, at drengen skal ændre sin måde at forholde sig til sig selv og spillet på. Han skal gå fra at se sig selv som et offer til at se sig selv som retfærdighedsgenoprettende hævner. På det praktiske plan skal han kunne omsætte den ændrede selvforståelse til handling ved at skabe alliancer og samle ressourcer. Hermed vil han bevæge sig ind i en ny situation præget af risiko og usikkerhed, hvor han skal kunne udholde den uafgjorthed, der ligger i, at der ikke er nogen garanti for, at han bliver belønnet for sin indsats.

Det tredje uddrag er valgt, fordi det anskueliggør, hvordan også meget erfarne spillere kan komme på overarbejde, når de skal re-orientere deres deltagelse og ændre forholdelsesmåde i spillet.

3. uddrag: Pigen der var bange for at dø

Spillet er i fuld gang udenfor. Inde i fritidsklubbens bygning, på en af gangene, har Anna trukket sig tilbage fra rollespillet. Hun står med ansigtet skjult i hænderne, går lidt frem og tilbage, tydeligt anspændt og urolig. Anna er en af de yngre, men meget erfarne spillere. Hun er ikklædt en sirligt dekoreret dragt med amuletter og indtager en central rolle som en af præsterne i rollespillet. I det en af spillederne passerer hende på gangen, rækker hun ud og siger spagfærdigt: "Jeg

... jeg har brug for hjælp". Hendes stemme knækker, hun er tæt på gråd. Spillederen standser op. Anna forklarer: "Jamen det er fordi at der er det ritual, og jeg har virkelig brug for hjælp!" Anna er bange for at mislykkes i det vigtige ritual; hvis det ikke lykkes, risikerer hendes karakter at dø. Ved det afsluttende debriefing-møde for spillere og frivillige fortæller pædagogen Torben, at han har talt med Anna og sikret sig, at hun er ok. En af spillerne siger, at man måske skal overveje at lægge den slags spilbegivenheder tidligere på aftenen af hensyn til de mindre børn, der er trætte. Torben skærer igennem og siger, at de ikke kan indrette alt efter dem, der bliver kede af det

Anna konfronteres i dette uddrag med den ultimative hengivelse til og selvoverskridelse i rollespillets fællesskabelse, nemlig at man ofrer sin karakter, for at spillets selskabelighed kan leve videre. Det er naturligvis kun i legens symbolske forstand, at Anna risikerer at ofre sit liv. Hvis hendes karakter dør, kan hun indtræde i spillet med en ny karakter. Annas reaktion siger dog noget om ofrets betydning. Vi kan forstå denne betydningsfuldhed med udgangspunkt i, hvad Simmel skriver om selskabeligheden som:

"et symbol på livet, som det tegner sig i legens lette lyksalighed, men netop dog et symbol på livet, hvis tilsynekomst den kun ændrer i den grad, som den gennem legen vundne afstand kræver det."
(Simmel, 2019, s. 187)

Vi forstår Simmel på den måde, at symbolet på en gang er det, der skaber afstand til og forbindelse til livet. Afstanden er det, der muliggør, at pigen kan erfare ofret som en mulig måde at bidrage til fællesskabelsen på. Forbindelsen er det, der giver erfaringen betydning. Spillets symbolske karakter gør det altså muligt for Anna at erfare det at ofre sig for fællesskabet som en blandt flere mulige måder at blive til som en del af det fælles.

Vi har i analysen vist, hvordan deltagerne gennem rollespillet gør sig erfaringer med forskellige måder at blive til som individer gennem skabelsen af det fælles. Vi vil runde analysen af med kort at opholde os ved pædagogernes måde at forholde sig til disse tilblivelsesprocesser på. Vi har i en tidligere artikel (Odgaard, Brunsgaard & Knudsen, 2024) vist, hvordan pædagogikken sammen med legen synes at være underordnet spillet som et væsen, der konstant skal næres og tøjles for at holdes i live. De tre empiriuddrag, som vi har præsenteret i denne artikel, kan både bekræfte og nuancere denne pointe.

Empiriuddrag 1 og 3 synes umiddelbart at udgøre yderpunkterne på et kontinuum, der beskriver graden af pædagogisk rummelighed. I uddrag 1 skal der være "plads til alle", mens der i uddrag 3 ikke er plads til tage særhensyn, fordi spillet dikterer noget andet. Men også rummeligheden i uddrag 1 har en grænse, og den går der, hvor træsværd-

legen bliver forstyrrende for det egentlige rollespil. Så langt synes vores empiri altså at bekræfte pointen om, at fritidspædagogikken er underordnet spillet.

Samtidig viser vores eksempler, hvordan pædagogernes insisteren på den fælles skabelse af spillet muliggør, at deltagerne kan gennemleve risikofyldte situationer, der leder dem frem til nye måder at tage del i fællesskabelsen på. Vi kan derfor nuancere pointen og sige, at fritidspædagogikken ikke bare underordner sig spillet, men også virker igennem det. Intet sted bliver dette tydeligere end i det dannelsesperspektiv, som pædagogen Torben ruller op for faren i empiriuddrag 2: "Den dag din søn kommer hjem og siger, 'nu slog vi dem ihjel – de to idioter, der tog alle min penge', så er det en anden dreng, du får hjem."

Diskussion

I det følgende vil vi sætte artiklens fund i relation til en aktuel diskussion om, hvad der bør være omdrejningspunktet for den fritidspædagogiske fællesskabelse. Vi ser i forskningsfeltet en tendens til at beskrive den fritidspædagogiske opgave som *enten* at skabe et frirum, hvor det at være sammen er det centrale, *eller* at gøre aktiviteter til bærer af det fælles. Med afsæt i begrebet selskabelighed vil vi i det følgende diskutere og problematisere denne skarpe adskillelse mellem samværsorienteret og aktivitetsbåren fællesskabelse.

Brodersen et al. (2022) anvender begrebet selskabelighed til at analysere fritidsinstitutionen, som et pædagogisk rum, der er karakteriseret ved hjemlighed og uformelhed, og hvor fællesskabelsen i høj grad er samværsorienteret. De beskriver dette samvær som en "lystbetonet værensform", hvor "det lystfulde ligger [...] i de fælles processer; i intensiteter, hygge og kropslig nærhed i sofaerne" (Brodersen et al., 2022, s. 71). Hermed indskrives artiklen sig i et spor i forskningen, der betoner fritidsinstitutionen som et frirum for børn og unge, og som både forskningsmetodisk og pædagogisk vægter betydningen af et børne- og ungeperspektiv (Ringskou & Jensen, 2024). Det gør Gravesen (2024) fx, når han beskriver den fritidspædagogiske opgave som at "gøre sig tilgængelige for børn- og unges perspektiver." (Ibid s. 132).

Det hører med til billedet af Lyng Rollespil som fritidspædagogisk tilbud, at der inden for en udpræget kulturpædagogisk og aktivitetsbåren ramme findes elementer af samværsorienteret fællesskabelse. Det er ikke bare de træsværdslegende drenge, der formår at skabe lommer af samvær, når de "hænger ud" i spillet. Det er også en del af del af det pædagogiske setup, hvor en af de fire pædagoger udelukkende har sin funktion uden for spillet. Fra denne position kan hun yde omsorg og støtte og i det hele taget gøre sig tilgængelig for børnenes perspektiver. Vores empiri indeholder flere eksempler på unge, der beskriver Lyng Rollespil som et frirum, hvor de møder det, som Ringskou og Jensen (2024) kalder for "aktive, lyttende og ikke-dømmende ungdomsvidner" (s. 106).

Deltagerne kan gennem legens symbolske afstand til livet gøre erfaringer med, hvad det vil sige at være og at blive til som individ i et fællesskab

Vores analyse af liverollespil som fritidspædagogisk fællesskabse peger samtidig på, at selskabelighed i det fritidspædagogiske rum kan have andre kvaliteter end hygge og kropslig nærhed i sofaerne. Forskellen ligger ikke bare i indretningen af rummet, hvor alt fra de middelalderlige bygninger over kostumerne til omgangsformen i spillet konnoterer det modsatte af hjemlighed og uformelhed. Forskellen ligger også i kvaliteten af de fælles processer, hvor rollespillet fordrer, at spilleren løbende må re-orientere sin deltagelse for at kunne bidrage til det fælles. Rollespil som fritidspædagogisk fællesskabse får herved karakter af at være det, som Hansen, Heiden & Boysen (2024) med afsæt i Ziehe (1999) kalder for fritidspædagogisk decentreringskunst. I dette perspektiv handler fritidspædagogik ikke bare om at gøre sig tilgængelig for, men om at udvide børns og unges perspektiver ved at:

"bane vejen for en decentrering fra de unges indsnævrede egenverdener, der gør det muligt for dem at fordybe sig i nuet og glemme sig selv i forpligtende fællesskaber, der gror ud af det at skabe noget sammen." (Ibid s. 145)

I konkret fritidspædagogisk praksis synes distinktionen mellem samværsorienteret og aktivitetsbåren fællesskabse altså ikke at være et spørgsmål om enten-eller, men et både-og. I Lyng Rollespil viser dette sig som en fritidspædagogisk praksis, hvor samværsorienteret rummelighed kombineres med et fokus på den aktivitetsbårne fællesskabse. Netop fordi der insisteres på kvaliteten af den fælles skabelse af spillet, er man i stand til at give deltagerne erfaringer, der udvider deres perspektiv på, hvordan man kan blive til som individ i et fællesskab.

Konklusion

Denne artikel har belyst et forskningsspørgsmål om, hvordan rollespil kan beskrives og forstås som fritidspædagogik. Eftersom artiklen bygger på et casestudie i én specifik kontekst, er studiets generelle udsigelseskraft selvsagt begrænset. Trods dette bidrager artiklens analyser med en nuancering af centrale begreber, som måske kan finde bredere analytisk anvendelse i andre studier af fritidspædagogisk praksis. Dette vil vi afslutningsvist udfolde. Som det er fremgået af det foregående, indskrives rollespillet sig i en kulturpædagogisk tradition inden for fritidspædagogikken, hvor kulturskabende aktiviteter udgør omdrejningspunktet for at samle børn og unge i et fællesskab. At rollespilsaktiviteten udgør omdrejningspunktet, kan for en umiddelbar betragtning få pædagogikken til at fremstå som sekundær og underordnet spillet. Ved nærmere eftersyn viser den pædagogiske insisteren på spillets forrang sig imidlertid at rumme et pædagogisk projekt, der især træder frem i risikofyldte spilsituationer, hvor en spillers karakter kommer i fare. Artiklen viser, hvordan sådanne situationer udgør potentielle dannelsesmomenter, hvor spillerne må finde frem til nye måder at være i og tage del i spillet på for fortsat at kunne bidrage til fællesskabelsen. Rollespil kan i forlængelse heraf beskrives som aktivitetsbåren fritidspædagogisk fællesskabse, hvor deltagerne gennem legens symbolske afstand til livet kan gøre erfaringer med, hvad det vil sige at være og at blive til som individ i et fællesskab. Der er også plads til at hænge ud i rollespillet og give sig hen til samværet med de dannelses-kvaliteter, som dette rummer. Men pædagogisk ligger vægten på, at det er gennem decentrerende forstyrrelser, at fritidspædagogikken kan bidrage til trivsel og balance i børnenes og de unges hverdagsliv.

Litteratur

- Boysen, M. S. W. (2022). Et kollektiv af superhelte: Om hvordan individ og fællesskab kan kobles i kreative ungdomsfællesskaber. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 6(2), s. 29-43. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134273>
- Boysen, M.S.W. (2024). Det fælles tredje - det, vi gør sammen, har betydning. I: T. Ankerstjerne (red.). *Fritidspædagogikken gentænkt* (s. 43-55). Dafolo.
- Brodersen, M., Jensen, A. W., Hald, M., Løth, K., & Boysen, M. S. W. (2022). Sofaer, pandekager og lyde fra flere verdener: Selskabelighed som fritidsinstitutionel samværsform. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 6(2), s. 59-72. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134275>
- Clarke, V. & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), s. 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2018). *Børns og unges brug af fritids- og klubtilbud*. <https://eva.dk/Media/638366701556914124/Rapport%20B%C3%B8rns%20og%20unges%20brug%20af%20fritids-%20og%20klubtilbud.pdf>
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (2. Udg., s. 497-520). Hans Reitzels Forlag.
- Gravesen, D. T. (2024). En tilgængelighedens pædagogik: fritids- og ungdomspædagogisk faglighed med afsæt i børn og unges egne perspektiver. I C. Schultz, & K. E. Petersen (red.), *Fritids- og ungdomspædagogik: en grundbog i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde med større børn og unge* (s. 116-138). Ungdomsringen.
- Hansen, N.F. & Rose, P. (2024). Pædagogisk musikalitet i arbejdet med børn og unge - pædagogiske medspil og positioner i aktivitetsbårne fritidspædagogiske fællesskaber. I: T. Ankerstjerne (red.). *Fritidspædagogikken gentænkt* (s. 57-67). Dafolo.
- Hansen, N. F., Heiden, T., & Snorre Wilms Boysen, M. (2024). Fritidspædagogik som decentreringskunst: Unges identitetsarbejde mellem oplevelsestunneler og åbne horisonter. I: K. E. Pedersen & C. Schultz (red.), *Fritids- og Ungdomspædagogik: en grundbog i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde med større børn og unge* (s. 140-162). Ungdomsringen.
- Hammershøj, Lars Geer (2001) Selvdannelse og nye former for socialitet - technofesten som eksempel. I: *Dansk Sociologi*, Bind 12, Nr. 2, 2001, s. 23-44.
- Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Sage Publications, Inc.
- Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (red.) (2011). *Kulturanalyse: Kort fortalt*. Samfundslitteratur.
- Jensen, E. & Brinkmann, S. (2011). *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. Akademisk Forlag.
- Odgaard, A. B., Brunsgaard, M. H. & Knudsen, A. (2024). "Jeg har brugt en fucking måned på den her karakter!" Om legens funktioner i et fritidspædagogisk live-rollespil. *Nordisk tidsskrift for pædagogik og kritikk*, 10(5). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5994>
- Petersen, K. E. & Sørensen, T. E. M. (2021). Fritids- og ungdomsklubbernes betydning for børn og unges trivsel og udvikling. *Pædagogisk indblik*. Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Fritids-_og_ungdomsklubber/11_-_Fritids-_og_ungdomsklubbers_betydning_for_boern_og_unges_trivsel_og_udvikling.pdf
- Petersen, K. E., Hansen, P. R., 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*. DPU, Aarhus Universitet. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Ebog_-_Paedagogers_arbejde_med_boern_og_unge_i_fritidspaedagogikken.pdf
- Prytz, M. (2023). Ny minister vil skrue op for pædagogikken: Der er for lidt fokus på fritiden. *Børn & Unge*. <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/ny-minister-vil-skrue-op-paedagogikken-der-er-lidt-fokus-paa-fritiden>
- Ringskou, L. T., & Gravesen, D. T. (2020). Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges: En kortlægning og kritisk analyse af forskningsbaseret litteratur på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(1), s. 20-32. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i1.119212>
- Ringskou, L. & Jensen, L.K. (2024). Ungeperspektiver på ungdomsklubbens fællesskaber. I: T. Ankerstjerne (red.). *Fritidspædagogikken gentænkt* (s. 95-108). Dafolo.
- Schultz, C., & Petersen, K. E. (red.) (2024). *Fritids- og ungdomspædagogik - en grundbog i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde med større børn og unge*. Ungdomsringen.
- Simmel, G. (2019). Sociabilitetens sociologi. I: S. Christensen et al. (red.). *Simmel – sociologiens eventyrer* (s. 177-189). Samfundslitteratur.
- Stanek, A.H. & Højholt, C. & Kousholt, D. (2014). *Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber*. Dafolo.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) 2014. *Den danske kodeks for integritet i forskning*. <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>
- Ziehe, T. (1999). God anderledeshed. I: C. Nejst Jensen & A. Knudsen (Red.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (s. 202-214). Billesø & Baltzer.

Demokratiske processer i gruppearbejde

– potentiel betydning for fremtidig pædagogiske praksis

Henriette Duch,
lektor ph.d., VIA University College,
hedu@via.dk

Caroline Bach,
lektor, VIA University College,
CABA@via.dk

Resume

Når lærere på den pædagogiske assistentuddannelse, PAU, anvender gruppearbejde, kan det være en måde at introducere eleverne til demokratiske processer, hvilket kan få betydning for, hvordan de senere arbejder med demokrati i dagtilbud. Artiklen undersøger sådanne processer ud fra et empirisk studie. På baggrund af observationer samt interviews, og med arbejds-pædagogik som det teoretiske afsæt, analyseres to eksempler. Eksemplerne illustrerer, at trods forskellige former for gruppearbejde, så kan demokrati integreres i pædagogikken. Det konkluderes imidlertid, at de demokratiske processer i gruppearbejdet er implicitte. Derfor diskuteres det, hvorvidt demokratiske intentioner med gruppearbejdet bør gøres mere eksplicitte på PAU-uddannelsen, hvis erfaringerne herfra skal forankres i de studerendes fremtidige praksis.

Nøgleord: arbejds-pædagogik, pædagogisk assistent, demokrati, gruppearbejde, dagtilbud

Abstract: Democratic processes in group work. Potential significance for future pedagogical practice

When teachers in the pedagogical assistant education program (PAU) use group work, it can introduce students to democratic processes, which can have implications for practice in daycare facilities. The article examines such processes based on an empirical study. Based on observations and interviews, and with work pedagogy as the theoretical foundation, two examples are analyzed. The examples illustrate that despite different forms of group work, democracy can be integrated into pedagogy. However, it is concluded that the democratic processes are implicit, and therefore it is discussed whether it is necessary to make democratic intentions explicit in group work if experiences from this are to be anchored in practice for future daycare employees.

Keywords: work pedagogy, pedagogical assistants, democracy, group work, daycare

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v9i2.161011

Arbejdspædagogikken bygger på en forståelse af, at elevens mål med uddannelsen og den sag, der er i fokus, skal stå centralt i pædagogikken

Indledning

Gruppearbejde på uddannelsen til pædagogisk assistent (PAU) er en af flere måder, hvorpå der pædagogisk kan arbejdes med demokratiske processer for at give elever på en erhvervsuddannelse erfaringer, som de kan trække på i deres kommende arbejde med demokrati i dagtilbud. Demokrati er skrevet ind i formålet i Erhvervsuddannelsesloven (Erhvervsskoleloven, 2024 den 16. august) og Dagtilbudsloven (Dagtilbudsloven, 2020 den 6. januar). Fordi medarbejdere med en PAU-uddannelse udgør en central del af personalet i dagtilbud, antager vi, at deres erfaringer med demokrati på uddannelsen er af betydning for deres kommende pædagogiske praksis. Derfor har vi med artiklen det formål at bidrage med viden om og konkrete eksempler på, hvorledes en demokratisk praksis kan se ud på PAU, så eleverne kan medvirke til, at demokrati fremmes i dagtilbud. Vi stiller derfor forskningsspørgsmålet: Hvilke demokratiske handlemuligheder og erfaringer kan elever få gennem gruppearbejde på PAU? Artiklens centrale pointe er, at demokrati kan integreres i gruppearbejde, men hvis det fremstår som implicit, er vi bekymrede for, hvorvidt en sådan pædagogisk praksis er tilstrækkelig til at kvalificere PAU-elever til den demokratiske opgave i daginstitutioner. Artiklen bidrager til at udvide den begrænsede danske forskning om gruppearbejde som en arbejdsform, der kan fremme demokratiske processer. Vi tager udgangspunkt i PAU-undervisere, fordi de spiller en central rolle i dette arbejde.

Vores normative afsæt er, at uddannelse til demokrati er centralt – især i tider, hvor idealet om et demokratisk samfund kan være under pres. Vi henter argumenter for, at dette kan ses som en uddannelsesopgave fra flere teoretikere (Dewey, 2005; Klafki, 2011; Biesta, 2015). Artiklens analytiske blik er arbejdspædagogikken, inspireret af Dewey (2005),

som i tråd med Klafki (2011) argumenterer for dannelsesopgaven og med Biesta (2015) for, at elever også skal ses som borgere. Arbejdspædagogikken har ikke stået så centralt i udvikling af danske erhvervsrettede uddannelser som fx i Tyskland (Sloane, 2022), men den har fået en fornyet interesse med de senere reformer af både folkeskolen og ungdomsuddannelser (Andreasen & Duch, 2025). Arbejdspædagogikken bygger på en forståelse af, at elevens mål med uddannelsen og den sag, der er i fokus, skal stå centralt i pædagogikken (Kersensteiner, 1925), med henblik på at forberede elever til at varetage et erhverv. Denne teori anvender vi som artiklens analytiske blik.

Demokratiske erfaringer kan være med til at forme de studerendes forståelser af den kommende praksis, derfor er der behov for at udvikle pædagogikken på dette område (Ringskou m.fl., 2020; Duch, 2025). Det forudsætter blandt andet, at underviserne er bevidste om, at demokrati er en del af uddannelsens formål, og de har blik for, hvordan det kan omsættes i undervisningen gennem konkrete demokratiske processer. Gruppearbejde er imidlertid et bredt begreb, der kan praktiseres på mange måder, og det er ikke nødvendigvis identisk med demokratiske processer, for som Blatchford m.fl. (2003) argumenterer for, er samspillet mellem mange faktorer i den givne kontekst afgørende. Baseret på Blatchford er det forhold som det fysiske rum og dannelse af grupper, interaktionen mellem elever, deres forberedelse til at indgå i gruppearbejde samt strukturen på undervisning og selve gruppeopgaven (Blatchford m.fl. 2003, s. 163). Desuden viser forskning, at opfølgning på og evaluering af gruppearbejde også er centralt (Andreasen, 2023).

Undervisernes pædagogiske arbejde med gruppearbejde kan rumme et stort potentiale i forhold til at styrke eleverne i demokratiske processer, men der er også udfordringer, idet det kræver pædagogisk indsigt og stilladsering, og det er ikke tilstrækkeligt blot at sende eleverne ud i grupper og regne med, at det sker af sig selv. Christensen (2020) skriver, at gruppearbejde oftest fremstilles i et positivt lys, men at det er en pædagogik, som er ændret over tid. Tidligt i skolen har gruppearbejde været centreret omkring viden og indordning, mens det efterfølgende har fokuseret på elevens frihed og dannelse, hvorfor deltagerstyring og udvikling af sociale kompetencer har stået centralt. En sådan udvikling og dermed fortolkning af gruppearbejdets pædagogik kan have betydning for elevers udbytte både som viden, sociale kompetencer og deltagelse i undervisning. Man kan argumentere for, at alle sådanne udbytter kan være nyttige i et demokrati, men at der i den enkelte undervisningssituation må træffes nogle valg om, hvad der står mest centralt. Netop her ser vi underviserne som centrale.

Lauridsen og Dohn (2017) mener, at "I et velfungerende gruppearbejde lytter eleverne til hinanden, og både den svage og den stærke elev får plads til at udtrykke deres meninger" (Lauridsen & Dohn, 2017, s. 84). Men Lauridsen og Dohn (2017) finder i deres studie, at elevernes indbyrdes meningsforhandlinger, magtforhold og manglende tilhørsfølelse påvirker gruppearbejdet, og det kan derfor være svært for eleverne at honorere forudsætningerne. De konkluderer, at et velfungerende gruppearbejde kræver mere end undervisernes italesættelse af, hvordan samarbejdet skal foregå. Ifølge Lauridsen og Dohn (2017) vil gruppearbejde, selv når det fungerer, og elever lærer at samarbejde og løse opgaver i fællesskab, stadig være præget af individers særinteresse og magtforhold, der kan lede til magtkampe og konkurrencementalitet. Forhold, vi ser som en udfordring, når den pædagogiske intention i første omgang har demokrati for øje på erhvervsuddannelsen PAU og senere i dagtilbud.

Arbejdspædagogik som teoretisk tilgang

At have demokrati for øje forudsætter blandt andet, at underviserne er bevidste om, at demokrati er en del af uddannelsens formål, og at de har blik for, hvordan det kan omsættes i undervisningen gennem konkrete demokratiske processer. Kersensteiners arbejdspædagogik handler ikke om demokrati, men den tolkes af Husen i retning af en demokratisk skolepraksis med en interesse for "gruppesamarbejde omkring læreprocesserne" (Husen, 1978, s. 68). Det centrale ved Kersensteiners teori er, at den handler om uddannelse i en skole, der forbereder elever til kommende erhverv, sådan som netop grundforløb på erhvervsuddannelser har til opgave. På den måde tilbyder teorien et perspektiv på pædagogik på erhvervsuddannelser, som andre teorier ikke har for øje (Gonon, 2022). Overordnet beskriver Kersensteiner skolens socialiserende funktion i lyset af sit syn på staten, ud fra et mål om "Opdragelse til, eller forberedelse til, et erhvervsarbejde" (Ker-

sensteiners, 1925, s. 40). Han argumenterer for en pædagogik, som er optaget af elevers handlinger med henblik på en almen dannelse, som fortsat udvikles i arbejdslivet (Kersensteiners, 1925, s. 23-24). Samtidig er synspunktet, at eleven ikke kan tvinges til handling og til at "optage Arbejdet i sit Hjerte" (Kersensteiners, 1925, s. 25). Derfor handler uddannelsen for Kersensteiner om at lære, ikke om at producere (Kersensteiners, 1925, s. 16). Eleven skal opnå en saglig indstilling til arbejdet, hvilket betyder at gøre, "hvad Sagen fordrer. Jeg maa analysere Sagen grundigt for at vide, hvad Opgaven fordrer, og derpaa indstille mig ganske og aldeles paa denne Fordring" (Kersensteiners, 1925, s. 17). For at få dette til at lykkes, må undervisere tage afsæt i elevens interesse, så det er elevens mål, som bliver det centrale, mens undervisere så skal vælge midler til at nå dette mål.

Vi er inspireret af denne forståelse af forberedelse til et erhverv gennem en pædagogik, der socialiserer til opgaveløsning i lyset af begrebet sagen, hvilket i artiklen vil sige at blive pædagogisk assistent inden for dagtilbud. Konkretiseret for PAU, så har uddannelsen 1) et alment sigte som ungdomsuddannelse med demokrati som en beslutningsstruktur i samfundet, 2) demokrati som processer i gruppearbejdets læreprocesser, og 3) demokrati som et fagligt indhold inden for børneområdet. Vi operationaliserer teorien som et blik på disse tre pædagogiske perspektiver i forhold til, hvordan skoleopgaver kan tilrettelægges, så elever handler i lyset af sagen, som både relaterer sig til at bestå grundforløbet, at få en praktikplads og kunne håndtere opgaver i erhvervet. Eleverne har antagelig netop den kommende funktion som uddannet pædagogisk assistent som et mål og derfor at bestå grundforløb og få en praktikplads i en institution (det kan være vanskeligt på det tidspunkt, empirien er indsamlet, hvilket vi vender tilbage til), så den pædagogiske opgave for undervisere fortolker vi til at indbefatte tre ovennævnte perspektiver, fordi det kan forstås som sagen. I forhold til demokrati bliver en pædagogisk tilrettelæggelse af denne sag opgaven for undervisere.

Metode

Artiklen indgår i et flerårigt projekt, kaldet 'Demokrati på ungdomsuddannelser', og den omhandler del, som har hovedvægt på udvikling og afprøvning af didaktiske tiltag. Tidligere i projektet har været fokus på elevernes erfaringer samt ledelsens og oplæringens forståelser (Duch & Skov, 2023; Duch, 2023). Det pædagogiske fokus på demokrati er styret af projektet. Valget af arbejdsform ligger dog hos underviserne, og at gruppearbejde dermed bliver centralt i pædagogikken, er et analytisk fund.

Det empiriske grundlag er møder med alle deltagere i projektet, observationer af undervisernes undervisning samt interviews med undervisere og deres leder (Kvale & Brinkmann, 2009). Samlet har ni undervisere og en leder deltaget i denne del af projektet, og der er

afholdt syv møder samt foretaget ni interviews. Interviews er transkriberet, mens der fra møderne foreligger referat. Der er foretaget fire strukturerede observationer i naturlige omgivelser og med feltrolen som total observatør (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Observationerne er hver på ca. to timer, og de er fra grundforløb 2 i foråret, hvor eleverne stilles forskellige opgaver, som skal løses i grupper, og hvor underviserne har elevers deltagelse i og forståelse af demokrati som målsætning. Eksemplerne, som er udvalgt til artiklen, finder sted på PAU. Under gruppearbejdet har observatøren bevæget sig mellem grupper, hvorfor der er tale om nedslag i længere processer. Observationerne giver således et indblik i den konkrete praksis omkring pædagogik og demokrati, mens interviews bidrager med data om undervisernes forståelse af denne praksis.

Datamaterialet er læst flere gange med henblik på at forstå gruppearbejdet i konteksten, gruppedannelse, dets rammesætning, gruppeopgaven og den forståelse af demokrati i pædagogik, som kan analyseres frem. I en iterativ proces er den teoretiske tilgang valgt, og tre forskellige perspektiver analyseret frem som også omtalt ovenfor: gruppearbejde om demokrati som en beslutningsstruktur, som en del af læreprocessen på uddannelsen og et indhold med henblik på dagtilbud som arbejdsplads. De tre temaer fremstår imidlertid ikke som isolerede fra hinanden i observationerne, de vikler sig ind i hinanden, og dermed kommer sagens fordring jf. Kersensteiner (1925) til at fremstå kompleks, hvilket analysen har til hensigt at vise.

I to afsnit præsenteres denne kompleksitet ud fra to eksempler. De to informanter omtales med pseudonymerne Anne og Berit. De to har begge en folkeskolelærerbaggrund.

Analyse

I det følgende præsenteres to eksempler på, hvordan gruppearbejde kan fungere som en pædagogisk tilgang til demokrati – forstået som henholdsvis en styreform (hvordan beslutninger træffes i fællesskab), en læreproces (hvordan man lærer gennem deltagelse og dialog) og et indhold (det faglige fokus på demokrati som tema). Eksemplerne illustrerer, hvordan pædagogik på PAU kan forberede eleverne på deres kommende arbejde i dagtilbud, og hvordan de opgaver, de stilles over for, er komplekse og giver rum for forskellige handlemuligheder. Det danner grundlag for en diskussion af, om demokrati dermed risikerer at blive for implicit for eleverne – særligt i lyset af de krav og forventninger, de møder i det pædagogiske erhverv.

Eksempel 1: Gruppearbejde og demokrati som et indhold i dagtilbud, en læreproces og beslutningsstruktur

Anne underviser i demokrati som det faglige indhold ud fra dagtilbudslovens krav om, at "Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati" (Annes dias).

Eleverne skal beslutte en måde at gøre dette på ud fra nogle online ressourcer. De skal også selv beslutte, hvordan de vil præsentere deres arbejde for holdet. Anne har etableret seks grupper ud fra det, hun kalder "ansvarstagen" (interview). Elever, som tager meget ansvar, er sammen i en gruppe, så de kan lære at fralægge sig eller dele ansvar. Omvendt kan andre elever lære at tage ansvar i et gruppearbejde, hvis ingen andre i gruppen typisk tager ansvaret. Eleverne sidder ved gruppeborde i lokalet, og de har frie rammer i forhold til pauser, at bevæge sig rundt og i det hele taget for at disponere deres tid. Det er planlagt, hvornår Anne vil vejlede de enkelte grupper, og hvad denne vejledning handler om.

Et nedslag omkring to grupper giver et indblik i læreprocesser i gruppearbejdet. I en gruppe handler det om: løsningen af opgaven, arbejdsdeling og -proces i gruppen, kildeangivelse og vejledning samt præsentationen for holdet som citater fra feltnoter viser:

"De vil finde på en leg, de taler om, hvordan den skal fungere, og at de kan arbejde med en fælles historie, som børn på skift kan bygge videre på. En elev vil godt forklare dias med tekst om: hvad er en demokratisk leg, medbestemmelse og anerkendelse (...). De taler om deres erfaringer med børn, rækkefølgen i oplæg, om man skal opgive bogen som kilde. De arbejder online på de fælles dias."

Da Anne har vejledning med gruppen:

"taler de om relation mellem børn og voksne, hvordan det kan styrke deres kompetencer i forhold til demokratisk deltagelse i samfundet, deres disponering af oplæg og de enkelte elevers opgave (...). Det drøftes af elever, hvorvidt man skal stille åbne spørgsmål til børn. Anne er inde på, at demokrati ikke alene handler om valgmuligheder, man skal huske at tale til det enkelte barn (...). Der tales om tiden til oplægget og opgavefordeling, hvor Anne opfordrer til dialog i gruppen- og de kan evt. tage en pause" (feltnoter).

Som det fremgår af feltnoter, tematiseres forståelsen af demokrati kort i Annes vejledning: "demokrati ikke alene handler om valgmuligheder", men det uddybes ikke. Vi fortolker dette som, at eleverne får til opgave at arbejde med det, som Kersensteiner kalder en sag (Kersensteiner, 1925), men eleverne forstår ikke helt opgavens fordringer, men fokuserer på at komme i mål med det konkrete, altså at blive klar til at præsentere for holdet. I observationen hører vi ikke eleverne adressere, at de sidder i en form for dobbeltperspektiv, hvor de som en læreproces får erfaringer med at kunne verbalisere egen deltagelse i demokratiske processer. Det er fx, når Anne "opfordrer til dialog i gruppen- og de kan evt. tage en pause" (feltnoter).

I en anden gruppe er der undertiden inaktivitet og tavshed, men også interaktioner omkring sociale ting: "En har fødselsdag i morgen, og en elev foreslår 'at de skal stemme om, hvorvidt han skal have kage med'" (feltnoter). På den måde tematiseres demokrati i en form for meta-kommunikation om elevers egen situation og relation. Det kan fortolkes som et udtryk for, at elever er bevidste om, at demokrati også kan vedrøre dem og deres beslutningsprocesser, samtidig med det forudsigelige udfald og dermed ironien i, at de fleste elever vil stemme for at få kage – måske i modsætning til fødselaren. Temaet om demokrati som en beslutningsproces ses derfor i elevernes indbyrdes dialoger, selvom det ikke er tænkt ind i opgaven.

Undervejs i gruppearbejdet er nogle elever optaget af andre ting på telefoner og pc, hvor fx underviserrespons på en opgave i et andet fag får opmærksomhed fra flere. Sagen (Kerschensteiner, 1925) bliver dermed for elever en anden end den opgave, underviseren har stillet.

Opsummerende kan siges, at eksemplet illustrerer, hvorledes gruppeopgaverne relaterer sig til demokrati på tre måder: demokrati i dagtilbud og dermed erhvervsarbejde, at eleverne handler demokratisk både i forhold til indholdet i opgaven samt demokrati i gruppeprocesser. Derved fremstår tre forskellige elementer i lyset af en arbejds-pædagogisk tilgang. Imidlertid er vi ikke sikre på, hvorvidt eleverne ser gruppearbejdets mange im- og eksplicite muligheder for at tale om og forstå demokrati, hvilket tidligere forskning har vist et behov for opmærksomhed på (Duch & Skov, 2023). Drøftelserne mellem eleverne er korte, der er mere fokus på løsninger end processen omkring beslutningstagning, og eleverne afledes undervejs af andre ting. Det vender vi tilbage til i diskussionen.

Eksempel 2: Gruppearbejde og demokrati med henblik på forståelse af arbejdsmarkedet

I dette eksempel viser observationerne en dialog om demokratiforståelsen, som holdet har arbejdet med, samt et kortere og et længere gruppearbejde. Demokrati forstås som noget om lighed, folketinget og mere generelt om at klare sig i samfundet, svarer en elev, da læreren spørger til, hvad det er. Af de to gruppearbejder er det første en læreproces gennem en øvelse, hvor elever ud fra forskellige designs skal kaste med risposer i en cirkel. Efterfølgende kobler underviseren Berit øvelsen til børns kompetencer på forskellige alderstrin samt den kommunikation og de relationer, der er på spil i øvelsen. Demokrati handler her om at inddrage hinanden og få forståelse for forskelligheder.

I et andet gruppearbejde denne dag arbejder eleverne med konflikt-håndtering som fagligt tema, det forstår underviseren som et udtryk for demokrati. Eleverne får til opgave at vælge en kontekst og gennemspille en konflikt ud fra konflikttrappen:

"De har 50 minutter i deres studiegrupper og skal udpege en speaker, som 'fryser' situationen ved hvert trin. Når de når toppen af trappen, skiftes speaker, og scenen spilles ned ad trappen igen, denne gang med brug af 'girafsprag'. Efter introduktionen fordeler grupperne sig, nogle bliver i klasselokalet, andre går ud på gangen eller i et andet rum. Underviseren, Berit, går rundt og vejleder" (feltnoter).

En af grupperne har særlig brug for støtte, fordi nogle fra gruppen ikke deltager. Hvad, der ikke kan observeres, er forståelsen af Berits kommentar til slut, da hun "roser for godt arbejde trods situationen med praktikpladser" (feltnote). Hun fortæller efterfølgende observatøren, at flere elever netop har været i en situation, hvor det har været relevant at tematisere demokrati. Situationen er den, at ud af de godt 20 elever på holdet har kun otte fået praktikplads, og dermed kan de fleste ikke komme videre i deres uddannelse. Eleverne har oplevet til samtaler at blive spurgt ind til private forhold, som en arbejdsgiver ikke må spørge til. De har også oplevet ikke at få begrundede svar på afslag på ansøgninger, og der er i undervisningen derfor tematiseret regler for arbejdsmarkedet – regler, som relaterer sig til de demokratisk fastsatte vilkår og processer. I lyset af arbejds-pædagogikken kan siges, at Berit har opfordret eleverne til at handle med henblik på målet om at få en praktikplads fx ved at bede om begrundelser for afslag på deres ansøgning.

Vi fortolker dette som, at lærerarbejdet jf. (Kerschensteiner, 1925) har været at give elever forudsætninger til at forstå og handle i det, som absolut ikke kan have været en positiv erfaring for flertallet af dem. Elevernes mål, og dermed også det, som underviseren pædagogisk hidtil har kunnet arbejdet med henblik på, er dermed ikke så realistisk på kort sigt. Sagen, som er på spil, har derfor fået en ny kompleksitet, som arbejdet med demokrati potentielt har hjulpet eleverne med at analysere. Så selvom gruppearbejdet og demokrati ikke så direkte er forbundet, så er det indirekte tematiseret som beslutningsprocesser (jf. referencen til folketinget), en læreproces (jf. øvelsen med risposer) og indhold (jf. forståelsen af konflikt-håndtering), der også analytisk må ses i lyset af arbejdsmarkedets vilkår (jf. praktikpladssituationen og elevers erfaringer hermed).

Vi er dog – som i det foregående eksempel – usikre på, hvorvidt elever forstår de demokratiske intentioner, men er ikke i tvivl om et potentiale og en relevans. Det anser vi som centralt i lyset af, at vi tidligere i projektet har tematiseret, at nogle elever ikke oplever, at demokratisk deltagelse er en mulighed for dem (Duch & Skov, 2023).

Opsamling på de to eksempler

Som sagt ovenfor vikler demokrati – altså de tre temaer; demokrati som beslutningsproces, som læreproces og som indhold – sig ind i hinanden. I eksempel et er der beslutningsprocesser omkring indhold,

Hvis demokrati er en del af erhvervsuddannelsens formål, men ikke fremgår tydeligt i bekendtgørelsen for PAU, risikerer det at forblive en pædagogisk understrøm snarere end en demokratisk handlekompetence

opgavefordeling, pauser, præsentation internt i gruppen, men dette ekspliciteres ikke – beslutningsproces nævnes alene som en joke i forbindelse med en fødselars forpligtigelser til at medbringe kage. I eksempel to er etableret en konsensus omkring forståelsen af demokrati i tidligere lektioner med reference til folketinget.

I eksempel et handler gruppearbejdet om temaet indhold som demokrati i dagtilbud, og eksempel to forstår også konflikthåndtering som næsten synonymt med demokrati som indhold. Eksemplerne viser ikke drøftelser omkring dette indholdsmæssige valg, og vi fortolker det som selvfølgeligheder for underviserne i konteksten.

I forhold til temaet læreproces, så er der, som sagt i eksempel et, oplagte muligheder for at eksplicite, hvorledes eleverne vælger at håndtere de mange beslutningsprocesser i gruppearbejdet. I eksempel to har praktikpladssøgningen utilsigtet givet anledning til en læreproces, som vikler sig ind i hele undervisningssituationen som et bagtæppe, så forståelsen af opgaven, sagen, får en meget direkte kobling til erhvervsarbejdet og dermed hele den pædagogiske tilgang, som arbejdsfagpædagogikken har i fokus. Derved sker på dette område en eksplicitering, som vi ikke ser andre steder i empirien, hvor det demokratiske perspektiv i højere grad er implicit, hvilket diskussionen nedenfor går nærmere ind i.

Diskussion og konklusion

På baggrund af ovenstående kan man med et kritisk blik overveje, om demokrati bliver så implicit, at eleverne ikke bliver opmærksomme på dette som en del af sagen. En sag, som er eksplicit formuleret i dagtilbudsloven (2020 den 06. januar) og Erhvervsskoleloven (2024 den

16. august), men hvor empirien giver anledning til at spørge til, om eleverne er opmærksomme på, at der er demokrati i gruppearbejdsprocesser. Videre kan man overveje, om opdragelsen og uddannelsen til erhvervet så lykkes (jf. Kerschensteiner, 1925), hvis eksplicitering primært sker, når der opstår udfordringer for at komme til at arbejde i dagtilbud. I de andre eksempler fremgår det ikke klart, hvorvidt eleverne er bevidste om de demokratiske intentioner.

Det er heller ikke så tydelige en intension i Bekendtgørelse for den pædagogiske assistentuddannelse (2024 den 15. juni), for som vi læser denne, så står særlig viden og færdigheder centralt. Derfor kan det virke mindre relevant og nødvendigt i lyset af en arbejdsfagpædagogisk tilgang at fokusere på uddannelsesopgaven i forhold til demokrati, som nogle teoretikere sætter i højsæde (Dewey, 2005; Klafki, 2011; Biesta, 2014; Klitmøller & Sommer, 2015). Arbejdsfagpædagogikken som teoretisk ramme vil her problematisere, hvorvidt dens intentioner indfries (Husen, 1978), når elever ikke både lærer om arbejdslivets kompleksitet, som eksempel to giver dem et indblik i, og fordyber sig i sagens kompleksitet i forhold til demokrati (jf. Kerschensteiner, 1925), som ligger implicit i begge eksempler. Begge ting kan dog finde sted på andre tidspunkter end dem, som vores empiri giver indblik i.

Behovet for at styrke og mere eksplicit arbejde med demokrati viser også anden forskning, for selvom at nordiske unge er demokratisk indstillede, har især erhvervsskoleelever ikke tydelige forestillinger om aktiv deltagelse i demokratiet (Liberkind, 2020; Duch & Skov, 2023). Demokratibegreber står måske ikke tydelig nok i bekendtgørelsen for Uddannelsen til pædagogisk assistent (2024), fordi pædagogiske assistenter spiller en vigtig rolle i børns og unges udvikling af demokra-

tisk forståelse (Dagtilbudsloven, 2024). Eksemplerne peger også på en mere overordnet udfordring, for hvis demokrati er en del af erhvervsuddannelsens formål, men ikke fremgår tydeligt i bekendtgørelsen for PAU, risikerer det at forblive en pædagogisk understrøm snarere end en demokratisk handlekompetence. Der er derfor behov for en fortsat diskussion af, hvordan demokratiske processer kan styrkes i erhvervsuddannelser – både gennem pædagogisk udvikling og i den uddannelsespolitiske rammesætning.

Imidlertid giver analysen anledning til at diskutere, hvorvidt og hvornår gruppearbejde har potentialer for at fremme elevers erfaringer og forudsætninger for at formidle demokrati i dagtilbud og samfundet, for Christensens (2020) pointe er, at gruppearbejde kan forstås på forskellige måder og historisk har forandret sig, så. Vores fortolkning er, at potentialet findes i eksemplerne, men samtidig er artiklen baseret på et mindre studie, hvor underviserne grundet deltagelse i et aktionslæringsprojekt har opmærksomhed på demokrati. Eksemplerne viser primært implicitte opmærksomheder, som derfor måske ikke nødvendigvis er at finde i anden undervisning på PAU. Ligeledes er gruppearbejde kontekstafhængig (Blatchford, mfl. 2003), så man kan antage, at demokrati står særligt tydeligt frem netop grundet forskningsprojektets fokus. Det understøtter vores overvejelser over, hvorvidt demokrati i undervisningen bør være mere eksplicit, og hvordan underviserens pædagogiske valg påvirker elevernes muligheder for at udvikle demokratisk handlekompetence i praksis. Gruppearbejdets struktur, underviserens facilitering og elevernes indbyrdes relationer

spiller en afgørende rolle for, om demokratiske erfaringer bliver en del af læreprocessen, sådan som eksemplerne viser.

Konkluderende kan siges, at artiklens analyse viser, at når underviserne har en opmærksomhed på demokrati, så har gruppearbejde et potentiale for, at elever kan få erfaring med demokrati og handlemulighed heri. Det viser artiklens eksempler i form af elevers forståelse for demokrati som en læreproces, som en beslutningsproces eller et fagligt indhold.

Dog viser analysen også, at de demokratiske processer fremstår implicitte, især når læring forstås i fokus i lyset af arbejds-pædagogikken, og elever netop skal fordybe sig i sagens fordringer (Kerschensteiner, 1925). Vi opfordrer derfor til drøftelser om, hvorvidt det er nødvendigt og hensigtsmæssigt, at demokrati i højere grad bliver eksplicit og som et mål i egen ret, frem for som aktuelt formuleret i mindre kendte formuleringer i Erhvervsuddannelsesloven. Det kunne fremadrettet være relevant at undersøge elevernes egne oplevelser af demokratiske processer i gruppearbejde samt at eksperimentere med mere eksplicitte pædagogiske tilgange til demokrati i undervisningen. Desuden kunne et mere sammenlignende studie på tværs af erhvervsuddannelser give indsigt i, hvordan demokrati kan integreres i forskellige uddannelseskontekster, hvor de indholdsmæssige mål adskiller sig fra målene i PAU. PAU, synes vi, har en særlig opgave, fordi uddannelsen handler om kommende generationers forståelse af og tilslutning til demokrati.

Litteratur

- Andreasen, K. E. (2023). Evaluering og gruppearbejde. In H. Duch (red.), *Gruppearbejde på ungdoms- og videregående uddannelser: begrundelser og perspektiver* (s. 75-95). Frydenlund Academic.
- Andreasen, K. E., & Duch, H. S. (2025). Prøven i folkeskolens praktisk/musiske fag håndværk og design: mulige konstitutive virkninger set i lyset af fagets formål. *Ceptra-Striben*, 34, s. 30-43.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n34.561>
- Bekendtgørelse om erhvervsuddannelsen til pædagogisk assistent (2024, 15. juni). BEK nr. 739
- Biesta, G. J. J. (2014). Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik. *Klim*.
- Blatchford, P.; Kutnick, P.; Baines, E. & Galton, M. (2003). Towards a social pedagogy of classroom group. *International Journal of Educational Research*, 39, s. 153-172.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)
- Christensen, G. (2020). Grupper i pædagogikken: fra indbyrdes undervisning til progressive tiltag og Cooperative Learning. *Nordisk tidsskrift for pædagogik og kritikk*, 6.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1635>
- Dagtilbudsloven (2020, 06. januar). Lovbekendtgørelse nr. 2. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge.
- Dewey, J. (2005). Demokrati og uddannelse. *Klim*
- Duch, H. (2025). Pædagogik og didaktik på erhvervsuddannelser med almene og erhvervsrelaterede perspektiver. *Skandinavisk tidsskrift for yrker i udvikling* 10 (1), s. 159-178.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.5734>
- Duch, H. (2023). Demokrati - Potentialer og udfordringer i en social- og sundhedsuddannelse. *Utbildning & Demokrati*, 32(1), s. 27-45.
<https://doi.org/10.48059/uod.v32i1.2103>
- Duch, H., & Skov, T. K. (2023). Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 13(1), s. 1-27.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.231311>
- Erhvervsuddannelsesloven (2024, 16. august). Lovbekendtgørelse nr. 961. Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser.
- Gonon, P. (2022). The legitimization of school-based Bildung in the context of vocational education and training: The legacy of Eduard Spranger. *Journal of Philosophy of Education* 56 (3): s. 438-449.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12678>
- Husen, M. (1978). Arbejdsbegrebet i den pædagogiske filosofi. Georg Kerschensteiners dannelsesteori. Odense Universitetsforlag.
- Kerschensteiner, G. (1925). Arbejdsskolen. Einar Harcks Forlag.
- Klafki, W. (2011). Dannelsesteori og didaktik: Nye studier. *Klim*.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (red.). (2015). Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole. Hans Reitzel.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). Deltagende observation. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview: Introduktion til et håndværk. Hans Reitzel.
- Lauridsen, E., & Dohn, N. B. (2017). Implicitte forudsætninger i gruppearbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), s. 80-89.
- Lieberkind, J. (2020). Nordiske unge—politisk fællesskab og engagement. Foreningen Norden.
<http://foreningen-norden.dk/wp-content/uploads/2020/10/Nordiske-unge-politisk-faellesskab-og-engagement-2020.pdf>
- Ringskou, L. T., Vengsgaard, C. K. M., & Bach, C. N. (2020). Klubpædagogen mellem demokrati, frihed og markedsgørelse? Tre nøglefortællinger om klubpædagogisk professionsidentitet. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(2), s. 64-79.
<https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/122504/169683>
- Skov, T. K., & Duch, H. (2023). Gruppearbejde som en demokratisk aktivitet. I H. Duch (red.), *Gruppearbejde på ungdoms- og videregående uddannelser – begrundelser og perspektiver* (s. 41-50). Frydenlund.
- Sloane, P. F. E. (2022). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools—A search for traces. *Journal of Philosophy of Education* 56 (3): s. 408-424.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12674>

Demokratiets idealer

– frihed, lighed og voksenhed

Maria L. L. Hedegaard,
Ph.D., postdoc. DPU, Aarhus Universitet,
marhed@edu.au.dk

Resumé

Denne artikel handler om pædagogikkens demokratiske rolle. Der findes mange forskellige perspektiver på, hvad denne rolle indebærer, men en dominerende tendens er ideen om, at barnet skal *forberedes* til et demokratisk liv og *blive til* en demokratisk medborger. Pædagogikkens demokratiske rolle tænkes således i overvejende grad som det at *fremme* "noget", som barnet antages at *mangle*. Med afsæt i childisme viser artiklen, hvordan demokratibegrebet trækker på voksenhed som implicit ideal. Barnets 'stemme', 'perspektiv', 'kritiske tænkning' m.m. bliver vanskelig at begribe og risikerer alt for let at blive overhørt og misforstået. Artiklen peger på et radikalt – og også demokratisk – potentiale i at forlade mangeltænkningen og skitserer afslutningsvis et bud på, hvordan demokratibegrebet og dermed også pædagogikkens rolle kan reformuleres på en mere børneinklusiv måde.

Nøgleord: demokratisk dannelse, childisme, adultisme

Abstract: The ideals of democracy: freedom, equality, and adulthood

This article explores the democratic role of education. There are many different perspectives on what this role entails, but a dominant tendency is the implicit assumption that the child must be *prepared* for democratic life and *become* a democratic citizen. The democratic role of education is thus largely conceived as *promoting* "something" the child is presumed to *lack*. Drawing on childism the article shows how adulthood functions as an implicit ideal underpinning the concept of democracy. The child's 'voice', 'perspective', 'critical thinking', etc., become difficult to grasp and risk being ignored and misunderstood. The article points to a radical – and also democratic – potential in abandoning the deficit thinking, and concludes by outlining a proposal for how the concept of democracy, and thereby the role of education, can be reformulated in a more child-inclusive way.

Keywords: democratic education, childism, adultism.

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v9i2.161012

Indledning

I Dagtilbudsloven og Folkeskoleloven er det eksplicit formuleret, at pædagogikken har en demokratisk rolle. FN's børnekonvention reflekteres i en stadigt stigende opmærksomhed i såvel teori som praksis på, at barnets perspektiv høres og respekteres. Ingen er for så vidt uenige i dette, for i Danmark værdsættes idealet om demokrati og dets løfter og værdier om lighed, frihed og solidaritet. Så hvorfor er det overhovedet nødvendigt at eksplicite, at barnets perspektiv skal respekteres? Hvad er pædagogikkens demokratiske rolle mere præcist?

Vi associerer typisk pædagogikkens demokratiske rolle med noget, der har at gøre med fænomener og evner såsom kritisk tænkning, medbestemmelse, fællesskab, deltagelse, medansvar, demokratisk samtale, stemme, agens, selvstændighed, åndsfrihed og ligeværd – for bare at nævne nogle få begreber, der optræder i diskurser om demokrati (Hedegaard, 2024b), og som jeg derfor i denne artikel vil referere til som *demokratirelaterede begreber*.

Demokratidiskussioner centrerer sig primært om (1) at bestemme nærmere, hvad disse fænomener og evner er, og (2) hvilken pædagogik og hvilke organiseringer, der bedst fremmer dem. Der findes mange forskellige svar herpå, men den dominerende tendens er, at der trækkes på en implicit og uimodsagt antagelse: Barnet skal *blive til* en demokratisk medborger. Barnet skal *forberedes* til at leve i et samfund med frihed og folkestyre. Pædagogikkens demokratiske rolle tænkes således i overvejende grad som det at *fremme* "noget", som barnet antages at *mangle*.

I denne artikel vil jeg problematisere og udfordre mangeltænkningen. Det vil jeg gøre ved at diskutere, hvordan selve ideen om demokrati er kulturelt og historisk forankret i voksentcentrerede antagelser og således i udgangspunktet er en *begrebsmæssig voksen* ide. Det vil sige, at når vi forestiller os den demokratiske borger, så ser vi en voksen person for os, for "sådan har det altid været" i både teori og praksis. Det føles helt naturligt. Men et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb har iboende demokratiske problemer, og dem vil jeg vise i denne artikel. Jeg vil vise, at det medfører en tænkning, der altid implicit beviser og bekræfter barnets mangler, og at det er en koloniserende og domesticerende tænkning, som er i strid med demokratiet egne erklærede idealer.

For at vise dette, vil jeg først introducere begrebet *childisme*, som er det teoretiske perspektiv, med hvilket jeg har fået øje på potentialet i at granske, udfordre og transformere voksentcentrerede normer og antagelser i demokratibegrebet. Dernæst vil jeg fremhæve indsigter fra kritisk feministisk og post- og dekolonial litteratur, som i rigt omfang allerede har problematiseret demokratibegrebet og dets relaterede begreber for iboende sexistiske og racistiske antagelser. Jeg trækker på

disse indsigter for at rette opmærksomheden på, hvordan mange af de forhold, der problematiseres i relation til køn og race, på tilsvarende vis er i spil i forhold til børn. Jeg vil dernæst give nogle konkrete eksempler på, hvordan det begrebsmæssige voksne demokratibegreb betinger og begrænser, hvad vi kan tænke om, undersøge og gøre i forhold til pædagogikkens demokratiske rolle. Det er således også ærindet med artiklen at vise, at en begrebsmæssig voksen ide om demokrati ikke er naturlig eller uundgåelig, men noget der kan ændres. Det er ærindet at vise, at der er et radikalt og demokratisk potentiale i at udfordre mangeltænkning om barnet og gentænke demokratibegrebet på mere børne-inklusive måder. Afslutningsvist vil jeg skitsere et muligt bud på, hvordan en sådan gentænkning kan se ud.

Childisme – at dekonstruere og transformere adultistiske normer

Childism – på dansk *childisme* – er et relativt nyt teoretisk perspektiv, der er vokset ud af barndomsforskningen. Begrebet *childisme*, som det bruges i denne artikel, er oprindeligt udviklet i starten af 00'erne af den politiske filosof John Wall (2006). Begrebet er et kritisk teoretisk svar på det forhold, at:

"Sociale forståelser og praksisser har historisk været domineret af voksne og voksnes perspektiver, hvilket har ført til, at hele opbygningen af menneskelige samfund, kulturer, sprog, rettigheder, love, relationer, fortællinger og normer er bygget på et stærkt fundament af adultisme" (Wall, 2019, s. 4, min oversættelse).

Adultisme kan beskrives som en parallel til begreber som racisme og sexism. Adultisme indebærer en historisk indgroet grundantagelse om barnet som "naturligt" underordnet den voksne. Ifølge Wall (2010) har stort set enhver indflydelsesrig filosof og teolog gennem historien opereret med mangeltænkning om barnet. Barnet er blevet betragtet som en endnu-ikke-voksen, som umoden, ufærdig og irrationel. Som vild og uregerlig med behov for disciplin "ovenfra" (f.eks. Kant), eller som født uskyldig og som passiv modtager af omsorg og beskyttelse (f.eks. Rousseau), eller som et blankt stykke papir, klar til at blive "skrevet på" (f.eks. Locke). Selvom de forskellige teorier har været forsøg på at reagere på passende vis overfor barnet og også ofte har fremmet børns position i samfundet – f.eks. ved at inspirere til udviklingen af FN's Børnekonvention – har de også delvist dehumaniseret barnet, fordi de i en eller anden form bygger på adultismens logik. Det vil sige, at der antages en binær og hierarkisk relation mellem barn og voksen, hvor den voksne forstås som fuldendt og barnet som ufuldstændigt. Den voksne ses som den, der ved, mens barnet antages ikke at vide. Det vil sige, at det også handler om magt.

Hvor begrebet "voksentcentreret" beskriver en perspektivmæssig skævhed, går begrebet "adultisme" skridtet videre og betegner den sociale uretfærdighed, der opstår som resultat af den perspektivmæs-

sige skævhed. Det er vigtigt at forstå, at adultisme ikke blot er en lejlighedsvis voksendominans over børn og heller ikke alene de udbredte fordomme om børn, men en mere grundlæggende normativ form for "afmagtgørelse" (på engelsk: *disempowerment*) (Wall, 2024). Adultisme handler altså ikke bare om individuelle holdninger eller handlinger. Det er et dybere socialt system, der systematisk og aktivt unddrager børn magt, og hvori dette opfattes som helt normalt og som en del af den "naturlige" orden i menneskelige relationer. Adultisme har gennem årtusinder formet det sociale og politiske liv ved at koncentrere magt hos voksenlivet gennem en aktiv fratagelse af magt i barndommen og ved at marginalisere både børn og det barnlige (Wall, 2014).

Det er dét, *childisme* er et modsvar til. Det kræver en betydelig kulturel og politisk kamp at overvinde, og med et *childistisk* perspektiv er ærinde at synliggøre og transformere adultistiske normer med henblik på at muliggøre mere børneinklusive social, politisk og videnskabelig tænkning (Biswas & Wall, 2023; Biswas et al., 2023). *Childisme* kan derfor sammenlignes med et feministisk eller antiracistisk perspektiv, som på tilsvarende vis søger at udfordre de normer — baseret på forestillinger om køn og race — der opretholder den historiske magt, én gruppe har over en anden. *Childisme* er derfor ikke et perspektiv, som kun eller primært er relevant i forbindelse med studier af barn og barndom eller dertil relaterede emner, men et perspektiv med hvilket, man kan undersøge et hvilket som helst fænomen, f.eks. fænomenet demokrati.

Denne artikel kan betragtes som en *childistisk* kritisk diskussion af demokratibegrebet. Mit ærinde er at synliggøre og udfordre adultistiske normer og antagelser i demokratibegrebet i en bestræbelse på at åbne op for nye og mere børneinklusive måder at tænke om og begrebsliggøre demokrati. Til at hjælpe med det, vil jeg i det følgende trække på lignende bestræbelser indenfor feministisk og post- og dekolonial litteratur.

Moderne demokratitænkning er bygget på oplysningstidens grundbegreber

Det er især oplysningstidens idéer, der udgør rygraden i moderne demokratitænkning. Disse er funderet i en diskurs om nødvendigheden af det rationelle, fornuftige og autonome menneske, som er i stand til at tænke frit og selvstændigt (Dunn, 2018; Held, 2006). Oplysningstidens "store filosoffer", der har fået status som "klassikere" både indenfor demokratiteori og pædagogisk teori, er i rigt omfang blevet gransket for iboende racistiske, sexistiske og misogyne antagelser.

Det er f.eks. fremhævet, at den vestlige intellektuelle tænkning og dens oplysningsdiskurs, der rummer begreber som "lighed", "fornuft", "rationalitet" og "menneskerettigheder" og påstår at være universel, samtidig skaber eksklusion og fordomme og dermed reproducerer den histo-

risk dominerende mandlige magtstruktur (f.eks. Kemi, 2020; Lettow, 2017; Nye, 2013; Okin, 2013; Pateman, 1988; Schott, 1997; Weiss, 1987; Wollstonecraft, 1792/1996). Udelukkelsen af kvinder har været betragtet som naturligt, hvilket, som Phillips påpeger, har betydet, at:

"Hele debatten om demokrati har i århundreder udfoldet sig, som om kvinder ikke eksisterede – eller også har den, som det er tilfældet hos Rousseau, kun anerkendt os for at henvise os til vores plads" (Phillips, 1991, p. 2, min oversættelse)

Ligeledes er oplysningsdiskursen problematiseret som en racistisk og eurocentrisk tænkning, der har opnået sin påståede intellektuelle status gennem systematisk eksklusion af ikke-vestlige forståelser af filosofi (f.eks. Allen-Paisant, 2021; Bernasconi, 2020; Césaire, 1950/2000; Eze, 1995; Larrimore, 2008; Maris, 2020; Park, 2013; Ramose, 1999; Sandford, 2018). Det er bredt accepteret indenfor postkolonial litteratur, at oplysningsdiskursens centrale begreber såsom "menneske", "menneskehed" og "samfund" ikke omfattede ikke-vestlige folk (Mbembe, 2020) eller i det mindste kun gjorde det "på en formel måde, i den forstand at en sådan anerkendelse ikke havde nogen praktisk betydning" (Quijano, 2007, s. 176, min oversættelse).

Fra disse kritiske perspektiver er argumentet, at det ikke blot handler om at rense sproget i demokratilitteraturen for racistiske og sexistiske bemærkninger. Man kan ikke blot referere, hvad Rousseau sagde om barnet, og ignorere, at han sagde ét om drengebarnet, men noget ganske andet – og i nutidens øjne temmelig problematisk – om pige-barnet (se f.eks. Pateman, 1988; Weiss, 1987). Sexistiske og racistiske fordomme kan ikke efterlades hos forfatteren selv eller i de "uheldige" normer, der gjaldt i den tidsperiode, hvori vedkommende formulerede sin teori. Fordommene er indlejret i selve teorierne og begreberne, og i den videre tænkning, de har formet. Demokratibegrebsapparatet er således begrebsmæssigt "mandligt" og "hvidt", og så længe vi abonnerer på en ignorant forestilling om disse begrebers "race- og kønsløse" universelle essens, vil vores bestræbelser på at leve op til demokratiets løfter være forgæves.

Selvom tiden har ændret sig siden oplysningstiden, og kvinder, ikke-hvide og andre tidligere ekskluderede og underordnede befolkningsgrupper har fået en anden position på "menneskestatus-skalaen", så har de indflydelsesrige teorier skabt:

"diskursive videnskabelige praksisser og etableret fortolkningsrammer, der gør det svært at tænke uden for disse rammer – for slet ikke at tale om at anerkende perspektiver, der kommer udefra. Og ikke nok med det: Denne hegemoniske tradition undertrykker også aktivt alt, hvad der faktisk artikuleres, tænkes og forestilles uden for disse rammer" (Mbembe, 2016, s. 33, min oversættelse).

Prøv blot at foreslå stemmeret til (alle) børn i en given sammenhæng, og oplev, hvordan dette, med stor sandsynlighed, opfattes som et absurd og kontroversielt – ja ligefrem latterligt – forslag

Det betyder, at den samling af ideer, teorier og værker, der anses for centrale og for at udgøre gældende viden inden for tænkning om demokrati, samtidig bliver normgivende. De former dermed en forståelse af demokrati, som fortsat reproducerer ulighedsskabende dynamikker og privilegerer de samme kroppe, som historisk har haft forrang (for sådanne diskussioner se f.eks. Dahlerup, 2018; Lovenduski, 2019; Mbembe, 2016; Mills, 1997/2022, 2008; Pateman, 1988; Rollo, 2021).

Demokratibegrebets "hvidhed" og eurocentrisme fører til, at det, der genkendes som "demokratisk kompetence" og "demokratisk adfærd" får en kulturel toning. I en dansk kontekst bliver f.eks. begrænsede dansk-sproglige færdigheder og manglende erfaringer med dansk kultur (f.eks. at fejre jul) betragtet som en (demokratisk) mangel (se f.eks. Prins, 2019), og såkaldt "ikke-vestlig baggrund" som en særlig risiko for udviklingen af udemokratiske tilbøjeligheder (Hedegaard, 2024b).

Disse kritiske perspektiver står selvfølgelig ikke uimodsagt. Det er uden for rammerne af denne artikel at gå i dybden med diskussionerne, men jeg vil dog fremhæve, at desværre for det pædagogiske felt, synes diskussionerne at være fraværende eller i hvert fald kun figurere overfladisk i pædagogiske grundbøger og oversigtsværker. Med denne artikel ønsker jeg at placere sådanne kritiske perspektiver centralt i diskussioner af grundpædagogiske problemstillinger, og jeg ønsker at bidrage yderligere til diskussionen ved at fremhæve et aspekt, der endnu ikke har samme opmærksomhed. Med John Walls ord, er det på tide, at:

"erkende, at historiens langvarige patriarkalisme ikke kun handler om køn, men også om alder, og at den traditionelle faderfigur ikke

kun er mand, velhavende og typisk hvid, men også voksen" (Wall, 2022, s. 6, min oversættelse).

Barnet er grundmodellen for hierarkisering af mennesker

For at en hierarkisering af mennesker kan lade sig gøre og dermed retfærdiggøre politisk eksklusion og udnyttelse, kræver det et overbevisende "naturligt" hierarki, som kan levere rationaler til degraderingen af visse mennesker til en lavere status. Ifølge Rollo (2018b) er det mest frugtbare og kulturelt slagkraftige billedlige udtryk for "naturlig" undertrykkelse – så langt tilbage som historiske optegnelser findes – fortællingen om det fuldenkte voksne menneske og halvmenneskebarnet (på engelsk: the sub-human child). Denne fortælling har status som sandhed og fungerer som prototypen for den koloniale logik. F.eks. har barnet ofte udgjort det begrebsmæssige fundament for retfærdiggørelse af slaveri (Duane, 2017). Alle historisk marginaliserede gruppers kampe for anerkendelse og rettigheder har udspillet sig på den grundlæggende præmis, at der eksisterer en kategori for "naturlig eksklusion". Kampen har handlet om at bevise, at man ikke hørte til i den kategori, der for eksempel inkluderede børn, mennesker med handicap og dyr (Duane, 2017; Rollo, 2021).

Oplysningstidens "fornuft" og "rationalitet" er begrebsliggjort i direkte modsætning til barnet (Rollo, 2018a). Historisk indgroede antagelser om barnets (mangel)natur er således komplekst sammenvævet med oplysningstidens arkitektur af moderne demokrati. John Locke f.eks. – ofte omtalt som liberalismens fader – udviklede en ide om naturlige rettigheder ind i sin politiske teori. Locke erklærede, at alle mennesker har en umistelig ret til "liv, frihed og ejendom". En ret som skulle reflekteres i loven. Men fordi Locke så børn som besiddende "en svaghed og

en ufuldkommenhed qua deres ikke-alder¹ (Locke, 1975/1689, s. 148, min oversættelse) betød det, at disse naturlige rettigheder ikke gjaldt børn. I det hele taget er både deliberativ og liberal demokratisk teori (f.eks. Habermas, 1984; Rawls, 1971) ganske eksplicit om, at fænomener såsom agens og retfærdighed er forbeholdt *talende voksne*. På den måde er børn blevet udelukket fra de indflydelsesrige politiske teorier, der formede politisk tænkning helt op til det 20ende århundrede (Cockburn, 2020; Rollo, 2021). Med lån af Phillips' (1991) formulering om fraværet af kvinder, kan det tilsvarende siges om børn: at hele debatten om demokrati har fundet sted i århundreder, som om børn slet ikke eksisterede – eller den har kun anerkendt dem for at henvise dem til deres plads.

Et særligt illustrativt eksempel på usynliggørelsen af børn i demokratiskussionen findes blandt andet i Menneskerettighedserklæringen. Som Wall (2024) påpeger, kræver både 'FN's Verdenserklæring om menneskerettigheder' og 'FN's konvention om borgerlige og politiske rettigheder' eksplicit "universel og lige valgret" uden undtagelser. Alligevel har det indtil videre ikke forekommet nogen – hverken internationale eller nationale beslutningstagere eller beslutningsorganer – at en *universel* rettighed også omfatter børn. I stedet udelukkes børn konsekvent i vestlige demokratier uden noget nærmere forklaringsproblem på den underliggende, naturaliserede antagelse om, at børn mangler den "nødvendige" kognitive kapacitet til at have interesser, holdninger eller ideer om det samfund, de lever i – i hvert fald ikke på en måde, der gennem valgret forpligter det politiske system til at stå til ansvar overfor dem.

Mit ærinde er ikke at diskutere, hvorvidt og hvordan der er forskel på børn og voksne. Pointen er at påpege, at ingen anden befolkningsgruppe pålægges i dag et krav om kognitiv kapacitet som forudsætning for at få deres interesser betragtet som politisk relevante (Wall, 2024). Det begrebsmæssige voksne demokratibegreb fører ikke blot til udelukkelse og marginalisering af den tredjedel af befolkningen, der kategoriseres som børn. Børn forhindres aktivt i at opnå social og politisk indflydelse. Det kan uproblematisk og uimodsagt lade sig gøre i selveste demokratiets navn, fordi indflydelsesrige voksencentrerede teorier har skabt: "[adultistiske] diskursive videnskabelige praksisser og etableret fortolkningsrammer, der gør det svært at tænke uden for disse rammer" og fordi "denne [adultistiske] hegemoniske tradition undertrykker alt, hvad der faktisk artikuleres, tænkes og forestilles uden for disse rammer" (Mbembe, 2016, s. 33, min oversættelse og tilføjelse). Prøv blot at foreslå stemmeret til (alle) børn i en given sammenhæng, og oplev, hvordan dette, med stor sandsynlighed, opfattes som et absurd og kontroversielt – ja ligefrem latterligt – forslag. Det er netop adultismens logik, der gør sig gældende, og således fastholdes børn som "naturligt" ekskluderet fra politisk magt.

Når begrebet "universel" anvendes i relation til demokrati, betyder det altså ikke "som vedrører alle" i ordbogens forstand, men derimod "som vedrører alle *voksne*". Ordet universel er *adultiseret* — det vil sige, det er betydningsmæssigt formet, så det understøtter adultismens magtfordeling. Det forhold, at det ikke engang er nødvendigt eksplicit at understrege dette i den såkaldte Menneskerettighedserklæring, afslører også den adultistiske bestemmelse af, hvem og hvad der tæller som "menneske".

Barnets allerede velfungerende kritiske tænkning risikerer en tur i skammekrogen

Det begrebsmæssige voksne demokratibegreb har derfor enorm betydning for, hvad der kan tænkes og gøres i forhold til pædagogikkens demokratiske rolle. Pædagogikkens demokratiske rolle reduceres alt for let til dét at lære barnet at tale og opføre sig på bestemte *voksne* måder – når barnet antages at være gammel nok til at kunne lære dette.

I en skolekontekst fokuseres der typisk på debat- og diskussionspraksisser, herunder at kunne fremføre sit synspunkt på en velartikuleret måde, diskutere kontroversielle temaer, løse konflikter fredeligt m.m. Skolens demokratiske rolle forstås typisk som noget, der særligt varetages af elevråd eller faget samfundsfag, ved at besøge rådhuset, gøre noget godt i lokalmiljøet, og give elever (ganske lille) indflydelse på deres hverdag (Hedegaard, 2024b). Daginstitutioner anbefales f.eks. i materiale udarbejdet i regi af Børne- og Undervisningsministeriet, at børn skal øve sig på at lytte og stille spørgsmål, øve sig på at vente på tur, løse problemer på en konstruktiv måde og gives mulighed for at udtrykke sig.

Mit ærinde er ikke at argumentere imod værdien i sådanne praksisser. Det er utvivlsomt ønskværdigt, at mennesker lytter til hinanden og lærer at løse konflikter på fredelige måder. Det er fordelagtigt at kende til det etablerede politiske system og til de (aktuelt) socialt accepterede tale- og væremåder, der giver adgang til indflydelse. Mit argument er, at det er problematisk, at dette er den primære – for ikke at sige den eneste – historie om pædagogikkens demokratiske rolle. For et sådant fokus kan beskrives som bestræbelser på at "flytte barnet" ud af "sfæren for naturlig eksklusion", og dermed bekræftes eksistensen af sådan en sfære. Det bekræftes og reproduceres, at det er både legitimt og naturligt at ekskludere "det barnlige".

Fra et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb og forestillingen om en sfære for naturlig eksklusion, udgår en række adultiserede demokratirelaterede begreber. Når det f.eks. fremhæves, at børn skal *gives* en stemme og *gives* erfaringer med at ytre sig, er det ikke udtryk for en påstand om, at børn rent anatomisk ikke allerede har en stemme, som de ytrer sig med. Ordene "stemme" og "ytring" bliver adultiserede i konteksten af demokratibegrebet, det vil sige, at de bliver betydnings-

1 Originalt citat: "a weakness and imperfection of their non-age".

Men hvordan skal demokratibegrebet og dets relaterede begreber transformeres og gentænkes på mere børneinklusive måder? Hvad indebærer så det, man kunne kalde en childistisk formulering af pædagogikkens demokratiske rolle?

mæssigt formet, sådan at de understøtter adultismens magtfordeling. Det betyder, at der her menes nogle bestemte voksne måder at ytre sin stemme på (lingvistisk praksis), ligesom det er disse bestemte måder, der lettest opfattes som demokratiske og dermed reageres på. Det betyder samtidig, at der er andre måder at ytre sig på, som enten helt overhøres eller som ligefrem opfattes som udemokratiske.

Når det formuleres, at pædagogikken spiller en rolle i at fremme kritisk tænkning, er det ikke et udtryk for en påstand om, at børn ikke allerede forholder sig kritisk til deres omgivelser. Tænk bare på det lille spædbarns kritik af verden, når det er sultent, bange, træt, koldt m.m. Eller tumlingens kritik af, at det skal have flyverdragt på i den varme garderobe, eller af den utryghed og savn, der kan opstå, når dets forældre er travle og stresserede. Tænk på skoleelevens kritik af skolens dårlige toiletforhold eller af lærerens uretfærdige afgørelse. Alle forhold der de sig kritisk til verden omkring sig. Men kritisk tænkning i konteksten af et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb bliver adultiseret. Det handler dels om, at kritikken lettest opfattes og accepteres, når den udtrykkes på bestemte voksne måder, f.eks. i et rolig og afdæmpet stemmeleje, velargumenteret og velartikuleret og helst i bestemte dertil indrettede formater. Det er selvsagt en svær udtryksform for de mindste børn og børn med begrænsede lingvistiske færdigheder. Ja, det er svært for mange voksne. Dels betyder det, at barnet qua dets kategori "barn" antages at være irrationelt og umodent og underordnet den voksne, som gør, at det i udgangspunktet tildeles et troværdighedsunderskud (Hedegaard, 2024a). Dels reduceres kritisk tænkning alt for ofte til at betyde "at være kritisk overfor det, vi allerede er enige om at være kritiske overfor", såsom at man ikke må drille, at man skal tale pænt, at racisme er forkert og at Hitler var ond (Hedegaard, 2024b).

Det begrebsmæssige voksne demokratibegreb som normativ ramme gør det vanskeligt for børn – og i særlig grad for børn med begrænsede (dansk)sproglige færdigheder – legitimt at ytre kritik af voksne og den verden, som voksne skaber og tilbyder dem. Det er svært, bogstavelig talt, at opfatte børns kritiske tænkning som "kritisk tænkning" eller som "barnets perspektiv". Det er svært, fordi indflydelsesrige voksentcentrerede teorier om demokrati har skabt *adultistiske* diskursive videnskabelige praksisser og etableret *adultistiske* fortolkningsrammer, der gør det svært at tænke uden for disse rammer.

Det har til gengæld let ved at blive opfattet som "problemadfærd". Som Aabro (2016) og Pettersvold & Østrem (2019) beskriver, har vi i de seneste årtier været vidne til en hastigt stigende bekymringsindustri, som har tendens til at psykologisere og patologisere børns modstand, og som dermed ignorerer den politiske virkelighed, barnet altid allerede er en del af, det vil sige også de realiteter, som barnet måske har ganske gode grunde til at protestere imod (Østrem, 2012). Som Buus (2020) beskriver, er skammekrogen i form af "en pause" tilbage som en legitim adfældsregulerende metode i dansk pædagogik. Det er min tilføjelse til disse vigtige perspektiver, at det begrebsmæssige voksne demokratibegreb spiller en afgørende rolle i, at ganske velfungerende kritisk tænkning – ja "barnets perspektiv" – alt for let overses, ignoreres, misforstås, patologiseres og risikerer at blive forsøgt reguleret med skammekrogsmetoder.

Det er ikke kun sårende og skadeligt for børn og "barnlige". Det har også implikationer for de aspekter, vi normalt hylder som særligt vigtige for demokratiet, såsom "kritisk tænkning", "medbestemmelse", "deltagelse", "demokratisk samtale" m.m. For med fortolkningsrammer

baseret på et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb, glemmer vi at spørge, hvad betingelserne for disse fænomener overhovedet er og for hvem. Hvad tæller som samtale? Hvad tæller som kritisk tænkning? Hvem og hvad tillades og antages at være i stand til at deltage i det?

Potentialet i en childistisk gentænkning af demokrati

Som nævnt indledningsvist er ærindet med childisme at dekonstruere og transformere adultistiske normer og antagelser. Ærindet er at synliggøre adultistiske normer og destabilisere deres selvfolgelige status for på den måde at muliggøre en transformation til mere børneinklusive normer. Indtil nu har mit ærinde været at synliggøre adultistiske normer og antagelser i demokratibegrebet og vise, hvordan de medfører en tænkning og praksis, som ikke er specielt demokratisk, men snarere reproducerer den udelukkelse og marginalisering af børn, som indtil nu altid har eksisteret. Mit ærinde har været at vise, hvordan den begrebsmæssige voksne ide om demokrati ikke er naturlig eller uundgåelig, men noget der kan ændres.

Men hvordan skal demokratibegrebet og dets relaterede begreber transformeres og gentænkes på mere børneinklusive måder? Hvad indebærer så det, man kunne kalde en childistisk formulering af pædagogikkens demokratiske rolle?

Det kræver ingen forberedelse at tale som politiske subjekt

Jeg har andetsteds (Hedegaard, 2024a) eksperimenteret med at udfolde og formulere et bud på en childistisk formulering af pædagogikkens demokratiske rolle, som handler om daglige epistemiske praksisser – det vil sige om daglige overbringelser og udveksling af viden. Kort beskrevet indebærer det, at hvis vi forlader den begrebsmæssige voksne ide om demokrati, forlader vi samtidig mangeltænkningen om barnet. Det placerer pædagogikkens demokratiske rolle med det udgangspunkt, at for at tale som politisk subjekt, er der ikke noget at lære. Det kræver ingen forberedelse. Barnet lever altid allerede i en politisk realitet, som det både har interesser i og egne perspektiver, holdninger og måske nye idéer om – på godt og ondt. Ligesom den voksne. Det indebærer en bevægelse væk fra den kulturelle og historiske forankring i oplysningstidens diskurs om demokrati som værende baseret på individuelle, rationelle, fornuftige og autonome (voksne) mennesker, imod en forståelse af demokrati som en kollektiv og gensidigt afhængig relationel struktur. Et fællesskab skal altså ikke forstås som en fast gruppe individer, men som noget, der kontinuerligt opstår og formes gennem relationer. Det er ikke nogen ny ide, men noget som andre også har diskuteret, om end ud fra andre perspektiver end det, jeg fremlægger her.

Den "demokratiske kvalitet" afhænger således ikke af *produktionen* af bestemte typer (voksne) borgere. Den demokratiske kvalitet bestemmes af fællesskabets kapacitet til at opfatte og reagere på den viden (om især uligheder og uretfærdigheder), som mennesker i alle aldre

allerede besidder og tilbyder. Det kræver en anerkendelse af, at denne viden ikke altid udtrykkes såkaldt rationelt eller på ønskværdige måder, men på forskellige og mangfoldige måder – herunder også "barnlige". En vigtig del af den demokratiske infrastruktur er derfor at sikre et frit og uhindret flow af information fra alle perspektiver.

At tage udgangspunkt i, at barnet ikke har noget at lære for at kunne tale som politisk subjekt, er ikke en afvisning af praksisser, der fokuserer på f.eks. at øve sig i at løse konflikter fredeligt eller lære at artikulere og argumentere på bestemte måder. Det er heller ikke et argument for, at alt skal tillades, eller at voksne ikke længere har et særligt ansvar i forhold til børn. Det indebærer i stedet, at opmærksomheden flyttes fra det traditionelle spørgsmål om, hvordan barnet skal forberedes, til hvordan omgivelserne – både på mikro-, meso- og makroniveau – er i stand til og villige til at erkende, anerkende og respondere på den viden, barnet allerede tilbyder.

Alle – voksne såvel som børn – har behov for nogen og noget, der lytter og reagerer på deres ytringer. En ytring er i sig selv overflødig, hvis ingen erkender den. Den ændrer intet i et system, der ikke er i stand til eller villig til at reagere. Dét at ytre sig får kun betydning i kraft af, at nogen lytter og handler i respons. Vi glemmer, at voksnes "stemmer" kun tillægges betydning, fordi de allerede er indlejret i et system, der – begrebsmæssigt såvel som institutionelt – er historisk og kulturelt formet og designet til at høre og reagere på dem. Med andre ord: indflydelsen af en ytring ligger ikke i ytringen selv, men i dens relationelle og systemiske erkendelse og anerkendelse.

Derfor er det begrebsmæssige voksne demokratibegreb dybt problematisk. Når denne forståelse udgør den overordnede normative ramme for pædagogikkens demokratiske rolle, risikerer børn – som jeg har argumenteret for i denne artikel – at erfare, at deres oplevelser og den viden, de kommunikerer, bliver ignoreret, overhørt, misforstået, patologiseret – og endda skammekrogsstraffet. Det mest alvorlige er de potentielle identitetsskabende konsekvenser heraf: risikoen for, at barnet mister tilliden til sin egen evne til at erfare verden og overbringe viden om den. Hvis barnet internaliserer mangelforståelsen og gør forestillingen om, at det mangler noget for at kunne erfare og tale, til en integreret del af, hvordan det opfatter sig selv og sin plads i verden, efterlades dette ikke i blot barndommen, men rækker potentielt langt ind i selvforståelsen livet igennem.

Det er ikke kun et problem for det enkelte barn og den voksne, det senere bliver. Det er også et problem for den demokratiske kvalitet. For hvis denne – som jeg har foreslået ovenover – konstitueres af fællesskabets kapacitet til at opfatte, respondere på viden om uretfærdigheder og uligheder, så må dets medlemmers manglende tillid til deres egen evne som "vidensgivere" betragtes som en alvorlig dysfunktion i det

frie og uhindrede informationsflow, som den demokratiske kvalitet er så dybt afhængig af.

En childistisk tilgang til pædagogikkens demokratiske rolle handler derfor ikke om at fremme bestemte borgere, som demokratiet "behøver" for at fungere, men om at bidrage til den demokratiske infrastruktur. Det vil sige, på daglig basis, at bekræfte barnet som politisk subjekt (Østrem, 2012). Det indebærer at anerkende og bekræfte barnets evne til at opleve, erfare og kommunikere om verden samt at understøtte, at barnet bevarer tilliden til denne evne – med andre ord at bekræfte barnet som en "vidensgiver". Når vi arbejder med pædagogikkens demokratiske rolle, peger pilen derfor ikke først og fremmest på barnet, men på barnets omgivelser.

Childisme har potentiale til at åbne demokratiet for børn

Det har været min ambition med artiklen at synliggøre det radikale og demokratiske potentiale i childisme. Ved at udfordre de adultistiske

normer i demokratibegrebet – normer, der altid implicit beviser og bekræfter barnets mangler og dermed udelukker det – åbner childisme for nye, mere børneinklusive forståelser, der – så at sige – kan åbne demokratiet for børn. Jeg gør mig ingen forestillinger om, at mit bud på en childistisk tilgang til pædagogikkens demokratiske rolle, som jeg afslutningsvis har skitseret, er fuldkomment eller løser alle problemer. Hensigten er snarere at vække nysgerrighed og invitere til videre undersøgelse af potentialet i at forlade mangeltænkningen om barnet og reformulere demokratibegrebet – og dermed også pædagogikkens demokratiske rolle – på mere børneinklusive måder. Med andre ord: at tænke frihed og lighed *uden* voksenalder som altid allestedsnærværende underliggende målestok.

Litteratur

- Allen-Paisant, J. (2021). Unthinking philosophy: Aimé Césaire, poetry, and the politics of Western knowledge. *Atlantic Studies*, 18(2), s. 193-216.
- Bernasconi, R. (2020). Who invented the concept of race? I *Theories of race and racism* (s. 83-103). Routledge.
- Biswas, T., & Wall, J. (2023). Childist theory in the humanities and social sciences. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12738>
- Biswas, T., Wall, J., Warming, H., Zehavi, O., Kennedy, D., Murris, K., Kohan, W., Saal, B., & Rollo, T. (2023). Childism and philosophy: A conceptual co-exploration. *Policy Futures in Education*, 0(0), 14782103231185178. <https://doi.org/10.1177/14782103231185178>
- Buus, A. M. (2020). "Det er jo en pause, ikke en straf" – Skammekrogen som del af en aktuel pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3. <https://dpt.dk/temanumre/2020-3/det-er-jo-en-pause-ikke-en-straf-skammekrogen-som-del-af-en-aktuel-paedagogik/>
- Césaire, A. (1950/2000). *Discourse on colonialism*. Monthly Review Press.
- Cockburn, T. (2020). Childhood and citizenship: The viewpoint of the 21st century. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), s. 297-312.
- Dahlerup, D. (2017). *Has democracy failed women?* Polity Press.
- Duane, A. M. (2017). *Child slavery before and after emancipation: An argument for child-centered slavery studies*. Cambridge University Press.
- Dunn, J. (2018). *Setting the people free: The story of democracy* (2. udg.). Princeton University Press.
- Eze, E. C. (1995). The color of reason: The idea of "race" in Kant's anthropology. *Bucknell Review*, 38(2), 200.
- Habermas, J., & McCarthy, T. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Heinemann.
- Hedegaard, M. L. L. (2024a). Rethinking the democratic role of education through childism. *Childhood & Philosophy*, 20, s. 1-29. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.82252>
- Hedegaard, M. L. L. (2024b). Towards a childist theory of democratic dannelse: An argument for the radical potential of more age-inclusive scholarly imagination. <https://doi.org/10.7146/aul.514>
- Held, D. (2006). *Models of democracy* (3. udg.). Polity.
- Kemi, A. E. (2020). Misogyny in Western philosophy and the importance of globalization of feminism. *Cogito*, 12(4), s. 43-55.
- Larrimore, M. (2008). Antinomies of race: Diversity and destiny in Kant. *Patterns of Prejudice*, 42(4-5), s. 341-363. <https://doi.org/10.1080/00313220802377313>
- Lettow, S. (2017). Feminism and the Enlightenment. I A. Garry (Red.), *The Routledge companion to feminist philosophy* (s. 94-106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315758152-9>
- Locke, J. (1689/1975). *Two treatises of government* (Reprint ed.). Dent.
- Lovenduski, J. (2019). Feminist reflections on representative democracy. *The Political Quarterly*, 90, s. 18-35.
- Maris, C. W. (2020). Philosophical racism and ubuntu: In dialogue with Mogobe Ramose. *South African Journal of Philosophy*, 39(3), s. 308-326.
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), s. 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mbembe, A. J. (2020). Introduction: The becoming Black of the world. I *Critique of Black Reason* (s. 1-9). Duke University Press.
- Mills, C. W. (1997/2022). *The racial contract* (25-års jubilæumsudgave). Cornell University Press.
- Nye, A. (2013). *Feminism and modern philosophy*. Taylor & Francis.
- Okin, S. M. (2013). *Women in Western political thought* (Studenterrudgave). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400846832>
- Park, P. K. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy: Racism in the formation of the philosophical canon, 1780-1830*. State University of New York Press.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Polity Press.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. udg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Phillips, A. (1991). *Engendering democracy*. Polity Press.
- Prins, K. (2019). På jagt efter det demokratiske: En pragmatisk kultur-analyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen [Speciale, universitet].
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), s. 168-178.
- Ramose, M. B. (1999). *African philosophy through Ubuntu*.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Rollo, T. (2018a). The color of childhood: The role of the child/human binary in the production of anti-Black racism. *Journal of Black Studies*, 49(4), s. 307-329.
- Rollo, T. (2018b). Feral children: Settler colonialism, progress, and the figure of the child. *Settler Colonial Studies*, 8(1), s. 60-79.
- Rollo, T. (2021). Democratic silence: Two forms of domination in the social contract tradition. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 24(3), s. 316-329.
- Sandford, S. (2018). Race and sex in Western philosophy: Another answer to the question "What does it mean to orient oneself in thinking?". *Critical Philosophy of Race*, 6(2), s. 180-197.

- Schott, R. M. (1997). *Feminist interpretations of Immanuel Kant*. Pennsylvania State University Press.
- Wall, J. (2006). Childhood studies, hermeneutics, and theological ethics. *The Journal of Religion*, 86(4), s. 523-548.
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Georgetown University Press.
- Wall, J. (2019). From childhood studies to childism: Reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), s. 1-14.
- Wall, J. (2022). *Give children the vote: On democratizing democracy*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Wall, J. W. (2024). Childism and the politics of social empowerment. *Sociedad e Infancias*, 8(2), s. 205-225.
<https://doi.org/10.5209/soci.97639>
- Weiss, P. A. (1987). Rousseau, antifeminism, and woman's nature. *Political Theory*, 15(1), s. 81-98.
- Wollstonecraft, M. (1792/1996). *A vindication of the rights of woman* (2. udg.). Dover Publications.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde* (1. udgave). Hans Reitzel.

Fællessang på pædagoguddannelsen

– et studie af fællessangens potentialer og betydning for pædagogstuderendes stemmetryghed og fællesskabsfølelse

Thomas Thorsen,
lektor, cand.pæd., PH Absalon,
thth@mail.dk

Louise Christine Højlund,
adjunkt, PH Absalon,
loui@pha.dk

Dorte Bergholt Hviid,
lektor, PH Absalon,
dobh@pha.dk

Astrid Hestbech,
lektor, PH Absalon,
ash@pha.dk

Mikkel Snorre Boysen,
docent, ph.d., PH Absalon,
msb@pha.dk

Resumé

Artiklen præsenterer fund fra et projekt, der kortlagde pædagogstuderendes erfaringer med fællessang og udforskede, hvordan fællessangssangaktiviteter kan være en meningsfuld del af studerendes hverdag på studiet. Stemmeskam og usikkerhed fremstod som barrierer for deltagelse, mens kontinuitet og trygge rammer skabte mod og lyst til at deltage. I projektet blev tre pædagogiske tiltag afprøvet: daglig morgensang for at styrke følelse af samhørighed og stemmetryghed; multimodale aktiviteter, hvor sang blev koblet med krop, bevægelse og kreative elementer; et fleksibelt format med plads til deltagelse på flere niveauer og måder, også uden sang. Artiklen konkluderer, at fællessang må foregå i trygge og præstationsfri miljøer - med flere deltagelsesmuligheder - hvis den skal være fællesskabende på uddannelsen og inspirere studerende til at inddrage fællessang i deres egen praksis.

Nøgleord: fællessang, sang, stemmeskam, stemmetryghed

Abstract: Community Singing in Social Education

This article presents findings from a project that explored pedagogy students' experiences with group singing and how it can become a meaningful part of their studies. Barriers such as voice shame and insecurity were identified, while continuity and safe settings fostered courage and engagement. The project developed three initiatives: daily morning singing to build community and vocal confidence; multimodal activities combining singing with movement and creativity; and a flexible format allowing participation at various levels, including non-singing roles. The article concludes that group singing must occur in safe, pressure-free environments with diverse participation options to foster community and inspire students to integrate group singing activities into their own pedagogical work.

Keywords: group singing, singing, voice shame, vocal confidence

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v9i2.161015

Indledning

Denne artikel tager afsæt i projektet *Fællessang på pædagoguddannelsen*, som blev afviklet på Professionshøjskolen Absalon i efteråret 2023 og efteråret 2024. Projektet søgte dels at kortlægge pædagogstuderendes oplevelser og erfaringer med fællessang, og dels at afsøge, hvordan fællessang på en for de studerende meningsfuld måde kan fylde mere i hverdagen på pædagoguddannelsen.

Med fællessang forstår vi *alle former for aktivitet, hvor mennesker mødes og synger sammen*, og projektet og artiklens grundantagelse er, at fællessang kan have en værdifuld rolle at spille for de studerende, bl.a. i forhold til fællesskabsdannelse. I forfattergruppen bag artiklen er vi på forskellig vis engageret i musikundervisning på pædagoguddannelsen og er vant til at arbejde med fællessang. I den forbindelse har vi oplevet, at det kan være svært og grænseoverskridende for mange studerende at synge sammen med andre studerende. Samtidig er det vores erfaring, at de fleste studerende finder det menings- og lystfuldt at deltage i fællessangsaktiviteter, når først de har prøvet det nogle gange og kender hinanden i denne sammenhæng. Dette projekt har derfor på tværs af Absalons geografiske lokationer arbejdet med forskellige fællessangstiltag og formater, der sigtede mod at gøre fællessang "ufarligt" og nærværende for studerende. Ambitionen har været at skabe værdi for de studerende på uddannelsen, og det har samtidig været vores håb at inspirere de studerende til at tage fællessangsaktiviteter med ud i deres pædagogiske praksis, hvilket vi også vil berøre i artiklen. Med afsæt i ovenstående har projektets forskningsspørgsmål været følgende:

Hvilke erfaringer har pædagogstuderende med at deltage i fællessang, og hvordan kan fællessangsaktiviteter på pædagoguddannelsen være fællesskabende på studiet samt inspirere studerende til at bruge sangaktiviteter i deres kommende pædagogiske praksis?

Sang, musik og samhørighed

Sang og musik har historisk set været brugt som et identitets- og fællesskabende medie i alle kulturer (Hallam & Himonides, 2022; Holgersen, 2016), og der er stærkt forskningsmæssigt belæg for, at sang- og musikaktiviteter kan noget særligt ift. at forbinde mennesker (Turino, 2008; Hallam, 2015; Vuust, 2017; Thorsen, 2024; Pearce, Launay & Dunbar, 2015). Peter Vuust beskriver musik som "en social foreteelse, der regulerer det emotionelle niveau i en gruppe mennesker, så de bedre er i stand til at fungere sammen, at udføre et arbejde sammen, at kommunikere med hinanden og at dele hinandens følelsesliv" (Vuust, 2017, s. 4). Et engelsk studie af korsangs indvirkning på deltagernes mentale sundhed og trivsel påviste en betydelig positiv indvirkning, hvilket forskerne primært begrundende i sangens kropslighed. Ved sang aktiveres kroppen, og når man synger sammen med andre, synkroniserer man sin krop med andres kroppe (Livesey et al., 2012). I et

svensk sangstudie viste forskere, at den ydre kropslige synkronisering, der foregår mellem korsangere, modsvarer af en indre synkronisering af sangernes vejrtrækning og puls. Forskerne advokerer for, at dette er et vigtigt element i forhold til kor- og fællessangs sociale potentiale og evne til at styrke deltagernes samhørighed (Vickhoff et al., 2014, s. 13).

Fællessangsaktiviteter har med andre ord nogle veldokumenterede potentialer i forhold til at skabe social sammenhængskraft. Det er imidlertid ikke alle, der uden bekymringer deltager i fællessang. En ny undersøgelse af danskernes sangvaner, *Så syng da, Danmark*, viser, at 48 % af voksne danskere ikke synes, de synger særlig godt, og at 22 % ikke kan lide at synge sammen med andre. Undersøgelsen peger bl.a. på, at fællessangsaktiviteter skal være inkluderende og have et blandet sangrepertoire, hvis sangen skal være fællesskabende (Baunvig et al., 2025). Med afsæt i tallene fra denne undersøgelse og vores egne erfaringer fra pædagoguddannelsen er det relevant af inddrage begrebet stemmeskam (Schei, 2011).

Stemmeskam og stemmetryghed

Stemmeskam dækker over en ubehagelig følelse af sanglig utilstrækkelighed, som kan afholde mennesker fra at synge sammen med andre. Stemmeskam indebærer ikke alene en negativ opfattelse af egne sangevner, men også en frygt for at blive opfattet negativt af de andre i sangfællesskabet (Schei, 2011). Sammenligneligt med danske forhold peger de norske forskere Balsnes og Jansson (2022) på, at læreruddannelsen i Norge har et meget begrænset fokus på sang, og at stemmeskam og manglende eksponering for sang ofte er årsagen, når studerende svarer nej til, om de påtænker at anvende sang i deres kommende professionelle virke (Balsnes & Jansson, 2022, s. 200). I et studie undersøgte de, om obligatorisk korsang under uddannelsen kan bidrage til mindske stemmeskam og en øget tryk ved egen stemme. Med afsæt i Wengers teori om læring i praksisfællesskaber (2004) konkluderer forskerne, at deltagelse i et korfællesskab som led i uddannelsen skaber en gavnlig struktur for udviklingen af en ny selvforståelse med hensyn til det at synge. For studerende, der tidligere befandt sig i en "selvbekræftende cirkel" med fraværende positiv sangidentitet, kan koret være "den intervention som bryder cirklen" og øger deres *stemmetryghed* (Balsnes & Jansson, 2022, s. 220-221). Sang i pædagogiske sammenhænge bør derfor (ifølge Pascale (2002), her citeret efter Balsnes & Jansson 2022, s. 202-203) først og fremmest handle om at deltage på en glædesfyldt, procesorienteret og inkluderende måde, da perfektionsidealer ellers kan afholde mange fra at synge.

Et andet norsk studie beskriver, at dagtilbudspædagoger ofte føler usikre i forhold til at bruge sang i deres praksis. Denne individuelle usikkerhed kan imidlertid mindskes betragteligt, når pædagogerne gennem

fælles deltagelse i sang- og musikaktiviteter opbygger et "vi", der styrker en positiv fælles musikalsk identitet (Kulset & Halle, 2022).

På pædagoguddannelserne i Danmark er der et yderst begrænset fokus på sang og musik, og de studerende møder fællessang og andre musikaktiviteter i langt mindre udstrækning, end de gjorde tidligere (Boysen et al., 2020). Det sparsomme musikudbud og det nærmest fraværende sang- og musikmiljø på studiet smitter også af ude i institutionerne, hvor børn og unge møder pædagoger, der fra deres uddannelse har meget begrænsede musikfaglige kompetencer og erfaringer (Holgerson & Holst, 2020). Med inspiration fra de nævnte norske studier har vi i dette projekt fokuseret på 'at eksponere' vores studerende for en række forskellige fællessangstilgange i håb om, at øget deltagelse vil føre til øget stemmetryghed, et større sangengagement og en mere synlig hverdagskultur omkring at synge sammen.

Metode

Forskningsprojektet er grundlæggende udført som selvstudie-forskning (LaBoskey, 2004; Miller, Murray & Salas, 2018) kombineret med design-based research (Barab & Squire, 2004; Collins et al., 2004). Selvstudie-forskning er en metode, hvorigennem undervisere undersøger og forbedrer deres egen praksis og derigennem skaber viden af generel relevans for andre forskere, undervisere og interessenter. Ud over at selvstudie-forskning indebærer et stærkt fokus på undervisernes/forskernes egen praksis, inkluderer denne forskningstradition også et eksternt blik, hvormed forskningen har til hensigt at påvirke og ændre, "[the] institutional and social contexts that surround and constrain them" (LaBoskey, 2004, s. 821). Derfor kombinerer selvstudie-forskeren ofte den daglige undervisningspraksis med bredere samfundsmæssige spørgsmål og udfordringer. Metoden er relateret til designbaseret forskning (Barab & Squire, 2004; Collins et al., 2004) i den forstand, at selvstudie-forskning ofte indebærer systematisk udvikling, afprøvning og evaluering af pædagogiske designs. I designbaseret forskning indgår fire faser, en kontekst fase, en designfase, en interventionsfase og en evalueringsfase. Kontekstfasen indeholder både empiriske undersøgelser samt vidensopsamling. De tre øvrige faser omfatter udvikling, afprøvning og evaluering af forskellige designprincipper.

I forskningsmiljøet "Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde" i Center for Pædagogik, PH Absalon, har vi udarbejdet en model, hvor forskere og undervisere sammen udfører forskning mhp. at udvikle viden og kvalificere egen praksis (se fx Boysen et al., 2024). Vi mødes regelmæssigt om et specifikt forskningsspørgsmål, indsamler viden sammen, producerer viden sammen og udfører undervisnings-eksperimenter i egen praksis. I forhold til den aktuelle undersøgelse har arbejdet inkluderet fem undervisere (tilknyttet forskningsmiljøet), der i to semestre har undersøgt forskningsspørgsmålet og udført eksperimenter i egen undervisning.

I kontekstfasen har vi undersøgt de pædagogstuderendes forhold til, og erfaringer med, fællessang via en kombination af spørgeskemaundersøgelser og interviews blandt studerende. Spørgeskemaundersøgelsen var rettet mod førsteårsstuderende på grundfagligheden i henholdsvis Vordingborg og Slagelse (i alt 223 respondenter), og den indeholdt både vurderingsspørgsmål (5-trins Likert-skala) og uddybende spørgsmål, der krævede kvalitative svar. Interviews blev afviklet som semistrukturerede interviews med et hold pædagogstuderende på skole/fritids-specialiseringen (22 respondenter) i Roskilde. Med afsæt i kortlægningen har vi designet og afprøvet en række pædagogiske interventioner – prøvehandling – der på forskellig vis har eksperimenteret med fællessangsformatet (designfase og interventionsfase). Provet handlingerne har ikke alene været akkumulerende, lineære og serielle, men har også omfattet enkeltstående eksperimenter, hvor igennem vi har undersøgt forskellige undersøgelsesspørgsmål, der på varierende måder knytter an til forskningsspørgsmålet. I den henseende anvender vi en model, som kan kaldes "drifting" (Krogh & Koskinen, 2020). I forhold til den ene prøvehandling, et morgensangsforløb, blev der efterfølgende lavet en opfølgende spørgeskemaundersøgelse med et hold førsteårsstuderende i Vordingborg (52 respondenter). Provet handlingerne og observationer fra eksperimenterne har efterfølgende været genstand for fælles analyse (evalueringsfase).

Forundersøgelse

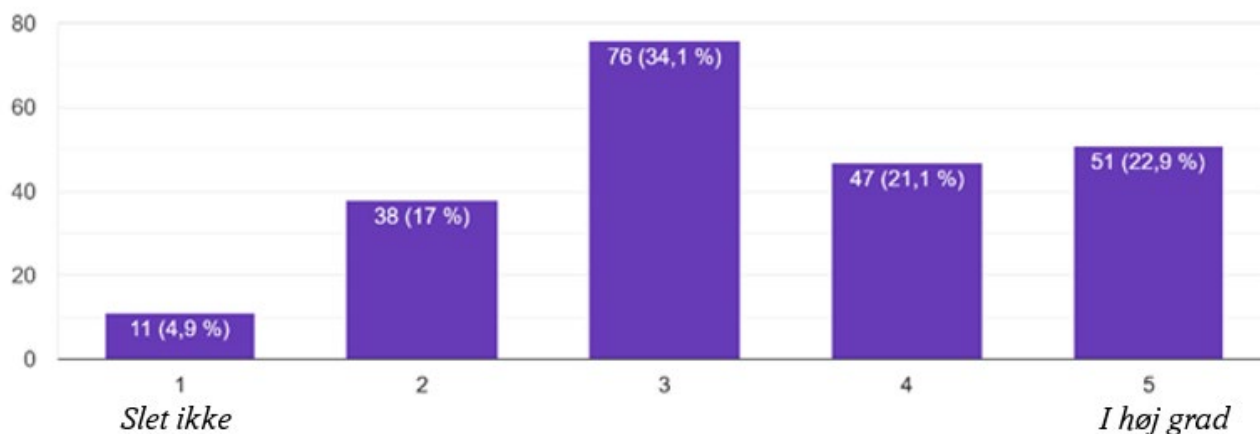
Projektets kontekstfase og kortlægning har fulgt to spor – en spørgeskemaundersøgelse og en række interviews. Spørgeskemaundersøgelsen undersøger pædagogstuderendes egne oplevelser med fællessang, mens interviewene også inddrager de studerendes brug af fællessang i egen pædagogisk praksis, særligt ifm. praktik.

Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelse er lavet blandt 223 studerende på første årgang i Slagelse og Vordingborg. Undersøgelsen spørger indledningsvis ind til, om de studerende kan lide at synge sammen med andre. Her placerer 34 % sig i midten (neutral), mens 22 % svarer *i mindre grad* eller *slet ikke*, og 44 % tilkendegiver, at de *i nogen grad* eller *i høj grad*

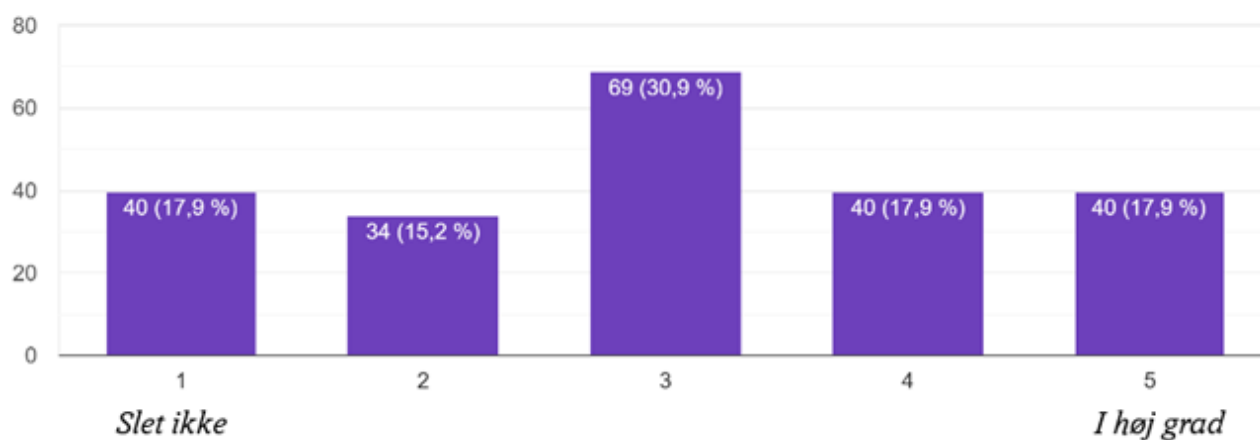
Kan du lide at synge sammen med andre?

223 svar



Synes du, det er grænseoverskridende at synge sammen med andre?

223 svar



kan lide at synge sammen med andre. De studerende har altså en overvejende positiv oplevelse af at synge sammen med andre (figur 1).

Når der opfølgende spørges ind til i hvilke sammenhænge, de studerende synger sammen med andre, peger de primært på festlige lejligheder eller sammen med familie.

Til spørgsmålet "Synes du selv, at du er god til at synge?", svarer 51 %, at de i *mindre grad* eller *slet ikke* synes, de synger godt. Undersøgelsen lægger sig dermed tæt på studiet *Så syng da Danmark* (Baunvig et al., 2025), hvor 48 % havde samme opfattelse af egen sangformåen.

Ved spørgsmålet "Synes du, det er grænseoverskridende at synge sammen med andre?" tilkendegiver 36 % studerende, at de i *nogen grad* eller i *høj grad* finder det grænseoverskridende (figur 2)

I et opfølgende spørgsmål uddyber de studerende (i kvalitative svar), hvorfor det kan opleves grænseoverskridende eller svært at synge sammen med andre. Svarene falder inden for tre årsagskategorier:

- **Usikkerhed på egen stemme** (oplevelse af at synge dårligt)
- **Generthed og blufærdighed** (nervøs for at blive til grin eller vise sårbare sider af sig selv)
- **Akavet situation** (føles underligt at synge med andre voksne, men ikke med børn)

Mange studerende giver udtryk for, at de *ikke* synes, de synger godt. Udsagn som "Jeg synes ikke, jeg har en tone i livet, så er bange for at komme til at lyde for dum" er gennemgående. En lang række stu-

Mange studerende giver udtryk for, at de ikke synes, de synger godt. Udsagn som "Jeg synes ikke, jeg har en tone i livet, så er bange for at komme til at lyde for dum" er gennemgående

derende peger også på blufærdighed eller generthed ved at synge sammen, hvilket eksemplificeres ved dette udsagn: "Jeg synes, det er svært at skulle udstille sig selv på en måde, man ikke er vant til". I forlængelse af generthed og usikkerhed på egen stemme nævner flere studerende ligeledes, at det kan være akavet at synge fællessang: "Hvis det ikke er med børn og eller noget i den stil, bliver det bare akavet". Som i dette udsagn bemærker flere, at det akavede eller underlige forsvinder, hvis der synges sammen med børn eller nogen man kender godt.

Trods disse bekymringer og forbehold, så oplever næsten 3/4-dele af de studerende, at det gør noget godt for fællesskabet at synge sammen (figur 3)

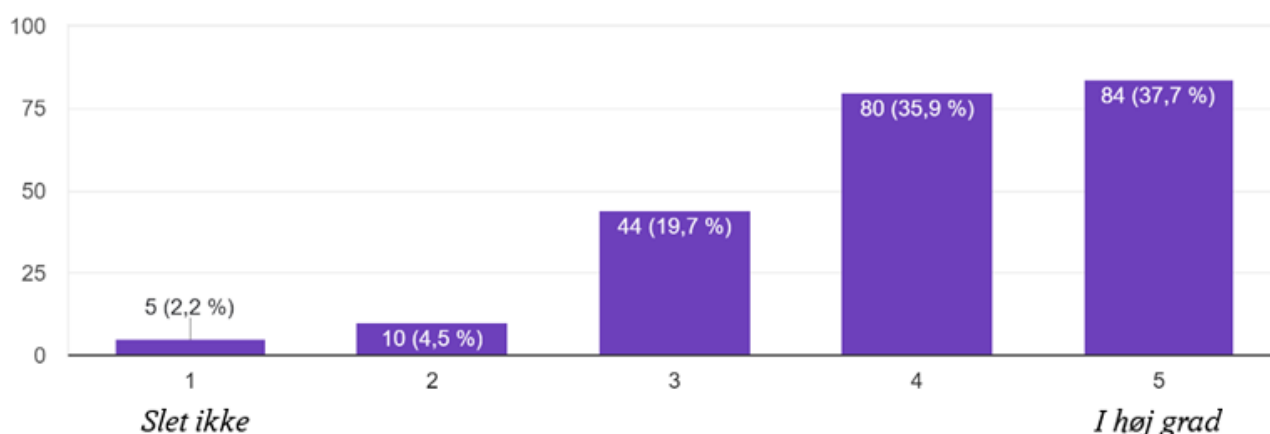
I et opfølgende spørgsmål udtrykker mange studerende glæde ved at gøre noget i fællesskab, fx: "Man er sammen om noget! Det her med, at man har en fælles puls, synes jeg er virkelig fedt". En central pointe hos mange er samtidig, at hele gruppen skal deltage, hvis det skal være en god oplevelse for den enkelte og fællesskabet at synge sammen. Sidstnævnte eksemplificeret ved følgende citat: "Det kommer også an på om de andre er entusiastiske og deltagende. Det er fedt hvis alle er lige. Grænseoverskridende hvis man bliver lagt meget mærke til"

Interviews

Forundersøgelsens anden del består af interviews med 22 pædagogstuderende (på tredje år), der var i praktik inden for skole- og fritidsområdet. Alle studerende blev interviewet første og sidste under-

Oplever du, at det gør noget godt for fællesskabet, når man synger sammen?

223 svar



visningsgang i forløbet, der var 5 måneder mellem de to interviews. Interviewspørgsmålene havde fokus på deres oplevelser med fællessang og anvendelse af fællessang i arbejdet med børn og unge i deres praktik.

Gennem interviews med de studerende fremkom det, at størstedelen deltager i fællessang ugentligt, og at de primært har positive oplevelser med fællessang i deres fritid. De fleste associerede glæden ved fællessang med uformelle og sociale sammenhænge såsom koncerter, fester og sportsbegivenheder. En af de studerende bemærkede eksempelvis: "Jeg synger faktisk virkelig meget; der er jo fodboldkamp hver lørdag, så det bliver hurtigt til to-tre timers sang."

Omvendt beskrev de studerende fællessang i de formelle læringsmiljøer, som eksempelvis skolen og uddannelsen, som værende præget af en stivhed og en generel mangel på engagement blandt deltagerne. Flere påpegede, at de oplevede udfordringer ved at synge i en uddannelsesmæssig kontekst, da der her ofte var mere fokus på præstation og tekniske krav frem for selve fællesskabsoplevelsen.

I praktikken, hvor de studerende arbejdede med børn og unge i alderen 5-18 år, viste forundersøgelsen, at 90% af de studerende anvendte fællessang med deres målgruppe i enten skolen, SFO'en eller klubben. De studerende fortalte, at fællessangen blev afholdt i en uformel ramme med fokus på det sociale og hyggelige aspekt, hvor alle kunne deltage uanset sangmæssige færdigheder.

Dette indikerer, at de studerendes positive erfaringer med fællessang primært stammer fra fritiden, og at de mangler formel uddannelsesmæssig træning i at lede og deltage i fællessang i professionelle sammenhænge. Alligevel udtrykte de studerende generelt en glæde ved fællessang og en vilje til at integrere det i deres pædagogiske praksis. Fællessangen ses i interviewene som et pædagogisk 'hjælpemiddel' i højere grad end som en værdi i sig selv, og de studerende fortæller, at fællessang både i deres egen pædagogiske praksis og i deres eget liv i høj grad er med til at understøtte fællesskabsdannelse.

Prøvehandling med forskellige tilgange til fællessang

Med afsæt i begreberne stemmeskam/stemmetryghed og i vores forundersøgelse, der peger på, at studerende godt kan lide at synge sammen, når det foregår i trygge og mindre formelle rammer, har vi i projektet udviklet forskellige designs og prøvehandling. Der er bl.a. tale om tiltag, der med afsæt i traditionelle 'fællessangsgreb' undersøger, hvorvidt en fast og inddragende morgensangsordning kan bidrage til stemmetryghed og en fælles sangkultur. Der er også tale om prøvehandling, der inddrager andre modaliteter og formsprog i sangaktiviteterne og dermed søger at udvide deltagelsesmulighederne. I det følgende præsenteres tre forskellige prøvehandling, der er afviklet på

pædagoguddannelserne i henholdsvis Vordingborg, Holbæk og Slagelse.

Prøvehandling 1: Morgensang og sang i hverdagen

På PH Absalon i Vordingborg iværksatte undervisere fra pædagog- og læreruddannelsen ved studiestarten i september 2024, at der skulle være fælles morgensang på campus hver dag i tidsrummet kl. 8.45-9.00. Morgensangen blev på skift faciliteret af undervisere fra de to uddannelser, og de studerende blev i vidt omfang inddraget i både valg af sange og/eller instrumental ledsagelse. Pædagog- og lærerstuderende, undervisere og administrativt personale samledes rundt om flygelet, hvor der hver dag blev sunget to fællessange. Højskolesangbogen dannede fundamentet for sangrepertoiret, der spændte bredt fra årstidssange ("Sommervise") til Lennon/McCartney ("With a Little Help From My Friends") og velkendte sange, der er udbredte på efterskoler og højskoler ("Linedanser", "Livstræet").

En central fællesnævner for begge uddannelser er didaktisk planlægning af pædagogiske/faglige aktiviteter, og morgensangen havde derfor et dobbelt sigte, idet den ikke alene gav anledning til (musikalsk) fællesskab på tværs af uddannelser og årgange, men også skabte rum for øvelse i forhold til den praksis, de studerende skal ud at virke i både som pædagoger og lærere. Morgensangen muliggjorde således, at de studerende lærte nye sange, der var direkte brugbare i praktikken, når de fx i ugen op til Halloween sang "Uhyggedans", skrevet til Skolernes Sangdag 2024 og målrettet indskolingsbørn med dertilhørende fagter og bodypercussion. En gruppe førsteårs pædagogstuderende fik efter deltagelse i morgensangen således inspiration til at inddrage den netop lærte sang i et musikforløb i en SFO, de havde til opgave at planlægge, gennemføre og evaluere. Denne direkte kobling til praksis kan også spores i den opsamlende spørgeskemaundersøgelse, vi lavede ved semestrets afslutning (52 respondenter). Her tilkendegav hele 88%, at de kunne forestille sig at tage fællessang med ud i deres kommende virke som pædagog.

I lighed med den norske undersøgelse (Balsnes & Jansson 2022), afspejler de studerendes udsagn i vores spørgeskemaundersøgelser, at det kan have en gavnlig indflydelse på studerendes stemmetryghed, når fællessang rammesættes og etableres som en fast del af uddannelsesstedets hverdagsliv. De skriver fx: "vi bliver hver især mere komfortable med at synge i større rum" og "det er trygt, når vi står flere sammen og synger". I begyndelsen var der en tilbageholdenhed og blufærdighed at spore hos en del studerende, der gav udtryk for det "akavede og sårbare ved at blotte sig", når de ikke var vant til at synge med andre. Den tiltagende sangtryghed, der gradvist opstod i morgensangsforløbet, kan ses i sammenhæng med det, Wenger (2004) betegner som et meningsfuldt praksisfællesskab, hvor der er mere på spil end blot stemmeskam versus stemmetryghed. Fællessangen udgjorde også en socia-

liseringsarena på uddannelsen, hvilket flere studerende satte ord på: "Jeg føler, at det giver en god stemning, og at det er dejligt at se, hvor mere og mere åben over for hinanden man bliver", og "man kommer til at harmonere bedre i klassen, samt man bliver rystet sammen på en anden måde".

En underviser, som deltog i morgensang en morgen i december, hvor der blev sunget traditionelle julesange, kommenterede efterfølgende, hvor skønt det var at opleve, at alle sang frimodigt med. Hertil svarede en studerende: "Det er fordi, vi kender sangene". Netop kendskabet til de sange, der blev sunget, var medvirkende til øget glæde ved og deltagelse i fællessang, hvor en overvejende del af de studerende fremhævede en forkærlighed for velkendte sange, højskolesange, "gamle klassikere" og børnesange. På baggrund af observationer af de studerendes deltagelse i morgensangen er der grund til at tolke, at den frimodige fællessang ikke alene kunne tilskrives tryghed ved kendte sange og til hinanden som gruppe, men også det faktum, at de studerende tilsyneladende fik større lyst til at synge sammen, når der på uddannelsen blev skabt et konkret rum for det.

Prøvehandling 2: Fællessang med fokus på krop, rytmik og bevægelse

Som en del af modulet *pædagogens praksis* på pædagoguddannelsens første år blev der på efterårsholdet 2023 fokuseret på fællessangsaktiviteter i sammenhæng med anden kropslig udfoldelse. Der blev således sunget ifm. rytmik, dans, stomp m.m. Som opvarmning startede disse sessions med en fælles rytme-synge-øvelse, der udviklede sig i forskellige retninger. Dette illustreres i følgende eksempel, der kommer fra den fjerde (ud af syv) fællessangssession, som varede to lektioner.

Eksempel

De 25 studerende kommer med ud på gulvet, hvor vi sammen begynder at vugge fra side til side. Der bliver ikke angivet takt eller tempo, men efter ca. 10 sekunder har vi synkroniseret os og fundet en fælles puls i rundkredsen. Mens vi 'vugger' og mærker pulsen i kroppen, klapper vi nogle enkle rytmiske figurer, og derefter sætter vi vokal lyd på. Det foregår som call-response, hvor jeg som underviser starter med at klappe en rytme, lave en lyd eller synge en lille frase, hvorefter de studerende gentager. De studerende lærer i processen en lille sang med to fraser og en simpel tekst, der ledsages af nogle rytmiske klap. Først klapper vi i egne hænder og siden i andres hænder. Vi griner og pjatter undervejs, da der er mange ting at holde styr på, og man på skift står face to face med forskellige medstuderende, mens man ihærdigt forsøger at synge og klappe i hinandens hænder. Herefter synger vi sangen som kanon, og efterfølgende går de studerende ud i fem grupper, hvor de skal digte en ny tekst samt lave fagter og/eller (danse)trin, de synes passer til. Da vi mødes igen, instruerer de studerende hinanden i tekst, fagter og trin, og til sidst laver vi en samlet uopførelse af vores nye version af sangen.

I evalueringen af hele forløbet gav de studerende udtryk for, at det havde været udfordrende, da de fleste ikke var vant til at beskæftige sig med sang og udtrykke sig musiksk. En studerende skrev i evalueringen: "Det kan godt være svært og kræver tillid at lave de her musikting, men når man sammen bare gør det og ikke tænker så meget, er det virkelig sjovt, selvom man ikke altid lige kan finde ud af det". De studerende udtrykte også, at forløbet havde været lystfuldt og lærerigt – specielt når de blev opslugt og glemte sig selv i det fælles kropslige og musikalske flow (Csikszentmihalyi, 1994). En studerende ytrede: "Fedt at være aktiv og have god tid til at øve indtil bevægelserne og sangene sidder".

Som forskende underviser var det tydeligt at observere og mærke, hvordan holdet over de syv sessions blev mere og mere åbne og trygge ved hinanden i en sangmæssig kontekst. En sådan udvikling oplever vi også i andre musik/sang-forløb, men det øgede fokus på krop, rytmik og bevægelse i forbindelse med sangaktiviteterne gav en ekstra dimension i interaktionerne og kontakten de studerende imellem. Dette sås fx i klappeøvelserne i eksemplet, hvor deltagerne kom i helt tæt fysisk kontakt og udvekslede smil, grin og nærværende blikke, mens de sang og lavede håndklap. Det kunne også iagttages i aktiviteter, hvor studerende selv udviklede fagter og bevægelser i en kropsligt aktiv og innovativ fællesproces, hvor de kom i tæt kontakt og interagerede i forskellige udtryksformer og modaliteter. De skabende elementer i sangaktiviteterne ansporede ligeledes de studerende til at inddrage egne erfaringer og kompetencer fra andre arenaer, fx gymnastik, TikTok, spejder eller hiphopkultur, hvilket tilsyneladende var både motiverende og meningsskabende.

Prøvehandling 3: Fællessang med fokus på forskellige deltagelsesmuligheder

Undervisningen i fællessang på modulet Pædagogiske miljøer og aktiviteter forløb over 6 gange à 3 lektioner i efteråret 2023 med 133 nye studerende som årgangsundervisning. I prøvehandlingerne blev der fokuseret på designs, som kunne udvide de studerendes deltagelsesmuligheder med henblik på at skabe inkluderende fællessangsmiljøer og praksisfællesskaber på pædagoguddannelsen (Wenger, 2004; Lave og Wenger, 2003; Balsnes & Jansson, 2022).

Eksempel 1

Eksemplet stammer fra første undervisningsgang, hvor to ledere fra Absalon besøger undervisningen og efterfølgende deler deres observationer. De fortæller, hvordan de fra den bagerste del af det store auditorium observerer, hvad der sker, mens jeg – som forskende underviser – instruerer en kanon med fagter. En gruppe af unge mænd bagerst i salen deltager ikke og småsnakker indbyrdes under sangen. Men da jeg viser, hvordan man også kan deltage med en let trommerytme på bordet til denne kanon, begynder de at tage del i fællessangen ved at

At finde en legitim perifer rolle kan for nogle studerende være en vej ind i sangfællesskabet og en adgang til at engagere sig og indgå i at udvikle et fællessangsrepertoire

tromme med på bordet. De unge mænd fortæller de observerende ledere, at de ligesom bliver "grebet af rytmen" i sangen.

Eksemplet illustrerer, at det kan være svært for nogle studerende at deltage, hvilket kan have forskellige årsager. Fx i forhold til hvilken sangkultur de studerende har mødt tidligere i deres uddannelsesforløb, hvor der kan være meget eller lidt sang og musik i skoler og institutioner (Holgersen & Holst, 2020). Det vil sige, at der i et undervisningslokale med 133 studerende kan være en mangfoldighed af deltagerforudsætninger. Eksemplet viser hvordan en differentieret instruktion i fællessangen kan give de studerende forskellige deltagelsesmuligheder på forskellige niveauer. Et niveau kunne være at tromme en simpel rytme på bordet, mens et sværere niveau kunne være at synge sangen i kanon med fagter til. Eksemplet viser også, at de studerende oplever, at de kan deltage i en understøttende rolle i fællessangen, uden at kunne eller skulle synge sangen. Dette giver muligheder for at indtage andre meningsgivende roller i fællessangsskabelsen og i sangfællesskabet.

Eksempel 2

Jeg underviser i et værksted med færre studerende, som har fokus på fællessang og rytme. Forskellige percussioninstrumenter og pentatone marimbaer inddrages, og vi arbejder på forskellige måder med synkronisering til en fælles rytme, som akkompagnement til en fællessang. Vi akkompagnerer til Andreas Odbjergs sang *Stor mand*, som delvist forløber over en vamp (en fast akkordrække), hvilket gør det muligt at akkompagnere med pentatone instrumenter. Vi sidder alle på sidde-bolde og kasser i et musiklokale. Gennem sangen arbejder vi med fælles puls, rytme, solo-stykker og dynamik. I starten virker nogle

studerende, der sidder tæt på mig, beklemte ved rollen med at spille pentaton marimba. Det virker måske for let bare at spille noget, der passer til pulsen i sangen. Efterhånden slapper de mere af, spiller med og udvider selv opgaven ved at begynde at synge med på sangen.

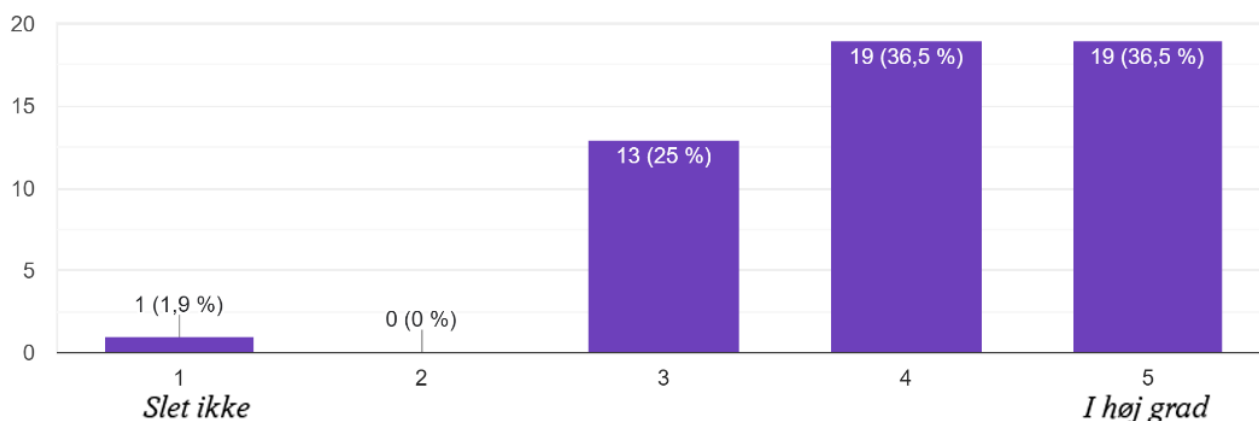
Eksempel 2 viser, hvordan det at spille et instrument kan være en vej ind i at deltage med sang i fællessangen, og hvordan andre understøttende legitime roller i fællessangen kan styrke deltagelsesmulighederne. Ud fra Lave og Wengers (2003) forståelse af legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab (Wenger, 2004) viser begge eksempler, hvordan differentiering af sværhedsgraderne og tilbud om andre legitime perifere understøttende roller i fællessangen skaber nye deltagelsesmuligheder. Det at finde en legitim perifer rolle kan for nogle studerende være en vej ind i sangfællesskabet og en adgang til at engagere sig og indgå i at udvikle et fællessangsrepertoire, som kan anvendes på uddannelsen og i den pædagogiske profession.

Diskussion

I de tre præsenterede forløb blev der designet prøvehandling, som på forskellig vis eksperimenterede og undersøgte, hvordan fællessangsaktiviteter kan engagere og være fællesskabende for de studerende. Morgensangsforløbet opstod på baggrund af flere underviseres ønske om at få mere sang og musik ind på både pædagog- og læreruddannelsen. Tesen var og er, at når de studerende møder sang i deres hverdag i studietiden, vil de opnå en øget trykthed ved egen sangstemme samt bringe sangen med videre ud i deres professionelle virke. Selv om formatet ingenlunde er nytænkende, er det måske netop det velkendte element, mange studerende genkender fx fra tiden på efterskoler og højskoler, der giver det klassiske format dets slidstyrke. Det at synge

Kan du lide at deltage i den fælles morgensangen på campus?

52 svar



sammen bliver i høj grad selvfølgelig og forventeligt – selv for de studerende, der måske placerer sig selv i kategorien 'har ikke en tone i livet'.

Sang er mere end toner, der skal synges. Det er også poesi med budskaber, der udtrykker noget fælles menneskeligt, hvad enten man deltager helhjertet med sin sangstemme eller perifært ved at læse med. På den vis bliver fællessangen til mere end et spørgsmål om stemmetryghed versus stemmeskam. Den bliver et samlingspunkt i campuslivet og giver anledning til fællesskab på tværs af uddannelser, årgange, studerende og ansatte.

Fællessang som en blanding af musikalsk udtryk og kroppe i bevægelse med klap, fagter, trin m.m. blev undersøgt i forløbet, der tog afsæt i rytmik. De studerende havde i forløbet svært ved at differentiere mellem de forskellige modaliteter og formsprog. Var der tale om rytmik, sang, rap, dans eller lyrik? I den skriftlige evaluering af forløbet blev ordet sang nævnt få gange og ordet fællessang slet ikke. Det var imidlertid ikke idéen, at forløbet skulle dyrke fællessang som en særlig disciplin. Sang og stemme indgik som en bærende og vigtig del af det samlede fællesudtryk, men designet sigtede efter at komme forbi de forbehold, de studerende i forundersøgelsen udtrykte i forhold til at synge sammen med andre. Målet var i stedet at skabe multimodale udtryk i en improviserende ramme med plads til fejl og grin, hvilket i mange sekvenser fik de studerende til frimodigt at synge sammen uden, de umiddelbart oplevede eller identificerede det som fællessang.

I den sidste prøvehandling indgik deltagelse i fællessang uden, at de studerende nødvendigvis skulle synge. Her fik studerende ved at spille simple rytmer på bordet en oplevelse af at bidrage og have en rolle i fællessangen. På den måde udfordres definitionen af fællessang til også at indeholde andre legitime roller og relaterede deltagelsesmåder end

deltagelse med sang. Men er der så tale om fællessang? Med afsæt i situeret læring og legitim perifer deltagelse vidner denne prøvehandling om, at forskellige deltagelsesmuligheder, der er forbundet med oplevelse af mening for de studerende, kan give adgang til fællessangen og ikke mindst sangfællesskabet. Målet vil fortsat være, at de studerende bliver mere trygge ved fællessangen og efterhånden kan deltage på flere niveauer i forskellige roller. Det vigtige i forbindelse med legitim perifer deltagelse i fællessang er iflg. Kulset & Halle (2020), at de studerende som kommende pædagoger får en tryk oplevelse af, at fællessang er noget, vi gør sammen.

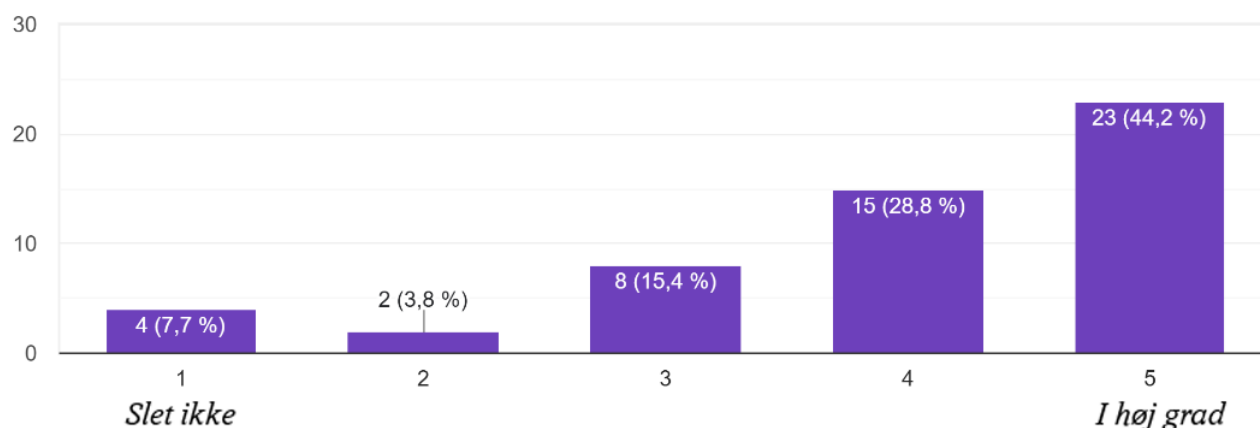
Prøvehandlingerne lykkedes ikke hele tiden, for alle og uden gnidninger. I forløbet med fokus på fællessang, rytme og krop skriver en studerende i den afsluttende evaluering: "det bliver nok aldrig mig at være på med sang og rytmer, men det har været fint nok at prøve". Der var dog i alle tre forløb en klar tendens til, at jo flere gange de studerende havde prøvet de forskellige fællessangsaktiviteter, jo lettere og mere meningsfuldt blev det at deltage. De førsteårsstuderende, som i efteråret 2024 deltog i morgensangsforløbet, gav i den opsamlende spørgeskemaundersøgelse tydeligt udtryk for, at de godt kunne lide at deltage i morgensang på campus (figur. 4)

I det opfølgende kvalitative spørgsmål (hvorfor/hvorfor ikke?) bruger 23 studerende (ud af 52) ordet *hyggeligt* i deres uddybende svar, mens 8 nævner *fællesskab*, 5 skriver enten *god energi* eller *god stemning*, og 3 nævner *kedeligt*. Det gennemgående valg af ordet *hyggeligt* indikerer, at de studerende generelt finder fællessangssituationen og sangfællesskabet trygt og rart at være i, hvilket beskriver en klar bevægelse fra udgangspunktet og forundersøgelsen i starten af semestret.

Ifm. de pædagogstuderendes egen anvendelse af fællessangsaktiviteter viser vores interviews med studerende på tredje årgang, at de primært

Kan du forestille dig at tage fællessang med ud i dit kommende virke som pædagog (eller i praktikken)?

52 svar



opfatter fællessang som et redskab til at skabe og opretholde fællesskaber. De fremhæver, hvordan fællessang både i praktikforløbet og i deres fritid anvendes som en praksis, der fremmer deltagelse i og opbygning af sociale fællesskaber. De ser dermed i høj grad, hvad fællessangen kan, men få af dem søger de mere formelle 'fællessang-rum', hvor de vil kunne opnå færdigheder og kompetencer i forhold til at udøve og lede fællessang. Hertil skal bemærkes, at de interviewede tredjeårstudenter ikke deltog i nogle af prøvehandlingerne, og dermed kun i meget begrænset omfang havde adgang til "formelle fællessang-rum" (som flertallet af pædagogstuderende).

Blandt de førsteårstudenter, der havde haft morgensang, var der en meget positiv forestilling om at bruge fællessang i en kommende pædagogisk praksis, hvilket fremgår af nedenstående diagram (figur 5) fra den opsamlende spørgeskemaundersøgelse. Flere studenter giver udtryk for, at de i deres forestående praktik vil afprøve konkrete sange fra morgensangsforløbet.

Opsamling – fem principper for fællessang på pædagoguddannelsen

Det kan være sårbart og utrygt at deltage i fællessang og sætte sin sangstemme 'på spil' sammen med andre. Det gør sig også gældende for pædagogstuderende på PH Absalon, og i undersøgelsens kontekst-fase og forundersøgelse indkredsede vi tre kategorier i forhold til studerendes forbehold for fællessang: 1. Usikkerhed ved egen stemme, 2. Generthed og blufærdighed, 3. (oplevelse af en) Akavet situation.

Udviklingen af prøvehandling blev til med afsæt i disse kategorier, og på trods af meget forskellige designs i projektets tre forløb, var der en fælles tilgang til fællessang – en tilgang der i højere grad fokuserede på *fælles* end på *sang*. Dermed ikke forstået, at sangen ikke var omdrejningspunkt for samværet og undervisningen i projektets prøvehand-

linger og interventionsfase. Fokus var imidlertid ikke det æstetiske produkt eller den kunstneriske proces mod en forfinelse af det klingende udtryk. Det var derimod fællessang som en mellemmenneskelig omgangsform, hvor sang er noget, man mødes i og gør sammen med andre med de forudsætninger, man nu engang har. I projektets afsluttende evalueringsfase har vi på baggrund af den præsenterede begrebsramme, vores forundersøgelse og rækken af prøvehandling udviklet fem principper for fællesskabende fællessangsaktiviteter på pædagoguddannelsen.

Tryghed og kontinuitet

– Det er centralt, at de studerende oplever en god og tryk atmosfære omkring deltagelse i fællessang. Fællessangsaktiviteter skal tilbyde og etablere et 'fælles vi', hvor alle tør byde ind og knytte an til sangfællesskabet. Det tager tid at opbygge en sådan fortrolighed og kultur, og fællessang bør derfor indtænkes som en fast og tilbagevendende samværsform.

Aktivering af krop og bevægelse

– Inddragelse af fagter, bodypercussion, dansetrin og anden bevægelse engagerer og gør fællessangsaktiviteter nærværende og sjove at deltage i for mange studerende. Det kan med fordel gøres med en legende tilgang, hvor deltagerne interagerer og kommer i fysisk kontakt med hinanden.

Flere deltagelsesmuligheder

– Forskellige deltagelsesmuligheder kan tilbyde studerende veje ind i sangfællesskabet og gøre fællessangen meningsfuld. Det kan fx være ved deltagelse på instrumenter eller i andre akkompagnerende roller evt. med klap og tramp. Det kan også være med forskellige sværheds-

grader i det musikalske udtryk eller med deltagelse på udvalgte tidspunkter.

Multimodale formater

– Når fællessangsaktiviteter kobles med andre æstetiske udtryksformer, fx dans, drama eller poesi, fjernes fokus fra sangen (og den usikkerhed eller stemmeskam mange studerende har), og rettes i stedet mod et fælles multimodalt udtryk. Det giver mulighed for at inddrage deltagerne kompetencer og erfaringer fra andre arenaer, formsprog og fællesskaber.

Kendt materiale og 'nyt kendt materiale'

– Det opleves trygt og rart at deltage i fællessang med kendte sange – det er der meget stor konsensus om blandt de studerende i projektets forundersøgelse. Nye sange er besværlige, men de bliver ved gentagelse og en portion vedholdenhed også til kendte sange, som sangfællesskabet tilmed har sammen. Fællessang kan med fordel tage afsæt i sange, som deltagerne kender, men sørg for, at der kontinuerligt kommer nye (kendte) sange til.

Litteratur

- Balsnes, A. H. & Jansson, D. (2022). "Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min": Korsang i lærerutdanningen og utvikling av individuell sangtrygghet. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 199-228). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch7>
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), s. 1-14.
- Baunvig, K. F., Agersnap, A., Borčak, L. W., Kiergegaard, T. H. & Stopa, S. E. M. (2025) *Så syng da, Danmark - Dansk fællessangskultur i tal*. Aarhus Universitetsforlag.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, P. W., Hauer, H., & Laursen, V. F. (2024). Wonderful and Dangerous Entanglements Between Youth Culture, Contemporary Art and Present Pedagogics. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(69), s. 234-247. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150397>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 15-42.
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. iMerc.
- Hallam, S. & E. Himonides (2022). *The Power of Music: An Exploration of the Evidence*. Open Book Publishers.
- Holgersen, S.-E., & Holst, F. (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse Status og perspektiv 2020*. Aarhus Universitet.
- Holgersen, S.-E. (2016). Musikalsk dannelse i børnehøjde. I: T. Vind, J.B. Jessen & A.-M.M. Nielsen (red.). *Biblioteker og musik: perspektiver* (s. 20-25). Slots- og Kulturstyrelsen.
- Krogh, P. G., & Koskinen, I. (2020). *Drifting by intention*. Springer.
- Kulset, N. B., & Halle, K. (2020). Togetherness!: Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), s. 304-314. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (red.). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 817-869). Kluwer.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring—Og andre tekster* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. & Camic, P. M. (2012). Benefits of Choral Singing for Social and Mental Wellbeing: Qualitative Findings from a Cross-National Survey of Choir Members. *Journal of Public Mental Health* 11 (1), s. 10-26.
- Miller, E. T., Murray, B., & Salas, S. (2018). Applied theater and mixed-status families: A collaborative self-study with teacher education candidates. *Studying Teacher Education*, 15(3), s. 1-19. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1544120>
- Pearce, E., Launay, J. & Dunbar, R.I.M. (2015) *The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding*. Royal Society Open Science.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth, & L. Bonde, *Musikk, helse, identitet* (s. 85-105). Norges Musikkhøgskole.
- Thorsen, T. (2024). *Musikken i pædagogikken*. Akademisk Forlag.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. University of Chicago Press.
- Vuust, P. (2017). *Musik på Hjernen*. People's Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S.-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M., & Jörnsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology*, 4, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00334>

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 aftarere og pædagogiske praktikere.

Tidsskriftet er indekseret i DOAJ. Retningslinjer til forfattere findes her:
<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU/about/submissions#authorGuidelines>

Indholdsfortegnelse

Pædagogik og demokrati	1
<i>Redaktionelt forord</i>	
Demokratiske processer og relationer	4
– unges deltagelse i en institutionel kontekst	
<i>Maja Müller, Sarah Westh & Mette Rømer</i>	
Den rette vilje?	14
– beboermøder & demokrati i bofællesskaber for ensomme ældre	
<i>Hanne Meyer-Johansen & Anne Mia Steno</i>	
Demokrati for alle	23
– relationelle tilgange til kommunikation og selvbestemmelse som vej	
til støttet beslutningstagning og medborgerskab for borgere med	
omfattende udviklingshandicap	
<i>Gitte Lyng Rasmussen</i>	
Sværds slag, røverier og ritualer	31
– om dannelsesmomenter i et fritidspædagogisk liverollespil	
<i>Martin Helt Brunsgaard, Annette Knudsen & Ane Bjerre Odgaard</i>	
Demokratiske processer i gruppearbejde	39
– potentiel betydning for fremtidig pædagogiske praksis	
<i>Henriette Duch & Caroline Bach</i>	
Demokratiets idealer	47
– frihed, lighed og voksenhed	
<i>Maria L. L. Hedegaard</i>	
Fællessang på pædagoguddannelsen	57
– et studie af fællessangens potentialer og betydning for pædagogstuderendes	
stemmetryghed og fællesskabsfølelse	
<i>Thomas Thorsen, Louise Christine Højlund, Dorte Bergholt Hviid,</i>	
<i>Astrid Hestbech & Mikkel Snorre Boysen</i>	