

FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE

Årgang 10 nr. 2

Pædagogik og normer

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2026:2

Ansvarlige redaktører
Lene S.K. Schmidt, lesc@pha.dk
Hjørdis Brandrup Kortbek, hbko@ucl.dk

I redaktionen
Anne Mia Steno, ph.d., docent ved KP
Lene S.K. Schmidt, ph.d., docent ved Absalon
Hjørdis Brandrup Kortbek, ph.d., lektor ved UCL
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

Forsidebilledet
Down by the Water
Af Julie Nord
Julie Nord – Julie Nord Billedkunstner/Artist

SVANEMÆRKET 5041 1001
Miljømærket tryksag
Lever op til skrappe miljø- og klimakrav i hele produktets livscyklus

TRYKT I DANMARK

Pædagogik og normer

Redaktionelt forord

Dette temanummer omfatter artikler, der belyser pædagogik og normer. Normer er forbundet med forestillinger og idéer om menneskelig adfærd, og hvad der anerkendes som acceptabelt eller legitimt at gøre i forskellige situationer. På samme tid er normer foranderlige og afhængige af de sociale, kulturelle og historiske forhold i et samfund.

Normer omfatter både vedtagne og mere uskrevne forestillinger og forventninger, der har betydning både for samfund, kultur, institutioner, grupper og enkeltindivider. Normer er det sociale væv, der både binder mennesker sammen og støder mennesker fra hinanden. Normer kan både lette og udfordre det sociale liv, eller ligefrem medføre smerte for dem, der skal leve op til normerne. Mennesker bliver med andre ord til som subjekter igennem og af normer, der både kan virke begrænsende og mulighedsskabende.

Pædagogik rummer altid forestillinger og idéer om, hvad der er ønskeligt, rigtigt og godt i forhold til børn, unge og voksnes opdragelse, dannelse og læring. Sådanne forestillinger og idéer beror på normer om menneskers handlinger og placeringer i samfundet og i kulturelle sammenhænge, ikke mindst de pædagogiske institutioner og kontekster. Der findes forestillinger og idéer om det gode børnehavebarn, den gode elev, den gode borger, det gode menneske, det gode liv og det gode samfund. I pædagogiske sammenhænge virker normer som sociale forventninger til ønskværdige handlinger, væremåder og tænkninger. Normer bidrager således til forestillinger om, hvad der anses for rigtigt, normalt og attråværdigt på den ene side, og hvad der betragtes som forkert, afvigende og foragteligt på den anden side. Pædagogik er i den forstand ikke en neutral affære, og pædagoger møder aldrig børn, unge og voksne forudsætningsløst, men med særlige forståelser, forventninger og idéer, der på mangfoldige måder er indlejrede i sociale koder, institutionelle rutiner, arkitektur, fysiske indretninger og hverdagslige organiseringer og gøremål.

Temanummerets fire artikelbidrag belyser, hvordan normer er produkter af relationer, processer, forskydninger og magt imellem mennesker.

Artiklen kan findes på
https://tidsskrift.dk/FPPU
DOI: 10.7146/fppu.v10i2.173175

Temanummerets fire artikelbidrag belyser, hvordan normer er produkter af relationer, processer, forskydninger og magt imellem mennesker

Det første artikelbidrag af Anita Gjermestad har hovedtitlen "'Sprogløse' omsorgspraksisser". Artiklen er indenfor feltet af sundheds- og socialtjenester i norsk kontekst. Artiklen belyser, betydningen af kropslig kommunikation intersubjektivitet i omsorgspraksisser med personer med dyb udviklingshæmning, der ikke udtrykker sig med ord. Dette sker med afsæt i tre pårørendes og professionelles fortællinger fra den daglige omsorg og de sprogløse samspil. Artiklen arbejder med metodologiske tilgange til at belyse intersubjektivitet og kropslig kommunikation, når det omfatter personer, der ikke selv har ytret sig sprogligt i disse fortællinger. Gjermestad argumenterer for, at hver af personerne i fortællingerne træder frem som borgere og aktører i kommunikation, samspil og samhandling med andre og søger dermed at udfordre gængse nedvurderende opfattelser af personer med alvorlig udviklingshæmning som passive modtagere af omsorg.

I den anden artikel, "Normer og anerkendelse i ungdomsklubben", undersøger Christoffer Schultz, hvordan sociale normer former betingelserne for unges deltagelse og anerkendelse i ungdomsklubben. Med afsæt i et etnografisk studie af tre ungdomsklubber analyserer artiklen normer som relationelt og situeret producerede frem for som faste regler. Analysen viser, hvordan normer fungerer som orienteringspunkter for, hvad der opfattes som legitim deltagelse i ungdomsklubbens fællesskaber, og hvordan de løbende forhandles i konkrete sociale situationer. Samtidig peger artiklen på, at normer kan udvide nogle unges handlemuligheder, mens andres muligheder for deltagelse begrænses. Med begreberne normstød og normkamp bidrager artiklen til en forståelse af, hvordan anerkendelse og social værdi er knyttet til de normer, der former ungdomsklubbens sociale praksis.

Artiklen "Kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO: Barrierer og muligheder for samarbejde om inklusion" af Emil Bach Skjoldgaard Olsen, Trine Lindevang Christensen, Lasse Bak Christensen, Hilde Ulvseth og Charlotte Riis Jensen undersøger gennem en kulturanalyse forskelle mellem almen- og special-SFO'er. Artiklen fokuserer på et kommende samarbejde imellem en almen-SFO og en special-SFO i forbindelse med en fusion, der skal sikre øget inklusion. Analysen illustrerer, hvordan kulturforskelle både kan udgøre barrierer for samarbejde, men at forskellige perspektiver også rummer potentialer, hvis de bruges som afsæt for fælles refleksion og samskabelse.

Med afsæt i pædagogstuderendes erfaringer fra praktikken belyser Pia Rauff Krøyer i den fjerde artikel: "Du er bare en studerende", hvordan positionen som "bare en studerende" kan begrænse studerendes faglige legitimitet og deltagelse. Gennem begreberne epistemisk uretfærdighed og statusbaserede troværdighedsunderskud analyseres, hvordan studerendes bidrag tillægges mindre værdi. Artiklen påpeger samtidig, hvordan begrænset adgang til faglige fællesskaber kan hæmme udviklingen af professionel dømmekraft. Afslutningsvis peges der på håbefuld epistemisk tillid som en pædagogisk forudsætning for studerendes udvikling som fagprofessionelle deltagere.

”Sprogløse” omsorgspraksisser

– betydningen af intersubjektivitet og kropslig kommunikation i sundheds- og socialtjenester sammen med personer, der ikke udtrykker sig med ord

Anita Gjermestad,
Vernepleier/socialpædagog, PhD, Professor,
Fakultet for helsevitenskap, VID vitenskapelige høyskole, Stavanger, Norge,
anita.gjermestad@vid.no

Resyme
Artiklen sætter fokus på betydningen af intersubjektivitet og kropslig kommunikation i det daglige omsorgsarbejde med personer med alvorlig udviklingshæmning i sundheds- og socialtjenester. Med udgangspunkt i tre fortællinger samt teori om intersubjektivitet og kropslig kommunikation diskuteres problemstillingen: Hvordan kommer intersubjektivitet og kropslig kommunikation til udtryk i omsorgspraksisser sammen med personer med alvorlig udviklingshæmning, og hvordan kan intersubjektivitet og kropslig kommunikation bidrage til kvalitet og værdighed i tjenester til denne gruppe? Artiklen undersøger, hvordan kvalitet og værdighed i mødet med disse borgere kan forstås og fremmes i sundheds- og socialtjenester.

Nøkkelord: alvorlig udviklingshæmning, multihandicap, omsorg, nonverbal, kropslig kommunikation

Abstract: Care practices “without words” – The significance of intersubjectivity and bodily communication in health and social services together with people with profound intellectual disability who do not express themselves with words.
The article highlights the importance of intersubjectivity and bodily communication in everyday care work with people with severe intellectual disabilities in health and social services. Based on three narratives and theory on intersubjectivity and bodily communication, it discusses the following question: How are intersubjectivity and bodily communication expressed in care practices together with people with severe intellectual disabilities, and how can intersubjectivity and bodily communication contribute to quality and dignity in services for this group? The article examines how quality and dignity in encounters with these citizens can be understood and promoted in health and social services.

Keywords: severe and profound intellectual disability, caregiving, nonverbal, bodily communication, intersubjectivity

Artiklen kan findes på
https://tidsskrift.dk/FPPU
DOI: 10.7146/fppu.v10i2.173176

Indledning

I denne artikel rettes fokus mod omsorgspraksisser inden for sundheds- og socialområdet for mennesker, der ikke udtrykker sig med ord; personer med udviklingshæmning af alvorlig eller dyb grad er eksempel herpå. Personerne, der her omtales, er på grund af alvorligt nedsatte kommunikative og kognitive funktioner afhængige af livslang støtte og omsorg fra både familie og professionelle inden for sundheds- og socialtjenesten på alle dagliglivets områder (Gjermestad, 2023; Kirkebæk, 2010). Selvom disse borgere har vanskeligt ved at udtrykke sig med sprog, betyder det ikke, at de ikke kommunikerer eller giver udtryk for sig. Kommunikation og udtryksformer er dog nonverbale, kropslige, emotionelle, såsom bevægelser, åndedræt, ansigtsudtryk, lyde og mimik m.m.

Borgerne der her er snakk om er særlig utsatt for fordomsfulle, stigmatiserende og devaluerende holdninger som bidrager til at svekke pasientsikkerheten (Ukom, 2025) og kvaliteten på tjenestene de mottager i sosial- og sundhedsområdet (Mansell, 2010; Gjermestad, 2023). Forskning viser, at på trods af kognitive og kommunikative funktionsnedsættelser har de omtalte personer potentiale og kapacitet til at indgå i intersubjektive samspil med deres nærpersoner (Gjermestad, 2009; Skarsaune, 2023). Deres emotionelle kompetence er langt mindre nedsat end de kognitive og rationelle kapaciteter (Jacobsen, 1998; Skarsaune, 2023). Den enkelte har sin unikke og særegne måde at udtrykke sig på, sit unikke kropslige og nonverbale sprog. Samtidig viser forskning, at personer med alvorlig udviklingshæmning er en særlig sårbar gruppe borgere, med behov for et særlig fokus rette mod kvalitet og værdighed da kvaliteten af deres tjenester og deres værdighed trues (Gjermestad, 2023; Ukom, 2025; Mansell, 2010). Det er derfor vigtigt, at ansatte i sundheds- og socialtjenesten udvikler holdninger og handlinger, der fremmer både kvalitet og værdighed for denne gruppe borgere.

Formålet med artiklen er todelt. For det første at sætte fokus på omsorgspraksisser med en gruppe borgere, der både er usynliggjort og marginaliseret inden for sundheds- og socialtjenesterne (Gjermestad, 2023; Kirkebæk, 2010; Mansell, 2010; Steno & Rasmussen, 2022). Dernæst søger artiklen at bidrage med viden, der både kan synliggøre denne gruppes intersubjektive og kropslige kommunikative kompetence, i tillegg til at peke på hvordan denne kunnskapen kan være en vej til at sikre kvalitet og værdighed i sundheds- og socialtjenesten. Følgende problemstilling diskuteres: Hvordan kommer intersubjektivitet og kropslig kommunikation til udtryk i omsorgspraksisser med personer med alvorlig/dyb udviklingshæmning, og hvordan kan intersubjektivitet og kropslig kommunikation bidrage til kvalitet og værdighed i tjenester til denne gruppe?

For at belyse problemstillingen tages der udgangspunkt i tre fortællinger fra det, jeg har valgt at kalde sprog-løse omsorgspraksisser. Fortællingene er valgt for at vise et mangfold av ulike sprog-løse i omsorgspraksiser og hvordan det kan komme til udtrykk i såvel empirisk forskning, skjønnlitteratur og i foreldreperspektiv. De tre fortællingene representerer ulike kontekster, mangfold i funksjoner som hver på sin måde udvider og beriker forståelsen av disse borgerne. Samtidig som jeg er klar over at fortællingene ikke giver et fullstendig bilde, og derfor kan give et begrenset bilde. De tre fortællingene er valgt utfra forfatterens egen kjennskap til denne gruppen borgere, egen forskning og erfaring kliniske praksis sammen med borgerne og vurderes å representere et mangfold.

De tre fortællinger presenteres først deskriptivt, før det analyseres og diskuteres i lys af teoretiske perspektiver på intersubjektivitet (Bråten, 2004; Hansen, 1991; Trevarthen, 1979) og kropslig kommunikation (Engelstad, 2013; Merleau-Ponty, 1994). De teoretiske perspektivene er valgt på baggrund af at de bidrager med et sprog til at beskrive og forstå de non-verbale og kropslig kommuikationsformene til personer med alvorlig udviklingshæmming. Valg av noen teoretisk analytiske perspektiv innebærer alltid at andre potensielle teoretiske ingange må udelukkes. Det argumenteres imidlertid for, at de valgte teoretiske tankegods er ressource til at forstå og kaste verdifulle lys over kvalitet og værdighed i sundheds- og socialtjenesten i mødet med disse borgere.

Intersubjektivitet og kropslig kommunikation

Det filosofiske grundlag for intersubjektivitet er fænomenologisk og bygger på arbejdet af både Husserl og Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1994). Det baseres på et førstepersonsperspektiv knyttet til mening, intentionalitet, empati og den sansende krop eller kropslig kommunikation mellem mennesker i relationer (Bråten, 2004; Trevarthen, 1979; Engelsrud, 2013).

Intersubjektivitet handler om at dele oplevelser og det, at mennesker gensidigt er i stand til at sanse og opfatte hinandens følelser og oplevelser gennem kropslige udtryksformer. Den norske udviklingspsykolog Bjørg Røed Hansen (1991) beskriver intersubjektivitet som det, der opleves og erfares i nære, diadiske samspil af de, som indgår i samspillet. Det handler om et oplevelsesfællesskab mellem to, hvor det drejer sig om at dele subjektive opfattelser, tanker eller følelser. Begrebet intersubjektivitet er fænomenologisk forankret og beskriver noget, vi umiddelbart genkender som centralt og meningsfuldt (Hansen, 1991).

Trevarthen (1979) beskriver intersubjektivitet som den fundamentale eller rudimentære form for kommunikation og dialog. Han skelner mellem forskellige former for intersubjektivitet (Bråten, 2004; Trevarthen, 1979), henholdsvis primær-, sekundær- og tertiær intersubjektivitet. Den primære intersubjektivitet, som er vægtet i denne artikel,

beskrives af Trevarthen (1979) som den kropslige, lydmæssige og bevægelsesmæssige kontakt samt gensidig følt umiddelbarhed og samfølelse, der finder sted mellem spædbarn og forældre efter barnets fødsel. Denne gensidige og umiddelbart følte samfølelse danner grundlaget for al mellemmenneskelig samspil og fortsætter livet igennem (Trevarthen, 1979). Samspilsfænomener, som især kendetegner samspil af primær intersubjektiv karakter, er den følte, gensidige og protodialog mellem forældre og barn, hvor det særegne tonefald og stemmeleje, som præger forældresamtalen med spædbarnet, samt enkel imitation, turtagning og affektiv intoning (Stern, 2003). Trevarthen kalder det en protodialog eller protosamtale, som beskriver denne rudimentære og fundamentale samtale mellem det ikke-sproglige barn og den voksne. Protosamtalen illustrerer, hvordan vi er i dialog med andre, udtrykker os og kommunikerer længe før, vi har ord, og har derfor stor relevans for at belyse de nonverbale og ikke-sproglige udtryk hos personer med alvorlig udviklingshæmning.

Protosamtalen og den primære intersubjektivitet viser, hvor tæt sammenvævet det intersubjektive er med kropslig kommunikation (Engelsrud, 2005; 2013). Teorien om medfødt intersubjektivitet bygger på relationelle antagelser om kroppen som et levet, intoneret og kommunikerende organ (Merleau-Ponty, 1994). At tænke på kroppen som et levet, intoneret og kommunikativt subjekt repræsenterer en kontrast til dualistiske forståelser af sind og krop, hvor objektivering af krop og kropslige funktioner er i fokus (Engelsrud, 2013). Ifølge Merleau-Ponty (1994) er vi i verden med vores krop, subjektivt og intersubjektivt på samme tid. Følelser er ikke noget i personen eller inden i personen, men noget vi er, vores eksistens. Vi mærker kroppen og kommunikerer i og med verden ved, at vi forstår andres intentioner og følelser gennem samspil med andre. Hvert liv leves gennem en krop, og som kropslige organer er vi både relationelle og individuelle på samme tid (Engelsrud, 2005). Den levede og kropslige oplevelse repræsenterer en helhed af både vores subjektivitet og intersubjektivitet, og disse levede kropslige erfaringer skabes i relation til og i kommunikation med andre (Engelsrud, 2005).

Ifølge Merleau-Ponty (1994) oplever og bærer vi kropslig viden om at være i verden længe før, vi er i stand til at formidle disse oplevelser med ord. At være i verden forstås som en enhed af sanser, følelser, kommunikation og bevægelser; den eneste måde at kende verden på er gennem vores kroppe (Merleau-Ponty, 1994). Vi føler andre og er opmærksomme på andre i vores omgivelser gennem vores kroppe, og som kropslige subjekter bliver vi altid informeret om andres nærvær (Abram, 1997). Andre menneskers kroppe påvirker os både direkte og indirekte (Engelsrud, 2013). I mødet med personer, der ikke udtrykker sig med ord, er det især betydningsfuldt at lytte med kroppen – som at kroppe taler sammen, er sammen og sanser hinanden (Engelsrud, 2005).

Spædbørnsforskningens bidrag til viden om nonverbale former for interaktion og kommunikation i menneskets tidlige udviklingsstadie har informeret om menneskers medfødte evne til intersubjektivitet, social-emotionel og kropslig kompetence (Bråten, 2004; Trevarthen, 1979; Stern, 2003). I det intersubjektive understreges alle menneskers medfødte sociale og emotionelle kompetence (Bråten, 2004; Stern, 2003). Begrebet intersubjektivitet er blevet en fællesbetegnelse for at forstå mellemmenneskeligt engagement, intoningskommunikation, tanker og følelser hos andre (Bråten, 2004; Trevarthen, 1979). Både intersubjektivitet og menneskers kropslige evne til spontant at tolke og give mening til andres kropslige udtryk er derfor en ressource i alle relationer og i alt omsorgsarbejde. Selv om professionelt sundhedspersonale ikke skal være forældre og har andre forudsætninger og vilkår end netop forældre for at indgå i nonverbal og kropslig kommunikation med personer med alvorligere udviklingshæmning, er den intersubjektive kompetance en ressource også for professionelle i sunheds- og socialområdet.

Værdighed og kvalitet i sundheds- og socialområdet til personer med alvorlig udviklingshæmning

Selvom værdighed både er et omfattende og udfordrende fænomen at definere, er det tæt forbundet med kvalitetsaspekter i sundheds- og socialtjenester (Tranvåg et al., 2015). Værdighed er et fundamentalt aspekt ved menneskelig eksistens, en grundlæggende menneskeret og er tæt forbundet med livskvalitet samt anerkendelse af enkeltmenneskers unikke ønsker og behov (Tranvåg & McSherry, 2016). Som menneskeret knytter værdighed an til anerkendelse af alle menneskers iboende og moralske værdi. Derudover henviser det til anerkendelse af alle menneskers subjektivitet og aktørskab med ret til at blive set, hørt og forstået ud fra egne behov og ønsker (Tranvåg & McSherry, 2016).

På trods af at professionelle i sundheds- og socialtjenester kan have umiddelbare og intuitive forståelser af, hvad værdighed er, viser forskning, at de ofte mangler dybere viden for at realisere dette i praktisk omsorgsarbejde. Inden for demensfeltet har Oscar Tranvåg udforsket det, han kalder værdighedsbevarende omsorg (Tranvåg & McSherry, 2016), hvor han påpeger, at værdighed altid må bygge på alle menneskers ukrænkelige værdighed og ligeværdighed. Ydermere må værdighed i omsorgsarbejdet altid tage udgangspunkt i anerkendelse af den enkelte borgers behov, kapaciteter og potentiale. Samtidig understreger Tranvåg at værdighed i det daglige omsorgsarbejde altid er relativ, sårbar og kan krænkes. Værdighed i sundheds- og socialtjenester til sårbare borgere som både demens og udviklingshæmning må derfor beskyttes, støttes og fremmes.

Kvalitet i sundheds- og socialtjenester er både værdiladet og subjektivt på samme tid. Ifølge Verdenssundhedsorganisationen (WHO) forstås kvalitet i sundheds- og socialtjenesten i lyset af i hvilken grad tjenes-

terne opfylder den enkeltes individuelle behov og fremmer sundhed. Ydermere knytter WHO højkvalitetsomsorg til tryghed, effektivitet, pleje til rette tid, retfærdighed og at omsorgen er personcentreret (WHO, 2021). På trods af WHO's beskrivelse kan kvalitet i tjenester dog være svær at definere præcist og favner mangfoldige aspekter af tjenesteydelser. Både en britisk national rapport (Mansell, 2010), samt et review av internasjonal forskning (Gjermestad 2023), peger på at kvalitet og verdighet i tjenester til personer med alvorlig udviklingshæmning ikke kun handler om tilstrækkelige økonomiske ressourcer, men også om stabile tjenesteydere med specialkompetence særligt knyttet til nonverbal og førsprogskommunikation. Selv om forskningen det her vises til ikke rapporterer borgerne med alvorlig udviklingshæmning sine egne erfaringer, men rapporterer familie og ansattes erfaringer og vurderinge af kvaliteten på sunheds- og sosialtjenesteområdene.

Tre fortællinger fra sprogløse omsorgspraksisser

For at bringe jer ind i den sprogløse, intersubjektive og kropslige kommunikation knyttes der an til tre sammenfaldende, men dog forskellige fortællinger fra omsorgspraksisser sammen med tre personer med alvorlig udviklingshæmning. Den første fortælling er hentet fra bogen "Syngja" af Lars Amund Vaage (2012), hvor vi møder forfatterens datter, som han kalder G. Den anden fortælling bygger på et interview med den norske fotograf Magne Geir Bøe (Frøytlog, 2018), far til Maria, en ung kvinde med alvorlig udviklingshæmning, omtalt i Bøes fotobog "Maria, med ustø skridt mod voksenlivet" (Bøe, 2017). Den tredje fortælling er et empirisk eksempel fra forfatterens tidligere studie (Gjermestad, 2009). Først presenteres fortællingene deskriptivt før de fortolkes og analysers teoretisk.

Fortællingen om "G"

Lars Amund Vaage er far til en ung kvinde med udviklingshæmning og autisme. I romanen "Syngja" kalder han hende for G. Han skriver:

> *"Den, jeg skriver dette til, kan ikke læse. Hun kan hverken skrive eller tale, selvom landets fremmeste eksperter har prøvet at lære hende det i mange år. Hun, G, er autist og lever i en verden uden evnen til at kommunikere som andre mennesker. Hun kan enkelte ord, men bruger dem anderledes end de andre«, og efter noget tid smuldrede de op i hendes mund"*
>
> *"Der findes et fremmed land, hvor sådanne som G bor. Det land ligger midt inde i vores land, et usynligt land i landet, et land inde i skallen, et reservat som kun få kender. Jeg gik med hende til det land. Det blev sådan, hun kom til mig, og så gik jeg med hende. Jeg tænkte ikke over det. Jeg vidste ikke, hvad jeg gjorde. Jeg forstod ikke, hvad der skete, men det var hende, der tog mig i hånden, ikke omvendt. I dag ser jeg, at jeg gik ind i de samme rum igen og igen. Det kunne virke som om det hele gentog sig hver dag, men sådan var det ikke. Hver dag genopfandt sig selv, hver dag kom vi længere ind i det usynlige tunnelsystem. Hver dag glemte jeg også ord – helt til vi var der sammen, i landet med de sorte sole over det blå landskab"*
>
> *"G mærkede straks, hvad jeg kunne lide eller ikke kunne lide, om jeg sagde det eller ej, om jeg reagerede eller prøvede at lade være med at gøre det – hun læste min sjæl som en åben bog, hun så, hvad jeg tænkte; hun havde ikke sprog, det var sådan, men hun havde et andet sprog, hun havde et blik, en følelse for folk og for forandringer i deres kroppe, i deres musikalitet, i den tone, de sang sig ind i livet med, i den måde, de gik over gulvet på, i det tryk, de lukkede dørene med, i den måde, de lagde sig ned for at hvile"* (Vaage, 2012; s. 4-6).

Fortællingen om Maria

Magne Geir er læge og fotograf og far til Maria, som er 15 år. Vi kan læse om hende i fotobogen "Maria – med ustø skridt mod voksenlivet" (Bøe, 2017). Bogen er skrevet og fotograferet af hendes far, Magne Geir Bøe. Faren fortæller, at Maria er den yngste af tre søskende og at hun, som mange unge, er optaget af egne interesser. Vi får at vide, at Maria elsker hunde og at lege med vand. Det bedste for hende er at sidde på gulvet i stuen omgivet af sine yndlingsting. Maria beskrives som et lille barn i en voksen krop; "hun har brug for hjælp til alt" (Frøytlog, 2018, s. 16). Om bogen fortæller faren: "Maria er anderledes, og hun lever et anderledes liv. Men jeg vil vise, at det godt kan lade sig gøre at leve et godt liv med udviklingshæmning, både for dem, der har det, og for familien" (Frøytlog, 2018, s. 12).

I arbejdet med fotograferingen fortæller Bøe videre:

> *"Jeg føler, jeg har fået en nærmere relation til Maria gennem fotoprojektet, jeg læser hende på en anden måde, opfanger nuancer i hendes udtryk og væremåde, som jeg ikke har set før. Jeg mærker, at hun er meget til stede, når jeg tager kameraet op; hun forstår, at der sker noget. Nogle gange får jeg indtryk af, at hun poserer, næsten som enhver anden teenager"*
>
> *"Maria har lært mig at kommunikere med kroppen, være nær. De fineste øjeblikke, jeg har med Maria, er, når hun giver mig et godt kram, som får vare så længe, hun vil. Selvom jeg måske har travlt, har jeg lært at nyde øjeblikkene af nærhed med Maria, det er den kanal, hun har, og det er det Maria kan give uforbeholdent"* (Frøytlog, 2018, s. 12-13).

Fortællingen om David

Det sidste eksempel stammer fra egen forskning og giver et glimt af dagligdagen for David, en ung mand på 20 år. Udover alvorlig udviklingshæmning har han også alvorligt nedsat syn. Anna er en af

omsorgspersonerne, der kender ham bedst. Eksemplet er hentet fra en almindelig dag i Davids lejlighed; han sidder i kørestol og bruger loftlift ved forflytning, f.eks. fra kørestol til lænestol i stuen. Anna fortæller, at David kan lide at blive hevet op fra stolen. De er sammen i lejligheden, hvor han løftes op og over i lænestolen. Anna fortæller efterfølgende om sin oplevelse af helsesituationen sammen med David: "Der oplever jeg, at han lytter til, hvad der sker og hvad vi laver. Han lytter med hele sig og er med. Jeg føler, han er med mig. Det er jeg helt sikker på, men jeg ser og mærker lidt på spændingen i hans krop. Han bliver stille, tror jeg, det kan ses på hans vejrtrækning, og så leder han efter mig med øjnene." (Intervju Anna, januar 2008)

I andre situationer fortæller Anna, at det kan være meget vanskeligt at forstå, hvad David udtrykker eller formidler, og tolke betydningen af det, han gør eller siger. Fx kan måltider være svært. Ofte ved måltider bliver David urolig og laver en "ehhh"-lyd. Anna tolker "ehh"-lyden som ubehag, uro og et forsøg på at sige nej. Når hun ser video af sig selv og David, siger hun: "Lyden, han laver der, betyder nej. Det prøver han at fortælle mig. Man må tage David alvorligt, når han siger nej, eller når han afviser mad. Når han vender hovedet væk eller lukker munden, skal det tages alvorligt; så vil han ikke have maden." (Intervju Anna, januar 2008).

Diskussion

Hvordan kan de tre fortællinger fra den daglige omsorg og de sprogløse samspil med G, Maria og David forstås i lys af teori om intersubjektivitet og kropslig kommunikation? Og hvordan kan de bidrage til at informere værdighed og kvalitet i sundheds- og socialtjenester til denne gruppe borgere?

Synliggørelse af aktørskab og "stemme"

Selvom hverken G, Maria eller David selv ikke har ytret sig i disse fortællinger, kommer både deres intersubjektive kompetence og kropslige kommunikation implicit til udtryk gennem fædrenes og lærerens fortællinger. I fortællingerne fremstår G, Maria og David som kommunikative aktører med intersubjektiv kompetence, som kan fornemmes og sanses af den anden og påvirker den anden i det mellemmenneskelige samspil.

I fortællingerne med G, Maria og David ses både det intersubjektive oplevelsesfællesskab og den kropslige kommunikation som en meget central del af forståelsen og sprogliggørelsen af omsorgserfaringerne. Det intersubjektive og kropslige kommunikation er tydeligt, når Anna siger, at "jeg mærker det på spændingen i Davids krop. Han bliver stille, tror jeg, jeg kan se det på vejrtrækningen, og så leder han efter mig med øjnene". Det samme gælder Magne Geir, far til Maria, når han siger, at "hun har lært mig at kommunikere med kroppen, at være nær. De fineste øjeblikke, jeg har med Maria, er, når hun giver mig et godt kram, som får vare så længe, hun vil".

I fortællingen om G er det kropslige og intersubjektive også tydeligt, når faren siger:

> *"G mærkede straks, hvad jeg kunne lide eller ikke kunne lide, om jeg sagde det eller ej, om jeg reagerede eller prøvede at lade være med det. Hun læste min sjæl som en åben bog, hun så, hvad jeg tænkte. Hun havde ikke sprog, men hun havde et andet sprog, hun havde et blik, en følelse for folk og for forandringer i deres kroppe, i deres musikalitet, i den tone, de sang sig ind i livet med, i den måde, de gik over gulvet på, i det tryk, de lukkede dørene med, i den måde, de lagde sig ned for at hvile".*

På hver sin unikke måde synliggør de tre fortællinger, hvordan intersubjektivitet og kropslig kommunikation kan fremstå som et grundlag for samskabelse af mening og identifikation af aktørskab samt udtryk for vilje, præferencer og velvære for G, Maria og David. Således bliver det intersubjektive og kropslige et vidensfundament for værdighed og kvalitet i tjenesteydelserne. Anerkendelsen af G, Maria og Davids intersubjektive og kropslige kommunikationskompetence er samtidig en anerkendelse af deres fundamentale værdighed, ligeværd og moralske værdi samt anerkendelse af, at de er aktører, som kan udtrykke egne intentioner, egenskaber og livshistorier (Tranvåg & McSherry, 2016).

Samtidig er det vigtigt at understrege, at anerkendelse af den enkeltes aktørskab, intersubjektivitet og kropslige kommunikative kompetence kan og bør udvikles og faciliteres gennem støttende tiltag, som har fokus på de nære omsorgspersoners sensitivitet og responsivitet, eksempelvis gennem intensiv interaktion (Nind & Hewett 2001). Videoanalyse i team (Sollied et al., 2016) er et andet eksempel på tiltag, som bruges som pædagogisk og udviklende redskab samt som støttende tiltag i arbejdet med at udvikle og facilitere kommunikativ kompetence og fremme aktørskab i omsorgsarbejdet.

Bidrag til kvalitet, værdighed og myndiggørelse

Ud over at anvende vores intersubjektive kompetence og kropslige kommunikation i samspil med andre, må vi også nøje reflektere over og undersøge, hvordan vi tolker andre og sikre, at vi kommer så tæt som muligt på den andens intentioner, vilje og præferencer (Watson, 2016). En sådan intersubjektiv forståelse af andre vil altid være åben for misforståelser og fejlfortolkninger, og dermed også for krænkelser og overgreb (Gjermestad, et al., 2024). Potentielle overgreb må minimeres gennem ærlige, gennemsigtige og samarbejdende processer mellem nærpersoner, som kender personen godt (Watson, 2016). Det handler om, at man som professionel i omsorgsarbejdet og socialtjenester må åbne op for tvetydigheder, usikkerheder og multiple tolkningsfælles-

Artiklen undersøger betydningen af intersubjektivitet og kropslig kommunikation i det daglige omsorgsarbejde med personer med alvorlig udviklingshæmning

skaber (Watson, 2016). Forståelsen er altid åben, må samskabes og forhandles og løftes ind i det faglige fællesskab. Selvom risikoen for misforståelser er stor, og der er fare for, at egne ønsker og behov lægges til grund for den intersubjektive fortolkning, er det nødvendigt med åbenhed.

Den professionelles intersubjektive kompetence

Capri (2014) understreger at en intersubjektiv forståelse af personer med udviklingshæmning er fundamentalt egalitær og kan bidrage til nye forståelser i udviklingshæmningsforskning, som både kan synliggøre og frigøre undertrykte stemmer og praksisser med denne gruppe. Intersubjektivitet og kropslig kommunikation peger i retning af, at ansatte i højere grad må åbne op for at tale "med" frem for "for" og "om" denne gruppe borgere. At tale med indebærer, at aktørskabet og stemmen til personer med alvorlig udviklingshæmning anerkendes som et intersubjektivt og kropsligt kommunikativt fænomen. En sådan forståelse af aktørskab er grundlæggende relationel og indbygget i alle mellemmenneskelige relationer (Mackenzie & Stoljar, 2000), trods funktionsnedsættelser og kommunikative udfordringer (Gjermestad, 2009).

Udfordring af gængse nedvurderende opfattelser

I lyset af teorier om intersubjektivitet og kropslig kommunikation udfordres gængse, paternalistiske og nedvurderende opfattelser af personer med alvorlig udviklingshæmning som usynlige medborgere, der kun er passive modtagere af omsorg i sundheds- og socialtjenester (Mansell, 2010). I stedet træder G, Maria og David i fortællingerne frem som borgere og aktører med hver sin unikke kompetence i kommunikation, samspil og samhandling med andre. De fremstår som borgere med krav på værdighed. Sådanne fortællinger om aktørskab kan også forstås som modmagt, idet nye forståelser vokser frem og samskabes i det intersubjektive fællesskab, hvor stemmen og erfaringer fra personer med alvorlig udviklingshæmning synliggøres og udvikles. Med andre ord kan tankegodset fra intersubjektivitet og kropslig kommunikation bidrage til nye forståelser af den kommunikative, intersubjektive og kropslige kompetence, som mennesker med alvorlig udviklingshæmning besidder. Et sådant tankegods kan bidrage til at ændre holdninger blandt ansatte i disse tjenester og informere samt udvikle kvalitet og værdighed i sundheds- og socialtjenester til disse borgere.

Selvom intersubjektivitet og kropslig kommunikation, i lys af de tre fortællinger, kan være en ressource i forståelsen af den Anden, indebærer det ikke, at man som nærperson har direkte adgang til andres tanker eller sind. Merleau-Ponty (1994) hævder, at man aldrig helt kan forstå en anden person; noget vil altid forblive skjult for andre. Derfor må vi i tolkningen og meningsdannelsen over andres kropslige udtryk reflektere over og være bevidste om muligheden for, at vi kan have fejlagtige antagelser eller fortolkninger af den anden, og at der er risiko for undertrykkelse og utilstrækkelig omsorg (Kittay, 2019).

Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at de tre fortællinger også viser, at det kræver tid og tålmodighed at etablere en relation og blive bekendt med et andet menneskes intersubjektive og kropslige kommunikation. Dagens sundheds- og velfærdstjenester er under stort økonomisk og tidsmæssigt pres, både hvad angår tilstrækkelig tid, ressourcer og kompetent personale, hvilket udgør en udfordring (Ellingsen et al., 2020). Systemets logik med øgede krav til effektivitet, målbarhed og standardisering står i modsætning til menneskets behov for tid, rytme

og gensidig tilpasning og kan således true etableringen af tillidsfulde og intersubjektive relationer i det daglige omsorgsarbejde sammen med personer, der ikke udtrykker sig med ord. Gode intentioner til trods kan medarbejderes manglende tid og ressourcer til at sikre gode omsorgsmiljøer true god og værdig omsorg for denne gruppe borgere.

Afslutning

Artiklen undersøger betydningen af intersubjektivitet og kropslig kommunikation i det daglige omsorgsarbejde med personer med alvorlig udviklingshæmning i sundheds- og socialtjenester. Med udgangspunkt i fortællingerne om G, Maria og David samt teori om intersubjektivitet og kropslig kommunikation diskuteres, hvordan disse fænomener kommer til udtryk i omsorgspraksisser med personer med alvorlig/dyb udviklingshæmning, og hvordan dette teoretiske tankegods kan bidrage til at fremme kvalitet og værdighed i tjenester til denne gruppe. Artiklen argumenterer for, hvordan kropslig kommunikation og intersubjektivitet kan åbne for nye forståelser af og informere kvalitet og værdighet i sundheds- og socialtjenester i mødet med denne gruppe borgere.

Litteratur

Abram, D. (1997) *The Spell of the Sensuous. Perception and Language in a More-than-Human World*. Vintage Books.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel fra alderdom* (2nd ed.). Universitetsforlaget.

Bøe, M. G., (2018). *MARIA med ustøe skrinn mot voksenliv*. Magne Geir Bøe

Capri, C. (2014). On developing an intersubjective frame for intellectual disability work. *Disability and rehabilitation*, *36*(5), 418-423. https://doi.org/10.3109/09638288.2013.793407

Ellingsen, K.E., Isaksen,. M.S., & Lungwitz., D. (2020). Lav kompetanse og utstrakt bruk av deltid truer faglig forsvarlige tjenester til personer med utviklingshemming. *Fontene forskning*, 13(1), 18-31

Engelsrud, G. (2005). The lived body as experience and perspective: Methodological challenges. *Qualitative Research*, 5(3), 267-284. https://doi.org/10.1177/1468794105054455

Engelsrud, G. (2013) Kroppen i klinisk kommunikasjon. I Johnsen, K. and Engvold, H. (red. *Klinisk kommunikasjon i praksis*. Universitetsforlaget.

Frøytlog, B. (2018). Maria (15) har en mental alder som en ett-åring. Slik er hennes liv. Maria (15) har en mental alder som en ett-åring. Slik er hennes liv

Gjermestad, A. (2009) *Skjøre samspill. En deskriptiv og fortolkende studie av barn med dyp utviklingshemming og deres nærpersoner i barnehage og skole*. Dotorgradsavhandling. Stavanger, Norge. Universitetet i Stavanger.

Gjermestad, (2023). *Kvalitet i tjenester til voksne personer med alvorlig/dyp utviklingshemming.* En oppsummering av kunnskap. Omsorgsbiblioteket. dc644029-fdda-4e52-bcae-97317e700c2c

Gjermestad, A., Larsen, I. L., & Skarsaune, S. N. (2024). Brukermedvirkning i omsorgspraksiser sammen med personer med alvorlig utviklingshemming–fra svak paternalisme mot respektfull omsorg. Tidsskrift for omsorgsforskning, 10(3), 1-13. https://doi.org/10.18261/tfo.10.3.4

Hansen, B. R. (1991). Intersubjektivitet: Et utviklingspsykologisk perspektiv? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening 28*(7), 568-578.

Jacobsen, K. (1998). Ny viten om relasjonen mellom kognitive og emosjonelle prosesser. Implikasjoner for samspill med dypt psykisk utviklingshemmede personer. *Tidsskrift for Norsk Psykolog forening*, 35, 530-536.

Kittay, E. F. (2019). *Learning from my daughter: the value and care of disabled minds.* Oxford University Press.

Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt - specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer.* Akademisk Forlag

Mackenzie, C. & Stoljar, N. (2000). *Relational autonomy. Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self*. Oxford University Press.

Mansell, J. (2010). *Raising our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disabilities*. A report by Professor Jim Mansell. https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2016-06/Raising_our_Sights_report.pdf

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.

Nind, M., & Hewett, D. (2001). A practical guide to intensive interaction. BILD publications. https://contents.bibs.aws.unit.no/files/images/large/0/3/9781902519630.jpg

Skarsaune, S. N. (2023). *Learning from persons with profound intellectual and multiple disabilities: an ethnographic study exploring self-determination and ethics of professional relations*. Doktorgradsavhandling. VID vitenskapelige høyskole.

Steno, A. M., & Rasmussen, G. L. (2022). At lytte på baggrunde i pædagogiske situationer:–deltagelsesmuligheder for mennesker med handicap. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, *6*(1), 12-12. https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132312

Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sollied, S., Kirkebæk, B., Christensen, M., & Harmon, T. (2016). *Videoanalyse i team–at skabe og dele viden i udviklingsstøttende netværk*. Dansk Psykologisk Forlag.

Tranvåg, O., & McSherry, W., (2016). Understanding dignity. A complex phenomenon in the heart of healthcare. I Tranvåg, O., Synnes, O., & McSherry, W. (2016*). Stories of dignity within healthcare: research, narratives and theories*. M&K Update Ltd.

Tranvåg, O., Petersen, K. A., & Nåden, D. (2015). Relational interactions preserving dignity experience: Perceptions of persons living with dementia. *Nursing Ethics*, 22(5), 577-593. https://doi.org/10.1177/0969733014549882

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press

Trevarthen, C. (1998). The concept and foundation of intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press

Ukom (2025). *Hvem forstår meg? Pasientsikkerhet for personer med alvorlig utviklingshemming*. Rapport publisert 18.09.2025. Statens undersøkelseskommisjon for helse- og omsorgstjenesten. https://ukom.no/rapporter/hvem-forstar-meg/bakgrunn/_/service/no.seeds.ukom/download-pdf?id=847d16bf-9351-4c4e-806c-d014e-ea80ee4

Vaage, L. A. (2012). *Syngja*. Oktober forlag.

Watson, J. (2016). *The right to supported decision-making for people rarely heard*. Doktorgradsavhandling. Deakin University.

Normer og anerkendelse i ungdomsklubben

– normers relationelle produktion og deres betydning for unges deltagelsesmuligheder

Christoffer Schultz,
Ph.d., postdoc,
DPU – Aarhus Universitet & Ungdomsringen,
chs@edu.au.dk

Resumé
Artiklen udforsker, hvordan sociale normer former betingelser for unges deltagelse og anerkendelse i ungdomsklubber. Igennem kvalitative observationer og interviews fra tre ungdomsklubber analyseres normer som situerede og relationelt producerede snarere end som faste regler. Teoretisk kombineres kritisk psykologi og Honneths anerkendelsesteori for at forstå, hvordan normer fungerer som betingelser for deltagelse og som normative orienteringer for, hvad der anerkendes som legitim adfærd i ungdomsklubben. Analysen viser, at normer forhandles i konkrete situationer og kan udvide unges handlemuligheder, samtidig med, at andres deltagelsesmuligheder begrænses. Artiklen konkluderer, at kampen om anerkendelse kan ses som en kamp om normer, idet normer fungerer som implicitte kriterier for social værdi og dermed for, hvilke former for deltagelse der kan anerkendes som legitime.

Nøgleord: ungdomspædagogik, normer, anerkendelse, ungdomsklub

Abstract: Norms and Recognition in the Youth Club – The Relational Production of Norms and Their Significance for Young People's Opportunities for Participation
This article explores how social norms shape the conditions for young people's participation and recognition in youth clubs. Based on qualitative observations and interviews from three youth clubs, norms are analysed as situated and relationally produced rather than as fixed rules. Theoretically, the article combines critical psychology and Honneth's theory of recognition to understand how norms function as conditions for participation and as normative orientations for what is recognised as legitimate behaviour in youth clubs. The analysis shows that norms are negotiated in concrete situations and may expand some young people's capacity for action while limiting others' opportunities for participation. The article concludes that struggles for recognition in youth clubs can largely be understood as struggles over norms, as norms function as implicit criteria of social value and thus determine which forms of participation are recognised as legitimate.

Keywords: youth pedagogy, norms, recognition, youth club

Artiklen kan findes på
https://tidsskrift.dk/FPPU
DOI: 10.7146/fppu.v10i2.173177

Indledning

I Danmark fremstår ungdomsklubben som et frit og frivilligt pædagogisk rum, hvor unge i alderen ca. 14-18 år kan deltage på egne præmisser og engagere sig i fællesskaber og aktiviteter i deres fritid uden de samme forpligtelser og forventninger, der fx kendetegner skolelivet (Petersen et al., 2019; Schultz, 2025a). Dette frivillige udgangspunkt skaber imidlertid særlige betingelser for den pædagogiske praksis (Hansen, 2014). På den ene side forventes ungdomspædagogiske praksis at tage afsæt i de unges egne initiativer, lyst og engagement. På den anden side rummer ungdomsklubben samtidig et pædagogisk sigte, hvor der arbejdes med blandt andet trivsel, udvikling, demokratisk dannelse og social deltagelse (Schultz, 2025c). Ungdomspædagogisk praksis udfolder sig således i et spændingsfelt mellem unges frivillig deltagelse og pædagogisk intention, hvilket rejser spørgsmål om, hvordan dette spændingsfelt normativt reguleres i praksis.

Spændingsfeltet mellem frivillig deltagelse og pædagogisk intention er således ikke normfrit. Selvom ungdomsklubben fremstår som et åbent og frivilligt tilbud til alle unge, indebærer deltagelse i praksis mødet med sociale normer og forventninger til, hvordan man bør være, handle og indgå i fællesskabet. Nyere forskning viser, at dette normative landskab ikke er neutralt: Hansen & Hansen (2022) peger på, at normer i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde afspejler bestemte forestillinger om, hvad der er normalt og ønskeligt, mens Krøyer et al. (2023) gennem begrebet normstød analyserer, hvordan fortællinger om køn og mangfoldighed i ungdomsklubben synliggør, hvilke normer der er på spil i klubbens praksis, og hvem de tjener. Dette indebærer en risiko for, at unge stilles uens, idet ikke alle har samme betingelser for at leve op til de normative forventninger, der knytter sig til "det normale", og at normer dermed kan bidrage til at begrænse unges mulighedsrum og muligheder for anerkendelse og deltagelse.

Forskningen har særligt belyst, hvordan normer virker som strukturelle betingelser for inklusion og eksklusion, og hvordan pædagogisk personale forholder sig til og arbejder med normerne i klubbens praksis. Denne artikel søger at bidrage med et empirisk perspektiv på, hvordan normer forhandles og kæmpes om i ungdomsklubbens praksis – og hvilken betydning disse normkampe kan have for unges muligheder for deltagelse og anerkendelse.

Artiklens teoretiske afsæt er funderet i kritisk psykologi (Dreier, 1979; Holzkamp, 1983) og Honneths (1995, 2003) anerkendelsesteori. Med inspiration herfra operationaliseres begreberne *normstød* (Krøyer et al., 2023) og *normkamp* som analytiske redskaber til at indfange situationer og processer, hvor normernes funktion som betingelser for deltagelse og anerkendelse synliggøres. Artiklen bidrager dermed med viden om, hvordan normer i ungdomsklubben virker som betingelser for unges deltagelse og anerkendelse i et frivilligt pædagogisk rum.

Dette bidrag er relevant for det fritids- og ungdomspædagogiske forskningsfelt, fordi det giver empirisk indblik i de normative processer, der former adgangsbetingelser til ungdomsklubbens fællesskaber.

Teoretisk afsæt

Artiklen er teoretisk og videnskabsteoretisk forankret i kritisk psykologi (Dreier, 1979; Holzkamp, 1983), der udgør det overordnede perspektiv på forholdet mellem normer, betingelser og handling i analysen. Yderligere inddrages Honneths (1995; 2003) anerkendelsesteori som kilde til konkrete analytiske begreber, der åbner det empiriske materiale. Kombinationen muliggør en analyse af normer som både betingelser for handling og som normative orienteringspunkter, der former, hvem der kan træde frem som værdifulde deltagere i ungdomsklubben.

Kritisk psykologi som videnskabsteoretisk ramme

Kritisk psykologi forstår mennesket som aktivt handlende i og med de sociale og samfundsmæssige betingelser, det indgår i (Holzkamp, 1983; Mørck & Huniche, 2006). Handlinger er subjektivt begrundede i konkrete livssammenhænge – mennesker handler altså ud fra deres forståelse af de betingelser, de befinder sig i, og de muligheder og begrænsninger, disse rummer (Holzkamp, 1998). Et centralt begreb er *handleevne*, der forstås som subjektets mulighed for at råde over og handle i forhold til sine livsbetingelser – ikke som en fast egenskab, men som noget der formes i et dialektisk samspil med de sociale praksisser, subjektet deltager i (Holzkamp 1983).

Dette dialektiske perspektiv er afgørende for artiklens forståelse af normer: normer er ikke faste regler, der eksisterer uafhængigt af de mennesker, der praktiserer dem, men relationelle og situerede størrelser, der kontinuerligt reproduceres, forhandles og udfordres i social praksis. I ungdomsklubben indebærer dette, at de unge ikke blot er underlagt normer, der ensidigt sættes oppefra, men at de aktivt bidrager til at forme og forskyde dem – som subjektivt begrundede bestræbelser på at udvide eller opretholde deres handlemuligheder.

Normer som orienteringspunkter for anerkendelse

Med inspiration fra Honneth (1995, 2003) forstås normer som orienteringspunkter for, hvad der kan anerkendes som legitim og værdifuld deltagelse. Ifølge Honneth (1995) er anerkendelse en grundlæggende betingelse for, at et menneske kan danne sig et positivt selvbillede og opleve sig som et værdifuldt medlem af et fællesskab. I den solidariske anerkendelsessfære opstår selvværdsættelse særligt gennem oplevelsen af at bidrage meningsfuldt til fællesskabet. Normer fungerer her som implicitte kriterier, der afgør, hvilke bidrag og deltagelsesformer der anerkendes – og hvilke der ikke gør. Begrebet *orienteringspunkt* anvendes i analysen til at indfange, hvordan normer ikke primært virker som eksplicitte regler, men som implicit virkende kriterier, der orienterer

deltagernes forståelse af, hvad der er passende, værdifuldt og anerkendes i ungdomsklubben.

Normstød og normkamp som analytiske begreber
Med afsæt i den teoretiske ramme anvendes to centrale analytiske begreber: *normstød* og *normkamp*.

Normstød – hentet fra Krøyer et al. (2023) – betegner situationer, hvor eksisterende normer udfordres eller overskrides, og dermed synliggør, hvilke normer der er på spil, og hvem de tjener. Et normstød er dermed ikke blot en regelovertrædelse, men en situation, der sætter de underliggende normer under pres og åbner for forhandling om definitionsmagten over fællesskabets normative orden. Normkamp betegner de processer, der opstår som følge af normstød – situationer, hvor forskellige forståelser af legitim deltagelse støder sammen. I et kritisk psykologisk perspektiv synliggør normkampe, hvordan subjekters bestræbelser på at udvide deres handleevne kan komme i konflikt med andres muligheder for deltagelse og anerkendelse.

Samlet muliggør denne teoretiske ramme en analyse af, hvordan normer i ungdomsklubben viser sig, forhandles og får betydning for unges deltagelse og anerkendelse. Analysen retter derfor opmærksomheden mod normstød og normkamp som konkrete situationer og processer, der synliggør normernes funktion som betingelse for, hvem der kan deltage og på hvilke vilkår.

Metodisk afsæt
Artiklens empiriske data bygger på materiale genereret under et nyligt afsluttet ph.d.-projekt (2021-2025), der havde til hensigt at udforske ungdomspædagogisk praksis i ungdomsklubber, og hvilken betydning den har for unges hverdags- og ungdomsliv (Schultz, 2025b). Denne artikel undersøger en afgrænset del af ph.d.-projektets erkendelsesinteresse med fokus på, hvordan normer viser sig, forhandles og får betydning i ungdomsklubbens praksis – herunder betydning for unges muligheder for deltagelse og anerkendelse.

Empirisk grundlag
Projektets empiriske materiale er genereret i samarbejde med tre danske ungdomsklubber i perioden februar til november 2022, hvor der er gennemført semistrukturerede interviews med de tre pædagogiske ledere og 19 pædagogiske personaler, deltagerobservationer i ungdomsklubbernes åbningstid, samt semistrukturerede interviews med i alt 37 unge, gennemført primært som fokusgruppeinterviews med 2-4 deltagere. Der er således gennemført i alt 31 interviews med en varighed på 20-50 minutter.

Specifikt for denne artikel tager analysen primært afsæt i interviewene med de tre pædagogiske ledere, gennemført med inspiration i *praksisportrætter* (Markard et al., 2004) – en kritisk psykologisk interview-ramme struktureret omkring institutionens arbejdsbetingelser, pædagogiske teorier og metoder, konkrete arbejdssituationer samt kommunikation. Praksisportrættet er valgt, fordi metoden giver adgang til ledernes førstepersonsperspektiver på de betingelser og organiseringer, der afgør, hvilke normer der søges opretholdt, og hvorfor. Analysen tager primært afsæt i praksisportræt-interviewet med én af de tre pædagogiske ledere, hvis fortælling giver et særligt rigt og detaljeret indblik i de normative processer i ungdomsklubbens praksis. De øvrige lederinterviews indgår som kontekstuel baggrund, men er ikke analyseret i samme dybde i denne artikel.

Inden for en kritisk psykologisk tradition forstås betingelser imidlertid ikke som abstrakte strukturer, men som noget, der realiseres i konkrete, situerede sammenhænge (Holzkamp, 1998). Derfor suppleres lederinterviewene med deltagerobservationer fra ungdomsklubbernes åbningstid, hvoraf en udvalgt situation inddrages i analysen.

Artiklen baserer sig således på to komplementære datakilder, mens de selvstændige interview-perspektiver fra pædagogisk personale og unge afgrænses fra denne artikel og udgør et oplagt fokus for fremtidige analyser.

Analytisk fremgangsmåde
Analysen er gennemført som en teoretisk informeret læsning af det empiriske materiale med fokus på situationer, hvor normer viser sig, forhandles og får betydning i ungdomsklubbens praksis. Med afsæt i en kritisk psykologisk betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalytisk tilgang (Kousholt, 2018) er analysen grebet an som en eksplorativ læsning på tværs af lederinterviews og feltnoter, hvor der er søgt efter situationer og fortællinger, der belyser, hvordan normer fremstår, forskydes og forhandles i ungdomsklubbens sociale praksis.

Analysen er struktureret i tre tematiske nedslag: først belyses, hvordan normer viser sig og virker i en konkret situation; dernæst undersøges, hvordan normarbejde fremstår som et relationelt anliggende; og endeligt diskuteres, hvordan normer og anerkendelse er forbundet til ungdomsklubbens sociale praksis som en kamp om, hvilke former for deltagelse der fremstår som legitime i ungdomsklubbens sociale praksis.

Etiske overvejelser
Alle deltagende ungdomsklubber, ledere, personaler og unge har givet informeret samtykke til deltagelse, og alle klubber og enkeltpersoner er anonymiseret.

Under feltarbejdet opstod situationer, der rejste spørgsmål om forskerens etiske position – særligt i spændingsfeltet mellem forskerrol-

Der er intet pædagogisk personale til stede i rummet, og drengenes højlydte adfærd har fået klubbens øvrige unge til at trække sig og finde andre rum at være i

len og rollen som deltagende voksen. I relation til artiklens analytiske fokus på normer gælder dette ikke mindst spørgsmålet om, hvorvidt forskerens tilstedeværelse og reaktioner kan bidrage til at reproducere eller legitimere de normer, der er genstand for analyse. Dette er søgt håndteret gennem løbende refleksion over forskerens egen position i feltets normative orden og uformelle refleksioner med det pædagogiske personale.

Normer som situeret i social praksis

Det empiriske materiale viser, at normer i ungdomsklubben ikke primært fungerer som faste regelsæt, men som praksisformer, der produceres og samskabes gennem deltagelse. Dette bliver tydeligt i en pædagogisk leders fortælling om en periode i ungdomsklubben, hvor en gruppe drenge gradvist kom til at dominere klubben. Ifølge lederen havde personalet en opfattelse af, at de unge drenge "havde overtaget styringen af klubben". Drengene var meget larmende, chikanerede de andre unge og havde i praksis "overtaget vores klubs normer", som han udtrykker det. Konsekvensen var, at flere unge i perioden blev socialt ekskluderet og fravalgte deltagelse i ungdomsklubben, og situationen beskrives som kaotisk og præget af magtesløshed: "hele lortet brænder, det er ikke os, der styrer den her klub længere", fortæller han.

Her træder normer frem som noget, der ikke blot eksisterer som institutionelle regler, men som noget der kan approprieres og omformes, og får betydning for, hvad der fremstår som legitim adfærd. Normer viser sig dermed som relationelle og magtfulde orienteringspunkter, der kan have direkte konsekvenser for, hvem der kan deltage på trygge og meningsfulde måder.

Samme dynamik kan genfindes i en konkret observation fra en af ungdomsklubbernes hverdag:

> *Jeg står i ungdomsklubbens køkken-/alrumsområde, der i den ene ende af rummet er indrettet med køkken-ø og barstole, og i den anden ende er indrettet som hænge-ud-sted med sofaer og fjernsyn. Tre drenge på 14-15 år spiller FIFA på klubbens PlayStation, der er forbundet til fjernsynet i hænge-ud-stedet. Drengene er højlydte, bander over dårligt spil og råber efter hinanden ved nederlag og mål imod sig. Der er intet pædagogisk personale til stede i rummet, og drengenes højlydte adfærd har fået klubbens øvrige unge til at trække sig og finde andre rum at være i. Pludselig rejser en af drengene sig og henter en sodavand i køleskabet. De to andre drenge griner, mens den ene siger: "Dig! Hvad laver du?! Der står en voksen lige dér" mens han kigger og peger over mod mig, der står i køkkenet, og med henvisning til, at en sodavand koster 10 kroner. Drengen åbner sodavanden, mens han går grinende tilbage til de to andre drenge og siger: "Ham der (og kigger tilbage på mig), han får ikke penge for at være her, så han er da ligeglad."* (Feltnote)

Ovenstående situation kan umiddelbart fremstå banal, men den synliggør, at normer i ungdomsklubben ikke primært håndhæves gennem regler, men snarere gennem tilstedeværelse, relation og anerkendt autoritet. Drengenes bemærkning viser, at normens gyldighed – her som eksempel betalingsnormen – ikke forstås som absolut, men som afhængig af den voksnes position. Når jeg som forsker positioneres som en, der "ikke får penge for at være her", frakobles jeg fra den normative orden. (Betalings-)normen suspenderes altså i kraft af en fortolkning af den konkrete situation.

I et kritisk psykologisk perspektiv kan drengenes handling forstås som en subjektivt begrundet handling, der opleves meningsfuld for dem i den konkrete situation. De tester ikke blot en regel; de tester den sociale betydning af den voksnes position og deres egen handleevne i situationen – ud fra en situeret vurdering af konsekvenser, magtforhold og relationel distance. Situationen kan dermed forstås som en måde afsøge og positionere sig i ungdomsklubbens normative orden og afprøve, hvem der har autoritet til at håndhæve den.

Samtidig har deres højlydte dominans i rummet haft den normative effekt, at andre unge har trukket sig. Dermed bliver situationen også et eksempel på, hvordan normer ikke blot regulerer adfærd, men former deltagelsesbetingelser. Drengenes adfærdsform bliver midlertidigt normerende for rummet og skaber en forskydning i, hvem der kan deltage på hvilke måder. Normer fremstår således ikke blot som regelsæt for acceptabel opførsel, men som noget, der fortolkes, forhandles og afprøves i konkrete relationer.

Normarbejde som relationel praksis

Normarbejdet i ungdomsklubben fremstår i dette lys som et grundlæggende relationelt anliggende. Normer håndhæves ikke mekanisk efter et sæt regler, men får betydning gennem relationer, positioner og fælles fortolkninger. Når en pædagogisk leder fortæller, at "de handlinger, man (som pædagogisk personale) foretager sig, bliver ofte ud fra egne erfaringer og egne rationaler", peger det på, at normer aktualiseres gennem subjektiv dømmekraft i konkrete relationelle situationer. Normer eksisterer ikke uafhængigt af dem, der praktiserer dem. De realiseres i mødet mellem unge og pædagogisk personale og formes af de erfaringer og hensigter, der bringes i spil.

Samtidig er normarbejdet ikke et individuelt anliggende, men et kollegialt og institutionelt projekt. Som en pædagogisk leder understreger: "Vi bliver nødt til at sikre os, at vi har en nogenlunde ensartethed i vores normdannelse." Ensartethed handler ikke om rigid regelhåndhævelse, men om fælles retning. Det bliver tydeligt i den pædagogiske leders fortælling om et dilemma, de typisk diskuterer i gruppen af ungdomsklubbens pædagogiske personale:

> *"Vi har selvfølgelig regler for nogle ting og vi har også nogle normer, som vi ofte diskuterer. Fx hvis der kommer en ung ind ad døren, og vi kan se på hans øjne, at han har røget hash. Skal han så ind for døren eller skal han ud for døren? Det er en klassiker. Der handler det om at få afstemt nogle normer, og snakket om, hvad det er, vi gerne vil opnå? Og jeg har betragtet det som et svaghedstegn, hvis man ryger ind i straf. Så tænker man ikke pædagogisk, men som fængselsbetjent og konsekvens."*

Her bliver normer eksplicit genstand for forhandling, hvor spørgsmålet ikke blot er, hvad reglen siger, men "hvad er det, vi gerne vil opnå?" Når straf betegnes som et "svaghedstegn", og som udtryk for at tænke som en "fængselsbetjent" frem for som en pædagogisk fagperson, markeres en normativ grænse, der handler om normarbejde som pædagogisk og relationelt orienteret - ikke primært sanktionerende.

Denne relationelle orientering træder yderligere frem i den tidligere fortælling om perioden, hvor "hele lortet brænder", og en gruppe unge drenge opleves at have overtaget ungdomsklubbens normer. I forlængelse heraf fortæller den pædagogiske leder:

> *"Der er det den helt naturlige lyst at sige: 'Ud. Gå væk fra os, så vi kan bygge klubben op om dem, der er tilbage.' Det er bare ikke løsningen. Hverken for dem eller os. Så der har jeg en anden tilgang: Lad os få de her drenge helt tæt på os. Og så skal vi danne en relation og skabe noget, der er vigtigt. Noget der betyder noget, også for dem. Det er ikke fordi, det løser alle ting, men det er én måde at være pædagogisk tænkende på i forhold til, hvordan man skaber en vedholdende relation."*

Den umiddelbare lyst kan i dette tilfælde være eksklusion. Men denne løsning afvises, fordi den ikke adresserer de relationelle betingelser, hvori normforskydningen er opstået. I stedet vælges en strategi, hvor drengene trækkes "helt tæt på os", og hvor der arbejdes på at "danne en relation og skabe noget, der er vigtigt". Normarbejde bliver her et spørgsmål om at genopbygge relationelle forbindelser og skabe nye deltagelsesmuligheder frem for blot at genetablere orden gennem udelukkelse.

Set i et kritisk psykologisk perspektiv kan den relationelle strategi forstås som et forsøg på at forandre de sociale betingelser, hvori normforskydningen er opstået, og dermed udvide de unges handlemuligheder. Ifølge Holzkamp (1998) må menneskelig handling forstås som subjektivt begrundet i forhold til de betingelser og handlemuligheder, subjektet oplever at have. De dominerende drenges larmende og grænsesøgende adfærd kan i dette lys forstås som subjektivt begrundede bestræbelser på at opnå indflydelse og social position i ungdomsklubbens praksisfællesskab. Det indebærer imidlertid ikke nødvendigvis en udvidelse af deres handleevne. Når deres handlinger samtidig begrænser andre unges deltagelsesmuligheder, kan den tværtimod være med til at reproducere de betingelser, der begrænser mulighederne for fælles deltagelse. Normstødet får således den konsekvens, at nogle unge trækker sig fra fællesskabet.

Den umiddelbare løsning – eksklusion – ville i denne optik være en direkte begrænsning af drengenes handlemuligheder. Den relationelle strategi repræsenterer derimod et forsøg på at omforme de sociale

Normer i ungdomsklubben må forstås som dynamiske, konfliktfyldte og relationelt producerede

betingelser, hvori deres handleudvidelse finder sted. Når det pædagogiske personale vælger at trække drengene "helt tæt på os" og arbejde med at "skabe noget, der betyder noget", kan det ses som et forsøg på at tilbyde alternative måder at deltage på og opnå anerkendelse inden for fællesskabets rammer.

Normer og anerkendelse: En kamp om social værdi

Med afsæt i Honneths teori om anerkendelse (Honneth, 1995, 2007) kan normkampen i ungdomsklubben forstås som en kamp om, hvilke adfærds- og deltagelsesformer der tillægges social værdi. I Honneths solidariske anerkendelsessfære opstår selvværdssættelse gennem oplevelsen af at bidrage meningsfuldt til fællesskabet. Normer fungerer som implicitte kriterier eller orienteringspunkter for, hvad der kan anerkendes og opleves meningsfuldt for fællesskabet.

Når dominerende, chikanerende eller grænseafsøgende adfærdsformer sætter dagsordenen, forskydes disse orienteringspunkter – og dermed også betingelserne for, hvilke deltagelsesformer der kan anerkendes. Det er her, normstødet bliver til en normkamp: en kamp om definitionsmagten over, hvilken adfærd der tillægges social værdi i fællesskabet.

Den pædagogiske bestræbelse på at arbejde relationelt frem for ekskluderende kan derfor forstås som et normativt projekt: et forsøg på at stabilisere normer, der gør det muligt for unge at opnå anerkendelse inden for fællesskabets rammer. Normarbejde i ungdomspædagogisk praksis bliver dermed ikke blot regulering, men en kontinuerlig forhandling om, hvilke deltagelsesformer der kan tillægges værdi, og hvordan ungdomsklubbens sociale orden skal organiseres.

Samlet viser analysen, at normer i ungdomsklubben må forstås som dynamiske, konfliktfyldte og relationelt producerede. De formes i konkrete situationer, forhandles relationelt og får betydning gennem deres indvirkning på unges handlemuligheder og anerkendelsesbetingelser. Normkampen er samtidig en kamp om, hvem der kan deltage og på hvilke betingelser.

Konklusion

Denne artikel har vist, at ungdomsklubben - trods dens frivillige og åbne karakter – er et normativt organiseret praksisfællesskab, hvor deltagelse altid er betinget. Spændingsfeltet mellem unges frivillige deltagelse og pædagogisk intention reguleres ikke primært gennem formelle regler, men gennem situerede normer, der kontinuerligt produceres og forhandles i relationelle processer mellem unge og pædagogisk personale. Normer former dermed ikke blot, hvilken adfærd der fremstår legitim, men også betingelser for deltagelse og anerkendelse.

Analysen understøtter dermed tidligere forskning, der peger på, at normer i fritids- og ungdomspædagogisk praksis ikke er neutrale, men kan skabe forskellige betingelser for unges deltagelse (Hansen & Hansen, 2022; Krøyer et al., 2023). Hvor denne forskning blandt andet har belyst normer som betingelser for inklusion og eksklusion og synliggjort, hvem eksisterende normer tjener, bidrager denne artikels analyser med et empirisk perspektiv på normer i ungdomsklubben som relationelt og situeret producerede. Normer udgør således ikke alene allerede eksisterende betingelser, som unge og pædagogisk personale handler indenfor, men produceres kontinuerligt gennem deres deltagelse i ungdomsklubbens sociale praksis. Normkamp kan i dette per-

spektiv forstås som en kamp om, hvilke deltagelsesformer der tillægges social værdi og dermed kan opnå anerkendelse i fællesskabet.

Dette har betydning for forståelsen af ungdomspædagogisk faglighed. Hvis normer kontinuerligt produceres og forhandles i ungdomsklubbens sociale praksis, bliver arbejdet med normer en nødvendig integreret del af den pædagogiske opgave. Normarbejdet handler i denne optik ikke alene om at regulere uhensigtsmæssig adfærd eller håndhæve allerede eksisterende normer, men i højere grad om at forholde sig til, hvilke deltagelsesformer der er på spil og søger at opnå social position i fællesskabet. Den relationelle strategi, der træder frem i analysen, kan således forstås som et forsøg på at forandre de normative betingelser for deltagelse. Frem for at ekskludere unge, hvis adfærd begrænser andre unges deltagelsesmuligheder, søges der, gennem relationelt arbejde at skabe alternative muligheder for deltagelse.

I et bredere perspektiv aktualiserer analysen et grundlæggende spændingsfelt i ungdomsklubben som pædagogisk institution. På den ene side er ungdomsklubben karakteriseret ved frivillig deltagelse og en ambition om, at unge kan deltage på egne præmisser. På den anden side er den en institution med pædagogiske ambitioner om blandt andet trivsel, udvikling, demokratisk dannelse og social deltagelse. Dette spændingsfelt udgør et uløseligt dilemma, fordi den pædagogiske bestræbelse på at skabe et inkluderende fællesskab indebærer normative forestillinger om, hvilke former for deltagelse der er ønskelige og værdifulde. Som følge heraf bliver en central ungdomspædagogisk opgave kontinuerligt at forholde sig refleksivt til normforskydninger i ungdomsklubbens normative betingelser. Spørgsmålet er således ikke *om* ungdomsklubben producerer normer for legitim deltagelse, men *hvilke* normer der produceres, *hvem* de skaber deltagelsesmuligheder for - og ikke mindst hvem de risikerer at stille på kanten af fællesskabet.

Afslutningsvis er det væsentligt at påpege de metodiske begrænsninger, der knytter sig til artiklens analytiske bidrag. Særligt kan det anføres, at analysen ikke indfanger de unges egne perspektiver på de normative processer, de er en del af – herunder, hvordan det opleves som at befinde sig i en position, hvor ens sociale positioneringsbestræbelser begrænser andres deltagelsesmuligheder. Fra et kritisk psykologisk perspektiv, der betoner subjektets begrundelser som analytisk centrale, udgør de unges førstepersonsperspektiver på normkamp og normstød et væsentligt supplement til artiklens analyser og er et oplagt fokus for fremtidige analyser.

Litteratur

Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. Rhodos.

Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.

Elias, N. (1978). *The civilizing process*. Blackwell.

Hansen, C. S. (2014). Ungdomsklubbernes og gadeplansarbejdets historie og aktualitet. I: G. S. Johannsen & M. Petersen (Eds.), *Unges Livsvilkår - Muligheder, Risici og Professionelle Udfordringer* (s. 48-66). Akademisk Forlag.

Hansen, R. P. & Hansen, M. B. (2022). Normkritik og normkaos i fritids- og ungdomspædagogisk praksis. I: K. L. Madsen, J. Jørgensen, & J. Graack (red.), *Normkritik i pædagogisk praksis* (s. 207-228). Hans Reitzles Forlag.

Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Campus.

Holzkamp, K. (1985). *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. Kommunistiske Studenter på Psykologi ved Københavns Universitet.

Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske udkast*, *26*(2), 3-31.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition*. Polity Press.

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling* (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A. (2007). The social dynamics of disrespect. In A. Honneth (red.), *Disrespect: thenormative foundations of critical theory* (s. 63-79). Polity Press.

Kousholt, K. B. (2018). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse. I: L. Bøttcher, D. Kousholt & D. Winther-Lindqvist. *Kvalitative analyseprocesser* (s. 237-261). Samfundslitteratur.

Krøyer, P. R., Iversen, S. N., Buch-Jensen, P. L., Madsen, K. N., Padovan-Özdemir, M., Hamilton, S. D. P., & Nemeth, S. (2023). *Fortællinger om normstød i klubben : En normkritisk analyse af fortællinger om køn og mangfoldighed blandt unge og pædagoger i ungdomsklubben. Delrapport 2*. Roskilde Universitet.

Lagermann, L. C. (2014). *Unge i - eller ude af? - skolen : marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolingselever med etnisk* minoritetsbaggrund [ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, DPU].

Markard, M., Holzkamp, K., & Dreier, O. (2004). Praksisportræt: en guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske udkast*, *32*(2), 5-22.

Mørck, L. L. (2011). Studying Empowerment in a Socially and Ethnically Diverse Social Work Community in Copenhagen, Denmark: STUDYING EMPOWERMENT. *Ethos (Berkeley, Calif.)*, *39*(1), 115-137.

Mørck, L. L., & Huniche, L. (2006). Critical psychology in a Danish context. *Annual Review of Critical Psychology*, *5*, 1-19.

Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning : Deltagende kritisk mellem mikrofonholderi og akedemisk bedreviden. I: T. B. Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder* (s. 123-154). Roskilde Universitetsforlag.

Petersen, K. E. (2024). Fritids- og ungdomsklubbens betydning for børn og unges hverdagsliv. In C. Schultz & K. E. Petersen (Eds.), *Fritids- og ungdomspædagogik : en grundbog i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde med større børn og unge* (s. 268-293). Ungdomsringen.

Petersen, K. E., Sørensen, L. H., Sørensen, T. E. M., & Ladefoged, L. (2019). *Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges hverdagsliv og fællesskaber i udsatte boligområder.* AU Library Scholarly Publishing Services.

Petersen, K. E., & Sørensen, T. E. M. (2021). Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling. *Pædagogisk Indblik*, *11*.

Schultz, C. (2022). Nødvendigheden af en teoretisk referenceramme for ungdomspædagogisk faglighed. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, *6*(2), 18-28.

Schultz, C. (2025a). Recognition in pedagogical practice with young people as a prerequisite for well-being in youth. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *11*(2), 13-25.

Schultz, C. (2025b). *Ungdomspædagogisk praksis i ungdomsklubber - og dens betydning for unges hverdags- og ungdomsliv* [ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, DPU].

Schultz, C. (2025c). Ungdomspædagogisk praksis som en pædagogisk entreprenant praksis: der støtter de unge i at udvide deres handleevne i ungdomslivet. *Kognition & Pædagogik*, *35*(138), 8-15.

Schultz, C., Lindeskov, D. M., & Larsen, J. (2021). *Fremtidens Klubtilbud.* Ungdomsringen.

Schultz, C., & Michel-Schertges, D. (2025). The significance of youth clubs in relation to young people's capacity for action. I: K. E. Petersen & N. R. Jensen (red.), *Inequality, Education, and Social Exclusion in the Welfare State* (s. 134-152). Routledge.

Schwartz, I. (2005). Deltagelse og samarbejde i praksisforskning. *Tidsskrift for Socialpædagogik*(15), 11-24.

Thole, W. (2009). *Kinder- und Jugendarbeit*. Juventa Verlag.

Kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO

– barrierer og muligheder for samarbejde om inklusion

Emil Bach Skjoldgaard Olsen,
Pædagog, Kandidatstuderende,
Aalborg Universitet,
emilbacholsen@gmail.com

Trine Lindevang Christensen,
Overgangspædagog,
Strandvejsskolen,
trinelc@gmail.com

Lasse Bak Christensen,
Pædagog,
Strandvejsskolen,
lasse.bak@hotmail.com

Hilde Ulvseth,
Ph.d., Lektor,
Københavns Professionshøjskole,
hiuv@kp.dk

Charlotte Riis Jensen,
Ph.d., Lektor,
Københavns Professionshøjskole,
crij@kp.dk

Artiklen kan findes på
https://tidsskrift.dk/FPPU
DOI: 10.7146/fppu.v10i2.173178

Resumé
Denne artikel undersøger de kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO. Det belyses hvordan forskelle kan påvirke det pædagogiske samarbejde om at skabe inkluderende praksisser i en tid med politiske ambitioner om øget inklusion, hvor flere børn visiteres fra special- til almenområdet. Gennem en kulturanalyse identificerer artiklen en kulturel kløft mellem almen-SFO'ens fokus på kollektivet og det selvstændige barn, over for special-SFO'ens fokus på individet og det sårbare barn. Hvor disse modstridende institutionslogikker og børnesyn kan udgøre barrierer for samarbejdet om inklusion, diskuterer artiklen, at forskellighederne også kan forstås som faglige ressourcer. Artiklen peger slutteligt på, at mødet mellem de to områder stiller nye krav til samarbejde og udvikling af praksisser, der kan understøtte større diversitet i børnegrupperne.

Nøgleord: organisationskultur, børnesyn, institutionslogikker, samarbejde

Abstract: Cultural differences between general and special after-school care – barriers and opportunities for collaboration towards inclusion
This article examines cultural differences between general and special needs after-school care (SFO) and explores how these differences affect pedagogical collaboration in the pursuit of inclusive practices at a time of growing political ambitions for increased inclusion. Through cultural analysis, the article finds a cultural divide between the two SFO's conceptualizations of the child and institutional logics. The article argues that these differences may be understood as professional resources. Finally, it discusses new demands on collaboration and the development of practices capable of supporting greater diversity within groups of children.

Keywords: organizational culture, institutional logics, collaboration

Introduktion

I disse år ses en markant stigning i antallet af elever, der segregeres til specialtilbud (Tegtmejer & Ruge, 2025), samtidig med, at der politisk fastholdes en ambition om, at flere børn skal inkluderes i almenområdet (KL, 2025). Denne udvikling omfatter også fritidsområdet, hvor flere børn forventes inkluderet i almene fritidsordninger (KL, 2025). Da almen- og specialområdet historisk er præget af forskellige professionelle kulturer, praksisser og forståelser af børns udvikling og deltagelse, aktualiseres behovet for at udvikle praksisser, der kan rumme større diversitet og understøtte samarbejde på tværs af almen- og specialområdet (Hansen, Jensen & Molbæk, 2022; Jensen & Molbæk, 2024; Hedegaard-Sørensen, 2025). Mellemformer udgør i denne forbindelse et centralt organisatorisk og pædagogisk greb på landets skoler.

Forskning viser, at mellemformer både fungerer som organisatoriske, pædagogiske og kulturelle praksisser i arbejdet med inkluderende fællesskaber (Hedegaard-Sørensen, 2025). Samtidig kan de skabe nye kulturelle grænser gennem kategoriseringer af elever, og forhandlinger mellem almen- og specialpædagogiske forståelser (Emtoft & Morgan, 2023). Da denne viden primært bygger på studier af skolekontekster, er der behov for mere empirisk indsigt i, hvad der kendetegner pædagogisk praksis i almen-special-SFO'er.

Artiklen fokuserer på et kommende samarbejde mellem pædagoger i en special-SFO og en almen-SFO, som led i en organisatorisk omstilling, hvor børn og pædagoger fra specialområdet overføres til almenområdet i fusionen af de to SFO'er. Med afsæt i eksisterende forskning (Madsen et al 2017; Hedegaard-Sørensen, 2025) arbejdes der i artiklen ud fra en hypotese om, at kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO, herunder institutionslogikker og børnesyn, kan skabe udfordringer i det fremtidige samarbejde.

Med dette afsæt undersøger artiklen, hvorledes kulturelle forskelle mellem special- og almen-SFO kan få betydning for den pædagogiske praksis, og hvilke samarbejdsformer mellem professionelle der kan fremme og hæmme udviklingen af en inkluderende praksis.

Almen- og special-SFO betragtes i artiklen som to organisationer med potentielt forskellige organisationskulturer. Med Scheins (1994) pointe om risiko for kulturel mistilpasning i forbindelse med organisatoriske fusioner undersøges det, hvordan de to pædagogiske kulturer adskiller sig. Dette danner grundlag for en diskussion af, hvilke muligheder og barrierer disse forskelle potentielt kan skabe for samarbejdet om inkluderende pædagogisk praksis.

Metode

Artiklen tager afsæt i et bachelorprojekt fra pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole (Olsen et al., 2025). Undersøgelsen bygger på en kulturanalytisk tilgang og baserer sig på interview med pædagoger og ledere samt observationer af pædagogisk praksis i både almen- og special-SFO.

Kulturanalyse

Undersøgelsen bygger metodisk på kulturanalytisk casestudie baseret på etnografisk feltarbejde, hvor praksis i dette studie undersøges dels gennem observationer og dels gennem erfaringer fra pædagoger (Jensen, 2016). Formålet med kulturanalysen er at afdække de underforståede betydninger i sociale fællesskaber og dermed forstå, hvordan kulturelle mønstre kommer til udtryk i interaktioner og institutionelle ritualer (Hastrup et al., 2011) i de to forskellige SFO'er. Herefter sammenholdes de to afdelingers børnesyn og institutionslogikker for at undersøge ligheder og forskelle.

I artiklen forstås børnesyn og institutionslogikker som kulturelt forankrede værdier, inspireret af Hastrup (2011) og Schein (1994). Med Scheins (1994) tre kulturniveauer analyseres 1) *artefakter* som observerbare praksisser, *2) skueværdier* som institutionernes logikker, normer og rationaler samt 3) *grundlæggende antagelser*, der knyttes til børnesyn. Institutionslogikker forstås som de ofte implicitte rutiner og handlemønstre, der strukturerer hverdagen i en institution (Dupont et al., 2019), mens børnesyn betegner de forståelser af børn og barndom, der kommer til udtryk i praksis og kan spænde fra børn som eksperter i eget liv til børn som sårbare (Schwartz & Warming, 2023). Analysen retter sig derfor mod de selvfølgeligheder, normer og praksisser, der præger pædagogernes arbejde i almen- og special-SFO'en.

Hansen et al. (2022) argumenterer for to centrale spændingsfelter i forståelsen af inklusion. Dels balancen mellem hensynet til det enkelte barn og fællesskabet, dels spændingen mellem et smalt og et bredt inklusionsperspektiv. Et smalt perspektiv fokuserer på barnets eller en bestemt børnegruppes forudsætninger for at tilpasse pædagogiske indsatser til specifikke behov. Det brede perspektiv orienterer sig mod fællesskabet og søger at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Inklusion handler således både om at støtte det enkelte barn og samtidig udvikle de fællesskaber, som børnene indgår i.

Dataindsamling

Deltagerobservationer var en central del af undersøgelsen for at opnå indblik i SFO'ernes hverdagsliv og kultur (Szulevicz, 2025). Metoden gav mulighed for at forstå social praksis, mens den udspillede sig, og dermed indfange aspekter af børnesyn og institutionslogikker, som interviews alene ikke kan afdække. I alt gennemførtes otte dages observationer i både almen- og special-SFO'en. Gennem observationerne var der et multisensorisk fokus på lyde, lugte og fysiske omgivelser (Falkenberg & Sauzet, 2023). Fokus for observationerne var eksplorative kortlægninger af rum, bevægelsesmønstre, fysiske rammer, og

den pædagogiske hverdag, herunder interaktioner, aktiviteter og leg (Szulevicz, 2025). Feltnoter fra observationerne danner grundlag for de praksisbeskrivelser, der anvendes i analysen.

Herudover blev der indsamlet semistrukturerede interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2025) med hhv. to pædagoger og én leder i hver SFO for at få indblik i både fælles og afdelingsspecifikke perspektiver. Interviewguides blev udviklet med afsæt i observationer for at kvalificere forståelsen af den pædagogiske praksis i de to afdelinger.

Analysestrategi

Analysen bygger på en hypotese om forskelle i børnesyn og institutionslogikker mellem de to organisationer, og der anlægges en deduktiv tilgang, hvor de kulturanalytiske begreber (Schein, 1994) guider observationer, interview, analyse og fortolkning. I behandlingen af empirien er der foretaget en selektiv kodning baseret på kulturanalysens begreber (Boolsen, 2025). Schein (1994) beskriver kultur, som de elementer i en gruppe eller organisation, som er mest stabile og mindst påvirkelige. Et fund blev derfor først behandlet som et mønster, når det gentog sig på tværs af situationer, og kunne genfindes både i observationer og interview, f.eks. pædagogers bevægelse, aktiviteters organisering og gentagne forskelle mellem det sagte og det gjorte.

Etiske overvejelser

Empiriindsamlingen er gennemført i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningen, herunder kravet om informeret samtykke og anonymisering (Datatilsynet, u.å.). Der er indhentet informeret samtykke fra samtlige interviewede og fra institutionens ledelse. Ligeledes blev institutionens forældre informeret om undersøgelsen i institutionerne.

Til denne artikel er der specifikt indhentet samtykke fra informanterne til brug af deres udsagn og data.

Institutionslogikker og børnesyn på almen-SFO'en

Analysen belyser først institutionslogikker og børnesyn i hhv. almen- og special-SFO med afsæt i Scheins (1994) kulturniveauer. Herefter sammenholdes de to analyser i en tværgående analyse, der identificerer centrale ligheder og forskelle mellem de to institutioner.

Almen-SFO'en består af tre afdelinger, hvor den ene afdeling har været i fokus i denne undersøgelse. Afdelingen huser 98 børn og der er op til syv pædagogiske medarbejdere til stede om eftermiddagen.

Kollektiv frem for individ

> *Klokken er 13:30 og børnene begynder at ankomme. De hænger tasker og jakker på knagerne eller stiller dem på bænkene i gangarealerne. Skoene bliver sat på bakker som står til formålet på gulvene. Herefter går de over og tjekker sig ind på skærmen. Nogle siger hej til flyveren[1] ved bordet i indgangen, andre løber bare ind. Nogle går op og siger, at de gerne vil booke noget hos flyveren. Krearummet er åbent og en mindre gruppe børn sidder herinde og drikker te i en sofa, snakker og fjoller rundt. Ved et bord sidder nogle børn og laver forskellige kreative aktiviteter. Der sidder også en voksen ved bordet. Rummet ved siden af er LEGO-rummet. Her sidder en voksen for enden af et bord med ca. 20 børn i rummet. Nogle sidder i en sofa, andre deltager i et bordrollespil med den voksne. Udenfor leger børn på SFO'ens legeplads og nogle kører rundt på mooncars. Derudover er der liv i gangene rundt om på SFO'en. Klokken 14:30 er der fodboldturnering for dem, der har lyst.*

Observationen fra almen-SFO'en illustrerer, hvordan børnene bevæger sig frit, og deres selvsikre bevægelse vidner om en tiltro til, at børnene tager ansvar for dem selv og kan indgå i sociale relationer på egen hånd. Børnenes frihed til selv at vælge er en værdi lederen også vægter:

> *"Vi skal prøve, at få børnene til at kunne vælge nogle ting (aktiviteter). At kunne sige: 'Hvad er det, jeg vil med mig selv? Hvad er det, jeg vil i dag?' [...] Alle de der små dannelsesting, det er jo det, vi skal arbejde rigtig meget med, for at de kommer i god trivsel."*

I vores observationer har pædagogerne ofte forskellige stationære roller, og det er børnene, der opsøger voksne efter behov. SFO'en består, som set i uddraget, således af mange mindre fællesskaber knyttet til bestemte rum, aktiviteter og voksne. Nogle aktiviteter forudsætter samarbejde og deltagelse, andre giver mulighed for ro og fordybelse. Pædagogerne italesætter aktiviteterne som et fælles tredje (Husen, 1996), hvor der skabes rum for samtaler med børnene, der fx handler om tidligere konflikter mellem børnene. Samtaler som ellers kan være svære at have, men som gennem aktiviteten bliver mere ligeværdige. En pædagog forklarer:

> *"Så kan vi sætte os ned i forhold til aktiviteten og så er det jo, at vi italesætter hvad der er foregået, hvad der er sket. De lærer at sætte ord på: 'Stop, fortæl hvad det er, du føler'."*

Eksemplet peger på en logik i almen-SFO'en, hvor barnet lærer at italesætte egne oplevelser og tage ansvar for fællesskabet, også gennem barnets medvirken i aktiviteterne.

Observationer, og interviewet med lederen viser, at pædagogerne i almen-SFO'en bl.a. forstår formålet med den pædagogiske praksis som det at understøtte børns trivsel, dannelse og sociale udvikling gennem relationer, fællesskaber og selvbestemmelse. Pædagogernes rolle bliver

1 Flyveren: Pædagogisk rolle; en voksen der modtager børnene og bevæger sig rundt i løbet af dagen.

dermed at skabe rammer for trygge og meningsfulde relationer og aktiviteter, hvor børnene kan vælge til og fra. Med Hansen et al.´s (2022) inklusionsbegreb kan dette forstås som et bredt inklusionsperspektiv, hvor fokus primært er rettet mod fællesskabende praksisser. Samtidig kan måden, hvorpå deltagelse og fællesskab understøttes, afspejle grundlæggende antagelser om børn som kompetente, ansvarlige og selvstændige deltagere, der forventes at kunne forvalte betydelig frihed inden for fællesskabets rammer. Disse antagelser kan forstås som en del af almen-SFO'ens kultur.

Barnet som selvstændigt

Det brede inklusionsperspektiv kommer således ikke blot til udtryk i pædagogernes praksis, men kan også hvile på bestemte grundlæggende antagelser om børn som kompetente og selvstændige deltagere i fællesskabet. Baseret på institutionslogikker som; frihed under ansvar og aktiviteter ud fra kollektivet, kan vi gennem Scheins (1994) begreb om grundlæggende antagelser i foregående afsnit se tendenser til et børnesyn, hvor pædagogerne ser børnene som selvstændige og i stand til at navigere i almen SFO'ens tilbud med lidt eller ingen voksenstyring (Schwartz & Warming, 2023).

Dette børnesyn stiller høje krav til barnets selvstændighed og sociale kompetence. Institutionslogikken understøtter forventninger til, at børnene selv aktivt finder ind i aktiviteter og fællesskaber i SFO'en. Pædagogerne organiserer sig primært efter de planlagte aktiviteter, der fungerer som et fælles tredje, som børnene kan tilvælge. Der er således mindre fokus på de børn, som ikke aktivt vælger aktiviteterne til.

Institutionslogikker og børnesyn på Special-SFO'en

Special-SFO'en ligger i en villa på samme matrikel som almen-SFO'en. Villaen anvendes både til SFO og skole. Der er tilmeldt 17 børn, som primært er diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse og/eller ADHD med et intellektuelt potentiale inden for normalområdet. Der er op til otte pædagogiske medarbejdere til stede om eftermiddagen.

Individet frem for kollektivet

> *Ovenpå sidder en voksen med en computer og giver på skift børnene lov til at vælge et billede fra nettet, som bliver printet. Der er flere børn, der venter på at sidde med den voksne, men der er kun lidt interaktion mellem børnene.*
>
> *En anden eftermiddag, er der en skærmbaseret aktivitet i rummet, hvor børnene spiller Minecraft på den store skærm i lokalet. Imens ét barn spiller, sidder de andre børn, som venter på deres tur, og kigger på skærmen. I stueetagen sidder en voksen med et barn ved et fællesbord – de spiller bingo sammen. Et barn går rundt i SFO'en fra voksen til voksen og spørger om de vil lege med hende. Hver dag tilbydes en udeaktivitet, i dag hopper et barn alene på trampolin i et hjørne, ét andet barn spiller bold skiftevis alene eller med en pædagog. Et tredje barn gynger og bliver skubbet på gyngen af en voksen.*

I observationen ser vi, hvordan aktiviteterne i special-SFO'en primært organiseres som barn-voksen-aktiviteter. Der er flere børn, der venter på at have kontakt med den voksne, og der skabes ikke et umiddelbart fællesskab mellem børnene. Aktiviteternes sociale indhold udspiller sig altså i relationen til den voksne.

Formålet med denne organisering er bl.a., ifølge pædagogerne, social træning, forstået som, at den voksne lærer barnet at indgå i sociale rum. En pædagog udtrykker i et interview: "[…] meget af vores arbejde herovre er meget social træning" og det bliver gennem vores observationer tydeligt, at kompetencer som turtagning, mentalisering og anerkendelse af andres autonomi er færdigheder, børnene træner i samspil med den voksne. En pædagog problematiserer leg mellem børnene og beskriver:

> *[…]når man har autisme, så har man svært ved sociale spilleregler. Så det vil sige, at når man indgår i en leg, så kan det være svært at afkode, 'hvad er den sociale norm her? Hvad skal jeg?' Altså også bare sådan samspillet mellem barn og barn. Så derfor tror jeg, at det kan være svært at lege sammen […]*

Arbejdet med barnets sociale færdigheder uden for børnefællesskaberne kan således pege på en institutionslogik, hvor barnet skal udvikle manglende kompetencer, før det kan blive en del af børnefællesskaberne.

Med Hansen et al. (2022) kan det forstås sådan, at der arbejdes ud fra et *smalt perspektiv* på inklusion, hvor indsatsen tilpasses det enkelte barns forudsætninger. Special-SFO'ens aktiviteter fremstår således primært orienteret mod individuelle behov og udviklingsmuligheder, mens fællesskabsdannende aktiviteter i mindre grad udgør det primære omdrejningspunkt. Gennem Scheins (1994) begreb om grundlæggende antagelser kan disse logikker og inklusionsperspektiver pege mod et børnesyn, hvor barnet i højere grad forstås som sårbart og med behov for tæt voksenstøtte for at kunne deltage i sociale fællesskaber.

Barnet som sårbart

> *En voksen spiller ost med en flok klub- og SFO-børn. En anden voksen gynger en dreng, to voksne står og snakker med en pige på en gynge. En dreng sidder alene på en trampolin i hjørnet af legepladsen. Idet drengen på gyngen hopper af gyngen og løber mod den anden legeplads, følger den voksne med.*

Selvom begge institutioner tilbyder "frie rammer", er der afgørende forskelle i børnenes reelle indflydelse og ansvar

Dette handlingsmønster så vi flere eksempler på, hvor børnene under og mellem aktiviteter følges tæt af voksne i løbet af eftermiddagen – i nogle tilfælde én voksen til et barn. Den ofte og tætte ledsagelse i special-SFO'en kan gennem Schein (1994) forstås som en skueværdi, hvor dét at følge børnene tæt bliver til rutiner, der legitimeres af pædagogerne i hverdagen.

> *Under halvtaget er der tre børn der griner og tumler i en hængekøje. En af pædagogerne rejser sig op og går hen til hængekøjen: 'Slapper I af? Det ligner ikke, at I slapper af'. Børnene bliver stille, og pædagogen markerer med et anvisende toneleje, at hængekøjen bruges til afslapning.*

I uddraget ser vi tegn på en styringslogik, der afspejler en oplevet nødvendighed til at regulere børnenes adfærd for at sikre ro og struktur i hverdagen. Denne logik kommer også til udtryk gennem institutionens artefakter, fx piktogrammer og regelsæt, der fungerer som konkrete retningslinjer for adfærd og udgør en integreret del af indretningen. Pædagogernes måde at varetage ansvaret for børnenes trivsel og deltagelse kommer således til udtryk gennem en praksis kendetegnet ved struktur, retning og regulering understøttet af tæt voksenkontakt og visuelle støttesystemer. Dette kan med Schein (1994) forstås som artefakter, der afspejler en grundlæggende antagelse om, at styring og opfølgning er nødvendige forudsætninger for børnenes trivsel og deltagelse.

Sammenfattet er pædagogernes arbejde i special-SFO'en tæt knyttet til det enkelte barns forudsætninger, hvor målet er, gennem trygge relationer til voksne og overskuelige rammer, at sikre trivsel, støtte social træning og give børnene en god eftermiddag via aktiviteter, der individuelt tilpasses og foregår i barn til voksen relationer. En pædagog udtaler: "Jeg synes, at det er vigtigt, at børnene går glade herfra [...] Jeg synes bare, at det er vigtigt, at de får en god dag".

Ovenstående institutionslogikker og interviews med pædagoger i special-SFO'en peger på nogle grundlæggende antagelser (Schein, 1994), hvor barnet forstås som sårbart og med begrænsede sociale kompetencer. Disse antagelser udgør et børnesyn, der kan betyde, at pædagogerne delvist forstår og forholder sig til barnet ud fra dets diagnose, med risiko for at nedtone det sociale behov på baggrund af antagelser om barnets begrænsninger. Styringslogikkerne og den tætte tilstedeværelse af en voksen kan dermed afspejle en opfattelse af, at barnet ikke kan tage ansvar for egne handlinger og adfærd i institutionen, og at det enkelte barn derfor må støttes, reguleres og overvåges.

Kulturelle forskelle på almen- og special-SFO

Gennem kulturanalyser baseret på Scheins (1994) begreber, identificeres både ligheder og forskelle mellem almen- og special-SFO'en. Begge institutioner arbejder med formålet om at give børnene valgfrihed ift. aktiviteter og at skabe trivsel gennem trygge relationer. Trods disse fælles skueværdier om frihed og trivsel, adskiller institutionerne sig ved, hvordan aktiviteterne er konstrueret, hvordan disse tilbydes børnene, og hvor meget ansvar børnene tildeles i processen.

I almen-SFO'en er aktiviteterne bygget op omkring kollektivet, hvor børn selvstændigt skal navigere i aktiviteter mellem stationære voksne. I special-SFO'en er aktiviteterne bygget op omkring individet, hvor artefakter som piktogrammer og regelsæt fungerer som konkrete

Uden aktiv inddragelse af specialpædagogisk viden, risikerer samtænkningen at reproducere eksklusionsmekanismer

adfærdsretningslinjer, og børn følges rundt af voksne. I almen-SFO'en vælger børnene aktiviteter, som de enten indretter sig efter eller fravælger, hvilket med Hansen et al. (2022) kan forstås som et bredt inklusionsperspektiv med fokus på fællesskabende praksis. I almen-SFO'en forudsætter deltagelse, at barnet tilpasser sig rammen og tager ansvar for egen handling. Der figurerer en ansvarsgivende institutionslogik ud fra et børnesyn, hvor barnet ses som kompetent og i stand til at navigere socialt med minimal voksenstyring. I special-SFO'en planlægges aktiviteter efter at kunne tilgodese individuelle børn, hvilket med Hansen et al. (2022) kan ses som et smalt inklusionsperspektiv, hvor individuelle tilpasninger prioriteres. I special-SFO'en støttes, reguleres og overvåges børnene kontinuerligt gennem tæt ledsagelse. Her fremtræder en ansvarsfritagende institutionslogik ud fra et børnesyn, hvor barnet forstås som sårbart med begrænsede kompetencer.

Forskellene i institutionslogikker kan således forklares gennem kontrasterende børnesyn. Selvom begge institutioner tilbyder "frie rammer", er der afgørende forskelle i børnenes reelle indflydelse og ansvar. Forskelle der både udspringer af og understøtter fundamentalt forskellige grundlæggende antagelser om, hvad børn kan, skal, og hvad der er bedst for dem i institutionen. Således ses også afgørende forskelle på relationer mellem børn og voksne i de to afdelinger. Selvom den pædagogiske relation kan forstås som grundlæggende asymmetrisk (Løw, 2019), kan den i praksis udformes med varierende grader af oplevet ligeværd. I almen-SFO'en synes relationerne at være præget af høje forventninger til børns mestring og deltagelse, hvilket kan understøtte dialogiske og ligeværdige samspil, men som samtidig risikerer at stille krav til børnene, som nogle har vanskeligt ved at honorere. I special-SFO'en synes et stærkere fokus på individuelle vanskeligheder og kompenserende interventioner derimod at bidrage til en forstærket asymmetri, hvor barnet i højere grad positioneres som genstand for pædagogisk indsats.

Diskuterende opsamling

I analysen ses flere kulturelle forskelle på almen- og specialområdet. Hvor Schein (1994) pointerer, at kulturforskelle kan udgøre en barriere i organisationer, kan der med Hansen et al. (2022) argumenteres for, at de forskellige perspektiver skaber muligheder. Almen-SFO'ens erfaring med fællesskabsdannelse kan styrke børn, der har svært ved selvstændigt at indgå i relationer. Omvendt kan special-SFO'ens individuelle tilgang og sociale træning hjælpe børn, der har svært ved at navigere i fællesskabet. De to logikker retter sig dermed mod hver sin udfordring og i stedet for at opfatte de to pædagogiske praksisser som fagligt modstridende, kan man se dem som faglige ressourcer, der kan supplere hinanden og skabe bedre betingelser for børn fra både almen- og specialområdet.

Hvis intentionen om at nedbringe antallet af segregerede elever og arbejde med inkluderende fællesskaber skal imødekommes, må der følge et samarbejde om at udvikle mellemformer. Forskning peger på, at mellemformer på den ene side kan udviske grænserne mellem almen- og specialpædagogik, fremme samarbejde mellem forskellige fagligheder og derigennem bidrage til en inkluderende praksis (Emtoft & Morgan, 2023; Hedegaard-Sørensen, 2025). På den anden side er der risiko for, at der i mellemformer reproduceres en segregeret skolekultur, hvor nogle elever ikke opnår fuld deltagelse i fællesskabet (Spangsberg & Ydesen, 2024; Tegtmejer & Quvang Jørgensen, 2022). Det rejser et centralt spørgsmål om, hvad der bliver afgørende for, om

et samarbejde mellem pædagoger fra almen-og special-SFO, der bygger på så forskellige børnesyn og institutionslogikker, formår at virke inkluderende? Ifølge forskningen kunne et svar være, at det afhænger af de samarbejdsformer, der skabes mellem almen- og specialområdet (Jensen & Molbæk, 2024). Jensen & Molbæk (2024) beskriver to former for samarbejde: det *koordinerende* samarbejde, hvor parterne arbejder parallelt med klart definerede roller, og det *kollaborerende* samarbejde, der indebærer gensidig afhængighed med fælles målsætninger, vidensdeling og samskabelse. Det kollaborerende samarbejde fordrer, at professionelle tør give slip på faste roller og rutiner for at kunne udvikle løsninger sammen. Denne samarbejdsform anvendes ved løsning af mere komplekse problemer (Jensen & Molbæk, 2024), og netop inklusionsindsatsen kan betragtes som et sådant komplekst problem.

I et kollaborerende samarbejde kan special-SFO'ens fokus på det enkelte barns forudsætninger og almen-SFO'ens erfaring med fællesskabsdannelse potentielt skabe nye perspektiver på inkluderende praksis. Samtidig indebærer en sådan samarbejdsorganisering en risiko for, at faglighederne smelter sammen på måder, hvor forskelle udviskes eller hierarkiseres (Jensen & Molbæk, 2024). I relation til samarbejdsformer (Jensen & Molbæk, 2024), kan det betyde at samarbejdet i højere grad bliver koordinerende frem for kollaborerende og at viden ikke aktiveres. Schein (1994) påpeger, at kulturelle fusioner ofte resulterer i, at én kultur bliver dominerende, mens den anden marginaliseres som en subkultur. I denne sammenhæng rejser det spørgsmålet om almenområdet, som ofte er den største og mest normbærende praksis, utilsigtet kan komme til at dominere samarbejdet, så specialpædagogisk viden reduceres til et supplement frem for en reel medskaber af praksis? Hedegaard-Sørensen (2025) finder, at når specialpædagogisk viden ikke integreres i det fælles, risikerer den at forblive marginaliseret og uden reel indflydelse på praksis (Hedegaard-Sørensen, 2025). Samtænkningen mellem almen- og specialområdet rejser et grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt det overhovedet er muligt at skabe inkluderende fællesskaber, hvis almen praksis ikke samtidig gentænkes? Man kan argumentere for, at uden aktiv inddragelse af specialpædagogisk viden, risikerer samtænkningen at reproducere eksklusionsmekanismer, blot i en ny organisatorisk form. Det kan fx betyde, at almen-SFO'en ikke giver plads til børn, der har svært ved at indgå i fællesskabets aktiviteter, mens special-SFO'en fastholder et fokus på en-til-en-støtte, som ikke i samme grad understøtter børnenes selvstændighed og deltagelse i fællesskaber.

Gennem denne tværgående kulturanalyse finder vi, at der hersker forskellige børnesyn og institutionslogikker i almen- og special-SFO'en. Sammenfattende viser vores casestudie, at kulturforskellene på institutionen kan blive en barriere, men hvis forskelligheder bruges som et afsæt for fælles refleksion og samskabelse, rummer de potentiale til at udvikle inkluderende børnefællesskaber.

Litteratur

Boolsen, M.W. (2025). Grounded Theory. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (4. udgave, s. 373-412) Hans Reitzels Forlag

Datatilsynet (u.å.). *Regler og vejledning.* https://www.datatilsynet.dk/regler-og-vejledning

Dupont, S., Hansen, M. B., & Kofoed-Heller, K. (2019). Skole- og fritidspædagogers udspændthed i mødet med skolens logikker. I: T. Ankerstjerne (Red.), *Pædagogik mellem skole og fritid - Grundbog til pædagoguddannelsen* (s. 139-158). Dafolo.

Emtoft, L.M. & Morgan, C. (2023). Nogle gange kan det godt være sådan lidt mærkeligt at komme ind igen i sidste time: Elevperspektiver på mellemformer. *Tidsskriftet Specialpædagogik* (4), 2-15.

Falkenberg, H. & Sauzet, S. (2023). At tænke med sanserne. I: H. Falkenberg & S. Sauzet (red.), *Multisensoriske metoder og analyser - til undersøgelser af pædagogiske praksisser* (s. 11-27). Samfundslitteratur.

Hansen, J. H., Jensen, C. R**.** & Molbæk, M. (2022). *Samarbejde om den inkluderende skole.* Akademisk Forlag

Hastrup, K., Rubow, C.& Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse: Kort fortalt.* Samfundslitteratur.

Hedegaard-Sørensen, L. (2025). *Mellemformer: Mellem almen- og specialpædagogik.* Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU).

Husen, M. (1996). Det fælles tredje – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. I B. Pécseli (red.), *Kultur & pædagogik* (s. 218-232). København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2024). Det koordinerende og kollaborerende samarbejde om vilde problemer. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 8(1), 8. https://doi.org/10.7146/fppu.v8i1.144791

KL (2025). Topmødeerklæring fra KL's Børn & Unge Topmøde 2025 - inspiration til arbejdet med et almenområde, der kan mere for flere. https://www.kl.dk/media/qkflzkql/topmoedeerklaering-fra-kl-s-boern-unge-topmoede-2025-inspiration-til-arbejdet-med-et-almen-omraade-der-kan-mere-for-flere.pdf

Løw, O. (2019). *Relationer. Kommunikation, interaktion, dialog, anerkendelse og narrativer.* Samfundslitteratur.

Madsen, B. L., Brønsted, C., Larsen, D., Nielsen, O. S., & Quvang, C. (2017). *Signalement af en specialpædagogisk faglighed – en undersøgelse af pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver.* BUPL.

Olsen, E. B. S., Christensen, L. B., & Christensen, T. L. (2025). Kulturkløften mellem fritid- og specialpædagogik i implementeringen af mangfoldige børnefællesskaber [Bachelorprojekt, Københavns Professionshøjskole].

Schein, E.H. (1994). *Organisationskultur og ledelse* (2. udgave). Valmuen.

Schwartz, I. & Warming, H. (2023) Børnesyn og inddragelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(1), 18-29. https://dpt.dk/temanumre/2023-1/boernesyn-og-inddragelse/?highlight=B%C3%B8rnesyn+og+inddragelse

Spangsberg, I. & Ydesen, C. (2024): Boundary-making between mainstream and special education. A posthuman ethnographic investigation of materialities of schooling and Danish teachers' imaginaries and practices around 'middleforms'. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2024.2425517

Szulevicz, T. (2025). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog.* (4. udgave, s. 119-138). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2025) Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog.* (4. udgave, s. 35-61). Hans Reitzels Forlag.

Tegtmejer, T. & Ruge, M. (2025). VIVEs kommunetal 2025.5: Nye inklusionstal for skoleåret 2024-2025. https://www.vive.dk/da/udgivelser/vives-kommunetal-20255-nye-inklusionstal-for-skoleaaret-2024-2025-4vl8y1kx/

Tegtmejer, T. & Quvang Jørgensen, H.C. (2022): In search of a middle ground. A case study of special educational support in between ordinary school and segregated settings in Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2906-2920. https://doi.org/1 0.1080/13603116.2022.2135780

”Du er bare en studerende”

– om normer, statusbaserede troværdighedsunderskud og håbefuld epistemisk tillid i pædagoguddannelsens praktik

Pia Rauff Krøyer,
Leder,
VIA Uddannelsesakademi, VIA University College
PIRK@via.dkk

Resumé
Artiklen undersøger pædagogstuderendes erfaringer med at blive mødt som ”bare en studerende” i praktikken. Med afsæt i forskningsprojektet *Pædagogstuderendes positionalitet i praktikken* (Krøyer, Lykke & Prahl, 2024/25) analyseres, hvordan normer og vurderingspraksisser former studerendes faglige legitimitet. Når deres bidrag tillægges mindre vægt på grund af positionen som studerende, forstås det som mulig ”epistemisk uretfærdighed” i form af ”statusbaserede troværdighedsunderskud”. Analysen udvides til situationer om adgang til faglige fællesskaber, hvor begrænset adgang forstås som ”epistemisk forsømmelse”, fordi den mindsker mulighederne for at udvikle faglig dømmekraft. Hertil peger artiklen på, hvordan “håbefuld epistemisk tillid” kan understøtte studerendes mulighed for at blive hørt og deltage fagligt som begyndende fagprofessionelle.

Nøgleord: praktik, normer, troværdighedsunderskud, uretfærdighed, tillid

Abstract: “You’re just a student” – On norms, status-based credibility deficits, and hopeful epistemic trust during the practicum in social education
The article examines social education students’ experiences of being treated as “just a student” during practicum. Drawing on the research project The Positioning of Social Education Students in Practicum (Krøyer, Lykke & Prahl, 2024/25), it analyses how norms and evaluative practices shape students’ professional legitimacy. When their contributions are given less weight because of their position as students, this is understood as possible “epistemic injustice” in the form of “status-based credibility deficits”. The analysis extends to access to professional communities, where restricted access is understood as “epistemic neglect” because it limits opportunities to develop professional judgement. It also shows how “hopeful epistemic trust” may support students’ opportunities to be heard and participate as emerging professionals.

Keywords: practicum, norms, credibility deficits, injustice, trust

Artiklen kan findes på
https://tidsskrift.dk/FPPU
DOI: 10.7146/fppu.v10i2.173179

Indledning

Praktikkerne på pædagoguddannelsen er centrale i de studerendes uddannelsesforløb og forstås formelt som en professionsdannende del af uddannelsen, hvor de studerende gennem deltagelse i pædagogiske hverdagspraksisser udvikler professionel dømmekraft, pædagogfagligt sprog og pædagogisk handleberedskab (BEK nr. 211, 2014). Nationale evalueringer og professionsrettet forskning peger imidlertid på variation i studerendes oplevelser af støtte og vejledning og på udfordringer med forventningsafstemning samt sammenhæng mellem uddannelse og praktiksted (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2023; Rothuizen et al., 2019). EVA fremhæver samtidig, at behovet for støtte og vejledning kan være særligt tydeligt for studerende, der oplever usikkerhed eller minorisering i mødet med praktikstedets sociale og faglige fællesskaber. Det gælder blandt andet studerende, der oplever, at de bliver positioneret anderledes på baggrund af fx religion, etnicitet, køn, seksualitet, sprog eller funktionsvariation (EVA, 2023).

Denne artikel undersøger ikke minorisering som et selvstændigt analytisk spor, men placerer sig i forlængelse af professionsforskningen, der peger på, at deltagelse i praktikkens fællesskaber ikke alene handler om adgang til opgaver, men også om adgang til anerkendelse, faglige samtaler og legitime positioner som kommende professionsudøvere (Rothuizen et al., 2019). Praktik er derfor ikke alene et professionsuddannende læringsforløb, men også en institutionel og relationel praksis, hvor tilhør, positioner og adgang til at blive hørt og taget alvorligt forhandles.

Artiklen tager empirisk afsæt i forskningsprojektet *Pædagogstuderendes positionalitet i praktikken* (Krøyer, Lykke & Prahl, 2024/25), der gennem survey og fokusgruppeinterviews undersøger pædagogstuderendes erfaringer med deltagelse, positionering og faglig legitimitet i praktikken. I materialet træder blandt andet et genkendeligt, men analytisk underbelyst fænomen frem: situationer, hvor studerende beskriver, at deres bidrag mødes med henvisning til, at de "bare" er studerende. Formuleringen forekommer både som direkte udsagn og som et bredere mønster i det empiriske materiale, hvor studerende beskriver, at deres observationer, spørgsmål eller faglige vurderinger nedtones, afvises eller omdirigeres med henvisning til deres status som studerende (Krøyer, Lykke & Prahl, 2025). "Du er bare en studerende" anvendes derfor som en analytisk figur, der kondenserer tilbagevendende udsagn, responsformer og situationer, hvor de studerende oplever, at vurderingen af et bidrag forskydes fra dets faglige indhold til deres position som studerende.

Figuren skal dog ikke forstås som udtryk for, at enhver forskel mellem studerende og uddannede pædagoger er problematisk. Praktikken er nødvendigvis præget af forskelle i erfaring, ansvar og mandat. Det analytiske ærinde er de situationer, hvor studerende beskriver, at denne asymmetri bliver statusafvisende: at deres bidrag ikke bliver hørt, undersøgt eller vurderet som potentielt fagligt relevante, men tillægges mindre vægt, fordi de kommer fra en studerende. Dette undersøges som et muligt "statusbaserede troværdighedsunderskud" og dermed som et udtryk for "epistemisk uretfærdighed" (Fricker, 2007), hvor den studerendes bidrag tillægges mindre vægt på grund af vedkommendes sociale position snarere end på baggrund af bidragets faglige indhold.

Artiklens forskningsspørgsmål er: *Hvordan beskriver pædagogstuderende erfaringer med at blive mødt som "bare en studerende", og hvordan kan disse erfaringer analyseres som statusbaserede troværdighedsunderskud, der former deres muligheder for at fremstå som legitime vidensaktører i praktikkens faglige fællesskaber*?

Hvor det samlede forskningsprojekt undersøger flere positioneringsdynamikker i praktikken, afgrænser denne artikel sig til ét tværgående empirisk nedslag: studerendes beskrivelser af statusbaserede troværdighedsunderskud knyttet til figuren "du er bare en studerende". Artiklen anlægger dermed et selektivt analytisk blik på materialet. I det samlede forskningsprojekt beskriver en stor del af de studerende praktikken som et trygt og støttende læringsrum; 89 % (n = 221) svarer, at de "ofte" eller "nogle gange" føler sig trygge som studerende i praktikken (Krøyer, Lykke og Prahl, 2025). Artiklen undersøger således ikke praktikken som generelt præget af statusafvisning, men zoomer ind på de situationer, hvor studerende beskriver, at deres muligheder for at blive hørt og taget alvorligt som faglige deltagere begrænses.

Artiklens samlede bidrag er således at vise, hvordan normer og vurderingspraksisser kan fremme eller begrænse studerendes muligheder for at fremstå som legitime vidensaktører og deltage i praktikkens faglige fællesskaber. Det handler om mulighederne for at bidrage med observationer, spørgsmål og foreløbige vurderinger og få dem undersøgt og kvalificeret i fælles faglig refleksion. Artiklen peger samtidig på "håbefuld epistemisk tillid" (Brick, 2020) som et praksisnært perspektiv på, hvordan tillid til den studerendes faglige potentiale kan understøttes gennem respons, begrundelser og deltagelse.

Teoretisk ramme

For at analysere, hvordan studerende beskriver erfaringer med at blive mødt som "bare en studerende", anvendes normer i en afgrænset og empirinær betydning. Normer forstås her som tilbagevendende forventninger til, hvem der kan fremstå fagligt legitim i praktikkens fællesskaber, og hvilke bidrag der genkendes som relevante, kvalificerede eller værd at tage op i faglige samtaler. Hvor normer i klassisk sociologi kan forstås som sociale regler og fælles værdier, der regulerer adfærd (Parsons, 1951), eller som internaliserede dispositioner knyttet til social praksis (Bourdieu, 1977), er genstanden her de hverdagslige vurderings-

praksisser, hvor studerende beskriver, at nogle udsagn, vurderinger og spørgsmål lettere får faglig vægt end andre.

Begrebet *normer for faglig legitimitet* bruges således til at undersøge, hvordan praktikkens asymmetrier får betydning i konkrete vurderingssituationer: Hvem forventes at kunne vurdere, foreslå og begrunde med faglig legitimitet? Hvilke bidrag tages op som relevante for fælles faglig refleksion? Og hvornår læses studerendes observationer, spørgsmål eller vurderinger primært gennem deres status som "bare" studerende? Normbegrebet fungerer dermed som analytisk ramme for at undersøge, hvordan adgang til faglig legitimitet fordeles og forhandles i praktikkens hverdagspraksis.

Artiklens teoretiske hovedgreb er at forbinde normer for faglig legitimitet med Miranda Frickers begreb om "epistemisk uretfærdighed" (Fricker, 2007). Med Fricker forstås epistemisk uretfærdighed som en *uret*, der rammer personer i deres egenskab af vidende subjekter. Denne uretfærdighed kan blandt andet komme til udtryk, når en person tillægges mindre troværdighed på grund af fordomme knyttet til vedkommendes sociale position snarere end på baggrund af udsagnets faglige indhold (Fricker, 2007, s. 5). I artiklen undersøges dette som mulige "statusbaserede troværdighedsunderskud".

Fricker anvendes dog med en vigtig præcisering. Praktikken er nødvendigvis asymmetrisk, fordi studerende, praktikvejledere og uddannede pædagoger har forskellige erfaringer, ansvar og mandater. Sådanne forskelle er ikke i sig selv epistemisk uretfærdighed. Det analytisk centrale er de situationer, hvor studerende beskriver, at asymmetrien får en statusafvisende karakter, fordi deres observationer, spørgsmål eller vurderinger ikke bliver hørt og vurderet som potentielt fagligt relevante, men tillægges mindre vægt, fordi de fremsættes af en studerende. Begrebet "statusbaserede troværdighedsunderskud" bruges således til at undersøge en mulig forskydning fra vurderingen af bidragets faglige indhold til vurderingen af den studerendes position.

For at forbinde troværdighed med praktikkens professionsuddannende opgave inddrages Shannon Bricks begreber om "epistemisk forsømmelse" og "håbefuld epistemisk tillid" (Brick, 2020). Hvor Fricker giver et sprog for, hvordan troværdighed kan fordeles skævt, bidrager Brick med et pædagogisk og epistemologisk perspektiv på, hvad det kræver at udvikle sig som vidensaktør. Hos Brick indebærer et uddannelsesmæssigt ansvar også en tillid rettet mod den lærendes potentiale: at vejledere og andre gennem respons og adgang til deltagelse kan give den studerende grunde til at stole på egen dømmekraft og mod til at øve sig i at observere, begrunde, foreslå og vurdere (Brick, 2020, s. 493-495). I artiklen anvendes "epistemisk forsømmelse" til at analysere situationer, hvor studerende beskriver begrænset adgang til de relationer, responsformer og praksisser, der gør det muligt at udvikle epistemisk selvtillid og deltagelsesmod. "Håbefuld epistemisk tillid" anvendes omvendt som et praksisorienteret perspektiv på, hvordan sådanne betingelser kan organiseres anderledes: som en praktik- og vejledningspraksis, hvor den studerende mødes som en begyndende fagperson, hvis vurderinger endnu ikke er færdigudviklede, men netop derfor må kunne undersøges, korrigeres og kvalificeres.

Metode og datagrundlag

Artiklens empiriske grundlag er forskningsprojektet *Pædagogstuderendes positionalitet i praktikken* (2024/25) og rapporten *"Du er bare en studerende": En undersøgelse af pædagogstuderendes positionalitet i pædagoguddannelsens praktikforløb* (Krøyer, Lykke & Prahl, 2025). Hvor rapporten behandler flere positioneringsdynamikker i praktikken, afgrænser denne artikel som nævnt sig til studerendes beskrivelser af statusbaserede troværdighedsunderskud og deres betydning for mulighederne for at fremstå som fagligt legitime vidensaktører.

Design og datagrundlag

Forskningsprojektet anvendte et sekventielt mixed methods-design med survey og efterfølgende fokusgruppeinterviews. Surveyen blev udviklet i SurveyXact og bestod af 27 spørgsmål med både lukkede svarkategorier på en firepunktsskala "Ja, ofte", "Nogle gange", "Sjældent", "Aldrig" og åbne fritekstfelter. Spørgsmålene belyste blandt andet adgang til information og faglige fora, erfaringer med at blive hørt og taget alvorligt i faglige sammenhænge samt relationelle og sociale vilkår i praktikken (Krøyer, Lykke & Prahl, 2025). Dele af spørgerammen var inspireret af Berit Ås' herskerteknikker som et sensibiliserende blik på subtile former for hverdagsmagt, fx usynliggørelse, latterliggørelse og påføring af skyld og skam (Ås, 1979). Kombinationen af lukkede spørgsmål og fritekstfelter gav samtidig respondenterne mulighed for at nuancere, afvise eller omfortolke de kategorier, de blev spurgt ind til (Krøyer, Lykke & Prahl, 2025). Surveyen blev distribueret til studerende fra fire pædagoguddannelser, der havde gennemført mindst én praktikperiode. Data blev indsamlet fra oktober til december 2024. I alt påbegyndte 360 studerende spørgeskemaet, og 212 gennemførte alle spørgsmål. Da den samlede population af inviterede studerende ikke var kendt, kunne der ikke beregnes en præcis svarprocent. Procenter blev derfor angivet på baggrund af gyldigt svargrundlag, ligesom variation i n afspejlede filterlogik og frafald undervejs (ibid., s. 12-13).

På baggrund af surveyen blev der gennemført syv fokusgruppeinterviews i januar/februar 2025 med i alt 20 studerende fra forskellige årgange og specialiseringer. Deltagerne blev rekrutteret blandt studerende, der i surveyen havde givet samtykke til efterfølgende kontakt, og blev derfor ikke udvalgt ud fra specifikke kriterier om fx alder, køn, specialisering, årgang eller baggrund. Interviewguiden tog afsæt i tværgående mønstre fra surveyen, herunder erfaringer med perifer

eller legitim faglig rolle, adgang til information og mødefora, støtte og anerkendelse samt forventninger til den studerendes faglighed og fremtræden. Interviewene varede 45-60 minutter, blev lydoptaget, transskriberet og anonymiseret (ibid.).

Fokusgruppeinterviewformatet blev valgt, fordi undersøgelsen interesserede sig for normer, positioneringer og faglig legitimitet som fænomener, der formes og forhandles socialt. Fokusgrupper indebærer samtidig metodiske begrænsninger, fordi gruppedynamikker kan påvirke, hvad der bliver muligt at sige, hvilke erfaringer der genkendes af andre, og hvilke der ikke deles (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgrupperne forstås derfor ikke som direkte adgang til, hvad der skete i praktikken, men som et rum, hvor studerende i fællesskab artikulerede og fortolkede erfaringer med deltagelse, status og faglig legitimitet.

Databearbejdning og analytisk afgrænsning

I det samlede forskningsprojekt blev surveydata behandlet deskriptivt med fokus på variation og mønstre uden statistiske sammenligninger mellem praktik- eller institutionstyper. Fritekstsvar og interviewmateriale blev bearbejdet gennem en teoriinformeret tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) og først kodet bredt med opmærksomhed på deltagelse, hierarki, støtte, anerkendelse, adgang og legitimitet. Herefter blev materialet genkodet med fokus på situationer, hvor studerende beskrev, at deres observationer, spørgsmål eller faglige vurderinger blev nedtonet, afvist eller omdirigeret med henvisning til deres status som studerende (Krøyer, Lykke & Prahl, 2025, s. 12-13). Figuren "du er bare en studerende" blev i det samlede forskningsprojekt udviklet som en analytisk kondensering af direkte udsagn, fritekstsvar og interviewpassager, hvor studerende beskrev en forskydning fra vurderingen af et bidrags faglige indhold til vurderingen af afsenderens position. I denne artikel afgrænses figuren til passager, hvor studerende beskriver statusafvisning i mødet med faglige ytringer og hverdagssituationer i praktikken. Disse passager analyseres som mulige statusbaserede troværdighedsunderskud med Frickers (2007) og Bricks (2020) begreber som teoretiske greb. Situationerne forstås således ikke på forhånd som epistemisk uretfærdighed.

Koblingen mellem datasættene er sekventiel og analytisk: Surveyen identificerer tilbagevendende mønstre og situationstyper, mens fokusgruppeinterviewene uddyber de betydninger og deltagelsesstrategier, som studerende knytter til dem. Artiklen anvender derfor ikke materialet til at fastslå konkrete hændelsesforløb på praktiksteder. Den undersøger, hvordan studerende beskriver betingelser og responsformer som betydningsfulde for deres muligheder for at blive hørt, taget alvorligt og udvikle professionel dømmekraft.

Analyse

Den følgende analyse præsenterer, hvordan mulige statusbaserede troværdighedsunderskud kommer til udtryk i studerendes beskrivelser af praktikken. Den bevæger sig fra erfaringer med ikke at blive hørt eller taget alvorligt, over adgang til møder, information og faglige begrundelser, til beskrivelser af tilbagetrækning og svækket deltagelsesmod.

Statusbaserede troværdighedsunderskud

I surveyen træder spørgsmålet om faglig legitimitet frem som variation i studerendes erfaringer med at blive hørt og taget alvorligt. 36 % (n = 336) angiver, at de "ofte" eller "nogle gange" har oplevet at blive overhørt, afbrudt eller ignoreret i forbindelse med faglige bidrag, mens 64 % svarer "sjældent" eller "aldrig". Tallene peger ikke på én samlet praktikvirkelighed, men på forskellige betingelser for faglig deltagelse.

Fritekstsvarene nuancerer, hvad denne variation kan bestå i. Studerende beskriver blandt andet at blive "talt ned til", at deres "faglige indspark ikke vægtes som relevante", at erfaringer vurderes som "ikke fyldestgørende", eller at de ikke skal "fylde for meget". Formuleringerne peger på et mønster, hvor faglige bidrag i de studerendes beskrivelser ikke alene vurderes på indholdet, men også i lyset af deres position som studerende. Fokusgruppeinterviewene uddyber, hvordan dette kan opleves i konkrete faglige samtaler:

> *"Jeg ved noget om det, jeg taler om, fordi jeg har oplevet det. Men det var svært at holde fast i den viden, fordi 'du er jo bare en praktikant på andet år, så du ved ikke noget om det endnu'."* (Studerende, fokusgruppeinterview)

En anden beskriver, hvordan en faglig samtale kan blive vanskelig:

> *"Det er svært at have en faglig samtale, når samtalen bliver personlig. Jeg fik ikke mulighed for at komme med det faglige bidrag, for jeg blev allerede skubbet ned fra start."* (Studerende, fokusgruppeinterview)

I det første citat beskriver den studerende, at det bliver vanskeligt at fastholde egen viden, når den mødes med henvisning til positionen som "praktikant på andet år". I det andet opstiller den studerende selv en modsætning mellem en "faglig samtale" og oplevelsen af, at samtalen "bliver personlig". Materialet giver ikke grundlag for præcist at afgøre, hvad "personlig" dækker over i den konkrete situation. Analytisk er det centrale derfor den studerendes beskrivelse af, at det faglige bidrag ikke opleves som genstand for undersøgelse og drøftelse, idet den studerende oplever, at opmærksomheden forskydes fra bidragets faglige indhold til egen person og position.

Situationerne kan blive problematiske, hvis status som studerende fungerer som en forhåndsmarkør, der mindsker muligheden for, at observationer, spørgsmål eller vurderinger får adgang til fælles faglig refleksion

Sammenholdt peger citaterne på erfaringer, hvor vurderingen opleves forskudt fra det, der siges, til den, der siger det. Med Fricker kan sådanne beskrivelser analyseres som mulige statusbaserede troværdighedsunderskud og dermed udtryk for epistemisk uretfærdighed (Fricker, 2007), hvor de studerendes bidrag nedvurderes på grund af deres status snarere end bidragenes faglige indhold. Samtidig peger de på normer for faglig legitimitet: Den studerende må ikke blot fremsætte et fagligt bidrag, men skal også genkendes som én, der kan tale med faglig vægt. Situationerne kan blive problematiske, hvis status som studerende fungerer som en forhåndsmarkør, der mindsker muligheden for, at observationer, spørgsmål eller vurderinger får adgang til fælles faglig refleksion.

Adgang til møder, information og faglige begrundelser
Mulige statusbaserede troværdighedsunderskud knytter sig i materialet ikke kun til direkte respons på studerendes udsagn, men også til adgang til de sammenhænge, hvor pædagogisk praksis begrundes og justeres. Surveyen viser, at 33 % (n = 293) angiver, at de "sjældent" eller "aldrig" deltager i personalemøder, forældremøder eller netværksmøder, mens 67 % deltager "ja, ofte" eller "nogle gange". Blandt de studerende, der ikke har adgang, angiver 57 % (n = 293), at de ikke får en forklaring, mens andre fortæller, at fraværet begrundes med normering, drift eller vurderinger af, hvad der er relevant for dem at vide.

I fokusgruppeinterviewene beskrives adgangen til faglige sammenhænge som noget, den studerende i nogle tilfælde aktivt må forhandle:

> *"Når min vejleder skal have en forældresamtale, så skal jeg passe de 16 børn. Hvis man vil deltage i de møder, skal man virkelig kæmpe for at komme med, ellers kommer man ikke med."* (Studerende, fokusgruppeinterview)

En anden beskriver betydningen af manglende information:

> *"Jeg kom for sent til møderne hver gang, fordi jeg ikke havde fået det rigtige tidspunkt, og ingen sagde noget til mig."* (Studerende, fokusgruppeinterview)

Og en tredje beskriver en mere eksplicit sortering af, hvem der gives adgang til den faglige drøftelse:

> *"Jeg blev sendt ud på legepladsen med vikarerne, så der var plads til de uddannede pædagoger til mødet." (Studerende, fokusgruppeinterview)*

Citaterne peger på, at adgang til møder og information ikke kun er et praktisk spørgsmål om planlægning. Adgang til møder er også adgang til de begrundelser og prioriteringer, der gør det muligt at forstå, hvorfor praksis organiseres og begrundes, som den gør. Når studerende beskriver, at de ikke får adgang til disse processer, begrænses deres muligheder for at stille kvalificerede spørgsmål, afprøve vurderinger og forstå de faglige hensyn bag handlinger i hverdagen. Set i lyset af Brick kan beskrivelserne analyseres som en risiko for "epistemisk forsømmelse" (Brick, 2020). Pointen er ikke, at materialet dokumenterer, at studerende fratages viden gennem direkte afvisning, men at nogle beskriver begrænset adgang til de relationer og praksisser, hvor professionel dømmekraft udvikles. Hvis den studerende samtidig mødes som én, der "ikke ved nok", bliver adgang til information og faglige begrun-

Tillid bliver i den forstand ikke ukritisk anerkendelse, men en pædagogisk forudsætning for, at den studerende kan forblive deltagende, også når bidragene er foreløbige, usikre eller ufuldstændige

delser analytisk vigtig: Begrænset adgang kan være med til at reproducere den forskel i viden og faglig legitimitet, som efterfølgende kan markere positionen som studerende.

Tilbagetrækning og svækket deltagelsesmod

De mulige statusbaserede troværdighedsunderskud, som studerende beskriver, kan også få betydning for deres måder at deltage på over tid. I fokusgruppeinterviewene fortæller flere, at de bliver mere afventende og opmærksomme på, hvordan deres spørgsmål eller faglige vurderinger kan blive modtaget. Nogle beskriver, at de holder igen med kritik, undlader at stille spørgsmål eller trækker sig fra uformelle sammenhænge. En studerende beskriver denne bevægelse sådan:

> *"Jeg begyndte at tage mine pauser alene, ikke af nogen særlig grund, men jeg kunne mærke, at der ikke var nogen stemning. Det var akavet. Jeg følte, at der ikke var plads til at sige noget […]. Så jeg begyndte at tage mine ting og gå – eller bare gå i cirkler og så komme tilbage."* (Studerende, fokusgruppeinterview)

Citatet giver ikke i sig selv grundlag for at afgøre, hvorfor den studerende oplever stemningen som akavet, eller om andre faktisk positionerer ham som forkert. Det viser derimod en ændring i hans egen deltagelse. Den studerende kobler oplevelsen af, at "der ikke var plads til at sige noget", med en konkret tilbagetrækningsstrategi: han tager pauser alene, forlader fællesskabet og vender senere tilbage. Analytisk er det denne bevægelse, der er central. Tilbagetrækningen kan læses som en måde at håndtere en situation på, hvor deltagelse opleves som vanskelig eller risikofyldt, uden at materialet giver adgang til at fastslå den konkrete årsag til stemningen.

Set fra et professionsuddannelsesperspektiv er dette relevant, fordi praktik ikke kun skal give adgang til opgaver, men også mulighed for at øve professionel dømmekraft gennem spørgsmål, tvivl og afprøvning. Når studerende beskriver, at de holder sig tilbage eller trækker sig fra de sammenhænge, hvor sådanne udvekslinger finder sted, kan deres deltagelsesmuligheder blive indsnævret. Med Brick (2020) kan sådanne tilbagetrækningsstrategier læses i relation til svækkede faglige og relationelle betingelser for at udvikle epistemisk selvtillid, deltagelsesmod og professionel dømmekraft.

Konklusion: Håbefuld epistemisk tillid i praktikken

> *"Den er jo usikker og sårbar på en tid, ikke? … du kommer med alt din viden, og så står der en hel flok mennesker her, der bare kan bestemme, om du klarer det eller ej … Men samtidig, hvis man er heldig … et fællesskab, der siger, Øj, du ved en hel masse, lad os bruge det … lad os snakke om det, eller lad os arbejde med det." (Studerende, fokusgruppeinterview)*

Ovenstående citat samler en central spænding i analysen. Praktikken er præget af en reel asymmetri, fordi den studerende både er lærende og vurderes af mere erfarne professionelle. Men citatet peger også på en anden mulighed: et fagligt fællesskab, der ikke ophæver forskellen mellem erfaren og uerfaren, men møder den studerende som én, der allerede har viden og perspektiver, der kan bringes i spil, undersøges og udvikles. Formuleringen "du ved en hel masse, lad os bruge det" peger således på en responsform, hvor den studerendes foreløbige viden ikke på forhånd afvises på grund af positionen som studerende, men inviteres ind i den faglige samtale. Det er i dette spændingsfelt, Bricks begreb om "håbefuld epistemisk tillid" bliver relevant.

Analysen har vist, hvordan figuren "du er bare en studerende" kan fungere som en statusmarkering, når studerende beskriver, at deres bidrag tillægges mindre vægt, eller at adgangen til faglige samtaler, information og respons begrænses. Med Fricker (2007) kan sådanne erfaringer analyseres som mulige statusbaserede troværdighedsunderskud og dermed som mulige udtryk for epistemisk uretfærdighed og med Brick (2020) kan de belyses som en risiko for "epistemisk forsømmelse". Hvor Fricker retter opmærksomheden mod, hvordan troværdighed fordeles, gør Brick det muligt også at spørge til de betingelser, der gives for, at den studerende kan udvikle sig som legitim vidensaktør.

Bricks begreb om "Håbefuld epistemisk tillid" (Brick, 2020) tilbyder i denne forbindelse et praksisorienteret perspektiv på den problemstilling, analysen identificerer. Begrebet indebærer ikke, at studerende altid har ret, eller at forskelle i erfaring, ansvar og mandat skal ophæves. Det peger derimod på en praktik- og vejledningspraksis, hvor den studerende mødes som en begyndende fagperson, hvis vurderinger endnu ikke er færdigudviklede, men netop derfor må kunne undersøges, korrigeres og kvalificeres. Tilliden er "håbefuld", fordi den retter sig mod det, den studerende er i færd med at udvikle: evnen til at iagttage, begrunde, vurdere og handle fagligt (Brick, 2020, s. 492-493). Det afgørende er dermed ikke, at den studerendes vurdering bekræftes som rigtig, men at den gives adgang til et fagligt rum, hvor observationer, spørgsmål og vurderinger kan undersøges og begrundes.

"Håbefuld epistemisk tillid" kan således forstås som en måde at organisere forskellen mellem erfaren og uerfaren pædagogisk: ikke ved at udviske asymmetrien, men ved at gøre den til afsæt for læring frem for forhåndsafvisning. Tillid bliver i den forstand ikke ukritisk anerkendelse, men en pædagogisk forudsætning for, at den studerende kan forblive deltagende, også når bidragene er foreløbige, usikre eller ufuldstændige. I den forstand kan de relationelle og faglige betingelser omkring den studerende forstås som en form for *epistemisk infrastruktur*: et grundlag, der gør det muligt at være i tvivl, stille foreløbige spørgsmål og afprøve faglige vurderinger uden samtidig at risikere sin position som legitim deltager. "Håbefuld epistemisk tillid" bliver dermed ikke alene et spørgsmål om den enkelte vejleders respons, men også om, hvordan praktikkens faglige fællesskaber organiserer adgang til samtaler, begrundelser og deltagelse.

For praktiksteder og uddannelse retter dette opmærksomheden mod, hvordan studerendes deltagelse rammesættes. Praktikkens professionsdannende muligheder handler ikke alene om adgang til opgaver og formelle møder, men også om adgang til faglige samtaler, begrundelser og respons, hvor observationer, spørgsmål og foreløbige vurderinger kan undersøges og kvalificeres. Det handler derfor ikke alene om, hvorvidt den studerende er til stede i det faglige fællesskab, men om hvilke muligheder den studerende får for at træde frem som én, der kan observere, spørge, begrunde og vurdere. Det er gennem sådanne deltagelsesmuligheder, at studerende kan udvikle professionel dømmekraft og gradvist træde frem som fagprofessionelle deltagere i professionens fællesskaber.

Litteratur

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 211 af 06/03/2014). Retsinformation. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/211

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brick, S. (2020). Epistemic neglect. *Social Epistemology*, 34(5), 490-500. https://doi.org/10.1080/02691728.2020.1737748

Danmarks Evalueringsinstitut. (2023). *Oplevelsen af praktik på uddannelserne til lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver.*

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Krøyer, P. R., Lykke, S., & Prahl, S. H. (2025). *"Du er bare en studerende": En undersøgelse af pædagogstuderendes positionalitet i pædagoguddannelsens praktikforløb*. VIA University College.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.

Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B., & Falkenberg, H. (2019). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: Rapporteringer fra et forskningsprojekt*. VIA University College & Københavns Professionshøjskole

Ås, B. (1979). De fem hersketeknikker [The five master suppression techniques]. Kvinner Sammen, 2, 10-14.

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

No 2

Indholdsfortegnelse

Pædagogik og normer 1
Redaktionelt forord

"Sprogløse" omsorgspraksisser 3
– betydningen af intersubjektivitet og kropslig kommunikation i sundheds- og socialtjenester sammen med personer, der ikke udtrykker sig med ord
Anita Gjermestad

Normer og anerkendelse i ungdomsklubben 13
– normers relationelle produktion og deres betydning for unges deltagelsesmuligheder
Christoffer Schultz

Kulturelle forskelle mellem almen- og special-SFO 21
– barrierer og muligheder for samarbejde om inklusion
Emil Bach Skjoldgaard Olsen, Trine Lindevang Christensen, Lasse Bak Christensen, Hilde Ulvseth og Charlotte Riis Jensen

"Du er bare en studerende" 29
– om normer, statusbaserede troværdighedsunderskud og håbefuld epistemisk tillid i pædagoguddannelsens praktik
Pia Rauff Krøyer

Årgang 10 nr. 2 | ISSN 2446-2810
Den digitale udgave af denne tekst findes på https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU