



Årgang 10 nr. 1

# Pædagogik mellem det almene og det særlige

## Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2026:1

### *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

Ane Bjerre Odgaard, ph.d. docent UC Syd

Helene Falkenberg, ph.d., docent ved KP

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

Anja Marschall, ph.d. lektor ved KP

### *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](mailto:FPPU@via.dk)

### *Forsidebilledet*

*Psychic Teen II (Heart)*

Af Julie Nord

Julie Nord – Julie Nord Billedkunstner/Artist



# Pædagogik mellem det almene og det særlige

## Redaktionelt forord

---

### Redaktionelt forord

Dette temanummer handler om de samspil, der opstår i pædagogikken, institutioner og praksisser mellem det almenpædagogiske og det social- og specialpædagogiske, og de former for grænsedragninger, der også bliver trukket derimellem. Der er kulturelt og historisk skiftende syn på, hvornår, hvordan og for hvem noget er alment eller særligt, og til de spørgsmål knytter sig ofte normer, værdier og følelser. Forståelser og tilgange til det almenpædagogiske og det social- og specialpædagogiske forandrer sig over tid. Som en del af aktuelle politiske, pædagogiske og økonomiske kampe og forhandlinger bliver der lagt op til at (gen)tænke, hvordan det almene og det særlige spiller sammen. Det er et tilbagevendende spørgsmål, hvordan samspil mellem det almene og det særlige skal være, og hvor grænser mellem dem skal trækkes.

Der er fx af trivselskommission, forældrekommission og i den bredere offentlighed i dansk kontekst rejst debat om, hvad der er brug for, for at børn og unge trives og har det godt, og hvad der kan mindske mistrivsel. Trivsel ses som en samfundsmæssig udfordring og ikke kun et anliggende for den enkelte skole, den enkelte daginstitution, de enkelte forældre eller den enkelte. Dette er alt sammen tendenser, der udfordrer de almene pædagogiske praksisser og opgaver – både i forhold til ressourcer og rammevilkår, men også i forhold til syn på, hvad der er et godt og normalt børne- og ungeliv. Dette omfatter også genbesøg af, om de politikker og former for daginstitutioner, uddannelsesvæsen og fritidsinstitutioner vi har, nu også er gode (nok) for alle. Der bliver debatteret hvilke (ny)skabelser af politikker, institutioner- og praksisser, der er brug for nu og fremover. Der har samtidig med årtiers inklusionsdagsordner længe været fokus på, at flere børn og unge skal forblive indenfor almene daginstitutioner samt skole- og fritidstilbud for at modvirke segregering, og hvad det betyder for dem som voksne borgere. De foranderlige – og dog også ind imellem stive – grænser mellem det almene og det særlige har betydning for pædagogisk faglighed og for pædagogiske vidensformer, funktioner og opgaver, som ofte fremstår komplekse og dilemmafyldte.

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168259

Pædagoger tildeles fx tillægstitler såsom inklusionspædagoger, inklusionsvejledere og ressourcepædagoger. Det er alt sammen titler og arbejdsfunktioner, der viser, hvordan der i daginstitutioner og i uddannelses- og fritidsinstitutioner har været fokus på at udvikle inkluderende

# Der er kulturelt og historisk skiftende syn på, hvornår, hvordan og for hvem noget er alment eller særligt, og til de spørgsmål knytter sig ofte normer, værdier og følelser

pædagogiske miljøer. Fælles for de pædagogiske tiltag er et skifte fra en forståelse af, at udfordringer og problemer ikke bor i den enkelte (barnet eller den unge), men derimod bliver til i kontekster. Dette omfatter, at pædagogiske tiltag rettes mod at skabe forandringer gennem fællesskaberne, organisationsformerne, m.m. og dermed deltagelsesbetingelserne. De social- og specialpædagogiske tilgange og praksisser bliver samtidig en del af de almene dagtilbud – både i form af programmer (fx Nest), artefakter (piktogrammer, "time timer"-ur), tegn til tale mv. På skoleområdet, og især siden Folkeskolereformen i 2013, dukker tiltag op, fx "mellemformer", som også her forskyder grænserne mellem det almene og det særlige. Det er tiltag, hvor pædagogers arbejde og pædagogisk faglighed anses som vigtige i det stadigt tættere samarbejde på tværs af fagområder og sektorer.

Indenfor tema bringes der seks artikler, der tematiserer pædagogiske muligheder, udfordringer og dilemmaer i grænselandet mellem det almene og det særlige og den betydning, det får for pædagoger, børn, unge, forældre og borgere i de daglige pædagogiske praksisser, rytmer og institutionsformer.

I temanummerets første artikel: "Nest – en gøgeunge i daginstitutionens rede" sætter forfatterne Rikke Brown, Bianca Rosvang Christensen, Malene Hvolris & Maja Plum fokus på, hvordan det såkaldte Nest-program, som kan forstås som en mellemform, tillægges betydning og indgår i hverdagens institutionelle strukturer. Med afsæt i feltarbejder i to forskellige daginstitutioner og gennem institutionelle og kulturanalytiske optiker fremanalyserer forfatterne, hvordan Nest-programmet indgår gennem særlige måder at opdele tid, organisere arbejdsgange og indretning af rum. Denne curricularisering af tid og

sociale omgangsformer snarere bidrager til fastholdelser af institutionel orden end til åbninger for tilpasninger og anderledeshed blandt børn.

I temanummerets anden artikel undersøger Hanne Hede Jørgensen, Henriette Blomgren, Anette Boye Koch & Helle Marie Skovbjerg i artiklen: "Fra sårbarhed til ressourcer i legeeksperimenter – når en alment pædagogisk tilgang skaber trivsel for 'særlige' børn" børns trivsel gennem en ressourceorienteret forståelse af leg. Med afsæt i legeeksperimenter fra forskningsprojektet TRoLD viser forfatterne, hvordan børn kan finde egne måder at deltage i leg på - i eget tempo og på egne præmisser. Analysen peger på, at trivsel træder frem i børns særegne og meningsfulde engagement med materialer og omgivelser. Samtidig udfordres et mangelorienteret børnesyn til fordel for et blik på barnets potentialer. Artiklen bidrager med viden om, hvordan pædagogiske rammer kan synliggøre og understøtte hvert barns unikke deltagelse i leg.

Erik Hygum og Lise Jönsson Koumaditis har bidraget med artiklen "Indenfor, på kanten af eller udenfor - børnefællesskaber i vuggestuen". Ud fra en strukturel – relationel analyse viser forfatterne, hvordan sociale zoner omfatter deltagelseskoder, der præger børnefællesskaber. Dette indebærer, hvordan disse zoner er medstrukturerende af hvordan børn bevæger sig mellem forskellige børnefællesskaber. De peger på, at der er brug for en mangfoldighed i forståelser af børnefællesskaber for at bane vejen for flere perspektiver på børns deltagelsesmuligheder.

Temanummerets fjerde artikel: "Pædagogisk faglighed i udsatte boligområder" af Cristina Munck, Vibe Larsen og Ditte Tofteng tematiserer

pædagogisk faglighed i daginstitutioner i udsatte boligområder, hvor almen- og socialpædagogik flettes i en sammenhængende praksis. Forfatterne viser, at pædagoger konstant balancerer mellem at støtte det enkelte barns særlige behov og sikre inklusion i det brede børnefællesskab. Denne faglighed er situeret og relationel, og den udfolder sig på trods af politisk stigmatisering og problematisering af bestemte sociale grupper, herunder familier med etnisk minoritetsbaggrund. Samlet set argumenterer forfatterne for, at det almene og det særlige gensidigt forudsætter hinanden for at skabe ligeværdige muligheder for alle børn.

Artiklen "At være "tilpas syg" og "tilpas dygtig" – når inklusionslogikker skaber ekskluderende praksis på pædagoguddannelsen" af Lisbeth Nielsen undersøger ordningen 'nedsat tid' i praktik på pædagoguddannelsen. Ordningen skal sikre rimelige tilpasninger for studerende med funktionsnedsættelser, hvilket de igennem handicapkonventionen har ret til. Analysen viser at ordningen er forbundet med udfordringer, idet studerende må performe deres funktionsnedsættelse på en specifik måde, der passer til systemets forventninger. Nielsen konkluderer at det vil kræve et skifte i fokus fra at individualisere og patologisere de studerendes behov til at se de rimelige tilpasninger som et kollektivt ansvar, der reelt giver de studerende med funktionsnedsættelser bedre betingelser for at gennemføre deres uddannelse med fokus på læringsudbytte.

Tim Vikær Andersen har bidraget med temanummerets sjette og sidste artikel: "At forestille sig selv i fremtiden: Unge i specialpæda-

gogiske grundskoletilbud og transitionens uvisse landskab". Artiklen er baseret på kvalitative interviews med unge i specialpædagogiske grundskoletilbud. I artiklen belyser Tim Vikær Andersen, hvordan unge i de tilbud oplever deres transitionsprocesser til ungdomsuddannelse og beskæftigelse, og især på hvilke måder de balancerer mellem normalitetsforventninger, selvfrestillinger og adgangsbetainger. Her viser forfatteren, hvordan konturer af "mulige selv" for de unge ikke kun udspringer af deres individuelle forestillingsevne, men især også formes i mødet med institutionelle praksisser.

Udenfor temanummer bringer vi Nanna Haandbæk Schmidts artikel: "Civilsamfundet kan ikke gribe, når det offentlige slipper" handler om velfærdssamfundet og de processer der er i spil, når frivillige og velfærdsprofessionelle samarbejder om centrale omsorgsopgaver. Artiklen tager udgangspunkt i et samarbejde mellem en dansk kommune og en civilsamfundsorganisation om frivilligdrevene netværkscaféer for udsatte borgere. Artiklen er bygget op som en montage, der inddrager empiriske fragmenter og teori om giftig gæld og moralsk stress i den danske velfærdsstat. Montagen belyser, hvordan de velfærdsprofessionelle og de frivillige oplever samarbejdet. Schmidt konkluderer at både professionelle og frivillige i praksis kan have svært ved at gennemskue og indfri forventninger til samarbejdet, hvilket kan skabe følelser af usikkerhed, utilstrækkelighed og bekymring for om de gør (sam)arbejdet godt nok. Dette indebærer risiko for følelsen af at "brænde ud", både for de professionelle og de frivillige. Artiklen er et tankevækkende bidrag til diskussionen om civilsamfundets involvering i løsningen af centrale udfordringer på velfærdsområdet.

# Nest

## – en gøgeunge i daginstitutionens rede?

---

Rikke Brown,  
Cand. Mag, Ph.d., Lektor,  
Professionshøjskolen Absalon,  
ribr@pha.dk

Bianca Rosvang Christensen,  
Cand. Pæd., Adjunkt,  
Professionshøjskolen Absalon,  
bich@pha.dk

Malene Hvolris,  
Cand. Pæd., Lektor,  
Professionshøjskolen Absalon,  
malb@pha.dk

Maja Plum,  
Cand. Mag. Ph.d., Lektor,  
Professionshøjskolen Absalon,  
mplu@pha.dk

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168260

### Resumé

Nærværende artikel analyserer, hvorledes Nest som pædagogisk program med specialpædagogiske værktøjer understøtter – og understøttes af – daginstitutionelle logikker, hvori særlige måder at handle som både pædagog og barn befordres. I et politisk landskab, der gør brug af en gøgeunge-retorik, dvs. en argumentation om, at penge til børn med særlige behov fodres af penge fra almenområdet, sætter artiklen fokus på, hvorledes Nest fodres af de former for institutionel orden, der er en del af den almene praksis. På baggrund af to feltarbejder analyseres, hvorledes konkrete artefakter indoptages som omdrejningspunkter for praktiseringen af Nest, og hvordan sådanne artefakter giver betydning og pædagogisk legitimitet til et dagligt struktureringsarbejde. På den baggrund diskuteres, hvad en sådan curricularisering af en institutionel orden kan se sig blind på.

**Nøgleord:** Nest, Artefakt, Daginstitution, Institutionel orden, Kulturanalyse.

### Abstract: Nest – a cuckoo chick in the nest of ECEC?

The present article analyses how Nest, using tools from special needs education, supports – and is supported by – institutional logics in early childhood education and care (ECEC). In a political landscape that employs a so-called cuckoo chick rhetoric – that is arguments in which funding for children with special needs is seen as stolen from the general area of ECEC – the article focuses on how Nest is nourished by the forms of institutional order that are part of general ECEC practice. Based on fieldwork, the article analyses how concrete artifacts are adopted as focal points for the practice of Nest, and how such artifacts provide meaning and pedagogical legitimacy to daily practices of structure. On this basis, we discuss what such a curricularisation of an institutional order may overlook.

**Keywords:** Nest, Artefact, ECEC, Institutional order, Cultural analysis.

## Indledning

"Gøgeunge-retorik" er det blevet kaldt (Grendsløv, 2025; Lylloff, 2023): En retorik, hvori der argumenteres for, at midlerne til specialområdet dræner ressourcerne i de almene tilbud, såsom folkeskolen og daginstitutionen. Med andre ord, det område og de børn, der har det sværest, fodres (uberettiget) af de midler, der egentlig skulle gå til de almindelige fugle i reden. Om end ikke italesat så direkte som ovenfor, indgår økonomiske argumenter omkring udgifter til det specialiserede område som baggrund for en række tiltag i de danske kommuner, hvori der arbejdes med specialpædagogiske metoder i den almene pædagogik. Ambitionen er at skabe inkluderende fællesskaber, hvor der er plads til alle børn; også dem med diagnoser såsom autisme og ADHD (EVA, 2022; Finansministeriet, 2010). I den forbindelse er det amerikanske pædagogiske program Nest dukket op som en relevant pædagogisk vej at gå, hvis man vil arbejde på tværs af det almene- og specialpædagogiske. Ud fra filosofiske principper om, at "børn er mere ens end forskellige" og "børn gør det rigtige, hvis de kan", indgår forskellige former for strukturering og visuel støtte som måder, hvorved tidsrytmer, sociale omgangsformer og forventninger tydeliggøres for børn (Clasen et al., 2022; Lykke, 2023). Hvor Nest oprindeligt blev importeret til Danmark via udviklingstiltag på skoleområdet i Aarhus kommune, er det siden rykket til daginstitutionsoverområdet, hvor det indgår som inspiration for institutioner, der selv har valgt det til, men også som del af en samlet strategi for alle institutioner i flere kommuner (Christensen & Havnstrup, 2022; Lykke, 2023).

I forbindelse med Nests indtog i Danmark, er det blevet debatteret, hvorvidt angelsaksisk skoletænkning harmonerer med danske dan-nelsestraditioner, hvilke behov for oversættelser der er brug for, og omvendt hvilke udvandringer af programmet sådanne oversættelser kan medføre (Kromann & Tanggaard, 2022; Szulewicz, 2022). Nærværende artikel forsøger at rejse en anden diskussion: En diskussion, der mindre handler om Nest som særligt pædagogisk program, men om det, som Nest oversættes ind i, nemlig en (dag)institution. Det vil sige en allerede eksisterende orden, der historisk er indlejret i selve den funktionalitet, der ligger i at styre en stor mængde børn gennem en dag med et begrænset antal personale og begrænset plads. En orden som omvendt ikke er givet, men hele tiden skabes på ny som del af de daglige rytmer, struktureringer og forventninger til adfærdsformer, som børn, forældre og pædagogisk personale indgår i (Ehn, 2004; Gulløv, 2017; Rasmussen, 2016). Ved at gå ud fra et institutionelt perspektiv er vores opmærksomhed rettet mod de måder, hvorpå Nest bliver til som en del af en almen daginstitutionel praksis. Med andre ord, de måder, hvorved Nest så at sige fodres af det alment institutionelle. Det er som sådan, vi spørger, om Nest bliver en gøgeunge. Mere præcist spørger vi: Hvordan indgår Nest-programmet i hverdagens institutionelle struktureringer? Hvordan kan man forstå den betydning Nest tillægges af det

pædagogiske personale, og hvad er man i fare for at overse, når Nest bliver til pædagogik i en daginstitutionel orden?

## Hvad er Nest?

Nest er oprindeligt udviklet i New York til børn med autisme, der går i såkaldte Nest-klasser sammen med neurotypiske børn i en almen skole (Andersen et al. 2022, s. 64). Programmet blev importeret til dansk skolekontekst i Aarhus Kommune i sidste halvdel af 2010'erne. Her blev Nest indført i form af skoleklasser, som ved skolestart bestod af seksten børn – heraf fire børn med en autismediagnose. Gennem skoleforløbet skulle flere børn indsluses, så de fra 6. klasse i alt blev 24 børn, heraf seks med en autismediagnose. I disse Nest-klasser var undervisningen organiseret som co-teaching med to voksne og med brug af specialpædagogiske metoder og redskaber som piktogrammer, dagsprogrammer, struktur og forudsigelighed, metoder til selvregulering og tydelig kommunikation samt undervisning i social læring. Kort fortalt: "Struktur og ro i klassen funderet i systematisk didaktik og specialpædagogik for alle", som det beskrives i kommunens evaluering (Aarhus Kommune, 2019).

Nest-programmet er dermed ikke udviklet til det specialpædagogiske område, men født ind i en ambition om at skabe inkluderende fællesskaber fremfor segregering. I den forbindelse trækkes der på specialpædagogiske metoder og redskaber, som skal komme alle børn til gode (Andersen et al. 2022). Nest er i dansk kontekst et ofte fremhævet eksempel på det, der for tiden gerne benævnes "mellemløbet" på skole- såvel som dagtilbudsområdet. Det vil sige forskellige kombinationer af special- og almenundervisning/pædagogik med henblik på, at børn, som vurderes at have behov for specialpædagogisk støtte, ikke segregeres ud af almenområdet (Lindenberg et al., 2021). Aktuelt er Nest, med reference til Aarhus Kommunes evaluering fra 2019 fremhævet som en "mellemløbet af høj kvalitet" i forbindelse med Børne- og Undervisningsministeriets anbefalinger fra juni 2025 til, hvordan den almene grundskole kan omstilles til en skole "der kan mere for flere" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

Også til dagtilbudsområdet har Nest fundet vej, og flere bøger er de seneste år udkommet til brug for programmets oversættelse og udbredelse på området (Bang, 2025; Clasen & Hostrup, 2023; Lykke, 2023). Fokus på struktur, ro, forudsigelighed, støtte til selvregulering og tydelig kommunikation går igen, ligesom også specialpædagogiske artefakter som dagsprogrammer, piktogrammer og timetimer er en del af den anbefalede værktøjskasse. Artefakter, som spiller en central rolle i denne artikels empiri og analyser.

Den faste organisering, som oprindeligt var et centralt element i Nest-klasserne, hvor et bestemt antal elever skulle have en autismediagnose, er imidlertid noget af det, som ikke er taget med. På dagtilbudsområ-

det knyttes Nest ikke på samme måde sammen med et antal børn med en bestemt diagnose. Diagnoser ses, om man så må sige, ikke som nødvendige for, at Nest er en velvalgt pædagogisk tilgang. Nest iværksættes for at skabe stærke børnefællesskaber, der kan få alle med. Også dem med "andre kognitive, sociale eller kulturelle forudsætninger" (Ander- sen et. al 2022, s. 70).

### Materiale og analytisk anslag

Vores analyse baseres på materiale fra to forskellige forskningsprojekter (Christensen, 2023; Plum et al., 2025), der ikke har haft optagetheden af Nest som udgangspunkt, men hvor Nest-tiltag har spillet en rolle i den hverdag, der udfoldede sig gennem vores feltarbejde. Der er tale om feltarbejde udført af to af artiklens forfattere, i to forskellige daginstitutioner (her kaldet Blomsterhaven og Legeslottet) i henholdsvis vinteren 2023 og sommer og efterår 2024. Der trækkes på feltarbejde fra en vuggestuegruppe i Legeslottet og en børnehavegruppe i Blomsterhaven. I begge feltarbejder var der en interesse for daglige rytmer og struktureringer af det pædagogiske arbejde, og det var i denne forbindelse, at Nest programmet dukkede op. Som sådan var Nest ikke et punkt for opmærksomhed, men noget der påkaldte sig opmærksomhed ved at fylde i det daglige pædagogiske arbejde. I det ene projekt var der tale om en institution, der var pålagt at arbejde med Nest som del af en kommunal strategi. I den anden institution havde pædagogerne selv indoptaget forskellige artefakter og tilgange fra Nest. Anonymiserede dele af feltarbejdet fra begge projekter, samt anonymiserede dele af de interview, der blev foretaget i det ene af de to forskningsprojekter, er gjort til udgangspunkt for fælles arbejde i forfattergruppen.

Med afsæt i institutionelle og kulturanalytiske optiker arbejder vi i nærværende artikel med empirien ud fra en præmis, der bryder med den forståelse, der gør sig gældende i Nest programmets eget univers. Vi er således ikke optagede af, om de teoretiske grundforståelser i programmet implementeres i praksis, eller om de forskellige konkrete redskaber og artefakter skaber en større grad af inklusion. Vores afsæt er, at Nest finder vej ind i danske daginstitutioner, der netop allerede er præget af særlige institutionelle træk, her forstået som særlige måder at opdele tid (åbninger af stuer, måltider, tidspunkter for at sove, aktiviteter mv), organisere arbejds gange (hvem er hvor, hvornår) og indretning af rum (inddelinger af børn i grupperum, garderobeplasser, toiletter hvor flere børn kan overvåges samtidig) (Goffman, 1967; Rasmussen, 2016). Det er samtidig en kulturanalytisk pointe (Ehn, 2004; Gulløv, 2017), at der er tale om en orden, som ikke er strukturelt uafhængig af de mennesker, der bebor institutionerne, men at man kan forstå pædagogers arbejde som en virksomhed, hvor institutionens funktionalitet løbende søges opretholdt gennem regler, rutiner og meningstillægning. Der er tale om underliggende logikker for, hvordan dagligdagen afvikles, der for de involverede i høj grad er selvfølgelige, ligesom sådanne logikker indebærer skjulte forventninger til kulturelt acceptable måder at være barn,

forældre eller pædagog. Dvs. logikker, som børn – uden at det udgør en pædagogisk intention – socialiseres ind i. Vi er på den baggrund analytisk optagede af, hvordan forståelser, begreber og artefakter fra Nest programmet indgår i produktioner af mening, regler, rutiner og selvfølgelige forventninger om adfærd som del af en institutionel hverdag.

### Whiteboardet og time-timeren som struktureringsværktøjer

Ifølge en klassisk teoretisk bestemmelse af fænomenet organisationskultur (Schein, 1994), kan man analytisk søge at få en indgang til at forstå denne ved at studere organisationens forskellige artefakter. F.eks. hænger der i vuggestuegruppen i Legeslottet en hel række plakater, der illustrerer hvert læreplanstema, udklippede huse med billeder af det enkelte barn og dets familierelationer og forskellige produkter fra børns krea-dage. Ligesom gulvet har påklippet tallene 1-10. Som indgang til et kulturelt univers, kan vi forstå sådanne artefakter som udtryk for konkrete valg og indretninger, der er foregået i netop denne institution, men som samtidig må forstås i forhold til lovgivningsmæssige forhold (plakater med læreplaner), nyere politiske opmærksomheder på børns læring (tal på gulvet) og historiske (og aktuelle) forestillinger om familiens betydning (udklippede huse med billeder) samt det kreative og skabende som befordrende for børns udvikling (krea-produkterne). Som sådan er en daginstitution fuld af forskellige artefakter, der mere eller mindre eksplicit må forstås i forhold til særlige forståelser og betydninger, som vi knytter eller har knyttet til denne arena.

I de to institutioner, vi har lavet feltarbejde i, dukker en række specialpædagogiske redskaber op på det artefaktiske niveau. Redskaber, der af personalet ses i sammenhæng med Nest. I Legeslottet hænger beskrivelser og figurer fra Nest i personalerummet, men Nest træder tydeligere frem på børnebadeværelset, hvor sprit, bleer og håndvaske blander sig med en social story af en pige, der vasker hænder. Som klassisk specialpædagogisk greb hænger således en sekventiel tegneserieillustration af en pige, som vasker hænder, hvorved rækkefølgen og de enkelte trin i en håndvask visualiseres. Ligeledes spiller visualiseringsredskaber en afgørende rolle i indretningen på stuen. Følgende er feltnoter fra børnehavegruppen i Blomsterhaven:

*Indretningen på stuen består af to borde med skamler omkring, en stor whiteboard-tavle på den ene væg samt en række forskellige lege-miljøer. Whiteboardtavlen er en stor del af måden, der skabes struktur på stuen, og hver morgen er der en voksen, der udfylder tavlen med det, der skal ske i løbet af dagen. Tavlen består af billeder af både børn og voksne på stuen, disse bruges til at inddele børnene på de aktiviteter, der sker i løbet af dagen, så børnene kan se, hvad der skal ske, og hvilken voksen de er sammen med. Tavlen indeholder også forskellige symboler og billeder, samt et sæt regler der gælder på stuen. Under "regler på stuen" er der med bogstaver f.eks. skrevet*

# Der er netop tale om institutionelt indlejrede indretninger af det sociale, som whiteboardtavlen, symbolerne og tydeliggørelsen af regler gør til et fokuspunkt

*"Når vi spiser: høre efter, være stille, spise mad, sidde stille, ikke fjolle og drille". Ved leg: "Ikke råbe, lege stille og roligt, være søde, hjælpe hinanden, høre efter, ikke løbe." Som del af formiddagens samling gennemgår en af de voksne tavlen, der fortæller børnene, hvad de må, hvad der skal ske i løbet af dagen, og hvem de skal være sammen med. (Feltnoter, Blomsterhaven).*

I Blomsterhaven fungerer whiteboard-tavlen og de forskellige visuelle symboler af såvel børn, voksne, gruppeinddelinger, aktiviteter og regler, som et omdrejningspunkt i selve den institutionelle indretning af rummet. Det er herfra dagens tidlige inddelinger genetableres hver morgen ved samling. Ligesom forventninger til adfærd eksplicit italesættes. Konkrete børn knyttes via deres billede til aktiviteter og de regler, der gælder i forbindelse hermed. Set som andet og mere end visualiseringer, der skal understøtte det enkelte barn i at aflæse og få hold om et socialt univers, så udgør billeder af f.eks. kategorien 'leg og aktiviteter' en artefakt, der spiller ind i ordningsbestræbelser, hvorigenem pædagoger og børn kan opretholde institutionens funktionalitet. Som sådan kan selve den strukturering, der ligger i at opdele dagen i tidsrum for aktiviteter, frokost, legeplads, eftermiddagsfrugt mv. ikke betragtes som noget, der fødes via de specialpædagogiske artefakter, der arbejdes med som del af Nest. Regler om at høre efter, sidde stille, ikke fjolle og drille, kan også ses som en klassiker i et daginstitutionelt regelsæt. Der er netop tale om institutionelt indlejrede indretninger af det sociale, som whiteboardtavlen, symbolerne og tydeliggørelsen af regler gør til et fokuspunkt – en fremhævet del af det sociale terræn. Fremfor at betragte Nest som noget, der implementeres, kan man således betragte de institutionelle indretninger som noget, der fodrer Nest, i betydningen at disse sociale indretninger gøres til omdrejnings-

punkt for visualiseringer og struktureringer af såvel (børne)kroppes placering, aktivitet og adfærdsregulering. I Blomsterhaven overføres den specialpædagogiske optagethed af tydelighed, struktur og forudsigelighed på denne måde til et alment princip for hele børnegruppen. De institutionelle logikker skrives bogstavelig talt frem, hvorved de på den ene side mister noget af usynligheden, på den anden side synes at tilføjes et legitimerende lag af selvfølgelighed.

Tiden som en abstrakt størrelse, der søges visualiseret og tydeliggjort, spiller en afgørende rolle i både Blomsterhaven og Legeslottet, hvor det specialpædagogiske redskab time-timeren er hovedperson flere gange om dagen. Følgende er fra en frokoststund i vuggestuegruppen i Lege-slottet:

*Uret med rød skive stilles af Ina [pædagogmedhjælper]. Hun kalder på børnenes opmærksomhed, peger. Siger at nu skal de være stille, fingeren lægger hun over munden. Og når tiden er gået, når det røde er væk, så skal de have "små stemmer", siger hun. Ina går efter madvognen. Imens går pædagogen Cecilie og den nye medhjælper Karla rundt, giver hagesmækker på børn, smøger børns ærmer op, eller beder de store selv at gøre det. Der peges løbende op på uret og finger for mund, hvis barn laver høje lyde. Nogle af børnene gør det også til hinanden, en af dem vender sig mod mig, får øjenkontakt og gør det til mig. En af de små drenge, Ole (ca. et år), smækker hagesmækken op for ansigtet, lægger hovedet tilbage og udstøder et skrig. Karla stiller sig hen bagved ham, hun ser hen på Cecilie, siger: "Hvad ville du gøre?" Jeg hører ikke, hvad Cecilie siger. Hun er i gang med at bevæge sig mod Lukas, som også larmer, sætter sig bag Lukas, der fortsat larmer, og aer ham over ryggen. Karla trækker*

# Som sådan kan man forstå artefakter fra Nest som værktøjer, der effektivt ordner og samtidig afpersonificerer myndigheden for en sådan orden

*Ole lidt ud fra bordet, vender ham så han kan se uret, hun peger op på det. Hun holder lidt på ham og aer ham, da han fortsat larmer.”*  
(Feltnoter, Legeslottet).

Time-timerens strukturerende rolle for det sociale samvær kan her spores i måderne, hvorved såvel børn som pædagoger har interaktioner med hinanden, der (i ordets egentlige forstand) viser tilbage til urskiven på væggen: Der peges på den, sættes finger for munden, mens øjenkontakten søges og holdes på børn, hvor der er optakt til uro. På denne måde spiller time-timeren på linje med whiteboard-tavlen ind i et klassisk institutionelt træk, nemlig den sekventielle opdeling af tid, der føres ind under en myndighed (Goffman, 1967, p. 13), men her henviser myndigheden ikke til en person eller gruppe af personer, som Goffman fremhæver. Myndigheden er ikke personificerbar. Den bor på væggen. Således synes også personalegruppen at have vanskeligheder ved at opretholde de regler, der følger med struktureringen af tid. Karla er som ny medarbejder i tvivl om, hvordan reglen skal håndhæves i forhold til Oles skrig og efter, at hun i første omgang forsøger at drage Oles opmærksomhed hen mod urskiven, synes hun at inspireres af Cecilie, som dæmper et andet barns udbrud ved at æde det på ryggen.

## Når myndigheden afpersonificeres

Struktureringen af handlesekvenser (social story over håndvask), over dagen – dens rum, regler og aktiviteter (whiteboard-tavlen) og sekventielle inddeling af tid og regler inden for en aktivitet såsom frokost (time-timeren), kan alle forstås som klassiske institutionelle træk i form af opdelinger af tid, organisering af arbejdsgange og indretninger af rum. Samtidig synes praktiseringen af Nest at give disse træk en særlig form, hvori de mister den socialiserende usynlighed og i stedet gøres til

aktivt undervisningsindhold. Vi vil således argumentere for, at principperne om klar struktur og tydelighed, der understøttes gennem diverse artefakter, fordrer en særlig curricularisering af sociale omgangsformer. Med begrebet curricularisering trækker vi på David Hamiltons (2009) analyse af, hvordan 'curriculum' opstår som en respons på det 16. århundredes autoritetskrise. Således viser Hamilton, hvordan inddelingen af elever i klasser og nedbrydningen af et stof i sekventielle dele, der følger en særlig rækkefølge, muliggør en orden og effektivitet, uden at denne kontinuerligt skal håndhæves af en autoritet. Autoriteten er indlejret i selve organiseringen. Curriculum giver på denne måde struktur og rækkefølge til det uformede. På samme måde ser vi i Blomsterhaven og Legeslottet, hvorledes Nest gennem en tydeliggørelse, forudsigelighed og strukturering understøtter – og understøttes af – daglige rytmer og gøremål, der allerede udgør centrale – om end ofte implicitte og ikke endeligt formede – institutionelle logikker. I selve fremdragelsen fremhæves således denne del af det sociale terræn, samtidig med at det gives en fastere form, hvori tid og sociale omgangsformer bliver til et eksplicit undervisningsmateriale: Det formidles gennem en tavle eller små plakater, og der peges på det, når barnet ikke efterlever eller forstår det.

Som sådan kan man forstå artefakter fra Nest som værktøjer, der effektivt ordner og samtidig afpersonificerer myndigheden for en sådan orden. I interview med det pædagogiske personale fremhæves denne afpersonificering:

*”Og vi har jo billeder på alle, der er stole, så de kan se, hvor de skal sidde. Og det har egentlig også noget med Nest at gøre. Nest inspireret. Det der med, at okay, men de ved, at jeg skal sidde på den her*

*stol, så er det også nemmere for os at sige, 'gå op og find jeres stol.'*" (Interview, Legeslottet).

Visualiseringen af barnets plads understøtter således den orden, der ligger i at organisere børn på stole rundt om et bord, når der skal spises. Men samtidig udliciteres den ordningsbestræbelse, der ligger i en sådan organisering. En ordningsbestræbelse, der ellers kan være præget af forhandlinger mellem børn og voksne, kan nu påberåbes gennem visualiseringens autoritet.

En sådan udlicitering af myndighed, herunder personalets oplevelse af at noget bliver "nemmere", mener vi, må forstås i relation til den rolle magt og myndighed mere generelt spiller i pædagogik og en pædagogisk forståelsesramme (Thorhauge Frederiksen, 2019). Flere studier har således vist, hvordan en daginstitutionel hverdag er fuld af disciplinering af børn, samtidig med at pædagoger som oftest ikke har disciplinering som ideal og ikke ønsker at praktisere en pædagogik, hvori magt bliver tydelig (Bach et al., 2012; Palludan, 2008). Visualiseringerne, struktureringerne og gentagelserne bliver her til disciplinerende ordningsbestræbelser, der for det første ikke henfører til det pædagogiske personale som magtens centrum, for det andet giver disse ordningsbestræbelser et formål, der går udover den institutionelle funktionalitet. Som en af pædagoger forklarer:

*"Nu hvor vi har fået det her Nest; med strukturer. Og altså, hvad det egentlig gør for børnene med en struktureret hverdag, og de kan se det visuelt. Det er vi begyndt at arbejde rigtig meget med nede hos os. Og der er en forudsigelighed. De ved, hvad planen er. Når vi synger sangen med, at vi skal til samling, jamen så går de hen og tager en pude, for det er det, vi gør hver dag. Det er sådanne gentagelser hele tiden, og det synes jeg er spændende at se, at de faktisk. At nogle gange, hvis de hører efter, jamen så har de faktisk hørt, at det er det, de skal ... Og det gør det måske også nemmere, når de er i den der ... at nå, men det er det, som de forventer af mig."* (Interview, Legeslottet).

I interviewet fremhæver pædagogen dels, på linje med citatet ovenfor, at noget bliver "nemmere", dels står det centralt i citatet, at denne nemhed formuleres som noget, der tjener børnene. En "struktureret hverdag", hvor børn "visuelt" kan se, "hvad planen er", og hvor der hver dag arbejdes med "gentagelser", gør dagen nemmere for børnene. Den strukturering, der således hjælper børnene til at "høre efter" bliver et pædagogisk værktøj, der kan begrundes uden for pædagogen. Det handler om at gøre noget godt for barnet, fordi børn gerne vil gøre det, som "de forventer af mig". Den konsekvente artefaktiske understøttelse af daginstitutionens orden bliver på denne måde til et pædagogisk projekt. Det bliver til et formål i sig selv, fordi det netop begrundes i relation til, hvad der er bedst for børn. På denne måde understøtter

Nest ikke alene en institutionel orden som et fremspringspunkt for det sociale. Nest som pædagogisk program giver også en legitimitet – en pædagogisk begrundelse – for en opretholdelse, reproduktion, og som sådan selvfølgegørelse, af daginstitutionel orden.

### Diskussion

Vores ærinde i nærværende artikel har ikke været at evaluere eller beskyde tankerne i Nest. Det har heller ikke været at vise, hvorvidt pædagoger gør Nest rigtigt. Snarere har vores interesse været at forholde os til pædagogik som noget, der ikke kun handler om filosofiske ståsteder eller teoretiske programmer; men at sådanne altid spiller ned i noget, der allerede er. Et program som Nest kan derfor ikke forstås isoleret. Artiklens analyse har handlet om at se på, hvordan Nest fodres af institutionelle logikker, der forstærkes og curriculariseres. På den baggrund diskuterer vi afslutningsvis, hvad en sådan curricularisering af en institutionel orden kan se sig blind på.

Vores analyser fra to forskellige daginstitutioner har vist, hvordan principperne i Nest om klar struktur og tydelighed understøttes gennem diverse artefakter (som timetimer og social stories), og hvordan tid og sociale omgangsformer således curriculariseres. Et spørgsmål, som dette rejser, er, hvordan disse curriculariserede, institutionelle ordninger måske ikke så let griber børns engagementer. Andre forskere (Buus, 2019; Schmidt, 2013) har vist, hvordan indførelsen af manualbaserede koncepter i pædagogisk praksis kan føre til, at pædagoger overser nogle børns perspektiver og forsøg på deltagelse, fordi pædagogerne bliver optagede af at leve op til konceptet. Selvom Nest ikke er udtryk for en manual, synes noget tilsvarende at gøre sig gældende i vores empiri. Her bor autoriteten imidlertid ikke i manualen, men er uddelegeret til specialpædagogiske artefakter. Med Nest synes tydelighed, struktur, forudsigelighed, og den rolige krop at blive legitime mål i sig selv. Det vil sige mål, som det bliver svært som pædagog at stille spørgsmål ved.

Nest ses i dag udbredt til mange af landets almene daginstitutioner, hvor det bliver en pædagogisk tilgang i forhold til alle institutionens børn uafhængigt af vurderede behov for specialpædagogisk støtte. Vi har peget på, at Nest-pædagogik og dens curricularisering af det sociale skaber og fastholder mere rigide omgangsformer og dermed forventninger til måder at være barn. Dette rejser spørgsmål til, om børn i disse institutioner, som ikke har brug for specialpædagogik, i for høj grad mødes af kulturelle forventninger, som blokerer for, at få øje på, at børnene kan have andre optagetheder og projekter. Som andre har pointeret, fritager man ikke med filosofiske principper eller antagelser om, at ingen børn tager skade af struktur og tydelighed, pædagoger fra at forholde sig til, om det gælder i den konkrete situation (Sterll, 2024). Spørgsmålet om kulturelle forventninger til måder at være barn er imidlertid lige så relevant at stille i forhold til børn med vurderede specialpædagogiske behov eller diagnoser. Danneskiold-Samsøe og

Kjær (2023) har vist, hvordan pædagoger kan komme til at aflæse og forstå børn gennem en stærk optagethed af diagnoser, og antagelser om heraf følgende behov for fx forudsigelighed og gentagelse. Hermed glider det i baggrunden, at også disse børn har deres egne engagementer.

Bag indførelsen af Nest ligger ambitionen om inkluderende fællesskaber, der kan rumme forskelligheder blandt børn, men samtidig princippet om, at "børn er mere ens end forskellige". Spørgsmålet er,

om den curricularisering af det sociale understøttet af artefakter, som vi har udfoldet i nærværende artikels analyser, snarere bidrager til fastholdelser af institutionel orden end til åbninger for tilpasninger og anderledeshed blandt børn. Om Nest mod hensigten kan komme til at producere en enshedsfordring. Det er som sådan, man kan spørge, om Nest fodres af de institutionelle logikker, men uintenderet kommer til at skubbe den del af pædagogikken, der handler om at følge og forholde sig til konkrete børn og situationer, ud af reden.

## Litteratur

- Aarhus Kommune (2019). *Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019*.
- Andersen, D. M., Lykke, K., Thomsen, K. T. (2022). Nest i dagtilbud. Hvorfor kan et amerikansk skoleprogram for børn med autisme være en måde at arbejde med læringsmiljøet i danske daginstitutioner og i samarbejdet mellem PPR og dagtilbud? *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 63-73.
- Bach, D., Olwig, K. F., Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bang, A. N. (2025). *Nest-pædagogik i hverdagen: Stærke børnefællesskaber i dagtilbud*. Dafolo.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025). *En almen grundskole, der kan mere for flere: Fagligt grundlag for en styrket indsats for elever med særlige behov*.
- Buus, A. M. (2019). *Viden der virker - en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Aarhus Universitet.
- Christensen, C., & Havndrup, B. (2022). Nest og det neuroaffektive i Slagelse. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 88-98.
- Christensen, B.R. (2023). *Pilotprojekt Familie- og børneliv på landet*. Upubliceret.
- Clasen, S., & Hostrup, C. B. (2023). *Gode rammer – Indretning af dagtilbud inspireret af Nest*. Dansk psykologisk forlag.
- Clasen, S., Tranum Thomsen, K., & Møller Andersen, D. (2022). *Nest programmet i Danmark: en tredje vej til inkluderende fællesskaber*. Dafolo.
- Danneskiold-Samsøe, I., & Kjær, B. (2023). Aflæsning og praksis. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 7(1), 23-32. <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136705>
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? Klim*.
- EVA (2022). *Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen. En kvalitativ analyse af tre organiseringsformer*.
- Finansministeriet (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – Veje til en bedre organisering og styring*.
- Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske: den totale institution socialt set*. Jørgen Paludan.
- Grendslev, A. K. (2025, Jan., 14). Specialskoleledere: Gøgeunge-retorik hersker i debatten om at vende pengestrømmen. *Socialmonitor*.
- Gulløv, E. (2017). Institution - formaliserede fællesskaber. I E. Gulløv, G. B. Nielsen, & I. W. Winther (red.), *Pædagogisk antropologi - tilgange og begreber* (s. 41-46). Hans Reitzels Forlag.
- Hamilton, D. (2009). On the origins of the educational terms class and curriculum. I B. M. Baker (red.), *New Curriculum History* (s. 3-24). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1163/9789087907655\\_002](https://doi.org/10.1163/9789087907655_002)
- Kromann, A. C., & Tanggaard, L. (2022). Nest møder velfærdsideologi i Aarhus: erfaringer med at koble et amerikansk inklusionskoncept og dansk velfærdsideologi. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 24-40.
- Lindenberg, N. H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L. V., & Nicolajsen, J. S. (2021). *Kortlægning af mellemformer – Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. VIVE.
- Lykke, K. (2023). *Nest møder dagtilbud: inspiration til fællesskabende pædagogik*. Dafolo.
- Lylloff, M. (2023, Sep., 8). Fortidens socialpolitik er et sort kapitel, og nu er politikerne ved at gentage den. *Altinget*.
- Palludan, C. (2008). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Plum, M., Schmidt, L. S. K., Gylling, M., & Pallesen, E. (2025). *Moralsk stress blandt pædagoger i daginstitutioner*. Professionshøjskolen Absalon.
- Rasmussen, K. (2016). Pædagogik og de institutionelle rammer. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed* (s. 99-128). Samfundslitteratur.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual: vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. I A. Ahrenkiel, C. Schmidt, & J. B. Krejsler (red.), *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (s. 185-203). Frydenlund Academic.
- Sterll, B. (2024). Kan struktur og faste rammer blive for meget af det gode? [Podcast-episode]. I BUPL's podcastserie *Dilemma*. <https://bupl.dk/boern-unge/podcast/dilemma-kan-struktur-og-faste-rammer-blive-meget-af-det-gode>
- Szulevicz, T. (2022). Nest-pædagogikkens ubesvarede spørgsmål. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 59(1), 108-114.
- Thorhauge Frederiksen, J. (2019). *Den velfærdsprofessionelle: mellem omsorg, ansvar og kontrol*. Akademisk Forlag.

# Børns trivsel og særlige deltagelse i legeeksperimenter

## – et krydsfelt mellem det alment pædagogiske og specialpædagogiske

---

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

Henriette Blomgren,  
ph.d., lektor, VIA University College,  
hkl@via.dk

Anette Boye Koch,  
ph.d., docent, VIA University College,  
abk@via.dk

Helle Marie Skovbjerg,  
ph.d., professor, Designskolen Kolding,  
hms@via.dk

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168261

### Resumé

Med en ressourceorienteret trivseloptik undersøges børns trivsel og særlige legedeltagelse med afsæt i to såkaldte bekymringsbørn. Betegnelsen særlig bruges positivt og som kritik af en historisk brug af betegnelsen særlig om børn, der afviger fra normen. Artiklens empiriske materiale stammer fra projekt TRoLD, hvis centrale metode er legeeksperimenter. Legeeksperimenter er en pædagogisk rammesætning med materialer, der åbner for, at børn kan hengive sig til leg i alle dens former og på egne præmisser. Analysen viser, hvordan de to børn i eget tempo og med forskelligt materiale finder deres særlige deltagelse i leg og herigennem viser tegn på trivsel. Afslutningsvis diskuteres børns generelle deltagelse i leg i en almenpædagogisk optik. Artiklen bidrager med viden om, hvordan legeeksperimenter kan synliggøre et hver barns særlige tilstedeværelse og deltagelse i leg.

**Nøgleord:** Børnesyn, udsathed, særegenhed, flourishing

### Abstract: Children's flourishing and special participation in play experiments

Based on a resource-oriented perspective, children's flourishing and special participation in play is explored. The term special is used positively and as a criticism of a historical use of the term special for children who deviate from the norm. The article draws on empirical data from the project TRoLD, whose central method is play experiments. Play experiments are a pedagogical and material-based framework that allows children to indulge in play on their own terms. The analyses follow two children and show how they in their own pace and with different materials find ways to participate and hereby flourish. Conclusively we discuss play participation of children in a general pedagogical perspective offering knowledge on play experiments ability to make visible the presence of each unique child.

**Keywords:** Child perspective, exposure, exceptionality, flourishing.

## Indledning

*'Den pædagogiske leder siger, at pædagogerne er vilde med TRoLD, for de ser, det gør noget for børnene. Især de børn, der vurderes til at have problemer på stuen. Jeg fortæller spontant, at jeg netop har set Adam sidde på gulvet i 35 minutter og være opslugt af at lege med puslespilsbrikker. Lederen siger: 'Han er netop én af dem. Han kan aldrig være i ro på stuen. Vi prøver virkelig at hjælpe ham til at være i aktiviteter.'* (Feltnote 04.02.25).

Trivsel for alle børn er en central dagtilbudspædagogisk opgave. Trivsel i nærværende artikel knytter an til Trivselskommissionens kritik af mangelorienterede trivselsforståelser (Trivselskommissionen, 2025) og inddrager internationale studier og teori om the New Paradigm of Flourishing (Kristjansson, 2017; Wolbert et al., 2021). Hermed fremskrives et ressourceorienteret syn på trivsel og en pædagogisk praksis, som skaber miljøer, hvori alle børn uanset forudsætninger har mulighed for at udvikle egne potentialer og sans for magi og undere fx i leg. Videre refereres til forskning i trivsel, leg og deltagelse i dagtilbud (Jørgensen & Koch, 2024; Koch, 2013; Kragh-Müller, 2020; Olsson, 2023; Petersen, 2019; Ringsmose & Svinth, 2019; Winther-Lindqvist & Svindt, 2019). Samtidig knyttes an til filosofisk forankrede legeforståelser, hvormed leg forstås som en værensform, de fleste børn søger og finder fornøjelse i (Fink, 1968; Gadamer, 2004; Koch & Jørgensen, 2025; Skovbjerg, 2021).

Artiklens umiddelbare afsæt er børn i udsatte positioner; en bred og dynamisk gruppe (EVA, 2022), der i dagtilbudsforskningen har forskellige betegnelser. I et studie fra 2009 taler Petersen om *såkaldte gråzonebørn*, som "omfatter børn, som pædagoger er bekymrede for" (Petersen, 2009, s.74) og kobler bekymringerne til strukturer og vilkår, som pædagogerne arbejder under. Hvidtfeldt og Stanek (2022) taler om *bekymringsbørn*, som børn, "om hvem, der opstår bekymring" (s.4), og hvorom der indledes et tværfagligt samarbejde med PPR. Warming et al. (2017) taler om *brændte børn* og advokerer for et dobbeltblik, hvormed det særlige udfoldes som både ressource og sårbarhed. Vi følger to såkaldte bekymringsbørn. Vi anvender betegnelsen *særlig* om børnenes særegne og bemærkelsesværdige handlinger i leg, hvormed ethvert barns unikke tilstedeværelse i dagtilbuddets legefællesskaber betones. Det gør vi, selvom betegnelsen *særlig* i en pædagogisk historik om udsathed konnoterer et individorienteret og mangelbaseret syn på børn, der afviger fra normen (Holst, 2007). At et barns problemer med at trives i aktiviteter skyldes barnets iboende problemer, ser ud til at være en italesættelse, der vedvarende præger pædagogisk praksis, og den mangelorienterede diskurs synes at stige i takt med pædagogernes bekymringer for et barn (Bro & Munkholm, 2024; Hvidtfeldt & Stanek, 2022). Samtidig peger rapporten *Kvalitet i dagtilbud for 3-5-årige* (EVA & VIVE, 2025) på, at et dominerende perspektiv blandt pædagoger er, "at arbejdet med børn i udsatte positioner ikke altid lykkes og derfor er et område, der er brug for fokus på" (s.105). Det gælder også, når

vi afgrænser os til at undersøge trivsel, leg og deltagelse (EVA, 2022; EVA & VIVE, 2025). Ifølge nyere legeforskning er pædagogens rolle i leg generelt kompleks og usikker, udsænt mellem for lidt og for meget involvering (Olsson, 2023; Jørgensen & Koch, 2024; Ravn, 2023; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). For de såkaldte bekymringsbørn indtænkes sjældent børneperspektiviske eller miljømæssige forhold, når leg undersøges (Burke & Claughton, 2019; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019), og børnene beskrives ofte som inkompetente legere (Burke & Claughton, 2019). Det kan skyldes entydige forestillinger om, hvordan god og alderssvarende leg skal se ud, lyde og udvikle sig, og dermed også om, *hvordan* børn skal deltage (Blomgren et al., 2023; Jørgensen & Koch, 2024; Koch et al., 2022, Månegaard 2025).

Med afsæt i to cases om bekymringsbørn fra forskningsprojektet TRoLD<sup>1</sup> (Trivsel og legedeltagelse i dagtilbud, 2024-2027) undersøges, hvordan legeeksperimenter kan understøtte børns trivsel og særlige deltagelse i leg og bidrage til en positiv og almenmenneskelig forståelse af børns tilstedeværelse i dagtilbuddet?

Kendetegnende for legeeksperimenter er at inddrage forskellige materialer og herigennem skabe muligheder for, at leg kan opstå (Koch & Jørgensen, 2025; Skovbjerg et al., 2025). Med legeeksperimenter rammesætter forskere og pædagoger i TRoLD plads til, at 3-årige børn sammen med andre børn, pædagoger og forskere kan lege på egne præmisser og i eget tempo. Eksperimentet handler om at lade børn handle, afprøve og udforske selv og at lade voksne øve sig i at slippe styringen og lege med. Det kræver, at de indstiller sig nysgerrigt og følger børnene. I artiklen følges to børn, som ifølge de deltagende pædagoger har forskellige udfordringer i hverdagen.

## Teoretiske orienteringer

Artiklen trækker på en række teoretiske orienteringer om trivsel og leg. Med afsæt i 'the new paradigm of flourishing' (Kristjansson, 2017; Wolbert et al., 2021), forstås trivsel i en ressourceoptik, hvor børns forskellige og spirende karakteregenskaber er udgangspunktet for deltagelse. I en flourishing-optik beskrives tegn på trivsel som fx børns ubetyrdede væren, deres evne til at undre sig, opleve magi og give udtryk for fornøjelse i kraft af deres gøremål. Nordisk trivselsforskning i dagtilbud peger på, at både børn og pædagoger knytter trivsel sammen med leg (Bjørgen & Moe, 2021; Koch, 2013, Koch & Jørgensen 2025) og definerer derudover trivsel som noget, der opstår og skabes

1 Forskningsprojektet "TRoLD – Trivsel og legedeltagelse i dagtilbud" foregår i Danmark. Projektet løber i perioden 2024-2027 og er finansieret af Partnerskab for Børneforskning. Projektet handler om at skabe tværfaglig viden om 3-5-årige børns trivsel som legedeltagelse ved, at pædagoger og forskere møder børn i leg. Fem legegrupper fra to dagtilbud er involveret i projektet og omkring >15 pædagoger, 100 børn, et forskerteam af >9 forskere (med pædagogisk, designfaglig og psykologisk baggrund samt >15 undervisere fra pædagoguddannelsen).

# Legedeltagelse som tilstedeværelse betyder, at enhver legehandling er så umiddelbar knyttet til nuet, at den er fri for tvivl; befriet for forestillinger om rigtigt og forkert

i dagligdagen mellem børn og pædagoger (Lind, 2019). Et nyere studie om danske pædagogers trivselspraksis peger derudover på, at trivsel rummer et tidsperspektiv; en pædagogisk opmærksomhed rettet mod det, som barnet er optaget af og udtrykker her og nu selv og sammen med andre, men som samtidig retter sig mod barnets fremtidige livsduelighed (Jørgensen & Koch, 2026).

Artiklens forståelse af leg tager afsæt i et filosofisk legeparadigme. Med H.G. Gadamer og E. Fink betoner vi legens værensform som en form for deltagelse, knyttet til intenst nærvær, hvor den legende giver sig hen til noget, der er til stede uden for én selv, og uden formål, der ligger uden for dette nærvær:

*"At være til stede er ikke blot at befinde sig sammen med noget, der tillige også er dér. Tilstedeværelse betyder deltagelse."* (Gadamer, 2004, s. 121).

Legedeltagelse som tilstedeværelse betyder, at enhver legehandling er så umiddelbar knyttet til nuet, at den er fri for tvivl; befriet for forestillinger om rigtigt og forkert. Vi kan derfor betragte legedeltagelse som en tilstedeværelse af ubebyrdet væren. Desuden inddrages teori om leg som stemningspraksis (Skovbjerg, 2021), hvor legens handlinger anskues som initieret gennem en udvidet forståelse af materialitet (Skovbjerg et al., 2025). Forskellige materialer initierer forskellige gøremål afhængig af, hvad de legende umiddelbart finder på, og hvad omgivelserne åbner for (Blomgren, 2023).

Samlet gør disse teoretiske orienteringer det muligt for os at fokusere på børnenes væren i leg, deres særlige handlinger og samvær med materialer.

## Metodologi, forskningskontekst og analysestrategi

TRoLD (Trivsel og legedeltagelse i dagtilbud) foregår i to dagtilbud i Horsens Kommune. I samarbejde med forskere fra VIA University College, Aalborg Universitet og Designskolen Kolding rammesætter pædagoger legeeksperimenter. Pædagogerne har sammensat fem børnegrupper med børn, der ved projektstart er tre år. Pædagogteamet består samlet af otte, og en projektpædagog, Mette, der ifølge samarbejdsaftalen mellem dagtilbud og VIA har en koordinerende funktion og følger alle legeeksperimenter. Indledningsvis beskrives flere børn (med og uden diagnoser) af pædagogerne som særligt sårbare mhp. deltagelse i legeeksperimenter. Ud over at informere pædagoger, børn og forældre om deres ret til at trække sig (UFSN, 2026), har vi truffet et forskningsetisk valg om at forske *med* børn og pædagoger. Konkret betyder det, at vi deltager sammen med pædagoger og børn i leg, at vi følger børnene og sammen med pædagoger gør børns kropslige og verbale ytringer til genstand for opmærksomhed og refleksion for herigennem at drage omsorg for både børn og leg. Pædagogerne er informerede om, at de til enhver tid kan følge et barn ud af legeeksperimentet.

Med afsæt i en designbaseret tilgang (Barab & Squire, 2016) og en metodologi, hvormed designeksperimentets åbne og iterative processer ses som omdrejningspunkt for videnskabelse (Bang & Eriksen, 2019), rammesættes en række legeeksperimenter (Koch & Jørgensen, 2025; Skovbjerg et al., 2025). Ethvert legeeksperiment tager afsæt i et udvalgt materiale som genbrugspap, sengetøj, kapsler mm og varer 8-10 uger, hvor hver børnegruppe en time om ugen deltager med stuepædagoger og forskere. Ethvert legeeksperiment indeholder to refleksionsworkshops, hvor pædagoger og forskere reflekterer over de

forskellige børns deltagelse og trivsel. Det empiriske objekt for nærværende artikel er deltagerobservationer inspireret af Pink (2011) i de to første ud af seks legeeksperimenter og lavet af henholdsvis forskere og Mette. Vi følger to børn, som begge er italesat som særligt sårbare, og hvoraf én er udredt med en diagnose inden for autismespekteret. Efterfølgende har vi gennemset empirien og udvalgt velbeskrevne situationer med hvert barn. Børnene er anonymiseret. Mette har ikke ønsket anonymitet.

Analysestrategien er narrativ, *tematisk* og *strukturel* (Riessman, 2005). Vi undersøger både, *hvad* der fortælles om børnenes særlige deltagelse, og *hvordan* det fortælles. Hermed udforskes de respektive fortællerstemmers indirekte dialoger om børns trivsel som legedeltagelse. Vi stræber efter en analytisk generalisering, hvor konteksten og de teoretiske perspektiver og begreber inddrages i analysen (Jørgensen, 2003) og bidrager til at tænke nuanceret om børns trivsel som legedeltagelse.

#### Analyse: Børns særegne legedeltagelse med materialer

I analysen følger vi Adam og Lau.

#### Adam og puslespilsbrikkerne

Vi er i gang med andet legeeksperiment, hvor materialerne er kapsler, pinde, spande, papkasser, papkrus m.m. Eksperimentet foregår i festsaalen. Vi følger Adams deltagelse, som den beskrives af en forsker.

*Adam er igen dybt optaget af at putte kapsler i et krus, som han bærer rundt. Han går til spanden med pinde. Han slår lidt med en pind inde i spanden, vælter pindene ud og tager spanden med [...] Adam har trukket mig med hen efter puslespilsbrikker. Vi voksne bliver enige om, at når brikkerne står på Mettes vogn, må vi gerne rode med dem, så jeg henter dem sammen med Adam. Han spreder dem på gulvet og sætter sig for at pille i dem. Adams ansigt er helt opslugt. Han tager en brik ad gangen, putter den op i et krus, ryster kruset, hælder ud og gentager. (Forsker feltnote 4/2 2025).*

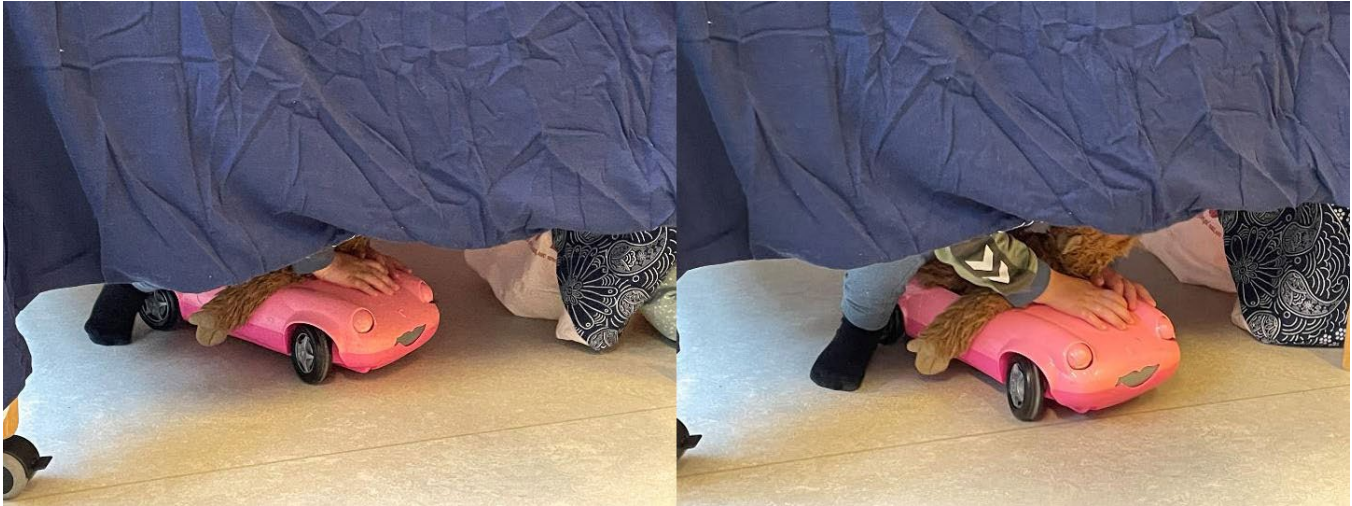


Figur 1: Adam og puslespilsbrikkerne

Adam fortælles frem som en dreng, der er optaget af gøre noget med først kapsler, så pinde, så puslespilsbrikker. Han griber intuitivt de ideer, som materialerne initierer hos ham og udvider sine gøremål i rytmiske gentagelser med nye ting. Han tager initiativ til selv at inddrage nye materialer og trækker en voksen med for at hente puslespilsbrikkerne. Vi ser, at andre voksne er til stede, og fortællingens *hvordan* beskriver her en form for usikkerhed. Er materialet tilgængeligt som en del af legeeksperimentet? Men når *det står på Mettes vogn, må vi gerne rode med det*. Lad os se, hvad pædagogen, Mette, fortæller om samme situation.

*Adam havde fundet hele kassen med puslespilsbrikker. Jeg fik et øjeblik lyst til at sige, at han kunne få en lille bunke. I stedet for at være i nuet og se på mulighederne, tænkte jeg på slutningen og oprydningen! Men jeg tog ikke alle brikkerne, men lod ham lege [...]. Han sad med en lille kop og fyldte den med brikker. Da den var fyldt, gav jeg ham en større skål. Han gik staks i gang med at fylde den også. Da den var fyldt, gav jeg ham en spand. Alle brikkerne blev sendt frem og tilbage imellem alle skålene. Adam sad i ca. 35 min. og var fuldstændig fordybet som om det var en slags terapi for ham. Tænk hvis jeg kun havde givet ham en lille bunke!!! Adam er en dreng, vi meget sjældent ser blive fordybet i leg på stuen med traditionelt legetøj, men nu har vi sidste gang observeret ham bruge over 10 minutter på kapslerne og denne gang 35 min. på puslespilsbrikkerne. Det er helt fantastisk. (Mettes feltnote 4/2 2025).*

Adams deltagelse beskrives igen, som noget han selv finder en form for. Vi bliver lidt klogere på det særlige, Adam gør og lader sig opsluge af; nemlig *at putte små ting ned i større ting*. Han er fordybet i 35 minutter *som om det var en slags terapi*. Pædagogen beskriver fordybelsen med andre ord end forskeren. De to fortællingers hvordan antyder forskelligt sprog for leg, idet Mette antyder, at leg kan gøre nytte som terapi, men begge beskriver Adams udtryk for fornøjelse gennem handlinger som at pille og putte frem og tilbage. Han er dybt opslugt af de gøremål, som brikkerne kalder frem hos ham. Pædagogens fortælling har en ironisk distance til egne tanker, og fortællingens hvordan kommer til at afspejle de fysiske og mentale rutiner, som hendes daglige pædagogarbejde hviler på; nemlig tidspres og et behov for orden. Det rykker i hende for at stoppe Adams roderi. Hun ved, der kommer et bagefter. Indirekte fortæller hun, at det til daglig er svært at være nærværende med børn og give plads til leg i alle dens former, for der er mange praktiske ting. Hermed fortæller hun også noget om trivsel som legedeltagelse, for med tre udråbstegn gør hun opmærksom på, at hendes hang til fastholdelse af daglige rutiner kunne have ødelagt legen for Adam. Hun kunne have brudt hans ubebyrdede væren, nysgerrigheden, den særegne optagethed og unikke tilstedeværelse. En tilstedeværelse, der beskrives som noget, hun ikke har set i hverdagen. Mette fortæller også en anden pædagogrolle frem. Én, der



Figur 2: Lau i hulen med Barbiebil og abe.

genkender Adams særlige deltagelse i leg. Æn, der er nærværende og tilbyder ham flere materialer og undlader at fortælle ham, hvad han må med de puslespilsbrikker. Adams egne umiddelbare handlinger, hans hengivelse og opslugthed fortæles frem som trivsel som legedeltagelse.

#### **Laus bevægelser i legeeksperimenterne**

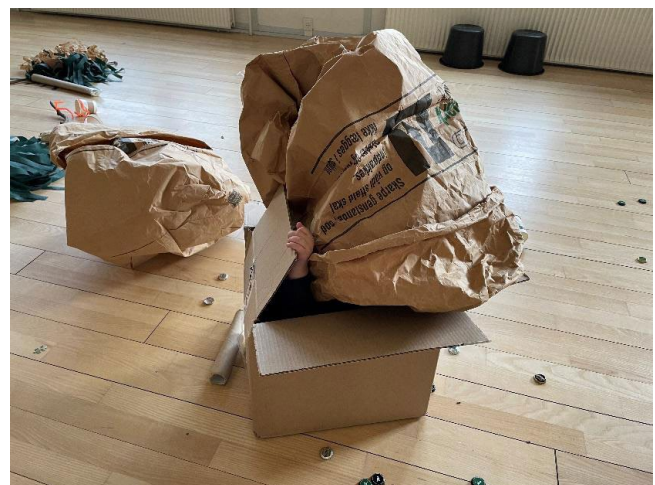
I første legeeksperiment, som foregår på stuen, er genbrugsmaterialet sengetøj. Mette og en anden pædagog har hængt det op på snore tværs gennem rummet. Børnene går straks i gang med at lege med sengetøjet og hinanden, på nær Lau, som leger selv med sit eget og stuens kendte legetøj:

*Lau henter sin abe i skuffen, straks han kommer ind i rummet. Han spørger mig flere gange efter 'bus', og vi leder sammen, men kan ikke finde den. En pædagog siger, de nogle gange gemmer den, fordi den siger lyde og larmer. Med aben under armen trækker Lau noget sengetøj over i hulen ved vinduet. Senere finder jeg ham siddende her på en Barbiebil med aben, og hvor han bevæger bilen frem og tilbage med fødderne. (Feltnote 28/10 2024).*

Lau fortæles frem som en dreng, der finder deltagelse gennem samvær og leg med noget kendt legetøj på stuen. I sin køren-rundt-leg med Barbiebil og faste greb om aben og bevidste afsæt med fødderne viser han med sin krop fuldt nærvær og tilstedeværelse. Stemningen er indadvendt omkring særlige legehåndlinger, som han er tryk ved, og hvor han ikke viser tvivl eller tøven. I feltnoten fortæles pædagogerne frem som nogle, der på stuen ikke altid kan tilgodesee Lau's leg, når de gemmer bussen, fordi den siger lyde og larmer. Fortællingens hvordan antyder igen, hvordan praktiske forhold og rutiner påvirker børns legemuligheder på stuen. Måske tænker pædagogerne ikke, at lydene kan være magiske og initiere leg for Lau?

Det andet legeeksperiment foregår nogle måneder senere og i salen, som vi så med Adam. Lau iagttager længe to piger, der leger babyer i en stor papkasse:

*Mette putter babyerne og lukker papkassen let til foroven. Pludseligt griber Lau ud efter en lille kasse, træder op i den og virrer med hænder og arme over mod mig. Han prøver så selv at lukke papkassen over sit hoved. Endelig griber jeg en af de store papirsække, ruller siderne ned og placerer den over hans hoved for derefter at trække den op. Han siger: "Bøh!" og smiler stort og siger: "Igen!". Mens det står på, lægger jeg mærke til, at Mette observerer os, og indimellem får vi øjenkontakt. Den gentagende rytme med titte-bøh og smil bliver ved ca. ti-tolv gange. (Feltnote 10/3 2025).*



Figur 3: Titte-bøh legen med pap-og-papirsager.

# Legeeksperimentet peger på, at børns selvstændige leg med materialer har en almenpædagogisk kvalitet

Lau fortælles frem som deltagende i legefællesskabet, for her er det de andre børns gøremål, der sammen med materialet og den voksne initierer leg. Ikke en babyleg, derimod en særlig form for titte-bøh-leg. Laus kropslige udtryk, blikke, smil, gestik og invitation til forskeren viser et nærvær, men også en større åbenhed udad mod rummet og andre børn end i det første eksperiment. Ingen styrer, hvordan han skal lege. Han kan følge sine indskydelser i eget tempo. De umiddelbare handlinger leder ham, og han giver ikke udtryk for tvivl om handlingernes berettigelse. Herigennem viser han ubebyrdet tilstedeværelse. Pædagogen observerer situationen undervejs og formulerer sin oplevelse:

*Det var meget fint at se, hvordan Lau tog posen over hovedet og legede med den og forskeren. Lau var blevet mere modig og turde nu prøve noget nyt. Lau er en dreng, der har meget svært ved nye ting og forandringer. Han er lige blevet fire år, så at lege titte-bøh så lang tid og med så stor begejstring er jo selvfølgelig ikke det typiske for den alder. Men det er jo lige netop det TRoLD kan. Man kan se, hvad det betyder for det enkelte barn at lege på denne eksperimenterende måde. Der er ro, tid og mulighed for at han udvikler sig. Opbygger mod, et større indre legekartotek, har det sjovt, føler sig rigtig, oplever nærvær. Det er altså ret rørende for mig at se, det lykkedes for ham. (Mettes feltnote 10/3 2025).*

Fortællingens hvordan viser pædagogens opmærksomhed på Lau, men også at hun er engageret på et dybere person-fagligt plan. At Lau over tid finder sin egen deltagelse, oplever nærvær med andre og føler sig rigtig, betones, og det bevæger hende. Fortællingen er også i dialog med en normal faglig legeforståelse, der er funderet i et udviklingsperspektiv, og hvor den begejstrede titte-bøh leg ikke er typisk for et barn

i fire-års-alderen. Samtidig anerkender hun Laus udtryk for fornøjelse, at titte-bøh-legen med den rytmiske gentagelse har kvalitet for ham, og at han har brug for tid til at øve sig i leg. Mettes fortælling handler grundlæggende om, hvordan hun oplever, at TRoLD's legeeksperimenter giver børn deltagelsesmuligheder på egne præmisser og hende selv andre blikke på leg, det enkelte barn og sin pædagogik.

## Opsamlende diskussion

Afslutningsvis opsamles pointer i en diskussion, der handler om krydsfeltet mellem det alment pædagogiske og specialpædagogiske, og om legeeksperimentets bidrag til forskningsviden om børns trivsel som legedeltagelse, herunder også såkaldte bekymringsbørn.

Indledningsvis indkredsedes et behov for pædagogisk opmærksomhed mod de såkaldte bekymringsbørns trivsel og leg i dagtilbud. Vi påpegede, at der findes en dominerende individorienteret og mangelbaseret diskurs omfattende disse børn, hvilket antydes i pædagogsproget og fx kan læses ind i det indledende citat. Her beskrives Adam som et barn, der har problemer med at være på stuen, mens der ikke umiddelbart stilles spørgsmålstejn til stuens pædagogiske miljø. Nordiske studier om betydningen af dagtilbud for de såkaldte bekymringsbørns trivsel påpeger, at det netop er væsentligt at være opmærksom på, om og hvordan den pædagogiske hverdag skaber muligheder for alle børns deltagelse og udviklingsmuligheder (Ringsmose & Svinth, 2019; Petersen, 2019). Andre studier viser, at pædagoger efterspørger specialpædagogisk hjælp til at løfte opgaven med de børn, der vurderes til at være særligt sårbare og udsatte, men at denne hjælp ofte gives i monofaglige sammenhænge, hvor psykologer eller pædagoger med specialopgaver som sprog-, inklusions-, og resursepædagoger formidler deres viden til

dagtilbudspædagogerne uden, at pædagogernes hverdagsviden om børnene bringes i spil (Hvidtfeldt & Stanek, 2022; Madsen et al., 2017). Hermed overses den almenpædagogiske grundpræmis, at børn og voksne i et dagtilbud allerede er sammen i et pædagogisk praksisfællesskab, hvor noget sker. I vores optik er almenpædagogik en dannelsesorienteret handlingsvidenskab med rod i opdragelsesfilosofi (Benner, 2005). Almenpædagogikkens menneskesyn betoner ethvert menneske iboende åbenhed mod verden og mod sin egen livslange tilblivelse gennem praksis; dannelsesdimensionen vedrører derfor både barnet og den voksne. Enhver handling har således pædagogisk betydning for barnets dannelse og selvvirksomhed, forstået som dets muligheder for at opdage sit potentiale gennem egne handlinger. I analysen kan vi se dette, når Adam inddrager puslespilsbrikkerne, eller når Lau over tid åbner sig for verden og lader sig inspirere af de andre børn til sin egen leg. Ligeledes ser vi i analysen, hvordan pædagogen Mette igennem legeeksperimentet og samværet med Adam og Lau opdager et pædagogisk potentiale i andre handlinger, end de, der er vævet ind i de fysiske og mentale rutiner, hvor pædagogen sjældent har tid til at være nærværende på børns præmisser. Vi peger hermed på en dynamik mellem børn, pædagoger og daginstitutionskontekster, der kan forstyrre forestillinger om, at nogle børn hører til i faste kategorier, som kræver bestemte, målrettede indsatser. Den dynamik taler samtidig ind i anden forskning, der advokerer for en nuancering af forestillingen om, at børn og pædagoger er underlagt betingelser, de ikke har mulighed for at påvirke (Hvidtfeldt & Stanek, 2022; Petersen, 2009).

I studier af leg i dagtilbud er der relativ enighed om, at børns legemuligheder påvirkes af strukturelle betingelser, og at legen har betydning for deres trivsel. Ligesom der er enighed om, at legen for nogle børn kommer af sig selv, mens andre børn risikerer at ende uden for legen (Ravn, 2023; Kragh-Müller, 2022; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Nordisk dagtilbudsforskning fremhæver betydningen af nærværende og reelt deltagende voksne, men viser også, at pædagoger kan forstyrre børns legedeltagelse, hvis ikke de er tunet ind på leg og på børns perspektiver, eller hvis de er optaget af at styre legen og tilpasse den til

dagtilbuddets prosociale normer og lærings- og udviklingsagenda (Jørgensen & Koch, 2024; Olsson, 2023; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Men mens nogle studier efterlyser eksperimenterende pædagoger og åbne, stemningsinitierende og æstetiske rum (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019), er der andre der advokerer for en fysisk indretning med faste og overskuelige legestationer mhp. minimering af børns muligheder for at forstyrre hinandens lege (Kragh-Müller, 2022). Vores analyse viser, at legeeksperimentet kan være en rammesætning, der tilbyder børn mulighed for at øve sig i legedeltagelse på egne præmisser og i eget tempo. Legeeksperimentet peger på, at børns selvstændige leg med materialer har en almenpædagogisk kvalitet, idet barnet her med egne umiddelbare og særlige handlinger kan opdage, hvad det kan, hvad det kan få til at ske, og hvad det finder fornøjelse i. I legeeksperimentet er den sociale dimension ikke fraværende. Barnet lader sig jf. vores analyser ikke forstyrre, men inspirere af materialer og andre børn, hvorfor fordybet leg i vores optik sagtens kan rumme skift, flere materialer, tempi og stemninger. Den sociale dimension ses også, når Adam og Lau inddrager de voksne dér, hvor de har brug for dem og til det, de har brug for dem til.

Med reference til teorier om flourishing og leg som en værensform advokerer vi for, at børn, der får mulighed for at være til stede i leg på egne præmisser og sammen med nærværende voksne, kan opdage og udvikle særegne deltagelsesformer. Heri ligger der en mulighed for pædagogerne i at få blik for et barns ressourcer og trivsel. Det er i det blik den specialpædagogiske diskurs mødes af det alment pædagogiske. Pædagogen bevæges, idet hun opdager, at et barn, der oprindeligt vurderedes til at være for sårbare til leg, udfolder sin særegne legedeltagelse. Samtidig (gen-)opdages det pædagogiske potentiale i nærværet. Nogle af de spørgsmål, der er brug for mere forskning i, er så, hvordan børns særegne legedeltagelse over tid vil se ud, hvordan børn og pædagogers deltagelse i legeeksperimentet vil påvirke deres samliv og trivsel i hverdagen uden for legeeksperimentet, samt om pædagoger i dag overhovedet har mulighed for og ressourcer til nærvær og leg.

## Litteratur

- Bang, A. L. & Eriksen, M. A. (2019). Experiments all the way in programmatic design research. *Artifact: Journal of Design Practice*, 6(1-2), 1-20. [https://doi.org/10.1386/art\\_00008\\_1](https://doi.org/10.1386/art_00008_1)
- Barab, S. & Squire, K. (2016). Putting a stake in the ground. In S. Barab & K. Squire (eds) *Design-based research*. Psychology Press, 1-14. <https://doi.org/10.4324/9780203764565>
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi: mellem etik, pædagogik og politik*. KLIM
- Bjorgen, K. & Moe, B. (2021). Ansattes vurdering av barns trivsel i barnehagen. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 39(1), 55-68. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.3404>
- Blomgren, H., Skibsted, E. & Munkholm, M. (2023). " ... så leger vi, at diamanterne er ... " – om trivsel i børnehaveklassens legefællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 60(2), 61-72.
- Blomgren, H. (2023). Med musikere og materialitet på børnehavens legeplads, *BUKS: Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 39(67), 37-53. <https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137348>
- Bro, B. K. & Munkholm, M. (2024). Pædagogisk-didaktiske handleplaner i et dialektisk perspektiv. I: E. Skibsted & M. Munkholm (eds) *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv – tæt på levet skoleliv*. Akademisk Forlag, 275-290.
- Burke, J., & Claughton, A. (2019). Playing with or next to? The nuanced and complex play of children with impairments. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1065-1080. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626498>
- EVA (2022). Børn i udsatte positioner i dagtilbud. National kortlægning af kommuners understøttende arbejde. EVA.
- EVA & VIVE (2025). Kvalitet i dagtilbud. National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn. EVA & VIVE
- Fink, E. (1968). The Oasis of Happiness: Towards an ontology of play. *Yale French Studies*, 41 (*Game, Play, Literature*), 19-30. <https://doi.org/10.2307/2929663>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Gyldendal.
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 87-107. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182115>
- Hvidtfeldt, R. & Stanek, A. H. (2022). Pædagoger i tværfagligt samarbejde om bekymringsbørn. AAU, SDU & BUPL
- Holst, J. (2007). Det normale og det afvigende. I: P. Østergaard Andersen, T. Ellegaard & L.J. Muschinsky (eds) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, 301-323.
- Jørgensen, P. S. (2003). Generalisering – i kvalitativ forskning. I: M. Lunde & P. Ramshøj (eds) *Humanistisk forskningen inden for sundhedsvidenskab: Kvalitative metoder*. Akademisk Forlag, 215-328.
- Jørgensen, H. H. & Koch, A. B. (2024). Pædagogers betydning for børns oplevelser af leg: " Du må ikke grille en baby". Om hvordan voksnes handlinger i og omkring børns leg i børnehaven har betydning for børns oplevelser af leg som sjov. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(5), 34-47. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5978>
- Jørgensen, H.H. & Koch, A.B. (2026). Trivsel i pædagogers profession. Rapport. VIA University College & BUPL
- Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel: Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Nordisk barnehageforskning*, 6, 1-23.
- Koch, A.B., Odgaard, A.B. & Skovbjerg, H.M. (2022). Legeværksteder i overgangen fra børnehave til skole - Børn som medskabere af 'pas-sende deltagelse'. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden* 40(2), 57-70. <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4963>
- Koch, A.B. & Jørgensen, H.H. (2025). Trivsel og legedeltagelse i dagtilbud. Samskabelse af børnesensitiv og praksisnær viden om børns trivsel gennem legeeksperimenter. *Nordisk Barnehageforskning*. 22(4), 30-50. <https://doi.org/10.23865/nbf.v22.703>
- Kragh-Müller, G. (2020). Hvor fri er børns fri leg i børnehaven? Om børns venskaber og leg i daginstitutioner. *Psyke & Logos*, 41(1), 14-38. <https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121503>
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 87-107. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182115>
- Lind, U. (2019). *Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv: et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konflikтуelle*. Ph.d.-afhandling; Center for Daginstitutionsforskning, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Månegaard, Z.H. (2025). Et manifest for den poetiske leg. Når leg bevæger sig uden for normen - en introduktion til neurodivergent leg. *Drakonheart*. <https://drakonheart.com/nyheder-og-viden>
- Olsson, M. R. (2023). Tulle og alvorlige voksne: Barns fortællinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4). <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5242>
- Petersen, K. E. (2009). Omsorg for socialt udsatte børn – en analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner. *Nordiske Udkast*, 37(1). <https://doi.org/10.7146/nu.v37i1.7260>
- Petersen, K. E. (2019). Dagtilbuddets betydning for børn i udsatte positioner. *Pædagogisk Indblik 02*, DPU, Aarhus Universitet.
- Pink, S. (2011). Images, senses and applications: Engaging visual anthropology. *Visual Anthropology*, 24(5), 437-454. <https://doi.org/10.1080/08949468.2011.604611>

- Ravn, J. N. (2023). Når legen ikke forløber af sig selv: Betydningen af pædagogers deltagelse i børns leg. *Psyke & Logos*, 43(2). <https://doi.org/10.7146/pl.v43i2.137303>
- Riessman, C.K. (2005) Narrative Analysis. In Kelly, N., Horrocks, C., Milnes, K., Roberts, B. & Robinson, D. (eds) *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield
- Ringsmose, C. & Svinth, L. (2019). Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud. Aarhus Universitet & AAU.
- Skovbjerg, H. M. (2021). On Play. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M., Skriver, J. A. & Petersen, K. J. (2025). Leg med materialer i pædagogisk praksis i børnehaven, *Nordisk barnehageforskning*, 22(4), 8-29. <https://doi.org/10.23865/nbf.v22.752>
- Trivselskommissionen (2025). Et dansk svar på en vestlig udfordring. <https://uvm.dk/media/vxwpxfnc/250224-trivselskommissionens-afrapportering.pdf>
- UFSN (2026). Uddannelses- og forskningsstyrelsen. Den danske kodeks for integritet i forskning.
- Warming, H., Lavaud, M. A. & Fjordside, S. (2017). Det dobbelte blik: Se styrkerne i det særlige hos børn og unge i udsatte positioner. København: Akademisk Forlag. Professionsserien
- Winther-Lindqvist, D. & Svinth, L. (2019). Leg i daginstitutioner. *Pædagogisk Indblik*, 03, DPU
- Wolbert, L., de Ruter, D. & Schinkel, A. (2021). The flourishing child. *Journal of Philosophy of Education*, 55, 698-709. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12561>

# Børnefællesskaber

## – i vuggestuen

---

Erik Hygum,  
ph.d., chefkonsulent, VIA University College,  
eh@via.dk

Lise Jönsson Koumaditis,  
ph.d., lektor, VIA University College,  
lhjo@via.dk

### Resumé

Med afsæt i et antropologisk feltstudie i to vuggestuer og en strukturel-relational analyse baseret på Pierre Bourdieus feltteori viser artiklen, at vuggestuen ikke rummer ét samlet børnefællesskab, men forskellige børnefællesskaber, som børn konstant bevæger sig imellem. Vi undersøger, hvordan disse fællesskaber er forankret i tre sociale zoner med egne deltagelseskoder ved bordet, på tæppet og i legekrogen, og gennem to cases følger vi børns bevægelser indenfor, på kanten af og udenfor fællesskaberne. Afslutningsvis argumenterer vi for, at en mangfoldig forståelse af børnefællesskaber kan åbne for nye perspektiver på børns deltagelse i vuggestuens fællesskaber og inspirere til udvikling af pædagogisk praksis.

**Nøgleord:** Børnefællesskaber, vuggestue, sociale zoner, deltagelseskoder

### Abstract: Children's Communities in the Nursery

Drawing on an anthropological field study in two nurseries and an analysis inspired by Pierre Bourdieu's field theory, this article argues that the nursery does not comprise a single, unified children's community but multiple communities that children continuously navigate. We examine how these communities are anchored within three distinct social zones: at the table, on the carpet, and in the play corner, each governed by its own participation codes. Through two case studies, we trace children's movements within, on the margins of, and outside these communities. Finally, we contend that embracing the diversity of children's communities opens new perspectives on children's participation in peer communities and offers pathways for developing pedagogical practice.

**Keywords:** children's communities, nursery, social zones, participation codes

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168263

# Vores fund peger på tre sociale zoner, der med forskellige deltagelseskoder sætter grænserne for tre forskellige børnefællesskaber, og hvordan et barns deltagelse i et eller flere børnefællesskaber er dynamisk over tid

## Indledning

Børns behov for en stærk følelsesmæssig tilknytning til voksne omsorgspersoner er veldokumenteret (Bowlby, 1988; Fonagy, 2001; van Trijp, 2025), men forskning viser også, at 0-2-årige børns fællesskaber har betydning for deres trivsel og udvikling (Broström et al., 2018; Corsaro, 1979, 2005; Hygum & Hygum Ulrich, 2025; Juhl, 2023; Kousholt, 2019; Løkken, 2004; Pursi & Lipponen, 2020). Kragh-Müller (2025) fremhæver, at de andre børn i vuggestuen kan have en positiv rolle specielt i forbindelse med et barns start i vuggestuen. Marschall & Munck (2022) understreger ligeledes betydningen af tilhør i børnefællesskaber ved start i vuggestuen, og Hygum & Sørensen (2025) identificerer tre positioner, som nye vuggestuebørn indtager i vuggestuen. Denne artikel forfølger dette forskningsfokus på børns betydning for hinanden. I artiklen undersøger vi, hvordan børns deltagelse i børnefællesskaber er strukturelt-relacionelt betinget på baggrund af følgende forskningsspørgsmål:

1. *Hvor og på hvilket grundlag opstår børnefællesskaber i vuggestuen?*
2. *Hvilke interaktionsformer anvender børn for at blive deltager i børnefællesskaberne?*

Baseret på Bourdieus feltteori bygger artiklen på en strukturel-relational analyse (Alanen, 2014) af børns deltagelse i vuggestuens børnefællesskaber med en forståelse af vuggestuen som et socialt felt med specifikke sociale rammer for børnefællesskaber, og en undersøgelse af børns interaktioner, relationer og positionsskift indenfor, på kanten af eller udenfor børnefællesskaberne. Artiklen indleder med en redegørelse for vores metode og analytiske greb. Herefter definerer vi børne-

fællesskaber og præsenterer vores begreb: social zone. Vi viser, hvordan vores fund peger på tre sociale zoner, der med forskellige deltagelseskoder sætter grænserne for tre forskellige børnefællesskaber, og hvordan et barns deltagelse i et eller flere børnefællesskaber er dynamisk over tid. Analysen tager afsæt i to cases, hvor det bliver tydeligt, hvordan William (10 mdr.) og Laura (22 mdr.) indtager forskellige positioner indenfor, på kanten af eller udenfor et eller flere børnefællesskaber. Afslutningsvis argumenterer vi for, at en mangfoldig forståelse af børnefællesskaber kan inspirere til udvikling af pædagogisk praksis.

## Metode og analytiske greb

Artiklen trækker på empiri, analyser og fund fra projekt "Børnefællesskaber i vuggestuen"<sup>1</sup> (Koumaditis & Hygum, 2025). Hovedvægten ligger på projektets multi-casestudie (Stake, 2006), der undersøger 30 børns deltagelse i børnefællesskaber i to vuggestuer. Som et perspektiverende element inddrages desuden fund fra projektets partcipatoriske forsknings- og udviklingsforløb, hvor ledere, pædagoger, studerede og forskere samarbejdede om pædagogisk udvikling i designbaserede professionscirkler (Koumaditis & Hygum, 2024, 2025).

## Multi-casestudie

Casestudiet består af en indledende analyse af rammefaktorer for de to vuggestuer (lovgrundlag, organisering af det pædagogiske arbejde og de fysiske rammer).<sup>2</sup> Vi har herefter gennemført et ni måneders antro-

- 1 Projekt Børnefællesskaber i vuggestuen er medfinansieret af BUPLs forskningspulje.
- 2 Vores multi-casestudie indeholder ikke viden om børnenes sociokulturelle baggrunde og familiestrukturer, dvs. baggrundsviden om, hvad børnene bringer med ind i vuggestuen.

pologisk feltstudie i 2023-24 med 26 dage á ca. tre timer fordelt ligeligt mellem de to institutioner. Vi har fulgt 15 børn i hver vuggestue og observeret både nye vuggestuebørns og ældre børns initiativer og positioner i børnefællesskaberne. Feltstudiet er gennemført, når børnene ankommer, spiser, får skiftet ble, leger på stuen eller legepladsen, er i overgangssituationer eller deltager i vokseninitierede aktiviteter. Ca. 2/3 del af feltstudiet er gennemført på stuen. Den sidste tredjedel er gennemført på legepladsen, og når børnene har været på tur.

Forud for feltstudiet har vi skriftligt informeret institutionsledere og medarbejdere om projektets formål og forløb, og medarbejdere har haft mulighed for at fravælge at deltage i projektet. Vi har indhentet skriftligt samtykke fra forældre til de børn, der indgik i studiet. Samtykket omfattede information om studiets formål, metoder, anonymisering og retten til at trække samtykket uden konsekvenser. Herudover har vi under selve feltarbejdet været løbende opmærksomme på børns signaler og reaktioner og har trukket os fra situationer, hvor vi vurderede, at vores tilstedeværelse kunne kompromittere børns trivsel eller forskningsetiske principper.<sup>3</sup> Sammen med de deltagende pædagogiske medarbejdere og ledere har vi reflekteret over betydningen af egne forforståelser, og vi har desuden overvejet forskerposition og rolle i felten (Gulløv & Højlund, 2015).

I analysefasen er feltstudiets observationer tilgået eksplorativt, og vi har kodet ud fra følgende spørgsmål:

- Hvor befinder vuggestuebørn sig, hvor søger de hen, hvilke krav og forventninger møder børn fra de øvrige børn, og hvordan forløber interaktionen?
- Hvilke interaktionsformer anvender børn, og hvilke positioner indtager børn over tid?
- Hvilken rolle har pædagogisk personale i børns deltagelse i børnefællesskaber?

I de næste afsnit præsenterer vi vores forståelse af vuggestuen som et socialt felt med specifikke sociale zoner og positioner.

### Sociale zone

Vores analytiske tilgang er inspireret af Pierre Bourdieus forståelse af den sociale verden som opdelt i sociale rum og felter med egne regler, distinktioner, hierarkier og former for symbolsk kapital (økonomisk, kulturel, social), der giver respekt og anerkendelse. Hvert felt har sin egen logik og sine selvfølgheder, som Bourdieu betegner doxa (Bourdieu, 1987, 1997, 1999). Ud fra dette perspektiv betragter vi en vuggestue som et felt, hvor vi analyserer børns positioner og relationer med særlig fokus på deres deltagelse i fællesskaber med andre

børn. Centralt for vores forståelse af et børnefællesskab er begrebet social zone, der konfigurerer specifikke forventninger, værdier og krav til børns samvær, og som sætter rammen for et barns deltagelse i et børnefællesskab. Vi har gennem vores feltstudie i vuggestuerne identificeret tre sociale zoner, der materialiseres både på stuen og på legepladsen. Disse sociale zoner er relativt konstante og eksisterer uafhængigt af den konkrete børnegruppe på et givet tidspunkt. De kan tidsmæssigt fluktuere i løbet af dagen eller være konstant tilstedeværende, og de kan fysisk eksistere parallelt eller nærmest ligge oven i hinanden. De sociale zoner eksisterer forud for det enkelte barns start i vuggestuen, og de fleste børn udvikler i løbet af de første 2-3 måneder i vuggestuen deltagelseskoder til de sociale zoners børnefællesskaber. Men for en mindre gruppe børn er dette ikke tilfældet. De har svært ved at navigere mellem de sociale zoner, de deltager ikke i børnefællesskaberne og har ofte uenigheder med både børn og voksne.

### Børnefællesskaber og sociale zoner

Vores analyser placerer sig i forlængelse af forskning på området. Vi tager udgangspunkt i Munchs (2017) definition af, at deltagelse i et fællesskab er en ontologisk præmis for al menneskelig aktivitet. Centralt for børns trivsel er, at de oplever trykthed, handlekraft og har en følelse af både at kunne være sig selv og høre til i det sociale fællesskab (Simovska & Kousholt, 2021). Deltagelse i et børnefællesskab skaber "øjeblikke af intensitet" (Quiñones & Fleer, 2011). Der opstår en "vi følelse" blandt de deltagende børn (Løkken, 2004), hvor børn lærer af hinanden, giver omsorg og udfordrer hinanden (Lisina, 1989; Hygum & Ulrich Hygum, 2025). Derudover kan vi på baggrund af vores feltstudier yderligere identificere en række fælles kendetegn for de forskellige børnefællesskaber i vuggestuen:

- Børnefællesskaber kan være tidsmæssigt korte eller langvarige. De kan bestå af to børn eller en gruppe af børn.
- Børnefællesskaber både opstår, udvikles og afvikles af børn og voksne.
- Børnefællesskaber er baseret på kropslighed, kamp, omsorg, hjælp, leg m.m.
- Et barn kan være del af, på kanten eller udenfor et eller flere børnefællesskaber og kan skifte position over tid.
- At blive del af et børnefællesskab fordrer, at barnet har tilegnet sig en legitim deltagelseskode i forhold til det specifikke børnefællesskab.
- Børn er med til at både at reproducere og udfordre børnefællesskaber ved bordet, tæppet og legekrogen

I vores studie har vi haft fokus på børnefællesskaberne i de sociale zoner på stuen: ved bordet, på tæppet og i legekrogen, fordi disse zoner sætter rammer for fællesskaber, der tidsmæssigt- og aktivitetsmæssigt fylder meget i børnenes hverdag i vuggestuen. Men de sociale zoner

3 Dette er i overensstemmelse med Danish Code of Conduct for Research Integrity.

materialiserer sig også andre steder. På legepladsen har sandkassen og gyngen, f.eks. samme funktion som tæppet, ligesom gemmesteder i buskadsen eller et legehuse kan have samme funktion som legekrogen på stuen.

### **Bordet som social zone**

Måltider og enkelte andre aktiviteter foregår ved bordet med høje stole eller skamler. Børnene har faste pladser og spiser fortrinsvis med den samme pædagog. Frokosten er mere struktureret end morgen- og eftermiddagsmåltidet, hvor børnene deltager, når de ankommer om morgenen eller kommer op fra middagssøvnen, men overordnet gælder de samme krav og regler. Bordet som social zone betyder, at barnet skal følge en fast tidsstruktur og specifikke bordregler og skal kontrollere sin kropsaktivitet og stemmevolumen. Hvis et barn er i færd med at bryde bordreglerne, italesættes det af pædagogen, ofte med henvisning til, at barnet forstyrrer de andre børns måltid. Børnefællesskabet ved bordet rammesættes af disse krav og regler, som børnene generelt samarbejder med pædagogerne om at efterleve. Der er få konflikter mellem børnene og mellem børn og pædagoger, og i løbet af feltstudiet er der ingen eksempler på børn, der konstant anfægter krav og regler. Samtalen ved bordet styres af pædagogen, som kommenterer og stiller spørgsmål til børnene enkeltvis, og børnenes indbyrdes kontakt opstår gennem øjenkontakt og ansigtsudtryk. Nye vuggestuebørn kigger nysgerrigt på de andre børn, og de lytter intensivt på dialogen mellem pædagogen og børn. Børnenes observatørrolle kan ændre sig, når pædagogen forlader bordet for at hente mere mad eller er i gang med oprydningen. I disse situationer kan der opstå aktiviteter, hvor børnene bliver højlydte og fysisk aktive, indtil pædagogen er tilbage og genopretter den sociale orden og det legitime børnefællesskab.

### **Tæppet som social zone**

Tæppet eksisterer som social zone om morgenen, når børnene drypvist ankommer. Det eksisterer i overgange mellem f.eks. frokost og middagslur, men også i løbet af dagen, både i relation til voksen- og børneinitierede aktiviteter. Tæppets begrænsede omfang på 3-4 m<sup>2</sup> giver ro, omsorg og nærvær. Pædagogen er kropslig tilgængelig og kan fysisk favne et eller flere børn. På tæppet kan et nyt vuggestuebarn møde et mere erfarent vuggestuebarn, der kan fungere som mentor og hjælpe det nye vuggestuebarn. Tæppet fungerer specielt for nye vuggestuebørn som et helle, hvor et barn kan iagttage de andre børn, blive inspireret, bevæge sig over i legekrogen og vende tilbage. Børnefællesskab på tæppet opstår som et resultat af samstemthed mellem pædagog og børn om at sidde tæt sammen, synge eller lege sammen. Børn kan frit bevæge sig ind på og ud af tæppet. Der eksisterer ikke en tydelig struktur for deltagelse, men der er krav om, at barnet har både kropslig og verbal afdæmpet interaktion med de andre børn. Uenigheder mellem børnene opstår primært pga. tæppets begrænsede areal, der

skaber situationer, hvor barnet oplever ikke-ønsket fysisk kontakt med andre børn. Uenigheder opstår også, når børn skal deles om pædagogens opmærksomhed og f.eks. om retten til at sidde på pædagogens skød. Pædagogen medierer uoverensstemmelser mellem børnene ved at skabe mere plads og rum for børnene eller ved at tilbyde børnene fællesaktiviteter.

### **Legekrogen som social zone**

Legekrogen er i begge institutioner indrettet som et køkken med komfur, køkkenskab, gryder, tallerkener, mm. Det er børnenes mest søgte legested, hvor børnene er meget fysisk aktive. Deltagelse i børnefællesskabet forudsætter, at barnet både kan være tålmodig og vente på at blive inviteret ind i legen, være sensitiv overfor legens rytme, komme med nye legeidéer, løse uenigheder og være i stand til at beskytte eget legested og legetøj mod andre børns indtrængen. Deltagelsen i børnefællesskabet har for mange børn et forløb, hvor barnet først kigger på andre børns leg, cirkler rundt, smiler, griner, for derefter forsøgsvis at kopiere legehandlerne. Indimellem lykkes det ikke for et barn at blive deltager i legen, fordi de andre børn opfatter kontaktforsøget som en fjendtlig indtrængen, eller kontaktforsøget bryder legens forløb og rytme. Når uenigheder opstår, skal børn løse dem uden involvering af voksne. Når det ikke lykkes, må barnet søge hen til andre sociale zoner med andre deltagelseskoder.

### **At deltage, være på kanten eller udenfor**

De tre sociale zoner skaber forskellige rammer for børns deltagelse i vuggestuens børnefællesskaber. Hvilke interaktionsformer anvender børn, og hvordan lykkes de med at bevæge sig fra at være udenfor eller på kanten af et eller flere af børnefællesskaberne til at være deltager?

#### **Case William**

*William er 10 måneder, da han starter i vuggestuen. Hans mor er sammen med ham i vuggestuen i et aftagende antal timer den første uge. De første tre måneder er bordet og tæppet Williams foretrukne sociale zoner. På tæppet får han tryghed og omsorg af den voksne, og ved bordet kan han på afstand observere de andre børn i en meget rammesat situation af den voksne. På tæppet er hans opmærksomhed rettet mod den voksne på tæppet, men han observerer også intensivt de andre børns leg i legekrogen. Han søger ikke direkte kontakt, men kravler f.eks. hen til legetøj, som de andre børn har forladt, og undersøger legetøjet og kopierer de større børns leg. Han kravler tæt på de legende børn, men når større børn har brug for mere plads til en køkkenleg og skubber til William, fjerner han sig straks og vender tilbage til tæppet.*

*Efter tre måneder i vuggestuen har han indimellem stadig brug for at opholde sig på tæppet, men bruger det ikke længere som et helle, hvorfra alle hans aktiviteter og interaktioner udgår. William (nu 13*

mdr.) sidder en dag alene ved bordet og spiser. Han har sovet et par timer om formiddagen, og de andre børn har allerede spist frokost. Da han også er færdig, kravler han ned fra sin stol og direkte over til en gruppe af børn ved legekøkkenet uden at bruge tæppet som mellemstation. En yngre dreng smiler til ham og kravler henimod ham. William smiler tilbage, men da drengen vil tage hans legetøj, en mobiltelefon, forsvarer William sit legetøj ved at give drengen et lille puf. Senere opdager William, at en ny dreng meget gerne vil have fat i en legetøjsbil. Drengen tør ikke kravle helt hen til bilen, der er tæt på forskeren. William henter bilen og griner til forskeren. Samtidig med disse interaktioner har pædagogen klos op ad legekrogen etableret en leg, hvor børnene efter tur kan få en tur i en gyngel. De jubler og hjælper hinanden op og ned fra gyngelen.

William deltager meget aktivt i alle lege og er generelt i gang med at udvide sit handlerum; f.eks. kravler han nu ikke blot rundt i stuen, men også ud i garderoben. Williams deltagelse i legekrogens aktiviteter fortsætter i de kommende måneder, hvor han f.eks. har en leg med en dreng, hvor de hopper op og ned ad køkkenbordet. I legen synkroniserer de to drenge deres bevægelser, de hopper, griner og råber i takt og med samme styrke. På et tidspunkt bevæger William (19 mdr.) sig hen til forskeren, kigger på ham, som om han vil sige, kan du se, hvor sjovt vi har det? På legepladsen udvikler William på samme måde sit deltagelsesrepertoire, han bevæger sig væk fra pædagogerne og bliver integreret i lege i buskadset og på cykelbanen.

#### Case Laura

Laura (22 mdr.) tilhører gruppen af de ældre børn. Hun har været i vuggestuen i 12 måneder. Gennem hele feltstudiet orienterer Laura sig i forhold til lege med stor fysisk aktivitet, hvor der løbes, hoppes, kastes med bold eller skubbes rundt med møblelementet. Hun går og løber sikkert, og specielt drengene på hendes egen alder tager hende med i deres aktiviteter, og hun accepterer, at de fører an. I legekrogen cirkler hun omkring de andre børn, hun iagttager dem og forsøger at deltage, men som regel opstår der uenigheder, når hun vil være med. Hun virker rådvild, når hun bliver uenig med de andre børn om, hvem der f.eks. har retten til noget legetøj. Hun bruger ikke grin, smil eller sprog til at reetablere legen, men fjerner sig fra fællesskabet. I slutningen af feltstudiet begynder Laura at deltage i længere legeforløb, hvor pædagogen sidder sammen med Laura og de andre børn.

Laura befinder sig sjældent på tæppet, og når det sker, er resultatet ofte, at hun i sin bestræbelse på at komme til at sidde helt tæt på pædagogen, støder ind i de andre børn, så de bliver kede af det. Når pædagogerne etablerer fællesaktiviteter som at tegne, lege med klodser eller høre historie, deltager hun kun kortvarigt, for derefter

at bevæge sig væk fra gruppen. Ved bordet følger hun bordreglerne, men hun er ikke optaget af, hvad de andre spiser, eller hvad pædagogen taler om. På legepladsen gentages samme mønster, hvor Laura er med i løbe- og klatreaktiteter, men hvor hun ellers går rundt meget alene.

De to cases illustrerer nogle af de forskellige interaktionsformer, som børn anvender for at blive en del af børnefællesskaber i vuggestuen. I løbet af otte måneder finder William ud af, hvordan han skal agere i de tre sociale zoner. Han forstår, hvordan han skal kontakte de andre børn, så han kan blive del af et børnefællesskab. William går fra at være en observatør udenfor børnefællesskabet i legekrogen til at være deltager. Han er ikke længere novice, men er blevet mentor for de yngste. Denne udvikling er sket med støtte fra pædagogerne og i takt med, at han kan gå.

Laura befinder sig i løbet af feltstudiet fortrinsvis på kanten af eller udenfor fællesskaberne. Hun oplever kun momentvis at være deltager i et børnefællesskab, når børnene tumler rundt. Det er i lege, hvor hun har kropslige færdigheder til at deltage. Hun søger ikke børnefællesskabet på tæppet, og ved bordet er hun observerende men ikke deltagende i dialoger. Hun har svært ved at skabe den første kontakt til børn, der sidder på tæppet, eller er i legekrogen, og når der opstår uenigheder, trækker hun sig eller tager legesagerne og løber væk. Hun har tydeligvis brug for hjælp fra pædagogerne til at kontakte de andre børn på tæppet og i legekrogen på en legitim måde. Pædagogerne er opmærksomme på hendes manglende deltagelse. De forsøger at involvere hende i vokseninitierede aktiviteter, hvor pædagogerne medierer uenigheder mellem Laura og de andre børn ved til stadighed at kommentere på turtagningen i legen og forklare, hvorfor Laura eller de andre børn handler, som de gør. Når pædagogen forklarer børnene, hvad der sker mellem dem, kan Laura deltage i tidsmæssigt længere aktivitetsforløb.

De to cases viser, at uanset de to børns positioner som del af, på kanten af eller helt uden for fællesskaberne, så har de en fælles, grundlæggende lyst til at være sammen med andre børn. En gang imellem er deltagelsen dog socialt og tidsmæssigt forskudt. Det gælder f.eks. William, som i den første tid i vuggestuen iagttager de andre børn, dernæst overtager han et stykke legetøj, når de andre børn har forladt det, for så på et tidspunkt at deltage aktivt i fællesskabet. Over tid viser der sig for begge børn muligheder for deltagelse i takt med, at børnene erhverver sig de legitime deltagelseskoder og udvikler sig sprogligt, socialt og motorisk. Pædagogerne har en afgørende rolle i denne udvikling, som det f.eks. illustreres i Lauras tilfælde, når hun meget detaljeret guides af en pædagog til at bygge et tårn af klodser sammen med et andet barn.

### Mere end ét børnefællesskab

Vores undersøgelse underbygger eksisterende viden om, at langt de fleste børn, som William, i løbet af de første 3-4 måneder i vuggestuen bliver en del af børnefællesskaberne (Hygum & Sørensen, 2025). Men vores undersøgelse viser samtidig, at et mindre antal vuggestuebørn, som Laura, har svært ved at gennemskue deltagelseskoderne. For disse børn kan vuggestuen fremstå som et risikofyldt socialt rum, der stiller komplekse og flertydige krav og forventninger til dem (Gilliam & Gulløv, 2012).

På baggrund af dette vil vi pege på en vigtig pædagogisk opgave i at identificere sociale zoner i vuggestuen og lægge en plan for, hvordan alle børn kan hjælpes ind i børnefællesskaberne. For at udfolde, hvordan denne opgave kan gribes an i praksis, vil vi her afslutningsvist inddrage den del af vores studie af børnefællesskaber, der er baseret på designbaserede professionscirkler. I denne del arbejdede pædagogiske medarbejdere, ledere, studerende og forskere sammen om konkrete bud på, hvordan der kan arbejdes med børnefællesskaber i vuggestuen. I den ene vuggestue var pædagogens roller i de sociale zoner utydelige og børnene havde svært ved at aflæse deltagelseskoderne. Derfor udarbejdede de en skematisk rollefordeling, hvor hver voksen i tidsrummet fra frokost til lur tildelt en funktion som enten spisevoksen, fordybelsesvoksen, oprydningvoksen eller skiftevoksen. Pædagogerne oplevende, at rollefordelingen gav mere nærvær, og at især børn som Laura, blev mere trygge og i højere grad fik støtte til at blive en del af børnefællesskaberne. I den anden vuggestue blev pædagogerne optaget af at eksperimentere med de sociale zoner. Ved at flytte aktiviteter som sæbebobler, tørklædeleg og ærteposer fra tæppet op til bordet, kunne de se nye deltagelsesmuligheder for børn, der har svært ved at indgå i fællesskaber på tæppet. Bordet blev omdefineret, og helt små børn, der endnu ikke kunne sidde eller kravle, fik øjenkontakt med de større børn, og Laura, der har brug for tæt kontakt til en pædagog,

kunne opleve at være med. Ikke blot som tilskuer, men som deltager i et fællesskab.

Med artiklen tilbyder vi nogle greb til at få øje på de sociale zoner og på sammenhængen mellem zonerne deltagelseskoder og deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne i vuggestuen. Men det er vigtigt at understrege, at selvom alle vuggestuer vil have sociale zoner, så vil de manifestere sig på forskellig vis.

Evalueringer og kvalitetsanalyser af det pædagogiske arbejde i vuggestuen konstaterer, at der blandt ledere og pædagogisk personale eksisterer en mangfoldighed af forståelser af et børnefællesskab (Vive, 2023). Men måske er det netop denne mangfoldighed, der afspejler virkeligheden i vuggestuen, hvor forskellige sociale zoner betyder forskellige børnefællesskaber? Flere forståelser er ikke et udtryk for uklarhed, men for kompleksitet, og det er netop her, at et potentiale viser sig. Hvis vi favner mangfoldigheden, åbnes der for flere perspektiver på børns deltagelsesmuligheder og for pædagogiske handlemuligheder, der ellers ville forblive skjulte.

Afslutningsvist vil vi pege på, at vi i projektet har haft fokus på børnefællesskaber på stuen, og i mindre grad på de fællesskaber, der opstår f.eks. i garderoben, på tur, på legepladsen eller i forbindelse med børnenes formiddags- eller eftermiddagslur. Vi har også kun sporadisk viden om et barns positioner i børnefællesskaber i vuggestuen gentages i børnehaven. Ligeså kunne en afdækning af en evt. sammenhæng mellem deltagelse i børnefællesskaberne og børnenes socioøkonomiske baggrund supplere vores analyser. Men uanset mulige baggrundforklaringer viser vores projekt, at der er mere end bare ét børnefællesskab, og at pædagoger spiller en stor rolle i at åbne disse fællesskaber for det barn, der længselsfuld kigger mod legekrogen, samværet på tæppet eller snakken ved bordet uden selv at have nøglen til at komme ind.

## Litteratur

- Alanen, L. (2014). Childhood and intergenerationality: Toward an intergenerational perspective on child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 131-160). Springer.
- Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (New ed.). Routledge.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. H. Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Polity Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Routledge.
- Boström, S., Christoffersen, G.D., Fisker, T.B., Gitz-Johansen, T., Hansen, O.H., Petersen, K.S., Rasmussen, K., Stanek, A.H., & Thomsen, P. (Eds.). (2018). *Det store blandt de små*. Dafolo.
- Corsaro, W.A. (1979). "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8(3), 315-336.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. Karnac.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2015). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1. udg.). Gyldendal.
- Hygum, E., & Hygum, C.U. (2025). Beyond the rules, behind a smile: Children's oppositional actions in nurseries. *Early Years*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2333876>
- Hygum, E., & Sørensen, S.K. (2025). Suddenly he starts to say goodbye! Young children's relationships during the transition from homecare to ECEC institution. In L. Bøttcher, M. Fleer, M. Hedegaard, & D. Winther-Lindquist (Eds.), *Sustainability, care, play and the zone of proximal development* (pp. 263-279). Springer Nature.
- Juhl, P. (2023). *Exploring young children's agency in everyday transitions*. Bloomsbury Academic.
- Koumaditis, L., & Hygum, E. (2024). *Participatorisk design som afsæt for at styrke og udvikle børnefællesskaber i vuggestuen*. VIA University College.
- Koumaditis, L., & Hygum, E. (2025). *Børnefællesskaber i vuggestuen*. VIA University College.
- Kousholt, D. (2019). Children's everyday transitions: Children's engagements across life contexts. In M. Hedegaard & M. Fleer (Eds.), *Children's transitions in everyday life and institutions* (pp. 145-165). Bloomsbury Academic.
- Kragh-Müller, G. (2025). *Tidlige indsatser for børn i udsatte positioner – i og på tværs af de mest betydningsfulde samfundsmæssige handle-sammenhænge*. DPU, Aarhus Universitet.
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur*. Socialpædagogisk Bibliotek.
- Marschall, A., & Munck, C.C.C. (2022). Betydning af tilhør: Oversete perspektiver på "den gode opstart" i vuggestuen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2), 7-17. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134271>
- Munck, C.C.C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestue-praksis*. Roskilde Universitet.
- Pursi, A., & Lipponen, L. (2020). Creating and maintaining play connection in a toddler peer group. In A. Ridgway, G. Quinones, & L. Li (Eds.), *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (pp. 93-111). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5_7)
- Quiñones, G., & Fleer, M. (2011). "Visual vivencias": A cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives. In E. Johansen & E. J. White (Eds.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (pp. 107-133). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2394-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2394-8_6)
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel – et befordrende eller tyrannisk begreb? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (1), 54-63.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Van Trijp, C.P.J., Ree, M., Belland, T.E., Esmaeli, S., Eidsvåg, G.M., Asikanius, M.A., & Rosell, L.Y. (2025). A systematic scoping review on the transition of under-3-year-old children from home to early childhood education and care. *Education Sciences*, 15(5), 589. 1-40. <https://doi.org/10.3390/educsci15050589>
- VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. (2023). *Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*. VIVE.

# Pædagogisk faglighed

## – i udsatte boligområder

---

Cristina Munck,  
ph.d., docent Københavns Professionshøjskole,  
CRMU@kp.dk

Vibe Larsen,  
ph.d., docent Københavns Professionshøjskole,  
vl6@kp.dk

Ditte Tofteng,  
ph.d., docent Københavns Professionshøjskole,  
dito@kp.dk

### Resumé

I artiklen analyserer vi pædagogisk faglighed i daginstitutioner i udsatte boligområder på baggrund af observationer og interviews med nyuddannede pædagoger. Analysen viser, hvordan almen- og socialspecialpædagogik flettes sammen i en situeret praksis, hvor børns fællesskaber understøttes, og børn i udsatte positioner gives målrettet støtte. Vi argumenterer for, at denne praksis udgør en situeret og relationel faglighed, hvor den almene og socialpædagogiske viden gensidigt forudsætter hinanden.

**Nøgleord:** Almen- og socialpædagogisk faglighed, Daginstitutioner, Udsatte boligområder

### Abstract: Pedagogical Professionalism in Socially Disadvantaged Residential Areas

This article examines pedagogical professionalism in daycare institutions in socially disadvantaged residential areas, based on observations and interviews with newly qualified pedagogues. The analysis shows how general and social pedagogy are intertwined in a situated practice that supports collective participation while providing targeted support to children in vulnerable positions. We argue that this practice constitutes a relational and situated form of professionalism in which general and social pedagogical knowledge are mutually constitutive.

**Keywords:** General and social pedagogy, daycare, disadvantaged residential areas.

# I et almenpædagogisk perspektiv fremtræder fagligheden her som et arbejde med at forme fællesskabets betingelser, så nye handle- og deltagelsesmuligheder kan opstå

## Indledning

*Mohammed går over til Anna (pæd), der læser på madrassen med Julius. Han viser hende et mønster, som han har bygget med magneter. Hun siger, at han kan sætte dem fast på væggen (en metalplade). Han sætter dem fast og siger 'ådan' og smiler. Anna siger 'sådan'. Så får du den lige til at sidde fast – sådan! Mohammed gentager 'Ådan' og griner. Erkan på næsten 2 år kommer hen med en enkelt magnet og sætter den fast ved siden af Mohammeds. Først skubber Mohammed ham væk, men Anna siger at de begge to kan sætte magneter på. Erkan sætter sin magnet fast og banker metalpladen, der siger en høj lyd og Mohammed griner. De banker begge to på pladen og Erkan råber Yay, Mohammad råber yah og de griner (observationsuddrag, 2025).*

I observationsudraget møder vi Mohammed på knap tre år. Han er et barn, pædagogerne er særligt opmærksomme på. Opmærksomheden handler dels om en bekymring for hans sproglige udvikling, en bekymring pædagogerne deler med hans forældre, og dels om hans muligheder for at indgå i børnefællesskaber. Da han skubber Erkan væk, træder pædagogen til og understøtter en genforhandling af deltagelsen i legen ved at insistere på, at flere kan være med, så længe legen opleves som meningsfuld og sjov for børnene. Børnefællesskabet fremstår her som det, der knytter sig til den fælles leg, der løbende etableres og justeres i samspillet mellem børnene og med pædagogens støtte.

Da Mohammed tøvende forsøger sig med ord, gentager pædagogen roligt den korrekte udtale og fastholder derved glæden i legen. Da han skubber Erkan væk, hjælper hun ham tilbage i fællesskabet ved at understrege, at andre kan være med, så længe det er sjovt. Pædagogen

yder derved sproglig støtte til Mohammed, ikke som en særskilt øvelse, men som en integreret del af at støtte et barn i at finde glæde i at være fælles om en leg. Hun griber hans interesse for magneterne og lader ham dele oplevelsen med Erkan på to år.

Eksemplet peger på, at pædagogisk arbejde kan rette sig mod at udvide børns deltagelsesmuligheder i fællesskaber snarere end mod kompensation for det enkelte barns vanskeligheder. I et almenpædagogisk perspektiv fremtræder fagligheden her som et arbejde med at forme fællesskabets betingelser, så nye handle- og deltagelsesmuligheder kan opstå.

I observationerne ses imidlertid også situationer, hvor pædagogerne arbejder kompensatorisk. Det fremgår fx af en episode, hvor et barn er på vej til at slå et andet barn. Pædagogen griber hurtigt ind, standser handlingen og sætter ord på både intention og oplevet uretfærdighed, samtidig med at hun foreslår en alternativ handlemulighed. Hun indtager dermed midlertidigt en regulerende funktion, i forhold til noget barnet endnu ikke mestrer. Indsatsen retter sig mod at kompensere for barnets vanskeligheder med konflikt- og affekthåndtering.

I artiklen undersøger og diskuterer vi, hvordan pædagogisk faglighed i daginstitutioner udfolder sig i praksis, når arbejdet bevæger sig mellem forskellige hensyn og opgaver. Dette tager afsæt i følgende spørgsmål:

*Hvordan udfolder almenpædagogiske hensyn sig i pædagogisk praksis i udsatte boligområder, når arbejdet bevæger sig i spændinger mellem omsorg, anerkendelse, korrigerende og støtte til deltagelse*

*i fællesskaber og hvor social-specialpædagogiske hensyn løbende indgår som en del af denne praksis?*

Artiklens afsæt er et kvalitativt materiale fra fem daginstitutioner i udsatte boligområder (Tofteng et al, 2025). Der er lavet observationer af og interview med pædagoger samt pædagogiske ledere for herigen- nem at undersøge den faglighed, der findes og skabes i mødet med børn og familier i de specifikke boligområder. Vi argumenterer i artik- len for, at der træder en pædagogisk faglighed frem, hvor almen- og social-specialpædagogisk arbejde flettes sammen i konkrete praksisser, som skaber inkluderende deltagelsesmuligheder for børn i daginstitu- tionernes hverdagsliv.

I artiklen henviser børnefællesskaber til et empirisk og analytisk per- spektiv på de muligheder og betingelser for deltagelse, som skabes og opstår i børns samvær, når de er fælles om noget. Det fælles kan antage forskellige former (Stanek, 2012).

#### **Udsatte boligområder som betingelse for pædagogisk faglighed**

Børn, familier og pædagogisk personale i danske daginstitutioner deler mange fælles hverdagsituationer på tværs af landet. Men det pæda- gogiske arbejde i daginstitutioner beliggende i udsatte boligområder er ofte præget af en højere grad af kompleksitet, som skaber betingelser for arbejdet med børn og familier. Det indebærer bl.a. et tæt arbejde med børn og familier, hvis hverdagsliv kan være præget af erfaringer med migration og flugt samt fattigdom og social ulighed (Petersen, 2019; Martiny-Bruun, 2024). Det pædagogiske arbejde omfatter for nogle børn og forældre opbygning af trygge og tillidsfulde relationer, støtte til børns deltagelse i hverdagslivet på tværs af forskellige kontek- ster samt hjælp til familiers hverdagsproblemer gennem et ofte upå- agtet omsorgsarbejde, der rækker ud over daginstitutionens rammer og ind i grænselandet mellem stat og familie. Men også konkrete hver- dagsudfordringer, fx i forhold til kontakt med sociale myndigheder ift. bevilling af ydelser eller børns fremmøde i daginstitutionen (Juhl, 2014; Munck & Marschall, 2025; Munck & Kirkeby, 2021; Petersen, 2019; Ring- smose & Svinth, 2019).

Derudover er de udsatte boligområder indlejret i en særlig historisk og samfundsmæssig kontekst og har gennem flere årtier været genstand for betydelig politisk opmærksomhed (Schultz Larsen, 2022). På den ene side karakteriseres områderne ud fra en række strukturelle forhold som beboernes husstandsindkomst, tilknytning til arbejdsmarkedet, uddannelsesbaggrund og andelen af beboere med etnisk minori- tetsbaggrund. På den anden side har en vedvarende politisk diskurs konstrueret områderne som afvigende, særlige og problematiske med betegnelser som ghettoer og parallelsamfund og med konsekvenser for de mennesker, som bor i områderne (Larsen et al, 2023; Schultz Larsen & Delica, 2024). Det har resulteret i en række politiske tiltag og

særlovgivninger som skaber betingelser for det pædagogiske arbejde, fx lovgivning om parallelsamfund (Regeringen(S), 2021) eller særlovgiv- ninger på dagtilbudsområdet, som loven om obligatorisk læringstilbud til børn i udsatte boligområder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Flere studier har peget på, hvordan de politiske diskurser og tiltag bidrager til en territorial stigmatisering (Schultz Larsen & Delica, 2024), dvs. en stigmatisering af bestemte geografiske områder og dermed også af områdets beboere (Wacquand, 2008). Andre studier har peget på, at områderne ikke alene stigmatiseres territorielt, men underlægges en diskriminerende og racialiseret diskurs, når fx kategorier som

”ikke- vestlig baggrund ” anvendes om bestemte grupper af områdets beboere (Hassani, 2023; Larsen et al, 2023). Dette skaber betingelser for det pædagogiske arbejde i dagtilbud i udsatte boligområder, idet dis- kurser former, hvordan ”tidlig indsats” omsættes til praksis – ofte rettet mod nogle børn frem for alle – og hvordan børn og familier forstås, positioneres og mødes i hverdagen. Det kommer bl.a. til udtryk, når enkelte børn bliver genstand for særlig pædagogisk opmærksomhed, hvor bekymringer om sproglig udvikling eller såkaldte ”manglende legekompeter” træder frem som centrale (Martiny-Bruun, 2024b; Martiny-Bruun & Jørgensen, 2020).

For daginstitutioner i udsatte boligområder indebærer den øgede politiske bevågenhed, at den pædagogiske praksis mødes med særlige forventninger og styringslogikker, som former institutionernes hand- lebetingelser og børns opvækstvilkår på specifikke måder. Det kan komme til udtryk i et øget fokus på tidlig opsporing, dokumentation og forældresamarbejde, hvor pædagogers opgaver i praksis udvides til også at omfatte opsøgende og koordinerende arbejde på tværs af hjem og daginstitution. Pædagogisk faglighed i disse boligområder udfolder sig således i spændingsfelter mellem strukturelle vilkår, hverdagspro- blemer, relationelt arbejde, særlovgivning, politiske tiltag og samfunds- mæssige forventninger om forandring af de udsatte boligområder (Bregnbæk et al, 2025; Christensen et al, 2022; Munck, Marschall & Her- mansen, 2023; Ringsmose & Svinth, 2019).

Flere studier peger på, at det ikke er en let opgave for den almen- pædagogiske praksis. De viser, at når dagtilbud pålægges et eksplicit ansvar for at løse komplekse samfundsproblemer, opstår en risiko for at udpege bestemte kategorier af børn og familier som særlige ift. den hjælp og støtte de kan have brug for og derved overse strukturelle forhold på trods af intentioner om det modsatte (Gulløv & Kamp- mann, 2021; Jørgensen & Bregnbæk, 2020). For nyuddannede pædago- ger indebærer dette, at de træder ind i en praksis, hvor de må navigere mellem krav om målrettet indsats og risikoen for at individualisere

strukturelt betingede problemer, hvilket stiller skærpede krav til faglig dømmekraft.

Disse spændinger må samtidig forstås i lyset af en historisk opdeling af det pædagogiske felt. Pædagogisk arbejde har traditionelt været begrebsliggjort og organiseret gennem en opdeling mellem almen-, social- og specialpædagogik med adskilte målgrupper, institutionelle forankringer og vidensformer (Madsen, 2013; Jensen, 2022; Pio, 2020). Denne institutionelle differentiering har været knyttet til særskilte ansvarsområder, som i nogle tilfælde har bidraget til udgrænsning i forskellige institutioner med forskellige målgrupper snarere end inklusion (Hedegaard-Sørensen, 2025; Morin, 2009).

I det følgende uddyber vi, hvordan den pædagogiske faglighed udfolder sig som en praksis, hvor pædagoger løbende justerer rammer, relationer og deltagelsesmuligheder i bevægelser mellem forskellige situationer i børns hverdagsliv (Munck & Marschall, 2024).

### Metodeovervejelser

Baggrunden for artiklen er projektet *Specialisering i praksis (2024-2025)*. Projektet var en forskningsbaseret kvalitativ undersøgelse af et uddannelsesforløb målrettet dagtilbudspædagogik i udsatte boligområder, udviklet på pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole<sup>1</sup> (Tofteng et al, 2025). Projektet fulgte gældende forskningsetiske principper om informeret samtykke, anonymisering og fortrolig behandling af data, samtidig med at etiske spørgsmål løbende blev håndteret som en del af forskningsarbejdet med de nyuddannede pædagoger (Kousholt & Juhl, 2024). Formålet var at undersøge, hvordan pædagogisk arbejde (dagtilbudspædagogik) udføres, udvikles og udformes i institutioner beliggende i udsatte områder.

I alt deltog fem dagtilbud fra Københavnsområdet. Der er gennemført observationer af fem pædagoger, som blev fulgt i fem arbejdsdage over en periode på tre måneder. Pædagogerne er fulgt enten formiddag eller eftermiddag dvs. de er fulgt gennem alle aktiviteter i dette tidsrum – tid på legeplads, måltider og andre aktiviteter. Efterfølgende blev der lavet interview med de fem pædagoger af ca. en times varighed. Der er desuden gennemført kvalitative interview med seks ledere i de deltagende institutioner. Projektet blev designet som et kvalitativt studie (Brinkmann og Tanggaard, 2020), hvor empirien blev produceret i et forskningsfællesskab, bestående af forskere og undervisere, der alle er involveret i uddannelse, videns- og udviklingsarbejde og ansat på Institut for pædagoguddannelse på Københavns Professionshøjskole.

1 Specialiseringsprofilen: Profiluuddannelsen *Dagtilbudspædagogik målrettet udsatte boligområder* (2018-2021) blev udviklet i et samarbejde mellem Børne- og Unge forvaltningen i Københavns kommune og Københavns Professionshøjskole (KP) for at styrke pædagogers kompetencer i mangfoldighed, refleksion og forældresamarbejde i udsatte boligområder.

Observationer og interview blev gennemført af underviserne og efterfølgende analyseret i fælles workshops. Disse workshops fungerede som et rum, hvor empirien blev fremlagt og drøftet, og hvor forskellige perspektiver, herunder etik, blev bragt i spil. De temaer der trådte frem i materialet, var bl.a. et arbejde med at få alle børn med i fællesskaber, at være på forkant og forebygge konflikter, at skabe struktur og glidende overgange i hverdagen, at improvisere samt at håndtere en høj grad af emotionel involvering i arbejdet med børn og familier. Denne tilgang har rødder i praksisforskning og partcipatorisk forskning, hvor viden udvikles i dialogiske processer (jf. Lave, 2019; Thomsen, Buhl, & Skovhus, 2017).

En væsentlig pointe med analysearbejdet i disse workshops var, at det empiriske materiale blev afsæt for at udforske og forstå praksis. Det indebærer, at analyseprocessen er iterativ, fortolkende og sensitiv over for kontekstuelle og meningskabende dimensioner – snarere end summativ og konkluderende (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Kristiansen & Krogstrup, 2015). På den måde flyttes fokus fra "at få bekræftet det, man gerne vil vide" til at stille nye spørgsmål, der kan åbne for indsigt i pædagogisk faglighed, som den faktisk udfolder sig i praksis. Forældre blev informeret om projektet via informationsbreve hængt op i institutionerne og opfordret til at rette henvendelse til den pædagogiske leder, hvis de ikke ønskede at deltage. Observationerne var rettet mod de professionelle faglige praksis og hverdagsarbejde og ikke mod enkeltbørn.

### Empiriske nedslag og analyser – midt imellem

I interviewene har vi spurgt til den pædagogiske praksis set fra både et ledelses- og et pædagogperspektiv, herunder de muligheder og udfordringer, som de interviewede oplever i det daglige arbejde. Både ledere og pædagoger pegede på, at deres arbejde formes af mødet med børn og familier, deres livsvilkår samt institutionernes beliggenhed. En leder beskrev, hvordan det medførte en række særlige krav til den pædagogiske praksis og til organiseringen af hverdagen i institutionerne:

*"(...) det jo er en særlig institution. Vi er officielt en helt almindelig institution. Men vi er alligevel en særlig institution. Vi har faktisk skrevet i nogle af vores stillingsannoncer: "Vi er ikke et specialtilbud, men..."(...) Så jeg siger til dem: "Du skal vide, at du skal være god til at bede om hjælp. Du skal være god til at række ud." (pædagogisk leder)*

Den pædagogiske leder, der udtaler sig i citatet, anerkender, at det pædagogiske arbejde i daginstitutioner i udsatte områder rummer både almenpædagogiske problematikker og samtidig er noget andet, som ikke lader sig forklare enkelt. Denne forståelse genfindes på tværs af interviewmaterialet og peger på en gennemgående spænding i, hvordan det pædagogiske arbejde beskrives.

På den ene side fremtræder praksis, i vores analyser, som særlige måder at arbejde på, herunder et tæt og ofte opsøgende samarbejde med familier, håndtering af hverdagsproblemer knyttet til økonomi, sprog og livssituation samt en vedvarende opmærksomhed på børns deltagelsesmuligheder. På den anden side er det, som lederen påpeger, ikke et specialpædagogisk tilbud men et almenpædagogisk tilbud, der samtidig rummer særlig arbejdsopgaver, hvor opgaven fastholdes inden for en almen ramme, hvor forskelle ikke udskilles, men søges håndteret som en del af fællesskabet. Det er ikke den klassiske opdeling mellem almen- og social-specialpædagogik, der er på spil her (Madsen, 2013) men noget midt imellem. Denne dobbelthed kommer konkret til udtryk i pædagogernes daglige arbejde.

Den pædagogiske dagligdag er præget af 'ekstra' gøremål, herunder som tidligere beskrevet, støtte til familier som har brug for hjælp og vejledning til at håndtere henvendelser fra kommunen eller andre offentlige instanser. For pædagogerne handler det om at forstå og imødekomme de behov, børn og familier bringer med sig fra et hverdagsliv præget af ulige vilkår. Det betyder, at børn møder institutionen med forskellige forudsætninger for at deltage i hverdagslivet.

Som en pædagog forklarer:

*(...) Ja, så dem [børn] der har en masse gode forudsætninger for at udvikle sig helt normalt, men som stadig er i en udsat position, og så spørger du, om hvad jeg tænker, der skal gøres for dem, eller hvordan det kommer til udtryk. Det [børnenes mistrivsel] kommer helt sikkert til udtryk i, at deres sådan grundtilstand, deres humør, deres almene velbefindende er ikke supergodt. De er tit mutte og triste. Sådan lidt modløse og lidt slukkede. De synes, det er rigtig svært at finde nogle at lege med. De kommer rigtig tit i konflikter, når de finder nogle at lege med. De står meget udenfor fællesskabet. De kommer rigtig tit i negativ voksenkontakt og har rigtig svært ved at indgå i voksenstyrede aktiviteter. Så man kan måske koge det ned til, at de har rigtig svært ved at honorere de forventninger og krav, som omgivelserne har til dem (...) Ja, og det er jo børn, som har virkelig meget brug for noget massiv voksenstøtte for faktisk at kunne være til stede, og være i verden. De skal hjælpes i alle små overgange. De skal hjælpes med at komme fra a til b. De skal hjælpes med ikke at gøre skade på sig selv, ikke at blive for kolde og for våde og for alt mulig andet. Det er nærmest mandsopdækning... (Nyuddannet pædagog, 2025)*

Som citatet viser, kommer børns mistrivsel og vanskeligheder med at deltage i fællesskaber til udtryk gennem konflikter og positioner uden for fællesskabet, hvilket i praksis håndteres gennem voksenstøtte og løbende justering af fællesskabets rammer. Pædagogerne arbejder således både med at støtte det enkelte barn og med at udvide deltagel-

sesmulighederne i fællesskabet. Daginstitutionerne fremstår dermed som et særligt alment midt-imellem-rum, hvor de nyuddannede må lære at navigere fagligt i et spænd mellem støttebehov og en almenpædagogisk ramme. Denne faglighed træder frem i praksis, som det følgende eksempel om kongekroner viser.

### Kongekroner

Den pædagogiske praksis rummer en betydelig viden om de enkelte børn, som pædagogerne bringer i spil i situationer der, udefra kan fremstå som almindelige, men som i praksis kræver løbende faglige vurderinger for at opretholde fællesskabet og forebygge, at situationen udvikler sig til konflikter mellem børnene. Det følgende eksempel viser, hvordan pædagogisk praksis formes i løbende afvejninger mellem hensynet til det enkelte barn og fællesskabets rammer, hvor støtte, regulering og anerkendelse må balanceres i konkrete situationer.

#### *En kold Katten af tønden*

*Pædagogen MATILDE er klædt ud som løve med sort snude og hale på. Alle voksne er klædt ud, for det er fastelavn, og den fejres udenfor. Det er koldt og nærmest på frysepunktet. "Vi er meget udenfor her i Dragebakken, ikke mindst pga. den trange plads", siger MATILDE. Udenfor er hver stue placeret på hvert sit sted på legepladsen, og børnene står i kø, klar til at slå katten af tønden. MATILDE står og opmuntrer de børn, som gør klar til at slå. Nogle [børn] slår så forsigtigt, at man ikke ved, om køllen overhovedet rammer de hvide brædder, mens andre målrettet slår løs 3-4 gange. Børnene udviser en imponerende tålmodighed et godt stykke tid, men så bliver en pige ked af det af en eller anden grund og løber væk fra køen, mens en anden pige bliver ked af, at hun ikke får slået tønden i stykker. MATILDE bytter rolle med en praktikant, som i stedet for MATILDE kan tage billeder med mobiltelefonen af begivenheden, så MATILDE kan trøste pigen (der løber væk fra køen). Hun sætter ord på pigens ærgrelse, går ned i knæ og holder om hende, til hun falder til ro og går til sidst med hende om i køen. Så begynder en dreng klædt ud som grøn kat at fryse. Han vil ind. Det vil nogle af de andre børn også, og MATILDE går med dem ind i garderoben, selvom aftalen med kollegerne er, at arrangementet afvikles ude. Så begynder Samir at græde, fordi han ikke er blevet fastelavns-konge. For at trøste ham, foreslår MATILDE, at de laver en kongekrone sammen senere – en banan-kongekrone, for han er klædt ud som banan. Det får ham til at falde til ro.*

Situationen udspiller sig i forbindelse med fastelavn, hvor børnene deltager i at slå katten af tønden – en fælles aktivitet, der indebærer turtagning, venten og deltagelse i et fælles forløb. Når Matilde slår katten af tønden med børnene, er det ikke alene for at gennemføre en tradition, men også for at skabe et fælles anliggende, hvor børnene kan være sammen om noget. Aktiviteten fremstår umiddelbart fra obser-

# Denne faglighed kan forstås som en sammenvævning af almen pædagogisk viden og social- og specialpædagogiske hensyn, hvor det særlige ikke etableres som adskilte indsatser, men indlejres i det fælles

vatørens perspektiv som et alment pædagogisk arrangement, men dens gennemførelse forudsætter en løbende justering af rammerne, så forskellige børn kan deltage på forskellige måder (Hedegaard-Sørensen, 2025; Morin, 2009). Den viden og de faglige vurderinger, som dette kræver, træder særligt frem i de efterfølgende interviews med pædagogerne. Det er bl.a. i denne type situationer, at det særligt almene midt-imellem-rum træder frem, og hvor de nyuddannede må udvikle en faglig dømmekraft til at navigere i spændet mellem forskellige og til tider modstridende hensyn.

Fra observatørens perspektiv fremstår det, hvordan Matilde hele tiden er opmærksom på situationer, hvor børns behov forskyder sig: et barn bliver ked af det, et andet barn fryser og vil ind, og et tredje barn reagerer på ikke at blive fastelavns-konge. I stedet for at fastholde aktivitetens oprindelige form med turtagning og at stå i kø og vente på sin tur eller sende børn ind, der ikke kan deltage på aktivitetens præmisser, ændrer Matilde kontinuerligt på forløbet for at understøtte det fælles. Hun bytter rolle med en kollega (fra stuen) for at trøste et barn, bryder aftalen om at være ude for at imødekomme børn, der fryser, og skaber en ny mulighed for deltagelse for et af børnene ved at love ham en banan-kongekrone.

Set fra et analytisk perspektiv kan situationen forstås som en prioritering mellem flere samtidige fællesskaber, herunder det fælles fastelavnsarrangement, stuefællesskabet og mindre grupper af børn. Matildes handlinger bidrager til at åbne deltagelsesmuligheder for nogle børn, samtidig med at deres deltagelse i det fælles arrangement ændres. Situationen peger dermed på, at pædagogisk praksis indebæ-

rer løbende afvejninger af, hvilke fællesskaber der understøttes i situationen.

I nogle interviews blev pædagogerne spurgt, hvad de oplever som centralt for børns hverdag og deltagelse i fællesskaber i daginstitutionen. Her peger de på betydningen af støtte til børns deltagelse. Som en pædagog formulerer det:

*"Jeg tror, at fællesnævneren for mange af de børn, som vi har, der er i udsatte positioner, er, at en god dag for dem helt sikkert er, når de bliver mødt med milde voksenøjne, og nogle som er nysgerrige og har tid til at høre, hvad det er, de har brug for. Fordi de jo tit rigtig gerne vil fællesskabet, de ved bare ikke hvordan, så når de får nogle mestringsoplevelser eller succesoplevelser og bliver støttet af en voksen, bliver hjulpet ind i nogle fællesskaber – det er jo det, der er så vigtigt for dem. Så når det lykkedes og man kan se: "Ej, der mødte du mig bare lige, som jeg havde brug for," eller "Wow, der var du der bare, eller der fik jeg en fed erfaring," det er jo det, der giver mening for dem" (Interview nyuddannet pædagog, 2025).*

I citatet fremhæver pædagogen betydningen af at møde børn med nærvær, nysgerrighed og støtte samtidig med, at børnene beskrives som nogen, der "gerne vil fællesskabet" som her henviser til at børnene gerne vil være sammen med de andre børn, men ikke ved hvordan. Dette udsagn står ikke alene, men peger på en forståelse, som genfindes flere steder i interviews, hvor børns deltagelse i fællesskaber fremstår som noget, der kræver voksenstøtte. Denne forståelse er tæt knyttet til pædagogernes løbende observationer af børnene, hvor

kropslige udtryk, bevægelser og mimik indgår som centrale tegn i deres vurderinger af, hvordan og hvornår der skal støttes.

Samtidig rummer denne måde at tale om børn på en dobbelthed, idet deltagelsesvanskeligheder både forstås som noget, der kalder på støtte til barnet, og som noget, der kan håndteres gennem ændringer i fællesskabets betingelser. I denne spænding træder pædagogisk faglighed frem som et arbejde med at håndtere ulige betingelser for deltagelse: det almenpædagogiske i orienteringen mod fællesskabet og det socialpædagogiske i den differentierede støtte til børn, der ikke umiddelbart finder vej ind.

### Diskussion

I analysen af vores empiriske materiale fremstår pædagogisk faglighed ikke som knyttet til adskilte social- eller specialpædagogiske indsatser med bestemte metoder, men som et alment arbejde med at skabe betingelser for deltagelse i den fælles hverdag (Jacobsen & Komischke-Konnerup, 2019). Fagligheden kommer til udtryk i måden, hvorpå fællesskaber for børn løbende etableres og justeres gennem differentierede invitationer og støtte, hvor aktiviteter og deres rammer tilpasses (jf. fastelavnstøndeslagning), så børn kan deltage på forskellige måder og i forskelligt tempo. Denne faglighed kan forstås som en sammenvævning af almen pædagogisk viden og social- og specialpædagogiske hensyn, hvor det særlige ikke etableres som adskilte indsatser, men indlejres i det fælles.

Set i dette lys fremstår arbejdet på mange måder som velkendt almenpædagogisk praksis: at støtte børns leg, skabe rammer for læring, møde forældrene i dialog og sikre, at hverdagen fungerer. Samtidig er arbejdet præget af en strøm af små, men betydningsfulde balanceringer og overskridelser der gør fagligheden til noget mere end det velkendte. Det kan være et barn, der er utrygt og har brug for hjælp til at finde ind i børnefællesskabet. Det kan være børn, der kæmper med sproget og skal hjælpes til at udtrykke sig på måder, så de andre børn forstår dem. I alle disse situationer handler fagligheden om at se det almene i det særlige og det særlige i det almene, at forme hverdagen så både fællesskabet og det enkelte barn kan trives.

Man kan på den ene side argumentere for, at vi fremanalyserer en almen hverdagspædagogik, som kan genfindes i mange daginstitutioner, i arbejdet med børns fællesskaber og deltagelse. Når vi på den anden side fastholder, at analysen af denne praksis viser noget andet og mere, skyldes det, at praksis her finder sted på trods af flere dominerende forhold. For det første er de daginstitutioner som vores undersøgelse har omhandlet, på én gang genstand for omfattende

forventninger til pædagogikkens forandringskraft – herunder politiske ambitioner om at kvalitetsløfte dagtilbud samt at sikre, at alle børn udvikler de nødvendige kompetencer og får en god start på livet. For det andet ligger disse institutioner i særlige boligområder, der er underlagt en dominerende territorial stigmatisering som social- og bypolitisk medfører problematisering af bestemte sociale grupper, herunder familier med etnisk minoritetsbaggrund (Hassani, 2023; Regeringen (S), 2021). For det tredje bidrager kategorier som “udsatte”, “ressource-svage” og “ikke-vestlig baggrund” til at producere og cirkulere bestemte forklaringer på børns og familiers livssituationer, som har en tendens til at fastholde og reproducere sig i institutionelle sammenhænge selv når der arbejdes målrettet for det modsatte (Bregnbæk et al., 2025; Larsen et al., 2023). På trods af dette viser analyserne, at eksisterende dominerende kategorier og forståelser af hvem børn og familier i udsatte boligområder er, herunder betydningen af familiernes etniske minoritetsbaggrunde eller socialøkonomiske position overskrides, fx ved ikke at reducere børns deltagelsesvanskeligheder til deres etniske baggrund eller sociale position, men i stedet arbejde med de konkrete situationer og relationer, de indgår i. Samtidig, viser materialet, at denne bestræbelse ikke altid lykkes. Der er også situationer, hvor børn ikke blot inviteres ind i fællesskaber, men korrigeres og vejledes i retning af handlemønstre, der svarer til institutionelle forventninger.

Denne dobbelte bevægelse peger på, at det kan være vanskeligt entydigt at afgrænse, hvad der er “det særlige”, da det løbende forhandles i konkrete situationer og relationer.

### Afrunding

I artiklen peger vi på, hvordan den historiske opdeling mellem almen og social- eller specialpædagogik med adskilte målgrupper, institutionelle forankringer og vidensformer i praksis udfordres i daginstitutioners pædagogiske arbejde, også i udsatte boligområder. Denne opdeling må samtidig forstås i lyset af bredere politiske diskurser, hvor udsatte boligområder og deres beboere underlægges territorial stigmatisering og i nogle sammenhænge også diskriminerende kategoriseringer.

Med afsæt i analysen og de empiriske nedslag viser vi, hvordan pædagogisk faglighed udfolder sig som en kontinuerlig faglig balancering, hvor pædagogerne bestræber sig på at se det almene i det særlige og omvendt og på at skabe handlerum for børn i konkrete situationer. Det viser, at pædagogisk faglighed ikke udfolder sig i adskilte faglige - og sociale felter, men som sammenvævede almen- og social-specialpædagogiske bestræbelser i børns institutionelle hverdagsliv.

## Litteratur

- Bregnbæk, S., Larsen, V., & Tireli, Ü. (2025). Welfare work and the problem of difference: Ethical reflexivity and caring for refugee children in Danish daycare institutions. I B. Ribers & N. Warring (Red.), *Professional ethics in welfare work and education: Nordic perspectives* (Bind 1) p, 189- 201. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003429692>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Obligatoriske læringstilbud*.  
<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/Haandbogen-til-obligatorisk-laeringstilbud.pdf>
- Christensen, G., Christensen, M.L., Hjelmar, U., Espersen, H.H., Enemark, M.H., Mikkelsen, C.H., & Winkler, A. (2022). Chanceulighed i udsatte boligområder: En analyse af boligsociale helhedsplaners bidrag til at forbedre børn og unges livschancer. VIVE.
- Gulløv, E., & Kampmann, J. (2021). Civilisering af forældre – en del af børnehavens projekt? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(4), Artikel 103.  
<https://dpt.dk/temanumre/2021-4/civilisering-af-foraeldre-en-del-af-boernehavens-projekt/>
- Hassani, A. (2023). Racialisation in a "raceless" nation: Muslims navigating Islamophobia in Denmark's everyday life. I A. Groglopo & J. Suárez-Krabbe (Red.), *Coloniality and decolonization in the Nordic region* (s. 37-50). Routledge.
- Hedegaard-Sørensen, D. (2025). *Pædagogisk indblik: Mellemformer: Mellem almen og specialpædagogik*. DPU, Aarhus Universitetsforlag.
- Højholt, C., & Røn-Larsen, M. (2021). Conflicts situated inequality and politics of everyday life. *Culture & Psychology*, 27(4), 591-611.  
<https://doi.org/10.1177/1354067X21989950>
- Jacobsen, G.H., & Komischke-Konnerup, L. (2019). Pædagogisk professionsprog: Hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 46-58.  
<https://doi.org/10.7146/TFP.V15I28.113100>
- Jensen, N. R. (2022). Hvor er socialpædagogikken på vej hen? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2022(4), 105-118.  
<https://dpt.dk/temanumre/2022-4/hvor-er-socialpaedagogikken-paa-vej-hen-et-bidrag-til-socialpaedagogikkens-politiske-oekonomi/>
- Jensen, N.R., Petersen, K.E., & Wind, A.K. (2015). *Daginstitutioner i udsatte boligområder: Pædagogisk udvikling i arbejdet med udsatte børn og familier*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Juhl, P. (2014). På sporet af det gode børneliv: Samfundets bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet (Ph.d.-afhandling). Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Jørgensen, N.J., & Bregnbæk, S. (Red.). (2020). *Flygtningebørn i danske daginstitutioner: Pædagogiske dilemmaer og balancegange*. Dafolo.
- Kousholt, D., & Juhl, P. (2024). Etiske fordringer og dilemmaer i forskning med børn og familier: Situeret etik i praksisforskning. *Nordiske Udkast*, 51(2), 32-60. <https://doi.org/10.7146/nu.v51i2.143081>
- Kristiansen, S.K., & Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, V., Tireli, Ü., Tofteng, D.M.B., & Høy-Hansen, M.M. (2023). Parents as both problem and resource: The political management of parenting in marginalised residential areas. *Qualitative Studies*, 8(2), 168-193. <https://doi.org/10.7146/qs.v8i2.140965>
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life: Access, participation and changing practice*. Cambridge University Press.
- Madsen, B. (2013). *Socialpædagogik – at hjælpe mennesker i udsatte positioner*. I N. R. Jensen, S. Langager, T. Erlandsen & K.E. Petersen (Red.), *Socialpædagogik – en grundbog* (1. udg., kap. 8). Hans Reitzels Forlag.
- Mardahl-Hansen, T., & Højholt, C. (2025). Situeret lærerfaglighed: Begreb om situeret ulighed aktualiserer nye forståelser for læreres faglighed og betingelser. *Nordiske Udkast*, 52(1).  
<https://doi.org/10.7146/nu.v52i1.148711>
- Martiny-Bruun, A. (2024). Growing up in the "ghetto": Children's ambiguous attachment in racialised communities in Denmark. *Children's Geographies*, 22(6), 829-843.  
<https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2386248>
- Martiny-Bruun, A., & Jørgensen, N. J. (2020). Flygtningebørns leg som pædagogisk udfordring: Tilpasning og handlekraft. I N.J. Jørgensen & S. Bregnbæk (Red.), *Flygtningebørn i danske daginstitutioner: Pædagogiske dilemmaer og balancegange* (s. 49-61). Dafolo.
- Morin, A. (2009). *Praksisforskning: På tværs af almen- og specialpædagogik*. *Educare*, (4), 105-121.
- Munck, C., & Marschall, A. (2025). Omsorgspraksis i skyggerne. *Pædagogik & Omsorg*, 9(1). <https://doi.org/10.7146/fppu.v9i1.156764>
- Munck, C., & Marschall, A. (2024). Pedagogical boundary work: When the welfare state becomes entangled with family affairs. *Early Years*.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2404516>
- Munck, C., Marschall, A., & Hermansen, J. (2023). *Mindre børnegrupper – højere kvalitet: En forskningsrapport*. Københavns Professionshøjskole.
- Munck, C., & Kirkeby, J.V. (2021). *Tidlig indsats i udsatte miljøer*. I C. Munck & J.V. Kirkeby (red.), *Udsatte børn eller udsatte miljøer? Med daginstitutionslivet i fokus* (s. 11-31). Dafolo.

- Petersen, K.E. (2019). Dagtilbuddets betydning for børn i udsatte positioner. *Pædagogisk Indblik 02*. DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Center for Skoleforskning.
- Pio, F. (2020). Om den almene pædagogiks krise – mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 9(1), 51-70. <https://doi.org/10.7146/spfv9i1.119629>
- Regeringen. (2021). Aftale om blandede boligområder: Næste skridt i kampen mod parallelsamfund. Regeringen.
- Ringsmose, C., & Svinth, L. (2019). Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud. DPU, Aarhus Universitet & Aalborg Universitet.
- Schultz Larsen, T. (2022). Parallelsamfundets sociologi. *Dansk Sociologi*, 33(1), 33-61. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v33i1.7002>
- Schultz Larsen, T., & Delica, K.N. (2024). Fragmenting cities: The state, territorial stigmatization and urban marginality. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789906943>
- Stanck, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabers betydning. *Nordisk Udkast*, (1), 38-50.
- Tofteng, D.M.B., Munck, C., & Larsen, V. (2025). Specialisering i praksis: Afslutningsnotat. Københavns Professionshøjskole.
- Thomsen, R., Buhl, R., & Skovhus, R.B. (2017). Forskningscirkelledelse i praksis. *Nordic Studies in Education*, 37(1), 46-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5914-2017-01-04>
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Polity Press.

# At være "tilpas syg" og "tilpas dygtig"

## – når inklusionslogikker skaber ekskluderende praksis på pædagoguddannelsen

---

Lisbeth Nielsen,  
cand.pæd,soc, lektor, UCN Pædagogik  
og Forskningscenter for in- og eksklusion  
i pædagogisk praksis,  
lni@ucn.dk

### Resumé

Artiklen undersøger 'nedsat tid' i praktik på pædagoguddannelsen gennem script- og translationsanalyser, inspireret af aktør-netværksteori. Ordningen skal sikre rimelige tilpasninger for studerende med funktionsnedsættelser, som de igennem handicapkonventionen har ret til. Men analysen viser, at praksis omkring 'nedsat tid' skaber barrierer. De studerende må performe sygdom på bestemte måder, hvilket indebærer risiko for patologisering og mistillid. Artiklen peger på, at inklusionstiltag som dette også indeholder ekskluderende mekanismer, der reelt modvirker det ideal, som tiltaget egentlig skulle opfylde.

**Nøgleord:** Nedsat tid, studerende med funktionsnedsættelse, inklusion og eksklusion, pædagoguddannelsen, aktør-netværksteori

### **Abstract: Being 'sick enough' and 'skilled enough' – when the logic of inclusion produces exclusionary practices in the Danish pedagogue education**

This article explores 'reduced hours' in the Danish pedagogue education through analyses inspired by Actor-Network Theory. 'Reduced hours' must provide reasonable accommodations for students with disabilities, as stipulated by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The analysis, however, shows that the practice surrounding 'reduced hours' generates barriers. Students are required to perform illness in specific ways, which entails risks of pathologisation and mistrust. The article argues that inclusion measures such as this also contain exclusionary mechanisms, that ultimately undermine the ideal they are intended to realize.

**Keywords:** Reduced hours, students with disability, inclusion and exclusion, pedagogue education, Actor-Network Theory

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168267

## Indledning

Studerende på pædagoguddannelsen tilbringer ca. en tredjedel af studietiden i praktik, heraf to praktikker af seks måneder, hvor de er ansat i 30 t/uge og modtager løn. Studerende med funktionsnedsættelser, som ikke kan indfri dette timekrav, kan søge om 'nedsat tid' efter § 8, stk. 8 i bekendtgørelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Ordningen giver mulighed for at reducere arbejdstiden med op til fem timer ugentligt, dog sikrer overenskomster fuld praktickløn trods reduceret timetal. Der skal vedlægges en lægeerklæring, hvor der begrundes, hvorfor 'nedsat tid' er nødvendig.

Set udefra fremstår 'nedsat tid' som en enkel praksis, der skal sikre studerende med funktionsnedsættelser adgang til uddannelse på lige fod med andre, i tråd med princippet om rimelig tilpasning i dansk lovgivning og FN's Handicapkonvention (Udenrigsministeriet, 2017). I praksis opleves ordningen imidlertid som udfordrende af de involverede parter. For nogle er ansøgningsprocessen mentalt krævende og indgår i et bredere billede af udfordringer, som studerende med funktionsnedsættelser møder på videregående uddannelser. I en undersøgelse af vilkårene fremgår det, at mængden af støtteformer og -systemer samt aktører er svære at overskue (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022). Der er mange indgange til de administrative enheder samt regler og dokumentationskrav knyttet til de enkelte støtteordninger og -systemer. De opleves som adskilte siloer, hvor studerende med funktionsnedsættelser er nødt til gentagne gange at skulle forklare personlige og følsomme emner for studieadministrative medarbejdere, hvilket også skaber en emotionel belastning (Larsen et al., 2023; Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022). Desuden trives studerende med funktionsnedsættelser generelt dårligere, har større frafald og længere gennemsnitlig studietid, og da 15,4 % af alle studerende på professionsbacheloruddannelserne har en funktionsnedsættelse, drejer det sig om mange (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022).

Både danske og internationale undersøgelser fastslår, at der er betydelige udfordringer med mistrivsel for studerende med psykiske funktionsnedsættelser på videregående uddannelser (Baik et al., 2019; Larsen et al., 2023). De kæmper for at opnå en meningsfuld tilknytning til studie- og læringsmiljøer, som for dem er kendetegnet ved en oplevelse af manglende anerkendelse og manglende tilhør (Larsen et al., 2023). Studerende med funktionsnedsættelser oplever at skulle udføre ekstraarbejde for at udløse støtte og giver udtryk for, hvordan forsinkelser i studiet grundet sygdom og pres også bidrager til skamfulde identiteter, da de ikke altid oplever at kunne leve op til normer og forestillinger om den "dygtige og selvkværende" studerende (Larsen et al., 2023). Praktikkerne udfordrer særligt studerende med funktionsnedsættelser på pædagoguddannelsen (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022). Nogle oplever, at timetalskravet forhindrer dem i at kunne gennemføre.

Dermed er der en risiko for, at de formelle rammer bliver en barriere for gennemførelse af uddannelsen.

'Nedsat tid' medfører også udfordringer på praktikstederne, da de i forvejen oplever sig presset på ressourcer, og det kan derfor være svært at tage de rette hensyn. De studerendes praktik bliver derfor betinget af praktikstedernes ressourcer og deres oplevede mulighed for at imødekomme studerendes særlige behov (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022).

## Teoretisk afsæt og metode

Studiet er forankret i en konstruktivistisk videnskabsforståelse og benytter aktør-netværksteori (ANT) som analytisk ramme. Gennem ANT undersøges verden som aktører, der er forbundne i netværk. Både humane og non-humane entiteter kan være aktører, og det er gennem netværksdannelsen, aktørerne får deres handlekraft (Latour, 2005). Når man gennem ANT-analyse følger en aktør, handler det om at beskrive, evaluere og sandsynliggøre de mangfoldige måder, hvorpå der skabes og medieres relationer mellem bestemte aktører, og de effekter, det har (Papazu & Winthereik, 2021). En aktør er kun noget i kraft af de relationer, den indgår i med andre aktører i netværket. De skabes og transformeres på den måde også gennem netværk, og derfor er det netværket, der bestemmer aktørens rolle, kompetencer, størrelse og interesse (Ratner, 2013).

Et netværk skal i ANT forstås som et dynamisk og processuelt begreb, hvorigennem man kan analysere, hvilke forbindelser der skabes mellem aktører (Latour, 1999). Hver gang der skabes en ny forbindelse, vil det skabe en forandring. Når et netværk eller en aktør forskydes og dermed ændres, sker der en translation. Netværk bliver til, forandres og vedligeholdes gennem translation, og det er derfor et begreb, der er kendetegnet ved, at det er relationelt og processuelt. Relationelt, fordi aktører kun eksisterer i kraft af deres relation til andre, og processuelt, fordi aktører og netværk kræver vedligeholdelse gennem translationer for at bevare stabile identiteter (Ratner, 2013). Translation skaber altså forandringer ved at etablere forbindelse til aktører, der ikke tidligere var en del af netværket (Latour, 2005). Translationerne er derfor centrale i undersøgelser med ANT.

I denne artikel produceres viden om 'nedsat tid' således gennem analyser af netværk og relationer frem for gennem forklaringer baseret på bagvedliggende strukturer eller intentioner. Det betyder, at artiklen ikke søger at fastslå årsager eller vurdere, om praksis er rigtig/forkert, god/dårlig, men at beskrive og analysere, hvordan støtteordningen 'nedsat tid' gøres, forhandles og får betydning i konkrete sammenhænge.

Artiklen anskuer 'nedsat tid' som en teknologi – ikke som et teknisk redskab i snæver forstand, men en teknologi forstået som et heterogent arrangement af regler, dokumenter, procedurer, viden og praksisser, der tilsammen former handlemuligheder og relationer (Latour, 2005; Akrich, 1992). 'Nedsat tid' er således ikke blot en teknologi, der reducerer arbejdstid, men en teknologi, som gennem sine scripts og translationer producerer bestemte krav, positioner og forståelser. Teknologien får først sin betydning og handlekraft gennem de netværk, hvori den dels indgår, og dels forandres løbende i takt med, at den oversættes i praksis. Gennem ANT som analysetilgang bliver det muligt at flytte fokus til det, der sker i praksis. Helt konkret bliver det muligt at følge aktøren og undersøge, hvordan der konstrueres problemer og løsninger (Ratner, 2013).

Artiklen kombinerer ANT-strategierne scriptanalyse og translationsanalyse som analytiske greb (Akrich, 1992; Callon, 1986; Elmholt & Ratner, 2021).

Gennem scriptanalyse kan man ifølge Akrich undersøge, hvilke visioner der er skrevet ind i en teknologi, samt hvilket ansvar der produceres, hvilke rammer der skabes, og hvilken viden, kausalitet og moralske vurderinger der findes i teknologien (Akrich, 1992). Scriptanalysen gennemføres her som en dokumentanalyse (Justesen & Mik-Meyer, 2010), der afdækker det script, der er indskrevet i et hyrdebrev og følgebrev. Begge breve er sendt til professionshøjskolerne med orientering om praksis og opmærksomhedspunkter i forhold til 'nedsat tid'. Hyrdebrevet er sendt i 2016 (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2016), og følgebrevet er sendt som en tilføjelse, da professionshøjskolerne overtog ansvaret for sagsbehandlingen i 2017 (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2017).

I en translationsanalyse undersøges, hvordan en aktør over tid har udviklet sig, og hvilke forhandlinger, transformationer og kampe der har bidraget til denne udvikling eller marginalisering af aktøren. Man afdækker netværket og de aktører, som gør det muligt at bevæge sig, og studerer, hvem eller hvad der bliver magtfuldt i denne proces (Callon, 1986). På den måde kan man undersøge, hvilke visioner, interesser og forhandlinger der er i spil i konstruktionen og modifikationen af den pågældende aktør (Elmholt & Ratner, 2021).

Det empiriske grundlag for undersøgelsen er 16 dokumenter (Justesen & Mik-Meyer, 2010) bestående af policydokumenter, lovtekster, hyrdebrev, kendelser, artikler og rapporter, som bliver aktører i netværk omkring 'nedsat tid'. Disse suppleres i translationsanalysen med fire semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) med en studerende, en leder på en professionshøjskole, en konsulent i en kommune og en repræsentant for PLS, som er de studerendes fagforening. Udvælgelsen af informanter er foretaget strategisk med

henblik på at repræsentere centrale positioner i netværk omkring 'nedsat tid'. Antallet af interviews er begrænset, men i tråd med ANT's analytiske fokus, hvor formålet er at belyse, hvordan 'nedsat tid' oversættes og får betydning på tværs af organisatoriske positioner.

Undersøgelsen er gennemført i overensstemmelse med gældende forskningsetiske retningslinjer. Informanterne har modtaget information om projektets formål og har afgivet informeret samtykke til deltagelse og anonymiseret gengivelse af interviewuddrag. Interviewmaterialet er behandlet fortroligt og opbevaret i overensstemmelse med GDPR-retningslinjer for håndtering af personoplysninger. De analyserede dokumenter er offentligt tilgængelige.

Det ville have styrket undersøgelsen at følge 'nedsat tid' ind i de konkrete pædagogiske praksisser på praktikstederne. Et sådant perspektiv kunne have synliggjort, hvordan teknologien får betydning i en hverdag, hvor pædagogisk opgaveløsning og studerendes uddannelsespraksis sameksisterer og potentielt skaber spændinger. Det har ikke været muligt at inddrage dette empiriske niveau i nærværende studie. Artiklen fokuserer derfor på de institutionelle og administrative netværk, hvori 'nedsat tid' formes og forhandles. Perspektivet på praktikstedernes praksis vil være et relevant spor for fremtidige undersøgelser.

#### **Scriptanalyse: Visioner og relationer i 'nedsat tid'**

Forskellige aktører skaber betydningsfulde translationer i beskrivelsen af den praksis, som styrelsen forventer, professionshøjskolerne følger. Lægeerklæringen er en af dem. For at dokumentere sygdom eller funktionsnedsættelse skal den studerende medsende en lægeerklæring, som der er specifikke krav til. Den skal "udførligt" beskrive, hvad der påvirker den studerende negativt, hvilke skånebehov der er, og hvordan de bedst tilgodeses. Det er specifikt betonet, at en lægeerklæring, der kun beskriver den studerendes diagnose og anbefalede timeantal, ikke er tilstrækkelig. Ydermere er det specificeret, at det ikke er muligt at indsende en ny lægeerklæring, hvis den første vurderes utilstrækkelig, og der derfor gives afslag. En afgjort sag kan ikke genoptages (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2016).

Lægeerklæringen bliver central og kan potentielt skabe udfordringer i relationen mellem studerende og læge, da den studerende er afhængig af at kunne få lægen til at udfærdige en lægeerklæring, der lever op til de krav, der defineres i hyrdebrevet, for at få tildelt 'nedsat tid'.

En anden central aktør i begge breve er 1. praktik. Der er enighed om, at man ikke kan få 'nedsat tid' i 1. praktik, men grundene dertil varierer lidt fra hyrdebrev til følgebrev. I hyrdebrevet er det, fordi man ikke kan argumentere "for at netop et nedsat timeantal er bydende nødvendigt", når man ikke har gjort sig erfaringer (Styrelsen for Vide-

# De studerende skal altså være tilpas syge eller udfordrede – ikke for meget og ikke for lidt

regående Uddannelser, 2016 s. 2). I følgebrevet er det beskrevet, at man ikke vil "reducere den studerendes mulighed for at prøve kræfter med faget" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017 s. 2). Her ses et skift i argumentationen fra manglende dokumentation til, at man ikke vil fratage de studerende muligheder. I følgebrevet argumenteres der i øvrigt med, at 1. praktik er mere observerende. Det stemmer ikke overens med bekendtgørelsen, hvor der i 1. praktik (på 7 uger) er samme antal kompetence-, videns- og færdighedsmål som i de praktikker på 26 uger, og målene er meget orienteret mod at kunne gennemføre pædagogiske aktiviteter (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

I begge breve er det beskrevet, at den studerende skal gennemføre 1. praktik med 30 timer/uge. Dog taler det for tildeling af 'nedsat tid' i de efterfølgende praktikker, hvis de studerende har haft fravær i 1. praktik. De må dog ikke have så meget, at de ikke indfrier mødepligten, for så kan praktikken ikke godkendes. De studerende skal altså være tilpas syge eller udfordrede – ikke for meget og ikke for lidt. Deres funktionsnedsættelse må derudover ikke medføre udfordringer, der relaterer sig til "pædagogarbejdet i almindelighed", for så giver det ikke grundlag for at tildele 'nedsat tid'. Spørgsmålet er, hvilke opgaver de studerende varetager i en praktik, der ikke relaterer sig til "pædagogarbejdet i almindelighed", og hvordan dette vurderes. Ifølge brevet skal professionshøjskolerne altså vurdere, om det er den rigtige type af udfordringer, som den studerende angiver. Dette kan virke paradoksalt, når 'nedsat tid' jo netop er en teknologi til reduktion af mængden af arbejde og ikke en aftale om skånehensyn i forhold til specifikke udfordringer/opgaver.

Styrelsen betoner, at når der skal træffes en afgørelse, skal der i vurderingen lægges vægt på den studerendes egne beskrivelser af, hvad "der belaster den pågældende", og hvordan den studerende "argumenterer" for behovet for nedsat tid – "ellers kommer det let til at fremstå som et ønske om at arbejde mindre uden et reelt bagvedliggende behov" (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2016 s. 3). Der anslås her en mistillid og en risiko for, at nogle vil søge denne mulighed blot for at slippe nemmere og ikke nødvendigvis fordi behovet er der. Mistilliden går igen i det afsnit, hvor det er specificeret, at professionshøjskolen skal undersøge, om de oplysninger, som den studerende har angivet om tidligere praktikforløb, er "en korrekt gengivelse" (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2016).

En tredje central aktør er "den uddannelsesfaglige vurdering", som professionshøjskolen skal udarbejde (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2016 s. 3). Den består typisk af en undersøgelse af den studerendes karakterer, om den studerende i øvrigt har gennemført sit studieforløb planmæssigt, og evt. udtalelser fra undervisere/vejledere mv. Der står ikke specifikt, at gode karakterer og ordinært studieforløb taler til den studerendes fordel. Dog er det bemærket, at man på den baggrund skal vurdere, om den studerende kan nå målene for praktikken på nedsat tid. På den måde bliver det en vurdering af, om den studerende er tilstrækkelig fagligt dygtig for at komme i betragtning til 'nedsat tid'. Endelig er det fremhævet, at timetallet maksimalt kan reduceres med 5 timer om ugen i de efterfølgende to lønede praktikker, hvilket vil sige et krav om minimum 25 timer pr. uge. Dette betyder en implicit moralsk vurdering af, at man skal kunne arbejde minimum 25 timer pr. uge, før man er tilstrækkelig til, at man bør uddanne sig til pædagog.

Sammenfattende viser scriptanalysen altså, at hvis en studerende skal have 'nedsat tid', så skal den studerende være belastet, kunne argumentere, angive korrekte oplysninger (som professionshøjskolen skal kontrollere), kunne arbejde 25 timer, være tilpas syg/udfordret af funktionsnedsættelse og samtidig tilstrækkeligt fagligt dygtig og studiestabil.

Derudover skal uddannelsen tjekke, at den studerende ikke snyder og argumenterer korrekt, og lægen skal skrive den helt rigtige lægeerklæring – i første forsøg. Desuden skal 1. praktik have været udfordrende nok til, at fravær har været nødvendigt, men ikke for meget – og man kan i forlængelse heraf tænke over, hvilke studerende der i lyset af dette udelukkes fra muligheden for 'nedsat tid' og for at gennemføre uddannelsen.

#### Translationsanalyse

Jeg har i undersøgelsen fokuseret på tre translationer. Først hvordan 'nedsat tid' bliver til, herefter hvordan den bliver en central aktør i magtkampe omkring definition af uddannelseskvalitet og sidst, hvordan 'nedsat tid' bliver en central aktør i en kamp for studerendes rettigheder til uddannelse på lige fod med andre.

#### Tilblivelsen af 'nedsat tid'

I 2014 reformeres pædagoguddannelsen. En af forandringerne var en fastsættelse af timeantallet i praktikker på 30 timer/uge (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). I foråret 2016 er der ved at komme praktikerfaringer, og på baggrund af henvendelser fra studerende problematiserer PLS, at der ikke længere er mulighed for dispensation, og at det udelukker studerende, der ikke kan arbejde 30 t/uge (Kristiansen, 2016). Her bliver 'nedsat tid' til en aktør, men endnu ikke en stabil aktør i netværket. Dette forsøger PLS at ændre ved at lave Facebook-kampanjer, opsøgende pressearbejde og henvende sig til ministeren og andre politikere (Rørbæk, 2016). Uddannelserne forsøger også at få 'nedsat tid' til at blive en aktør i netværket. Daværende uddannelseschef for VIA bekræfter udfordringen og forringelsen fra tidligere, hvor uddannelserne selv kunne give dispensation. Ledere fra andre professionshøjskoler stemmer i og mener, det er en "principiell problemstilling" (Kristiansen, 2016). Der tegner sig et interessefællesskab mellem uddannelserne, PLS og flere politikere, som gerne vil have løst dette problem.

Herefter foregår en kamp i netværket, hvor PLS på vegne af studerende sammen med professionshøjskolerne kæmper for at få styrelsen til at indføre en dispensationsmulighed fra det fastsatte timeantal og på den måde få 'nedsat tid' til at blive en stabil aktør – og det lykkes. Den 2. juni 2016 kommer der en nyhed fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, hvor de annoncerer, at "alle studerende med handicap eller kronisk sygdom får mulighed for at gennemføre deres

praktik med færre timer om ugen" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Der kommer en tilføjelse i bekendtgørelsen, der giver studerende mulighed for dispensation. Ministeriet skriver også: "Med en lægeerklæring i hånden kan alle pædagogstuderende fremover få dispensation til nedsat timetal i deres praktik" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Det viser scriptanalysen, er en sandhed med modifikationer, men 'nedsat tid' bliver nu en stabil aktør i netværket for en tid.

#### 'Nedsat tid' som en risiko for dårlig uddannelseskvalitet

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen indtager en tydelig position, hvad angår tidens betydning for forståelsen af uddannelseskvalitet. Allerede da nyheden om 'nedsat tid' lanceres, fastslår uddannelsesminister Ulla Tørnæs: "Pædagoguddannelsen er en fuldtidsuddannelse (...)" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Tiden – og her den fulde tid – bliver altså en aktør og her et kriterium for god kvalitet i praktikken. En eksemplarisk kendelse fra styrelsen om 'nedsat tid' støtter denne position:

*"Samtidigt har vi lagt vægt på, at praktikken ikke stiller væsentlige krav til hverken læsning eller skriftlig opgaveskrivning, hvorfor dine vanskeligheder i den forbindelse ikke skønnes at medføre et øget behov for en nedsættelse af timetallet i praktikken, som i forvejen er fastsat på et nedsat timetal i forhold til fuld overenskomstmæssig arbejdstid." (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2016, s. 2)*

Vigtigheden af timerne, der skal arbejdes, fremhæves frem for øvrige studieopgaver, som styrelsen vurderer, der ikke stilles væsentlige krav til. Denne betoning af evnen til at arbejde mange timer accepteres dog ikke af alle. Socialpædagogernes daværende næstformand Marie Sonne udtaler: "Man kan godt blive en rigtig god pædagog, selvom man kun kan arbejde på deltid" (Rørbæk, 2016). Uddannelserne stemmer i og fastslår, at kvaliteten handler om de kompetencer, der opnås. Peter Møller Petersen, som var uddannelseschef dengang, sagde:

*"Vi er meget omhyggelige med at vurdere de enkelte studerende og sikre, at de når deres kompetencemål. Efter endt praktik skal de også til prøve og vise, at de har nået det, de skal. Og erfaring har vist, at man godt kan blive uddannet tilstrækkeligt, selvom man ikke er på fuld tid." (Stenz, 2016)*

Den studerende, jeg har interviewet til projektet, mener også, at det bør være en individuel vurdering af den studerendes faglighed, der er væsentlig, i stedet for den tid, man opholder sig på sit praktiksted. Hun svarer prompte, da jeg spørger hende, om hun kan forstå, at uddannelsen vurderer, at hvis man er i praktik i for kort tid, så kan man ikke nå sine mål: "Nej, det handler om ens faglighed. [...] Jeg synes simpelthen,

”Jeg mistede 3000 kr. om måneden. Der var måneder, hvor jeg måtte vælge imellem, om jeg skulle have min smertemedicin, eller om jeg skulle have aftensmad”

man skal gå ind og kigge på den enkelte.” (Interview med studerende, 2025).

Den leder, jeg har interviewet, formulerer sig anderledes om, hvordan tidsdimensionen får betydning: ”Det er en tænkning, som har været i uddannelsen – ja, i hvert fald siden 92-bekendtgørelsen – og det er, at de bliver prøvet og testet i: kan du være lønarbejder? Altså kan du klare et års lønarbejde? Jamen, så kan du blive pædagog.” (Interview med leder, 2025). Der tegner sig en alliance mellem flere aktører, der kæmper for, at kvalitet i uddannelsen ikke skal handle om tid, men skal bygge på en individuel og kvalitativ vurdering af læringsudbyttet.

Formuleringen af, at praktikken handler om at teste de studerendes evne til at være lønarbejder, inddrager ’lønarbejderen’ som en aktør, der kobler sig til overenskomster og arbejdsmarkedets regler. Dette problematiseres som en udfordring for idealet om, at uddannelseskvalitet handler om de studerendes læringsudbytte. I et interview med en rådgiver fra PLS peges på, at hvis lønnen ikke var en faktor, så: ”ville man kunne have et meget mere læringsorienteret fokus på sin praktik end nu, hvor man er ansat og en del af normeringen.” (Interview med PLS, 2025). Til lønarbejderpositionen hører også, at man skal være der den tid, man får løn for. Det er en helt enkel logik, som også påvirker de studerende i kraft af deres ansættelse. Og selvom studieforholdet naturligvis også er til stede i praktikkerne med kompetence-, videns- og færdighedsmål (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017), og selvom der afsluttes med en eksamen, så er det tydeligt, at tiden også bliver afgørende, når man spørger ind til aftagerfeltet. Her i et interview med en konsulent fra en kommune:

*”Hvis man har oplevelsen af en studerende, der har bøvlet i praktikken, har været nedsat i tid, måske har været sygemeldt de sidste par måneder i sin praktik, og så stadigvæk kan gå til eksamen og bestå sin praktik [...] Så bliver de ramt på en retfærdighedsfølelse, og der er også det der med, at man nu sender en videre i et system, som man faktisk ikke nødvendigvis synes, skulle have været pædagog.”* (Interview med konsulent, 2025)

Her italesættes en uretfærdighedsfølelse, hvis en studerende vurderes dygtig nok til at kunne indstilles og bestå en eksamen, der udprøver de kompetencer, den studerende skal tilegne sig i praktikken, hvis ikke den studerende har været der ’nok’. Og hvorvidt det er en vurdering af den studerendes (manglende) faglige kompetencer, eller det udelukkende er mangel på indfrielse af tilstrækkelig tid, der er i spil, når de ikke ønsker, at denne type studerende skal sendes videre i uddannelsen, er lidt uklart – men tiden har i hvert fald en betydning.

**’Nedsat tid’ er både en sejr og en udfordring ift. handicaprettigheder**  
Generelt fejres ’nedsat tid’ som en sejr for ligestilling af både fagfor- eninger og på uddannelserne, da det indføres (Rørbæk, 2016; Stenz, 2016). ’Nedsat tid’ virker som en relativ stabil aktør i et par år, inden der spores en destabilisering af denne position. En studerende skriver en kronik, der indledes således: ”Skal manglende rettigheder for studerende med funktionsnedsættelser virkelig have lov til at betyde, at vi falder igennem i uddannelsessystemet?” (Boehm, 2018). Den studerende mener ikke, at den nuværende ordning med ’nedsat tid’ lever op til handicapkonventionen og problematiserer især den manglende mulighed for ’nedsat tid’ i 1. praktik. Hendes egen oplevelse af praktikken var frygtelige 6 uger med store smerter, udmattelse og psykisk

belastning, og hvor hun blev afhængig af "barmhjertige og empatiske vejledere og undervisere, der vil bøje reglerne" for at gennemføre praktikken (Boehm, 2018).

Den studerende, jeg har interviewet til projektet, peger på lignende udfordringer i forhold til krænkelse af handicaprettigheder. Hun beskriver det på denne måde:

*"Desværre så kræver det bare, at du har ben i næsen for at gøre det og vide, hvad du har ret til. Jeg kan godt forstå, der er rigtig mange, der falder fra på det, fordi det kræver så meget af en. Og selvom jeg har kæmpet, så var jeg jo ikke engang sikker på, at jeg kunne komme igennem et halvt års praktik, fordi jeg var så stresset over det. Jeg vidste jo ikke, om jeg var købt eller solgt, før jeg havde første arbejdsdag. Det er så forfærdeligt en proces."* (Interview med studerende, 2025)

En anden udfordring i forhold til at studere på lige fod med andre er den økonomiske situation. Når studerende får SU, kan de søge et handikaptillæg, da SU'en ikke rækker til f.eks. dyr medicin og eventuelt større udgifter til transport. Det tillæg kan de ikke få i de lønnede praktikker, så selvom de får fuld praktikløn, får de udbetalt væsentligt mindre om måneden. Den studerende beskriver konsekvenserne på denne måde: "Jeg mistede 3000 kr. om måneden. Der var måneder, hvor jeg måtte vælge imellem, om jeg skulle have min smertemedicin, eller om jeg skulle have aftensmad" (Interview med studerende, 2025).

I 2020 sender styrelsen et nyt hyrdebrev til professionshøjskolerne, der skal sikre, at handicapkonventionen og 'Lov om forbud mod forskelsbehandling' overholdes. Udover et specifikt fokus på prøvevilkår adresserer brevet også bredere, at uddannelserne er ansvarlige for at tilbyde hensigtsmæssige tilpasninger til studerende med handicap (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2020). Styrelsen ønsker altså på den ene side, at professionshøjskolerne skal følge en tydeligt defineret praksis om 'nedsat tid' i praktikken, samtidig med at de skal tilbyde hensigtsmæssige tilpasninger – to forhold, der kan være svære at tilgodese samtidig.

Udfordringerne omkring praktikkerne bliver i øvrigt skærpede af, at de studerende ansættes, og det derfor er praktikstederne, der beslutter, hvilke tilpasninger der er rimelige og mulige. I praksis betyder det, ifølge den konsulent, jeg har interviewet, at der fortsat er flere, der ikke længere ønsker at modtage studerende i praktik. Hun siger: "Jeg har flere og flere, der rigtig godt kunne tænke sig ikke at være praktiksted, fordi vi har for mange eksempler, hvor det bliver rigtig bøvlet at være praktiksted" (Interview med konsulent, 2025). Selvom hun fortæller institutionerne, at det er en rettighed, de studerende har, siger hun også, at studerende oplever, "at det er vanskeligt at være dem på

nedsat tid", og at de er "bagud på point fra starten af", fordi de har fået 'nedsat tid' (Interview med konsulent, 2025). Der er altså umiddelbart ikke altid en stor velvilje fra praktikstederne til at tilpasse forholdene til studerende, så de kan uddanne sig på lige fod med andre.

### Diskussion

Ved at følge aktøren 'nedsat tid' gennem script- og translationsanalyse bliver det tydeligt, at 'nedsat tid' forandres igennem forskellige processer i aktørnetværk over tid. Ser man på tværs, tegner der sig også et billede af andre mekanismer. Dels bliver det tydeligt, at de studerende må performe deres funktionsnedsættelse på en specifik måde, der passer til systemets forventninger. Performativtetsbegrebet er bl.a. beskrevet af Judith Butler. Hun beskriver, hvordan performativiteten må forstås som "en gentagende diskursiv magt, der producerer det fænomen, som den regulerer og afgrænser" (Butler, 1993, s. 14). Det betyder, at 'nedsat tid' som fænomen og praksis bliver skabt og stabiliseret gennem gentagne praksisser. For studerende betyder det, at de skal 'gøre' deres funktionsnedsættelse på en bestemt måde, for at den bliver anerkendt. Det skal ske med støtte fra en lægeerklæring, med specifikke formuleringer og den rette dokumentation og argumentation. Her skal den studerende performe en balanceret måde at være syg på. De studerende møder altså i den etablerede praksis om 'nedsat tid' en norm for den legitime syge krop. Sygdom er ikke bare noget, man har – det er noget, man må performe korrekt for at blive anerkendt.

I forlængelse heraf kan det give mening at se kritisk på den institutionaliserede praksis omkring 'nedsat tid'. Lederen, jeg interviewede, fortalte, hvordan hun oplevede, at der sker en "sygelliggørelse af de studerende" (Interview med leder, 2025). Fokus flyttes fra tilpasning af praktik til diagnosticering og dokumentation. Der er altså tale om en patologisering, hvor de studerendes udfordringer må gøres til sygdom med tilhørende lægelig dokumentation, for at disse udfordringer kan håndteres (Jensen, 2025). Man kan på baggrund af analysen se, hvordan 'nedsat tid' er konstrueret gennem en række krav og aktører, der samlet set patologiserer den studerendes behov. I stedet for at rumme forskellighed forudsætter teknologien, at behov skal kunne dokumenteres som sygdom, og at den studerende selv kan argumentere overbevisende for dette. Denne praksis bidrager til en forståelse, hvor udfordringer gøres til medicinske afvigelse og ikke handler om rimelige tilpasninger, der sikrer dem uddannelse på lige fod med andre. Gennem en ANT-analytisk forståelse bliver det tydeligt, at denne patologisering ikke er givet på forhånd, men en effekt af netværket og de translationer, der finder sted mellem aktører gennem kampe og alliancer.

En sidste mekanisme, der bliver tydelig, er den mistillid, der er på spil. Gennem hyrdebrevet ønsker styrelsen at koordinere en kompleks vurderingspraksis, hvor der er indlejret en præmis om, at der er nogen, der

måske prøver at snyde. Man kan på den måde sige, at mistillid bliver en aktør i praksis om 'nedsat tid'. Her er den med til at forbinde aktører (læger, studerende, uddannelsesleder, praktiksteder) og former på den måde også translationerne, da den studerendes behov omsættes til spørgsmål om troværdighed, dokumentation og 'korrekthed'. På den måde bliver mistilliden en aktiv medspiller i at strukturere praksis og forme relationer mellem studerende og uddannelsessted – et uddannelsessted, der i det lys også må dømmes moralsk i sagerne, og som ikke bare kan sagsbehandle objektivt.

### Konklusion

Undersøgelsen viser, hvordan 'nedsat tid' på pædagoguddannelsen er konstrueret som en teknologi, der både åbner og lukker muligheder for studerende med funktionsnedsættelser. Intentionen er at skabe ligestilling gennem rimelige tilpasninger, men i praksis produceres nye bar-

rierer, når ordningen ledsages af krav om dokumentation, performativ sygdom og baseres på mistillid. Samtidig ses en praksis, hvor uddannelseskvalitet knyttes til tid og arbejdsmarkedets logikker frem for læringsudbytte. Dermed risikerer ordningen at modvirke det princip, den udspringer af – retten til uddannelse på lige fod med andre.

Hvis pædagoguddannelsen og de øvrige professionsuddannelser skal opfylde de rettigheder, som studerende med funktionsnedsættelser har gennem handicapkonventionen, kræver det et skifte i fokus fra at individualisere og patologisere de studerendes behov til at se rimelige tilpasninger som et kollektivt ansvar, der handler om at skabe reelle muligheder for, at studerende med funktionsnedsættelser kan gennemføre deres uddannelse med fokus på læringsudbytte frem for en performativ balancering af at skulle være "tilpas syge" og "tilpas dygtige".

## Litteratur

- Akrich, M. (1992). The de-scription of technical objects. In W.E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: Studies in socio-technical change* (pp. 205-224). MIT Press.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher Education Research and Development*, 4, 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Boehm, R.T. (2018, 28. november). *Det gør mig vred, at vi studerende med handicap bliver glemt og svigtet af systemet*. Information.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex."* Routledge.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. *The Sociological Review*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00113.x>
- Elmholt, K.T., & Ratner, H. (2021). Følg aktøren!: Translation og praxiografi som analysestrategier. In I. Papazu & B.R. Winthereik, *Aktørnetværksteori i praksis*. Djøf Forlag.
- Jensen, K.B. (2025). *At vente til man ved hvad det rigtige er: Unges konjunktive praksisser i fraværet af uddannelse og arbejde*. Roskilde Universitet
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, C.L. (2016, 14. april). *Pædagoguddannelsen udelukker studerende med særlige behov*. Politiken.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzel.
- Larsen, L., Stigemo, A., Wulf-Andersen, T.Ø., Krogh, L., & Jensen, A.A. (2023). Tilhør og anerkendelse - studenterperspektiver på psykosociale problemer i videregående uddannelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18(34), 41-58. <https://doi.org/10.7146/DUT.V18I34.133901>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Papazu, I., & Winthereik, B.R. (2021). *Aktørnetværksteori i praksis*. Djøf.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion: dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag.
- Rørbæk, M. (2016, 19. juni). *Sejr for studerende med handicap*. Socialpædagogen.
- Stenz, E. (2016, 2. juni). *Ministerium fortryder regelændring på pædagoguddannelsen*. Politiken.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2017, 7. april). *Følgrebrev til ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. [https://ufsn.dk/media/ol5hfpvc/foelgebrev\\_til\\_aendring\\_af\\_bekendtgorelse\\_om\\_uddannelsen\\_-til\\_professionsbachelor\\_som\\_paedagog.pdf](https://ufsn.dk/media/ol5hfpvc/foelgebrev_til_aendring_af_bekendtgorelse_om_uddannelsen_-til_professionsbachelor_som_paedagog.pdf)
- Styrelsen for Videregående Uddannelser. (2016, 20. december). *Orientering om praksis og opmærksomhedspunkter i forhold til sagsbehandlingen af ansøgninger om dispensation fra det fastsatte timetal i praktikperioderne i bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. [https://ufsn.dk/media/mmcgmqza/hyrdebrev\\_vedr\\_dispensationsansogning\\_om\\_nedsat\\_timetal.pdf](https://ufsn.dk/media/mmcgmqza/hyrdebrev_vedr_dispensationsansogning_om_nedsat_timetal.pdf)
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK Nr 211 Af 06/03/2014.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016, 2. juni). *Pædagogstuderende med handicap får bedre muligheder for at gennemføre praktik*.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK Nr 354 Af 07/04/2017
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2016, 5. oktober). *Nedsættelse af timetallet i pædagoguddannelsens praktik ADHD og ordblindhed*. KEN Nr 10315; KEN nr 10315.
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2020, 7. maj). *Hyrdebrev om uddannelsesinstitutionernes forvaltning af handicapområdet*. <https://ufsn.dk/media/14ipfaep/bilag-3-hyrdebrev-om-forvaltning-af-handicapområdet-ufs.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2022). *Bedre vilkår for studerende med funktionsnedsættelser*. <https://ufsn.dk/media/l3vpucujj/rapport-bedre-vilkar-for-studerende-med-funktionsnedsaettelser.pdf>
- Udenrigsministeriet. (2017, 15. november). *Bekendtgørelse af FN-konvention af 13. december 2006 om rettigheder for personer med handicap*. BKI Nr 20 Af 15/11/2017.

# ”At forestille sig selv i fremtiden”

## – unge i specialpædagogiske grundskoletilbud og transitionens uvisse landskab

---

Tim Vikær Andersen,  
lektor, cand.pæd.soc. og ph.d.-stipendiat,  
Københavns Professionshøjskole & Syddansk  
Universitet,  
tiva@kp.dk

### Resumé

Artiklen undersøger, hvordan unge i specialpædagogiske grundskoletilbud forestiller sig deres fremtid i overgangen til ungdomsuddannelse og beskæftigelse, og hvordan disse forestillinger formes i mødet med skolens transitionspraksisser. Med afsæt i *possible selves* identificerer analysen tre mønstre i de unges fremtidsfortællinger og viser, hvordan bestemte fremtider åbnes, indsnævres og legitimeres i et mulighedsrum præget af adgangsbetinger, normalitetsforventninger og selvfremstillinger.

**Nøgleord:** Transitionsforberedelse, specialpædagogiske grundskoletilbud, possible selves, fremtidsforestillinger.

### Abstract: “Imagining Oneself in the Future” – Young People in Special Education Settings and the Uncertain Landscape of Transition.

The article examines how young people in special education settings in the Danish compulsory school system imagine their futures in the transition to upper secondary education and employment, and how these imaginaries are shaped through their encounters with school-based transition practices. Drawing on possible selves, the analysis identifies three patterns in the young people’s future narratives and shows how particular futures are opened up, narrowed, and legitimized within a horizon of possibility shaped by conditions of access, normative expectations, and self-presentations.

**Keywords:** Transition preparation, Special education settings, possible selves, imagined futures.

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168269

## Indledning

Børn og unges forestillinger om fremtiden formes løbende gennem opvækst, skoleerfaringer og møder med sociale og institutionelle forventninger (Wamala-Andersson et al., 2025). Op til overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse og beskæftigelse får disse forestillinger særlig betydning, fordi bestemte uddannelsesveje i stigende grad fremstår som plausible, tilgængelige og mulige, mens andre glider i baggrunden. Overgangen er derfor ikke alene en kritisk fase – men også et institutionelt defineret tidspunkt, hvor tidligere erfaringer med vejledning, differentiering, forventninger og støtte får betydning for de unges oplevede mulighedsrum.

Fra almenområdet ved vi, at unges fremtidsforestillinger formes tidligt og ofte spejler sociale hierarkier i uddannelsessystemet (J. Thomsen, 2023; Wamala-Andersson et al., 2025). I grundskolens specialpædagogiske tilbud kan denne tidlige differentiering forstærkes, når elever f.eks. mødes af lavere forventninger og ekskluderende normalitetsforståelser (Wei & Marder, 2012).

Netop derfor træder de institutionelle og normative betingelser for unges fremtidsforestillinger særligt tydeligt frem i specialpædagogiske kontekster, hvor fremtiden ikke blot træder frem som et individuelt forestillingsrum, men gøres tænkelig i et felt præget af kategorisering, organisering og normalitetsnormer. Her kan mulighedsskabende praksisser sameksistere med stigmatisering og ekskluderende forståelser af normalitet, som bidrager til lavere forventninger og en indsnævet muligheds horisont (Falster & Ringø, 2024; Shifrer, 2013; Wei & Marder, 2012). Samtidig får tilbuddenes strukturelle rammer, skolens transitionspraksisser og de professionelle omkring de unge betydning for, hvilke uddannelsesveje der i praksis fremstår som tilgængelige, legitime og realistiske (Juil et al., 2025; Slottved et al., 2022; Vikær Andersen, 2026).

Med begrebet *dreamless futures* viser Baillergeau og Duyvendak (2022), at fravær af formulerede aspirationer ikke nødvendigvis udspringer af lav motivation, men kan afspejle en erfaring af, at visse fremtider ikke fremstår som tilgængelige. Det kalder på et analytisk blik, der ikke læser unges fremtidsforestillinger som individuelle dispositioner alene, men som formet, begrænset og forskudt i mødet med institutionelle betingelser og praksisser.

I udskolingen konkretiseres de institutionelle og normative betingelser for unges fremtidsforestillinger gennem organiserede overgangspraksisser som vejledning, brobygning, afgangsprøver og uddannelsesparathedsvurdering, der er med til at forme unges orienteringer mod videre uddannelse og beskæftigelse (Hangaard, 2022; Juil et al., 2025; Lademann et al., 2024; Slottved et al., 2022; R. Thomsen et al., 2024; Vikær Andersen, 2026). Der mangler dog fortsat viden om, hvordan unge i

specialpædagogiske grundskoletilbud forestiller sig fremtiden i dette krydspres, og hvordan disse forestillinger formes i mødet med skolens overgangspraksisser. Denne artikel placerer sig i dette videnshul.

Med udgangspunkt heri undersøger jeg i artiklen følgende forskningsspørgsmål: Hvordan beskriver elever i specialpædagogiske grundskoletilbud den kommende overgang til videre uddannelse og beskæftigelse, og hvordan formes disse fortællinger i mødet med skolens transitionspraksisser?

Analysen bygger på kvalitative longitudinale narrative interviews med ti elever i afgangsklasser i kommunale specialpædagogiske tilbud i to danske kommuner og retter sig mod, hvordan eleverne forestiller sig fremtiden inden for et mulighedsrum præget af både institutionelle forventninger, organiseringsformer og begrænsede adgangs betingelser.

Artiklen bidrager teoretisk ved at anvende *possible selves* som hovedbegreb og supplere med begreber om subjektposition og selvforestilling til at analysere, hvordan bestemte fremtider bliver socialt legitime, mulige eller lukkede i skolens overgangspraksisser (Clegg, 2018; Henderson, 2018; Markus & Nurius, 1986; Oyserman, 2020). Praksisrettet peger artiklen på, hvordan transitionspraksisser både kan udvide og indsnævre unge menneskers forestillede og faktiske mulighedsrum i specialpædagogiske grundskoletilbud.

Efter indledningen følger først en kort skitsering af de specialpædagogiske grundskoletilbud som undersøgelsens institutionelle kontekst, hvorefter jeg præsenterer artiklens teoretiske analyseramme og metodiske design. Analysen udfoldes derefter i tre temaer: begrænsede fremtidsbilleder, legitimerende selvforestillinger og pragmatisk håb. Afslutningsvis samler jeg analysens tre mønstre og diskuterer, hvordan transitionspraksisser bidrager til at åbne, indsnævre og legitimere forskellige fremtider for unge i specialpædagogiske grundskoletilbud.

## Specialpædagogiske grundskoletilbud – et kort overblik

Specialpædagogiske grundskoletilbud skal inden for folkeskoleområdet sikre undervisning og trivsel på et differentieret grundlag (Undervisningsministeriet, 2022). Tilbuddene organiseres som specialklasser, specialskoler og i nogle tilfælde som mellemformer i tilknytning til almenskolen (Hedegaard-Sørensen, 2025). De unge i undersøgelsen går i kommunale afgangsklasser, hvor overgangen til ungdomsuddannelse planlægges inden for det ordinære uddannelsessystem. Typiske støtteformer er små hold, højere voksenandel, strukturerede læringsmiljøer og adgang til special- og socialpædagogiske kompetencer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2014; Undervisningsministeriet, 2015). Overgangen koordineres typisk mellem skole, vejledning og forældre i afgangsåret (Undervisningsministeriet, 2025).

### Teoretisk analyseramme

Jeg analyserer elevernes fremtidsfortællinger med afsæt i begrebet *possible selves*, som betegner forestillinger om, hvem man ønsker at blive, kan blive eller frygter at blive (Markus & Nurius, 1986). I artiklen anvender jeg den danske oversættelse *mulige selv* som analytisk begreb for de fremtidsrettede orienteringer, der træder frem i elevernes fortællinger. De formes ikke blot af individuelle ønsker, men også af sociale erfaringer, institutionelle betingelser og vurderinger af, hvad der fremstår realistisk og legitimt.

Jeg skelner mellem tre former for mulige selv: *hoped-for selves* (ønskede mulige selv), *expected selves* (forventede mulige selv) og *feared selves* (frygtede mulige selv). De ønskede mulige selv retter sig mod det, eleven gerne vil opnå, f.eks. at begynde på gymnasiet. De forventede mulige selv knytter sig til det, eleven oplever som sandsynligt eller realistisk, f.eks. at vælge en uddannelse, man vurderer, at man kan gennemføre. De frygtede mulige selv retter sig mod det, eleven søger at undgå, f.eks. at vælge forkert eller fremstå som en, der ikke passer ind. De tre dimensioner forstås som sammenvævede orienteringer.

I analysen anvender jeg desuden *subjektposition* og *selvfremstilling* som supplerende begreber. Med subjektposition mener jeg de sociale og institutionelle positioner, der stilles til rådighed for eleverne eller gøres legitime i skolens og overgangens praksisser. Med selvfremstilling mener jeg den måde, eleverne narrativt fremstiller sig selv i relation til sådanne positioner, eksempelvis som realistiske, håbefulde eller tilbageholdende. Hvor mulige selv angår forestillinger om fremtiden, angår selvfremstilling den måde, eleven gør sig selv forståelig og legitim i nutiden.

Mulige selv opstår ikke i et socialt eller temporalt tomrum. I tråd med Henderson (2018) og Clegg (2018) forstår jeg dem som afhængige af fortolkningsressourcer, institutionelle forventninger og tidlige ordninger, der gør nogle fremtider lettere at forestille sig, afprøve og anerkende end andre. Fremtiden er dermed ikke et neutralt rum for individuel planlægning, men et socialt organiseret mulighedsfelt. Oysermans (2020) begreb om identity-based motivation præciserer i den sammenhæng, hvordan elever orienterer sig mod valg, der ikke blot opleves som ønskelige, men som plausible i lyset af deres selvforståelse og de betingelser, de læser sig ind i.

*Transitionspraksisser* forstås her som skolens organiseringsformer i overgangen (f.eks. brobygning, vejledning og tidlige strukturer i afgangsåret). Disse praksisser er med til at åbne, indsnævre eller lukke bestemte fremtider ved at fordele adgang, sandsynlighed og risiko – i et spændingsfelt mellem støtte og mulighedsskabelse på den ene side og kategorisering samt snævre normalitetsforventninger på den anden (Falster & Ringø, 2024; Shifrer, 2013; Wei & Marder, 2012).

### Metodisk design

Artiklen bygger på et kvalitativt longitudinelt design (Neale, 2020) og indgår i et ph.d.-projekt om, hvordan elever i grundskolens specialpædagogiske tilbud forbereder sig til videre uddannelse og beskæftigelse i afgangsåret. Empirien er multimodal og narrativt orienteret og omfatter interviews, go-along, før- og eftersamtaler samt feltnoter. Artiklen bygger primært på narrative interviews med ti elever fra kommunale specialpædagogiske tilbud i to danske kommuner. Hver elev har deltaget i to interviewrunder med cirka syv måneders mellemrum. Interviewguiden har været åbent struktureret og har inviteret til elevnære fortællinger om fremtidsforestillinger, transitionsvalg samt oplevede muligheder og forhindringer.

Analysen følger en tematisk-narrativ tilgang inspireret af Riessman (2008) med fokus på hændelsesknudepunkter, positionering og mønstre på tværs af elever og interviewrunder. Jeg har indledningsvis foretaget en åben kodning af formuleringer med fremtidsorientering, begrundelser og forbehold og har herefter organiseret materialet i tre analysetemaer. Begrebet *mulige selv* har fungeret som et sensitizing concept (Blumer, 2017), idet jeg har kodet for, om mulige selv blev formuleret som ønskede, forventede eller frygtede, samt for tegn på aktivering, dæmpning og deaktivering. Subjektpositioner har fungeret som pejlemærker for de forklaringer og normalitetsforventninger, eleverne trak på i relation til skolens transitionspraksisser.

Artiklen anvender både korte og længere interviewuddrag. Korte citater bruges til at markere mønstre på tværs af elevernes fortællinger, mens længere citater anvendes, hvor ambivalens, forskydninger over tid eller institutionelle betydningsprocesser skal træde tydeligere frem.

Rekruttering og sampling er sket i samarbejde med skoleledelser, lærere og pædagoger med kriteriet aktuel indskrivning i et specialpædagogisk tilbud i afgangsklasser. Deltagelse har været frivillig og baseret på informeret samtykke fra elever og forældre/værger. Data er pseudonymiseret, opbevaret krypteret og behandlet i overensstemmelse med GDPR og gældende databeskyttelsesretlige retningslinjer (Justitsministeriet, 2024).

I de følgende afsnit udfolder jeg analysen i tre temaer: 1. Begrænsede fremtidsbilleder, 2. legitimerende selvfremstillinger og 3. pragmatisk håb.

### Tema 1: Begrænsede fremtidsbilleder

*“De sagde at det nok er bedst, at du fravælger tysk [...] jeg tænkte bare: ‘fint nok, mindre stress’, you know [...] Jeg troede bare, det gav mindre pres, men ingen sagde, at STX krævede tysk. Til brobygning så jeg kravet og tænkte: ‘Hva’... det har jeg jo ikke?’ Så gik det op for mig, at døren var lukket. Jeg tænkte ikke det betød så meget*

# Det, som ikke kan udtrykkes uden risiko for tab af social anerkendelse, bliver over tid også det, der falder uden for de muligheder, man kan forestille sig

*dengang – nu kan jeg ikke komme på STX [...] det føles lidt som om jeg fik det at vide alt for sent.” (interview med ung i 2. runde)*

Citatet viser, hvordan et tidligt fagfravalg først kan fremstå som aflastning, men retrospektivt træder frem som lukning af et uddannelsesspor. Analytisk er pointen derfor ikke kun, at eleven mangler information, men at adgangskravene virker gennem en tidslig forskydning, hvor beslutningens rækkevidde først bliver synlig, når handlemuligheden allerede er indsnævret. Citatet er typisk for interviewmaterialet. Syv ud af ti elever fortæller således, at de allerede i 5.-6. klasse er blevet trukket ud af en fuld fagrække, f.eks. ved fravalg af tysk, fysik eller idræt. Fravalget virker ikke blot som et formelt indgreb i elevens skoleforløb, men som led i en transitionspraksis, der tidligt sorterer mellem tænkelige og utænkelige uddannelsesveje. I elevernes fortællinger fremstår mulighedsrummet derfor som formet af andres beslutninger længe før de unge selv får indblik i deres rækkevidde.

For andre elever skærpes indsnævringen af, at de i egen optik slet ikke møder en transitionspraksis, der kan lede dem. Halvdelen af eleverne giver således udtryk for, at transitionsforberedelse kun i begrænset omfang er til stede i deres afsluttende skoleår. Det kommer til udtryk i både interview 1 og 2 – bl.a. som hos denne elev i anden interviewrunde:

*”Jeg ved ikke hvorfor jeg ikke har været på brobygning [...] Jeg aner ikke rigtig, hvad der findes, altså, der er aldrig nogen der har sagt hvorfor eller hvad planen var, så jeg er bare gået og ventet [...] Jeg ville egentlig gerne have været på noget [...] sådan noget hvor man lige kunne prøve ting af, you know, bare se hvad der findes [...] Jeg*

*tror han [UU-vejleder] har været i klassen en gang? [...] men det var mega kort, og han snakkede mest med lærerne [...] så jeg ved stadig ikke helt hvad jeg skal eller hvad der er muligt.”*

Udsagnet synliggør et oplevet fravær af transitionsforberedelse, der både mangler begrundelse og erfaring. Det placerer eleven i en passiv subjektposition, hvor andre aktører ikke giver adgang til den viden og de erfaringer, der kunne understøtte et kvalificeret valg.

Fraværet af brobygning kan siges at få flere konsekvenser: Ønskede mulige selv dæmpes, når ønsket ikke kan forankres i afprøvning, og forventede mulige selv bliver skrøbelige, når forestillinger om det sandsynlige ikke kan kobles til konkrete erfaringer med uddannelsesmiljøer, krav og støtteformer.

I den situation formes elevens forventede fremtid lettere af andres kategoriseringer, rygter og indirekte antagelser end af egne møder med uddannelsespraksis. Risiko fremstår dermed ikke som et individuelt anliggende, men som en socialt organiseret usikkerhed om, hvor man kan høre til – og hvad man med rimelighed kan vælge. Fraværet af transitionsforberedelse svækker derfor ikke blot elevens viden, men også grundlaget for at forbinde fremtid, erfaring og handlekraft.

Hvor det foregående viser, hvordan muligheder lukkes gennem fravær af inddragelse, afprøvning og information, viser det næste delafsnit, hvordan muligheder også kan lukkes gennem normalitetsmarkører.

**Det er ikke for sådan nogle som mig**

*"Jeg går lidt og tænker på EUD eller måske EUX Handel, fordi så slipper jeg for alle de der fag, der føles som spild af tid, og i stedet får noget mere jeg kan bruge ... hvor jeg kan komme ud og arbejde med business og sådan noget, noget der hurtigt kan føre til et rigtigt arbejde og giver mening for mig i hverdagen, [...] Jeg tror ikke, jeg ville klare gymnasiet [STX] – det er ikke for sådan nogle som mig."*  
(interview med ung i 2. runde)

Citatet peger på et mønster i interviewmaterialet, hvor flere af de unge orienterer sig mod erhvervsuddannelser begrundet med nytte, anvendelighed og beskæftigelsesigte. Eleven fremstiller EUD og EUX som spor, der fører til noget brugbart, mens STX fremstår som mindre relevant for ham. Når han beskriver nogle fag som "spild af tid" og fremhæver ønsket om "noget mere jeg kan bruge", bliver det anvendelsesorienterede knyttet til det, der både opleves som meningsfuldt og som realistisk.

Her træder et forventet muligt selv frem som en forestilling om en fremtid, der kan gøres overskuelig, nyttig og socialt forsvarlig. Orienteringen fungerer samtidig som en selvforestilling, hvor eleven ikke blot fremstiller sig selv som realistisk, men som én, der læser uddannelsesfeltet gennem de normer for fornuft, nytte og passende ambition, som allerede er stillet til rådighed for ham.

Analytisk rækker udsagnet imidlertid ud over et umiddelbart valg mellem uddannelsesspor. Når eleven siger, at han ikke tror, han ville klare STX, kan det tolkes som et aktiveret frygtet muligt selv, hvor STX forbindes med risiko for nederlag, utilstrækkelighed eller ikke at høre til. Usikkerheden skærpes i udsagnet "det er ikke for sådan nogle som mig". Her bliver STX ikke blot beskrevet som svært, men som et sted, der ligger uden for den subjektposition, eleven oplever som tilgængelig for sig selv. Udsagnet fungerer dermed som en social lukning: Det, som ikke kan udtrykkes uden risiko for tab af social anerkendelse, bliver over tid også det, der falder uden for de muligheder, man kan forestille sig.

Det analytisk centrale er derfor, at STX ikke alene fravælges som et konkret spor, men afvises som en mulighed, der allerede på forhånd opleves som socialt uforenelig med elevens egen placering. Når institutionelle skel omsættes til udsagn om, hvem eleven oplever sig som, bliver det ikke længere et spørgsmål om, hvilke betingelser der kunne gøre STX muligt, men om hvorvidt STX overhovedet fremstår som en relevant og tilgængelig mulighed. På den måde viser citatet, hvordan skolens differentieringer indlejres i elevernes selvforestillinger og dermed er med til at lukke bestemte fremtider, før de for alvor træder frem som valgmuligheder.

**Tema 2: Legitimerende selvforestillinger**

*"Jeg planlægger at tage en uddannelse, hvor kravene ikke er alt for høje, så jeg kan klare det og vise både lærere og mine forældre, at jeg godt kan træffe et fornuftigt valg – og også lidt for at undgå at stå der og føle, at jeg har dummet mig eller ikke passer ind [...] Jeg prøver bare at vise, at jeg kan tænke realistisk og ikke laver sådan nogle vilde planer, så de kan se, at jeg faktisk tager det seriøst og ikke bare fjoller rundt."*

Ovenstående citat fra en elev i første interviewrunde illustrerer hvordan eleverne i materialet ofte indtager en subjektposition som "fornuftige" og "realistiske", når de artikulere deres fremtidsplaner. Set gennem begrebet mulige selv fungerer denne positionering som en narrativ selvforestilling, der stabiliserer et socialt legitimt forventet muligt selv, samtidig med at den afgrænser et frygtet muligt selv – forbundet med at fremstå uansvarlig, uegnet eller urealistisk i relation til centrale voksenfigurer.

Sådan selvforestillinger er ikke blot udtryk for individuelle præferencer, men for elevers refleksive vurderinger af de forventningsstrukturer, de møder. Fortællingerne balancerer derfor ikke alene mellem egne ønsker og andres krav, men også mellem det ønskelige og det, der fremstår muligt, legitimt og socialt bæredygtigt. Eleverne iscenesætter sig selv som aktører, der foretager legitime og passende valg i et uddannelseslandskab, som allerede fremstår indskrænket af strukturelle barrierer og tidligere erfaringer med marginalisering.

En beslægtet form for selvforestilling træder frem hos et par af eleverne, der orienterer sig mod STX gennem en tydeligt strategisk læsning af uddannelsessystemets adgangskrav. En elev siger i interview 1:

*"Jeg vil gerne have en fuld 9. klasse, så jeg kan komme videre på gymnasiet. Så skulle man have et fremmedsprog, og tysk lå oplagt. Så det tager jeg nu [...] Det er fordi så behøver jeg ikke lægge mig fast på hvad jeg skal [...] Jeg får tre år til at prøve noget forskelligt."*

Citatet viser, hvordan eleven positionerer sig som informeret og strategisk ved at afstemme sine fagvalg med uddannelsessystemets adgangskrav. Valget af tysk fremstilles ikke som et spørgsmål om faglig interesse, men som et målrettet greb, der gør gymnasiet tilgængeligt som mulighed. Det analytisk centrale er ikke alene elevens systemkendskab, men også hvordan eleven her fremstår som en, der har internaliseret de adgangsløkker, skolens transitionspraksisser stiller til rådighed, som præmis for, hvad der fremstår muligt, og dermed læser fremtiden gennem institutionelt distribuerede betingelser.

Næste delafsnit viser, hvordan fornuftspositionen over tid kan blive et legitimationsforløb, hvor håb gradvist kan formuleres uden tab af social troværdighed.

#### **Legitimering af et muligt selv over tid**

Flere elever orienterer sig mod erhvervsuddannelser og erhvervsgymnasiale retninger som EUD, EUX og HHX og begrundes valget med nytte, stabilitet og fremtidig anvendelighed. For nogle elever udvikler disse begrundelser sig over tid til et legitimeringsforløb, hvor de gradvist opbygger en sammenhængende fortælling, der kan bære den sociale prøvelse, deres uddannelsesvalg udsættes for.

Det kommer bl.a. til udtryk i følgende udsagn fra en elev i henholdsvis interviewrunde 1 og 2, hvor begrundelsen forskydes fra risikominimering til en mere personligt forankret forestilling om et muligt fagligt selv:

*"Det vigtigste for mig er bare at få en uddannelse, man kan bruge til noget [...] jeg tænker mest bare 'okay, hvad kan give mig et normalt liv', sådan no drama [...] Så jeg ikke ender med at gå derhjemme uden penge [...] Jeg føler jeg skal vælge noget, der bare sikrer mig [...] noget hvor jeg ikke fucker op." (interview 1).*

*"Jeg vil selvfølgelig gerne undgå at blive arbejdsløs, men jeg begynder også at tænke over, hvem jeg gerne vil være [...] altså ikke kun hvad der er sikkert, men hvad der faktisk giver mening for mig. Jeg drømmer ikke om at være den og den type, men jeg kan faktisk godt se mig selv som tømmer. Jeg kan mærke, det føles mere rigtigt nu, sådan mere 'det her kunne være mig' for det er jo også en måde at være nogen på." (interview 2).*

I interview 1 positionerer eleven sig først og fremmest som realistisk. Det gør han ved at trække på et sikringsregister, hvor arbejdsløshed og økonomisk udsathed fungerer som implicite forestillinger om forhold som uddannelser skal sikre imod. Analytisk producerer citatet dermed ikke primært et "hvem", men snarere et "hvorfor" i form af et forventet muligt selv, der kan fremstå plausibelt netop fordi det begrundes gennem nødvendighed og risikohåndtering.

I interview 2 fastholder eleven undgåelsesrationalet ("undgå at blive arbejdsløs"), men åbner samtidig et nyt betydningsrum, når han siger, at han "begynder ... at tænke over, hvem [han] gerne vil være", og lader "tømmer" træde frem som "en måde at være nogen på".

Det afgørende er, at realismen som subjektposition fastholdes, samtidig med at den får et nyt indhold: "Tømmer" kan nu formuleres som et ønsket muligt selv, der samtidig kan gøres socialt legitimt, men stadig er forankret i samme sikringsregister, der gør udsagnet socialt forsvar-

ligt. Selvfremstillingen handler ikke alene om at vælge en retning, men om gradvist at opbygge den legitimitet, der gør et ønsket muligt selv socialt forsvarligt og realistisk at investere i.

Hvor tema 2 har vist, hvordan elever gør deres valg legitime i et forventningsfelt ved at opbygge en socialt holdbar selvfremstilling, skifter tema 3 fokus til en anden fremtidsmodalitet: Håb gennem håndterbarhed. Her undersøger jeg, hvordan mellempositioner som 10. klasse, efterskole og FGU kan fungere som tidlige og institutionelle greb, der gør det muligt for eleverne at foretage en uddannelsesmæssig bevægelse uden at skulle definere et endeligt mål på forhånd.

#### **Tema 3: Pragmatisk håb**

Flere elever beskriver fra interviewrunde 1 til 2 en begyndende løsrivelse fra grundskolens rammer og en længsel efter nye fællesskaber. Det sker eksempelvis i form af udsagn som "jeg glæder mig til at komme et andet sted hen" og "det er godt at det snart er slut". Det kan på den ene side forstås som en forsigtig aktivering af et ønsket muligt selv. Samtidig aktiverer overgangen imidlertid også frygtede mulige selv, forbundet med risikoen for at mislykkes, stå alene eller miste det kendte. Her træder pragmatisk håb frem som en analytisk betegnelse for fortællinger, hvor ønskede mulige selv ikke udfoldes som store planer - men som håndterbare skridt holdt sammen af forestillinger om, hvad der sandsynligvis kan lade sig gøre.

I en dansk kontekst har Pless og Katznelson (2007) samt Pless (2009) tidligere vist, hvordan nogle unge oplever, at grundskolen gradvist mister betydning som udviklingsrum, og at overgangen til ungdomsuddannelse rummer både orientering mod, hvem man kan blive og en fornemmelse af at stå ved en skillevej. Denne forståelse genfindes i nyere dansk forskning, som peger på overgangen som en personlig, social og faglig proces, hvor unges orientering mod fremtiden ofte rummer både tvivl og afklaring - samtidig med at institutionelle forhold som vejledning, valgprocesser og afgangsprøver er med til at strukturere deres muligheder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021; Lademann et al., 2024). I interviewmaterialet afspejles denne spænding, når eleverne både udtrykker lyst til at komme videre og usikkerhed ved at skulle forlade velkendte fællesskaber. Flere elever har ikke en fast forestilling om, hvad de vil, men orienterer sig mod foreløbige og skrøbelige forestillinger om, hvad der kunne blive muligt. Det pragmatisk håb kommer dermed ikke til udtryk som store ambitioner, men snarere som et mod til at tage det næste skridt på trods af usikkerhed. En elev udtrykker det således i interview 2:

*"Jeg ved ikke helt, hvad der skal ske... måske noget med biler, men jeg skal lige finde ud af det [...] Jeg prøver bare at tage ét skridt ad gangen, ikke tænke for langt frem [...] Jeg glæder mig til at starte et nyt sted og møde nogle nye, men jeg er også lidt nervøs, for jeg ved*

*ikke helt, om jeg kan leve op til kravene og finde ud af alt det der med ny støtte og nye mennesker"*

Citatet åbner for en analytisk dobbeltlæsning. Formuleringer som "jeg ved ikke helt" og "jeg er også lidt nervøs" kan pege mod et begrænset forestillingsrum, hvor fremtiden fremstår som en uklar kontur – snarere end et konkret mål. Samtidig kan samme tøyen læses som en aktiv udskyldelse, der beskytter eleven mod for tidlig fastlåsning i en overgang, hvor krav, støtteformer og sociale koder endnu er uigenkendsigtige. I forlængelse af Eriksons (2007) begreb om vage forestillinger om et selv – der endnu ikke er aktiveret gennem reel agens – kan udsagnet forstås som et ikke-aktiveret muligt selv. En forestilling om fremtiden, der er til stede som en fornemmelse, men endnu ikke har stabiliseret sig gennem erfaringer, der gør det handlelydigt.

Her træder 10. klasse, FGU og efterskole frem som institutionelt legitime mellempositioner, hvor fremtiden ikke kræves afgjort på én gang, men kan fordeles over tid. Flere elever beskriver disse forløb som steder, hvor de kan "finde ud af hvad jeg vil". På den måde markerer disse mellempositioner ikke et fravær af en plan, men en tidlig organisering af usikkerhed, hvor afprøvning og udsættelse gør håb mere håndterbart. Ønskede mulige selv afprøves gradvist gennem erfaring – mens forventede mulige selv gør bevægelsen institutionelt plausibel fordi mellempositionerne kan fungere som meningsfulde afprøvningsrum, der udvider mulighedshorizonten.

Som transitionspraksis gør mellempositionerne usikkerhed håndterbar ved både at åbne et afprøvningsrum og tilbyde en institutionelt legitim udsættelse. Det taler for at læse elevernes forsigtighed som risikominimering snarere end som udtryk for lave ambitioner. Imidlertid fortæller flere af eleverne, at de oplever, at lærere og pædagoger ser dem som uambitiøse eller uengagerede. Det kommer bl.a. til udtryk i en efter samtale i tilknytning til andet interview, hvor en elev siger:

*"Mine lærere tror, jeg vælger FGU, fordi jeg ikke gider eller vil så meget, men for mig handler det om at vælge noget som jeg faktisk tror, jeg kan bruge til noget og få mig videre".*

Citatet viser et misforhold mellem skolens forståelse af FGU som et udtryk for lave ambitioner og elevens egen oplevelse af valget som et målrettet skridt videre. Når lærerne tolker, at hun mangler ambitioner, placeres hun i en deficitpræget subjektposition, som hun selv afviser.

I stedet fremstiller hun valget som et skridt, der opleves som realistisk, meningsfuldt og i overensstemmelse med hendes selvforståelse, og som samtidig er et relevant uddannelsesmæssigt skridt. Set i lyset af Oyserman (2020) orienterer hun sig mod et opnåeligt mål, hvor forventede mulige selv stabiliserer det sandsynlige og etablerer kontrol

og retning – mens frygtede mulige selv holdes i skak ved at minimere risikoen for nederlag. Pragmatisk håb fremstår dermed som gradvis aktivering af handlekraft – ikke som fravær af vilje.

Erikson (2007) peger netop på, at et muligt selv først får virkning, når det forbindes med oplevet handlekraft. I materialet bliver det tydeligt, at flere elever forsøger at etablere handlekraft i en valgsituation, de oplever som usikker, men også som afgørende for den retning, deres liv kan tage. At vælge for hurtigt eller forkert kan, i deres optik, få vidtrækkende konsekvenser. Det pragmatisk håb fremstår her som en forsigtig, men fremadrettet måde at gøre næste skridt muligt på – uden at udsætte sig selv for et muligt nederlag.

Den usikkerhed, der knytter sig til overgangen, fungerer ikke kun som en belastning, men også som en drivkraft i elevernes arbejde med at gøre fremtiden overskuelig og socialt legitim. De ved, at de skal stå mere på egne ben – hvilket giver en følelse af urolighed – men også en spirende styrke. Et eksempel herpå er en elev, der fortæller, at han har valgt efterskole for "lige at se det an" og for "ikke at stå alene med det hele", og som samtidig beskriver, at pædagogen i klassen har hjulpet ham med at finde og vurdere mulighederne for at vælge en skole. Det peger på, at eleven ikke alene søger et mellemrum i tid, men også trækker på en relationel ressource, der gør hans ønsker socialt legitime og omsætter dem til adækvat støtte, så valgprocessen bliver mere håndterbar og oplevelsen af handlekraft styrkes. Valget rummer både forsigtighed og fremskridt og bliver gennem den relationelle støtte et håndterbart næste skridt. På den måde fremstår pragmatisk håb som en legitim og meningsfuld strategi for fremtidsorientering – snarere end som et udtryk for manglende ambition eller engagement.

#### **Fremtiden som forestillingsrum: Diskuterende konklusion**

Analysen identificerer tre mønstre i elevernes fremtidsfortællinger, der spænder mellem håb, forventninger og undgåelse: Begrænsede fremtidsbilleder, legitimerende selvforestillinger og pragmatisk håb. På tværs af det empiriske materiale viser analysen, at de unges mulige selv formes institutionelt gennem tre processer der fordeler adgang, legitimitet og håndterbarhed. Tema 1 viser, hvordan håb både dæmpes og deaktiveres gennem adgangsbarrierer og normalitetsmarkører. Tema 2 belyser, hvordan et socialt holdbart muligt selv gradvist etableres via legitimeringsprocesser. Tema 3 illustrerer, hvordan håb kan aktiveres gennem mellempositioner, der muliggør successive skridt uden at forudsætte et endeligt mål.

Den strukturelle indsnævring hænger blandt andet sammen med en reduceret fagrække og tidlige beslutninger, som senere får betydning for adgang. Når disse beslutninger kommunikeres som realistiske hensyn, kan forventede mulige selv forskydes mod en svækket oplevelse af agens, mens frygtede mulige selv aktiveres som en efter-

# Transitionsforberedelse må forstås som både adgangsarbejde og forestillingsarbejde

følgende erkendelse af at være blevet udelukket fra bestemte uddannelsesfelter. Samtidig viser interviewmaterialet, at støttepraksisser kan være mulighedsskabende, men også bære ableistisk prægede normalitetsidealer, der privilegerer bestemte former for funktionalitet, deltagelse og uddannelsesmæssig fremtræden (Falster, 2024). I den proces kan begrænsninger gradvist fremstå som elevens egne. Dermed deaktiveres et ønsket muligt selv ikke kun gennem adgangslogikker – men også gennem den subjektposition, eleven oplever som socialt legitim.

Begrebet om mulige selv tydeliggør, at forestillinger om fremtiden både kan motivere og begrænse, og at deres konturer ikke primært udspringer af elevernes individuelle forestillingsevne, men formes i mødet med institutionelle praksisser. Analysen viser, hvordan transitionsforberedende praksisser i specialpædagogiske tilbud omsætter strukturelle vilkår til narrative betingelser. Her fordeles det institutionelt, hvilke fremtider der fremstår plausible, og hvilke mulige selv der dermed bliver realistiske, legitime og genkendelige at indtage. Denne fordeling erkendes ofte først retrospektivt, når handlemulighederne allerede er blevet indsnævret.

På den måde må elevernes fortællinger læses i lyset af de transitionspraksisser, de er vævet ind i. De udgør forskellige måder at gøre fremtiden socialt plausibel på i et felt, hvor både adgangsbetingelser og forventningshorisonter allerede er skævt fordelt. Mulige selv tilbyder her et teoretisk sprog til at forstå, hvordan transitionspraksisser aktiverer og deaktiverer mulige selv gennem diskursive og organisatoriske mekanismer. Det peger på, at transitionsforberedelse må række ud over simpel matchning og omfatte både udvidelse af diskursive ressourcer og reelle valgmuligheder.

Elevernes fremtidsforestillinger må derfor læses som socialt og institutionelt producerede, snarere end som et spørgsmål om individuel forestillingsevne (Baillergeau & Duyvendak, 2022; Bourdieu & Passeron, 2006).

I tråd hermed peger Shifrer (2013) på, at stigmatiserende kategoriseringer kan bidrage til lavere forventninger, mens Wei og Marder (2012) viser, hvordan skærpede normalitetsnormer kan øge stempeling og marginalisering og dermed indsnævre deltagelsesmuligheder. Positioneringen virker imidlertid ikke kun udefra, men kan indlejres i elevernes egne selvforestillinger, når nytte, realisme og forsigtighed træder frem som legitimt tilgængelige måder at formulere fremtid på.

## Implikationer og perspektiver

Analysen i denne artikel peger ikke blot på et generelt behov for styrket overgangsforberedelse, men på tre specifikke implikationer. For det første viser tema 1, at adgangsbetingelser kan deaktivere muligheder gennem brud i oplevet kontinuitet. Tidlige valg må derfor gøres mere gennemsigtige og tættere forbundet med elevernes egne erfaringer. For det andet viser tema 2, at et muligt selv ofte må legitimeres socialt under vedvarende forventningspres. Samtaler om fremtiden må derfor understøtte flere socialt acceptable måder at formulere muligheder og håb på. For det tredje viser tema 3, at håb kan bæres af mellempositioner, der giver konkrete erfaringer og nye handlemuligheder, og som dermed kan fungere som springbræt frem for at fastholde eleverne i udsættelse eller undgåelse.

I praksis betyder det, at skolen ikke kun skal matche elever til spor, men også aktivt arbejde med de betingelser, der gør nogle spor mulige og

andre utænkelige. Det gælder blandt andet, hvordan tid, information og anerkendelse fordeles i overgangens hverdagsrutiner. Transitionsforberedelse må forstås som både adgangsarbejde og forestillingsarbejde. Det handler både om at åbne formelle handlebaner og om at gøre muligheder og håb socialt genkendelige uden at underordne dem snævre normalitetskrav.

Specialpædagogiske tilbud bør i den forstand have et eksplicit mandat til at forvalte transitionens betingelser. Det gælder ikke alene differentieret støtte, men også en mere systematisk gennemsigtighed i adgangskrav, vejledningslogikker og vurderingskriterier. Og det gælder skabelsen af rum, hvor elever kan formulere deres fremtid uden at skulle oversætte sig selv ind i en snæver normalitetsfigur.

Netop fordi analysen viser, at fremtidens mulighedsrum organiseres gennem fordelinger af adgang, forventninger og anerkendelse, åbner materialet for en videre analytisk nysgerrighed: hvordan sådanne processer træder frem, når unge ser tilbage på den transitionsforberedelse, de har været en del af. En oplagt videreførelse vil her være longitudinelt at undersøge, hvordan ableistiske former virker i og omkring transitionsforberedelsen, og hvordan de er med til at præge, hvilke fremtider der fremstår som legitime, opnåelige eller mindre tænkelige. I den sammenhæng vil det være relevant at følge, hvordan institutionelle kategoriseringer, differentieringer og mellempositioner får betydning i de unges retrospektive forståelser af forberedelsen forud for overgangen – også i samspil med andre sociale positioneringer og normalitetsnormer (Dunkel & Kerpelman, 2006; Falster & Ringø, 2024; Goodley, 2014; Neale, 2020).

## Litteratur

- Baillergeau, E., & Duyvendak, J.W. (2022). Dreamless futures: A micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education*, 63(2), 196-211. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1707250>
- Blumer, H. (2017). What is wrong with social theory? In N. Denzin (Ed.), *Sociological Methods* (pp. 84-96). Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Retsinformation.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Clegg, S. (2018). Extending the analytical scope of theories of 'possible selves'. In H. Henderson, J. Stevenson, & A.M. Bathmaker (Eds), *Possible selves and higher education: New interdisciplinary insights* (pp. 41-56). Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Unge valgproces og start på ungdomsuddannelse*.
- Dunkel, C., & Kerpelman, J. (Eds). (2006). *Possible selves: Theory, research and applications*. Nova Science Publishers.
- Erikson, M.G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348-358. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.4.348>
- Falster, E. (2024). *Ableisme*. Samfundslitteratur.
- Falster, E., & Ringø, P. (2024). Er folkeskolen for alle? In E. Falster (Ed.), *Ableisme* (pp. 45-53). Samfundslitteratur.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Hangaard, M. (2022). *Samarbejde om unges overgang til ungdomsuddannelse—Lærere og vejlederes fælles arbejde med vejledning i udskolingen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2025). *Mellemformer: Mellem almen- og specialpædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Henderson, H. (2018). Borrowed time: A sociological theorisation of possible selves and educational subjectivities. In H. Henderson, J. Stevenson, & A.M. Bathmaker (Eds), *Possible selves and higher education: New interdisciplinary insights* (pp. 27-40). Routledge.
- Justitsministeriet. (2024). *Databeskyttelsesloven*. Retsinformation.
- Juul, S.R., Elm Larsen, J., & Ringø, P. (2025). *Ungdomsliv i en præstations- og selvrealiseringskultur: Trivsel og mistrivsel blandt unge*. Hans Reitzels Forlag.
- Katznelson, N., & Pless, M. (2007). *Unge veje mod ungdomsuddannelserne: Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning.
- Lademann, E.L., Nicolajsen, J.S., Rangvid, B.S., & Sievertsen, H.H. (2024). *Afgangsprøvenes betydning for overgangen til ungdomsuddannelserne*. VIVE.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Neale, B. (2020). *Qualitative longitudinal research: Research methods*. Bloomsbury Academic.
- Oyserman, D. (2020). *Pathways to success through identity-based motivation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195341461.001.0001>
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Aalborg Universitet.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Slottved, M., Pedersen, R.T., Andreassen, A.G., & Nicolajsen, J. S. (2022). *Uddannelsesbarrierer: En analyse af 25-årige unges syn på barrierer og potentielle tiltag i uddannelsessystemet*. VIVE.
- Thomsen, J. (2023). Social class and approaches to shaping educational expectations. *The British Journal of Sociology*, 74(2), 131-147. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12998>
- Thomsen, R., Tybjerg, G., & Skovhus, R.B. (2024). Career education in the final years of compulsory school in Denmark. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 5(1), 15-30. <https://doi.org/10.16993/njtcg.84>
- Undervisningsministeriet. (2015). *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Retsinformation.
- Undervisningsministeriet. (2022). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 1396 af 01/08/2022*. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Undervisningsministeriet. (2025). *Bekendtgørelse om vejledning af unge om valg af ungdomsuddannelse og erhverv m.v.* Retsinformation.
- Vikær Andersen, T. (2026). Transitioner mellem politik og pædagogisk praksis: Læreres og pædagogers forståelser af transitionsforberedelse i specialpædagogiske tilbud i den danske grundskole. *Studier i Læreruddannelse Og -Profession*, 11(1), 55-77. <https://doi.org/10.7146/lup.v11i1.156978>
- Wamala-Andersson, S., Richardson, M.X., Schölin Bywall, K., Norgren, T., & Chambers, N. (2025). Drawing the future: Gender and future occupational aspirations of young children in Sweden. *Frontiers in Education*, 9, 1485425. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1485425>
- Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: Disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257. <https://doi.org/10.1177/0741932510394872>

# Civilsamfundet kan ikke gribe, når det offentlige slipper

## – forventninger til samarbejdet mellem velfærdsprofessionelle og frivillige

---

Nanna Haandbæk Schmidt,  
cand. scient. anth.,  
nhs9@hotmail.com

### Resumé

Den danske regering vil skabe et velfærdssamfund, hvor civilsamfundet forventes at tage et større ansvar for befolkningens velfærd. Dette indebærer en genforhandling af arbejdsdelingen mellem stat og civilsamfund. Med afsæt i et etnografisk feltarbejde i efteråret 2023 undersøger denne artikel et samarbejde mellem en dansk kommune og en civilsamfundsorganisation om frivilligdrevne netværkscaféer på kommunale botilbud for udsatte borgere. Artiklen rummer en montage, der via empiriske fragmenter og teori om giftig gæld og moralsk stress i den danske velfærdsstat belyser, hvordan velfærdsprofessionelle og frivillige oplever forventningerne til samarbejdet. Artiklen rejser spørgsmålet om, hvorvidt moralsk stress følger med, når ansvaret for velfærden uddelegeres til civilsamfundet.

**Nøgleord:** Frivilligt arbejde, tværsektorielt samarbejde, civilsamfund, giftig gæld, moralsk stress.

### Abstract: Civil Society Cannot Catch When the Public Sector Lets Go

The Danish government aims to build a welfare society in which civil society is expected to take greater responsibility for welfare. This implies a renegotiation of the division of labor between state and civil society. Based on ethnographic fieldwork in autumn 2023, the article examines a collaboration between a Danish municipality and a civil society organization on volunteer-led network cafés at municipal housing for vulnerable citizens. Structured as a montage, the article draws on empirical fragments and theories of toxic debt and moral stress in the Danish welfare state to explore how welfare professionals and volunteers experience the expectations of the collaboration. The article asks if moral stress accompanies the delegation of welfare responsibilities to civil society.

**Keywords:** Volunteer work, cross-sector collaboration, civil society, toxic debt, moral stress.

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168270

## Introduktion

*I fællestuen begynder beboerne langsomt at indfinde sig. Uden videre introduktion sætter de sig ved bordene og går i gang med aftenens aktiviteter. Krea-materialer er fordelt på bordene; pensler, maling, lærreder, papir, tuscher, garnnøgler og strikkepinde.*

*Fællestuen er henlagt i et varmt lys, der får vinduerne til at spejle os. Havde det ikke været for genskæret, kunne du skimte skiltet ved parkeringspladsen med teksten "Botilbuddet Kløvermarken". Her bor mennesker med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne. Sociale problemer. Forandret virkelighedsopfattelse. Stofmisbrug. Enkelte bor på Kløvermarken, fordi de har fået en behandlingsdom.*

*Krea-materialerne er hentet fra de frivilliges skab i baglokalet. Det er også her, at alarmerne findes. Alarmerne ligner walkie-talkies. På toppen sidder en rød knap, som tilkalder al personale på Kløvermarken med et enkelt tryk. Jeanette, der er aftenvagt og tovholder på krea-caféen, har instrueret de frivillige i at fastgøre alarmerne til buksekanten og påtalt, at de må være påpasselige med at aktivere dem uden grund. "Jamen hvad så, hvis det bare er noget, man er usikker på, og det ikke er så alvorligt?" spurgte Sophia, en af de frivillige, under oplæringen. Jeanette oplyste, at hun ville være til rådighed under caféen i opstarten.*

*Sysleriet ved bordene bliver afbrudt, da Sophia taber alarmerne på gulvet med et højt bump. Jeg kan se panikken i hendes ansigt. Heldigvis lader det ikke til, at faldet udløste alarmerne. Sophia rødmer, mens hun bøvlør med at sætte alarmerne fast igen.*

Ovenstående feltnote stammer fra et fem måneders etnografisk feltarbejde udført i efteråret 2023 som led i mit speciale i antropologi på Københavns Universitet. Feltarbejdet fandt sted hos en civilsamsfundsorganisation, som jeg benævner *Frivillighuset*. Her undersøgte jeg, hvordan Frivillighuset samarbejder med en dansk kommune, som jeg benævner *Kommunen*, om at udvikle frivilligdrevne netværkscaféer på kommunale botilbud målrettet mennesker med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne og sociale problemer. I denne artikel retter jeg opmærksomheden mod forventningerne til samarbejdet mellem velfærdsprofessionelle og frivillige i praksis.

Den danske regering forudser en ubalance mellem efterspørgslen på offentlige velfærdsydelse og antallet af erhvervsaktive til at finansiere og levere dem (Regeringen, 2022). Det har pustet liv i debatten om, hvordan velfærdsopgaver skal løses fremadrettet, og udtrykket "*der mangler varme hænder*" er blevet en fast del af den politiske retorik om rekrutteringsudfordringer i social- og sundhedssektoren. Flere fagforbund kritiserer denne retorik for at reducere velfærdsprofessionelles arbejde til manuelt arbejde, der kan varetages af ufaglært arbejdskraft

(Uhre, 2020; Witthøft, 2022). Kritikken er særlig aktuell i lyset af regeringens ambition om at bevæge Danmark fra en velfærdsstat til et velfærdssamfund, hvor civilsamsfundet forventes at tage et større ansvar for velfærden (Regeringen, 2022).

Flere fagforbund udtrykker bekymring for at inkludere frivillige i varetagelsen af velfærdsopgaver, da de hverken er fagligt uddannet eller juridisk forpligtet til at levere den velfærd, som borgerne har behov for og ret til (Striib, 2020). Forperson for Fagbevægelsens Hovedorganisation, Morten Skov Christiansen, understreger i en pressemeddelelse, at frivillige skal supplere og aldrig erstatte uddannede medarbejdere. Han fremhæver samtidig behovet for klare spilleregler, der afgrænser ansvaret mellem velfærdsprofessionelle og frivillige (FH, 2024).

Andre stemmer i debatten fremhæver, at værdien af frivilligt arbejde er forbundet med autonomien til at vælge borgere og opgaver til, og at denne værdi risikerer at gå tabt, hvis arbejdet underlægges offentlige rammevilkår (Frivilligrådet, 2021). I et interview til Altinget advarer Dansk Røde Kors' generalsekretær, Anders Ladekar, mod kommunale indsats, hvor frivillige ikke har indflydelse på opgaverne og dermed reduceres til gratis arbejdskraft (Ballenstedt, 2022).

Siden årtusindeskiftet har et styrket samarbejde mellem kommuner og civilsamsfundet været på den politiske agenda (Espersen m.fl., 2025). Denne ambition er manifesteret i Lov om Social Service (2025, §18), der forpligter kommuner til at samarbejde med civilsamsfundsorganisationer. Selvom loven pålægger kommuner at samarbejde med civilsamsfundsorganisationer, angiver den ikke, hvordan dette samarbejde skal organiseres (Ibsen m.fl., 2021). Det bliver herved op til den enkelte kommune og organisation at tilrettelægge samarbejdet i praksis. Samarbejdet kan antage mange former og kan fx organiseres som *bestiller-udfører-modtager-model*, hvor kommunen bestiller en ydelse, der leveres af civilsamsfundet, men også som *samskabelse* eller *samproduktion*, hvor civilsamsfundet i varierende grad inddrages i udviklingen af offentlige velfærdsydelser. Samtidig kan samarbejdet iværksættes med forskellige formål, herunder ressourceoptimering, innovation og demokratisk deltagelse. Forskning peger på, at når forskellige samarbejdsformer og mål sameksisterer, kan det skabe modsatrettede forventninger i praksis, fx kan velfærdsprofessionelle og frivillige møde forventninger om at samskabe en indsats, der på forhånd er bestilt af kommunen (Andersen & Espersen, 2017).

Som ovenstående indkredsning af problemfeltet synliggør, er samarbejdet mellem kommuner og civilsamsfundsorganisationer rammesat af forskellige forventninger til, hvordan velfærdsprofessionelle og frivillige skal samarbejde.

Denne artikel undersøger spørgsmålet:

*Hvordan oplever velfærdsprofessionelle og frivillige de forskellige forventninger til samarbejdet om frivilligdrivne netværkscaféer på kommunale botilbud?*

### Metodiske refleksioner

Frivillighuset og Kommunen har i flere år samarbejdet om at skabe og drive netværkscaféer på kommunale botilbud, og samarbejdsformen varierer afhængigt af det konkrete projekt. Under mit feltarbejde fulgte jeg to projekter. Det ene projekt var bestilt af Kommunen og indebar, at Frivillighuset skulle opstarte og drive netværkscaféer på tværs af flere botilbud, mens det andet projekt vedrørte driften af en etableret netværkscafé, som var blevet til via samskabelse mellem Frivillighuset og Kommunen. Selvom projekterne formelt bygger på forskellige samarbejdsformer, viser mine empiriske analyser, i lighed med den eksisterende forskning (Andersen & Espersen, 2017), at forventningerne til de professionelle og frivillige i praksis væver sig sammen og bliver uklare. Artiklen undersøger disse forventninger og behandler projekterne samlet af hensyn til analysens sammenhæng og anonymitet.

Da samarbejdet mellem Frivillighuset og Kommunen udspiller sig på tværs af fysiske steder, har jeg ladet mig inspirere af kultursociolog Ida Wentzel Winthers (2004) tilgang til feltarbejde. Winther udfordrer en monostedslig forståelse af feltarbejde og introducerer *feltvandring* som en antropologisk feltarbejdsmetode, hvor forskeren bevæger sig mellem steder for at få adgang til forskellige fremstillinger af det sociale fænomen, der undersøges.

I min feltvandring har jeg bevæget mig mellem Frivillighuset, Kommunens socialforvaltning og de kommunale botilbud, hvor samarbejdet udfolder sig. Her har jeg gennemført semi-strukturerede interviews (Bernard, 2011) med ledere, koordinatore, velfærdsprofessionelle og frivillige og udført deltagerobservation (Spradley, 1980) under koordineringsmøder, workshops, introkurser, frokostpauser, personalemøder, rygepauser og netværkscaféer. Sommetider tog jeg ophold på min lånte kontorplads i Frivillighuset, hvor jeg fordybede mig i samarbejdsaftaler, politiske strategier, vedtægter, fondsansøgninger og andre dokumenter, der definerer samarbejdet mellem Frivillighuset og Kommunen. Fra august til december 2023 har jeg afholdt 15 interviews, indsamlet ca. 180 siders feltnoter og analyseret ca. 470 sider skriftligt materiale knyttet til samarbejdets formelle rammesætning.

I min feltvandring bevægede jeg mig ind og ud af rum med forskellige dagsordener. For at navigere etisk i disse rum trak jeg på antropologerne Laura Navne og Lotte Segals (2018) beskrivelse af tilgangen *etnografisk diplomati*. En tilgang, hvor antropologen løbende forhandler sin position i felten med henblik på at tage hensyn til sine informanter. I

situationer, hvor der opstod interessekonflikter i samarbejdet, var jeg opmærksom på ikke at blive positioneret som part eller mægler, og indtog derfor en rolle som observatør. I andre sammenhænge valgte jeg at deltage aktivt. Flere velfærdsprofessionelle arbejdede ud over normeringerne, og jeg ønskede ikke at tilføre yderligere belastning ved at presse på for individuelle interviews. Jeg valgte derfor at deltage som ordstyrer under workshops, der havde til formål at inddrage de velfærdsprofessionelles perspektiver i udviklingen af netværkscaféerne. Workshopsene kom i praksis til at minde om fokusgruppeinterviews (Macun & Posel, 1998).

For at sikre anonymitet har jeg tildelt institutioner og informanter pseudonymer, og jeg skelner ikke mellem informanternes specifikke professioner. I stedet henviser jeg til deres roller i samarbejdet fx ledere, koordinatore og velfærdsprofessionelle. Jeg er opmærksom på, at denne generalisering kan udviske de enkelte professioners unikke bidrag til velfærdsstaten. Jeg har valgt ikke at inddrage borgerne, der bor på botilbuddene, som primære informanter. Dette valg skyldes dels mit analytiske fokus, og dels et ønske om at tage hensyn til borgernes behandlingsforløb. Borgerne var dog stadig en central del af mit feltarbejde, da samarbejdet handler om at skabe netværkscaféer for dem. Jeg har derfor løbende informeret borgerne om min tilstedeværelse og formålet hermed.

### Den etnografiske montage

I min feltvandring og i analysearbejdet har jeg anvendt en abduktiv tilgang (Schmidt, 2024), hvor bevægelserne mellem forskellige stemmer i felten og mellem empiri og teori løbende har skubbet til mine forståelser og åbnet for nye fortolkninger af samarbejdet.

For at tage læseren med på vandrigen mellem steder, stemmer og teori, har jeg skabt en montage. Antropologerne Helle Bundgaard og Anne Line Dalsgård (2023) beskriver, hvordan montagen ikke blot kan forstås som en formidlingsteknik, men også som en analysemetode, da den kan åbne for nye erkendelser ved at sætte forskellige fragmenter i relation til hinanden. En *etnografisk montage* består af fragmenter af empiri og teori, der intentionelt sættes sammen for at skabe et indtryk af en helhed. Helheden kan dermed fremstå som mere end summen af delene, fordi montagen stiller krav til læseren om selv at skabe sammenhæng og udfylde hullerne mellem fragmenterne med mening.

I modsætning til den lineære fortælling, der sammenstiller fragmenter for at pege på én entydig pointe, bringer montagen fragmenter sammen med henblik på at åbne op for en flertydighed (Vohnsen, 2013). Jeg har valgt montagen som metode til at formidle og analysere samarbejdet mellem Frivillighuset og Kommunen for at fremhæve de forskellige forventninger til velfærdsprofessionelle og frivillige, der sam eksisterer.

# Kommunen kan rigtigt meget godt, men kommunen kan ikke være ven med dig, og det kan man i civilsamfundet

En montage kan bestå af fragmenter, der udgør grundstrukturen, og supplerende fragmenter, der er strategisk placeret for at guide seerens fortolkning (Bundgaard & Dalsgård, 2023). Et eksempel er filminstruktøren Sergej Eisensteins film *Strejke*, hvor klip fra en forsamling, der angribes af politiet, sammenklippes med klip af en ko, der slagtes. Her guider Eisenstein seernes fortolkninger og indikerer en forbindelse mellem politiets angreb på forsamlingen og slagtingen af koen. Filmen er et eksempel på, hvordan montagen kan bringe fragmenter sammen på måder, der forstyrrer vores selvfølgelige forståelser og fremkalder nye fortolkninger.

Grundstrukturen i nedenstående montage udgøres af empiriske fragmenter fra min feltvandring mellem Frivillighuset, Kommunens socialforvaltning og botilbud. Jeg har indrammet de empiriske fragmenter som et visuelt greb for at tydeliggøre, at der er tale om brudstykker uden en tidlig kronologi. Hvor Eisenstein indsætter klip fra slagtingen af en ko, har jeg indsat teoretiske afsnit om *giftig gæld og moralsk stress* i den danske velfærdsstat for at guide læserens fortolkninger (Ekman, 2022; Vaaben, Olesen & Gylling, 2023). Når jeg venter med at udfolde de teoretiske afsnit, er det for at give læseren mulighed for at danne sine egne fortolkninger af de empiriske fragmenter.

## Montagen

Jeg interviewer Tove, der indtil for nylig har været ansat i Kommunen og varetager samarbejdet med civilsamfundet. Jeg indleder med ordene: "Jeg er interesseret i, hvordan frivillige bidrager til at løfte sociale velfærdsopgaver...". Jeg når knapt at fuldføre sætningen, før Tove afbryder og understreger, at frivillige ikke overtager velfærdsopgaver fra det

offentlige. Frivillige aktiviteter er et supplement til offentlige velfærds-tilbud.

T: "Kommunen kan rigtigt meget godt, men kommunen kan ikke være ven med dig, og det kan man i civilsamfundet [...] de frivillige kan noget særligt i forhold til kommunen".

N: "Hvad er det særlige?"

T: "Det er en anden ligeværdighed. Vores medarbejdere er jo også ligeværdige, men de er betalt ikke? De har udviklingsmål for borgeren, de skriver journaler, det er en helt anden form for samvær. Det frivillige det er jo journalfrit, det er det medmenneskelige møde".

Flere ansatte i Kommunen forklarer, at samarbejdet mellem Kommunen og Frivillighuset bygger på en ambition om at hjælpe borgerne ned ad "indsatstrappen" – fra botilbud mod mindre indgribende indsatser. En koordinator fortæller:

"Uden at alting skal handle om at spare penge, så handler en stor del af det (samarbejdet, red.) om rehabilitering [...] og hvis man kan gå ned af vores indsatstrappe, så kan man også spare penge i sidste ende".

"Sommetider bliver jeg usikker på, om Kommunen forstår, hvad det frivillige arbejde kan".

Lea, en koordinator fra Frivillighuset, fortæller, at hun ofte møder velfærdsprofessionelle, der er bekymrede for, at de frivillige vil over-

tage relationsarbejdet og efterlade dem med det sundhedsfaglige og "bureaukratiske arbejde". Hun understreger, at frivillige hverken kan eller skal overtage arbejde fra velfærdsprofessionelle.

Hver torsdag faciliterer frivillige fra Frivillighuset en netværkscafé på botilbuddet Engdalen. Her bor borgere med et længerevarende og aktivt alkoholmisbrug.

"Hvorfor prioriterer I både aktiviteter faciliteret af ansatte, og aktiviteter faciliteret af frivillige?" spørger jeg til et interview med Hanne, der er ansat på Engdalen.

"Fordi hver gang vi tilbyder vores beboer en aktivitet, så drikker de mindre. Så jo flere tilbud, jo bedre." Hanne forklarer, at Engdalen har en aktivitetskoordinator ansat, der faciliterer sociale aktiviteter. "Det er jo ikke engang os, fordi det altid drukner i sygepleje. Vi har øvet os i årevis på at vægte det socialfaglige lige så højt som sygeplejen. Det er rigtigt svært. Man kan jo ikke sige 'du må lige vente med at få en blodprop, fordi nu skal vi lige sidde her og sludre'".

Frivillighuset søger fonde og offentlige puljer til at finansiere driften af netværkscaféerne. I en ansøgning står der:

"Caféen har til formål at afhjælpe den sociale isolation, som beboerne oplever i deres hverdag, og løfte deres livskvalitet. (...) Frivilligruppen sætter rammen for et par hyggelige timer med brætspil, gode historier, kærlige drillerier og omsorg for hinanden. Vi planlægger desuden at nogle af beboerne vil tage på tur ud af huset med frivilligruppen og en aktivitetsmedarbejder".

Til et interview med en socialfaglig koordinator på botilbuddet Engdalen spørger jeg: "Når I har sociale aktiviteter, der faciliteres af de ansatte, hvorfor har I så brug for de frivillige?"

"Hvis du bor et sted, og du har en ansat, der er rar, du har en god relation, men de har også en bagtanke af, at de vil et eller andet med dig. skifte en forbindelse. Så forstyrrer det relationen. Og chancen for med frivillige er (...) at relationen er en ægte relation uden bagtanker".

Til et interview fortæller Elisabeth, at hun som frivillig mødes med forventninger om at realisere bestemte resultater:

E: "Jeg kan mærke på Clara (koordinator i Frivillighuset, red.), at hun vil gerne kunne sætte facit under noget. At vi har været ude at gå en tur for eksempel [...]. Men hun skal sikkert rapportere resultaterne af det frivillige arbejde".

N: "Kom I frem til nogle resultater?"

E: "Nej, jeg kan ikke se, hvordan vi skal kunne få en udflugt op ad stå [...] hvis borgerne pludselig trænger til en øl, så skal de have den øl. Så kommer vi ikke videre. Jeg synes, det er meget svært. Fordi det skal ikke bare være for at lave aktiviteter. Det skal være dem (borgerne, red.), der får noget ud af det og ikke en eller anden resultatkontrakt".

Arbejdslivsforsker Susanne Ekman (2022) beskriver, hvordan den offentlige sektor skaber en gæld, når den lover mere, end den har ressourcer til at levere. Med afsæt i antropologen David Graebers teori definerer hun *gæld* som målbare løfter, der forventes indfriet i fremtiden.

Ekman viser, hvordan denne gæld forskydes nedad til medarbejdere i den offentlige sektor, der bliver ansvarlige for at indfri løfterne i praksis. Hvis ressourcerne ikke rækker til at indfri gælden, kan det føre til, at medarbejderne kompenserer ved at yde en ekstra arbejdsindsats.

Problemet opstår, hvis gælden bliver giftig, dvs. at kravene bliver så urealistiske, at medarbejderne uanset indsats aldrig kan leve op til dem. Over tid kan det føre til *udpining*, en tilstand af fysisk og mental udmattelse.

Dagen inden, at jeg skal interviewe botilbudslederen og medarbejdere på Kløvermarken, tikker en sms ind. "Kære Nanna. Da vi er ramt af sygdom, er det usikkert, om der er ressourcer til interviews med medarbejdere. Sorry. Dbh. Ida".

Jeg cykler til Kløvermarken. Jeg har taget 5 croissanter med i håb om, at der alligevel er tid til interviews med medarbejdere. Lederen Ida og jeg spiser én hver under interviewet på hendes kontor. Ida fortæller, at Kløvermarken er underbemandet. Det har derfor været en udfordring at udpege en tovholder blandt medarbejderne til at koordinere samarbejdet og understøtte de frivillige i opstarten af krea-caféen.

"Hvis du frikøber en fast medarbejder, så kan personen jo ikke være kontaktperson for samme antal borgere [...] så ville det (arbejdet, red.) falde over på de andre medarbejdere."

For at undgå at pålægge sine medarbejdere ekstra arbejde, har Ida ansat en vikar, Jeanette, som tovholder, og selv påtaget sig en del af koordineringsarbejdet.

Da vi afslutter interviewet, træder to medarbejdere ind på kontoret. "Skal Nanna ikke interviewe jer om frivillighed? Hun har croissanter med," spørger Ida. Medarbejderne kigger på hinanden og smiler. Først

”Det har jo ikke været et krav overhovedet, at man skal have faglige kompetencer, og som en, der slet ikke har det, kan jeg mærke, at det er rart, at der sidder nogen med en faglighed en stol væk”

udbryder den ene ”Vi hader frivillige”, så følger den anden trop ”Vi hader frivillige”. De stikker to fingre i halsen og laver opkastlyde, indtil de bryder sammen af grin. ”Ej, nu er I da helt tossede” siger Ida og understreger ”De hader ikke frivillige.”

Nogle uger efter ankommer jeg igen til Kløvermarken. Her får jeg fortalt, at Ida er taget hjem, fordi hun er udkørt.

”Dem, der bor her, har brug for støtte, og vi er derfor døgnbemandet” forklarer botilbudslederen, Ida, til et opstartsmøde med de frivillige, der skal facilitere en krea café på Kløvermarken.

Ida fortæller, at beboerne kan have dårlig hygiejne. ”Hvis I oplever det, så må I sige til. Så tager vi os af det. I er de sjove. Det er os, der stiller krav og siger ’nu skal du i bad’”.

”I skal ikke gå ind i konflikter,” supplerer Emma, en koordinator fra Frivillighuset. ”I skal tage fat i Jeanette.” Emma forklarer, at Jeanette er ansat som tovholder på krea caféen. ”Hvis Jeanette ikke er til stede, så skal I ringe til hende eller trykke på alarmen, så kommer personalet løbende.”

”Der er kun disponeret løn til hende indtil februar. Og så tror jeg, at de har en forventning om, at der ikke er behov for den rolle længere. At så har vi som frivillige fået mere mandat i forhold til nøgler, adgange og alarmer. Altså jeg synes, at det er lidt ...” Camilla, som er frivillig i krea caféen på Kløvermarken, reflekterer over, at tovholderen skal udfases. ”Jeg synes, det er lidt utrygt faktisk,” fortæller Camilla og fortsætter ”det har jo ikke været et krav overhovedet, at man skal have

faglige kompetencer, og som en, der slet ikke har det, kan jeg mærke, at det er rart, at der sidder nogen med en faglighed en stol væk”.

Samfundsforskerne Nana Vaaben, Kristian Gylling Olesen og Martin Gylling (2023) viser, hvordan *moralsk stress* opstår blandt medarbejdere i den danske velfærdsstat, når de må gå på kompromis med værdier og faglige standarder i deres arbejde, og de oplever at svigte de mennesker, som de er sat i verden for at hjælpe.

De definerer moralsk stress som indadvendte, negative og kropsliggjorte følelser som skyld, skam, utilstrækkelighed og dårlig samvittighed. Moralsk stress kan opstå, når man ved, hvad der er det rigtige at gøre, men forhindres i at gøre det eller når man ikke kan gennemskue, hvad der er det rigtige at gøre.

Til et interview med Alexander, spørger jeg ind til hans motivation for at være frivillig.

”At der er nogen andre, der vurderer, at vi opnår en meningsfuld effekt for beboerne, det er nok til, at jeg har lyst til at blive ved”.

”Hvem er de andre?” spørger jeg.

”Det er de ansatte,” svarer Alexander og forklarer, at det er svært for ham at vurdere, hvordan beboerne oplever det frivillige arbejde, fordi de ofte er berusede. ”Så det at læne sig op ad nogen, som ser det i en kontekst, det hjælper mig til at vurdere, om det giver mening”.

Koordinatorer fra Frivillighuset og Kommunen faciliterer en workshop for medarbejderne på botilbuddet Ellehøj.

Emma, en koordinator fra Frivillighuset, er ved at introducere samarbejdet, da en medarbejder spørger: *"Hvis de frivillige bliver syge, skal personalet så dække ind?"*.

*"I skal aldrig dække ind"*, forklarer Emma. *"Det er en aktivitet, som beboerne går til med de frivillige"*.

En anden medarbejder, Torben, tager ordet: *"Jeg synes, at man bør have en overgangsperiode, hvor personalet hjælper de frivillige med at danne relationer til borgerne. Dem, der bor her, har brug for professionelle at gå til"*.

*"Det er vigtige input,"* anerkender Emma, *"men projektet er også til for at opfylde borgernes ønske om at møde andre mennesker"*.

Torben holder fast. *"Det handler om, at personalet inddrages. Det kræver, at der er økonomi til det"*.

Efter workshopen fortæller en koordinator, at Torben omtalte projektet som *"en spareøvelse i kommunen"*.

*"Det er det jo også,"* påpeger Emma, *"selvom projektet medfører en masse godt, så er det jo et forsøg fra kommunen på at uddelegere til civilsamfundet"*.

*"Bare fordi de flytter hænder, betyder det ikke, at de får hjælp"* bemærker Lea, en koordinator fra Frivillighuset. Hun fortæller om pædagoger, der henviser borgere til tilbud i civilsamfundet grundet trængsel på offentlige tilbud. På den måde flyttes opgaven ud i civilsamfundet, men ifølge Lea kan de ofte ikke løfte opgaven, fordi det ikke er ressourcerne, de mangler, men fagligheden.

*"Det er svært, fordi det frivillige arbejde ikke kan stå alene"*. Lea understreger, at hun ikke kan sende en frivillig ud til en borger, der har brug for hjælp i psykiatrien, for så vil den frivillige brænde ud i forsøget på at gøre en forskel. Men samtidig ved hun, at der er borgere derude, der har brug for hjælp, og hvordan håndterer man så det?

*"Civilsamfundet kan ikke gribe, når det offentlige slipper,"* bemærker hun.

### Konklusion

Denne artikel er bygget op som en montage for at give læseren en oplevelse af at vandre mellem steder, hvor samarbejdet mellem Frivillighuset og Kommunen udfolder sig. Fragmenterne af empiri og teori

i montagen har jeg udvalgt og strategisk placeret for at rette læserens opmærksomhed mod de forskellige og modstridende forventninger, der rettes mod de velfærdsprofessionelle og frivillige.

Hvor Eisenstein klipper til slagtingen af en ko for at guide læserens fortolkning af politiets angreb på en forsamling, har jeg klippet Ekmans teori om giftig gæld ind for at guide læserens opmærksomhed. Ved at sammenstille forventningerne med giftig gæld kan jeg skabe blik for, hvordan de mange og modsatrettede forventninger udgør et forventningspres, der ruller nedad og lander hos de velfærdsprofessionelle og frivillige.

Forventningerne til de frivillige er, at de skal *"være de sjove"* og facilitere et ligeværdigt og venskabeligt samvær med beboerne, der supplerer de velfærdsprofessionelle og som er frit for journalføring og målsætninger. Samtidig skal de frivillige gå med alarm, og indfri målsætninger såsom at hjælpe beboerne ned af en indsatstrappe, højne deres livskvalitet, afhjælpe deres sociale isolation og bidrage til besparelser i Kommunen.

Forventningerne til de velfærdsprofessionelle er, at de skal understøtte de frivillige, agere bagvagter og gribe ind, når alarmer lyder. Samtidig forventes de velfærdsprofessionelle ikke at deltage under netværkscaféerne, da deres professionelle forpligtelser til at føre journal og arbejde med udviklingsmål *"forstyrrer relationen"*.

Når jeg også klipper teori om moralsk stress ind, er det for at skærpe blikket for, at gælden bliver giftig og umulig at indfri – for hvordan skal de velfærdsprofessionelle understøtte de frivillige, når de ikke må deltage i netværkscaféerne? Og hvordan skal de frivillige facilitere et ligeværdigt samvær uden udviklingsmål, og samtidig bidrage til at realisere prædefinerede mål for netværkscaféerne?

Når de frivillige og velfærdsprofessionelle har svært ved at gennemskue og indfri forventningerne i praksis, skaber det følelser af usikkerhed, utilstrækkelighed, utryghed og bekymring for, om de gør (sam)arbejdet godt nok. Oplevelser, der får de frivillige og de velfærdsprofessionelle til at investere ekstra tid og energi i samarbejdet, i et forsøg på at leve op til forventningerne.

På trods af regeringens ønske om at inddrage civilsamfundet i løsningen af udfordringerne på velfærdsområdet, viser min undersøgelse, at *"civilsamfundet kan ikke gribe, når det offentlige slipper"*. Titlen på artiklen er et udsagn fra en koordinator, der sætter fokus på, at frivillige ikke kan overtage opgaver fra velfærdsprofessionelle, som de ikke har fagligheden til at løfte. Risikoen er, at velfærdsprofessionelle og frivillige *"brænder ud"* i forsøget på at håndtere forventningspres og løse de komplekse samfundsopgaver.

## Litteratur

- Andersen, L.L., & Espersen, H.H. (2017). *Samskabelse, samproduktion og partnerskaber: Teoretiske perspektiver*. Socialstyrelsen.
- Ballenstedt, G. (2022, 31. oktober). Anders Ladekarl forudser paradigmeskifte i velfærden: Når frivillige er bedre til at få flygtninge i arbejde end et jobcenter, så er det fordi frivillighed kan noget andet. *Altinget*.  
<https://www.altinget.dk/artikel/anders-ladekarl-forudser-paradigmeskifte-i-velfaerden-naar-frivillige-er-bedre-til-at-faa-flygtninge-i-arbejde-end-et-jobcenter-saa-er-det-fordi-frivillighed-kan-noget-andet>
- Bernard, H.R. (2011). Interviewing: Unstructured and semistructured. I *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (5th ed., pp. 210-251). AltaMira Press.
- Bundgaard, H., & Dalsgård, A.L. (2023). Formgivningen. I *Etnografisk tekst: Om at forstå verden gennem skrift* (1. udg., s. 43-81). Samfundslitteratur.
- Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd: om udpiningen af den offentlige sektor og gældens destruktive dynamik* (1. udg.). Hans Reitzel.
- Espersen, H.H., Fridberg, T., & Andrade, S.B. (2025). *Frivillighedsundersøgelsen 2024 – En repræsentativ befolkningsundersøgelse af udviklingen i danskernes frivillige arbejde*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.  
<https://www.vive.dk/da/udgivelser/frivillighedsundersogelsen-2024-yze6250x/>
- FH – Fagbevægelsens Hovedorganisation. (2024, 30. januar). *FH: Regeringens ældreudspil sætter en ambitiøs kurs*. Via Ritzau.  
<https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13776521/fh-regeringens-aeldreudspil-saetter-en-ambitios-kurs?lang=da>
- Frivilligrådet. (2021, 25. marts). *Årsmødet: Frivillighed er løsningen på nye sociale problemer*.  
<https://frivilligraadet.dk/nyheder/nyhed/aarsmoedet-frivillighed-er-loesningen-paa-nye-sociale-problemer>
- Ibsen, B., Levinsen, K., Fehsenfeld, M., & Iversen, E.B. (2021). Voluntary-Public Sector Co-production in Denmark: Why Differences Between Welfare Areas? I B. Ibsen (red.), *Voluntary and Public Sector Collaboration in Scandinavia: New Approaches to Co-Production* (s. 101-136). Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-72315-6>
- Lov om Social Service (2025, 22. september). Lovbekendtgørelse nr. 1129. Bekendtgørelse af lov om social service.  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2025/1129>
- Macun, I., & Posel, D. (1998). Focus groups: A South African experience and a methodological reflection. *African Sociological Review*, 2(1), 114-135.
- Navne, L.E., & Segal, L.B. (2018). Antropologens etiske arbejde: Om at udøve etnografisk diplomati. I H.B., H.O. Mogensen, & C. Rubow (red.), *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 39-54). Samfundslitteratur. <https://samfundslitteratur.dk/bog/antropologiske-projekter>
- Regeringen. (2022). Regeringsgrundlag 2022.  
<https://stm.dk/statsministeriet/publikationer/regeringsgrundlag-2022>
- Schmidt, C.H. (2024). *Videnskabsteori og professionel dømmekraft: i pædagogisk praksis og opgaveskrivning*. (1. udg.) Samfundslitteratur.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Striib, M. (2020). Linedans: Når frivillige og medarbejdere tager en svingom på velfærdsstatens travle gulv. I *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 21(4), 79-81. <https://doi.org/10.7146/tfa.v21i4.118068>
- Uhre, C. (2020, 30. juli). *Opråb fra sosu: Vi er mere end varme hænder*. *Fagbladet FOA*.  
<https://fagbladetfoa.dk/migrated-articles/2020/07/30/opraab-fra-sosu-vi-er-mere-end-varme-haender/>
- Vaaben, N., Olesen, K.G., & Gylling, M. (2023). Should I stay or should I go? Moralsk stress som push-faktor i politi, folkeskole og ældrepleje. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 25(1), 10-27. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/136840>
- Vohnsen, N.H. (2013). Labor days: A non-linear narrative of development. I C. Suhr & R. Willerslev (Eds.), *Transcultural montage* (pp. 131-144). Berghahn Books.
- Winther, I. (2004). *Hjem og hjemlighed: En kulturfænomenologisk feltvandring* (Udgivet som Ph.d afhandling udg.). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Withøfft, A. (2022, 23. maj). *Hørt: Drop de 'varme hænder'*. *Sygeplejersken*.  
<https://dsr.dk/fag-og-udvikling/sygeplejersken/fagbladet-sygeplejersken/sygeplejersken-argang-2022-nr-6/hoert-drop-de-varme-haender/>



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

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

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

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

## Indholdsfortegnelse

---

Pædagogik mellem det almene og det særlige .....	1
<i>Redaktionelt forord</i>	
Nest.....	4
– en gøgeunge i daginstitutionens rede?	
<i>Rikke Brown, Bianca Rosvang Christensen, Malene Hvolris &amp; Maja Plum</i>	
Børns trivsel og særlige deltagelse i legeeksperimenter .....	12
– et krydsfelt mellem det alment pædagogiske og specialpædagogiske	
<i>Hanne Hede Jørgensen, Henriette Blomgren, Anette Boye Koch &amp; Helle Marie Skovbjerg</i>	
Børnefællesskaber .....	21
– i vuggestuen	
<i>Erik Hygum &amp; Lise Jönsson Koumaditis</i>	
Pædagogisk faglighed .....	28
– i udsatte boligområder	
<i>Cristina Munck, Vibe Larsen &amp; Ditte Tofteng</i>	
At være "tilpas syg" og "tilpas dygtig" .....	37
– når inklusionslogikker skaber ekskluderende praksis på pædagoguddannelsen	
<i>Lisbeth Nielsen</i>	
"At forestille sig selv i fremtiden" .....	46
– unge i specialpædagogiske grundskoletilbud og transitionens uvisse landskab	
<i>Tim Vikær Andersen</i>	
Civilsamfundet kan ikke gribe, når det offentlige slipper .....	56
– forventninger til samarbejdet mellem velfærdsprofessionelle og frivillige	
<i>Nanna Haandbæk Schmidt</i>	