

# FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE

---

## *Pædagogik og fællesskaber*



## Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2022:2

### *Ansvarlige redaktører*

Anne Mia Steno

Lene S.K. Schmidt

### *I redaktionen*

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

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

Helene Falkenberg, , ph.d., docent ved KP

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

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

### *Udgiver*

Pædagoguddannelsens Ledernetværk

### *Grafisk produktion*

WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

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

ISSN (digital udgave) 2446-2810

ISSN (trykt udgave) 2794-2929

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

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

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

### *Forsidebilledet*

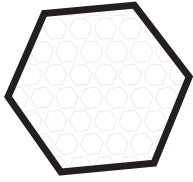
Fællesskab på klippen

Af Anders Hjuler, performance kunstner

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



Tryksag  
5041 1001



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

Redaktionelt

# Pædagogik og fællesskaber

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134270

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Redaktionelt

I dette temanummer retter vi blikket mod fællesskaber i forskellige pædagogiske og institutionelle sammenhænge, og deres betydning for mennesker. Relationerne mellem individ og fællesskab er et tilbagevendende tema og paradoks indenfor pædagogik. Både som forskelligartede fænomener og som noget, der kan begribes som hinandens forudsætninger. Det vedrører eksempelvis paradokser mellem frihed og tvang og mellem deltagelse, tilpasning og frisættelse. Man kan anlægge en forståelse af pædagogik som et spørgsmål om barnets, den unges eller den voksne borgers tilpasning til samfundsmæssigt dominerende værdier, normer og kulturer. Her bliver pædagogik forstået som en praksis, der bidrager til at gøre samfundets fællesskaber mulige via opdragelse af dets medlemmer. Pædagogikkens beskæftigelse med fællesskaber kan også vedrøre et tema om overskridelser af eksisterende værdier, normer og kulturer samt etablering af nye virkeligheder. Det er et fokus, som særligt kritisk pædagogiske traditioner abonnerer på. Tilpasninger og overskridelser er således centrale temaer, når det handler om fællesskaber. Inden for pædagogikken kan begge temaer fremkomme i stor skala med fokus på pædagogiske institutioners betydning for de samfundsmæssige fællesskaber via opdragelse til samfundsborgerskab. Samtidig kan temaerne fremkomme i mindre skalaer med fokus på, hvordan børn, unge og voksne skaber tilhørsforhold og deltagelse i de specifikke institutionelle pædagogiske sammenhænge, som de dagligt opholder sig i.

Når det pædagogiske blik rettes mod børns, unges og voksnes arbejde med at skabe tilhør til fællesskaber i de institutionelle sammenhænge, som de dagligt færdes i, er det typisk med opmærksomhed på, hvordan de forbinder og samstemmer sig til andre mennesker samt til de aktiviteter og samværsformer, som er i spil i de specifikke institutionelle sammenhænge. Børns, unges og voksnes fællesskabende arbejde tydeliggør, hvordan fællesskaber ikke er uforanderlige fænomener, som er givet én gang for alle. Det fællesskabende arbejde er snarere et fænomen, som ubønhørligt skabes, vedligeholdes og ændres gennem handlinger og aktiviteter. Derfor er det, som Brinkmann påpeger, mere præcist at tale om fællesskabelser end fællesskab og derigennem betone fællesskabers dynamiske og processuelle dimensioner (Brinkmann 2011). Et yderligere træk ved de fællesskaber, som finder sted inden for pædagogiske og institutionelle sammenhænge er, at de ofte ikke er til at komme udenom for de børn, unge og voksne borgere, som opholder sig i de institutionelle sammenhænge. Fællesskaberne kan i den forstand synes obligatoriske. Imidlertid skaber børn, unge og voksne også rum for selvvalgte fællesskaber inden for de institutionelle rammer, og her bliver fælles interesser betydningsfulde for fællesskabelserne.

Flere af temanummerets artikler har netop fokus på, hvordan børns, unges og voksnes tilhørsforhold, engagementer og overskridelser af sårbarheder udfolder sig i deres indbyrdes fællesskaber, og hvordan professionelle i pædagogiske og

institutionelle miljøer kan understøtte disse fællesskaber, hvad enten de er forankret i dagtilbud, skole- og fritidsmiljøer eller social- og specialpædagogiske sammenhænge.

I artiklen "Betydning af tilhør: Oversete perspektiver på 'den gode opstart' i vuggestuen" belyser Anja Marschall og Crisstina Munck denne tematik. Med et afsæt i kritisk psykologisk praksisforskning analyserer de, hvorledes pædagoger, forældre og børn oplever vuggestueopstarten, og de handlerum og dilemmaer, som opstarten er forbundet med for de involverede. Marschall & Munck anskuer børns sociale og individuelle omsorgsbehov som forbundet. De belyser via empirinære analyser, hvad børns adgang til at udvikle tilhørsforhold til andre børn betyder for deres opstart. De argumenterer, at det ikke kun er børns tilknytning til pædagoger som de voksne der er vigtige, men også deres mulighed for at blive betydningsfuld deltager i børnefællesskaber.

I artiklen "Nødvendigheden af en teoretisk referenceramme for ungdomspædagogisk faglighed" opridses Christoffer Schultz en teoretisk referenceramme til at forstå ungdomspædagogisk faglighed som en særlig faglighed, der må baseres på et helhedsperspektiv på ungdomslivet. Schultz peger i forlængelse heraf på, at pædagogisk arbejde med unge må tage udgangspunkt i de unges handleevner og have blik for kompleksiteten i de unges liv, deres samfundsmæssige livsbetingelser og de forskellige kontekster og sammenhænge de indgår i.

Mikkel Snorre Wilms Boysens artikel "Et kollektiv af superhelte: Om hvordan individ og fællesskab kan kobles i kreative ungdomsfællesskaber" kaster lys på det pædagogiske arbejde i en række klubber i Roskilde; det matrikelløse ungdomsfællesskab "RIA-kollektivet". Det beskrives, hvordan der her arbejdes med inkluderende musikalske miljøer for at fremme kreative fællesskaber blandt de unge. På baggrund af observationer og interviews synliggør artiklen, hvordan der skabes koblinger mellem kreativitet og fællesskab i pædagogisk praksis, og med afsæt i et distribueret perspektiv på kreativitet fremanalyseres det, hvordan individuelle udtryksmuligheder og inkluderende fællesskaber dermed bliver hinandens forudsætninger fremfor modsætninger.

I artiklen "Ungeperspektiver på læringsfællesskaber i FGU" viser Ida Schwartz, Lene Kullen Hansen, Morten Kromann Nielsen og Tilde Mardahl-Hansen, hvordan unge på en FGU-uddannelse indtager positioner som lærende sociale deltagere. Social udsathed anses i artiklen ikke som et statisk fænomen, men som noget, der er foranderligt og situeret i komplekse sociale sammenhænge. Hermed skaber forfatterne blik for, hvordan de unge i deres studie overskrider oplevelser af usikkerhed og sårbarhed ved at bidrage til fællesskaber i skolen og ved at være aktive medskabere af netop de uddannelsesmæssige fællesskaber de er en del af.

Artiklen "Sofaer, pandekager og lyde fra flere verdener. Selskabelighed som fritidsinstitutionel samværsform", som er skrevet af Marianne Brodersen, Anne Winther Jensen, Mikkel Hald, Katrine Løth og Mikkel Snorre Wilms Boysen, sætter fokus på det sociale liv i fritidsinstitutioner. Artiklen undersøger, hvordan børns fællesskaber bliver til i fritidsinstitutionens rum og fremanalysere, hvor-

dan børn og unges samvær bliver til i samspil mellem deres digitale mediebrug og institutionens materialiteter og fysiske rammer, hvilket tilsammen skaber særlige tilblivelsesmuligheder og potentialer for samvær i det fritidspædagogiske rum. Artiklen peger afslutningsvis på, hvordan fritidsinstitutioner spiller en fortsat central rolle som ramme om børns samvær med og omkring digitale medier, der bidrager med fornyet fylde og energi til børns fællesskaber.

Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen argumenterer i artiklen ”Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab” for, at pædagogisk kvalitet ikke kun hænger sammen med en særlig faglighed, men også det at være en del af et pædagogisk fagligt fællesskab, hvor viden, handlinger og forståelser kvalificeres i mødet med andre forståelser, der således kan åbne for flere refleksioner, nuancer og handlemuligheder i en pædagogisk praksis. I artiklen diskuterer de to forfattere karakteren af et sådant fællesskab, og peger på, hvordan det kan praktiseres og begrundes i praksis.

Udover temaartiklerne er der i dette nummer 3 artikler udenfor tema. Marte Eriksen har bidraget med artiklen: “Det usikre som premiss for pedagogisk arbeid i barnehagen”. På baggrund af metodologiske inspirationer fra Hannah Arents begreb om menneskelig handlen og Emmanuel Lévinas’ begreb om alteritet søger forfatteren at indkredse det usikre som pædagogisk fænomen, og diskuterer det sammenholdt med anden forskning indenfor feltet. I artiklen belyser og diskuterer Eriksen, hvordan det pædagogiske arbejde er omfattet af tvivl, usikkerhed og dilemmaer og distinktioner og ligheder derimellem. Gennem fokusgruppeinterviews analyseres, på hvilke måder børnehavepædagoger oplever, det usikre er et vilkår for deres arbejde, og hvilke holdninger og strategier de har i mødet med det usikre, når de er sammen med børn.

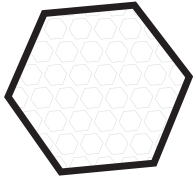
I artiklen “Fritidshemslärares arbete, trivsel, inkluderande arbetssätt och samverkan – en enkätstudie i svensk fritidshemskontext” undersøger Helene Elvstrand, Lina Lago og Johanna Lundqvist hvordan svenske SFO-pædagoger beskriver deres arbejde, deres trivsel i arbejdet, samt de inklusionstiltag som arbejdet indebærer. Artiklen bygger på en spørgeskemaundersøgelse og viser, at de adspurgte pædagoger generelt giver udtryk for at trives i arbejdet samt at de arbejder aktivt med inklusion. Et flertal af informanterne angiver desuden, at de ikke har mulighed for specialpædagogisk sparring i arbejdet med inklusion, ligesom de beskriver en mangel på ressourcer dette arbejde. I artiklen analyseres dette som et spændingsforhold mellem SFO’en som hhv. formulerings- og realiseringsarena.

Kim Rasmussen og Thomas Gitz Johansen bidrager til nummeret med artiklen: Pædagogers forståelse af omsorg – i daginstitutioners almindelige hverdag. I artiklen tager de afsæt i forskningsværksteder, hvor de sammen med pædagoger har undersøgt, hvordan omsorg kommer til udtryk i den pædagogiske hverdag i dagtilbud. De diskuterer metodologiske forskelle mellem hhv. forskningsværksteder, fremtidsværksteder og “forskningscirkler”. På den baggrund argumenterer Rasmussen og Gitz Johansen for, at der på deres forskningsværksteder sammen

med pædagoger er frembragt en professions- og erfaringsbaseret hverdagsviden om, hvad omsorg er eller kan opfattes. Herigennem peger de på, at omsorg er mangefacetteret i de måder det forstås og erfares af pædagoger på, og at omsorg samtidig ift. konkrete børn må svare på “ her og nu behov” og at det samme barns omsorgsbehov skifter alt efter rum, tid og sted.

## Reference

Brinkmann, S. (2011): Dewey og fællesskabets pædagogik. I Jensen, E. & Brinkmann, S. (red): Fællesskab i skolen: udfordringer og muligheder. Akademisk forlag.



## Betydning af tilhør

Oversete perspektiver på  
"den gode opstart" i vuggestuen

**Anja Marschall**

lektor og ph.d., Københavns Professionshøjskole, ANJM@kp.dk

**Cristina Munck**

lektor og ph.d., Københavns Professionshøjskole, CRMU@kp.dk

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134271

<https://tidsskrift.dk/FPPU>



### **Resume**

Betydning af børns tilhør i børnefællesskaber synes at være et underbelyst aspekt, når vi undersøger den gode opstart for børn i vuggestue. Vi analyserer i denne artikel, hvad pædagoger, forældre og børn oplever og forstår som en god opstart i vuggestuen, og hvordan det viser sig i praksis. Vi peger på, hvordan der med fordel kan bygges bro mellem forståelser af børns behov for tilknytning til voksne og børns behov for tilhør til børnefællesskaber. Artiklens analyser trækker på feltnoter og interviewmateriale med forældre, pædagoger og ledere i forskningsprojektet Samarbejde om småbørn (Marschall, Munck, Heinesen & Bæk, 2018-2020).

### **Nøgleord**

Forældresamarbejde, tilknytning, tilhør, vuggestuestart, omsorgskæde, børns relationer til børn

### **Abstract**

#### ***Meaning of belonging: Overlooked perspectives on children's "good" settling-in processes in ECEC***

The significance of children's belonging to children's communities seems to be an under-elucidated aspect when we examine the good settling-in processes for young children in ECEC. In this article, we analyze what pedagogues, parents and children experience and understand as a good "settling-in" in ECEC and how it appears in practice through their ways of taking part. We point to how understandings of children's needs for attachment to adults can usefully be bridged by children's needs for belonging to children's communities. The analyses draw on field notes and interview material with parents, pedagogues and ECEC managers in the research project Collaboration about Toddlers (Marschall, Munck, Heinesen & Bæk, 2018-2020).

### **Keywords**

Parental collaboration, ECEC, attachments, belonging, chain of care, peer-relations

## Indledning: Betydning af børns tilhør

Daginstitutionen er det sted, hvor forældre og pædagoger mødes for første gang, og hvor barnet begynder sit liv som deltager i velfærdssamfundets institutioner. Forældrene har det primære ansvar for at sikre, at barnets omsorgsbehov bliver opfyldt (Diderichsen, 1991). Dette ansvar varetager forældrene i samarbejde med pædagogerne, når de starter på arbejde. Man kan med andre ord sige, at forældre arbejder for at drage omsorg for deres børn på afstand ved at alliere sig med pædagogerne – eller danne kæde mellem barnets hjemmeliv og daginstitutionen. Det er ved opstarten i vuggestuen, at denne *omsorgskæde* for mange børns vedkommende for alvor skal etableres (Andenæs, 2011).

Almindeligvis gøres barnets tilknytning til voksne til genstand for opmærksomhed, når et barn begynder i vuggestue. Forældre og pædagoger er vigtige for børns tryghed og udvikling, men vi vil i det følgende pege på, at også vuggestuens børnefællesskab danner et vigtigt fundament for børnenes velbefindende både under opstarten og i vuggestuens hverdag generelt. Nogle omsorgsbehov kan og skal varetages af voksne. Det handler fx om nærvær, tryghed og trøst (fx Gitz-Johansen, 2019).

Andre omsorgsbehov, som handler om venskaber, sjov og leg, muliggøres derimod i børns relationer til hinanden. Børn har derfor også brug for at opleve, at de hører til i fællesskaber med andre børn (Rogoff, 2003; Højholt, 2001; Munck, 2017). Den sociale praksis i vuggestuen udgøres af forskellige fællesskaber, som skabes af både børn og voksne. Selv helt små børn deltager i fællesskaber og udtrykker gennem mimik, gestik og krop, hvad de gerne vil. Fællesskabsbegrebet rækker derfor ud over interpersonelle relationer mellem voksen og barn og understreger små børns grundlæggende behov for at være en del af vuggestuefællesskabets 'vi' (Eide et al., 2019). Med det in mente bliver det under børns opstart centralt, at børnenes voksne forpligter sig på nysgerrigt at udforske, hvad børnene ser ud til at blive optagede af med hinanden og inddrage deres bidrag i det fælles (Munck, 2020; Kragh-Müller og Ringsmose, 2015; Bjørnstadt et al., 2019; Helmerhorst et al., 2017)

Vi må derfor forstå børns individuelle og sociale omsorgsbehov som *forbundet*, og det betyder, at barnets første møde med daginstitutionen, udover at være rettet mod barnets tilknytning til pædagogen, også må rettes mod barnets adgang til at udvikle *tilhørsforhold* til andre børn og blive en betydningsfuld deltager i børnefællesskaberne (Allardt, 1989; Eide et al., 2019). Her bliver pædagogen vigtig på andre måder end som tilknytningsperson, eftersom det også er en pædagogisk opgave at hjælpe børnene til at få øje på hinanden og blive aktive deltagere i omsorgen for hinanden.

## Børns opstart som en social praksis

Det empiriske materiale i denne artikel stammer fra forskningsprojektet Samarbejde om småbørn (Marschall, Munck, Heinesen og Bæk, 2018-2020). Forsk-

ningsprojektet har forældresamarbejde i vuggestuen som genstandsfelt med særligt fokus på børns opstart. I denne artikel undersøges forskningsspørgsmålet: Hvordan forstås og begrundes forældres og pædagogers samarbejde om småbørns opstart i vuggestuen, og hvordan får de andre børn betydning for nye børns opstart? Artiklens bidrag er således tosidet: 1.) at belyse betydningen af forskellige former for kommunikation mellem forældre og pædagoger, og 2.) at forstå børns betydning for hinanden.

Studiet trækker på forskningstraditioner fra kritisk psykologisk praksisforskning (fx Dreier, 2008; Holzkamp, 2013). I denne tilgang er det centralt at forstå forældre, pædagoger og børns liv og oplevede vanskeligheder, som de udspiller sig i verden, som en situeret del af hverdagslivet og social praksis sammen med andre (Lave, 2019; Højholt og Kousholt, 2011). Med afsæt i et subjektvidenskabeligt udgangspunkt rettes opmærksomheden mod sociale og samfundsmæssige forhold, samt hvordan disse forhold stiller sig på forskellig måde for forskellige subjekter, alt efter deres konkrete position i vuggestuens praksisstruktur. Det er således en orientering mod, hvordan den sociale verden stiller sig for den enkelte, og hvordan den enkelte involverer sig i og udvikler perspektiver på det, der sker (Lave & Wenger, 1991; Højholt, 2005; Kousholt, 2011). Dette perspektiv åbner for empiriske analyser af, hvordan forældre, børn og pædagogers handlinger er sammenhængende med deres betingelser for at handle.

Igennem projektet har vi samarbejdet med tre vuggestuer i tre forskellige kommuner. Projektets samlede materiale bygger på mere end 300 timers etnografisk deltagerobservation af den pædagogiske hverdag i de forskellige vuggestuegrupper, hvor vi blandt andet har fulgt børns opstartsforløb. Der er afholdt i alt 16 interviews med pædagoger, hvor vi undersøgte, hvordan de forstod og praktiserede samarbejde med forældre i vuggestuens hverdag. I de 19 forældre-interviews har vi haft fokus på deres første-persons perspektiver på familiens daglige livsførelse (Holzkamp, 1998) og arbejdet med at få familiens hverdag til at hænge sammen (Kousholt, 2011). Vi var nysgerrige på de dilemmaer og udfordringer, forældrene oplevede i deres dagligdag med småbørn, på deres overvejelser omkring børnenes opstart i vuggestuen og samarbejdet med pædagogerne om den daglige omsorg for børnene. De deltagende familier er blevet interviewet 2-3 gange enten i deres hjem eller i daginstitutionen.

### **Når en omsorgskæde skal etableres**

Forældre og pædagoger har forskellige omsorgsopgaver i forhold til børn, derfor betyder begrebet omsorg noget forskelligt, afhængig af om man er forældre eller pædagog. Arbejdet med at forbinde barnets to sociale verdner kan derfor forstås som en bestræbelse på at skabe en sammenhængende *omsorgskæde*, hvor hjem og daginstitution repræsenterer hver deres led i denne omsorgskæde (Andenæs, 2011). Det vil med andre ord sige, at forældre og pædagoger i fællesskab løfter omsorgsopgaven og 'danner kæde' om barnets udviklingssammenhæng med udgangspunkt i hver deres omsorgsopgave. Omsorgskæden initieres af foræl-

drene, når de starter deres lille barn op i vuggestuen, og vi kan dermed forstå det som en måde at udvide og dele omsorgsopgaven og omsorgsansvaret på.

Det er imidlertid sjældent konfliktfrit at udvide omsorgsopgaven og inviterer andre med i denne. Når forældre og pædagoger samarbejder om at drage omsorg for barnet, vil der altid være potentiale for konflikt, fordi det, der defineres som 'det gode' for barnet, vil være til forhandling. Etableringen af en omsorgskæde kan forstås som en *fælles sag*, men opgaverne knyttet til den fælles sag vil håndteres forskelligt grundet forældre og pædagogers forskellige perspektiver og positioner. Samtidig er vuggestuens praksis og barnets opstart i denne praksis mangefacetteret og modsætningsfuld, idet barnet skal lære at blive en del af de nye vuggestuefællesskabers rytmer og rutiner. Desuden skal vuggestuen være fleksibel over for barnet og familiens behov og forventninger (Munck og Marschall, 2020). Etablering af en omsorgskæde for barnet er derfor en dynamisk proces, der jævnligt må justeres i forhold til den aktuelle hverdag og de udfordringer, som familier og pædagoger møder og er en del af. Det fordrer en gensidig mingelering eller *konfliktuel Kooperation*, hvor der samarbejdes med inddragelse af alle parter betingelser og bidrag (Axel, 2011).

Vi skal nu følge drengene Marvin og Thomas sammen med deres mødre og pædagoger under opstarten i hver deres vuggestue. De to eksempler er udvalgt, fordi de netop viser, hvordan forskellige forståelser af omsorgsopgaven for børnene i forbindelse med opstarten får betydning for, hvordan forældre og pædagoger kommunikerer og har mulighed for at samarbejde. Vi er undervejs optagede af at udforske, hvordan Marvin og Thomas ser ud til at orientere sig i vuggestuens praksis – både ift. deres mødre og pædagogerne, og særligt også i forhold til de andre børn. Hvad ser 'opstart' ud til at betyde for de to drenge, og hvad kendetegner en god opstart for henholdsvis deres mødre og pædagogerne?

Her tager pædagogen Tove imod lille Marvin på 11 måneder og hans mor på Marvins første dag i vuggestuen.

## Marvins første dag: Velkommen til vuggestuens mylder

*TOVE ser Marvin og kommer ud. Hun sætter sig på gulvet sammen med dem, ser på Marvin og siger "Sikke en stor fin fyr". Mor smiler, og hun og TOVE begynder at tale om Marvins to ældre søskende på 10 og 6. De har begge gået i institutionen og TOVE kender dem, men har ikke haft dem på sin stue. TOVE taler med mor om indkøringen. Hun viser, at Marvin allerede har fået sin egen plads. "Har han allerede en plads?", spørger mor, mens hun smiler. Hun hænger sin egen jakke og flyverdragten på den. Marvin kravler omkring, mens de taler. Han er mest på madrassen, hvor han stiller sig op ad en rutsjebane. Han kravler ind i mellem ud på gulvet, sætter sig og kigger, når der kommer børn med deres forældre. Til sidst kravler han hen til lågen ind til stuen. Han stiller sig op ad den og rusker i den. Der går et øjeblik, før mor og TOVE ser det. Han rusker igen, mens han råber. TOVE kommenterer, at han vist gerne vil ind på stuen og kigge. De andre børn sidder ved det høje bord og spiser formiddagsmad.*

Når vi følger Marvin, kan vi se, at han nysgerrigt undersøger vuggestuen. Hans mor og Tove er omkring ham, men de er også optagede af hinanden. Og selvom Tove kender til familien, er hun nysgerrig på, hvordan de ældre søskende har det og dermed også på, hvordan familiens liv nu ser ud med en lille ny, der skal starte i vuggestue. På de ti minutter, hvor de tre sidder sammen på madrassen, er Tove blevet klogere på familiens liv derhjemme, samtidig med lille Marvin har fået ro til at udforske sine omgivelser og er blevet nysgerrig på børnene, der leger på stuen på den anden side af lågen. Selvom hans mor ikke har direkte fokus på Marvin, fortæller hun indirekte om ham ved at delagtiggøre Tove i hans opvækstforhold. Samtidig sætter hun gennem sine fortællinger fra hjemmet 'kontekst' på, så Tove kan forstå, hvad det er for en hverdag, Marvin kommer fra og atter skal hjem til om eftermiddagen. Marvins mor inviterer dermed Tove ind i familiens verden ved at fortælle om sig selv og Marvins hverdagsliv, og Tove tager imod denne invitation, når hun nysgerrigt spørger ind til livet i familien, som hun jo ikke selv har adgang til. Imens får Tove samtidig vist Marvins plads. Hun signalerer med denne gestus, at Marvin er ventet og velkommen. Marvins to voksne viser således gennem både deres tale og handlinger, at de er indstillet på at hjælpe den anden og danne den bedst mulige omsorgskæde (Andenæs, 2011) for Marvin. De er således allerede i denne spæde fase af Marvins indkøring i gang med at 'etablere leddene' i Marvins omsorgskæde. Dette arbejde fortsætter på stuen, hvor Marvin spiser formiddagsmad med de andre børn med sin mor på sin ene side og Tove på den anden.

*Marvin kigger op, når TOVE taler – "Vil du have mere?", spørger hun ham stille. Marvin drejer hovedet mod rummet, han har nu spist sit æble og får et stykke rugbrød. TOVE taler med Saras forældre og Marvins mor taler med den anden pædagog YANUS. Marvin slår med benene på højstolen. Han ser på YANUS og smiler stort til ham. Saras mor og far kommer hen til bordet og hilser på Marvins mor. Hun præsenteres for Marvin. Marvin ser på Saras mor. Sara er på armen af TOVE. De står ved døren, og Sara bliver bedt om at vinke til sine forældre. Marvin følger dem med øjnene og siger høje lyde – han er færdig med at spise. Hans mor tager ham op og står kort med ham, før hun sætter ham ned ved stolen, så han kan stå op ad den. Marvin kravler hen til en dukke, der ligger på gulvet, han ser på Albert (2 år), der leger. Mor sidder på gulvet ved siden af ham. Marvin kravler efter Albert ind i det tilstødende rum.*

*Albert går, men Marvin kan ikke følge med, når han kravler. TOVE kommer hen "Hov er du herinde i det bagerste hjørne", siger hun henvendt til Marvin. "Jeg tænkte, at Marvin ville synes at Albert var spændende at iagttage", siger hun henvendt til mor. "Han er sådan en rigtig leger".*

Marvin bliver her introduceret til livet i vuggestuen ved allerede den første dag at deltage i stuens aktiviteter. Formiddagsmaden er arrangeret, så alle børn kan se og høre hinanden rundt om bordet og hjælpe hinanden med at række frugt og brød rundt, mens pædagogerne tager imod de børn, som ankommer til vuggestuen med deres forældre. Selvom Marvin er flankeret af sine to voksne, der både taler med hinanden og andre, er han optaget af alt, der forgår rundt om bordet, mens han spiser sit æble. Marvin får øje på pædagogen Yanus, som han smiler

til, mens han ihærdigt sparker med benene under bordet. Fra sin plads følger han desuden med i børn, der bliver afleveret og skal sige farvel til deres forældre.

Uden selv at skulle sige farvel til sin mor den dag, kan han se, at andre børn siger farvel til deres forældre, mens de enten er på armen af en pædagog eller selv løber ud og leger. Selvom Marvin blot er knap et år, får han viden om vuggestuens forskellige børn og voksne ved blot at være til stede. Tove og hans mor lader ham blot være til stede og observere. De har ud af øjenkrogen øje for ham, men de har også øje for hinanden. Tove "fortæller", gennem sin ro, sit tonefald og sin måde at tale med børnene og interagere med deres forældre på, Marvins mor, at denne vuggestue er et rart sted at være for både børn og voksne.

Da Marvin kravler efter Albert, holder Tove øje med ham ud af øjenkrogen. Da hun fortæller moren, at hun nok tænkte, Marvin synes, Albert var spændende, viser hun, at hun har tænkt Marvin ind som en, der skal være en del af et børnefællesskabet og hun har gjort sig tanker om, hvem han ville synes var sjove at lege med. Tove har således et inviterende blik ind mod børnefællesskaber og børnefællesskabernes betydning, som Marvins mor også kan læne sig ind i.

Således tydeliggør hun for hans mor, at også hendes søn er betydningsfuld for de andre. Toves bidrag til deres kommende samarbejde om omsorgen for Marvin handler således om, at moren oplever tillid til, at pædagogerne 'ser' Marvin og forstår hans behov. Når moren oplever tillid, vil hun i højere grad også have en fornemmelse af, at en omsorgskæde omslutter Marvin, også når hun ikke er til stede, men også hun ser små kim til, at Marvin, med sin deltagelse i vuggestuens legefællesskaber, bliver vigtig for de andre børn. Der er således både fokus på Marvins individuelle behov, men også på, at han skal indgå som en del af det 'vi' der udgør vuggestuens børnefællesskab.

Fra at have fulgt en tillidsfuld opstart i vuggestuen, vender vi blikket mod Thomas' opstart. Dette eksempel viser, hvordan vanskeligheder og utryghed bliver barrierer for etablering af en omsorgskæde.

## Thomas' første dag: Alene på stuen

Thomas er 11 måneder, da han begynder i vuggestuen. Thomas er Karen og Svends første barn. Karen ville egentlig gerne have haft Thomas hjemme længere, men hun skal i gang med at søge arbejde. Karen ankommer med Thomas første dag i vuggestuen om formiddagen kl. 10.

*"Hvor er alle børnene henne?" spørger Karen, da hun træder ind på stuen. SAFIRA, der skal køre Thomas ind i vuggestuen, svarer, at de sover deres første lur nu. "Nå, så skulle vi måske ikke være kommet nu?" spørger Karen. "Jo jo, det er helt fint, det skal passe med Thomas rytme", responderer SAFIRA. Karen kigger rundt på stuen og svarer "Men det er jo også meget rart, at han møder nogen børn, når han nu skal lære at være sammen med mange børn hver dag", siger Karen. Karen sætter sig ned på et legetæppe med Thomas. Thomas kigger sig nysgerrigt omkring og holder samtidig øje med mor. Han har fået fat på en bil, som han kører frem og tilbage så langt det kan lade sig gøre, uden at han flytter sig væk fra mor. SAFIRA spørger ind til, hvordan Thomas hverdag er derhjemme.*

*”Er han vant til at være sammen med andre end jer, altså blive passet af andre?”. Karen nikker og spørger til, hvor mange børn der er på stuen, og hvordan de arbejder med læreplaner. SAFIRA peger på billederne af børnene og gennemgår deres navne. ”Det med læreplanerne kan vi tale om en anden dag”, siger hun. Så flytter hun sin opmærksomhed hen på Thomas. Thomas er begyndt at kravle rundt på stuen. Han stiller sig op af en høj stol og hviner højt, mens han laver små hop. Han smiler. Kort tid efter går døren op, og nogle børn begynder at komme ind, efter de har sovet. Thomas kigger på dem og over på mor. Han kravler hurtigt hen til mor, samtidig med at han nysgerrigt kigger på de to børn der er kommet ind. SAFIRA rejser sig, hun sætter sig med de to børn, der er kommet ind. ”Jeg tænker det er fint for i dag. Så kan I komme igen i morgen”, siger SAFIRA. Karen rejser sig og siger henvendt til Thomas ”Så skal vi hjem og nu var du ellers lige blevet så nysgerrig på de andre børn”.*

Thomas første dag i vuggestuen udspiller sig anderledes, end Karen havde håbet, hvilket hun udtrykker ved et efterfølgende interview. Hun fortæller, hvordan hun havde håbet, at pædagogerne fra starten var mere optagede af at støtte Thomas i at lære hverdagens rutiner og de andre børn at kende. Pædagogen Safira har besluttet, at indkøringen de første dage forløber bedst uden for mange børn omkring Thomas. I et interview forklarer hun, hvordan hun vurderer, at Thomas bedre kan vænne sig til de nye omgivelser, ved han lærer stuen og rummene at kende i ro og mag. Karen fortæller, hvordan hun derimod har en forhåbning om, at hun og Thomas allerede fra begyndelsen vil få indsigt i det myldrende børneliv, som vuggestuen også repræsenterer. Den første dag er gået med at prøve at fornemme hinanden, men det er ikke lykket at afstemme sig hinandens forventninger.

Via observationer af Thomas’ første dage på stuen bliver det synligt, hvordan Safira er nysgerrig på at få viden om Thomas’ hverdagsliv derhjemme og iagttagelse Thomas alene. Samtidig synes Karen at være optaget af at finde ud af, hvad det er for en hverdag, som Thomas skal være en del af med andre børn, det udtrykkes ved, at hun spørger ind til de andre børn, som Thomas skal være på stue med. Det bliver hermed synligt, at pædagog og mor står med forskellige perspektiver på, hvad der er vigtigt i Thomas’ opstart, samtidig med at de også deler en fælles interesse, nemlig at Thomas får en god oplevelse af at være i vuggestue. Thomas’ første dag i vuggestuen synes således *ikke* at have bidraget til en fælles forståelse af, hvordan de første led i omsorgskæden mellem Thomas’ forældre og pædagogerne i vuggestuen kan etableres.

### **Manglende afstemning af perspektiver og forventninger**

Gennem Thomas’ første uge i vuggestuen er moren til stede. Thomas virker optaget af de andre børn, og efter en uges tid besluttes det, at Thomas skal prøve at være alene på stuen i nogle timer en formiddag. Her følger et empirisk uddrag:

*Thomas bliver meget ked af det, da hans mor går og vedbliver, med at være ked af det det meste af formiddagen. Pædagogerne har aftalt med mor, at de ringer, hvis de vurderer at de ikke kan trøste ham. Da Karen efter et par timer kommer og henter Thomas, ser hun, at han fortsat er rigtig ked af det. Pædagogen forklarer, at Thomas ind imellem stoppede med at græde og at han jo også skal vænne sig til de nye voksne og alle børnene. Karen*

*trøster Thomas og siger til pædagogerne, at hun er vred og skuffet over, at de ikke har ringet til hende. Hun mener, at de har brudt den aftale, de havde om at de ville ringe, hvis Thomas fortsat var ked af det. Efter episoden fortsætter Karen med at deltage med Thomas hver dag i vuggestuen.*

Efter denne episode fortæller Karen i et interview, hvordan hun oplever ikke at kunne stole på pædagogerne, og de har deres egen dagsorden, som de ikke involverer hende i. Pædagogerne diskuterer i forbindelse med et stuemøde, hvordan de oplever, at Karen er pylret og overbeskyttende overfor Thomas. Dette ses i følgende eksempel:

*Ved frokostbordet sidder Karen sammen med Thomas, SAFIRA og tre andre børn. Det er fortsat SAFIRA, der er Thomas' primær voksen. Thomas har svært ved selv at spise suppen der serveres, så SAFIRA hjælper Thomas med suppe og brød. Karen iagttager SAFIRA og fortæller hende undervejs, hvordan Thomas bedst hjælpes med skeen. SAFIRA smiler til Karen og nikker. Da frokosten er slut går Karen og Thomas hjem igen.*

Karen føler, hun er den, der bedst kender Thomas hjemmefra og ved, hvordan han kan spise ved frokostbordet. Karen prøver at hjælpe Thomas til at blive en del af det nye vuggestueliv, men hendes bestræbelser er ikke koblet på pædagogernes bestræbelser. Det betyder, at både forældre og pædagoger står alene med hver bidrag og forsøg på at skabe den gode start for Thomas.

Karen har fra begyndelsen en forventning om, at Thomas skal være en del af børnefællesskabet på stuen, og hun problematiserer den første dag, at der ikke er mange børn til stede på stuen. Safira er derimod optaget af at udvikle en relation til Thomas og Karen i fred og ro. Man kan med andre ord argumentere for, at Safira forstår etablering af tryghed og tilknytning (både til Thomas og hans mor) gennem en skærmende praksis, hvor Thomas og mor ikke i første omgang skal forholde sig til alle de andre børn på stuen.

Der er ingen fælles forhandlinger eller drøftelser af, hvad der mon er det bedste for Thomas, som vi så det i Marvins opstart i vuggestuen. Fra begyndelsen er Karen og Safiras forskellige opmærksomheder *ikke* koblet til hinanden, som sammenhængende dele af Thomas' hverdagsliv. Resultatet er mistillid fra morens side og en langstrakt og utryk opstart i vuggestuen for både Thomas og Karen.

Hvis vi analyserer Thomas' opstart nærmere, kan der argumenteres for, at det er vigtigt for Thomas at blive tryk ved Safira og udvikle en relation til hende, samtidig med at denne relation ikke bør stå i vejen for Thomas' tilhørsforhold til børnefællesskaberne og de andre børn. Thomas viser fra begyndelsen af sit vuggestueliv en optagethed af de andre børn på stuen, som han nysgerrigt følger med sit blik og efterligner i sine bevægelser. Han prøver at blive en del af børnefællesskabet ved at vise, at han er ligesom de andre. Denne proces tager tid og fordrer, at mor såvel som pædagogerne afstemmer deres engagementer med Thomas' begyndende samspil med de andre børn.

De forskellige bestræbelser på at støtte Thomas' opstart i vuggestuen kommer til at fremstå som modsætningsfulde og uforenelige. Hermed kan konflikten for-



stås som en manglende konfliktuel Kooperation (Axel, 2011). Konfliktuel Kooperation som analytisk begreb handler om den daglige koordinering af det fælles liv under varierende betingelser (Axel, 2009). I vuggestuen må pædagogerne dagligt koordinere modsætningsfulde hensyn i en omskiftelig hverdag, hvor der både skal tages hensyn til Thomas og hans mor og samtidig tages hensyn til de andre børn og hverdagens rutiner og gøremål. Når det ikke lykkes at forene de forskellige hensyn, opstår der konflikt. I eksemplet med Thomas lykkes det ikke for Safira og Karen i fællesskab at *arrangere* sig med modsætningerne og 'opdage', hvordan det både er vigtigt for Thomas at være tryk i sin relation til Safira og samtidig udvikle tilhørsforhold til de andre børn, hvor han får adgang til at deltage i samspillene.

Hvis samarbejdet skal lykkes, fordrer det erkendelse af, at praksis er modsætningsfuld med mange forskellige forståelser og engagementer på spil. Det betyder, at samarbejdet om børns opstart må basere sig på vedvarende koordinering, omarrangering og dialog om forventninger, værdier og interesser. Samarbejde om børns opstart er således i sig selv en konfliktuel størrelse.

## Hvad handler børns opstart om?

Vi har gennem artiklen vist, hvordan opstart i vuggestuen kan være en kompleks affære, hvor der er mange forskellige behov, udover barnets, der skal tilgodeses. Viden om børns familieliv er nødvendig for, at pædagoger kan forstå børns sammensatte liv og dermed løse de daglige pædagogiske opgaver i forhold til barnet. Omvendt er forældre undersøgende overfor, hvad det er for en vuggestuepraksis, som skal rammesætte en stor del af barnets vågne timer. Det er en praksis, som er en del af den omsorgskæde, forældrene bestræber sig på at danne, når de starter på arbejde (Andenæs, 2011, Marschall og Munck, 2021). Den fælles omsorgsopgave fordrer dog kommunikation, afstemning og koordinering af parternes forventninger, der kan være modsætningsfulde.

Eksemplerne med Marvin og Thomas viser, hvordan det ikke alene er børn, der starter i vuggestuen, men vuggestuen også bliver en del af hele familiens hverdagsliv, hvilket nødvendiggør at forældre og deres perspektiver inddrages i denne proces. Samtidig synliggør eksemplerne, hvordan børns fælles engagementer og muligheder for at etablere tilhørsforhold er flettet sammen med de voksnes samarbejde (Munck, 2017).

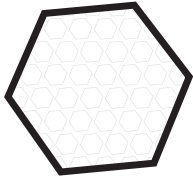
Selvom eksemplerne i analysen er hentet fra børns opstart i vuggestue, peger de også på almene forhold i samarbejdet om små børns behov for både tryk og tilhør til fællesskaber med andre børn. Det almene handler om, at samarbejdet mellem forældre og pædagoger må bygge på en situeret nysgerrighed på hinandens praksis for at forstå, hvordan de hver især forstår deres opgave med at drage omsorg – både for barnet som individ og som en del af et større fællesskab. Det almene handler også om, at børn og voksnes engagementer er forbundne, fordi børn i deres udforskning af verden og hinanden har brug for de voksnes

tilstedeværelse og støtte. De voksne er således både dem, der kan understøtte børnenes tilhør til børnefællesskaber, men også dem der kan vanskeliggøre børns fælles udforskning og tilhørsforholdet til de andre børn. Det handler således om en balancering, hvor de voksne ikke forstyrrer eller stiller sig i vejen, men hvor de er involverede og afstemte i forhold til det, der sker i børnehøjde. Denne form for involvering og afstemthed fordrer et vedvarende samarbejde mellem barnets voksne – et samarbejde der ikke slutter ved barnets opstart i vuggestuen.

## Litteratur

- Andenæs, A. (2011) Chains of care: Organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49-67.
- Allardt, E. (1989) *An updated Indicator System. Having, Loving, Being*. Helsinki: University of Helsinki.
- Axel, E. (2011) Conflictual Cooperation. In: *Nordic psychology*, 2011, vol. 63 (4), pp. 56-78.
- Bjørnstad, E., Baustad, A.G., & Alvestad, M. (2019). To what extent does ITERS-R address pedagogical quality as described in the Norwegian framework plan? In S. Phillipson & S. Garvis (Eds.), *Teachers and Families Perspectives in Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education and Care in the 21st Century Vol II, chapter 13*. London/New York: Routledge
- Didrichsen, A. (1991) *Omsorg for de 2-6 årige: Børns omsorgsbehov – set gennem børns egne udtryk*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dreier, O. (2008) *Psychotherapy in everyday life: learning in doing -- social, cognitive & computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eide, B.J., Winger, N., Wolf, K.D. (2019) Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*. 2019; 18:115, <https://dx.doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Gitz-Johansen, T. (2019) *Vuggestueliv. Omsorg, følelser og relationer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M.A., Fukkink, R.G. (2017) Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver–Child Interactions in Dutch Child Care Centers: A Randomized Controlled Trial. *Child Youth Care Forum* 46, 413-436.
- Holzkamp, K. (2013) Psychology: social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. I: E. Schraube and U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the standpoint of the subject: selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 107-137). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (1998) Daglig livsførelse som subjektvidenskabelig grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 26(2), 3-32.
- Højholt, C. (2001) *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2005) (red.) *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. og Kousholt, D. (2011) Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red.): *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*(, pp. 207-238), Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2011) *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kragh-Müller, G. og Ringsmose, C. (2015) *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner – En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

- Lave, J. (2019) *Learning and everyday life: access, participation, and changing practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Marschall, A., Munck, C., Heinesen, A., Bæk, P. (2018-2020) *Samarbejde om småbørn*. Praksisforskningsprojekt ved forskningsprogrammet 'Chancelighed og gode børneliv', Københavns Professionshøjskole. <https://www.ucviden.dk/da/projects/samarbejde-om-sm%C3%A5b%C3%B8rn>
- Marschall, A. og Munck, C. (2021) Tillid og tvivl – Dilemmaer i forældre og pædagogers samarbejde om småbørns hverdagsliv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1. <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/tillid-og-tvivl/>
- Munck, C. og Marschall, A. (2020) From caregiver to risk manager: Professionals assessing parents in Danish childcare institutions, *Nordic Psychology*, 73:2, 175- 190.
- Munck, C. (2020) *Børns perspektiver i vuggestuen*. København. Dafolo.
- Munck, C. (2017) *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-Afhandling. Institut for Mennesker og Teknologi. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Nødvendigheden af en teoretisk referenceramme for ungdomspædagogisk faglighed

***Christoffer Schultz***

cand. pæd. i generel pædagogik og ph.d.-studerende på  
Aarhus Universitet, DPU, afdelingen for Pædagogisk Psykologi,  
i samarbejde med Ungdomsringen. [chs@edu.au.dk](mailto:chs@edu.au.dk)

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134272

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

Med afsæt i kulturhistorisk virksomhedsteori og kritisk psykologiske perspektiver søger denne artikel at indkredse en teoretisk referenceramme for at udforske ungdomspædagogisk faglighed i relation til de 13-18-årige, som den kommer til udtryk i danske ungdomsklubber. Artiklen argumenterer for nødvendigheden af at udforske ungdomspædagogisk faglighed som en *særlig* faglighed. En faglighed baseret på et helhedsperspektiv på ungdommen og ungdommens særlige livsvilkår.

Artiklen er en del af et ph.d.-projekt, der udforsker ungdomspædagogisk faglighed i ungdomsklubber. Formålet er at opnå en dybere forståelse af det professionelle pædagogiske arbejde med unge mennesker, og hvorledes ungdomsklubbens fællesskaber gør en forskel i unges hverdagsliv. Artiklen bidrager med en teoretisk referenceramme til at forstå vigtigheden af at arbejde med unges udvidende handleevne og samtidig have øje for kompleksiteten i unge menneskers liv og handlinger i forskellige sammenhænge. Artiklen konkluderer, at ungdomspædagogisk faglighed må baseres på et helhedsperspektiv på ungdomslivet med afsæt i viden om unge menneskers individuelle og samfundsmæssige livsbetingelser.

## Nøgleord

Ungdomspædagogik, fritidspædagogik, ungdomspædagogisk faglighed, ungdomsklub, ungdomsliv, kritisk psykologi

## Abstract

### *The necessity of a theoretical frame of reference for youth pedagogical professionalism*

Drawing on Cultural Historical Activity Theory (CHAT) and perspectives from critical psychology, this article seeks to identify a theoretical frame of reference to explore youth pedagogical professionalism in relation to the 13-18-year-olds as it emerges in Danish youth clubs. The article argues for the necessity of exploring youth pedagogical professionalism as a *special* professionalism. A professionalism based on a holistic perspective on youth and their specific living conditions.

The article is part of a PhD study exploring youth pedagogical professionalism in youth clubs. The aim is to gain a deeper understanding of the professional pedagogical work with young people and how social communities in the youth clubs influence young people's everyday lives. This article contributes with a theoretical frame of reference for understanding the importance of working with young people on expanding their capacity for action, while taking the complexity of young people's lives and actions in different activities into account. The article concludes that youth pedagogical professionalism must be based on a holistic perspective on young people's life that includes knowledge on young people's individual and societal living conditions.

## Keywords

Youth pedagogy, leisure-time pedagogy, youth pedagogical professionalism, youth club, youth life, critical psychology

## Indledning

Flere undersøgelser, foretaget af interesseorganisationer på klubområdet, viser at den ungdomspædagogiske faglighed kan være udfordrende for praktikerne at sætte ord på (Schultz et al., 2021; Østergaard & Schultz, 2016), ligesom klubområdet er et underrepræsenteret felt i dansk forskning (Ringskou & Gravesen, 2020). Uden et stærkt teoretisk fundament står ungdomspædagogikken som en upåagtet faglighed, hvis vigtighed ofte overses og gør det svært at fastholde faglighedens værdi samt opnå samfundsmæssig anerkendelse for de pædagogiske opgaver, der varetages i landets ungdomsklubber (Bech-Jørgensen, 1994). I praksis kan manglen på et grundlæggende og anvendeligt teoretisk fundament resultere i, at den ungdomspædagogiske praktiker forfalder til at arbejde eklektisk ved at udvælge og forene idéer og metoder fra forskellige steder, som ikke er udvalgt systematisk i forhold til den virkelighed, de unge lever i (Knutagård, 2013). Derfor er der behov for en teori, der sikrer et helhedssyn på de unge mennesker, ungdomslivet og de arenaer og fællesskaber, de unge befinder sig i.

Formålet med artiklen er at udforske et teoretisk grundlag for ungdomspædagogisk faglighed i relation til de 13-18-årige, som den kommer til udtryk i danske ungdomsklubber<sup>1</sup>.

Ungdommen anskues i denne artikel som en *særlig* livsperiode, der er adskilt fra barndommen og det voksne liv. Mørch (2010) påpeger, at denne særlige livsperiode ikke alene er biologisk betinget, men i høj grad er historisk og kulturelt konstrueret, og at der derfor eksisterer samfundsmæssige betingelser, der er særlige for ungdomslivet. Han peger i den forbindelse på, at der for unge findes tre overordnede kontekster: skolen, det organiserede fritidsliv og kammeratgruppen. Konteksterne rummer nogle forskellige betingelser for de unges handlemuligheder og -begrænsninger i ungdomslivet (Mørch, 1993). Pointen er, at udforskningen af den ungdomspædagogiske faglighed må forankres i en kontekstualiseret viden, der udspringer af en forståelse af unge menneskers virksomhed i de kontekster, de indgår i (Dreier, 1999; Knutagård, 2013).

Med afsæt i kritisk psykologi (Dreier, 1979; Holzkamp, 1983) og kulturhistorisk virksomhedsteori (Danielsen & Vygotsky, 1996; Leontjev, 2009) søger artiklen at etablere en teoretisk referenceramme og begrebssætte ungdomspædagogikken som en særlig faglighed. En faglighed, der sigter mod at støtte de unge i deres ungdomsliv, og igennem klubbens fællesskab er med til at udvide de unges handleevne i ungdomslivet og kvalificere deres selvbestemmelse.

Desuden inddrages empiri, indsamlet ved deltagerobservationer og interviews i tre ungdomsklubber i forbindelse med et ph.d.-projekt, der udforsker pædagogisk faglighed i ungdomsklubber og dens betydning for unges hverdags- og ungdomsliv.

---

1 Ungdomsklubber i Danmark er et tilrettelagt fritidstilbud til unge i alderen 14-18 år – i nogle tilfælde op til 25 år. Ungdomsklubberne har typisk åbent om aftenen, 3-5 gange om ugen, og tilbyder således de unge et sted at være, hvor de kan deltage i forskellige aktiviteter og fællesskaber i deres fritid.

## Eksisterende forskning i ungdomspædagogik og ungdomsklubber

Den internationale forskning på klubområdet<sup>2</sup> er omfattende (Petersen & Sørensen, 2021) og peger på, at klubberne kan have en positiv betydning for unges trivsel (Duodu et al., 2017; Jones & Deutsch, 2011), udvikling og læring – især den uformelle læring, der finder sted uden for skolens formelle læringsmål (Farrell et al., 2013; Wright et al., 2010). Internationale studier peger desuden på, at klubberne har betydning for unges muligheder for deltagelse i fællesskaber, der understøtter deres sociale, emotionelle og læringsmæssige trivsel og udvikling (Durlak et al., 2010; Lindström, 2012; Noam & Bernstein-Yamashiro, 2013; Shernoff, 2010).

Dog er forskningen i en dansk sammenhæng begrænset. Selvom *ungdomspædagogik* ikke er et nyt begreb (Mørch, 1985), er den ungdomspædagogiske faglighed og praksis i danske ungdomsklubber kun i ringe grad undersøgt videnskabeligt (Petersen & Sørensen, 2021). Forskningen på området er til at overse (ibid.) og ungdomspædagogikken som en selvstændig faglighed er ikke velbeskrevet. I artiklen ”Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges” (Ringskou & Gravesen, 2020) konkluderer forfatterne bl.a., at klubområdet er underrepræsenteret som undersøgt professionsfelt i litteraturen. Endvidere viser en simpel søgning på Det Kongelige Biblioteks database, at ungdomspædagogik som begreb endnu er et forholdsvist ubeskrevet felt. En nylig foretaget<sup>3</sup> bred søgning på begrebet *ungdomspædagog\**, med dansk sprog som eneste søgekriterie, giver et resultat på 299 tekster. Samme søgning er foretaget med følgende tre inklusionskriterier: 1) teksten skal være produceret på dansk, 2) teksten skal være en fagfællebedømt forskningsartikel og 3) teksten skal tage afsæt i klubområdet. Resultatet af denne søgning gav 0 tekster. En mulig årsag kan være, at begrebet *fritidspædagogik* ofte dækker over det samlede pædagogiske arbejde på fritidsområdet og bredt dækker et aldersspænd på 6-18 år (i nogle tilfælde helt op til 25 år). Derfor inkluderer flere undersøgelser af fritidspædagogisk arbejde også det pædagogiske arbejde med unge mennesker i den ældre aldersklasse.

Denne artikels udgangspunkt er, at ungdomspædagogisk faglighed ikke blot er det samme som, eller en aldersbetinget afart af, fritidspædagogikken, fordi *ungdommen* er en særlig periode i et menneskes liv med individuelle og sociale udfordringer (Mørch, 1985, 2010; Schultz et al., 2021). Denne særlige livsperiode må sættes i centrum af og være afsættet for den pædagogiske praksis i arbejdet med unge mennesker. Man kan hævde, at fritidspædagogikken tager sit afsæt i *fritiden*, mens ungdomspædagogikken tager sit afsæt i *ungdommen*. Derfor må den videnskabelige udforskning af ungdomspædagogisk faglighed også tage

---

2 I den internationale forskning anvendes en række forskellige betegnelser, fx youth clubs, after-school activities/program. Fælles for de forskellige betegnelser er et fokus på tilbud, der retter sig mod børn og unge i alderen 10-18 år, foregår i fritiden og at børnene og de unge deltager frivilligt.

3 Søgningen er senest foretaget d. 15. juni 2022.

udgangspunkt i et subjektorienteret perspektiv (Holzkamp, 1985) på ungdomslivet i relation til de kontekster (Dreier, 1999; Mørch, 2010), de unge er virksomme i (Danielsen & Vygotsky, 1996; Knutagård, 2013; Stetsenko, 2008).

## Undersøgelsesspørgsmål og metode

Undersøgelsesspørgsmålet, der danner udgangspunkt for artiklen er: *Hvordan kan kritisk psykologi og kulturhistorisk virksomhedsteori danne et teoretisk fundament for udforskning af den ungdomspædagogiske faglighed i ungdomsklubber?*

Artiklens teoretiske og metodiske grundlag placerer sig overordnet indenfor kritisk psykologisk tænkning (Dreier, 1979; Holzkamp, 1983, 1998), der har fokus på menneskers forståelser og handlinger knyttet til deres hverdag, set fra menneskets eget perspektiv (Petersen, 2019). Artiklens analyser tager ligeledes afsæt i den kulturhistoriske virksomhedsteori (Danielsen & Vygotsky, 1996; Leontjev, 2009), og åbner for at anskue ungdomslivet i relation til de kontekster og samfundsmæssige betingelser, som ungdomslivet udspiller sig i (Mørch, 1985, 1993; Stetsenko, 2008).

Teorierne tager afstand fra en individorienteret opfattelse af mennesket og fra en mekanisk-materialistisk opfattelse af mennesket som et produkt af omgivelserne, hvis handlinger, tanker og følelser afstedkommes af de omstændigheder, det befinder sig i (Holzkamp, 1998; Knutagård, 2013; Leontjev, 2009). Derimod betragter dette teoretiske afsæt den menneskelige udvikling som kulturelt formidlet, hvor menneskets psykologiske processer til dels formes af de sociale sammenhænge, hvori de finder sted. Somme tider formår mennesket dog at overskride de umiddelbare begrænsninger, de oplever (Dreier, 1999; Leontjev, 2009), og i dette perspektiv beskrives menneskelig udvikling som en dialektisk proces, hvor mennesket ikke er "[...] en organisme i en kontekst, men en organisk del af en kontekst" (Knutagård, 2013, p. 121). Med andre ord betones forholdet mellem subjektet og verden som aktivt og gensidigt, fordi mennesket er en aktiv medskaber af sine livsbetingelser, samtidig med, at det lever under disse betingelser (Mørck, 2011; Stetsenko, 2008). Dette afsæt åbner for en analyse af, hvorledes subjekter (de unge) deltager i social praksis og hvilke handlemuligheder og -begrænsninger, den enkelte praksis tilbyder subjektet (Mørck, 2009).

Kritisk psykologi er dermed optaget af menneskets *handleevne* (Jartoft, 1996). Handleevne skal forstås som subjektets rådighed over samfundsmæssige livsbetingelser (Holzkamp, 1985), og er et begreb, der peger på, at individets tænkning, følelser og motivation er funktionelle aspekter, der antager deres former – og ændres – i og med bestemte livsbetingelser (Jartoft, 1996). Menneskets handleevne kan enten være *restriktiv*, dvs. kortsigtet og primært med blik for egne særinteresser, eller *udvidende*, dvs. med et mere langsigtet blik for de fælles interesser (Mørck, 2009).

Det empiriske grundlag bygger på en metodik, der, i tråd med det teoretiske afsæt, udforsker de unges hverdagsliv ud fra et ungeperspektiv, og følger, hvad



der synes vigtigt og betydningsfuldt for de unge selv. Den kritiske psykologi bliver betegnet som en subjektvidenskab (Holzkamp, 1998), hvor mennesket betragtes ud fra et førstepersonsperspektiv. Hensigten er at forstå mennesket som et subjekt, og dermed komme nærmere en forståelse af subjektets livssituation og handlemuligheder (Mørck, 2009). Empirien er indsamlet ved etnografisk inspireret feltarbejde (Højholt & Kousholt, 2012, 2019; Lagermann, 2014) foretaget i tre ungdomsklubber i forskellige dele af landet. Feltarbejdet er udført som deltagerobservationer i én til to uger i hver ungdomsklub i perioden februar-marts 2022 med intention om at generere indlæret, kropsliggjort viden om feltet (Lagermann, 2020). Desuden bygger empirien på semistrukturerede interviews foretaget i forlængelse af deltagerobservationerne i samme tre ungdomsklubber. De semistrukturerede interviews er foretaget med 23 unge i alt og har haft fokus på de unges hverdags- og ungdomsliv, og hvordan deres deltagelse i ungdomsklubbernes fællesskaber har betydning for hverdags- og ungdomslivet (Holzkamp, 1998; Mørck, 1985; Mørck, 1995).

## Unge er virksomme på flere arenaer

Som navnet antyder er *virksomhed* et centralt begreb i den kulturhistoriske virksomhedsteori (Knutagård, 2013), og leder opmærksomheden hen på mennesket som virksom i forskellige sammenhænge eller virksomhedssystemer (Engeström, 2015; Leontjev, 2009; Stetsenko, 2008). Et virksomhedssystem kan fx være en skole, et fodboldhold eller en ungdomsklub, og til hvert virksomhedssystem knytter sig både bevidste og ubevidste, automatiserede handlinger (Engeström, 2015).

Under dataindsamlingen blev det hurtigt tydeligt, hvor komplekst ungdomslivet er, og hvor mange sociale sammenhænge de unge hver dag bevæger sig ind og ud af. En ung tager fx i skole om morgenen, deltager i en fritidsaktivitet efter skole, er sammen med nogle venner og går i ungdomsklubben om aftenen. I weekenden spiser han morgenmad med familien og gamer med nogle venner i løbet af eftermiddagen. Den unge deltager – og handler – således i aktiviteter på forskellige arenaer; skolen, fritiden, online, hjemmet osv.

Opmærksomheden på den unges virksomhed i forskellige kontekster knytter an til en forståelse af den unge som mere end blot en *elev*, en *søn* eller *datter*, en *gamer* eller en *kriminell*. En ung er aldrig kun kriminell. Den unge kan være kriminelt virksom, men samtidig være kreativ virksom i ungdomsklubbens musikstudie. Dette helhedsperspektiv på de unge er fordrende for ungdomspædagogikken, der søger at forstå unge og deres ungdomsliv, for at kunne støtte dem i deres udvikling gennem ungdomslivet. Dette perspektiv åbner op for en forståelse af, at unges problemer og udfordringer i ungdomslivet opstår i spændingsfeltet mellem de tilsyneladende lystbetonede valg og de overgribende samfundsmæssige betingelser, som de unge ikke altid har opmærksomheden rettet mod (Schultz et al., 2021). Denne forståelse af unges komplekse ungdomsliv kan være gavnlig for den ungdomspædagogiske praktiker, der med udgangspunkt i den unges styrker

indenfor bestemte virksomheder, kan støtte den unge i at overskride begrænsninger og mindre hensigtsmæssige måder at handle på, i andre virksomheder.

I virksomhedsteorien skelnes der mellem *nødvendige* og *frie* virksomheder. Frie virksomheder kendetegnes af, at de er et mål i sig selv – modsat de nødvendige virksomheder, der er dem, der behøves for at opfylde menneskets grundlæggende behov (Knutagård, 2013). Skolen er et eksempel på en arena, der domineres af nødvendige virksomheder, mens ungdomsklubben er et eksempel på en arena, der domineres af frie virksomheder, hvor de unge i høj grad selv er med til at styre indholdet – eller som en ung dreng på 14 år udtrykker det under et interview: *”Altså pædagoger, de holder ikke pres over os som vores lærere. Altså, jeg synes også at vi har sådan et bekendtskab med pædagogerne, og de kan spille computer sammen med os”*. Han bakkes op af en anden 14-årig dreng, der siger: *”Jeg føler selv, man kan snakke mere privat med en voksen heroppe [i ungdomsklubben] end jeg kan på skolen”*.

Ungdomsklubbens frie rammer skaber et potentiale for at anskue den unge ud fra et subjektorienteret perspektiv, der rummer en analyse af den unges handlemuligheder og -betingelser inden for de forskellige sociale sammenhænge den unge indgår i (Mørch, 1985, 1993).

## Ungdomsklubben som ramme for unges virksomhed

Som vi har set, kan ungdomsklubben anskues som en arena for unges frie virksomhed. De fællesskaber og aktiviteter, de unge indgår i, i ungdomsklubben, er frivillige, omgangsformen er uformel og de unge kan komme og gå, som de har lyst til inden for klubbens åbningstider. På den ene side står ungdomsklubben her med den udfordring, at ungdomspædagogikkens mål kan forekomme diffust, hvilket kan resultere i en negligering eller underkendelse af den ungdomspædagogiske faglighed i ungdomsklubberne (Bech-Jørgensen, 1994). På den anden side åbner ungdomsklubbens rammer for frie virksomheder op for at kunne skabe et motiverende praksisfællesskab, der udvider de unges handlemuligheder og – betingelser på tværs af de forskellige arenaer, de unge bevæger sig i. Begrebet praksisfællesskab benyttes til at beskrive subjekters (unges) deltagelse i et virksomhedssystem (ungdomsklubbens fællesskaber og aktiviteter), hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de laver og hvad, det betyder for dem (Sørensen, 2015; Wenger, 1998). I denne optik kan ungdomsklubben anskues som en øvebane for unge i at være voksen (Hansen, 2014), og være med til at spore den unge ind på personligt relevante måder at handle på, i de forskellige virksomheder, den unge deltager i.

Et eksempel på ungdomsklubben som et handleudvidende praksisfællesskab, kan findes i bogen *Fremtidens Klubtilbud* (Schultz et al., 2021), der bygger på et større udviklings- og dokumentationsprojekt på klubområdet. Her præsenteres en klub, der arbejder med den særligt specifikke aktivitet, ridning. Gennem observationer og interviews med de unge fremstår det tydeligt, hvorledes klubben benytter sig af heste og ridning som et fælles tredje og grundlag for et praksisfæl-

lesskab, hvor de unge udvikler sig og tilegner sig læring, der går på tværs af deres virksomheder. En 16-årig fra klubben citeres således:

*”Altså jeg synes, det har lært mig meget som person, også nu, når man begynder at få jobs og så videre, at man er vant til at have det der ansvar for at skulle lave noget, og ansvar for at opgaverne bliver gjort og sådan noget. Og det tror jeg kommer meget herudfra. Ligesom at få styr på det” (Schultz et al., 2021, p. 123).*

Ungdomsklubben rummer med andre ord et potentiale for at skabe praksisfællesskaber, hvor den frie virksomhed dominerer og derigennem udvider de unges handleevne.

## Ungdomspædagogikkens opgave

Siden de første ungdomsklubber opstod i løbet af 1940'erne, har udgangspunktet for ungdomsklubberne orienteret sig mod de særlige problemer og udfordringer, der opstår i livsperioden mellem barndommen og voksenlivet (Hansen, 2014; Mørch, 2010). Som konkret eksempel opstod de første ungdomsklubber som et alternativ for de unge til at hænge på byens gadehjørner, hvorfra den tyske besættelsesmagt rekrutterede unge til deres fællesskab (Lippert, 2004; Schultz et al., 2021). I dag er Danmark ikke længere underlagt en besættelsesmagt, men det er ikke ensbetydende med, at der ikke fortsat eksisterer ungdomsproblemer, som ungdomsklubberne kan være en aktiv del af løsningen for (Petersen et al., 2019). Mistrivsel er f.eks. en stigende tendens i ungdomslivet (Görlich, 2019), hvor ungdomsklubber, ifølge udenlandske undersøgelser, kan have en positiv betydning i de unges ungdomsliv (Petersen & Sørensen, 2021). Pointen er, at ungdomspædagogikken må tage udgangspunkt i en dialektisk forståelse mellem den unge og de samfundsmæssige betingelser, der på den ene side giver udviklingsmuligheder, men samtidig også risikerer at skabe problemer for de unge (Mørch, 1993). Problemer, der ifølge Mørch, *”[...] kan forhindre de unges udvikling af en kvalificeret selvbestemmelse” (ibid., p. 28).*

Mørch (1993; 1995) definerer den ungdomspædagogiske opgave som at understøtte unge i at udvikle kvalificeret selvbestemmelse. Heri ligger at formulere pædagogiske udviklingsmål, der peger i retning af en frigørende og udviklende proces, hvor de unge tager hånd om egne muligheder for at realisere behov og ønsker for sig selv, men samtidig muliggør, at de unge bliver i stand til at fungere socialt i samfundet og i voksenlivet (Laursen & Jørgensen, 1996; Mørch, 1995). Nygren (2007) siger det således, at det er på baggrund af de virksomheder, den unge er involveret i, at den unge skaber erfaringer som bliver grobund for, at nye selvbilleder vokser frem, ved at selvopfattelsen bliver bekræftet, afkræftet eller udfordret. Ifølge Nygren er det herigennem, de unge udvikler sig *”[...] og bliver kvalificerede som handlende subjekter i en foranderlig verden, der konfronterer os [de unge] med forskellige krav” (Nygren, 2007, p. 87).* Det kalder på en ungdomspædagogisk faglighed og praksis, der tager afsæt i et helhedsorienteret

perspektiv på de unge, der dels formår at analysere den virkelighed, unge befinder sig i, og samtidig inddrager de unges egne perspektiver og forudsætninger for egne livsbetingelser. Dette ungdomspædagogiske perspektiv læner sig op ad den kulturhistoriske virksomhedsteori, hvor ungdomspædagogiske fællesskaber og virksomhed skaber rum for, at de unge kan gøre sig erfaringer og udvide deres handleevne, som de kan tage med sig videre i andre af ungdomslivets arenaer.

## Afrunding

Den vigtigste intention med denne artikel har været at argumentere for nødvendigheden af at tale om ungdomspædagogik som en særlig faglighed. Som betonet, er ungdomspædagogikken et underrepræsenteret felt i den danske forskning (Ringskou & Gravesen, 2020). Dette forhold kan resultere i ungdomspædagogikken som en upåagtet faglighed og deraf manglende samfundsmæssig anerkendelse af de ungdomsproblemer, den er med til at løse. En del udenlandsk forskning viser, er klubberne med til at støtte de unge i deres udvikling, læring, dannelse og trivsel (Petersen & Sørensen, 2021), og som frembragt i artiklen, har ungdomspædagogikken en enestående mulighed for at arbejde med unge mennesker ud fra et helhedsperspektiv, der støtter de unge i deres ungdomsliv på tværs af de forskellige fællesskaber og arenaer, de er virksomme i.

I artiklen argumenteres for at anvende den kulturhistoriske virksomhedsteori og kritisk psykologi som teoretisk referenceramme for ungdomspædagogikken. Dette teoretiske udgangspunkt sætter de unge og de unges livsbetingelser i centrum for det pædagogiske arbejde, og tager højde for ungdommen som en særlig periode i et menneskes liv. Virksomhedsteorien tilbyder et grundlag for at forstå unges ofte komplekse livssituation og hvordan denne situation eventuelt kan forandres i en positiv retning.

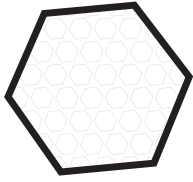
Der mangler fortsat forskningsmæssig viden på det ungdomspædagogiske område. Denne artikel tager afsæt i et ph.d.-projekt, der netop undersøger den ungdomspædagogiske faglighed i ungdomsklubber og dens betydning for unge menneskers hverdags- og ungdomsliv. Hermed lægges op til en videre udforskning af det ungdomspædagogiske felt med udgangspunkt i kritisk psykologisk teori.

## Litteratur

- Bech-Jørgensen, B. (1994). Hverdagsliv: Upågtede aktiviteter & kønsmæssige forskelle. *Dansk sociologi*, 5(1), 4.
- Danielsen, E., & Vygotsky, L.S. (1996). *Psykologiens Mozart : introduktion til L.S. Vygotsky og den kulturhistoriske skole*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. [Rhodos].
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*.
- Duodu, E., Noble, J., Yusuf, Y., Garay, C., & Bean, C. (2017). Understanding the delivery of a Canadian-based after-school STEM program: a case study. *International journal of STEM education*, 4(1), 20-11. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0083-2>

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition. ed.). Cambridge University Press.
- Farrell, A.F., Collier-Meeek, M.A., & Pons, S.R. (2013). Embedding Positive Behavioral Interventions and Supports in Afterschool Programs. *Beyond behavior*, 23(1), 38-45. <https://doi.org/10.1177/107429561302300106>
- Görllich, A. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet : 11 forskere om den stigende mistriusel blandt unge* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Hansen, C.S. (2014). Ungdomsklubbernes og gadeplansarbejdets historie og aktualitet. In G.S. Johannsen & M. Petersen (Eds.), *Unge livsvilkår* (pp. 48-66). Akademisk Forlag.
- Holz kamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Campus.
- Holz kamp, K. (1985). *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. Kommunistiske Studenter på Psykologi ved Københavns Universitet.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske udkast*, 26(2), 3-31.
- Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi - en psykologi med fokus på subjektivitet og handling. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets Socialpsykologi* (pp. 181-208). Forlaget Unge Pædagoger.
- Jones, J.N., & Deutsch, N.L. (2011). Relational strategies in after-school settings: How staff–youth relationships support positive development. *Youth & Society*, 43(4), 1381-1406. <https://doi.org/10.1177/0044118X10386077>
- Knutagård, H. (2013). *Introduktion til den kulturhistoriske virksomhedsteori* (J. Wrang, Trans.; 1. udgave ed.). Klim.
- Laursen, S., & Jørgensen, J. (1996). *Om klubben som arbejdsform*. BUPL.
- Leontjev, A.N. (2009). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* (1. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Lindström, L. (2012). I Learn Nothing! - Voices of Visitors at Youth Clubs in Sweden. *Journal of Education and Learning*, 1(1), 84-98.
- Lippert, S. (2004). *Da Danmark fik sin ungdom : Ungdomsringens historie 1942-92* (1. udgave. ed.). Ungdomsringen.
- Mørch, S. (1985). *At forske i ungdom : et socialpsykologisk essay*. Rubikon.
- Mørch, S. (1993). *Ungdomsprojekter : en pædagogisk arbejdsform*. Rubikon.
- Mørch, S. (1995). Perspektiver på ungdomsliv og ungdomsklubben. In S. Mørch, S. Frost, H. Sieling, & S. Laursen (Eds.), *Ungdomsliv og ungdomsklubben* (pp. 157-194). BUPL.
- Mørch, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed. *Psyke & Logos*, 31(1), 11-44.
- Mørck, L.L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis : refleksion over praksisforerens positionering i og mellem handlesammenhænge. *Udkast*, 23(1), 24-78.
- Mørck, L.L. (2009). Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder: kritisk psykologisk perspektiv på intervention. In K. Bro, O. Løw, & J. Svanholt (Eds.), *Psykologiske perspektiver på intervention: i pædagogiske kontekster* (pp. 177-208). Dansk Psykologisk Forlag.
- Noam, G.G., & Bernstein-Yamashiro, B. (2013). Youth development practitioners and their relationships in schools and after-school programs. *New directions for youth development*, 2013(137), 57-68. <https://doi.org/10.1002/yd.20048>
- Nygren, P. (2007). *Professionel omsorg for børn og familier : fra teori til værktøj* (1. udgave. ed.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Petersen, K.E. (2019). Farlige unge eller farlig forskning: Om udviklingen af strategier for etiske situationer og dilemmaer i forskning sammen med unge mænd i bandegrupperinger. *Dansk sociologi*, 29(4), 31-53. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v29i4.5949>
- 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.
- Ringskou, L., & Gravesen, D.T. (2020). Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges: En kortlægning og kritisk analyse af forskningsbaseret litteratur på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*.
- Schultz, C., Lindeskov, D.M., & Larsen, J. (2021). *Fremtidens Klubtilbud*. Ungdomsringen.

- Shernoff, D.J. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 325-337. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9314-0>
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural studies of science education*, 3(2), 471-491. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9111-3>
- Sørensen, A. D. (2015). *Praksis og kontekst i pædagogisk psykologi: Vygotsky, Schön, Lave & Wenger*. AU Library Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.7146/aul.102.93>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wright, R., John, L., Duku, E., Burgos, G., Krygsman, A., & Esposto, C. (2010). After-School Programs as a Prosocial Setting for Bonding Between Peers. *Child & Youth Services*, 31(3-4), 74-91. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2009.524461>
- Østergaard, S., & Schultz, C. (2016). *Det gode samarbejde mellem klub og skole*. Ungdomsringen & BUPL.



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

## Et kollektiv af superhelte

Om hvordan individ og fællesskab kan kobles  
i kreative ungdomsfællesskaber

**Mikkel Snorre Wilms Boysen**

ph.d., docent, Professionshøjskolen Absalon, msb@pha.dk

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134273

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

I nyere forståelse af kreativitet fokuseres på kreativitetens distribuerede aspekter snarere end på individuel præstation. Dette blik giver rig mulighed for at kaste lys over interaktioner, relationer og samskabelse i kreative processer. På trods af dette, er sådanne kreativitetsforståelser i mindre grad anvendt til at undersøge fællesskabets anatomi i pædagogisk praksis. Formålet med denne artikel er således at skabe ny viden om fællesskabsfremmende processer med afsæt i nyere perspektiver på kreativitet. I artiklen undersøges kreativitetens rolle i en case, hvor klubberne i Roskilde igennem en årrække har arbejdet systematisk med at fremme kreative fællesskaber blandt børn/unge. Studiet er forankret i etnografisk metodologi og omfatter samlet 20 dages observationer og 50 interviews. Via et nærstudie af fem udvalgte gruppeinterviews med unge og fem personinterviews med pædagogisk personale argumenteres i artiklen for, at klubberne formår at arbejde med kreativitet i tilknytning til musik i en form, hvor individuelle udtryksmuligheder og inkluderende fællesskaber udgør hinandens forudsætning fremfor modsætning. Med afsæt i et distribueret perspektiv på kreativitet forklares dette bl.a. ved, at de normer, der produceres og reproduceres blandt medarbejdere og unge, er karakteriseret ved udvikling og åbenhed frem for slutmål og kategorisering. Artiklen bidrager hermed med viden om fællesskabende pædagogikker, der spejler nyere forestillinger om kreativitet.

## Nøgleord

Distribueret kreativitet, fællesskab, individ, musik, fritidspædagogik

## Abstract

***A collective of superheroes: how individual uniqueness and inclusive social norms can be simultaneously supported within creative youth communities***

Today, creativity is primarily conceptualized as a social phenomenon rather than an individual one. This relatively new perspective enables investigations of interactions and collaborations in creative processes on a more subtle level. However, such novel theoretical understandings are rarely used to investigate relationships between creativity and the formation of communities within a pedagogical context. Thus, the purpose of this paper is to create knowledge about community-building through the lenses of new theoretical perspectives on creativity. The paper examines the role of creativity in a case study in which afterschool clubs in Roskilde have systematically worked to promote creative communities among children and young people. The study is based on ethnographic methodology and includes 20 days of observations and 50 interviews. Through a closer examination of five selected group interviews with young people and five individual interviews with afterschool workers, the paper argues that the clubs manage to work with creativity in a way that simultaneously supports both individual opportunities for expression and inclusive social norms. Based on a distributed perspective on



creativity, this is interpreted as a social and artistic norm characterized by development and open-endedness rather than end goals and classification. The article therefore contributes to knowledge around community-oriented pedagogies that reflects novel notions of creativity.

### **Keywords**

Distributed creativity, community-building, music, afterschool, pedagogic

---

## **Introduktion**

I pædagogisk praksis har der historisk set været tradition for at anskue kreative processer som en måde, hvormed fællesskaber kan fremmes blandt børn/unge i en pædagogisk kontekst. Eksempelvist spiller forestillingen om fællesskaber og kreative processer en hovedrolle i teorien om ”det fælles tredje” (Husen, 1996). På samme måde er en af kulturpædagogikkens grundtanker, at vi kan skabe relationer og fællesskaber, hvis vi udvikler noget sammen, eksempelvis musik, drama, rejser, m.m. (Austring & Boysen, 2020). I denne forbindelse har teorier om æstetiske læreprocesser bidraget til at italesætte æstetiske formsprogs særlige rolle i forhold til at etablere og kommunikere relationer og fællesskab på kropsligt og emotionelt forankrede måder (Austring & Sørensen, 2006). I tråd med dette har der indenfor det pædagogiske område været fokus på, hvordan eksempelvis musik og drama kan være med til at forme og styrke et fællesskab (Bamford, 2006; Bick-erstaff, 2009; Marcus, 2004; Shelemay 2011; Steenis, 2020).

Sammenhænge mellem kreativitet og fællesskaber kan dog løbende nyfortolkes, idet kreativitetsbegreber og fællesskabsbegreber er under konstant udvikling og fordi samfundet forandrer sig og giver nye betingelsesvilkår for børn/unges fællesskaber, eksempelvis i kraft af digitale teknologier og sociale medier, der muliggør nye former for interaktion og samskabelse (e.g., Literat & Glăveanu, 2016). Således kan nye teoretiske vinkler anvendes til at tolke og forstå fællesskabsfremmende processer på nye måder. Ligeledes kan nye fortolkningsrammer for kreativitet og fællesskab anvendes til normativt at udpege egnede pædagogiske greb til at fremme fællesskaber.

Med afsæt i denne argumentation er formålet med artiklen at undersøge og adressere et relativt ubeskrevet område i forhold til koblinger mellem kreativt og fællesskab i pædagogisk praksis. Aktuelt har forskning i forhold til kreativitet og fællesskab primært omfattet (1) nyere teoretiske perspektiver på kreativitetens distribuerede og kollaborative aspekter set i forbindelse med nyere kreativitetsformer (Boysen, 2017; Buhl & Ejsing-Duun, 2013; Glăveanu, 2010; Literat & Glăveanu, 2016), (2) empiriske undersøgelser af hvordan kollaborative processer

fremmer kreativitet (Bickerstaff, 2009; Sawyer, 2008), og (3) generelle undersøgelser af kreativitet og fællesskab i pædagogisk praksis uden inddragelse af nyere perspektiver på kreativitet (Steenis, 2020; Higgins, 2012). Hvad der mangler, er således en nærmere undersøgelse af, hvorledes nyere perspektiver på kreativitet kan kaste lys over fællesskabsfremmende processer og inspirere til en fællesskabsfremmende pædagogik. En af de få forskere, der undersøger dette felt, er Edward Clapp, som anvender nyere teoretiske forståelser af kreativitet til at pege på hvordan menneskers deltagelsesmuligheder, inklusion og lighed kan fremmes i samskabende processer (2017). Clapp adresserer dog ikke fællesskab som særskilt fænomen.

Artiklen tager afsæt i et pionerarbejde, der er foretaget i fritidsklubberne og ungdomsklubberne i Roskilde (Boysen, 2021A; 2021B). I projektet har klubberne opbygget et inkluderende musikalsk miljø med vægt på at fremme kreative interaktioner og fællesskaber blandt børn/unge.<sup>1</sup> Projektet repræsenterer derfor en oplagt case i forhold til at forstå sammenhænge mellem kreativitet og fællesskab i en aktuel ungdomskulturel og fritidspædagogisk kontekst (Flyvbjerg, 2006; Simons, 2009). Omkring klubberne er der nu etableret et matrikelløst ungdomsfællesskab kaldet RIA-kollektivet bestående af 50-100 unge i alderen 13-19, der i samarbejde med klubbens medarbejdere og andre aktører i Roskilde afholder arrangementer, workshops og festivals. Med henblik på at undersøge sammenhænge mellem kreativitet og fællesskab ud fra aktuelle teoretiske vinkler på kreativitet fokuserer nærværende artikel på klubbernes arbejde i Roskilde. Der stilles følgende forskningsspørgsmål:

*Hvorledes kan kreative processer fremme fællesskaber blandt børn/unge i en fritidspædagogisk kontekst og på hvilken måde kan aktuelle teoretiske tilgange til kreativitet skabe viden om fællesskabende pædagogikker?*

Artiklen er struktureret på følgende måde. Først skitseres sammenhænge mellem kreativitet og fællesskab ud fra en række teoretiske perspektiver. Herefter præsenteres artiklens metodiske strategier, samt det pædagogiske arbejde i Klub Roskilde. Derefter undersøges en række vinkler på kreativitet, individ og fællesskab ud fra specifikke empiriske nedslag. Til sidst diskuteres og konkluderes med baggrund i casestudiets resultater.

## **Sammenhænge mellem kreativitet og fællesskab**

Fra et teoretisk perspektiv kan der identificeres en række koblinger mellem kreativitet og fællesskab, som er særligt fremtrædende i nyere tilgange til kreativitet. Dette skyldes, at kreativitet i dag primært conceptualiseres som et socialt og distribueret fænomen frem for et individuelt (Glăveanu, 2010; Warhuus, Tanggard, Robinson & Ernø, 2017). Fra 1950'erne og frem var kreativitet primært undersøgt

---

1 Det konkrete pædagogiske arbejde er understøttet af mange medarbejdere, men nøglepersoner omfatter bl.a. Søren Gravgaard, Pelle Leth Poulsen, Mike Wind, Brian Høiberg og Charlie Kongsø.

og defineret som en individuel kompetence (Guildford, 1950; Gardner, 1993). Fra 2000 og fremefter er kreativitet derimod i stigende grad blevet anset som et resultat af komplekse interaktioner mellem individer, materialer, traditioner og sociale dynamikker. Fra dette perspektiv er individet ikke nødvendigvis hovedpersonen i en kreativ proces. Snarere indgår individet i kreative processer i skiftende roller (Clapp, 2017). Som diskuteret i Boysen (2017) kan der udpeges flere mulige årsager til denne teoretiske vending. For det første kan det sociale aspekt af kreativitet ses alene som en epistemologisk nyorientering, der skyldes inspiration fra teoretiske retninger såsom materialisme, aktør-netværksteori (Latour 2005), sociokulturalitet (Glăveanu, 2010) og distribueret kognition (Hutchins, 1995). For det andet kan den omtalte nyorienteringen ses som en reaktion på forandringer i samfundet og nye praksisformer for kreativitet, bl.a. fremmet og synliggjort via digitale medier og teknologier. Dette er fx fremhævet i empiriske studier af distribueret kreativitet på nettet (Glăveanu, 2010) eller af danske forskere som Mie Buhl, hvor kreativitet beskrives som løbende udvekslinger i uafsluttede processer.

*Digitale teknologier tydeliggør eksisterende – og befordrer – sociale praksisformer, hvor det at udveksle og bidrage til hinandens udtryk [...] er centralt. (Buhl & Ejsing-Duun, 2013, s. 54)*

Forbindelsen mellem kollektiv kreativitet og fællesskab kan videreudvikles gennem en reference til konstruktivisme. Fra et psykologisk perspektiv kan individuelle former for kreativitet knyttes til konstruktionen af identitet (se fx Drotner, 2011). Ifølge denne opfattelse skaber mennesker bl.a. deres identitet gennem produktion af artefakter (Hammershøj, 2017). Den samme tilgang afspejles i teorien om psykologisk ejerskab (Boysen & Thers, 2019; Rouse, 2013). Ifølge dette perspektiv kan en individuel kreation ses som en materialiseret forlængelse af individet, hvorved den enkelte person føler psykologisk ejerskab til det skabte produkt (Rouse, 2013). På samme måde kan samskabende kreative processer føre til kollektive identiteter. En gruppe af mennesker kan skabe noget sammen, der opleves som en materialiseret forlængelse af deres kollektive identitet og dermed forankre og fastholde et fællesskab.

Med udgangspunkt i teorien om psykologisk ejerskab, kan der dog ligeledes peges på modsætninger mellem individ og fællesskab. Det individuelle psykologiske ejerskabsforhold til et kreativt produkt kan udfordres af gruppeprocesser, hvor det enkelte individ oplever tab af kontrol og ejerskab (Boysen; Boysen & Thers, 2019; Rouse, 2013). Det distribuerede perspektiv udfordrer særligt det individuelle ejerskabsforhold, fordi kreativitet ifølge denne tænkning er fordelt mellem mange aktører (Clapp, 2017). Studier peger således på, at mennesker kan miste motivation, når de oplever manglende ejerskab i kreative gruppeprocesser (Boysen & Thers, 2019; Miller, 2009; Weisberg, 1986, Rouse, 2013).

## Metode og udvalg af empiri

Artiklens empiriske afsæt består af interview og observationer udført og indsamlet i forbindelse med projekterne Decentrale Musikmagneter (2019-2021) og Skabertrang (2021), begge finansielt støttet af kulturministeriet. I projektet Decentrale Musikmagneter var målet at undersøge det pædagogiske arbejde i klubberne i Roskilde med særligt fokus på, hvorledes ledere og medarbejdere arbejder med at skabe fællesskaber blandt børn/unge med afsæt i musikaktiviteter. Undersøgelsens resultat omfattede en identifikation af en række faktorer, der øjensynligt fremmer etableringen og fastholdelse af inkluderende fællesskaber (Boysen, 2021A). Blandt de 8-10 fremanalyserede faktorer indgik ”kreativitet” som én af dem. I projektet Skabertrang var målet at undersøge, hvorledes flere børn kan blive engageret i kunst og kultur via fællesskabsorienterede kreative aktiviteter i de uformelle læringsmiljøer i og omkring klubberne i Roskilde. I den udførte indsatsvurdering (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003) fremgår det, hvorledes børn/unges forskellige tilgange til kreativitet kan have betydning i forhold til muligheden for at etablere fællesskaber (Boysen, 2021B). Således leverer begge projekter væsentlig viden i forhold til, hvorledes kreative processer kan fremme fællesskaber blandt børn/unge i en fritidspædagogisk kontekst.<sup>2</sup>

Den producerede empiri fra de to projekter er indsamlet via etnografiske metoder med vægt på interview og observation (Berry, 2011; Emerson, Rachel & Shaw, 2011). Observatørrollen har vekslet mellem passiv og aktiv, og interviewene har været semi-strukturerede (Kvale, 1996). Den samlede mængde af empiri består af 20 dages observationer samt 30 interviews med børn/unge og 20 interviews med medarbejdere. Analyse og udvalg af empiri er foretaget med afsæt i kvalitativ metode som beskrevet indenfor grounded theory (Charmaz, 2014). Således er analyser og empiriproduktion foregået i en iterativ vekselvirkning, hvor teoretiske perspektiver og provisoriske analyser har formet empiriindsamlingen i dialektiske processer (Morse, 2007). I forbindelse med de etnografiske studier har kodning og analyse været undervejs fra selve studiets start:” When you collect first hand data, you see the setting, observe interactions, witness research participants’ non-verbal behavior, and hear their voices as well as their accounts. Analytic ideas may occur to you during the midst of an interview or a moment in your ethnographic setting” (Charmaz, 2014, s. 111). Den løbende kodning og analyse er blevet noteret og udfoldet i memoer. Undervejs i processen har jeg kondenseret og elaboreret den indledende kodning af materialet i en fokuseret kodning med særlig vægt på aspekter af kreativitet og fællesskab. Med teoretisk sensitivitet har jeg inddraget og udviklet forskellige analyser og mulige fortolkningsmodeller. I denne fase har jeg været inspireret af nyere teoretiske perspektiver på kreativitet som jeg også har arbejdet med i andre forskningsprojekter (fx Boysen,

---

2 I begge projekter deltog klubberne i Roskilde, RMC og Professionshøjskolen Absalon. I Skabertrang deltog desuden Roskilde Musiske Skole, Roskilde Kulturskole, Egnsteatret Aaben Dans og Museet for Samtidskunst.

2020). Naturligvis er faren her, at forforståelse og deduktive elementer forhindrer alternative fortolkninger. Her skal det dog nævnes, at den teoretiske inspiration kommer fra forskellige traditioner, der er relateret til begreber som identitet, dannelse, kreativitet og ejerskab (se foregående afsnit). Der er således ikke tale om en deduktiv applicering af en entydig teoriramme. I undersøgelsens sidste del, har jeg foretaget teoretisk sampling med henblik på at opnå en nuanceret analyse. Denne teoretiske sampling omfatter 5 gruppeinterview med 20 RIA-medlemmer (alder 15-18) samt 5 personinterview med medarbejdere. Disse interview er udført i efteråret 2021 i forbindelse med en 5-dags camp, hvor børn og unge laver musik sammen (i.e. den årligt tilbagevendelige ”musikstarter-camp” hvor klubmedarbejdere er suppleret med lærere fra de musiske skoler). Analyse af disse interview udgør denne artikels primære omdrejningspunkt.

De 5 grupper med RIA-medlemmer, der blev interviewet, bestod af tre grupper med fire, to grupper med tre og en gruppe med to. Samlet 9 piger og 11 drenge. De unge var udvalgt med baggrund i to kriterier. For det første ønskede jeg en balance i forhold til køn. For det andet ønskede jeg at inddrage unge, der var relativt aktive i det kreative miljø og som havde været det i en længere periode. Alle 20 unge havde jeg tidligere lavet situerede interviewes med enkeltvis i forbindelse med feltarbejde. Jeg havde derfor i gruppeinterviewet mulighed for at referere til tidligere interviews i forhold til at undersøge artiklens centrale forskningsspørgsmål. Gruppeinterviewet gjorde det muligt at fremme en interaktion og meningsudveksling mellem de unge, hvilket er en ofte fremhævet fordel ved gruppeinterview (Kvale, 1996). En ulempe ved gruppeinterviewet er, at de unge evt. styrker hinanden i en bestemt holdning eller norm som fx ”fællesskab er godt”, hvorved der gives mindre plads til alternative synspunkter. Som nævnt, blev denne ulempe imødegået ved at jeg kunne pege på perspektiver, jeg tidligere havde indsamlet i personinterviews.

Fra et etisk perspektiv er undersøgelsen baseret på alment anvendte retningslinjer indenfor pædagogisk forskning (Petersen & Ladefod, 2020). På et formelt niveau betyder dette, at de medvirkende har underskrevet informeret samtykkeerklæringer før interview. På et relationelt etisk niveau betyder det, at jeg via de etnografiske studier har opbygget relationer til de unge igennem en længere periode (Alderson & Morrow, 2011). Jeg har i disse sammenhænge ofte fortalt om mit arbejde som forsker, og hvad det indebærer, og der er således skabt en relation og en transparens, hvor de unge stoler på, at jeg har gode intentioner, og at jeg er nysgerrig på, hvordan de arbejder. I forhold til interview med medarbejdere er mine undersøgelser af klubbernes arbejde metodiske baseret på appreciative inquiry (Mejlvig, 2012), hvilket betyder, at jeg var optaget af at undersøge, hvilke pædagogiske tiltag der lykkedes efter hensigten, fremfor hvilke der ikke lykkedes. Hermed skabes tillid til mit arbejde, fordi medarbejdere oplever, at mit ærinde ikke er at pege fingre, men derimod at blive klogere på deres pædagogiske tilgang og dens implikationer. I forhold til det formelle er medarbejdere og unges navne anonymiseret i artiklen, da det var den aftale, vi indgik i den oprindelige samtyk-

keerklæring, og fordi denne aftale sikrer et relativt trygt samtalerum (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som nævnt havde størstedelen af de 20 interviewede RIA-medlemmer været del af musikmiljøet omkring klubberne i flere år. I interview understreger de unge dette tilhørsforhold på flere måder. Først og fremmest understreger de værdien i at børn/unge i forskellige aldre kan indgå i gode fællesskaber med hinanden. For det andet er de optaget af deres ansvar i forhold til at understøtte de yngre i fællesskabet og dermed ”give tilbage” til fællesskabet som flere af dem udtrykker det. Her synes de at bekræfte de inkluderende normer, der kontinuerligt opereres med blandt ledere og medarbejdere i klubberne (Boysen, 2021B). Sådanne italesatte normer fortæller naturligvis meget om, hvorledes fællesskaber kan opbygges. I denne artikel er det dog kreativitetens rolle, der er i fokus. I det følgende analyseres kreativitetens betydning ud fra tre analytiske nedslag. Under hvert nedslag beskrives de pædagogiske greb, de unges praksisformer og de unges oplevelser og perspektiver. På grund af undersøgelsens afsæt i Grounded Theory har jeg valgt at fremstille de tre nedslag med afsæt i empirinære induktive tilgange. Det efterfølgende afsnit ”Analyse og diskussion” omfatter en mere deduktiv orienteret analyse, hvor nyere kreativitetsteori sættes i relation til de empiriske fund.

## Nedslag 1: Kreativitet som identitet

Som nævnt i artiklens indledende del, har klubberne valgt at arbejde med kreativitet som pædagogisk greb. Dvs. at de unge opfordres og vejledes til at skrive deres egen musik fremfor at kopiere andres musik. De unge kobler i interview ofte det kreative arbejde med udvikling af identitet. Eksempelvis siger en ung ”jeg spiller ikke musik for at lære et instrument, men for at blive en bedre MIG”. Ligeledes relateres selve den skabte musik til deres egen person. I det følgende fortæller Lasse (16 år), som er medlem af RIA-kollektivet, om værdien i at skabe musik selv.

*Da jeg gik på efterskole, spillede de fleste cover. Det var mærkeligt, for jeg var vant til at skabe musik selv. Det gjorde vi jo her i klubberne i Roskilde. Det er det, som jeg synes er fedt. Det er at skabe. Det er meget mere givende. Det de andre fra efterskolen jagter er følelsen af at kunne spille et nummer. Men vi jagter følelsen af at lave vores eget. Det bliver så meget mere en del af én selv, når man selv har lavet det. Det er ok at være sig selv. For der vil altid være nogle, der er bedre på et bestemt instrument. Og så bliver der meget konkurrence. Men der kan aldrig rigtig være konkurrence, når det er én selv, der har skrevet musikken.*

I citatet beskriver Lasse på den ene side kreativitet som et individuelt projekt og på den anden side som en måde, hvormed konkurrence kan reduceres. Hvis alle er forskellige, kan de heller ikke måles ud fra samme målstok og hierarkier kan undgås. Dette synes at være den bærende tanke i Lasses fortælling.

I tråd med Lasses beskrivelse, arbejder klubberne med at udvikle de unges unikke kreativitet og skabe rum for mangfoldighed. Således anvender de et spektrum af metoder til at udvide de unges horisonter. En medarbejder fortæller:

*Det er vigtigt, at vores børn og unge opfordres til at afprøve forskellige instrumenter, roller og genrer. Nogle gange skal der lidt overtalelse og lidt tid til. Men ofte bliver de glade for det. Det er vigtigt for at lade dem afprøve sig selv på nye måder og for gøre dem spilbare i forhold til de andre unge.*

Af citatet fremgår det, at den pædagogiske strategi har en dobbelt fokus. På den ene side skal børnene udvikles ved at udforske forskellige roller. På den anden side er der også et hensyn til fællesskabet, der skal tages. Hvis der i forvejen er tre unge, som spiller guitar i en musikalsk konstellation, er det bedre, hvis én af dem forsøger sig med en anden rolle. På denne måde kan et hensyn til den unges personlige udvikling og integration i fællesskabet kombineres. Dette fokus på udfordringer og udvikling fremhæves ofte af de unge i interview. Her er det Sisse (17 år) og Andreas (18 år), der ser tilbage på deres tid i RIA:

*Sisse: Da jeg kom her første gang, spurgte de om jeg kunne prøve at synge på nogle andre måder. Jeg tænkte, at det kunne jeg jo ikke. Jeg synger jo på den måde jeg gør. Men det var fedt at finde ud af, at du kan gøre alle mulige ting.*

*Andreas: Ja det åbner virkelig. Jeg troede jeg var guitarist, da jeg kom her. Nu er jeg alt muligt andet.*

Ifølge de unges beskrivelser, opstår der en relation mellem kreative processer og identitetsudvikling. Andreas fortæller eksempelvis om, hvordan han ændrer identitet fra at være ”guitarist” til noget mere mangfoldigt. På denne måde udvider det kreative arbejde horisonterne for Andreas både som individ og som kreativ musiker. Arbejdet med at udvide de unges horisonter foregår også på musikstarter-camps. På campen i 2021 blev oprettet en workshop, hvor opgaven var at bygge egne instrumenter og skabe lydkunst. I workshoppen deltog fem unge fra RIA-kollektivet. I interview fortæller de unge om, hvordan workshoppen udfordrer dem og samtidig kvalificerer deres eget kreative udtryk. Her fortæller Henrik (17 år) om workshoppen:

*Jeg er vant til, at musik skal være på en bestemt måde. Og jeg vidste ikke rigtigt, hvad det her var. Jeg fik at vide, at det var noget med lydinstallation. Allerede nu har jeg lært meget af, hvad lyd og musik kan være. Det har gjort mig til en bedre musiker at være her, end hvis jeg havde spillet i et band eller lavet hiphop. For det gør jeg i hverdagen. Her lærer jeg noget mere om mig selv som musiker. Og jeg kan bruge denne tilgang senere i min egen musik.*

Som det fremgår af citatet, betragtes udvikling som noget ubetinget positivt. Men der italesættes samtidig en kreativ kerne, der er knyttet til individet. Med afsæt i denne tolkning, skaber udfordringerne læring for Henrik, der kan bruges i hans løbende arbejde med at udvikle både egen kreativitet og identitet.

## Nedslag 2: Kreativitet som netværk

I klubberne motiveres de unge til at bruge RIA-kollektivet til at præsentere hinanden for deres selvkomponerede musik og give hinanden feedback. Her lægger pædagogerne vægt på værdien i at de unge lytter til hinandens kompositioner, selvom musikken endnu ikke er færdig. Med afsæt i sådanne opfordringer arrangerer de unge, med støtte fra klubmedarbejderne, hyppigt sangskrivningsworkshops, hvor de fremviser selvkomponeret musik for hinanden og modtager feedback. Ligeledes opfordres de unge til at bruge hinanden i RIA til at indgå i skiftende kreative konstellationer, hvor de kan drage nytte af hinandens kompetencer.

I interview beskriver de unge værdien ved sådanne processer på flere måder. For det første pointerer flere af dem, at det er afgørende at være åbne overfor feedback fra andre og dermed kvalificere de kreative produkter. For det andet fremhæver de værdien i at invitere andre ind i de skabende processer både med henblik på at udvide venskabskreds og kvalificere det kreative produkt. I følgende fortæller Lisa (18 år) og Trine (18 år) om sangskrivningsworkshops.

*Lisa: Samtidig med at det er fedt at få feedback, er det også virkelig inspirerende at høre andres ting. Fordi man lige pludselig får andre ideer til, hvad man kan gøre bedre.*

*Trine: Man kan spørge hinanden "hvordan gør du det der?" eller "hvordan lavede du den tromme?" Det er bare så fedt. Der er bare den her kollektive følelse. Man hjælper hinanden. Der er så mange i netværket man kan hive fat i, hvis man skal lave et eller andet. Hvis man mangler trommer eller andet. Så kan man lige spørge, om nogle har lyst til det.*

I citatet synes de unges individuelle behov at være styrende i den forstand, at netværket benyttes til egen kreativ udvikling, inspiration og forløsning. Samtidig associeres netværket med "en kollektiv følelse", idet netværket hele tiden aktiveres på kryds og tværs af de unge. Der synes således at være en kobling, snarere end en modsætning, mellem de unges individuelle projekt og deres del i fællesskabet.

I interview forbinder flere af de unge kreative processer i netværket med at være mindre forfængelig og mindre bange for at blive vurderet. I følgende eksempel fortæller Signe (17 år) om, hvordan hun som tilflytter til Roskilde kommune er blevet en del af det musikalske netværk omkring klubberne og RIA-kollektivet, og hvordan hun som følge heraf er blevet inspireret til at tænke musik og kreativitet på nye måder.

*Jeg har lært virkelig meget. Mest det der med bare at have modet til at vise musik frem for andre. Noget med ikke at være alt for selvhøjtidelig. Før arbejdede jeg lang tid med musikken før jeg viste den frem. Her er det mere sådan bare "vis mig hvad du er i gang med". Og så er der nogle der hjælper med et beat eller noget. Eller giver noget feedback.*

I citatet etableres en modsætning mellem Signes blik på kreativitet før og efter hendes møde med RIA. Tiden før associeres med individuelle arbejdsprocesser, hvor hun har været optaget af, hvorledes hendes kreative produkter fremstod og blev modtaget af publikum. Tiden efter handler om kollektive processer, hvor hun omvendt har været mindre optaget af, hvorledes hendes kreative produkter frem-



stod og blev modtaget. Der synes således at være en kobling mellem den mindre ”selvhøjtidelige” tilgang til den kreative proces og muligheden for at samskabende processer kan opstå.

### Nedslag 3: Kreativitet som deltagelse

I det pædagogiske arbejde i klubberne og på camps kombineres unge med forskellige musikalske forudsætninger. I denne forbindelse anvendes en særlig forståelse af kreativitet tilsyneladende til at gøre disse konstellationer mulige. Dette ses på flere måder. Først og fremmest indgår der i det pædagogiske arbejde en form for vejledning af de unge i forhold til at finde deres særlige kreative ”superheltekræfter”. Det kan eksempelvis være, at den unge ikke kan synge eller spille guitar, men til gengæld kan lave beats. Identificeringen af de unges superheltekræfter gør det muligt for klubmedarbejderne at sætte de unge sammen i nye konstellationer. Eksempelvis ved at forbinde forskellige unge med afsæt i deres spidskompetencer og interesser. Her fortæller en medarbejder om processerne:

*Vi må skabe rum for at alle kan være med. Det er det vigtigste. Også dem uden musikalske kompetencer. Vi må finde deres superheltekræfter frem og kombinere de unge på nye måder. På denne måde kan vi skabe et stærkt fællesskab. Fx Line. Hun har lige mistet sit band. Vi skal finde en ny konstellation for hende. Så hvad er hendes superheltekræfter? Det er et puslespil.*

Som det fremgår af citatet, er klubmedarbejdere optaget af at finde veje til at gøre unge til værdifulde deltagere i fællesskabet, selvom de ikke har musikalske forudsætninger. Dette ses også under campen, hvor det understreges overfor de unge, at de kan bidrage til de kreative processer selvom de ikke kan spille et musikinstrument. Generelt oplever de unge stor værdi af at blive sat sammen i forskellige konstellationer. I det følgende fortæller Isak (17 år) om klubmedarbejdernes arbejde:

*De er supergode til at tilpasse sig alle de forskellige aldersgrupper her på musikstarter. Der er børn ned til 12 år og unge op til 19 år. Det gør jo, at der er mange forskellige ambitioner og ting folk gerne vil. Og det formår de at omfavne alt sammen.*

I forbindelse med ovenstående pædagogiske principper, understøtter medarbejderne også deltagelsesformer, der rækker ud over dem, der knytter sig specifikt til arbejdet med musik. Medarbejderne fremhæver således værdien i at deltage i RIAs aktiviteter som publikum, organisator, køkkenmedhjælper, hyggespreder og lign. Således muliggør medarbejdernes tilgange til kreativitet mangfoldige deltagelsesformer, der altså både kan rumme unge med forskellige musikalske kompetencer og unge, der ikke nødvendigvis er optaget af at skabe musik.

## Analyse og diskussion: Individet og fællesskabet i kreative processer

I følgende afsnit vil medarbejdernes og de unges fortællinger blive anskuet ud fra teoretiske vinkler på distribueret kreativitet. Ved hjælp af den præsenterede teoretiske ramme er formålet således at undersøge, hvorledes de unges identitet som individ og kollektiv er relateret til de kreative processer, der udspilles og fremmes i de unges fællesskab.

Ovenstående tre empiriske nedslag kan oplagt anskues i et distribueret perspektiv. Her kan analysen rettes både mod deskriptive og normative aspekter. Fra et deskriptivt perspektiv synes de beskrevne processer at være synligt distribuerede. De unge deler musik i fysiske og online netværk. De interagerer på forskellige måder. De samskaber. De henter inspiration udefra. Samtidig understreger de unge vigtigheden af denne type processer fra et normativt perspektiv. Dvs. at de italesætter de distribuerede elementer som normer, der er særlige for RIA-kollektivet og som har implikationer for både kreativitet, individ og fællesskab.

Med afsæt i unges og medarbejderes udtalelser, er de distribuerede processer afgørende for at understøtte den unges muligheder for at udvikle sig personligt og kreativt. Den unge kobles via ungdomsfællesskabet til forskellige inspirationskilder og opfordres til at afprøve forskellige kreative veje. I lyset af at de unge associerer deres kreative værker med egen identitet, sker der i denne proces en udvikling af deres musik såvel som dem selv. De opsamler, hvad de møder på deres vej og bruger det som inspiration til deres eget musikalske og personlige projekt. De unge synes dog ikke at have fokus på at finde sig selv i en statisk udgave. Selvom de unge vejledes til at finde frem til deres superhelte kraft, synes processen at være omdrejningspunktet. De unge opfordres hele tiden til at søge videre i den kreative proces og bevare en nysgerrighed overfor genrer, mennesker, udtryksformer, m.m. Den analyserede empiri peger derfor på, at normen, som produceres og reproduceres i kollektivet blandt medarbejdere og unge, kan forstås som udvikling og åbenhed fremfor endemål og kategorisering. I et distribueret perspektiv synes denne tilgang at være meningsfuld, idet artefakter og mennesker i denne optik er forbundne fremfor afgrænsede. Et kreativt værk sætter gang i nye kreative værker. Og mennesker påvirker andre mennesker. Derfor er både relationer og kreationer i konstant proces.

I forhold til fællesskabet, er unge generelt optaget af at beskrive, hvad der skal til for at skabe og fastholde et fællesskab. Her synes de italesatte distribuerede elementer at være anset som fællesskabsopbyggende. De unge fortæller, at det giver "en kollektiv" følelse, at interagere og samarbejde i kreative processer. De fortæller, at netværket er stærkt, fordi der er mange, som deltager i netværket og som hjælper på kryds og tværs. Her lægger de vægt på betydningen af mangfoldigheden og forskelligheden. Det anses som en kreativ ressource, at der er mange forskellige kompetencer til stede i fællesskabet. Udviklingen af unikke individer og kreative aktører bliver således en styrkende kraft for kollektivet. Dette blik

muliggør ligeledes mangfoldige deltagelsesmuligheder. Analyserne peger således på, at RIA-kollektivet og arbejdet i klubberne hviler på en forestilling om, at forskellighed og fællesskab er hinandens forudsætning frem for modsætning. I et kreativitetsperspektiv kan sådanne sammenhænge mellem fællesskab og individ beskrives på flere måder. Ifølge de fleste kreativitetsteorier kan kreativitet fremmes ved at kombinere forskelligheder (Byrge & Hansen, 2009; Koestler, 1964). I dette lys udvider et mangfoldigt netværk de kreative mulighederne. Ligeledes kan bredtfavnende deltagelsesmuligheder forstås med afsæt i begrebet *participatory creativity* udviklet af Edward Clapp (2017). Med afsæt i det distribuerede perspektiv beskriver Clapp, hvorledes mennesker deltager i processer på mange forskellige måder, fx som lytter, undersøger, teknikker, organisator, tester, kritikker, osv. Det er Clapps pointe, at disse roller er lige vigtige i forhold til den kreative proces. Med udgangspunkt i dette blik på kreativitet, er de unge lige vigtige i RIA-kollektivets aktiviteter, hvad enten de optræder i roller som publikum, organisator, musiker eller lign.

De samskabende processer i RIA medfører, at de unge indbyrdes påvirker hinandens kreative produkter. Teorien om psykologisk ejerskab peger på, at samskabelse kan medføre udfordringer, da det kreative produkt kan opleves som en forlængelse af individet (Rouse, 2013). Den analyserede empiri understøtter, at de unge identificerer sig med deres musik og musikalske udtryk. Alligevel synes samskabelsen ikke at udgøre et problem i kollektivet. En del af årsagen kan muligvis findes i Signes udtalelser om, at samskabelse kræver mindre selvhøjtidelighed. Med denne formulering synes hun at bekræfte, at opmærksomhed på egen identitet kan udgøre en potentiel barriere i kreative processer. I lyset af distribueret kreativitet samt teorien om psykologisk ejerskab kan Signes reducerede 'selvhøjtidelighed' implicere, at det kreative produkt anskues som noget processuelt snarere end noget afsluttet. Hermed kan oprettes en kobling mellem Signes identitet og Signes kreative værk. Som de andre unge i RIA-kollektivet er Signe i proces med både egen kreativitet og identitet. Dette forhold muliggør samskabende distribuerede processer, der bekræfter, snarere end udfordrer, de unges individuelle identitet. De kreative produkters udvikling i åbne distribuerede processer spejler de unges udvikling i åbne distribuerede processer.

## Afrunding: Superhelten og kollektivet

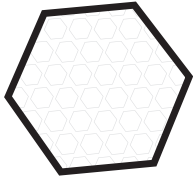
Der er i artiklen peget på, at frugtbare koblinger mellem individ og fællesskab kan fremmes via bestemte praksisformer og forståelser af kreativitet. I klubberne og i RIA-kollektivet foregår et pædagogisk arbejde, hvor mangfoldighed og forskellighed synes at udgøre en forudsætning for fællesskabet og de kreative processer, der finder sted. Naturligvis skal man passe på at tegne et for rosenrødt billede. Der er også empiriske eksempler fra casestudiet, der peger på udfordringer. Særligt kan der peges på, at den åbne tilgang blandt RIA-kollektivets medlemmer kan udgøre en social norm, der potentielt kan ekskludere unge, der ikke

kan honorere sådanne forventninger. Som case repræsenterer RIA-kollektivet dog et interessant eksempel på, hvorledes fællesskabet såvel som individets unikhed kan fremmes i distribuerede og åbne processer. Ofte kan pædagogiske initiativer være fanget i modsætninger mellem individ og fællesskab. Men i denne case synes kollektivet og individuelle superheltekræfter at være hinandens forudsætninger. Derved skabes et kollektiv af superhelte.

## Litteratur

- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*, (2nd. ed.). SAGE Publications.
- Austring, B.D. & Boysen, M.S.W. (2020). Reach Out 2019-20 - Research Report: A study of art-based transnational teaching and its implication for student learning and development. Professionshøjskolen Absalon.
- Austring, B.D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog i æstetiske læreprocesser*. (1. udg.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Bamford, A. (2006). *The WOW-Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Berry, K. (2011). The Ethnographer's Choice: Why Ethnographers do ethnography. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 11(2), 165-177.
- Bickerstaff, J. (2009). Collaborative theatre/creative process. *Communication and Theatre Association of Minnesota Journal*, 38, 42-54.
- Boysen, M.S.W. (2021A). The Rise of The RIA Collective: A case study of after-school clubs' attempts to foster creative and inclusive music communities among young people. *Danish Musicology Online*, 11, 109-135.
- Boysen, M.S.W. (2021B). Indsatsevaluering af projektet Skabertrang. Professionshøjskolen Absalon.
- Boysen, M.S.W. (2020). Giant World of Monsters: Et casestudie af æstetisk samskabende processer blandt børn og voksne, set, og udfoldet, i lyset af aktør-netværk teori og distribueret kreativitet. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(1), 6-19.
- Boysen, M.S.W. (2017). Embracing the network: A study of distributed creativity in a school setting. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 112-122.
- Boysen, M.S.W., & Thers, C.S. (2019). Does handoff promote creativity? A study of a pass-the-baton approach to the development of educational games. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 262-274.
- Buhl, M., & Ejsing-Duun, S. (2013). En tegning af æstetik 2013. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 57.
- Charmaz, K. (2014). *Constructed Grounded Theory*, (2nd. ed.). London: SAGE publications.
- Clapp, E. (2017). *Participatory creativity: Introducing access and equity to the creative classroom*. New York and London: Routledge.
- Byrge, C., & Hansen, S. (2009). The creative platform: a didactic approach for unlimited application of knowledge in interdisciplinary and intercultural groups. *European Journal of Engineering Education*, 34(3), 235-250.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2003): *Nye veje i evaluering*. København: Systime Academic.
- Drotner, K. (2011). The Cult of Creativity: opposition, incorporation, transformation. I J. Sef-ton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (p. 72-80). Routledge. The Routledge International Handbook Series
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Hammershøj, L.G. (2017). The discourse and nature of creativity and innovation: ways of relating to the novel. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1313-1325.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York, NY: Basic Books.
- Glăveanu, V.P. (2010). Principles for a Cultural Psychology of Creativity, *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hammershøj, L.G. (2017). The discourse and nature of creativity and innovation: ways of relating to the novel. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1313-1325.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Holton, J.A. (2007). The Coding Process and Its Challenges. I A. Bryant & K. Charmaz (red.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (s. 265-290). Los Angeles: SAGE Publications.
- Husen, M. (1996). Det fælles tredje – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. I: Pécsi, B. (red.), *Kultur & pædagogik* (s. 218-232). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udgave., København: Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Literat, I. & Glăveanu, V.P. (2016). Same but Different? Distributed Creativity in the Internet Age. *Creativity Theories – Research – Applications*. 3. 10.1515/ctra-2016-0020.
- Marcus, S. (2004). Chapter 11. Creating a Community, Negotiating Among Communities Performing Middle Eastern Music for a Diverse Middle Eastern and American Public. I *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles*, edited by Ted Solis, 202-212. Berkeley: University of California Press.
- Mejlvig, K. (2012). Appreciative Inquiry - Anerkendende Udforskning. I G. Duus, M. Husted, K Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning: En Grundbog* (s. 215-227). Samfundslitteratur.
- Miller, L.E. (2009). Evidence-based instruction: A classroom experiment comparing nominal and brainstorming groups. *Organization Management Journal*, 6(4), 229-238.
- Petersen, K.E., & Ladefoged, L. (red.). (2020) *Forskning med børn og unge*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rouse, E. (2013). Kill your darlings? Experiencing, maintaining, and changing psychological ownership in creative work. PhD thesis. Boston: Boston College, Carroll School of Management.
- Sawyer, R.K. (2008). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE.
- Shelemay, K.K. (2011). Musical Communities: Rethinking the Collective in Music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349-390.
- Steenis, E.V. (2020). Positive Youth Development through Hip-Hop Music Production. *Afterschool Matters*, 31, 51-59.
- Warhuus, J.P., Tanggaard, L., Robinson, S. & Ernø, S.F. (2017). From I to We: collaboration in entrepreneurship education and learning? *Education + Training*, 59(3), 234-249.
- Weisberg, R.W. (1986). *Genius and other myths*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Ungeperspektiver på læringsfællesskaber i FGU

**Ida Schwartz**

docent, ph.d., idsc@ucl.dk

**Lene Kullen Hansen**

cand.pæd., kullen2110@gmail.com

**Morten Kromann Nielsen**

ph.d., mokn@ucl.dk

**Tilde Mardahl-Hansen**

ph.d., timal@ucl.dk

Anvendt Velfærdsforskning, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134274

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

FGU er en relativt ny uddannelse skabt for at understøtte, at unge i udsatte positioner kommer videre fra folkeskole til uddannelse eller arbejde. FGU modtager elever med forskellige negative erfaringer for deltagelse i skole eller uddannelse. Der er knyttet store uddannelsespolitiske ambitioner til FGU-uddannelsen om at skabe læringsfællesskaber, der kan rumme elever med mange forskellige forudsætninger. Artiklen tager afsæt i et teoretisk begreb om læring gennem social deltagelse og sætter gennem analyser af unges perspektiver på deres deltagelse i en FGU-uddannelse fokus på, hvordan unge (igen) kommer i 'position som lærende sociale deltagere'. Der tages udgangspunkt i en forståelse af social udsathed som situeret i komplekse sociale sammenhænge, hvor ikke mindst uddannelsesmæssige deltagelsesbetingelser spiller ind. Dermed anlægges et syn på social udsathed som en livssituation i stadig forandring afhængig af skiftende sociale betingelser. Artiklen analyserer, hvordan unge tillægger skolelivets fællesskaber, læringsaktiviteter og egen indflydelse betydning. En kontekstuel tilgang knytter udsathed til positioner i social praksis og det skærper et blik for, hvordan unge overskrider oplevelser af personlig usikkerhed og sårbarhed gennem aktiv medskabelse af de uddannelsesmæssige læringsfællesskaber, de er en del af.

## Nøgleord

FGU, social udsathed, ungdomsuddannelse, læringsfællesskaber, ungeperspektiver, inklusion

## Abstract

### *Learning Communities seen from the Perspectives of Young Adults*

FGU is a relatively new education which was created for the purpose of supporting young people in exposed positions in their further path – from lower secondary school to education or work. FGU receives students with various negative experiences from school or educational participation. The FGU education is linked with considerable education-policy ambitions with respect to the creation of learning communities capable of embracing students of many different educational backgrounds. The article takes a theoretical concept on learning through social participation as its point of departure and, by way of analyses of young people's perspectives on their participation in the FGU education, it focuses on how young people can (once again) be brought into 'position as learning social participants'. The point of departure is an understanding of social vulnerability as situated in complex social contexts in which not least educational participation relations come into play. From a theoretical perspective on learning through social participation, the article analyses how young people will attach meaning to school-life communities, learning activities and their own influence. A contextual understanding of vulnerability which, linked with positions within social practice, offers a prospect of how young people have the possibilities of exceeding personal experiences of

insecurity and vulnerability through *contributing to* the communities of school life.

### Keyword

FGU, social vulnerability, youth education, learning communities, youth perspectives, inclusion

---

## Indledning

*[Min folkeskole] ”.. de kunne ikke hjælpe mig og de sagde direkte, at hele skolen var cirkler og jeg var en firkant. Og jeg kunne ikke gøres til en cirkel (Maja, FGU-elev 2020).”*

Forberedende Grunduddannelse (FGU) er et nyt uddannelsesstilbud, der skal give unge, der ikke er i arbejde eller uddannelse nye muligheder for at komme videre. Majas oplevelse af ikke at passe ind illustrerer det samfundsmæssige problem, at en relativ stor gruppe elever forlader folkeskolen med lave forventninger til at skole, uddannelse eller arbejde er noget for dem. FGU-uddannelsen er sat i verden for at skabe en ny begyndelse, således at flere unge kommer videre i arbejde eller uddannelse. Manglende motivation angives ofte som forklaring på, at unge ikke kommer videre i uddannelse eller arbejde efter folkeskolen og der tales endog om, at vores uddannelsessystem er præget af en ”motivationskrise” (Katznelson et al., 2017). Den stigning, der ses i unges oplevelse af mistrivsel og psykiske vanskeligheder, forklares imidlertid ofte ved at pege på social baggrund eller personlige problemer. Dermed individualiseres forståelsen af, hvad der kan ligge til grund for unges manglende uddannelsesmæssige deltagelse med risiko for at udpege ”sårbarhed” som et karaktertræk ved individer (se også Görlich et al., 2019). I artiklen tages udgangspunkt i at social udsathed må forstås situeret som skabt i komplekse sociale sammenhænge, hvor ikke mindst de uddannelsesmæssige deltagelsesbetingelser spiller ind. Dermed anlægges et syn på social udsathed som en livssituation, der er foranderlig og bevægelig afhængig af sociale betingelser.

Med udgangspunkt i et teoretisk perspektiv på læring gennem social deltagelse, undersøger vi, hvad unge med negative skoleerfaringer tillægger betydning for at komme i ”position som lærende sociale deltagere” i en FGU-uddannelse. Vi udforsker de unges perspektiver på betydningen af fællesskaber, læringsaktiviteter og muligheden for at øve indflydelse på fælles deltagelsesbetingelser. Vi analyserer, hvordan unge søger at blive en del af et læringsfællesskab og hvilke betingelser, de tillægger betydning. I forlængelse heraf argumenterer vi for at forstå positioner i læringsfællesskaber som åbne og bevægelige afhængighed af de sociale mulighedsrum, deltagerne skaber i fællesskab. Analyserne peger på, at selve deltagelsen i en fælles skabelse af det sociale mulighedsrum bidrager til,



at unge overskrider tidligere negative deltageserfaringer og kommer ”position som lærende sociale deltagere.”

## Udfordringer i skolesystemet

Der har de seneste årtier været et stort politisk fokus på at understøtte, at flere unge kommer videre med enten uddannelse eller arbejde efter folkeskolen (Bolvig et al., 2019; Katznelson et al., 2017). For at forstå den situation unge står i, belyser vi indledningsvist nogle af de udfordringer, FGU-uddannelser er skabt til at modvirke. Trods gode intentioner synes mange uddannelsesmæssige tiltag at forstærke vanskeligheder. Som eksempler kan nævnes at det faglige niveau er søgt styrket gennem øget brug af test og eksaminer, hvilket samtidig har lagt pres på individuelle præstationer. Intentioner om at styrke unges karriere- og uddannelsesveje i folkeskolens udskoling har endvidere øget presset på unges tidlige valg af fremtidig levevej. Uddannelsesparathedsvurderinger, der skulle gøre unge mere klar til videre uddannelse, ser ud til samtidig at kunne forstærke usikkerhed og social udskilning i udskolingen (Tybjerg, under udarbejdelse).

Hertil kommer stigende krav til minimumskarakterer i forhold til erhvervsuddannelser (EUD), der også virker tilbage på folkeskolen og forstærker krav til præstation og personlige valg (Grønne & Poulsen, 2020). Differentieringsprocesser, historisk indlejret i skolens vurderingspraksisser, er således blevet forstærket gennem de seneste årtier (Mardahl-Hansen & Schwartz, 2021). Folkeskolen er i stigende grad blevet spændt for en læringsdagsorden, der handler om skulle kvalificere og differentiere elever i forhold til faglige, personlige og sociale standarder, hvilket risikerer at uddybe skellet mellem dem, der kan og dem, der ikke kan leve op til uddannelsesmæssige krav. FGU står således i en situation, hvor de tilbyder et uddannelsesstilbud til unge, hvoraf mange har oplevet at blive skilt ud (se også Hansen, 2022).

I den politiske aftaletekst peges der da også på, at FGU skal skabe læringsfællesskaber, der kan inkludere elever med mange forskellige forudsætninger. Den skal tilbyde elever med negative skoleerfaringer både ”udfordringer og trykke rammer” (Regeringen, 2017 s. 4). Samtidig betones vigtigheden i at styrke unges individuelle forløb gennem et fokus på mål, forløbsplaner og prøver. Hertil kommer et politisk ønske om at kombinere boglige fag med praksislæring (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020; Nielsen, 2020). Der fremhæves en ambition om mere ”helheds- og anvendelsesorienteret undervisning” i FGU og med dette menes en bestræbelse på at integrere fag som dansk og matematik i anvendelsesorienteret praksislæring (EMU, 2019). Grønne & Poulsen (2020) viser imidlertid, hvordan der forestår et stort udviklingsarbejde i at integrere skolastisk viden i anvendelsesorienterede processer på en måde, så det kan danne grundlag for prøver i faglige mål. FGU står således i den samme udfordring som folkeskolen, der handler om, hvordan undervisning kan gøres mere meningsfuld for elever gennem anvendelse af praksislæring (sml. Nielsen, 2020). FGU som uddannelsesstilbud er såle-

des skabt som følge af en række uddannelsesmæssige dilemmaer, der er indlejret i folkeskolens virke og som videreføres i de indbyrdes modstridende læringssteoretiske ambitioner, som FGU bygger på (Grønne & Poulsen, 2020; Lund & Kaatmann, 2021).

FGU står således med en sammensat uddannelsesopgave, der handler om at skabe sammenhæng mellem uddannelsesmæssige dagsordener, der traditionelt skilles ad: mellem individuel kvalificering og inkluderende læringsfællesskaber og mellem boglige fag og praksislæring. Hertil kommer opgaven, at skabe læringsfællesskaber, der gør det muligt for elever at overskride tidligere negative deltagelseserfaringer. Gennem analyser af unges perspektiver på deres uddannelsesforløb i FGU giver artiklen indsigt i, hvad unge tillægger betydning, når de står overfor at skulle overvinde tidligere vanskeligheder og komme videre i uddannelse. Artiklen tilbyder således et ungeperspektiv på, hvordan individuel hensynstagen og krav til kvalificering kan forbindes i en ungdomsuddannelse og hvad professionelle kan være opmærksomme på, når de arbejder med at styrke unges deltagelsesmuligheder i et FGU-forløb.

## Artiklens empiriske grundlag

Den empiri, der ligger til grund for artiklen, er blevet til i forskningsprojektet ”Læringsfællesskaber i FGU set ud fra de unges perspektiver”, hvor der blev foretaget observationer i en klasse på en FGU-uddannelse over 29 dage og 11 elevinterviews. De interviewede elever har meldt sig efter en åben invitation til hele klassen. Tre interviews er udvalgt som eksemplariske for de tværgående temaer i det samlede materiale, der danner grundlag for artiklens analyser. I forlængelse af en tradition for praksisforskning (Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2014) ses subjekters perspektiver som en vigtig kilde til viden om, hvad de tillægger betydning for deltagelse i sociale kontekster. Eleverne er blevet anskuet som medforskere i den betydning, at de er blevet inviteret til at reflektere med på åbne spørgsmål omhandlende, hvad de mener fremmer deres engagement, læring og deltagelse i en FGU-uddannelse. Forskeren har deltaget i klassens hverdagsliv ved at følge eleverne og deres bevægelser rundt på tværs af timer og frikvarterer. Observationer er inddraget i interviews for at skabe et konkret fælles grundlag i samtalerne, hvor forsker og elever sammen udforsker, hvad eleverne mener skaber gode forudsætninger for at høre til, tage del og bidrage i skolens læringsfællesskaber. Forskningsprojektet udspringer af et samarbejde i en forskningscirkel mellem faglige konsulenter på FGU-området, professionelle fra FGU og forskere i inklusion (for uddybning om forskningscirkel se Hecksher et al., 2014).

## I position som lærende sociale deltagere

Teoretisk trækker artiklen på en kritisk psykologisk forståelse af at læring og udvikling finder sted gennem *social deltagelse* (Schraube & Osterkamp, 2013).

Det gør deltagelse i *fællesskaber* til et centralt spørgsmål i udforskningen af menneskers muligheder for at udvikle deres livsmuligheder. Vi trækker tillige på Jean Lave (2009), der har udviklet et begreb om ”situeret læring”, der knytter forståelsen af læring tæt til menneskers aktive engagementer i sociale praksisser. Etienne Wenger og Jean Lave (2003) udviklede tidligt et begreb om ”legitim perifer deltagelse”, som en måde at beskrive, hvordan deltagere gennem situeret læring gradvist bliver en større del af den praksis, de tager del i. Dette begreb har Jean Lave (2019) senere selv kritiseret for at give anledning til en alt for mekanisk forståelse af læring som en lineær bevægelse fra novice til ekspert. Hun understreger i sit senere arbejde det almene i, at mennesker i deres hverdagsliv kontinuerligt arbejder på at komme i position som legitime sociale deltagere i sociale praksisser under stadig forandring og at læring må ses som en central del af dette.

Muligheder i en given social praksis ser forskellig ud afhængig af deltagernes positioner i den. Ole Dreier (1999) anvender begrebet *position* til at belyse, at den enkeltes perspektiver på social praksis må forstås som knyttet til de måder, personen har adgang til og rådighed over fælles ressourcer og muligheder. Både i kritisk psykologi og i teori om situeret læring forstås læring som knyttet til deltagelsesbetingelser i sociale fællesskaber. Fællesskaber er under stadig tilblivelse i kollektive transformativ processer, hvor den enkelte lærer gennem at engagere sig i og handle forandrende i en social verden (Stetsenko, 2016). Artiklen trækker på disse teoretiske tilgange i analyser af elevers bestræbelser på at høre til og komme ”i position som lærende sociale deltagere”.

## Forståelser af udsathed

Negative deltagelseserfaringer udgør en bred betegnelse for de faglige, personlige og sociale vanskeligheder, de unge kan opleve at have stået i, når de starter på FGU. At unge ikke kommer videre i arbejde eller uddannelse gør i sig selv, at de kategoriseres som *udsatte*. Social ulighed i uddannelse forklares ofte ved at pege på vanskeligheder i social baggrund (Landersø, 2017). Dermed ses bort fra at langt størstedelen af de unge, der kommer fra familier i udsatte situationer ikke selv møder alvorlige problemer i voksenlivet (Ejrnæs, 2019). Til gengæld oplever en stor gruppe unge fra såkaldt ressourcefyldt social baggrund problemer i deres voksenliv (Benjaminsen et al., 2015). Det sætter selve forestillingen om at sociale vanskeligheder arves i en familie i et kritisk perspektiv og der er da også kommet stigende interesse i at rette opmærksomheden mod unges deltagelsesbetingelser i skole og uddannelsessystem (Højholt & Kousholt, 2018; Mardahl-Hansen, 2018).

Eftersom kategoriseringer af unge kan blive en del af de vanskeligheder, de oplever, bruger vi her betegnelsen unge med negative deltagelseserfaringer for at fastholde, at det er komplekse betingelser, der kendetegner unges situation, når de kommer i klemme i et uddannelsessystem. Charlotte Højholt (2020) foreslår begrebet ”situeret ulighed” til at indfange, hvordan forskellige problematiske

betingelser får personlig betydning i de unges skolegang og livsførelse i et hverdagsliv på tværs af kontekster. En FGU-elev Sif beskriver i tråd hermed, hvordan vanskeligheder i skolelivet kan spille sammen med alvorlige hændelser i familielevet:

*"[Folkeskolen] var faktisk ikke særligt sjov, fordi jeg rent faktisk blev mobbet på det tidspunkt. Det var for svært [fagligt], der var for mange elever i klassen og jeg følte ikke jeg fik den hjælp, jeg havde brug for [Sif er ordblind]. Men det, der så skete midt i alt det her (10 kl.), det var at jeg mistede min far. Det gjorde jo så igen, at jeg ikke kom i skole, fordi jeg jo havde det megasvært og det var rigtig, rigtig hårdt at miste ham (Sif sukker og stemmen bliver spinkel). (Sif FGU-elev, 2020)."*

Citatet viser, hvordan et skoleliv med mobning, ordblindhed og en oplevelse af ikke at kunne få hjælp bliver kombineret med en alvorlig hændelse i familien. Det fører samlet set til, at Sif opgiver skolen. Sådanne reaktioner må, som tidligere nævnt, også forstås i lyset af skolepolitiske målsætninger, der har skærpet fokus på individuelle elevpræstationer (Mardahl-Hansen & Schwartz, 2021). Bestræbelser, der samtidig risikerer at sætte en skolemæssig hensynstagen til varierende vanskeligheder i elevernes livssituation under pres. Begivenheder hjemme (tab) og i skolen (mobning og manglende støtte til at overkomme ordblindhed) kan således ikke ses som afgrænsede årsager eller faktorer, der forårsager bestemte virkninger. Det er komplekse forhold, der spiller sammen og skaber grundlaget for en personlig opgivelse af skolen i en samlet livssituation. For at tydeliggøre pointen, kan vi vende problematikken om og spørge, hvordan Sif ville være kommet videre med sorgen over farens død, hvis hun havde følt sig hjemme i skolens faglige og sociale fællesskaber og havde haft tiltro til fremtidige uddannelsesmuligheder. Det viser begrænsningerne i at forstå vanskeligheder i uddannelse ud fra entydige kategorier som "sårbarhed" "ordblindhed" eller "sorg". Tværtimod spiller vanskelige betingelser sammen på komplekse og konkrete måder og får forskellig subjektiv betydning i unges livsførelse på tværs af kontekster (se evt. Schwartz, 2019). I forlængelse heraf må negative erfaringer med deltagelse i et skolesystem forstås som situerede og i bevægelse, hvilket vil sige, at deres betydning ændrer sig afhængig af forandringer af mulighedsbetingelser i en samlet livssituation.

Vi argumenterer således for, at vi har brug for at udvikle mere dynamiske forståelser af, hvordan udsathed udvikles i tilknytning til barrierer for deltagelse i læringsfællesskaber. Dermed rettes fokus mod, hvordan unges deltagelsesbetingelser i læringsfællesskaber kan styrkes (Højholt & Kousholt, 2018; Poulsen, 2018). Når vi stiller spørgsmål om, hvordan unge (igen) kommer i "position som lærende sociale deltagere", har vi således ikke fokus på individuelle problematikker eller sårbarheder. I stedet bestræber vi os på at se *med* eleverne ud på deres skoleliv for at indfange, hvad de unge ser som betydningsfuldt i deres forsøg på at høre til og tage del i de læringsfællesskaber, som en FGU-uddannelse byder på.

## Fællesskabers betydning

Med social deltagelse som teoretisk udgangspunkt kommer fællesskaber i fokus og megen forskning peger på, at de unge først og fremmest orienterer sig mod fællesskaber med andre unge (Højholt & Larsen, 2021; Poulsen, 2021; Stanek, 2012; Testmann, 2018). Set fra de unges perspektiver betyder det ”at komme i position som lærende sociale deltagere” først og fremmest at komme ind og blive en del af elevfællesskabet i FGU, og især opstarten kan tegne sig som en stor opgave:

*”Sif: Men det var faktisk også en lille smule svært at starte op her [FGU], fordi man ligesom er helt ny i en fremmed klasse. Så det var faktisk lidt svært til at starte med.*

*I: Altså at skulle gå igennem døren den første dag?*

*Sif: jaaaa! Det var sådan lidt svært. Jeg meldte mig også lidt syg, fordi det var faktisk lidt svært at starte her. Som helt ny. Man kender slet ikke nogen (trækker vejret dybt), så det jeg aftalte med vejlederen her, det var første dag, jeg var heroppe, der var jeg kun oppe og sætte ansigter på dem [elever i klassen] og lige møde dem og så gik jeg hjem igen. Altså en uge-14 dage startede jeg med at være her, hvor jeg var her fra 8-12. Så jeg lige fik et indtryk af, hvem de var” (Sif, FGU elev 2020).*

Set fra Sifs perspektiv udgør hendes vej ind i fællesskabet en vanskelig opgave. Vi kan iagttage, hvordan der tilrettelægges en trinvis modtagelse, for at hun kan finde vej ind og komme på plads i det, hun skal være en del af. Eksemplet siger ikke noget om, hvad FGU gør for at modtage nye elever eller hvordan de arbejder pædagogisk med at åbne et læringsfællesskab for nye deltagere. Sifs perspektiv peger imidlertid på, at modtagelse af nye kan udgøre et særligt opmærksomhedspunkt. Mange FGU-elever visiteres gennem hele skoleåret og selve modtagelsen og bevægelsen ind i et nyt uddannelsesfællesskab ser ud til at være potentielt sårbart. Hvordan arbejdes der skolemæssigt med fællesskaber, så der skabes gode betingelser for at modtage nye deltagere? Citatet peger også på, hvor meget unge udgør betingelser for hinanden. Peter fremhæver *sammenholdet* i klassen som afgørende:

*”..for så er det motiverende at komme i skole, så er det motiverende at deltage og så har man lyst til at række hånden op eller komme med ideer til læreren. Sådan at hun også kan få at vide, at okay de vil gerne lave noget af det der, fordi man føler sig tryk i klassen. Ligeså snart man har en tryk base, så synes jeg bare, så bliver alting meget bedre og så bliver man mere motiveret for at stå op. ”Åh, det er mandag jeg gider fandeme ikke i skole”. Men jeg gør det alligevel, fordi at jeg kan godt lide at være sammen med de andre. Så det, synes jeg, har en rigtig stor indflydelse, hvordan man har det i en klasse.” (Peter FGU-elev, 2020)*

Motivationen til at møde op, deltage i undervisningen og bidrage til den ligger først og fremmest i oplevelsen af at være en del af et ungefællesskab. Motivation må dermed forstås som socialt skabt (sml. Nøttrup, 2016). I citatet ses det tydeligt, hvordan det sociale og faglige er forbundet i elevernes perspektiver. Alle interviewede elever taler om betydningen af at være sammen om opgaverne, at hjælpe hinanden og at have et sammenhold i klassen. Intervieweren spørger til,

hvordan Sif (fra artiklens indledende citat) oplever at være i en klasse, hvor eleverne befinder sig på mange forskellige faglige niveauer:

*”Det tænker jeg faktisk ikke over. For jeg synes, vi er en klasse, der har et godt sammenhold med hinanden. Vi snakker på kryds og tværs alle sammen*

*I: Så du synes ikke, det forstyrrer undervisningen, at der nogle gange lige skal bruges lidt mere tid på at få noget forklaret?*

*Sif: Nej!*

*I: Hvis jeg skal oversætte det, du siger: fordi I er en god klasse, så er man også villig til at give tid, hvis der er en, der har brug for det?*

*Sif: Præcis. Ja, for vi har en forståelse for, at personen har det svært måske ved at læse eller skrive, så giver vi hinanden tid. Vi respekterer hinanden som dem vi er i klassen. [...]” (Sif FGU-elev, 2020)*

Vi kender ikke de skolemæssige tiltag, der ligger bag det fællesskab, der udvikles i denne klasse, men elevernes udsagn peger på, at en FGU kan åbne for en ny situation, hvor negative deltageserfaringer kan overskrides i en oplevelse af, at det er trygt at lære, selvom man slås med usikkerhed og tvivl. Den analytiske pointe, vi fremhæver her, er sammenhængen mellem sociale og faglige aspekter af skolelivet: Lysten til at møde op, oplevelsen af at kunne tage del i et fællesskab, plads til forskellighed, den fælles accept af at alle har brug for hjælp hænger sammen med modet til at række hånden op og tage aktiv del.

## Læringsaktiviteter

Hvordan den enkelte kan komme i ”position som lærende social deltager” handler også i høj grad om, hvordan læringsaktiviteter åbner for deltagelse. FGU er som tidligere nævnt sat i verden med en mission om at råde bod på den historiske adskillelse mellem boglig og håndværksmæssigt uddannelse. Historisk er viden i folkeskolen i stigende grad blevet formidlet abstrakt og adskilt fra en praksisfaglig viden, der traditionelt tillægges mindre status. I interviews beretter Sif, Maja og Peter om vanskeligheder med at deltage i folkeskolen og om at være ”skoletrætte” og ”skolestressede”. De forklarer en problematisk skolegang med, at de lider af ”ordblindhed” og ”indlæringsbesvær”. Flere har erfaringer med at blive mobbet og har følt sig for ”dumme” til at lære. Eleverne forklarer de vanskeligheder, de oplever, ved at tage skolesystemets kategoriseringer på sig. Eleverne oplever, at det er dem, der er forkerte og ikke passer ind. Sif, Maja og Peter fortæller således på forskellige måder, om oplevelsen af at være for dumme til at lære. Maja ønsker ”decideret bare [at] have noget praksis”. Dermed tager hun del i en almen antagelse om, at nogle elever har brug for at lære gennem praktisk handling. Hun udtrykker imidlertid samtidig glæde over matematikundervisningen, når den organiseres på en særlig måde:

*”Altså jeg er glad nok for, at vi har fået vores matematiklærer. Fordi han er megadygtig og han kan lære os noget. Det, tror jeg nok skal blive godt det, der matematik. [...]”*

*I: Hvad er det han gør, tænker du, som er...*

*Maja: Jamen, han er bare bedre til at lære fra sig, end de andre har været. Han tager sig tid til at sætte sig ned ved os og fortælle os, hvad det er han mener med opgaven eller hjælper os, så vi kan forstå det.” (Maja, FGU-elev 2020)*

Eleverne beretter om lærere, der smitter med deres engagement og tro på, at alle kan lære matematik. En anden pointe, der imidlertid også træder frem i citatet, er Majas oplevelse af at få den fornødne *tid* til at forstå, hvad opgaven handler om og hvordan, den kan løses (sml. Larsen & Nøttrup, 2019). Læreprocesser i matematik kan også forstås som et praktisk forhold, der involverer brug af papir, blyant og kulturelt udviklede logiske redskaber. Opgaver hvor man, som Lene Tanggaard (2020) påpeger, må arbejde sig ind i for at forstå, hvordan man helt praktisk *gør*. Det udfordrer traditionelle forståelser af, hvad der udgør teori og praksis i undervisning. Spørgsmålet bliver da, hvordan eleverne oplever, at de kommer i position som lærende i en boglig-matematik-praksis. Vi spørger Maja om, det er læreren, fællesskabet eller opgaven, der har betydning:

*”Jeg tror, det er en blanding for mig. For mig skal lærerne også kunne respektere den, jeg er. Skal kunne respektere, at jeg ikke kan finde ud af det eller at jeg ikke liiige er i humør til at lave f.eks. den opgave, så hun måske kunne sætte mig i gang med en anden opgave. Fordi jeg jo har så svært ved det, som jeg har. Så når selvtilliden, eller hvad man nu siger, ikke er i top den dag, så skal jeg ikke sidde og lave en opgave, jeg ikke kan finde ud af, fordi så gider jeg slet ikke.” (Maja, FGU-elev 2020)*

Maja fortæller videre om en anden lærer, der egentlig er god til at opfange, når Maja har en dårlig dag og tilbyde en snak om det. Maja fortæller, at det kan hun ikke bruge: ”Nej, så vil hun bare snakke, og det er jeg ikke i humør til.” Vi tolker Majas udsagn som udtryk for, at hun i mødet med opgaven bliver usikker på, om hun kan fastholde sin position som en, der kan lære og netop det kan en personlig samtale, i modsætning til hvad vi ofte tror, ikke afhjælpe. Eksemplet viser, at vanskeligheder med opgaver nemt fører til et blik på eleverne som særligt sårbare (Nøttrup, 2016). En inderliggørelse der kan føre til antagelser om, at der er brug for samtaler eller terapi. Maja peger imidlertid på, at støtte til at overskride aktualisering af nederlagserfaringer kan finde sted gennem en fleksibel omorganisering af læringsaktiviteterne.

Skole og uddannelsesinstitutioner varetager en samfundsmæssig opgave, der handler om at formidle almene kulturrenskaber (sml. Skovmand & Tanggaard, 2020) og at undlade at stille krav om at lære disse risikerer derfor at bidrage til at øge social ulighed. FGU står således over for den udfordring både at skulle tage krav til faglig kvalificering alvorligt og samtidig udvikle undervisningsformer, der tager hensyn til individuel usikkerhed. De skal både tilrettelægge en pædagogik, der undlader at overbeskytte unge samtidig med, at den rummer en sensitivitet over for, at faglige krav kan bringe elevens tidligere negative deltageserfaringer i spil. Det peger på udvikling af en pædagogisk praksis, hvor viden fra de unges perspektiver inddrages systematisk, tillige med *deres* bidrag

til, hvordan undervisning kan organiseres fleksibelt, så negative deltageserfaringer kan overskrides.

## Unge medskabelse af fællesskaber

De unge er først og fremmest fælles om at være unge på-vej-til-voksenlivet og dermed midt i de orienteringsprocesser, der knytter sig hertil (Juhl, 2019; Mørch, 2010). Det sidste tema, vi sætter fokus på, er de unges aktive deltagelse i at skabe læringsfællesskaber. I et eksempel har eleverne deltaget i et undervisningsforløb, der har taget udgangspunkt i DR-serien ”Ulven kommer”. Det skaber meget engagement i klassen:

*”Sif: Jeg synes bare, det er en sindssyg god serie, som vi startede med at se. Da vi så den første gang, troede læreren måske ikke på, at vi kunne bruge den. Men det har hun jo så rent faktisk fundet ud af, at vi kan i vores undervisning. Og det her med, at vi har set den igennem alle afsnittene indtil videre, og så snakker vi jo om den. Men den sætter jo bare sindssygt mange dilemmaer op og vi har hver vores mening i klassen om, hvad der rent faktisk er rigtigt og hvad der ikke er.” (Sif, FGU-elev 2020)*

Eksemplet henleder opmærksomheden på, at stoffet kan skabe et fælles tredje, der engagerer til ændret deltagelse i fællesskaber og til nye måder at forstå sig selv og andre. En skole er også et sted, hvor unge lærer om livet i bredere forstand og kan bruge hinanden i en dialog om de mange dilemmaer, der er knyttet til at være ung og på vej ind i voksenlivet. Fællesskabet om stoffet og diskussionerne om de mange dilemmaer, filmen præsenterer, åbner for varierende muligheder for at tage del som en, der er i færd med at øve sig i at blive klogere. ”Ulven kommer” præsenterer åbenbart et så flertydigt og komplekst problemfelt, at den både rammer almene og særlige problemstillinger som ungegruppen kan engagere sig i at udveksle om. Dermed træder de frem for hinanden (Lybro, 2021), finder deres personlige stemme i forhold til sociale og samfundsmæssige spørgsmål og udvikler sammen deres lærende sociale deltagelse. Det viser samtidig, hvordan disse positioner skabes i et dynamisk samspil mellem deltagerne og læringsaktivitetens indhold og tilrettelæggelse. Det handler både om indflydelse på læringsaktiviteter og, som vi vil vise i det følgende, om at være medskaber af de fællesskaber, man deltager i. Sif fortæller, hvordan der efter sommerferien kommer seks nye elever ind:

*”Vi syntes, der var en ret trykket stemning i starten. Det var som om, vi stadig var ”de nye” og ”de gamle”, og det var lidt svært at få dem [de nye] ind og være med i fællesskabet. Så det, vi gjorde var, at vi tog en snak inde på klassen først uden læreren – fordi hun behøver jo ikke altid at være en del af vores snakke. Så den klarede vi selv og vi fik ligesom snakket, at vi syntes der var en dårlig stemning og det syntes de jo egentlig også selv. Og det hjalp faktisk med den her snak og det hjalp også med, at vi holdt en klassefest, hvor vi ligesom blev rystet sammen som en klasse... og det har jeg faktisk aldrig oplevet, at vi gjorde på min gamle skole. At vi ligesom tog sådan nogle initiativer. Her føler jeg at vi er lidt mere voksne mennesker, der rent faktisk tager det uden læreren, hvor på*



*min gamle skole, der var læreren tit med inde over alle de her diskussioner, hvis der var noget.” (Sif, FGU-elev 2020)*

Den fælles snak om klassen fører til, at Sif erfarer, at hun sammen med kammerater kan tage ansvar for en uheldig situation og bidrage til at forandre den. FGU er en ungdomsuddannelse og har dermed en forpligtelse til at overskride skoleelev-positionen og bidrage til unges kollektive udvikling af selvforståelse som ”unge-på-vej” (til voksentilværelse, uddannelse og arbejde). Dette kan organiseres som individuelle opgaver i faget PASE, men også gennem understøttelse af elevernes egne processer og initiativer i hverdagslivet. Maja bliver f. eks. spurgt om hun oplever indflydelse i FGU-skolens hverdag og hun svarer:

*”Nu hjalp jeg jo en ven i nød i klassen ved, at vi rykkede rundt på nogle pladser. En af drengene følte sig alene nede i den anden ende, så jeg valgte at sætte mig hos ham. Og så var der nogle folk der rykkede med, hvor jeg tog sagen i hånden og sagde, at det klarer jeg lige så. For det turde han ikke selv, fordi han jo er ny og læreren er heller ikke så glad for ham (hun griner). Så, det måtte jeg jo så lige klare. Så jeg føler egentligt, at jeg har en god indflydelse derinde.” (Maja, FGU-elev 2020)*

Her handler indflydelse om tilfredsstillelsen ved at kunne influere på sine venners velbefindende, at kunne gøre en forskel og at få andre med i at bygge et fællesskab op. En skolepraksis kan åbne for, at elever bliver *mere* deltagende, bidragende og ansvarsfulde. Hvilket er en anden måde at formulere den læringsbevægelse teorien om ”perifer legitim deltagelse” lægger op til at begrebsliggøre (se også Mørck & Munkholm, 2016), nemlig hvordan elevs medskabelse af sociale mulighedsrum kan forandre deres position som lærende sociale deltagere.

## Konklusion

FGU-skolerne står i den situation, at de modtager elever med mange forskellige, ofte negative erfaringer med skolegang og skolerne skal udvikle en uddannelse, der understøtter at unge (igen) kommer i ’position som lærende sociale deltagere’. Samtidig er FGU født med en række uddannelsespolitiske udfordringer, der handler om at overskride modsætninger mellem boglige og praksisfaglige former for undervisning og mellem individuel kvalificering og læring i fællesskaber. Det stiller store krav til, at FGU skaber rammer for læringsfællesskaber, der er socialt understøttende samtidig med, at de skaber faglige udfordringer og engagement på mangfoldige måder.

Vores forskningsprojekt har ikke haft fokus på, hvad FGU-uddannelsen gør for at skabe en uddannelse, der bidrager til at unge overvinder oplevelser af social og faglig usikkerhed. Vi har analyseret unges tanker om negative deltagelses-erfaringer og hvordan de oplever deres nye hverdag i FGU. De unge peger på betydningen af et fællesskab, der ’kalder’ på en, læringsaktiviteter, hvor man har tid og støtte til at forstå opgaverne og indgår i et samarbejde om at finde måder

at løse dem på. De unge peger også på betydningen af at være unge sammen, udvikle deres ansvar for hinanden og bruge hinanden til at orientere sig i livsdilemmaer og -problematikker. De unge peger således på, at de bruger hinanden og at deres aktive bidrag til læringsfællesskabet kan danne grundlag for, at den enkelte kan overskride en tidligere oplevelse af 'sårbarhed' og marginalisering. De unges aktive fællesskabelse kan således forstås som en mulighedsbetingelse, der skaber forudsætning for, at den enkelte "kan komme i position som lærende sociale deltager".

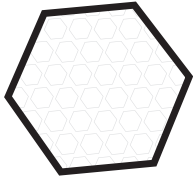
Et læringsfællesskab er et socialt skabt arrangement. Således kan positioner i læringsfællesskaber ikke tildeles deltagerne som led i en pædagogisk intervention eller fremmes gennem bearbejdning af den enkeltes motivation eller kompetencer. Positioner i læringsfællesskaber må forstås som skabt af deltagerne gennem deres aktive bidrag, forhandling og organisering af det fælles sociale mulighedsrum. Læringsfællesskaber bliver til i komplekse dynamikker mellem fællesskab, læringsaktiviteter og enkeltpersoners bidrag og det rejser pædagogiske spørgsmål om, hvordan FGU-uddannelserne skaber gode betingelser for en sådan fællesskabelse. Unges bestræbelser på at overvinde negative deltagelseserfaringer og komme i "position som lærende sociale deltagere" kædes således sammen med deres muligheder for at være medskabere af sociale mulighedsrum, hvor overskridelse af social og faglig usikkerhed gøres til et fælles anliggende.

## Litteratur

- Benjaminsen, L., Andrade, S.B., Andersen, D., Enemark, M.H., & Birkelund, J.F. (2015). Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark: En registerbaseret kortlægning. Retrieved from: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/familiebaggrund-og-social-marginalisering-i-danmark-6129/>
- Bolvig, I., Jeppesen, T., Kleif, H.B., Østergaard, J., Iversen, A., Broch-Lips, N., Jensen, N.L., & Thodsen, J. (2019). *Unge uden job og uddannelse – hvor mange, hvorfra, hvorhen og hvorfor? En kortlægning af de udsatte unge i NEET-gruppen*. København: VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. Retrieved from: [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-02/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen\\_120220%20Tilg%C3%A6ngelig.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-02/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen_120220%20Tilg%C3%A6ngelig.pdf).
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1, 5-32.
- Ejrnæs, M. (2019). *Ulighed, fattigdom og sociale problemer*. Frederikshavn: Dafolo.
- EMU. (2019). *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU*. Retrieved from: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Vejledning%20til%20de%2015%20didaktiske%20principper%20for%20FGU.pdf>;
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Graversen, L. (Eds.). (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistriivsel blandt unge*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grønne, H.H., & Poulsen, S.M. (2020). *FGU – en kompleks helhed. En analyse af retningen for FGU fra politisk målsætning over curriculum til pædagogisk praksis*. Kandidatafhandling ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

- Hansen, L.K. (2022). *Deltagelse, motivation og tilblivelse i et førstepersonsperspektiv – et kritisk psykologisk casestudie af unge i FGU*. Kandidatspeciale, Institut for Kulturvidenskab, Syddansk Universitet, Odense.
- Hecksher, K., Thomsen, R., & Nordentoft, H.M. (2014). *Forskningscirkler: en introduktion til metoden og gode råd*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (Ed.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. (pp. 23-43). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2020). Conflictuality and situated inequality in children's school life. *Children's Geographies*. Published online: 10 Sep 2020. 10.1080/14733285.2020.1817335
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014). Practice Research. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1485-1488). NY: Springer New York.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (Eds.). (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Larsen, M. R. (2021). Fællesskaber og situeret ulighed - om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 22-38.
- Juhl, P. (2019). Young people's development of agency: Explored from their perspectives on everyday school life. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 781-800.
- Katznelson, N., Sørensen, N. U., & Illeris, K. (Eds.). (2017). *Understanding Learning and Motivation in Youth: Challenging Policy and Practice*. London: Routledge.
- Landersø, R. (2017). Den sociale arv har konsekvenser hele livet. *Rockwool Fonden Forskning. Kort NYT Fra RFF*. Retrieved from: [https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2017/03/KNY\\_03-17\\_Den-sociale-arv-varer-hele-livet\\_Final01\\_WEB.pdf](https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2017/03/KNY_03-17_Den-sociale-arv-varer-hele-livet_Final01_WEB.pdf)
- Larsen, D.O., & Nøttrup, J. (2019). Legitim langsomhed i Produktionsskolens pædagogiske praksis. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2), 71-81.
- Lave, J. (2009). Situeret læring og praksis i forandring. *Nordiske Udkast*, (1), 9-33.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation and Changing Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzel.
- Lund, L., & Kaatmann, S. (2021). Opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser. En delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL. *UCL Erhvervsakademi Og Professionshøjskole, Online udgivelse*, 1-28. <https://www.ucviden.dk/da/publications/opsamling-p%C3%A5-en-didaktisk-og-l%C3%A6ringsorienteret-analyse-af-fgu-bek>
- Lybro, J. (2021). Frihed til at handle: et indblik i et ungeperspektiv på den forberedende grunduddannelse (FGU). *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 1(24), 77-86.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Ph.d afhandling ved Institut for Menneske og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Mardahl-Hansen, T., & Schwartz, I. (2021). Pædagogers og læreres arbejde med fællesskaber i folkeskolen. *Unge Pædagoger*, (1), 5-18.
- Mørch, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed. *Psyke & Logos*, 31, 11-44.
- Mørck, L.L., & Munkholm, M. (Eds.). (2016). *Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber*. SPUK, Socialt Udviklings- og Kursusforum.
- Nielsen, M.K. (2020). Madretfærdighed som kritisk tilgang til ”praksisfaglighed” i madkundskab? *Unge Pædagoger*, (3), 77-87.
- Nøttrup, J. (2016). Forandring sker i fællesskaber. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 19(2), 75-91.
- Poulsen, C.H. (2018). Når sammenkobling fører til frakobling: eksklusionsprocesser i lyset af læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 70-77.
- Poulsen, C.H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.

- Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie - elevperspektiver på inklusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (2), 84-100.
- Skovmand, K., & Tanggaard, L. (2020). *Hvad vi taler om, når vi taler om at lære: Syv lærestykker til skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*, 40(1), 38-51.
- Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Tanggaard, L. (2020). Når vi ved mere, end vi kan fortælle: En indkredsning af praksisfaglighedsbegrebet samt overvejelser over teori og praksis i undervisningen. *Unge Pædagoger*, 3(1), 12-19.
- Testmann, L. (2018). Konflikt og fællesskab blandt børn i skolen – perspektiver på inklusion. In C. Højholt, & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 176-197). Dansk Psykologisk Forlag.
- Tybjerg, G.M. (under udarbejdelse). *Unge ulige muligheder i udskolingens overgangsarrangementer*. Ph.d. studie ved Roskilde Universitet.



# Sofaer, pandekager og lyde fra flere verdener

Selskabelighed som fritidsinstitutionel samværsform

**Marianne Brodersen**

ph.d., lektor, Professionshøjskolen Absalon (mar@pha.dk)

**Anne Winther Jensen**

ph.d., lektor, Professionshøjskolen Absalon (awj@pha.dk)

**Mikkel Hald**

cand. pæd., adjunkt, Professionshøjskolen Absalon (miha@pha.dk)

**Katrine Løth**

cand. pæd., adjunkt, Københavns Professionshøjskole (katl@kp.dk)

**Mikkel Snorre Wilms Boysen**

ph.d., docent, Professionshøjskolen Absalon (msb@pha.dk)

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134275

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

I fritidspædagogikken betragtes det som en væsentlig opgave at skabe grobund for børns og unges fællesskaber. I nærværende artikel undersøges, hvorledes fællesskaber kommer til syne og bliver til som samvær i fritidsinstitutionens rum. Undersøgelsen trækker på et feltarbejde i SFO'er og fritidsklubber som led i et forskningsprojekt om digitale fællesskaber. Med afsæt i nymaterialistisk og stedssensitiv teori anvendes empirien til at fremanalysere det komplekse samspil mellem mennesker, materialer og digitale teknologier i etableringer af børns og unges samvær. Analyserne demonstrerer, hvordan fritidsinstitutionens samværsform bliver til i et mellemrum mellem skole og hjem, hvor materialer, lyde og dufte er med til at skabe hjemlighed og uformelhed. I tråd med dette viser analyserne, hvorledes børns samvær omkring digitale medier er præget af vekslinger mellem stærk intensitet og flygtighed, der synes at afspejle den særlige fritidspædagogiske kontekst, hvor børn kommer og går, og hvor afbrydelser er et kendetegn. Sidst i artiklen introduceres med begrebet 'selskabelighed' en metateoretisk ramme til at forstå børns samvær i fritidsinstitutionen som noget, der er uden et distinkt formål, men som samtidig ikke er formålsløst.

## Nøgleord

Fællesskaber, sociale medier, børn og unge, selskabelighed, samvær, materialitet, rum, fritidspædagogik

## Abstract

*Couches, pancakes and sounds from other worlds. Sociability as a mode of being together in after school clubs*

In pedagogical practice, it is considered an important task to create opportunities for children's and young people's communities. This article analyses how communities occur and come into being as togetherness in the after school clubs. The empirical foundation of the paper is part of a study on digital communities in after school clubs for children between six and 11 years and young people between 12 and 15. The paper is theoretically founded in new materialism and place-sensitive theory and the analyses point to the complex interplay between humans, materials, and digital technologies when children and young people, respectively, are together. The analyses show that after school clubs are an 'in-between space' between school and home and togetherness is formed in an atmosphere, where materials, sounds and smells help to create homeliness and informality. Further, the analyses demonstrate how children's time together around digital media is characterised by alternations between strong intensity and volatility. This seems to reflect the special after school club context, where children come and go, and where interruptions are a characteristic. In conclusion, we introduce the concept of 'sociability' as a meta-theoretical framework for understanding children's socia-

ling in the after school clubs as something that, on the one hand, is without a distinct purpose, but which, on the other hand, is not purposeless either.

### Keywords

Communities, social media, children and young people, sociability, social interaction, materiality, space, pedagogy in after school clubs

---

## Indledning

Fællesskaber står som et centralt begreb i pædagogiske diskussioner og idealer for det gode liv, som det pædagogiske arbejde skal medvirke til at realisere. I fritidspædagogikken har bestræbelsen på at skabe grobund for børne- og ungefællesskaber en særlig plads, og forbinder sig her med en fritidspædagogisk tradition med vægt på børns og unges selvbestemmelse og social inklusion. I en EVA-undersøgelse af fritids- og klubtilbud fremhæves det som en væsentlig kvalitet, at ”børn og unge kan indgå i sociale relationer og fællesskaber” (EVA, 2018, 80). Og i lovgrundlaget for fritidshjem og fritids- og ungdomsklubber under dagtilbudsloven indgår fællesskab eksplicit i formålsparagraffen: ”Klubtilbud m.v. skal (...) bidrage til at udvikle børns og unges evne til at indgå i forpligtende relationer og fællesskaber” (Dagtilbudsloven, §65).

I denne artikel indtager vi en spørgende og undersøgende tilgang til, hvad fællesskaber er, og hvordan de bliver til i fritidsinstitutionens rum. Særligt interesserer vi os for, hvordan børns brug af digitale og sociale medier indgår som elementer i etableringer af socialt samvær i fritidsinstitutionerne. Med afsæt i en nymaterialistisk (Damsholt & Simonsen, 2009) og kulturgeografisk (Massey, 2005) optik belyser vi, hvordan børns og unges samvær bliver til i samspil mellem brugen af medier og fritidsinstitutionens materialitet. Vi ønsker herigennem at bidrage med indsigt i, hvordan børns og unges samvær omkring digitale aktiviteter på sammenfiltrede måder skabes i fritidspædagogiske institutioner i en aktuel dansk kontekst. I sidste del af artiklen inddrager vi Simmels tænkning om *sel-skabelighed* i en diskussion af, hvordan man i videre forstand kan karakterisere samværsformer i den fritidspædagogiske institution.

## Tilblivelser af samvær i fritidsinstitutionens materialitet

Inden vi præsenterer artiklens vinkel og teoretiske afsæt vil vi kort skitsere bidrag til udforskning af børns og unges fællesskaber i fritidsinstitutioner og give en kort karakteristik af den fritidspædagogiske kontekst.

I en kritisk psykologisk tradition har Stanek (2011) peget på børn som aktive deltagere og skabere af fællesskaber under de betingelser, som skolen og SFO'en

udgør. I en kulturanalytisk orienteret tilgang har Sand (2014, 2015) undersøgt unges selvorganiserede fællesskaber uden for fritidsinstitutionens rum, og Falkenberg og Hansen (2020; 2021) har sat spot på aktuelle pædagogiske forhåbninger til fritidsorganiseringer i gadekulturelle projekter. Fritidsinstitutioners inkluderende potentiale er fokus i Petersen m.fl. (2019) samt Bruselius-Jensen m.fl. (2021), hvor fællesskab diskuteres ud fra en sontring mellem nære og distante typer af fællesskaber. På forskellig vis spejler disse bidrag to spor, der løber gennem fritidspædagogikkens historie, nemlig dels det socialpædagogiske, forebyggende tankegods, og dels fritidspædagogikken som forum for selvudvikling gennem børns egne initiativer (Krab & Andersen, 2016; Petersen & Sørensen, 2021).

Som nævnt tilskrives fællesskaber en central plads i fritidspædagogikken, og i EVA's undersøgelse af børns og unges motivation for at komme i fritidstilbuddene fremhæver de, som det allervigtigste, ønsket om at være sammen med kammerater og venner, efterfulgt af ønsket om at deltage i spændende aktiviteter (EVA, 2018). Fritidstilbuddene taler ind i disse ønsker ved at tilbyde aktiviteter som f.eks. at lave musik, spille bordtennis, billard og computerspil, alt sammen i et uformelt læringsmiljø, hvor omdrejningspunktet er samværet med kammerater og pædagogisk personale. Det uformelle læringsmiljø står i kontrast til skolens formelle læringsmiljø og beskrives som præget af frivillighed, medbestemmelse og fravær af mål og krav om specifik læring (Petersen & Sørensen, 2021). Den fritidspædagogiske kontekst kan således siges at være karakteriseret af en prioritering af relationer samt løsere strukturer og rammer for deltagelse i (ofte) kreative aktiviteter, og af muligheden for børns og unges selvinitierede aktiviteter. Fritidstilbuddene beskrives således som en slags mellemting mellem et struktureret institutionelt og et friere hjemligt miljø.

Afsættet for denne artikel er en nysgerrighed på, hvilke former børns og unges samvær antager i den fritidsinstitutionelle hverdag. For at undslippe de normative konnotationer, der binder sig til begrebet fællesskaber, arbejder vi med begreberne *samvær* og *samværsformer*. I gennem artiklen fremanalyserer vi, hvordan børns samvær i de fritidspædagogiske rum bliver til som en sammensathed af materiale og menneskelige forbindelser, hvori digitale medier og teknologier indgår. Vi tilnærmer os på den baggrund en karakteristik af den særlige sociale form, som børns samvær antager. Vi er altså ikke optagede af fællesskabers in- og ekskluderende effekter, og stiller os heller ikke kritiske an over for digitale mediers indtog i fritidsinstitutionerne. Derimod ønsker vi at bidrage med indsigt i det fritidspædagogiske rums egenart, og hvordan medier indgår i etableringer af samvær.

Artiklen skriver sig ind i en pædagogisk og kultursociologisk interesse for at forstå, hvordan det sociale bliver til og muliggøres gennem fritidsinstitutionens særlige samværsformer (Martinussen & Larsen, 2018; Hjarvard, 2005; Simmel, 1971). Artiklens analyser baserer sig på et empirisk materiale produceret i forsknings- og udviklingsprojektet ”Digitale kreative fællesskaber”, der havde fokus



på digitale praksisser i fritidspædagogikken (Boysen, Jensen, Hald, Løth & Brodersen, 2021).<sup>1</sup> Her har vi som led i forskningsprojektets feltarbejde i en SFO og to fritidsklubber hen over 6 måneder observeret børns og pædagogiske medarbejderes hverdagspraksisser med særligt fokus på relationer mellem pædagogisk praksis og børns samvær omkring medier (Johansen & Larsen, 2020; Emerson, Fretz & Shaw 2011). I projektperioden var vi på i alt 16 feltbesøg i institutionerne af hver ca. 3 timers varighed. Vi har endvidere, i hver SFO og klub, foretaget interview (12 i alt) med dels grupper af børn, dels pædagoger med fokus på børns brug af og erfaringer med medier, og hvordan pædagoger anvender medier i det fritidspædagogiske arbejde.<sup>2</sup> I forsknings- og udviklingsprojektet som helhed har vi oparbejdet empiri fra i alt 10 SFO'er og klubber på Sjælland; et materiale der har givet os en bred indsigt i fritidsinstitutioners indretninger, aktiviteter og samværsformer. I denne artikel trækker vi primært på observationsmaterialet.

## **Teoretiske afsæt for analyser af samvær**

Artiklens analyser er informerede af flere teoretiske traditioner og tilgange. For det første et praksisteoretisk afsæt, der i udgangspunktet interesserer sig for, hvad humane aktører gør med digitale medier. I en dansk sammenhæng har medieforskerne Stine Liv Johansen & Malene Charlotte Larsen (2019) undersøgt børns mediepraksisser med vægt på, hvordan børn aktivt integrerer medier i deres hverdagsliv. Med inspirationen fra den praksisteoretiske medieforskning arbejder vi ud fra en erkendelse af, at samvær omkring medier indebærer, at børn gør noget med medier. For det andet har vi vendt vores analytiske opmærksomhed mod nymaterialistisk teori, der kan gøre os i stand til at (be)gribe den materielle verdens betydning for tilblivelser af børns samvær. Det, som børn gør, gøres i samspil med en materialitet, og humane aktører som børn og pædagoger må betragtes som interagerende med en række ikke-humane aktører som medier, indretninger af fritidsinstitutionen og forventninger om, hvordan et institutionaliseret fritidsliv anno 2021 skal se ud. I artiklen trækker vi primært på etnologen Tine Damsholt og historikeren Dorte Gert Simonsens diskussion af de fokuseringer, der ligger i bestræbelser på at opskrive det materielles betydning, nemlig en fokusering på *proces* i det materielles sammenfiltrering med andre former for væren, en fokusering på *relation og netværk*, samt et fokus på *performativitet* (Damsholt & Simonsen, 2009, 16 ff.). For mere specifikt at kunne gribe om, hvordan fritidsinstitutionen bliver til som et særligt sted og rum for børns samvær, inddrager vi kulturgeografen Doreen Massey's (2005) tænkning om, at rummet kan forstås som et produkt af materialiteter, interaktioner og kulturel semantik. Disse teoretiske inspirationer informerer første del af artiklens analyser, der går tæt på børns samvær med og gennem medier i den fritidspædagogiske hverdag. I

---

1 Projektet var støttet af BUPL's forskningspulje

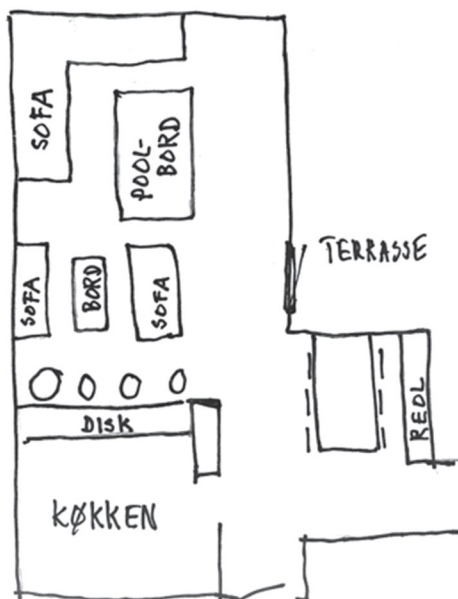
2 Der blev indhentet samtykke fra forældre, og vi bestræbte os på løbende at inddrage og informere de deltagende børn og unge om vores projekt og vores interesse for digitale medier i fritidsinstitutioner.

sidste del af artiklen diskuterer vi, hvordan man kan karakterisere det samvær, der finder sted i fritidsinstitutionens særlige rum, og her trækker vi som den tredje teoretiske inspiration på sociologen Georg Simmels teori om socialitet og samværsformer i storbyen (Simmel, 1971).

Ud fra de overordnede teoretiske inspirationer har vi valgt at fokusere vores analyser i begreber, der kan gribe om processuelle, performative og sociomateriale aspekter af det fritidsinstitutionelle samvær, nemlig *rum*, *throwntogetherness*, *script*, *affordance*, *soundscape* og *duft*, som vi kort introducerer til her. Ifølge Massey (2005) skal rummet forstås som et produkt af materialiteter. Rum er under konstant tilblivelse og under påvirkning af både det globale og det helt nære. Rum indeholder spor af fortiden og er influeret af mulige fremtidige scenarier. Det vil sige, at der i rum er en heterogenitet. *Throwntogetherness* betegner, at et givent rum indeholder en 'sammenkastethed' af humane og non-humane elementer, der indgår i en her og nu forhandling i forhold til en situation og et rums tilblivelse (Massey, 2005). Dufte og lyde er sanseelementer, der kan indgå i denne sammenkastethed. Lyde – *soundscape* – kan dels omfatte rummets 'grundtone', dels brud på denne. Ligesom lyde, kan dufte være upåagtede elementer, som er med til at etablere en stemning i et rum. Stemninger bliver således til via både materielle og immaterielle praksisser (Damsholt & Sandberg, 2018).

*Script* betegner, at ethvert element eller rum har en indskrevet bruger, det vil sige, er tænkt i forhold til en bestemt brug eller brugergruppe (Damsholt & Sandberg, 2018). Et rums konstruktion og indretning peger således allerede, i en ubefolket version, i retning af måder at benytte rummet på. Den faktiske brug af rummet kan dog afvige mere eller mindre fra den tiltænkte brug, og det samme gør sig gældende med digitale medier. Begrebet *affordance* peger parallelt hertil på relationen mellem artefakt og bruger, "som er betinget af de færdigheder og erfaringer, som brugeren har udviklet" (Dohn & Hansen, 2016, 35).

I de følgende afsnit inddrager vi begreberne i en flerfacetteret analysestrategi med henblik på at vise, hvordan samvær i SFO og klub på forskellig vis bliver til. Afsnittet starter med en analyse af sammenkastetheden i det fritidspædagogiske rum, og zoomer derefter gradvist ind på mindre rum i rummet ved at gå tættere på børns samvær i og omkring digitale medier.



### Det fritidspædagogiske rums sammenkastethed

Vi er i en fritidsklub, der har til huse i nogle mindre lokaler i en gammel villa.

Hovedrummet er afgrænset fra køkkenet af en disk med barstole. Det er kun de voksne, der må gå ud i køkkenet. I rummet er en sofagrube, en hjørnesofa og et pool-bord, og derudover et bord placeret ved en reol med brætspil. På væggene hænger skifterammer med collager fra udflugter, diplomer med navne på vindere af konkurrencer samt en ramme med billeder af de børn, der i øjeblikket er indmeldt i klubben. I en anden ramme ses reglerne for god opførsel i klubben.

Rummets script afspejler, at klubben er en mellemting mellem et institutionelt og et hjemligt univers, hvor inventar og indretning udgør en sammenkastethed af de to kontekster. Dele af møblementet – sofaer og sofabord – understøtter med deres affordance det at sidde henslængt, og signalerer hjemlighed, afslapning og lystbetonet aktivitet. Pool-bordet og indholdet i skifterammerne konnoterer institution, ligesom det indrammede regelsæt og voksenalderen gør det. Karakteren af samværet afgøres dog af, hvordan børn og voksne agerer i samspil med denne materialitet.

*Klokken er 14.00, og de fleste børn er lige ankommet; de har krydset sig ind, og en voksen har sagt hej og nævnt deres navn. Der dufter af pandekager i hele rummet; pædagogen Kamilla bager pandekager. Tre børn spiller pool. Agnes sidder ved disken med sin mobil. Hun kigger lidt i den, men følger ellers med i snakken ved pool-bordet. En af pædagogerne spørger, hvornår hendes veninde kommer og får at vide, at veninden er syg. En pige og en dreng sidder i sofaerne tættest ved bardisken, og kigger i hver deres mobil. Bagerst i rummet på sofaerne langs væggen sidder to drenge, meget tilbagelæned, og kigger i deres mobiler. Tre piger sidder sammen, de kigger på hinandens mobiler og griner. De er i gang med Snapchat, hvor de sætter hjertes på kvinderne af sig selv. Der er nu den ugentlige konkurrence om, hvem der har den sureste sko. Børn kommer med deres sko, som pædagogerne lugter til. De udtrykker tydelig væmmelse, men indimellem siger de også "nå – det var ikke så slemt". Vinderen bliver kåret og så er pandekagerne klar. Flere børn sidder nu og spiser, én kigger samtidig på sin mobil.*

Når børnene træder ind i klubben, er det grundlæggende script understøttet af dufte og et soundscape, der knytter sig til hjemlighed. Duften af pandekager signalerer (som andet nybagt) hygge og noget rart, og duften suppleres her af et lyd-billede med skramlen fra køkkenet og småsnak fra børn. Børnene agerer i samspil med de invitationer, der ligger i rummets script. De spiller pool, men foretager også aktiviteter, der kan beskrives som hjemlige, som at sidde henslængt i sofaerne. Brugen af mobiler antager varieret karakter: at sidde alene, men sammen, med mobiler (som drengene bagerst i rummet); at være i gang med noget fælles på mobilerne (de grinende piger), og at være tilskuer (Agnes på barstolen), hvis mobil synes at legitimere hendes tilstedeværelse tæt op ad de børn, der spiller pool. Børnenes praksisser kan forstås som deltagelse i mindre arenaer for samvær i fritidsklubbens hverdag. Brugen af mobiler folder sig ind i stedets hjemlighed og fritidspædagogiske praksis. Klubbens store fællesskab gøres gennem voksenorganiserede praksisser som eksempelvis spisning og små konkurrencer, hvoraf skolekonkurrencen bare er én. Alle kan deltage i konkurrencen, der foregår midt i rummet ved siden af pool-bordet og sideløbende med andre aktiviteter. Denne

konkurrence spiller på lugt og væmmelse, og samværet omkring konkurrencen tilføres en sanselig dimension, der blander sig med duften af pandekager.

Børns og voksnes samspil bliver her til i en omfattende sammenkastethed, hvor dufte og lyde blander sig med fysiske og digitale spil og aktiviteter. De arkitektoniske rammer, den hjemlige og institutionelle praksis' fysiske, digitale og sanselige dimensioner filtrer sig sammen og konstituerer en samværsform præget af hjemlighed og hygge. I kraft af denne sammenkastethed etableres en særlig stemning, som omslutter dem, der befinder sig i rummet.

I det følgende afsnit bevæger vi os ind i SFO'en. Her dvæler vi ved nogle af de måder, børn er sammen i og omkring spil og sociale medier, og hvordan dette muliggøres af medierne og den fritidsinstitutionelle ramme.

## Intensitet, engagement og fleksibilitet

*Loftet* er 3.klassernes særlige område i SFO'en, og her må børnene have deres egne mobiler og iPads med. Det centrale rum på Loftet er et stort aflangt lokale med to sofaområder og et bordfodbold. I den forreste sofagrupper lyse stofbeklædte sofaer er det mest piger, der opholder sig, mens drengene holder til i den blå sofa ved den store skærm og spillkonsollen i det bagerste sofaområde

*For enden af rummet er der en blå sofa i kunstigt skind. Der sidder 4 drenge omkring den store tv-skærm og spiller Knack på PlayStation. Spillet handler om, at man skal redde verden, siger de. På skærmen ses et univers, der ligner ruiner af fabriksbygninger. De to figurer, drengene styrer, er sammensat af smådele, der skiller sig ad, når de bevæger sig gennem forskellige scener og slås mod fjender. Drengenes kroppe er anspændte og let foroverbøjede, og de har deres blik stift rettet mod skærmen samtidig med, at de hurtigt styrer figurerne med controlleren. Alle kigger intenst på skærmen. De to, der ikke sidder med konsoller, kigger på og kommenterer højtlydt.*

I den blå sofa kan man iagttage, hvordan større eller mindre grupper af drenge er optagede af det samme spil. Kun to kan spille ad gangen, men turen går på omgang. Når drengene ikke selv spiller, sidder de tit med deres mobiler og spiller på dem, samtidig med at de løbende kigger op og kommenterer spillet på den store skærm. Fra andre steder på Loftet kan man høre drengenes glade eller frustrerede udbrud, når spændingen omkring spillet stiger. Loftet er præget af et soundscape, hvor høje lyde og udbrud fra den blå sofa lægger sig oven på den afdæmpede snak i de lyse sofaer. Lydene relaterer sig til de digitale aktiviteter, der finder sted: Det tempofyldte PlayStation-spil i den blå sofa, og det mere stilfærdige samvær omkring mobilspillene i det andet sofaområde.<sup>3</sup>

Børnenes samvær kan beskrives som præget af en stemning af fortættethed og intensitet. I første omgang mest iøjnefaldende omkring PS-spillet, hvor intensiteten viser sig i børnenes stift rettede blikke mod skærmen, de anspændte kroppe, hurtigheden på controlleren og de fælles udråb. Intensiteten forbinder sig med

---

3 Rummets farvescript og sofamaterialer er stof til refleksioner over relationer mellem køn, scripts og traditioner for børns samvær, hvilket dog ligger uden for denne artikels fokus.

spillets konkurrenceelement, og i det hele taget med børnenes indlevelse i det virtuelle univers og deres 'overlevelseschancer' derinde. I de lyse sofaer er intensiteten af en lidt anden art: en fortættet og stille stemning, der strømmer ud af pigernes kroppe, mens de, to og to, halvvejs ligger ned i sofaerne. Ind imellem lægger også en dreng sig i en af sofaerne og slapper af.

Den afslappede og uformelle stemning brydes ind imellem af pædagogen Lotte, når hun går gennem rummet med sin iPad og råber: "Valdemar, du skal gå hjem nu!". Børn bliver løbende råbt op og sendt hjem, hvilket betyder omrokeringer af spillere og konstellationer af børn i sofaerne. Denne samtidighed af intensitet og løbende beskeder, om at gå hjem, aftegner et særligt træk ved samværet i SFO'ens rum: På den ene side engagement og nærvær, på den anden side flygtighed og fleksibilitet, når samværsrelationer konstant ommøbleres. Skønt dette muliggøres i kraft af en hel kæde af samvirkende ting som sofaer, stemninger, kroppes placeringer m.m., så synes aktiviteter på digitale devices at understøtte denne særlige stemning af intensitet og flygtighed i relationer og samvær: Spillene tillader udskiftninger af spillere, og børn kan fortsætte deres samvær på mobiler, også efter de har forladt SFO'ens matrikel.

## Sammen med Charli

*I Loftets køkken-alrum er 3 piger samlet ved et bord. Den ene af dem sidder med sin mobil, hvor der kører en TikTok-video på skærmen, og de to andre står tæt omkring pigens og kigger med. På skærmen ser man 'Charli': En ung kvinde i tætsiddende tøj og pink striber i håret kigger ind i kameraet, mens hun laver dansebevægelser. En af pigerne begynder at lave dansebevægelser, der minder om Charlis. De har alle tre deres blikke rettet mod skærmen. Uden at tale sammen om, hvad de skal lave, går en af dem i gang med at lave en fletning i en andens hår. Pigen, der får ordnet håret, kigger samtidig på TikTok-videoen på mobilen. Lidt efter begynder pigerne at kigge på film og billeder af neglebehandlinger, men scroller tilbage til Charli-videoerne.*

Dette udsnit fra empirien er et eksempel på, hvordan børns samvær omkring mobilerne kan tage sig ud i en åbent organiseret SFO-hverdag, hvor børn bevæger sig rundt i institutionens forskellige rum. Aktiviteten er initieret af børnene selv, men samtidig initieret af den fascinationskraft, der strømmer fra Tik Tok-stjernen Charli D'Amelio. Samspillet er karakteriseret ved en flydende vekslen mellem forskellige aktiviteter: at kigge på skærm og skifte mellem videoer, at imitere Charlis dansebevægelser og sætte hår. Pigerne taler ikke sammen i løbet af denne observation, og handlingerne ser ud til at flyde af sted, hvor den ene handling afføder den næste. Interaktionen i samværet finder sted på en måde, hvor pigerne er lige så meget sammen med Charli, og det der foregår på Tik Tok, som med hinanden. Dette kan beskrives som udtryk for en sammenvævedhed, hvor medier handler med børn, og børn handler med medier (Literat & Glaveanu, 2018). Charli synes at opfordre pigerne til at mime hendes dansebevægelser, og måske er det at ordne hår på hinanden også forbundet med den måde, Charlis hår ser ud på.

Man kan sige, at de tre piger i klippet er momentant sammen *om* og *med* Charli, og på den måde kan eksemplet også pege på, hvordan elementer som mobilen og Tik Toks flow af videoer indgår i en løbende etablering af en sammenkastet samværsform, der kommer i stand via nære og distante relationer. At pigerne både er sammen med hinanden og sammen med Charli markeres også af det ordløse samspil, hvor de kigger Charli, og ikke hinanden, i øjnene.

## Avataren og samvær i flere verdener

Vi zoomer nu yderligere ind på, hvordan samvær bliver til i en sammenkastethed mellem virtuelle og fysiske rum, her i klubbens computerrum. Et særligt soundscape slår stemningen an, og spillyde som fanfarer, skud og penge, der klinger, blander sig med lyde af børns stemmer. Det digitale og analoge soundscape fremtræder som et ekko af forskellige verdener, der udspilles simultant og sammenfiltret. Sådanne sammenfletninger af verdener og samværsformer bevirker, at det fysiske og det virtuelle skaber et nyt rum. I dette rum befinder sig avataren, en figur, som deltagerne selv udformer og 'tager på sig'.

*I computerrummet spiller en gruppe børn spil fra Roblox-universet. En pige chatter ivrigt på engelsk med en deltager i spillet. De roser hinandens 'outfits' og kommer med opmuntrende bemærkninger til hinanden. Pludselig bliver pigen i tvivl om, hvorvidt det er en online person, hun chatter med, eller om det er drengen, der sidder ved computeren overfor. En anden pige er ikke så hurtig til spillet og kæmper med at forstå, hvad man skal gøre. Hun lyser op, da alle bemærker, at det er hendes figur, der skal 'gå catwalk' inde i spillet.*

Børnene er simultant sammen i et virtuelt og et fysisk rum, to verdener der fletter sig sammen og med avataren skaber nye samværsmuligheder. Tilblivelsen af en avatar begynder ved spillets start, hvor spillerne vælger eksempelvis køn, etnicitet, tøj og færdigheder. Taylor (2002) fremhæver, hvordan brugen af avatar udgør et krydsningsfelt, hvor det virtuelle objekt bliver legemliggjort i en autentisk form. Avataren er en hybrid, der hverken er de fysiske børn eller de upersonlige virtuelle objekter. Avataren kan siges at udvide samværs- og deltagelsesformer, som vist, ved at give mulighed for en anonymiseret tilstedeværelse eller ved at invitere til aktiviteter i et fællesskab af avatare. Med avataren skabes et særligt rum for relationer og samvær, hvor risiko



for ansigtstab minimeres gennem samspillet fiktive, afprøvende og ikke-personliggjorte karakterer.

## Børn i det hybride fritidsinstitutionelle rum

Analyserne aftegner billeder af, hvordan børns og unges samvær bliver til i en fritidsinstitutionel praksis, hvor digitale medier, fritidsinstitutionens øvrige materialitet og stemninger er medskabende. De fire nedslag viser, hvordan samvær med og omkring medier former sig på forskelligartede måder: I det første tilfælde udspilles samværet *omkring* mobiltelefonerne. Mobilerne er det, man samles om og det, der giver legitimitet i forhold til tilstedeværelse. Næste nedslag viser *samvær med henblik på* at fuldføre fælles missioner, med situationer præget af intensitet og fleksibilitet. I det tredje nedslag ser vi et *samvær med og om* en Tik Tok stjerne, der giver de involverede pigers samvær en særlig nonverbal og flydende karakter. Det fjerde nedslag viser gensidigt *samvær i det virtuelle rum*, og hvordan dette fletter sig sammen med det fysiske rum. Disse variationer af former for samvær er næppe udtømmende, men indikerer en kompleksitet knyttet til børns gøren i samspil med digitale medier i det fritidspædagogiske rum, og analyserne peger på nogle særlige – ind imellem spændingsfyldte – træk ved, hvordan samvær konstitueres i dette rum.

Analyserne giver blik for, hvordan digitale og analoge praksisser folder sig ind i hinanden og indgår i samspil med den fysiske indretnings sammenkastethed af hjemlige og institutionelle praksisser. Børn og unge befinder sig i relativ kort tid i SFO'en og klubben – et særligt *in between* rum – og brud og afbrydelser, når børn skal gå hjem, ses håndteret som et vilkår. Samværet får en til tider flygtig karakter, der dog ikke forhindrer indlevelse og intensitet; børnene har indarbejdet mediernes affordance i deres samvær på måder, hvor afbrydelser i samværet afbødes gennem flydende ommøbleringer af kroppe og deltagere i spil og sociale medier. Som sådan kan *in between rummet* iagttages som et kvalitativt 'tykt' rum, der lidt paradoksalt former sig mellem flygtighed og fortættethed.

Flygtigheden og det flydende samvær, der blandt andet ses i pigegruppens samspil med og om Charli, kan ses som udtryk for de frivillige, selvinitierede og lyst-prægede aktiviteter, der karakteriserer fritidsinstitutionen som et særligt rum mellem hjem og institution. Men også som udtryk for, at mediernes affordance fremmer sådanne samværsformer, f.eks. via Tik Toks og YouTubes fortsatte strøm af videoer. Med avataren skabes endvidere affordance i form af fordoblede tilstedeværelser og samvær i et hybridt rum med nye muligheder. Barnets tilstedeværelse igennem en avatar udgør en anderledes og løsere deltagelsesform, der åbner op for eksperimenter med identiteter og positioner.

Som vist har samværet en lyd- og en duftside, der er medkonstituerende for stemningerne. Lydene fra den digitale verden tydeliggør, hvordan børn og unges interaktioner i institutionen er forbundet med netværk og hændelser uden for institutionens fysiske rammer, og er således med til at understrege, hvordan

det fritidspædagogiske rum former sig i et miks af privatsfære/offentlig sfære og hjem/institution. Børnenes egne lyde – råb, grin og stille summen – er yderligere konstituerende for stemningen i dette rum, der ikke er stramt styret af voksne.

Tilsammen peger analyserne på børns og unges samvær omkring digitale medier som en kompleks, differentieret størrelse, der skaber særlige tilblivelsesmuligheder og potentialer for samvær i det fritidspædagogiske rum. I artiklens sidste afsnit anlægger vi et metaperspektiv på fænomenet samvær og diskuterer, hvordan man i videre forstand kan forstå karakteren af de samværsformer, der udspiller sig i fritidsinstitutionen.

## Samvær som selskabelighed

Mediesociologien har beskæftiget sig med mediers påvirkning af grænseflader mellem det offentlige og det private, og hvordan medialiseringen af samfund præger sociale omgangsformer (Hjarvard, 2016, 2005; Johansen & Larsen, 2019). Det er spørgsmål, der fører tilbage til en sociologisk interesse for at forstå, hvilket socialt 'stof' moderne samfund er gjort af. En af disse tråde fører til sociologen Georg Simmel (1971) og hans tænkning om *sociabilitet*. Simmel var optaget af at forsøge at forstå og beskrive mentalitet og omgangsformer i storbyen. I sit essay *Sociability* fra starten af 1900-tallet beskriver han, hvordan socialt samvær i det moderne samfund antager en form, hvor samværet ikke har andet formål end sig selv. Dette samvær, som Simmel betegner sociabilitet eller 'selskabelighed', har en legende karakter, men er ikke blot tidsfordriv (Simmel, 1971, 129). Et centralt træk ved den selskabelige omgangsform er en taktfuld *konversation*, hvor "det at snakke er et mål i sig selv" (1971, 136).<sup>4</sup> Det er ikke så meget indholdet i samtalen, der er værdifuldt, men derimod selve udvekslingen mellem deltagerne. Selskabelig konversation er således ikke spild af tid, men bidrager til skabelse af sociale bånd mellem mennesker i moderne samfund. Simmel gør opmærksom på, at det tyske ord *Gesellschaft* kan betyde både 'selskab' og 'samfund' (Simmel, 1971, 129). I denne tænkning indgår, at det moderne individ må kæmpe for at skabe tilhør og undgå fremmedgørelse, hvilket også betyder, at individet må følge de implicite regler i denne selskabelighedens samværsform.

Trods distancen mellem de historiske kontekster, kan Simmels karakteristik af selskabelighed som omgangsform fungere som en optik, der kan bruges til at iagttage fritidsinstitutionelt samvær gennem. Uden at negligere, at alle sociale rum er belagt med forventninger til deltagerne, så synes det fritidsinstitutionelle rum netop at være et hybridt rum mellem det hjemlige/private og det institutionelle, hvor der (stadig) hersker en vis åbenhed ift. indhold og form på samværet, der ofte har en legende form.

Artiklens analyser har sat spot på børns samvær omkring, med, om og i de digitale medier, der med Simmel kan forstås som typer af samvær, der ikke har et

---

4 Citater fra teksten af Simmel er oversat af forfatterne.



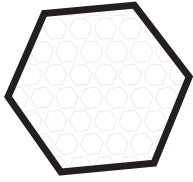
distinkt singulært formål, men som heller ikke er et formålsløst tidsfordriv, idet samværet i sig selv fremstår som det centrale. Børnenes verbale og nonverbale udvekslinger har i nogle tilfælde et umiddelbart mål, som at vinde over en fælles fjende, mens der i andre tilfælde ikke synes at være et tydeligt mål, som når de scroller gennem billeder eller sætter hår. Soundscapet med råben og summen blandt børn peger her på, hvordan aktiviteterne udgør en fælles, lystbetonet værensform. At have succes i et spil har betydning for børn, men det lystfulde ligger i særlig grad i de fælles processer; i intensiteter, hygge og kropslig nærhed i sofaerne. Simmel betoner netop relationen mellem individ og fællesskab, når han skriver, at ”den enkeltes fornøjelse er altid afhængig af andres fornøjelse” (Simmel, 1971, 132). Selskabeligheden i forbindelse med de digitale medier kan således betragtes som særlige måder for det enkelte barn at skabe tilhør og undgå fremmedgørelse i form af ensomhed og social isolation.

Aktuelt er der fornyet opmærksomhed på de praksisser og potentialer, der ligger i fritidspædagogikken. Det hænger blandt andet sammen med bekymringer over faldende indmeldinger i SFO'er og klubber, en udvikling der tog fart med skolereformens indførelse af længere skoledage. For at vende udviklingen er der en vis opmærksomhed på at udvikle fritidstilbud, der på en mere tydelig måde bidrager til børns læring og udvikling af specifikke færdigheder. Samtidig har indtoget af digitale medier i børns og unges liv betydet, at der løbende udtrykkes bekymring over den tid, de bruger på medier. I denne kontekst kan artiklens analyser henlede opmærksomheden på, hvordan der, i det sammenkastede fritidsinstitutionelle rum, udspringer sig upåagtede former for samvær, hvis potentialer det kan være værd at tage nærmere i øjesyn. Ligesom i Simmels bestræbelse på at forstå, hvordan nye sociale omgangsformer var knyttet til samfundet og storbyen omkring forrige århundredeskifte, vil vi med artiklens analyser pege på, hvordan børns samspil med digitale medier i fritidsinstitutionen er medkonstituerende for nye samværsformer. I lyset af bekymringer over fritidsinstitutionernes fremtid og risikoen for spild af børns tid, kan analyserne åbne blikket for, hvordan børns samvær med og omkring medierne antager komplekse og mangeartede former, der frem for spild af tid snarere synes at give fylde og energi til børns tid og fælles liv i det fritidsinstitutionelle rum.

## Litteratur

- Boysen, M.S.W., Jensen, A.W., Hald, M., Løth, K. & Brodersen, M. (2021). *Digitale kreative fællesskaber*. Forskningsrapport. Professionshøjskolen Absalon & BUPL.
- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N.U. og Nielsen, K.T.P. (2021). Kan ungefællesskaber gøre ondt? CeFU/Maryfonden.
- Bruun, M.H. (2018). Rum for fællesskab. I: Martinussen, M. & K. Larsen (red.) *Materialitet og Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1912> Lokaliseret d. 31.1.2022

- Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018). Hvor tingene summer. Stemning og læringsrum på universitetet. I Martinussen, M. & K. Larsen (red.). *Materialitet og Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Damsholt, T. & Simonsen, D.G. (2009). Materialiseringer. Processer, relationer og performativitet. I Damsholt, T., Simonsen, D.G. & Mordhorst, C. (red.). *Materialiseringer: Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Dohn, N.B. & Hansen, J.J. (2016). Didaktik, design og digitalisering. En begrebsoversigt. I Dohn, N.B. & Hansen, J.J. (red.). *Didaktik, design og digitalisering*. Samfundslitteratur.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- EVA (2018). *Børns og unges brug af fritids- og klubtilbud*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Falkenberg, H. & Hansen, R.P. (2021). Gadepædagogiske greb om ungdom, udsathed og fællesskaber. *Forskning i Pædagogers Professions og Uddannelse, 2, 2021*.
- Hjarvard, S. (2005). *Det selskabelige samfund*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hjarvard, S. (red.) (2016). *Medialisering: Mediernes rolle i social og kulturel forandring*. Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, S.L. & Larsen, M. C. (2019). *Børn, unge og medier*. Samfundslitteratur.
- Johansen, S.L., & Larsen, M. C. (2020). *Undersøgelser af børn, unge og medier*. Samfundslitteratur.
- Krab, J. & Andersen, R. (2016). "De vælter i vandet og er pjaskvåde" – pædagogiske orienteringer mellem fritidspædagogiske traditioner og skolens lærermodel. *Unge Pædagoger, 1, 2016, 23-31*.
- Literat, I. & Glaveanu, V.P. (2018). Distributed Creativity on the Internet: A Theoretical Foundation for Online Creative Participation. *International Journal of Communication, 12*(2018), 893-908.
- Martinussen, M. & K. Larsen (red.) (2018). *Materialitet og Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London. Sage.
- Petersen, K.E., & Sørensen, T.E.M. (2021). Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik Nr. 11.
- Petersen, K.E., L.H. Sørensen, T.E.M. Sørensen og L. Ladefoged (2019). *Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges hverdagsliv og fællesskaber i udsatte boligområder*. DPU, Aarhus Universitet, 2019.
- Sand, A. (2014). *Matrikelløse rum: en undersøgelse af selvorganiserede måder at bruge byen på*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Sand, A. (2015). Matrikelløse fællesskaber. *Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2, 2015, s. 43-53*.
- Simmel, G. (1971). Sociability. I: *Georg Simmel. On individuality and social forms*. Ed. Donald N. Levine. The University of Chicago Press.
- Stanek, Anja Hvidtfeldt (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Taylor, L.T. (2002). Living digitally: Embodiment in virtual worlds. I Schroeder, R. (ed.): *The social life of avatars. Presence and interaction in shared virtual environments*. Springer.



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab

**Line Togsverd**

*docent og forskningsleder UC Syd, ltog@ucsyd.dk*

**Jan Jaap Rothuizen**

*docent og forskningsleder VIA, jjr@via.dk*

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134276

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resume

Denne artikel undersøger pædagogers faglige fællesskab som et fænomen, der har betydning for udøvelsen af god pædagogik. Med afsæt i almenpædagogikken påstår vi, at der er pædagogiske grunde til at kultivere det pædagogfaglige fællesskab, fordi det er her, man kan støtte hinanden i at drage ansvar for den pædagogiske kvalitet. I det pædagogfagligt fællesskab bringes viden i spil, og handlinger og forståelser kvalificeres i mødet med andre forståelser, der åbner for flere nuancer, perspektiver og handlemuligheder i den pædagogiske praksis. I artiklen genbesøger vi empiri og forskningsmæssige erfaringer fra tidligere projekter, hvor vi – i samarbejde med pædagoger - har været optagede af at forstå og begrebssette, hvad det vil sige at noget er pædagogisk, altså *har* en pædagogisk kvalitet og beskaffenhed. En genkommende pointe i dette arbejde har været, at det ikke kun er en særlig faglighed, der hører til det pædagogiske. Det er også et pædagogfagligt fællesskab, der kan tage vare på, at pædagogikken undersøges, udøves og udvikles på måder, hvor man støtter hinanden i at finde vej, men også i at holde fagligheden åben, så den kan forme sig i mødet med de altid konkrete og enestående situationer, man er midt i. Artiklen undersøger det pædagogfaglige fællesskab, dets karakter og betydning, med henblik på at udlægge, hvordan det kan forstås, begrundes og praktiseres.

## Nøgleord

Intersubjektivitet, hermeneutik, almenpædagogik, kvalitetsudvikling, praksis-fællesskab

## Abstract

### *The community of professional practitioners in educational practice*

In previous research projects practitioners emphasized the significance of their communities of practitioners for the quality of pedagogical practice. In our current research we examine systematically how this experience of the importance of the community of practitioners can be understood and whether there are theoretical justifications for it. With our stand in general pedagogy (allgemeine Pädagogik) we argue, that the practices of upbringing, education and social pedagogy as such are oriented towards strong values. The translation of those general values in specific situations involves the combination of an analytical understanding of the situation and relevant interpretation of the values at stake. This process can be qualified in a community of professional practitioners. So, an epistemological position that is not unfamiliar in the theory of professions and the distinct stand of pedagogical practice as a value-related practice legitimize the role of the community of practitioners and encourages practitioners to cultivate it.

## Keywords

Intersubjectivity, hermeneutics, quality-improvement, community of practitioners

## Indledning

Kvalitet og -kvalitetsudvikling står højt på den velfærdspolitiske dagsorden i disse år, og det sætter sit præg på det pædagogiske felt. Der skal dokumenteres systematisk, evalueres og vidensbaseres og de pædagogiske institutioner stå til regnskab for, om de nu når de mål, som enten de selv eller det politiske niveau sætter for kvalitet. Den styring man indfører ved at sætte mål, metoder og evalueringer på fast form har imidlertid en pris. Forskningsmæssigt er det efterhånden velbelyst, at foruddefinerede kvalitetsmål, dokumentationssystemer og forskningsbaserede metoder skal oversættes og fortolkes og omarbejdes for at give faglig mening i en konkret pædagogisk praksis (Buus, 2018; Hansen & Pedersen, 2018; Harbo, 2019). For når evalueringer og kvalitetsarbejde handler om at få viden om, hvorvidt man har nået foruddefinerede mål, risikerer man at overse store og betydningsfulde aspekter af den pædagogiske faglighed, kvalitet og praksis.

Denne artikel formulerer en tilgang til pædagogisk kvalitetsarbejde, der tager afsæt i en forståelse af pædagogik som en situeret og værdiorienteret praksis, der udøves i relation til menneskers hverdagsliv. I pædagogisk praksis er opgaver og mål sjældent entydige. Vi kan sjældent med sikkerhed sige, at bestemte metoder vil virke, og derfor kan pædagoger se forskelligt på, hvad der er relevant at gøre i praksis. Det er ikke en fejl ved praksis, som må udryddes gennem eksempelvis forskning og viden, men en åbenhed man må gå ind i, hvis man skal arbejde med den faglige kvalitet. Vi argumenterer for, at fagligheden ligger *i praksis*, i et pædagogisk sagsforhold, men også i et pædagogfagligt fællesskab, hvor man støtter hinanden i at finde vej, og samtidig holde fagligheden åben, sådan at man kan tage ansvar for, at praksis kan forme sig i mødet med de altid konkrete og enestående situationer, man er midt i. I en tid med massive politiske styringsambitioner, er der måske mere end nogensinde brug for en stærk og fleksibel faglig styring. Artiklen undersøger og udlægger det pædagogfaglige fællesskab, som fænomen og faglig ressource. Ærindet er at udvikle begreber og forståelser, der kan konceptualisere det pædagogfaglige fællesskab og begrunde dets betydning for det pædagogiske kvalitetsarbejde, hvor den pædagogiske sag understøttes, belyses, diskuteres og bevæges på et *pædagogisk* grundlag. Den forståelse vi arbejder os frem til, udgør et ontologisk, epistemologisk, professionsteoretisk og fagligt begrundet ståsted, som legitimerer og begrunder, at pædagoger *selv* – i pædagogfaglige fællesskaber – kan kvalitetsudvikle og styre pædagogisk arbejde.

## Artiklens greb og opbygning

Artiklen tager afsæt i almenpædagogikken og den åndsvidenskabelige tradition for at forstå og konceptualisere pædagogik som en teleologisk praksis med egne begrundelser, grundlagsproblematikker, begreber og spørgsmål (Biesta, 2015c). Ved at kultivere pædagogiske begreber og begrundelser er det muligt at forstå,

beskrive og begribe pædagogikken og dens egenart, ligesom de kvalificerer diskussionen og udvikling af pædagogisk praksis.

Det forskningsmæssige grundlag for artiklen er en kombination af et arbejde med såkaldte fortællerum med pædagoger og ledere i 5 daginstitutioner i projektet 'Viden i spil i daginstitutioner' (Togsverd et al, 2017); af feltarbejde og interviews med 12 pædagoger, 12 pædagogiske ledere og 12 pædagogstuderende (Rothuizen et al., 2019) og af et teoretisk arbejde. Pædagogisk forskning og begrebsliggørelse er i vores tilgang hverken en neutral og objektiv registrering af virkeligheden, eller en normativ spekulation over, hvordan den bør være. Det almenpædagogiske perspektiv angiver måder at forstå og spørge, og retninger at se i, mens vores forskellige undersøgelser af konkret pædagogisk praksis, kvalificerer, nuancerer og bevæger såvel forskningsspørgsmål som teoretiske begreber. Vi arbejder med afsæt i en hermeneutisk tilgang, hvor vi gennem feltundersøgelser og teoretiske undersøgelser bevæger os fra forforståelser til anderledes forståelser i en fremadskridende undersøgelse og argumentation. Vi knytter dermed an til den åndsvidenskabelige pædagogiks bestræbelse på at være *hermeneutisk-pragmatisk* og til at fremme en *opdragelsevirkelighedens hermeneutik* (Bollnow, 1989; Klafki, 1998). Gert Biesta har på engelsk betegnet det som en "*interested Wissenschaft of human action and, more specifically, of educative action*" (Biesta, 2015b, p. 672) og vi har andetsteds udlagt det som en handlingsvidenskabelig tilgang (Rothuizen, 2019). Artiklen har således karakter af en *undersøgelse* og et *argument*, hvor fund fra den pædagogiske praksis og begrebsafklaring står i en vekselvirkning, der kan bidrage til nye, anderledes og mere specifikke forståelser, der igen kan bidrage til, at praktikere udvikler deres handlingsrepertoire.

Vi indleder artiklen med at genbesøge erfaringer fra to forskningsprojekter, der bragte os på sporet af det pædagogfaglige fællesskab som betydningsfuldt for en løbende undersøgelse og kvalificering af pædagogisk praksis – erfaringer som læseren måske vil kunne genkende og supplere. At undersøge pædagogisk praksis er i sig selv en videnskabelig aktivitet, argumenterer vi for, så derfor retter vi fokus på spørgsmålet om hvad viden er og kan være i relation til pædagogisk praksis. Det gør vi ved at lave en erkendelsesteoretisk undersøgelse af pædagogikkens vidensgrundlag, som vi med afsæt i Bernstein, udlægger som en position hinsides objektivisme og relativisme. Vi forstår nu den pædagogiske viden, der bliver til i det pædagogfaglige fællesskab, som intersubjektiv – den opstår og har sin særlige kvalitet i, at der anlægges forskellige perspektiver på praksis, hvorigennem der kan opstå nye forståelser eller nuancer, som åbner for nye handlinger. Vi finder belæg for, at netop denne tilgang til kvalitetsudvikling er betydningsfuld for pædagogisk praksis gennem et besøg i den Durkheimske professionsteori, der knytter professioner til den særlige opgave det er, at bevare og udvikle samfundets normative grundlag – altså centrale samfundsmæssige værdier. En Aristotelisk forståelse af professioners telos bringer os endnu tættere på betydningen af det pædagogfaglige fællesskab, for i det perspektiv er omsætning af værdimæssige orienteringer i konkrete situationer afhængigt af både en afkla-

ring af værdimæssige spørgsmål og af adækvate perspektiveringer, netop fordi der ikke gives sikker viden og entydige svar. Herefter udfolder vi – med støtte i almenpædagogikken, at der er gode grunde til at mene, at pædagogik netop er en profession hvor dette gør sig gældende. Vi redegør dermed for, at den pædagogiske praksis må holde sig åben og levende overfor den pædagogiske sag, og at det pædagogfaglige fællesskab kan og må bidrage til det. Ydermere angiver vi hvilke kvaliteter som er væsentlige i og for det pædagogfaglige fællesskab.

## Forskningsmæssige erfaringer

Vi har gennem vores forskning stiftet bekendtskab med pædagogfaglige fællesskaber i mange sammenhænge og har her – af hensyn til artiklens omfang – valgt at give indblik i fællesskabet og dets betydning for det faglige kvalitetsarbejde gennem to konkrete og meget forskellige eksempler. I undersøgelsen ”Viden i spil i daginstitutioner” (Togsverd et al., 2017) fra 2016-17 samarbejdede vi med fem forskellige daginstitutioner om at bringe pædagogernes viden om det pædagogiske i spil i *fortællerum*. Vi oplevede store forskelle mellem de fem institutioner. Et sted holdt man i forvejen stuemøder hver fjortende dag. Her havde man rig erfaring med at tage fat, der hvor noget trængte sig på i praksis og udveksle fortællinger om, hvordan man var stødt på det og kunne omgås det. Lederen redegjorde for den praksis med følgende ord:

*”De andre løber stærkt nu, hvor vi holder møde, men det gør vi jo så næste fredag. Og vi gør det gerne, for vi ved, hvor betydningsfuldt det er for os. Hvordan skulle vi ellers kunne arbejde fagligt?” (s. 27)*

Et andet sted havde man prioriteret at bruge de sparsomme ressourcer sammen med børnene. Her var det nyt at arbejde med fortællinger, men lederen fik hul på isen ved selv at fortælle om en episode, som han ikke var særlig stolt af. Vi mødtes med to grupper medarbejdere ca. en halv time hver uge, lige på det tidspunkt hvor der alligevel var noget overlap pga. vagtskifte. Én af medarbejderne fortæller, at han til at begynde med var skeptisk, men oplevede at ”Der var pludselig plads til at reflektere over ting, man havde gjort, og det voksede videre over i, hvordan man kunne gøre næste gang” (s 1). Han fortæller også:

*”Det gør så, at en ny frustration har meldt sig, for projekt VIS handler om de bløde værdier, om at italesætte dem og registrere dem, og bruge dem som pendant til den tal-baserede verden. Disse bløde værdier er dyrebare, men flygtige, og hvis man ikke er vedholdende eller har en dagligdag, hvor der er rum og tid til at arbejde med sin praksis og fortællingerne om den, så glider den ud mellem dine fingre, som en god slimklat i hænderne. I det øjeblik du stopper med at bevæge hænder og fingre, så falder det hele til jorden.” (s. 3)*

I en anden undersøgelse fra 2018-19 undersøgte vi pædagoguddannelsens praktik, som vi gennemførte sammen med kolleger fra Københavns Professionshøjskole (Rothuizen et al., 2019). Undersøgelsen gjaldt praktikkens bidrag til dannelse af

professionsidentitet, og sideløbende med feltarbejde i 12 praktikforløb, arbejdede vi med en afklaring af, hvad man kunne lægge i begrebet ”professionsidentitet”. Det viste sig at et af de forhold, der er væsentlige for de studerendes muligheder for udvikling af professionsidentitet er

*”Deltagelse i et fagligt fællesskab, hvori pædagoger arbejder med at finde svar på konkrete pædagogiske udfordringer og problemer, der indebærer, at de forhandler mellem sociale, faglige og personlige dimensioner af professionsudøvelsen” (s. 24)*

I projektets mange interviewsamtaler kunne vi se, at både studerende og vejledere betragter et pædagogfagligt fællesskab, hvor man er sammen om at finde pædagogiske veje, som noget der i høj grad kan bidrage til at pædagogikken udøves fagligt og kompetent af medarbejdere (og praktikanter). Måske ikke så overraskende træder dette særligt tydeligt frem for de studerende, der *ikke* oplever et pædagogfagligt fællesskab. En studerende giver et eksempel, da hun i et interview fortæller om at være på en praktikinstitution, hvor man ikke taler om og overvejer praksis.

*”Og der syntes jeg bare, at det... Der er det sgu vigtigt som pædagog, at man hele tiden stiller spørgsmålstegn til sig selv. Hvorfor er det jeg siger, som jeg gør? [...] Hvorfor er jeg pædagog? [...] det der bare var vigtigt for mig, det er, når man som pædagog kan forklare hvorfor og at man kan tale med hinanden om det. Så fortæl mig, hav en ordentlig forklaring, eller: prøv lige at gå ind og læs det her, fordi det kan være, at du kan blive lidt inspireret af det her. Der er ikke noget forkert i det, du gør, men det kunne være du skulle tænke anderledes i forhold til...” (Togsverd 2018, s.33)*

De pædagoger, vejledere og studerende vi har samarbejdet med i vores undersøgelser, omtaler gennemgående et pædagogfagligt fællesskab, hvor man åbent og undersøgende forholder sig til pædagogisk praksis, til ”det der sker”, som en stor ressource. Det er faglige fællesskaber, der er karakteriseret af, at deltagerne er interesserede i sagen, i at gøre det gode og det, som er pædagogisk betydningsfuldt. Men også af, at de ved, at de ikke ved alt; at deres eget perspektiv er begrænset og at livet i den pædagogiske praksis ikke kan modelleres efter en fast skabelon, som man kan kende på forhånd. Pædagogerne fremhæver således det pædagogfaglige fællesskab som det sted, hvor man støtter hinanden i at få forskellige perspektiver på den pædagogiske virkelighed, i at forstå det, der sker på forskellige måder, i at orientere sig, få viden og finde retning.

I det følgende vil vi mere systematisk undersøge, hvordan denne erfaring af fællesskabets betydning for udøvelsen af faglighed kan forstås og begrundes. Vi begynder vores undersøgelse i erkendelsesteorien, der beskæftiger sig med viden og vidensformer. Er der erkendelsesteoretisk belæg for at forstå det pædagogfaglige fællesskab som det sted, hvor viden kan blive til og få gyldighed?



## Det pædagogfaglige fællesskab placerer sig hinsides en skelnen mellem objektivisme og relativisme

Vores samfund og kultur er i vid udstrækning præget af erkendelsesteoretiske grundpositioner, der har betydning for, hvordan vi forstår relationerne mellem viden, professionsudøvelse og praksis. Bernstein påpeger og problematiserer (Bernstein, 1983), at vi i reglen skelner mellem to former for viden: objektiv og relativistisk viden. Den objektive viden er den viden, der er systematisk erhvervet gennem specifikke metoder, som sikrer, at enhver der bruger metoden vil kunne komme frem til det samme. Den er både systematisk produceret og anvendelig og rummer et kundskabsideal, som vi kan se repræsenteret i aktuelle efterlysninger af en evidensbaseret praksis eller anvendelsesorienteret forskning, som pædagoger kan følge. Det pædagogfaglige fællesskab indebærer i denne forståelse, at deltagerne må opgive subjektive meninger, fornemmelser og erfaringsviden for i stedet at følge metoden og tale med én stemme. I modsætning hertil står det Bernstein kalder relativisme, hvor argumenters gyldighed baseres på holdninger, erfaringer og oplevelser, og derfor er knyttet til det eller de menneske(r), der bærer dem.

Regner man kun med disse to erkendelsesformer, objektivisme og relativisme, så vil de også markere en distinktion mellem professionel faglighed og den velmente amatørisme. Vores iagttagelser af pædagogfaglige fællesskaber tyder dog på, at de hverken er karakteriseret af objektivisme eller af relativisme. Fællesskaber kan selvfølgelig stivne og blive rum for bekræftelser af relative og fasttømrede "sandheder" om børnene, om brugerne, om forældrene, om forvaltningen eller om teori. Men de pædagogfaglige fællesskaber, vi har iagttaget, er kendetegnet af, at der bringes *forskellige* perspektiver og typer af viden i spil, og at man i fællesskab forsøger at kvalificere den viden. Man åbner sig for, at man kan se forskelligt på situationer og på, hvad der vil være det gode at gøre, og går ind i en fælles undersøgelse af sagen. Et eksempel kommer fra Viden i spil-projektet, hvor pædagogen Sofie læser en praksisfortælling om lille Ida i vuggestuen:

*Det er formiddag i vuggestuen. Vi har samlet alle børnene rundt om det store bord. Ida har fødselsdag i dag. Hun fylder 2 år. Idas mor er kommet med pandekager og frugt til os, og vi synger fødselsdagssang. Det er rigtig hyggeligt.*

*Efter at vi har spist og sunget for Ida, skal vi ud på tur. Men Ida bliver ked af det, da hendes mor skal gå igen. Idas mor går med os ud i garderoben. Hun hjælper med at give Ida overtøj på, så hun er klar til at komme med på tur. Vi har to klapvogne med, da der er et stykke vej at gå derhen. Ida bliver sat op i den ene klapvogn. Hun bliver meget ked af det og vred, da hendes mor går. Hun skriger højt og siger, at hun ikke vil med på tur. Jeg forsøger at berolige hende og fortæller hende, at jeg godt kan forstå, at hun bliver ked af det, men at mor jo kommer igen og henter hende. Jeg siger til hende, at vi nu skal op på en sjov legeplads og lege. Men det er ikke muligt at nå ind til hende. Hun skriger på hele turen op til legepladsen. Jeg prøver at trøste hende mens vi går, lægger en hånd på hende, snakker med hende og synger for hende, men lige meget hjælper det. (Togsverd, Jørgensen, & Rothuizen, 2017)*

Fortællingen slutter med, at Ida endelig finder ro, da Sofie får hende til at interessere sig for at lave sandkager. Men da Sofie har læst sin fortælling er der stille lidt. Ingen siger noget. Sofie bryder stilheden ved at sige, at hun tænker at situationen var hektisk:

*”Det var hektisk for Ida at skulle på tur så hurtigt efter mor er gået. Sådan plejer det ikke at være. Når mor har været der og siger at nu skal hun hjem, plejer Ida jo at skulle med.”*

Herefter følger denne samtale:

*”Hun har meget brug for at tingene er som de plejer at være,” siger en anden pædagog.*

*”Nja...” Sofie tøver ”det blev i hvert fald for meget... Men jeg synes heller ikke bare, jeg kunne blive hjemme sammen med hende. De andre børn var jo i tøjet og min kollega var klar. De havde glædet sig.”*

*Der er stille igen, så siger en kollega:*

*”Ja... nogle gange har vi måske lidt for travlt med at holde os til planerne. Hvad ville der i grunden være sket ved, at du og Ida var kommet lidt senere. Og at nogle af børnene havde ventet på legepladsen sammen med jer, indtil Ida var klar? (Togsverd m. fl, 2016, afsnit BM, s. 17)*

Fortællingen og den efterfølgende samtale er ét af mange eksempler i vores materiale på, at pædagogerne i det faglige fællesskab ikke leder efter metoden, den objektive sandhed eller perspektivet. De deler deres eftertænkning omkring en situation og er interesserede i ”flere perspektiver”, der vurderes og lægges sammen. Som man kan se, forstår de ikke umiddelbart situationen på samme måde, men situationen er heller ikke entydig. Det, at dele perspektiver er i sig selv en måde at undersøge på, og det man kommer frem til, er ikke en objektiv sandhed, der lukker af for at det også kan være eller gøres anderledes, men et eller flere perspektiver, der angiver, at det måske kunne være meningsfuldt at afprøve bestemte typer handlinger og tilgange. Som da en af pædagogerne i samtalen peger på, at *”nogle gange har vi måske lidt for travlt med at holde os til planerne”* – et perspektiv, der åbner op for, at der kan handles på andre måder, og for, at ansvaret for at undgå situationer som den i fortællingen, er fælles.

Man kan karakterisere den form for viden, som pædagogerne skaber sammen som intersubjektiv. Intersubjektiviteten rummer både objektivitet – i dette tilfælde viden om små børns tilknytning og udvikling – og en værdiorientering og erfaringsviden, som ofte afvises som relativistiske synsninger, og den forvalter og forvandler dem begge. I den intersubjektive kommunikation forstås, fortolkes og lægges der et grundlag for fornyelse. Repertoiret udvides og både den enkelte og det pædagogfaglige fællesskab får flere strenge at spille på. Det pædagogfaglige fællesskab, hvor forskellige perspektiver – måske ligefrem uenigheder – bringes i spil i undersøgelsen af, hvordan man allerede har forstået og handlet, bliver dermed en betydelig ressource, der kan få betydning for kvaliteten af den pædagogiske praksis. Som vi ser det, er intersubjektiviteten, hvori man bevæger sig fra én forståelse til en anden, netop dét som Bernstein udpeger som det, der ligger *”beyond objectivism and relativism”*: En nuanceret og avanceret tilgang til,

hvordan man kan vide og dermed udøve og udvikle praksis. Bernstein refererer i udstrakt grad til Aristoteles' praksisbegreb og til hans begreber om praktisk viden og dømmekraft, og forfølger hvordan bl.a. Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas og Hanna Arendt har fornyet den Aristoteliske tradition ved at knytte praksis til tradition, historie, sprog og pluralitet, som fænomener der udvikles og forvandles igennem intersubjektive fællesskaber. I Bernsteins fodspor er vi nu interesseret i at finde ud af, om pædagogik kan siges at være en tradition eller en sag; noget intersubjektivitet bæres af, næres af og bidrager til. I modsat fald er der ikke noget særligt at være sammen om, og samtalen forbliver uforpligtende.

## Det faglige fællesskab i professionsteorien

Pædagogerne i vores undersøgelser sætter stor pris på samtalen, det intersubjektive, og de oplever at den faglige samtale har betydning for den faglige kvalitet i deres praksis. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan man kan forstå og begrunde, at intersubjektivitet og det pædagogfaglige fællesskab har betydning for, at man kan udøve sit fag på en professionel og kvalificeret måde.

I professionsteorien beskæftiger man sig bl.a. med kriterier for professionalitet (fx Carr, 2000). Et af de traditionelle kriterier er, at en professionsudøver har adgang til en viden om det felt, hun beskæftiger sig med; en viden som professionsudøveren bl.a. gennem sin uddannelse har adgang til. Lægen skal kende til anatomi og medicinsk teori, sagføreren til jura. Der er med andre ord en fælles vidensbase, som eksisterer uafhængigt af den enkelte professionsudøver. Det er en viden som ikke umiddelbart er til forhandling, og på den måde ligner den objektiv viden. Dernæst er et karakteristisk træk ved en profession også, at professionsudøveren skal kunne lave holdbare slutninger *fra* den faglige viden, der anses for gyldig, *til* de konkrete situationer han eller hun kommer i. Lægen skal have sit kliniske blik, og både anklager, dommer og advokaten gør deres bedste for at vurdere, hvilke paragraffer der skal anvendes i forhold til påståede ulovlige handlinger, og hvilken straf disse handlinger så evt. skal udløse. En retssag er, set med disse øjne, frem til selve domfældelsen, en form for intersubjektiv forhandling mellem forskellige perspektiver, der forbinder relevant viden og videnskilder, den konkrete situation og en fælles interesse i en retfærdig dom. Her er det den fælles interesse i retfærdighed, der er sagen.

I professionsteori beskriver man ofte det professionelle skøn og dømmekraften, som det, der forbinder den faglige viden og den konkrete situation (Grimen & Molander, 2010). Dernæst taler man om etik, for én ting er, at den professionelle har en viden om sit felt, noget andet er, at vedkommende gerne skal bruge den viden i overensstemmelse med de værdier, som også knytter sig til professionen. Samtidig med at professionerne løser konkrete opgaver, må de ifølge Durkheim også vedligeholde og udvikle de relevante dele af det normative grundlag – de værdier – som samfundet bygger på og som de som profession har ansvaret for. Det kræver, at professionsudøvelsen organiseres efter andre principper end markeds-

logik eller bureaukrati, og at man som professionsudøver er dedikeret, og handler i overensstemmelse med de værdier, man er ansat til at tage vare på: ”*There must be a group about us to call it to mind all the time and, as often happens, when we are tempted to turn a deaf ear.*” (Durkheim, 1992, p. 12). For Durkheim er det en central opgave for professionerne at opretholde selvjustits og herigennem tage ansvar for at holde værdierne i hævd. Behandler man sine klienter på en måde, der understøtter social retfærdighed? Lever man op til sit ansvar? Er det fortsat sagen, der er omdrejningspunktet? Derfor kan vi også i dag se, at fx lægeforeningen, og også nyere professionsgrupper som pædagoger, har samlet sig om etiske principper (BUPL, 2010; Lægeforeningen, 2018; Socialpædagogerne, 2015).

Professionsteorien opererer altså *både* med et fagligt skøn, der er knyttet til en personlig kompetence og myndighed, og med etiske værdier, som rummer en fælles faglig forpligtelse. Som fænomen i pædagogers professionsudøvelse, rækker det velfungerende pædagogfaglige fællesskab imidlertid videre end til en fælles forpligtelse på ind imellem at besøge et etisk kodeks. De faglige fællesskaber, vi har iagttaget, er aktive i *hverdagen*, i relation til *den levede praksis*. De fungerer som et interpersonelt rum, der på én gang anerkender den enkelte pædagogs kompetencer, og angiver, at de rutinemæssigt må bringes i spil i et undersøgende rum, hvor kompetencer, viden, skøn og handlinger perspektiveres, afprøves, videreudvikles og spredes. Det er som om den værdirelaterede vurdering, hvori viden bringes i spil uden at alene at kunne afgøre udfaldet, fylder mere i pædagogisk arbejde end Durkheim kunne forestille sig.

Durkheim argumenterede i begyndelsen af 1900-tallet for, at der, i et samfund karakteriseret af arbejdsdeling, er brug for professioner som et supplement til bureaukratiet og markedet. Der er, mente han, en særlig opgave i at vedligeholde og fremme værdier og goder, der udgør samfundets moralske base. En anden professionstænk, Morten Dige, går længere tilbage og knytter hjælpeprofessioner til en Aristotelisk forestilling om den etiske praksis. Den etiske praksis er, i denne forståelse, en livspraksis, der bidrager til realisering af det gode og vellykkede liv (eudaimoni). I artiklen ”Professionernes etiske kerne” gør han gældende ”*at visse fag og ydelser, først og fremmest de klassiske hjælpeprofessioner, er etiske i deres kerne ved at have som formål at værne om og fremme etiske grundværdier.*” (Dige, 2014, p. 4). Han skriver videre: ”*En etisk profession henter således sin raison d’être i den opgave at værne om og fremme bestemte forudsætninger for eller elementer i et godt liv for mennesker.*” (s. 7). Med forestillingen om eudaimoni kan man således spørge, hvilke værdier, der hører til det gode liv og til menneskelig blomstring. Dige anfører her, at det i dag kunne handle om værdier som sundhed, retfærdighed, dannelse, trivsel m.v., og at sådanne værdier derfor indgår i hjælpeprofessioners kerneydelser.

For professionsudøverne – og for den der skal uddanne dem eller vurdere deres praksis – bliver spørgsmålet om, hvad man præcis skal lægge i sådanne værdier uundgåeligt. Værdier som dannelse, trivsel, retfærdighed, omsorg og god pædagogik er ”*essentielt omstridte*” ifølge (Dige 2014, p. 13), og han peger på, at de derfor

kalder på filosofiske undersøgelser og refleksioner hos de fagprofessionelle selv. Man må undersøge og overveje, hvad trivsel er, hvad omsorg er, retfærdighed og god pædagogik, og hvordan det viser sig og kan realiseres i de menneskeliv, man har ansvar for at støtte.

Med Durkheim og Dige kan vi altså argumentere for, at den professionelle opgave er etisk. Den handler om at gøre det gode og dét, der bedst muligt indfrier de værdier, som knytter sig til *sagen*, i konkrete handlinger. I dét perspektiv kan professionsudøveren hverken undvære eller nøjes med etiske kodekser ved siden af den faglige viden, men må supplere dem med filosofiske undersøgelser og refleksioner (se også Biesta 2022). Skal man være i stand til at omsætte abstrakte og essentielt omstridte værdier til konkrete situationer, kan man have glæde af at få vendt udfordringerne med kolleger i et pædagogfagligt fællesskab, hvor man kan møde andre perspektiver på, hvordan de faglige værdier bedst indfries. Før vi forfølger dette spor, må vi dog undersøge nærmere, hvordan *pædagogik* faktisk kan siges at være en sådan etisk profession, og hvad fagets kerneværdier i så fald er.

## Pædagogikkens værdiorientering

I almenpædagogikken er det en udbredt pointe, at pædagogik netop er en værdiorienteret – og derfor også etisk – menneskelig praksis (Benner, 2005); at pædagogik er et kulturfag (fx Løvlie, 2003) og har et telos, et formål (Biesta, 2015a, 2016). Det betyder at pædagogik i såvel teori og praksis orienterer sig mod *det gode* og *det rigtige*, mod *god pædagogik* – uden at dette gode entydigt kan defineres eller iagttages. Og dog diskuteres og formuleres der i almenpædagogikken perspektiver på, hvad der kendetegner den pædagogiske sag, og hvilke spørgsmål og værdier, pædagogik beskæftiger sig med. Vender vi os mod almenpædagogikken kan vi altså kvalificere vores forståelse af, hvad det er for en moralsk base – for værdier – det pædagogfaglige fællesskab må beskæftige sig med og forholde sig undersøgende til, når de skal leve op til deres professionsansvar.

For at forstå pædagogikkens moralske base, de faglige værdier, har vi, i forlængelse af den almenpædagogiske tradition, argumenteret for en forståelse af pædagogik som et projekt (Rothuizen, 2015, 2019; Rothuizen et al., 2013, pt. III; Rothuizen & Togsverd, 2020), der opstår ved overgangen fra det traditionelle til det moderne samfund. Selve overgangen er en langvarig proces, som fortsat er aktuel. I denne proces ændrer forholdet mellem individ og samfund sig afgørende. Man får – i filosofien, men gradvist også i praksis – den indsigt, at opdragelse ikke længere skal handle om at opdrage barnet i et bestemt billede, dvs. til at være en bestemt deltager i et bestemt fællesskab, til at kende og blive på sin fastlagte plads. Barnet skal opdrages til at have muligheder og til at kunne overskride sig selv og den verden, det er vokset op i (se også Mollenhauer, 1983). I den pædagogiske teori formuleres det pædagogiske projekt i perioden fra 1693, hvor John Locke publicerer sine ”Tanker om opdragelse” (Locke, 2016); over 1672, hvor Rousseau

publicerer ”Emile, eller om opdragelsen” (Rousseau, 1997); frem til 1790-erne, hvor Kant holder sine forelæsninger om pædagogik (Kant, 2000); og til 1845, hvor Marx og Engels’ Feuerbatcheser udkommer (Marx, 1978). Netop med reference til overgangen fra det feudale til det moderne samfund, og helt i tråd med vores forståelse af pædagogikken som et projekt, formulerer den almenpædagogiske teoretiker Dietrich Benner, dét, han kalder pædagogikkens to ”konstitutive principper”: *barnets formbarhed* (Bildsamkeit) og *opfordringen til selvvirksomhed* (Benner, 2005).

## Emancipation og participation

Lægger man de to principper sammen, forstår man, at pædagogikken tager afsæt i en forestilling om, at barnet kan og skal formes og opdrages til at kunne stå på egne ben og træffe sine egne valg. Det medfører, at to værdier bliver grundlæggende for den pædagogiske sag. På den ene side er det fortsat vigtigt, at barnet har deltagelsesmuligheder og kan indgå i fællesskabet. Det er gennem deltagelse man udvikler sig, og det er ved at være deltager, man kan bidrage til ændring af livsvilkår. Denne del af pædagogikken er især tematiseret i socialpædagogikken, som den kom frem i Tyskland i sidste halvdel af 1800-tallet, båret, med forskellige vinklinger, af Adolph Diesterweg, Karl Mager og Paul Natorp (se Reyer, 1999). Men det er ikke nok at være deltager, man må også have sin egen stemme. Derfor rummer det pædagogiske projekt også en anden og stærk værdi: frigørelse og selvstændighed, temaer der især træder frem i reformpædagogikken. De – af socialpædagogikken betonedede fællesskaber -, og den af reformpædagogikken betonedede – frigørelse og selvstændighed, peger begge mod et ideal om *frie mennesker i fri forening*.

De to værdier er fortsat grundlag for pædagogisk tænkning og praksis (Togsverd & Aabro, 2021) og vi kan genfinde dem i mange begrebspar, som de, der beskæftiger sig med pædagogik, er bekendt med: autonomi og tilpasning, selvstændighed og inklusion, individ og fællesskab, personlig integritet og social integrering, personlig udvikling og social ansvarlighed. Vi bruger i denne artikel betegnelserne emancipation og participation, vel vidende, at det er abstrakte begreber, som man nok ikke umiddelbart vil bruge i sin pædagogiske hverdag. Det er netop derfor, vi bruger dem. De abstrakte værdier skal altid oversættes og appliceres konkret, og der *er* i pædagogikken en afstand mellem begreb og handling. Pædagogens opgave er at udfylde rummet mellem teori og praksis og udøve værdierne konkret og gennem sine handlinger (se fx Herbart, 1986; Løvlie, 2015).

Værdierne i det pædagogiske projekt – dét at understøtte emancipation og participation – kalder således på pædagogens dømme- og handlekraft, som må udøves hinsides objektivisme og relativisme i form af en forståelse af, hvad der vil være pædagogisk betydningsfuldt i situationen. Dømmekraften er *fagligt* og *etisk* forpligtigende. Den handler om at træffe et valg, der er i overensstemmelse med værdierne. Det er ikke en enkel sag, og den kompliceres ved, at værdierne

har et særegent indbyrdes forhold. De er forudsætning for hinanden: vi kan ikke forestille os dynamiske fællesskaber uden selvstændige individer, ligesom vi ikke kan forestille os, at mennesker udvikler sig og dannes, hvis de aldrig har været del af et fællesskab. Men samtidig med, at de to værdier er forudsætninger for hinanden, trækker de også i hver sin retning: skal mennesket gå egne veje eller skal det holde sammen med dem, det har et tilhørsforhold til? Skal vi åbne op for at én, der ikke er ligesom os andre også kan være med, fordi han sikkert kan bidrage med noget nyt, eller skal vi lukke os om os selv og bevare status quo? Modernitetens løfte og udfordring er jo netop, at forholdet mellem individ og fællesskab er ustabil, og det er dén ustabilitet, der både indebærer en risiko for, at den enkelte oplever sig truet på sin eksistens og giver mulighed for, at man alene eller sammen kan overskride det, man er rundet af.

Pædagogikkens projekt bliver altså at opdrage mennesker til *selv* at kunne navigere i dette ustabile forhold, som er modernitetens forestilling om det gode liv. Et projekt, som nødvendigvis må udøves i en pædagogisk relation, der er tilsvarende ustabil, og handler om afvejninger, afprøvninger og balancer. Selvom der i den pædagogiske relation er den rollefordeling, at pædagogen har det faglige ansvar, kan man ikke simpelt tænke sig pædagogen, som den, der altid fører og går forrest. Går pædagogen altid foran og viser vejen, vil barnet eller den unge ikke få erfaringer med den ustabilitet, som er hans eller hendes voksenlivsvilkår. Derfor står opfordringen til selvvirksomhed centralt i både pædagogisk teori og praksis: De fleste pædagoger vil mene, at det er betydningsfuldt, at barnet, den unge eller sårbare selv kommer på banen og finder sine egne veje. Men ikke for enhver pris, for barnet, den unge eller sårbare mangler netop både evner, færdigheder, viden og livserfaring til at kunne klare sig selv. Den norske pædagogisk filosof Lars Løvlie har formuleret det paradoksale i det pædagogiske forhold med disse ord: ”Pædagogikkens paradoks er, at *autonomi – barnets frihed og selvstændighed* – på én og samme tid kommer fra barnet og må bringes frem gennem andres handlinger.” (Løvlie, 2007, p. 16, vores oversættelse).

## **Pædagogisk takt opøves i faglige fællesskaber**

Pædagogikkens værdiorientering og egenart (paradokset og de konstitutive principper) indikerer kraftigt at pædagogik *hverken* kan være anvendt teori – objektivisme – *eller* baseret på, hvad pædagogen nu selv måtte synes og mene – relativisme. Der ligger en *værdimæssig forpligtigelse* i pædagogik – en forpligtigelse, der kræver et situationsbaseret oversættelses- og balanceringsarbejde, som altid vil være behæftet med usikkerhed. Det betyder ikke, at teori er ubrugelig eller at personlige tilgange må undværes. Slet ikke. Lars Løvlie gør opmærksom på at teori-praksisforholdet, som også her, ofte antydes med en bindestreg. Han tematiserer hvordan bindestregen både er ”*bånd og brud, afgrund og bro*” (Løvlie, 2015, p. 8, vores oversættelse) og redegør for, at det kræver *pædagogisk takt* at

være i dette ustabile forhold (se også Friesen & et. Al., 2022; Manen, 2022; Rothuizen, 2021).

For di pædagogik har en etisk kerne og handler om at konkretisere og balancere værdier, skal der vurderes, træffes valg og tages ansvar. Pædagogisk takt og dømmekraft, dét at kunne vurdere og handle klogt og pædagogisk velbegrunder i altid foranderlige situationer, er ikke mystiske egenskaber ved den enkelte pædagog, men en praktisk klogskab og viden, der næres af erfaring, af studier og erfaringer med at bringe sig selv i spil i praksis. Man giver gennem sit virke aktivt et svar på spørgsmålet *”hvordan vil jeg være pædagog”* (se Togsverd & Rothuizen, 2021). Pædagogik er imidlertid ikke alene et personligt anliggende, og det hverken kan eller skal begrundes personligt (Bayer, 2017). Pædagogen er som udøver og deltager i det pædagogiske projekt, en del af en *sag* – en kulturel og værdimæssig praksis og tænkning – der er større end hende selv. Der er et fag og et sagsforhold, som forpligter. Pædagogens faglige udvikling slutter derfor ikke ved uddannelsens afslutning. Ganske som modernitetens projekt er pædagogikkens projekt uafsluttet, for selvom vi kender værdierne og er enige om, at de har betydning, har vi ingen opskrifter på, hvordan de præcist skal forstås, hvordan de konkret formidles, eller hvornår vi er i mål. Det pædagogiske projekt vil derfor altid være til diskussion, ikke blot i teorien, men også i praksis, hvor der altid vil være forskellige perspektiver på, hvordan man kan indfri og balancere værdierne i konkrete situationer på måder, der er pædagogisk taktfulde.

Pædagogikken er altså et åbent projekt, som fordrer, at man som udøver forholder sig til, om man er på rette vej. I det følgende skal vi samle op på, hvordan det pædagogfaglige fællesskab har betydning for dette arbejde med den pædagogiske kvalitet.

### **Hvad beskæftiger det faglige fællesskab sig med?**

I det pædagogfaglige fællesskab beskæftiger man sig først og fremmest med hverdagspædagogikken, med at udforske, forstå og udfordre forståelser og handlinger for at holde sig på sporet af den fælles sag – god pædagogik. Det pædagogfaglige fællesskab er i den forstand ”bånd og brud, afgrund og bro” – det konkretiserer, undersøger og udvikler den fælles pædagogiske sag.

Den norske professionsteoretiker Harald Grimen har udarbejdet et velbegrunder forslag til en betegnelse for, hvad man kunne kalde den form viden som udvikles i bindestreger mellem teori og praksis. Han benævner den som ”praktiske synteser” (Grimen, 2008). Han skriver, *”at professioners kundskabsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmenterede, og at de forskellige elementer er integreret som praktiske, ikke teoretiske synteser.”* (Grimen 2008, p. 72, vores oversættelse). Det heterogene i kundskabsgrundlag består i, at det er *”et amalgam af teoretiske indsigter fra forskellige fagområder og praktiske færdigheder og fortrolighed med konkrete situationer”* (Grimen 2008, p. 84, vores oversættelse). Når man står i en praktisk sammenhæng, trækker man på det hele:



*”Ting hænger sammen fordi de er nødvendige for at gennemføre bestemte opgaver, ikke nødvendigvis fordi deres sammenhæng er godt teoretisk begrundet. Det er den praktiske opgaves karakter som bestemmer hvilke kundskabslementer der er relevante at knytte sammen i en professions kundskabsgrundlag.» (p. 84, vores oversættelse).*

Grimens redegørelse for professionskundskab dækker vores forskningsmæssige erfaringer med de pædagogfaglige fællesskaber, vi stødte på i vores undersøgelser. Den ligger også i forlængelse af vores gennemgang af de forhold, der peger på, at der er brug for at prioritere at kultivere faglige fællesskaber i pædagogisk arbejde: For det første, at vi hverken kan nøjes med objektiv viden eller relativisme fordi professioner, der har en indbygget værdimæssig og etisk dimension, forudsætter, at professionsudøveren tager ansvar for sagen og for sine valg af faglige handlinger. Og for det andet, at pædagogikkens karakter af en sag – et projekt med en indbygget værdimæssig grundlagsproblematik – medfører, at pædagogen på én gang må identificere sig med projektet og finde sin egen stemme i projektet. En stemme, der nuanceres og udvikles i relation til andre faglige stemmer for derigennem at holde pædagogikken levende, åben og på sporet af sagen: god pædagogik.

## Afrunding

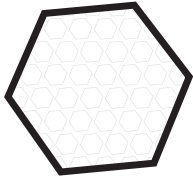
I vores undersøgelser kan vi se, at det velfungerende pædagogfaglige fællesskab på en og samme tid er en aflastning og en ressource, som har betydning for, hvordan pædagoger kan udøve og tage ansvar for den pædagogiske sag. Det er en central del af fagligheden at finde måder at balancere og konkretisere fagets værdier og at bringe pædagogfællesskabets samlede viden og perspektiver i spil. Praktiske synteser udvikles og holdes åbne og fleksible overfor sagen. Denne åbenhed er ikke blevet mindre vigtig i en tid, hvor de eksternt formulerede forventninger til pædagogikken er mange og vedvarende må balanceres med fagets værdier og det enkelte menneskes behov. Det pædagogfaglige fællesskab er derfor helt centralt for den faglige styring af det pædagogiske arbejde, så det ikke stivner og bliver ude af stand til at forme sig efter de altid unikke mennesker og situationer, det beskæftiger sig med. Det pædagogfaglige fællesskab er dermed en forudsætning for et egentligt pædagogisk kvalitetsarbejde og vil man pædagogisk kvalitet, må man prioritere det og give det plads. Også på et politisk niveau.

## Litteratur

- Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. korrigiert). Juventa.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism. Science, hermeneutics and practice*. University of Pennsylvania Press.
- Biesta, G. (2015a). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11-22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>

- Biesta, G. (2015b). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2015c). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194-210. <https://doi.org/10.1177/1478210315613900>
- Biesta, G. (2022). "Teaching is not a moral profession. An ethical teacher is not a good teacher" Transcript of Provocation by Professor Gert Biesta. The General Teaching Council for Scotland. <https://www.gtc.org.uk/wp-content/uploads/2022/03/teaching-is-not-a-moral-profession-provocation-gert-biesta.pdf> (set 15-8-2022)
- Bollnow, O. F. (1989). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik\*. In *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (pp. 53-70). Peter Lang Publishing.
- BUPL. (2010). *Etisk grundlag for pædagoger*. [https://bupl.dk/sites/default/files/2022-05/etisk-raad-etik\\_plakat2020\\_web-05\\_0.pdf](https://bupl.dk/sites/default/files/2022-05/etisk-raad-etik_plakat2020_web-05_0.pdf) (set 15-8-2023)
- Buus, A.M. (2018). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d.-afhandling Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Dige, M. (2014). Professionernes etiske kerne. *Etikk I Praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 8(2), 4-22. <https://doi.org/10.5324/eip.v8i2.1857>
- Durkheim, E. (1992). *Professional ethics and civic morals*. Routledge Sociology Classics.
- Friesen, N., & et. al. (2022). *Tact and the Pedagogical Relation: Introductory Readings* (N. Friesen, Ed.). Peter Lang.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In L.I. Molander, Anders; Terum (Ed.), *Profesjonsstudier* (pp. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. In A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 179-196). Universitetsforlaget.
- Hansen, N.F., & Pedersen, P.M. (2018). Professionalismens spændingsfelt. Om principledet professionalismisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 2(1).
- Harbo, L.J. (2019). *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer*. <https://aauforlag.dk/shop/phd-udgivelse/phd-by-lotte-junker-harbo.aspx> (set 15-8-2022)
- Herbart, J.F. (1986). Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie – Praxis – Problem. In D. Benner (Ed.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, texte ausgewählt und herausgegeben von Dietrich Benner*. kLett-Cotta.
- Kant, I. (2000). *Om Pædagogik*. Forlaget Klim.
- Klafki, W. (1998). Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation. *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft Und Schule an Der Wende Zum 21.~Jahrhundert – Neun Vorträge*, 17-34. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html> (set 15-8-2022)
- Lægeforeningen. (2018). *Lægeforeningens etiske principper*. [https://www.laeger.dk/sites/default/files/laegeforeningens\\_etiske\\_principper.pdf](https://www.laeger.dk/sites/default/files/laegeforeningens_etiske_principper.pdf) (set 15-8-2022)
- Locke, J. (2016). *Tanker om opdragelse*. Klim.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4(1-2).
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education ? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9-24.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse , formbarhet og takt. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 1(1), 1-11.
- Marx, K. (1978). Thesen über Feuerbach. In *Werke, Bd. 3* (pp. 5-7).
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa.
-

- Reyer, J. (1999). "Gemeinschaft" als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 45(6), 903-921. <https://doi.org/0.25656/01:5983>
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. DPU. <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen> (set 15-8-2022)
- Rothuizen, J.J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J.J. (2021). Mellem viden og handling. In H.H. Hjermitsev, B.M. Rasmussen, & L. Togsverd (Eds.), *God og dårlig pædagoguddannelse. 18 skarpe tekster om landets største vidergående uddannelse* (pp. 71-82). Forlaget DPP.
- Rothuizen, J.J., & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B., & Falkenberg, H. (2019). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapporter fra et forskningsprojekt*. VIA UC & KP. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19495.70560>
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bøje, J.D., Hansen, S.J., Hjort, K., & Sørensen, M.M. (2013). *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt* (J.J. Rothuizen & L. Togsverd, Eds.). VIAUC. [https://ucviden.via.dk/admin/files/97969989/20130411\\_Hvordan\\_uddannes\\_pdagoger\\_hele\\_bogen.pdf](https://ucviden.via.dk/admin/files/97969989/20130411_Hvordan_uddannes_pdagoger_hele_bogen.pdf) (set 15-8-2022)
- Rousseau, J.J. (1997). *Émile, eller om opdragelsen*. Borgens forlag.
- Socialpædagogerne. (2015). *Etisk værdigrundlag for socialpædagoger*. [https://sl.dk/media/1631/etisk\\_vaerdigrundlag\\_2015\\_revideret.pdf](https://sl.dk/media/1631/etisk_vaerdigrundlag_2015_revideret.pdf) (set 15-8-2022)
- Togsverd, L. (2018). *Interview med I*, gennemført i forbindelse med HUP2. Internt forskningsdokument
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed -fortællinger i nyere dansk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1. <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaelinger-i-nyere-dansk-forskning/>
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., & Rothuizen, J.J. (2017). *Viden om god pædagogik i spil. Kultivering af hverdagslivets pædagogik gennem fortællinger*. <https://www.ucviden.dk/da/publications/viden-om-god-p%C3%A6dagogik-i-spil-kultivering-af-hverdagslivets-p%C3%A6dag> (set 15-8-2022)
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., Rothuizen, J.J., & Weise, S. (2016). På tur med vuggestuen. I: *Samlede fortællinger fra VIS projektet*. Internt forskningsdokument.
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., Rothuizen, J.J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. DPP. [kortlink.dk/ucviden/qedb](http://kortlink.dk/ucviden/qedb)
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2021). Hvordan vil du være pædagog? Et fagpersonligt dannelsespørgsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber. *Nordic Studies in Education*, 41(4).
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.



# Det usikre som premiss for pedagogisk arbeid i barnehagen

**Marte Eriksen**

ph.d.-stipendiat på ph.d.-programmet Utdanningsvitenskap for  
lærerutdanning ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet,  
[martee@oslomet.no](mailto:martee@oslomet.no)

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134277

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

### **Resumé**

Denne artikkelen handler om det usikre som fenomen og om hvordan det usikre er til stede i pedagogisk praksis og i pedagogens relasjon til barnet. For å få en større forståelse av det usikre, undersøkes hva barnehagelæreres refleksjoner om barnehagens hverdagsliv kan fortelle om det usikre som premiss for pedagogisk arbeid. Det empiriske materialet er barnehagelæreres refleksjoner fra fire fokusgruppeintervjuer. I analysen og diskusjonen om det usikre trekkes det veksler på Hannah Arendts begrep om menneskelig handling og Emmanuel Lévinas' begrep om alteritet.

### **Nøkkelord**

Pedagogikk, tvil, usikkerhet, natalitet og pluralitet, alteritet, pedagogikkens vilkår, pedagogens relasjon til barnet

### **Abstract**

#### ***The uncertain as a premise for pedagogical work in kindergarten***

This article is about doubt and uncertainty as a pedagogical phenomenon. It explores uncertainty as part of pedagogical practice, and the pedagogue's relationship to the child. In order to deepen the understanding of "the uncertain", pedagogue's reflections on uncertainty as a pedagogical premise in ECEC everyday life are explored. The empirical material consists of ECEC teacher's reflections from four focus group interviews. The analysis and discussion of the uncertain draws on Hannah Arendt's concept of human action, and Emmanuel Lévinas's philosophy about the Other.

### **Keywords**

Pedagogy, doubt, uncertainty, natality and plurality, alterity, pedagogical condition, pedagogue's relationship to the child

## Innledning

Pedagogisk praksis i barnehagen er preget av dilemmaer og situasjoner der man må ta avgjørelser på et usikkert grunnlag. Denne artikkelen er basert på en intervjustudie der målet var å undersøke hva barnehagelærere mener er viktig for dem å bidra til i barns liv. Videre ønsket jeg å se på hva som spiller inn og skaper kompleksitet i arbeidet deres. Gjennom intervju- og analyseprosessen kom det frem at dilemmaer, tvil, motstand og det man ikke kan vite sikkert, er temaer barnehagelærerne er opptatt av. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke hvilken betydning det usikre kan ha i barnehagens hverdagsliv og i barnehagelærernes arbeid med barna.

I en del oppdragelseslitteratur der tydelighet og det å være konsekvent står sentralt, blir profesjonalitet gjerne forbundet med manualbasert praksis og det å ikke tvile. Denne artikkelen har jeg skrevet ut fra en helt annen tilnærming: en forståelse av at man ikke til enhver tid sikkert kan vite hva som vil være det beste å gjøre, og at det usikre er et grunnvilkår for pedagogikken. Jeg støtter meg blant annet til Nina Johannesen og Ninni Sandvik (2008, s. 61), som stiller seg kritiske til antakelsen om at det er mulig å drive profesjonell pedagogisk virksomhet uten å tvile. Videre støtter jeg meg til Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen (2015, s. 245), som skriver:

*«Nogen vil mene at det pædagogiske forhold med tiden vil blive et vidensforhold: At de udfordringer og problemer pædagogen har med at gøre er så komplekse, at de ikke umiddelbart kan bringes på enkle formler, men at det med tiden må være muligt. Vi mener imidlertid at det er pædagogikkens grundvilkår at der altid vil være ballade».*

Trangen til sikkerhet og troen på at det usikre er til å unngå, kan føre til at man overser det komplekse og kontekstuelle, at man ikke lytter godt nok til barn, og at man derfor kommer for raskt til konklusjonene. I barnehagen preges arbeidet av at man står i situasjoner som kan forstås fra forskjellige perspektiver, og at det er flere hensyn å ta. Motstridende perspektiver kan være like viktige, og det å ombestemme seg kan være det riktige valget med tanke på å ivareta barnets verdighet. Når jeg velger det usikre som begrep, er det fordi betegnelsen rommer flere dimensjoner. Den rommer både den personlige opplevelsen av tvil, usikkerhet og ambivalens og en ontologisk forståelse av det uforutsigbare; vi har ikke tilgang til hverandres opplevelser og erfaringer, og vi overskuer ikke utfallet av våre valg og handlinger. Spørsmålet jeg stiller, er: Hva kan barnehagelæreres refleksjoner om barnehagens hverdagsliv fortelle om det usikre som premiss for pedagogisk arbeid i barnehagen?

## Teoretiske perspektiver på det usikre

Vi kan ikke på forhånd vite hvordan de vi er sammen med, vil handle, eller hvordan våre handlinger vil bli møtt av andre. Å inngå i fellesskap med andre inne-

bærer at man må leve med at noe er usikkert og uforutsigbart. For å etablere en forståelse av det usikre trekker jeg veksler på teoretiske perspektiver fra Hannah Arendt og Emmanuel Lévinas.

I fremstillingen av Arendts perspektiver, bygger jeg på Arendts tekster og på Helga Mardts redegjørelse for Arendts tenkning. I bokkapittelet «Å tenke om det uforutsigbare med Hannah Arendt» viser Mardt (2015) hvordan Arendts tenkning om menneskelig handling kaster lys over det usikre som menneskelig vilkår og pedagogisk premiss. Arendt sier at «[det] ligger i enhver begynnelses natur at den bryter uventet og uberegnelig inn i verden. Det uforutsigelige ved hendelsen er et iboende trekk i enhver begynnelse og opprinnelse» (Arendt, 1996, s. 178-179). Med begrepet *begynnelse* viser hun til menneskets evne til å starte noe nytt. «Fordi ethvert menneske er et initium, en begynnelse og en nykomling i verden i egenskap av å være født, kan mennesker gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse», skriver Arendt (1996, s. 178). Natalitet er et sentralt begrep hos Arendt. Begrepet viser til det faktum at vi er født, som konstituerer vår evne til å være begynnere.

Det at vi som mennesker fødes inn i en allerede bestående verden, ligger til grunn for Arendts begrep om pluralitet, skriver Mardt i fordordet til *Makt og vold* (Arendt, 2017). Begrepet innebærer at mennesket må finne seg til rette i en verden som det deler med andre mennesker (Arendt, 2017, s. 19) – i «veven av menneskelige relasjoner» (Arendt, 1996, s. 186). Av de tre sentrale begrepene Arendt bruker for å beskrive menneskelig virksomhet – arbeid, produksjon og handling – er handling den eneste virksomheten som ene og alene angår forholdet mellom mennesker, og som derfor aldri kan skje i isolasjon (Arendt, 2017, s. 19). «Handling impliserer natalitet og pluralitet og er en grunnbetingelse for menneskelige liv» (Arendt, 2017, s. 19). Det uventede, uberegnelige og uforutsigelige som ligger i begynnelsens natur, får betydning for hvordan jeg forstår det usikre som et menneskelig vilkår.

Ifølge Arendt berører enhver handling andre selvstendig handlende mennesker. Reaksjonen på handlingen blir en ny handling, som også har et potensial for det uberegnelige. Handlingens uberegnelighet blir derfor dobbel, både fordi den bærer potensialet til det uventede i sin begynnelse, og fordi det er uforutsigelig hvordan den vil besvares. Arendt (1996, s. 194) beskriver dette som grenseløst og som kjedereaksjoner der ethvert forløp er opphav til nye forløp. Dette perspektivet kan kaste lys over barnehagens hverdagsliv, der både barn og personale er begynnere som handler i en verden som de deler med hverandre.

Å stå i det usikre kan sammenliknes med å stå i et spenn mellom det man vet, og det man ikke sikkert kan vite noe om. Møtet med *den andre*, som ukjent og fremmed, danner grunnlaget for Lévinas' begrep om *alteritet* og er kjernen i hans etikk. Det at «den andre viser seg for meg som ukjent og annerledes, før jeg får summet meg», resulterer i et konstant underskudd og skaper behov for å gjenopprette likevekt, ifølge Dag G. Aasland (2011, s. 57). Aasland (2011, s. 54) beskriver opplevelsen av å stå overfor et annet menneskes ansikt som en spenning eller som

en ufullendt skala som stopper før den siste tonen som en septimakkord. Lévinas (2008, s. 42) sier at «[d]en annens nærvær er en oppfordring til å svare». Spenningen Aasland viser til, beskriver det etiske i situasjonen ved at møtet med «[d]en andre rammer meg som et ansvar, et krav om å svare, om å gi en respons» (Aasland, 2011, s. 57). Ansvaret blir en grunnopplevelse som ikke kan reduseres til en form for forståelse. Aasland utdyper: «For å forstå noe må vi sette det lik noe vi kjenner fra før. Det kan vi ikke gjøre med den andre. Den andre blir dermed noe vi aldri fullt ut kan forstå. Å møte den andre slik hun er, som annerledes og uforståelig, kan bare gjøres etisk, med ansvar, respekt, åpenhet og tillit» (Aasland, 2011, s. 54). Når jeg viser til Lévinas' forståelse av alteritet, er det fordi den kan kaste lys over pedagogens ansvar for å møte barnet som én pedagogen ikke kjenner fullt ut.

Lévinas' radikale tenkning om alteritet innebærer at vi ikke er i stand til å forstå hverandre. Birgit Nordtug (2014, s. 51) peker på at Lévinas' analyser er abstrakte og metafysiske, og at de derfor ikke er direkte anvendbare når det gjelder å løse praktiske problemer. Hun retter et kritisk blikk mot studier der forskere anvender Lévinas' analyser i arbeidet med å definere omsorg i helsefeltet; dersom man følger Lévinas' logikk, står omsorgsgiveren i fare for å trække over grensene til menneskene omsorgen er rettet mot. Dette er en innvending som har noe for seg. Jeg følger ikke Lévinas' forståelse av alteritet fullt ut i betydningen at den andre er så fremmed og så ukjent at vi aldri kan forstå hverandre i det hele tatt. Jeg er kritisk til å la Lévinas' tenkning få normativ betydning for hvordan vi forstår relasjoner i barnehagen. Allikevel mener jeg tenkningen er anvendelig for å forstå det usikre i relasjonen mellom pedagogen og barnet og for å forstå det usikre som et menneskelig vilkår.

## Tidligere forskning om det usikre i pedagogisk praksis

Når jeg undersøker andre forskeres perspektiver på det usikre i pedagogisk praksis, støter jeg på begreper som det ubestemte, usikkerhet, tvil, ubesluttsomhet, uorden og uforutsigbarhet. Begrepene er beslektet med hverandre ved at de viser til pedagogiske problemstillinger som det ikke finnes klare svar eller enkle løsninger på. I presentasjonen av tidligere forskning har jeg valgt å sortere de ulike studiene tematisk, selv om temaene til en viss grad kan overlape hverandre. Først vil jeg ta for meg studier som har en mer overordnet inngang til usikkerhet i pedagogisk praksis. Deretter presenterer jeg forskning som retter oppmerksomheten mot pedagogens relasjon til barnet, og til slutt presenterer jeg studier som vektlegger pedagogens refleksjoner. Felles for studiene er at forfatterne argumenterer for at usikkerhet ikke er til å komme utenom i pedagogisk praksis (Johannesen, 2013; Johannesen & Sandvik, 2008; Kirkebæk, 2016; Larsen, 2014; Steinsholt & Ness, 2016; Strand, 2001; Togsverd & Rothuizen, 2015, 2016).

Rothuizen og Togsverd (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 246; 2016, s. 13) viser til *balladen*, en dansevises om livets store spørsmål. Begrepet rommer uorden og



uforutsigbarhet samtidig som det finnes en viss orden. Rothuizen og Togsverd viser til at pedagogikken også har denne dobbeltheten. En dobbel betydning kommer også fram når Johannesen og Sandvik (2008, s. 58) fremhever det tosidige i *tvil*. Tvilen er ikke noe vi streber etter; det kan være vanskelig å tvile, men ifølge forfatterne (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 63) er det også fruktbart fordi det gir plass for nye muligheter og andre perspektiver. I et bokkapittel med tittelen «Det (u)besluttssomme menneske», skriver Kjetil Steinsholt og Silje Alise Ness (2016, s. 238): «Det er snakk om et vedvarende dilemma som det ikke finnes en endelig løsning på». Her viser de til Jacques Derridas begrep *aporia*, som hos de greske filosofene beskrev en tilstand av ambivalent undring (Steinsholt & Ness, 2016, s. 220). Steinsholt og Ness (2016, s. 238) setter u-en i parentes og visualiserer med det at ubestemmelighet er betingelsen for enhver beslutning. Også Ann Sofi Larsen (2014, s. 6) anvender Derridas *aporia*-begrep når hun skriver om øyeblikk der usikkerhet og tvil oppstår. Hun betrakter «det å tåle eller aktivt bære det ubestemmelige, det paradoksale og det komplekse, [som] betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig» (2014, s. 5). Johannesen (2013, s. 2) gjør også et poeng av at barnehagelærerne hun har intervjuet, ikke ser ut til å føle seg truet av usikkerheten som oppstår når kunnskapen deres blir utfordret. Det er nettopp det paradoksale i tilstanden man står i når man ikke vet hva man skal gjøre, men allikevel må beslutte noe, Steinsholt og Ness (2016, s. 242) trekker fram som betingelsen for rettferdighet og etisk ansvar. Dersom man skal ivareta det etiske ansvaret, kan ikke beslutninger fattes på bakgrunn av forhåndsbestemte regler og metoder, men det kan heller ikke forstås dithen at man er nullstilt i møte med enhver ny situasjon. Kunnskap, erfaring, verdier og profesjonens forpliktelser spiller også inn. I møte med barnet har den voksne alltid et ansvar. Det paradoksale dreier seg om spennet man står i, der man ikke vet helt sikkert, uten å fraskrive seg ansvaret.

Også når det gjelder studier som retter oppmerksomheten mot pedagogens relasjon til barnet, vil jeg trekke frem Johannesen og Sandvik (2008, s. 65), som skriver om tvil i lys av Lévinas' tenkning. Hans fremstilling av alteritet hjelper oss nemlig til å forstå at vi aldri helt kan vite hvordan småbarn opplever verden. Johannesen (2013) argumenterer for at tvilen gjør det mulig å stille seg åpen for barnet, og at man i pedagogisk praksis åpner for barnets medvirkning (Johannesen, 2013, s. 15). Larsen (2014, s. 10) poengterer at «[d]et blir mulig å komme bortenfor dikotomiske skiller der voksne er i overlegne posisjoner overfor barn». Istedenfor kan det bli mer plass til barnas initiativ og til at barnas erfaringer gjøres gjeldende. Togsverd og Rothuizen (2016, s. 14) skriver om det ubestemte i lys av pedagogikkens oppgave, som handler om å innføre barn i den bestående verden, samtidig som barnet skal gis plass til å overskride det bestående. Der det umiddelbart ser ut til å være umulig å handle riktig, kommer oppgavens paradoksale kjerne til syne:

*«Bruger man sin magt, svigter man barnet, bruker man den ikke, svigter man også barnet. Den eneste måde den spænding kan løses på er ved at den voksne gør sig fortjent*

---

*til sin autoritet og får den af barnet. Omvendt kan den voksne kun afstå fra at bruge magt hvis hun har tillid til barnet» (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 252).*

I dette paradokset ligger begrunnelsen for at den pedagogiske relasjonen alltid er u-bestemt; «det vil sige at det ikke på forhånd er bestemt hvem der får ret, når der er uenighet og forskjellige interesser» (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 253). Resonnementet til Togsverd og Rothuizen viser at det er en vesentlig sammenheng mellom det ubestemte og kjernen i det pedagogiske prosjektet, som er orientert mot barnets frihet. Jeg legger denne sammenhengen til grunn for hvordan jeg forstår det usikre, særlig når jeg i analysen retter oppmerksomheten mot det usikre i pedagogens relasjon til barnet.

I litteraturen jeg har vist til, innebærer det usikre at man må gjøre vurderinger og ta stilling til hva som er riktig å gjøre når man har et pedagogisk ansvar for å ivareta barnet. Pedagogens refleksjon er derfor også noe som tematiseres. Johannesen (2013, s. 12) hevder at tvilen kan skape «et rom for å bevege seg inn i en uendelig uvisshet», og at den kan åpne opp for en kritisk holdning både til egen kunnskap og til det etablerte (2013, s. 14). Også Torill Strand (2001, s. 183) ser på tvilen som en positiv drivkraft til erkjennelse. Jeg tror det alltid vil være noe vi ikke kan overskue. Jeg lurer imidlertid på om en for stor vektlegging av det uendelige kan føre barnehagelæreren inn i en usikkerhet som gjør at en ikke blir i stand til å ta stilling og handle. Tvil og usikkerhet appellerer til refleksjon og undersøkelse, men fratrar ikke barnehagelæreren ansvaret for å ta valg og handle. I analysen undersøker jeg derfor også handlinger og strategier som får betydning for barnehagelærerne når de står overfor tvil og usikkerhet i arbeidet.

## Metode og materiale

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om barnehagens pedagogiske hverdagsliv, nærmere bestemt hva barnehagelærere mener det er viktig å bidra til i barns liv, og hva som spiller inn og skaper kompleksitet i arbeidet. Jeg la derfor opp til undersøkende samtaler i fokusgrupper for å få fram kompleksitet, nyanser og motsetninger, slik både Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 179) og George Kamberelis og Greg Dimitriadis (2011, s. 559) tar til orde for. Jeg inviterte barnehagelærere til å samtale om temaer og verdier som har betydning i deres praksis, og om hva det er viktigst for dem å bidra til i barns liv. Jeg ba dem også fortelle om erfaringer fra situasjoner der disse verdiene kom til syne. Jeg hadde til hensikt å få i gang samtaler om hva som spiller inn og skaper kompleksitet, om valg og dilemmaer, og om hvordan de erfarer å stå i det pedagogiske arbeidet. Jeg stilte blant annet disse spørsmålene: «Nå beskriver dere en arbeidsform som er etablert i barnehagen. Får dere alltid til å gjøre det sånn?» og «Gir foreldrene uttrykk for hva de synes er viktigst?». Intervjuene forløp som et vekselspill mellom mine spørsmål – der jeg tok opp temaer jeg ønsket å få belyst – og nye temaer som deltakerne brakte inn i samtalen. Hver fokusgruppe bestod av barnehagelærere

fra en og samme barnehage. Fordi de kjente hverandre fra før, kan innarbeidede dynamikker og forutinntatte oppfatninger ha stått i veien for de utforskende samtalerne jeg ønsket å legge til rette for. Fordelen med at de allerede kjente hverandre, var at de ikke behøvde mye tid til å orientere seg om hverandres kontekster og kulturer. De kunne derfor raskere komme i gang med refleksjonen.

Det empiriske grunnlaget for artikkelen er fire fokusgruppeintervjuer med til sammen 18 barnehagelærere, 15 kvinner og 3 menn, som ble gjennomført høsten og vinteren 2019/20. De fire barnehagene som takket ja til å delta i studien, rekrutterte jeg ved hjelp av døråpnere som formidlet kontakt mellom meg og aktuelle barnehager jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Det var henholdsvis to kommunale og to ideelle private barnehager i fire demografisk ulike områder. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og følger forskningsetiske retningslinjer og gjeldende krav til samtykke. Deltakerne er anonymisert; alle har fått fiktive navn, og jeg har utelatt dialektord til fordel for bokmål. Jeg har vært mer opptatt av at det skal være mulig å forstå innholdet i hva som sies, enn å gjengi sitater ordrett slik de ble uttalt med ufullstendige setninger og grammatikalske feil. Derfor har jeg endret syntaksen fra en muntlig til skriftlig stil og utelatt noen muntlige formuleringer som «eh», «da, så ...» og «ikke sant» der jeg mener det ikke endrer meningsinnholdet. Det empiriske materialets karakter har hatt betydning for hvordan jeg presenterer det. Noen steder har jeg presentert og fortolket enkeltsitater i løpende tekst; andre steder har jeg gjengitt lengre samtalesekvenser for å få fram resonnementene som ble til i fellesskap.

Jeg har analysert materialet med tanke på å utforske meningsinnhold og temaer som kan si noe om hva som har betydning i barnehagelærernes pedagogiske arbeid. Målet med studien har vært å etablere empirisk kunnskap om hvordan barnehagelærere resonnerer omkring arbeidet sitt. Jeg har derfor vært åpen for at nye temaer og forskningsspørsmål kunne springe ut fra materialet. En samtalesekvens om at tvil og usikkerhet er krevende og samtidig selvsagt i det pedagogiske arbeidet, gjorde at jeg fattet interesse for usikkerhet som fenomen i pedagogisk arbeid. Tvil og usikkerhet var altså ikke en del av mine opprinnelige spørsmål; det var informantenes svar som gjorde temaet relevant. Gjennom analysen av den aktuelle sekvensen identifiserte jeg to dimensjoner ved barnehagelærernes refleksjoner om det usikre: 1) holdninger til og 2) strategier i møte med usikkerhet og tvil. I det videre analysearbeidet forsøkte jeg å identifisere flere utsagn der barnehagelærerne la til grunn at det usikre er en del av det pedagogiske arbeidet. Hensikten med å avgrense meg til temaet usikkerhet var å kunne utvikle nyanserte forståelser av det usikre som fenomen. Det barnehagelærerne sier om dilemmaer, usikkerhet, motstand og tvil, har gjenklang i Arendts tenkning om vilkår for menneskelig handling og Lévinas forståelse av alteritet. Derfor valgte jeg disse perspektivene som studiens forståelsesramme.

## Barnehagelærernes holdninger til og strategier i møte med det usikre

I arbeidet med å analysere det empiriske materialet stoppet jeg opp ved en samtalesekvens. Forut for denne sekvensen hadde barnehagelærerne fortalt om to ulike prosesser der de hadde hjulpet barn inn i aktiviteter og fellesskapet i gruppa. I den ene er en gutt skeptisk til å delta i en maleaktivitet, i den andre er det en som ikke vil være med på felles dans på avdelingen. Jeg fulgte opp samtalen ved å stille følgende spørsmål til barnehagelærerne: «Hvordan er det for dere å stå i slike prosesser, kan dere si noe om det?» Barnehagelærerne begynte å reflektere sammen:

*Monica: – Det kan jo føles litt vanskelig.*

*Torunn: – Ja.*

*Monica: – Men så jobber vi kjempemye med det å reflektere sammen, vi voksne også. Vi har snakket mye om hvordan vi skal få til å ivareta hans ønsker, samtidig som vi tenker at han ikke vet hva han sier nei til. Det vet de sjelden. Var det fire uker vi brukte på å få ham med? Steg én var å ha døra åpen så han kunne se hvis han ville. Det var veldig steg for steg. Så man må være supertålmodig.*

*Torunn: – Og så er det litt vanskelig å stå i tvilen, for man vet jo ikke helt hva som er riktig å gjøre hele tiden. Er det nå vi skal pushe litt på, eller er det nå vi skal holde tilbake? Samtidig kjennes det veldig godt å kunne være med og bidra til noe som var veldig godt for ham. Så det blir veldig betydningsfullt, men det kan være vanskelig å stå der akkurat da. Og så tenker jeg at det er viktig at man også har veldig mye kommunikasjon om det. Det var oss to (ser mot Monica) hele tiden, sånn at vi på en måte fulgte hverandre og ikke gjorde veldig forskjellige ting.*

*Hege: – Man ser hvor verdifullt det blir å reflektere sammen i et team, og man ser ting fra forskjellige sider. Jeg husker den andre gutten som ikke ville være med i dans, men det var også det med å være med i fellesskapet. Vi hadde problemer med å få ham inn i gruppa, og vi prøvde å reflektere over «hva er det han liker?». Vi observerte, og tiden gikk. Det gikk uker, og han meldte seg ut, eller han tok ikke del i dansen i det hele tatt, helt til vi så ham leke ute flere ganger under en busk med blader. Da prøvde vi å trekke en kunstig palme som vi hadde, inn i rommet. Vi satte den fram med musikken, og da plutselig kom han. Da fikk vi øyekontakt, og vi lekte rundt den busken. Sånne små ting betyr så mye. Vi reflekterte på refleksjonsmøte og hadde observert det og oppdaga det.*

I utdraget reflekterer barnehagelærerne over sine erfaringer med tvil i arbeidet med barn. Det er særlig to perspektiver som kommer til syne i det barnehagelærerne sier. Det første dreier seg om hvordan de forholder seg til tvilen: «Hvordan skal vi få til å ivareta hans ønsker, samtidig som vi tenker at han ikke vet hva han sier nei til?» og «Er det nå vi skal pushe litt på, eller er det nå vi skal holde tilbake?» Spørsmålene tematiserer dilemmaer og hva tvilen dreier seg om. Torunn gir eksplisitt uttrykk for hvordan hun opplever å være usikker: «Og så er det litt vanskelig å stå i tvilen, for man vet jo ikke helt hva som er riktig å gjøre hele tiden». Men hun sier også: «Samtidig kjennes det veldig godt å kunne være med og bidra til noe som var veldig godt for ham.» Jeg leser utsagnene som uttrykk for

holdninger til tvilen. Barnehagelærerne godtar tvilen og er innforstått med at den er en del av arbeidet.

Det andre perspektivet dreier seg om hvordan barnehagelærerne handler når de er i tvil: «Var det fire uker vi brukte?», «veldig mye kommunikasjon om det», «fulgte hverandre og ikke gjorde veldig forskjellige ting», «reflektere sammen i et team», «ser ting fra forskjellige sider», «hva er det han liker?», «vi observerte, og tiden gikk» og «å trekke en kunstig palme som vi hadde, inn i rommet». I disse utsagnene ser jeg en rekke strategier for å nærme seg, undersøke og finne mulige løsninger på det de er usikre på. De to perspektivene – barnehagelærernes holdninger til det usikre i arbeidet og strategiene deres i møte med det usikre – danner grunnlag for kategoriene den videre analysen er sortert etter.

## **Barnehagelærernes holdninger til det usikre i arbeidet**

### **Å forholde seg til det usikre som premiss**

Noe som går igjen i barnehagelærernes refleksjoner, er dilemmaer og tvil; hva som er riktig å gjøre, er ofte ikke opplagt. Når Monica sier «Hvordan skal vi ivareta hans ønsker, samtidig som vi tenker at han ikke vet hva han sier nei til?», viser hun til ulike hensyn personalet må balansere. Hege gir også uttrykk for motstridende hensyn når hun sier: «Jeg husker den andre gutten som ikke ville være med i dans, men det var også det med å være med i fellesskapet.» De to verdiene – respekten for barnet som individ og betydningen av at barnet får delta i fellesskapet – lar seg ikke alltid forene. Barnehagelærerne har ikke full innsikt i hvordan det er å være barnet, eller hva som vil være det beste for akkurat dette barnet. Dilemmaet de står i, fører til at de stiller en rekke spørsmål: «Hvordan skal vi få til det her?», «Er det nå vi skal pushe litt på, eller er det nå vi skal holde tilbake?» og «Hva er det han liker?» Spørsmålene uttrykker tvil om hva som er riktig å gjøre. Det ene er ikke nødvendigvis bedre for barnet enn det andre.

Dilemmaene barnehagelærerne snakker om, synliggjør den etiske dimensjonen i møte med barnets annethet, eller det Lévinas kaller alteritet, og forteller at noe står på spill for barnet. Barnehagelærerne viser samtidig at de er orientert mot ansvaret for ivaretagelse av barnet, ved at de stiller spørsmål som krever etiske overveielser. Det er påfallende at barnehagelærerne ikke stiller spørsmål ved om tvilen burde være der eller ikke. De legger til grunn at tvilen finnes, og det usikre kan slik sett forstås som et premiss for det pedagogiske arbeidet.

Barnehagelærerne viser også til erfaringer med det ubestemte i et mer organisatorisk perspektiv. Monica sier: «Så vi vet ikke i august hva vi skal gjøre, eller hvor veien har gått i juni. Den er veldig åpen. Vi har valgt et fokus, og så kan det ta mange veier.» Utsagnet dreier seg om at temaet er valgt på forhånd, men at arbeidet ikke er bundet til å gå i en bestemt retning. Noe felles er lagt til grunn, og samtidig er formen åpen og fleksibel. Åpenheten skaper rom for det uventede: «Vi vet at vi i oktober/november har møtt på et eller annet», sier Monica, og Hege føyer til: «Da lugger det litt.» Det at de ikke kan vite alt på forhånd, er tilsynela-

tende en selvsagt del av det pedagogiske arbeidet. At det uforutsette kommer, er derfor noe regner de med.

Da jeg spurte barnehagelærerne hvordan de opplever å stå i tvil og erfare motstand, svarte noen av dem slik:

*Torunn: – Det er litt vanskelig å stå i den tvilen, for man vet ikke helt hva som er rett å gjøre hele tiden [...] men så gir det jo gevinst på lengre ...*

*Hege: – Det blir normalen nesten. Man må forvente litt.*

*Torunn: – Det er forutsigbart, men kan være frustrerende for det – å lete opp de nye veiene. Og du er litt avhengig av den motstanden og de nedturene for å få motivasjonen og alt på plass igjen.*

*Monica: – Tenker at sånn må det liksom være.*

Tvil og motstand utgjør et spenningsfelt i arbeidet der barnehagelærerne må gjøre vurderinger, finne løsninger og ta valg. Situasjonene preges av at det ikke er opplagt hvilken løsning som er riktigst. Barnehagelærerne beskriver erfaringen som både krevende og frustrerende, forventet og forutsigbar og i tillegg noe som ikke er til å komme utenom. Slik jeg forstår dem, er erfaringene deres sammensatte og paradoksale. Det som er påfallende – og som særlig fanger min interesse – er at barnehagelærerne ikke stiller spørsmål ved tvilens plass i arbeidet. Til tross for at tvil og motstand setter barnehagelærerne i situasjoner preget av usikkerhet, virker de ganske sikre på at det må være slik. Dette kan ses i lys av Arendts (1996, s. 178) forståelse av handling. Menneskers begynnelse, det å gripe initiativet og starte noe nytt, er uforutsigelig og uberegnelig. Barnehagelærerne viser i sine refleksjoner at tvilen åpner for at det kan oppstå noe nytt; tvilen blir dermed en viktig kilde til å se noe nytt som på sikt gagnar arbeidet med barna.

### **Usikkerhet i arbeidet med barna**

Barnehagelærerne reflekterer over hvordan de forholder seg til det usikre i arbeidet med barna. Her beskriver Guro sin erfaring med å holde tilbake og være avventende:

*Vi sliter med at ungene hele tiden går ned fra stolen. Og da kan det bli mye negativt rundt det. Men i dag klarte jeg å se at han bare skulle ned og hente eplebiten han mistet. [...] Han er på vei ned, og så ser han opp, og så ser jeg hva som skjer. Det letta blikket, liksom. [...] Når de føler at de ikke har blitt misforstått, men forstått. Det er så godt [...] være litt avventende [...] se an hva som egentlig skjer [...] tenker jeg er viktig.*

Gjennom formuleringen «i dag klarte jeg å se» gir Guro uttrykk for en impuls. Hun erkjenner muligheten for at det er noe mer å oppdage, men som hun ennå ikke overskuer. Hun velger å vente; verbet «vente» kan gi umiddelbare assosiasjoner til ikke-handling, men jeg forstår Guros venting som en aktiv handling. Ved å vente og se gir hun seg selv muligheten til å undersøke hva barnet gjør, og å forstå hvorfor barnet går ned fra stolen. Slik jeg tolker det, vet kanskje barnet at han risikerer å bli misforstått når han går ned, men oppmerksomheten Guro retter mot ham, etablerer et handlingsrom. Ved å vente verner hun om barnets

handling; reaksjonen hennes gir barnet handlingsrom og mulighet til å fullføre det han startet på.

Blikkvekslingen mellom de to synes forløsende. Guro gir uttrykk for å se en lettelse hos barnet, men i fortellingen synes jeg også at jeg «hører» en lettelse hos henne selv over å klare å avstå fra det vanemessige som hun omtaler som negativt. Hun handler på en annen impuls og etablerer det Arendt kaller et fremtredelsesrom, der de begge kommer til syne, hun som en barnehagelærer som viser tillit til barnet, og barnet som igangsetter av meningsfulle handlinger. Sagt med Arendts (1996, s. 178) begreper kan begge være begynnere og sette nye ting i bevegelse.

Å forholde seg avventende kan springe ut av erkjennelsen av at vi ikke har tilgang til andres motiver og intensjoner. Torunn sier: «Det som ligger bak et utsagn ... for *vil ikke* som barn sier ganske mye, er enkelt å si, og det kan bety så mange ting. I hvert fall for de yngste.» Hun gir uttrykk for at barns utsagn kan romme et mer vidtrekkende meningsinnhold enn hva de konkrete ordene betyr. *Vil ikke* kan selvfølgelig være et presist uttrykk for barnets mening, men det kan også skjule seg noe mer bak formuleringen. Å ikke vite, eller å stå i tvilen, er kanskje som å stå i et spenn mellom det man vet, og det man ikke sikkert kan vite noe om.

Dersom reaksjonen på en annens handling beror på om vi har tilgang til og forstår den andres motiver, står vi i fare for å krenke den andre. Lévinas' tenkning om den andre som fremmed og ukjent kan kaste lys over barnehagelærernes refleksjoner om usikkerhet i relasjonen til barnet. At barnehagelæreren ikke kjenner den andres intensjoner og motiver, har betydning for at en klarer å holde tilbake og gi barnet handlingsrom slik at det kan komme til syne. Det er nettopp dette Guro synes å forstå når hun stopper opp og gir barnet mulighet til å handle. Det er ikke Guros forståelse av barnets intensjon som er det vesentlige i fortellingen. Guros erkjennelse av at det er noe som bare barnet vet, gjør at hun stopper seg selv og verner om barnets handlingsrom. Hun prøver å forstå barnet fordi hun vet at det har betydning for barnet å bli forstått, og at noe er på spill for barnet. Guro blir dermed et eksempel på en pedagog som balanserer ønsket om å forstå barnet og en tilnærming der hun forholder seg til barnets alteritet med varsomhet og tillit. Vissheten om at det kan være noe ved barns handlinger og ytringer man ikke har umiddelbar tilgang til, ser ut til å være en forutsetning for barnehagelærernes holdninger til det usikre.

### **Usikkerhet som åpenhet for å ta feil**

Usikkerhet kommer også til uttrykk når barnehagelærerne snakker om det å ta feil eller ombestemme seg. Tones fortelling er et eksempel på det:

*Jeg har en toåring som sitter ved matbordet og sier: «Jeg vil leke, jeg vil leke!» For de skal sove, ikke sant. Og jeg er supersliten og sier: «Nei, i dag skal du legge deg med en gang.» Da blir toåringen enda mer bestemt på å leke. Og så kommer kollegaen min, og det som er så fint da – uten at hun overkjører det jeg har sagt – er at hun sier til barnet: «Hvis du vil, kan du leke mens jeg legger en annen først.» [...] Det er så godt å ha kollegaer som*

*ser barnet, møter det og anerkjenner det, men som samtidig tar kontrollen over hva som skal skje, og at voksne kan hjelpe hverandre når man setter seg fast i dumme situasjoner.*

Tone gir uttrykk for at hun ikke opplever å ha blitt overkjørt; istedenfor verdsetter hun at en annen griper inn og hjelper til når hun har satt seg i en vanskelig situasjon som går ut over barnet. Istedenfor å tolke det kollegaen sier, som en kritikk av seg selv, har hun tillit til at kollegaen gjør det som best ivaretar barnet. Når kollegaen handler i lojalitet til barnet, handler hun også i lojalitet til Tone. Jeg forstår Tones fortelling som et uttrykk for en gjensidig kollegial tillit som springer ut av deres felles ønske om å ivareta barnet. Det er kanskje det som gjør at den andre kjenner seg fri til å ta en selvstendig og ny avgjørelse.

I situasjonen som Tone forteller om, får barnet møte usikkerheten hos personalet. Kollegaen kunne holdt fast ved det som Tone først bestemte, slik at de ville fremstått som en felles front i møte med barnet. Istedenfor erfarer barnet at en annen omsorgsperson hjelper til når Tone kommer til kort; omsorgspersonen ser en alternativ løsning og gjør om på noe som ble urimelig.

Tones fortelling sier noe om hennes holdning til seg selv; hun er en som kan ta feil. Ingrid er inne på noe av det samme her: «Hvis man ikke bommer på noe eller gjør noe feil, da er man ikke menneskelig, på en måte.» Karsten slår fast at «alt du kan gjøre, er å lære av det og prøve å gjøre det bedre neste gang». I fortsettelsen snakker Ingrid om «dette med å ha raushet for den andre. At vi tenker og kan se ulike ting. [...] Det er ganske stor takhøyde for å snakke om ting som ikke nødvendigvis fungerte så bra.» Å erkjenne at det ikke alltid er lett å handle slik man ønsker, får betydning for hvordan man forholder seg til seg selv og hverandre. Den etiske appellen i møte med den som tenker annerledes enn en selv (Lévinas, 2008), og som bringer inn noe nytt og ukjent, ligger også til grunn for å forstå usikkerhet som det å være åpen for å ombestemme seg.

## **Strategier i møte med det usikre**

I det følgende viser jeg til utdrag der barnehagelærere forteller om hvordan de handler i møte med det uforutsette, og om strategiene de anvender når de står overfor noe som skaper usikkerhet og tvil.

### **Undersøkende og reflekterende**

Et trekk ved strategiene barnehagelærerne bruker i møte med det usikre, er at de stiller spørsmål for å undersøke og få mer innsikt i hva som rører seg på avdelingen og i barnegruppa. Torunn sier: «Vi stiller oss spørsmål om hvorfor det stagnerer. Hva er det som skjer? Man kan ha ulike teorier og tanker. Kan det være det fysiske miljøet som ikke fungerer lenger?» Og Hege spør: «Hva er det egentlig de [barna] driver med nå?» Spørsmålene er rettet mot å få mer kunnskap om hva barna er interessert i, om de behøver nye impulser i leken, og å finne ut hva som fungerer og ikke fungerer. Videre bidrar spørsmålene til at barnehagelærerne holder seg orientert om hva barna er opptatt av, og hva som rører seg i barne-



gruppa: «Det er gjerne det refleksjonene handler om [...] Må vi tilføre noe mer spennende, må vi ta bort noe? Det er det å skape en forandring som fører med seg noe godt, en utvikling, en ny sånn periode», sier Torunn. Hege forteller: «Det varierer veldig hva vi gjør: presentere nytt materiale, observere barna litt mer.»

Ved at barnehagelærerne undersøker og får belyst det de lurer på, får de et bedre grunnlag for å finne veien videre. Spørsmålene de stiller, har betydning for hvilke vurderinger og valg de gjør, og hvilke handlinger som utløses. Kunnskapen de utvikler om barnegruppa, danner grunnlag for refleksjon, og på den måten blir barna en ressurs i utviklingen av det pedagogiske arbeidet.

Noen av barnehagelærerne trekker fram det verdifulle ved at refleksjonen foregår i fellesskap. Karstens utsagn et eksempel på det: «Alle stemmer er viktige, for da får man forskjellig blick på det.» Torunn sier: «[Man] prøver så godt man kan å få sett hele bildet. Du ser det, og jeg ser det, og så kan man få sett helheten bedre». Arendts (1996, s. 186) metafor for den verden vi deler, er en «vev av relasjoner». Handlinger er som «tråder som slås inn i et mønster som allerede er der og forandrer veven på samme unike måte som de i sin tur vil affiseres av alle de livstrådene de kommer i berøring med innenfor veven». Slik jeg forstår barnehagelærerne, er det denne «veven» de forholder seg til når de er opptatt av at personalet ser med ulike blick og gjør forskjellige oppdagelser. Når flere perspektiver bringes inn i refleksjonen, «forandres veven», og barnehagelærerne danner seg rikere bilder av situasjonen.

Jeg forstår den spørrende og utforskende refleksjonen som et trekk ved barnehagelærernes måte å arbeide på. Spørsmålene de stiller for å undersøke hva barna er opptatt av, viser at de har innsikt i at barnas oppmerksomhet kan være rettet mot noe helt annet enn det personalet har tenkt, og at det er noe som det er verdt å ta hensyn til. Arbeidsformen foregår i en bevegelse mellom barnegruppa og faglig refleksjon i personalet. Det barna er opptatt av, tillegges vekt når personalet reflekterer sammen og dermed i utviklingen av det pedagogiske arbeidet. Samspillet med barnegruppa som pedagogene forteller om, kan forstås som et vekselspill mellom handlinger og respons. Med Arendts (1996, s. 194) begreper kan vi si at forløp blir opphav til nye forløp, og at både barn og personale veksler mellom å være begynnere og å svare på andres begynnelse i hverdagslivet som de deler.

### **Betydningen av tid**

I barnehagelærernes refleksjoner om å møte motstand og ta høyde for det uforutsette er tid noe som ser ut til å ha betydning:

*Torunn: – Jeg føler at jeg har bedre tid [...] Å ikke ha veldig mange planer gir stor frihet både for barna og for oss til å vurdere når ting er best, men det fordrer jo at du leverer.*

*Hege: – Jeg tenker at det gir barna tid også. [...] Noen trenger mye tid for å se.*

*Monica: – De får lov til å bruke tid på å observere. [...] Det er lettere å anerkjenne at de trenger den tiden, når vi har et helt år.*

*Torunn: – Jeg tenker at de [barna] får større grad av medvirkning.*

*Monica: – Vi jobber ofte bakover, skriver ikke månedsplaner, men refleksjonsbrev hver måned over hva vi har gjort. [...] Det er det vi bygger videre på.*

Det ser ut til at personalet har funnet en arbeidsform som gir en arbeidsro som tåler forstyrrelser og at det uplanlagte oppstår og krever oppmerksomhet. Det å bruke god tid ses i sammenheng med barnas mulighet for å medvirke og anerkjenner at de har forskjellige tilnærminger til det nye og ukjente. Når barnehagelærerne jobber med hele året som tidshorisont, kan ting ta den tiden det tar. Barnehagelærerne forteller at de organiserer hverdagslivet i barnehagen og legger pedagogiske planer på en slik måte at de tar høyde for det uforutsette. Det barnehagelærerne kaller «å jobbe bakover», kan i lys av Arendts (1996, s. 186) metafor om veven forstås som at de gjennom refleksjon danner seg et bilde av det de har gjort, og at det utgjør grunnlaget for å utvikle arbeidet videre. I veven bindes det som har vært, sammen med det som kommer, og dermed dannes det meningssammenhenger i en felles verden.

## Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg undersøkt hva barnehagelæreres refleksjoner om barnehagens hverdagsliv kan fortelle om det usikre som premiss for pedagogisk arbeid. Det usikre er ikke noe barnehagelærerne bestemmer seg for om de vil jobbe med; det er ikke en verdi de velger å sette på agendaen. Det er derimot noe de ikke kommer utenom. De teoretiske perspektivene fra Arendt og Lévinas inviterer oss til å forstå barnehagelærernes refleksjoner om det usikre som noe som angår oss som mennesker også ut over det pedagogiske; det usikre er et grunnleggende vilkår for menneskelig liv. Det usikre er altså ikke isolert til den pedagogiske relasjonen, men angår oss alle i møte med den andre fordi vi lever i en felles verden. Når vi handler, er vi avhengige av fellesskapet for å kunne tre fram som oss selv. Barnehagelærernes refleksjoner viser en grunnleggende pedagogisk holdning som sier at det usikre er et vilkår de forstår og handler ut fra. Dersom natalitet og pluralitet forstås som vilkår for menneskelig liv, blir de også vilkår i det pedagogiske hverdagslivet og i relasjonen mellom pedagogen og barnet. Arendts begreper kan dermed bidra til å synliggjøre at det usikre som et pedagogisk vilkår springer ut fra grunnleggende vilkår for menneskelig liv.

Barnehagelærerne jeg har intervjuet, synes å være ganske sikre på at det usikre er en selvsagt del av det pedagogiske arbeidet, noe som støtter opp under det jeg finner i tidligere studier (Johannesen, 2013; Johannesen & Sandvik, 2008). Det barnehagelærerne sier om at det er menneskelig å ikke alltid få det til, ligger til grunn for å forstå det usikre som en åpenhet for at man kan ta feil og ombe-

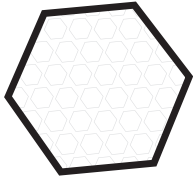
stemme seg. Barnehagelærernes refleksjoner gir holdepunkter for å forstå det usikre som et pedagogisk vilkår, men ikke som noe de etterstreber. Jeg forstår det de sier om å undersøke, observere, reflektere, avvente eller ombestemme seg som forsøk på å utvikle et best mulig grunnlag for å gjøre vurderinger og valg, slik at de kan ivareta barnas handlingsrom og verdighet på en best mulig måte. De forblir ikke i det usikre, men allikevel er det usikre et vedvarende vilkår. I denne dobbeltheten viser barnehagelærerne at det usikre som et pedagogisk premiss, må forstås som et sammensatt og paradoksalt fenomen.

Jeg har i denne artikkelen skilt mellom holdning og handling på et analytisk nivå for å komme tettere på hva det usikre dreier seg om som pedagogisk fenomen. Jeg ønsket å utvikle nyanserte forståelser av barnehagelærernes holdninger til, og handlinger i møte med dette fenomenet. I realiteten er holdninger og handlinger mer sammenvevd. Barnehagelærernes holdning innebærer en erkjennelse av at det usikre er et pedagogisk premiss. Samtidig er holdningen et tilsvarende svar på dette premisset. Strategiene som barnehagelærerne forteller om, er også et svar, en respons eller et ansvar i møte med det usikre. Å ivareta barnets ønsker, og samtidig være klar over at barnet ikke vet hva det sier nei til, skaper et dilemma det ikke finnes klare svar på, men der barnehagelæreren allikevel må svare og gi en respons. Ved stå i dette spennet med et ønske om å gjøre det som er best for barnet, står også noe på spill for pedagogen: ansvaret for ivaretagelse av barnet. Refleksjonene til barnehagelærerne kan gi økt forståelse for det usikre som premiss for pedagogisk arbeid, og for hvordan det er vevet sammen med kjernen i det pedagogiske ansvaret.

## Litteratur

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa - Det virksomme liv*. Pax forlag.
- Arendt, H. (2017). *Makt og Vold*. Cappelen Damm.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 6(11), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.592>
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Cappelen akademisk forlag.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups: contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 545-561). SAGE Publications, Inc.
- Kirkebæk, B. (2016). Pædagogik, magt og den nødvendige usikkerhet: om spændingsfeltet mellem at have magt og at gøre plads. I L. Togsverd & J.J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: perspektiver på pædagogens faglighed* (p. 31-46). Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(4), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.888>
- Lévinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. Bokklubbens kulturbibliotek. Norsk utgave ved Thorleif Dahls kulturbibliotekdet og det norske akademi for språk og litteratur
- Mahrtdt, H. (2015). Å tenke om det uforutsigbare med Hannah Arendt. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 132-153). Fagbokforlaget.

- Nordtug, B. (2014). Levinas's ethics as a basis of healthcare - challenges and dilemmas. *Nursing Philosophy*, 16(1), 51-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/nup.12072>
- Steinsholt, K. & Ness, S.A. (2016). *Motsrøms: Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Strand, T. (2001). Hva er pedagogikk? I K. Tone (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (1. utg., Bd. 3, s. 164-190). Gyldendal akademisk.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245-261). Fagbokforlaget.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2016). Innledning. Pædagogik og opdragelse som ballade: om pædagogik som en menneskelig utfordring. I L. Togsverd & J.J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: perspektiver på pædagogens faglighed* (s. 11-30). Samfundslitteratur.
- Aasland, D.G. (2011). I begynnelsen er etikken: Emmanuel Lévinas. I S.B. Eide, H.H. Grelland, A. Kristiansen, H.I. Sævareid & D.G. Aasland (Red.), *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk* (2. utg., s. 51-62). Fagbokforlaget.



# Fritidshemslärares arbete, trivsel, inkluderande arbetssätt och samverkan

– en enkätstudie i svensk fritidshemskontext

**Helene Elvstrand**

ph.d., docent, Linköpings universitet, [helene.elvstrand@liu.se](mailto:helene.elvstrand@liu.se)

**Lina Lago**

ph.d., docent, Linköpings universitet, [lina.lago@liu.se](mailto:lina.lago@liu.se)

**Johanna Lundqvist**

ph.d., docent, Mälardalens högskola, [johanna.lundqvist@mdu.se](mailto:johanna.lundqvist@mdu.se)

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134278

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

Studiens syfte är att undersöka hur yrkesverksamma i fritidshem beskriver sitt arbete, sin trivsel, de inkluderande arbetssätt som används och samverkan. Detta görs med teoretisk utgångspunkt i förklaringsmodellen formuleringsarenan, transformerings- och medieringsarenan, och realiseringsarenan med fokus på vad fritidshemmets uppdrag blir i pedagogisk praktik. Data samlades in genom enkäter med yrkesverksamma (N=63) i fritidshem från olika orter i Sverige. Studiens resultat påvisar att de har ett varierat arbete, att de trivs, att de erbjuder inkludering och att de, med få undantag, sätter in stödinsatser. Mindre än hälften av dem beskriver att de erbjuds handledning och rådgivning från specialpedagog eller annan profession med specialpedagogiska kunskaper, samt att de samverkar med elevhälsa. Fritidshemmets resurser beskrivs i viss mån som otillräckliga och stödinsatserna kan många gånger anses vara för få. Förslag till vidare forskning diskuteras.

## Nyckelord

Inkludering, fritidshem, elevhälsa, behov av särskilt stöd

## Abstract

### *School-age educare teachers' work, well-being, inclusive education strategies and collaboration: a survey*

The aim of this study is to investigate how professionals in School-age educare (SAEC) describe their work environment, well-being, collaboration and the education strategies used. This is done by means of a theoretical understanding model including a formulation arena, a transformation and mediation arena and a realisation arena where the focus is on the realisation arena. Empirical data was collected through surveys with professionals (N=63) in SAEC working in different Swedish cities. The result of the study shows that they have a multifaceted work, that they are content/happy, that they provide inclusive education and support measures. Less than half of those surveyed describe that they receive adequate supervision and advice from a special needs educator or other profession with special needs education knowledge and that they collaborate with the School health services. The resources of the SAEC are to some extent perceived as insufficient and the support measures are often too limited. Suggestions for further research are discussed.

## Keywords

Inclusion; School-age educare (SAEC); School health services; Special educational needs

## Inledning

Fritidshem i Sverige är en verksamhet för elever<sup>1</sup> i åldrarna sex till tolv år (Skollagen, 2010:800) och är unik i sitt slag även om delvis motsvariga verksamheter finns i exempelvis Danmark och Norge. Där kallas de Skolefritidsordning (SFO). Det är inte obligatoriskt att gå i fritidshem men de flesta elever (SOU, 2020:34) gör det under någon period i sin tidiga skolgång. Rätten till fritidshem regleras lagmässigt av vårdnadshavarens omsorgsbehov även om det finns kommuner som erbjuder alla elever en fritidshemsplats. Elever som anses ha behov av fritidshemsverksamhet kan få beviljad tid även om vårdnadshavare inte arbetar eller studerar, det vill säga om eleven anses ha behov av exempelvis sociala relationer.

I denna artikel presenteras resultat från en enkätstudie i vilken yrkesverksamma i fritidshem beskriver sitt arbete, sin övergripande trivsel och de inkluderade arbetssätt som de använder. Inkluderande arbetssätt avser här sådant som görs för att fritidshem ska vara inkluderande och tillgängliga för alla elever. Det kan till exempel handla om att erbjuda stödinsatser så att alla elever kan delta i fritidshemmets undervisning, rutiner och lekar. Övergripande trivsel avser här känsla av välbefinnande på jobbet. Yrkesverksamma avser fritidshemslärare och övrig personal i fritidshem.Handledning, rådgivning och samverkan som yrkesverksamma i fritidshem deltar i undersöks också i enkäten.

## Studiens teoretiska ramverk och syfte

Som teoretisk utgångspunkt för studien används förklaringsmodellen formuleringsarena, transformerings- och medieringsarena, och realiseringsarena utformad av Lindensjö och Lundgren (2000). Formuleringsarenan avser i denna studie den arena på vilken fritidshemmets uppdrag formuleras. Realiseringsarenan avser pedagogisk praktik, det vill säga fritidshemsverksamhet. Mellan dessa två arenor finns den så kallade transformerings- och medieringsarenan. Den arenan påvisar att uppdrag som formuleras når pedagogisk praktik genom olika medier, till exempel styrdokument. Lindensjö och Lundgren (2000) skriver att relationen mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan är ”en medierad och transformerad relation” (s. 175). Det betyder bland annat att fritidshemslärare och övrig personal behöver tolka och avgöra hur mål ska kunna uppnås med de resurser som finns tillgängliga. I denna studie förstås alltså ett fritidshem som en realiseringsarena där uppdrag och mål med rötter i formuleringsarenan ska förverkligas.

Syftet med studien är att undersöka hur yrkesverksamma beskriver sitt arbete, övergripande trivsel och inkluderande arbetssätt i fritidshem. Det är också att undersöka handledning, rådgivning och samverkan som yrkesverksamma i fri-

---

1 I artikeln använder vi begreppen barn respektive elev synonymt. Detta beror på att i enkätundersökningen användes begreppet barn medan elev används i de styrdokument som reglerar fritidshemmets verksamhet.

tidshem deltar i. Utifrån detta syfte ställs frågorna: Vilka är de yrkesverksammas uppgifter? Hur beskriver de sin trivsel och arbetssituation på fritidshem? Vilken inkludering och vilka stödinsatser beskrivs kunna genomföras i fritidshemmet? Vilket stöd från specialpedagog eller annan profession samt samverkan med elevhälsa erbjuds de?

## **Fritidshemmet och dess uppdrag**

Sverige, Danmark och Norge har under lång tid organiserat olika former av verksamhet för elever, dels före, dels efter skolan vilket varit och är en del av den nordiska välfärdsmodellen. Organiseringen av och vad som varit i fokus i verksamheten har dock varierat över tid där en förskjutning kan ses från en betoning på socialpedagogiska värden till ett ökat fokus på lärande och undervisning samt kvalitet (Gustafsson Nyckel, 2020). Det senaste decenniet har förändringar gjorts och ideologiska diskussioner först om fritidshems och motsvarande SFO:s roll där en utmaning som lyfts fram berör bristen på likvärdighet. Brist på likvärdighet handlar om att elevers villkor och vardag i fritidshem och SFO:s skiljer sig åt på ett sätt som inte kan anses vara främjande (Wendelborg med flera, 2018). Vidare kan, som tidigare nämnts, förskjutningar från lek till ökad betoning på lärande, undervisning och kvalitet urskiljas både i de svenska fritidshemmen (Elvstrand & Lago, 2019) och i de danska (Hvid, 2015; Moloney & Pope, 2020) och norska SFO:s (Wendelborg, 2018).

Det svenska fritidshemmet är en del av skolväsendet och utgör ett komplement till förskoleklass, grundskola och grundsärskola (Skollagen, 2010:800). Skollagens bestämmelser reglerar även fritidshemmets verksamhet, exempelvis gällande stödinsatser till elever som behöver det samt tillgång till hälsofrämjande och hälsoförebyggande elevhälsa. Likaså gäller de bestämmelser som finns i diskrimineringslagen (Diskrimineringslagen, 2008:567). Konventioner (FN, 1989, 2008) ska även de följas i fritidshemmets verksamhet. Även hållbarhetsmål ska beaktas, ett sådant exempel är att en inkluderande utbildning ska eftersträvas (FN, 2015). Inkludering avser en utbildning som är socialt, fysiskt och pedagogiskt tillgänglig för alla elever. Inkludering kan till exempel vara att elever med och elever utan behov av extra stöd och funktionsnedsättningar går i fritidshemmet tillsammans, känner gemenskap och lär sig nya kunskaper tillsammans (Lundqvist, 2016). Fritidshemmet har sedan hösten 2016 även en egen specifik del (en del nummer fyra) i läroplanen som beskriver formerna för undervisningen och det centrala innehåll som undervisningen ska ta sin utgångspunkt i (Skolverket, 2019). I läroplanen framhålls bland annat att fritidshemmet ska erbjuda elever en meningsfull fritid och möjlighet till rekreation samt stimulera elevers utveckling och lärande. Vidare att fritidshemmet ska utgå från elevers behov och intressen samt ha en friare form än skolans mer reglerade målstyrning med uttalade kunskapskrav. I fritidshemmet ska undervisning bedrivas utifrån läroplanens formuleringar och bland annat anpassas till elevernas förutsättningar och



behov samt bidra till socialt relationsskapande. Det svenska fritidshemmet utgör ett intressant nordiskt exempel. Även om verksamheterna i Sverige, Danmark och Norge liknar varandra kan Sverige förstås ha en längre tradition vad gäller att låta fritidshemmet integreras med skolan och styras av regelverk för utbildningsystem med bland annat fokus på målstyrd undervisning.

Under de senaste tio åren har antalet elever i svenska fritidshem ökat; samtidigt har andelen högskoleutbildad personal och resurser minskat (SOU, 2020:34). Därtill beskrivs utmaningar, exempelvis stora skillnader i form av lokalmässiga förutsättningar (Skolinspektionen, 2018; Skolverket, 2018). Den fackliga organisationen Lärarförbundet (2018) genomförde 2017 en enkätundersökning där över 2000 av deras medlemmar deltog. I den beskrivs svårigheter med att fullgöra sina arbetsuppgifter; exempelvis angav mer än 40% av dem som besvarade enkäten att bristen på utbildad personal i fritidshem gör att alla elever inte får det stöd som de behöver. Att realisera en fritidshemsverksamhet för alla elever förefaller inte vara helt enkelt.

## Tidigare forskning

I presentationen av tidigare forskning har studier av särskild relevans inkluderats vilket innefattar områdena: profession och arbete i fritidshem, fritidshemmets uppdrag och villkor samt specialpedagogiska frågor. Det svenska fritidshemmet har, som nämnts ovan, det senaste decenniet genomgått förändringar då det på formuleringsarenan skett en ökad betoning av lärande, undervisning och även kvalitet (Gustafsson Nyckel, 2020). Svensk forskning har i flera studier fokuserat på den komplexa yrkesroll de yrkesverksamma i fritidshem ofta har då de vanligtvis arbetar i både skola och fritidshem, vilket beskrivs som ett splittrat arbete (Boström & Berg, 2018). Andersson (2013) och Haglund (2004) visade, i sina respektive avhandlingsarbeten hur fritidshemspersonalen bland annat kan inta eller tilldelas en mängd olika roller i skolan, exempelvis att fungera som assistenter till grundskolans lärare under skoldagen. Flera nationella studier visar vidare på en upplevd statusskillnad där fritidshemmets yrkesverksamma beskriver ett underläge eller känsla av konkurrens med skolans personal och verksamhet (Haglund, 2018; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014; Lago & Elvstrand, 2020; Ludvigsson & Falkner, 2019; Närvänen & Elvstrand, 2014). Den komplexa yrkesrollen bidrar till att skapa förutsättningar för hur fritidshemmets verksamhet kan bedrivas.

Ett annat område av betydelse är studier som fokuserar på fritidshemmets uppdrag och villkor. I en etnografisk studie av Lager (2020) om möjligheter och hinder i fritidshem framkommer en stor variation gällande personalens utbildningsnivå, lokalmässiga förutsättningar, tillgängligt material och tid för planering. Detta skapar i förlängningen olika villkor för fritidshemmets verksamhet. Vidare har även studier fokuserat på fritidshemmets gruppstorlekar med resultatet att storleken på en grupp behöver vara rimlig i relation till fritidshems uppdrag och lokaler (Elvstrand & Andhismand, 2020) samt fysiska lärmiljöer (Boström &

Grewell, 2020). Boström och Grewell visade i sin forskningsöversikt över fritidshems fysiska lärmiljöer att den är varierande och ofta underdimensionerad och dåligt anpassad för fritidshemsverksamhet. Ett exempel är att de kan kännetecknas av trängsel, Trängseln påverkar elevers lärande och koncentration på ett negativt sätt. Bristfälliga lokaler kan också leda till att verksamheten blir mer strukturerad och vuxenstyrd (Boström & Augustsson, 2016). Tid är en annan aspekt som tas upp i den tidigare forskningen om uppdrag och villkor på fritidshem. En dansk studie av Gravesen och Ringskou (2017) lyfter exempelvis fram den tidspress som finns i fritidshems- och SFO-verksamheten och som påverkar pedagogernas arbete negativt och indirekt även elever på sikt.

Att arbeta med elevers sociala relationer utgör ett uppdrag för personalen vid fritidshem. Trots ökade krav på lärande visar exempelvis Boström och Berg (2018) att personal i fritidshem ser sociala relationer och elevtrygghet som det mest centrala i deras uppdrag. Dahl (2014) visar genom observationer hur yrkesverksamma i fritidshem villkorar elevers relationer genom hur de exempelvis utformar miljöer och aktiviteter men också genom hur de förhåller sig till eleverna. Elvstrand och Lago (2019) och Haglund (2015) kommer fram till motsvarande i sina studier. Av betydelse är också hur övergångar och grupperingar mellan eleverna görs (Stanek, 2011). I Lagers (2021) studie med elever framkommer att elever själva betonar vikten av att i fritidshemmet få frihet till att leka och välja aktiviteter men att på samma gång få stöd och hjälp av de vuxna i fritidshemmet.

Specialpedagogiskt inriktad forskning om fritidshem beskrivs vara begränsad (Lundbäck & Fälth, 2019). Detta torde kunna relateras till att fritidshemmet först och främst haft fokus på sociala relationer (Lago & Elvstrand, 2021) och att specialpedagogiskt inriktad forskning riktat fokus på annat, till exempel verksamhet i grundskola. Det finns ett fåtal forskningsstudier som explicit berör inkludering samt stödinsatser till elever i fritidshem. Karlsudd (2011) har visat att fritidshemmet tidigare haft en blandad elevgrupp där även elever från särskolan gått i ordinarie fritidshemsgrupper, men att andelen sårlosningar, det vill säga egna fritidshem, för dessa elever ökat de senaste decennierna. Karlsudd menar att dessa förändringar sammanfaller med att fritidshemmets uppdrag mer fokuserat på elevers lärande. Sådana krav gör att det kan bli svårare att upprätthålla en inkluderande praktik (Karlsudd, 2020). Lundqvist (2016) har beskrivit att det finns barn som utbildats i fullt inkluderande förskolor men som när de börjar i grundsärskolan med inriktning träningsskola utbildas i egna fritidshem. Det betyder att möjligheter till lek och lärande i ordinarie grupper inte erbjuds dem efter övergången till skolan och att skillnaderna mellan förskola och fritidshem framträder som stora. Det betyder också att en grundsärskola med inriktning träningsskola kan ha egna fritidshem för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Lundbäck och Fälth (2019), som även nämns ovan, har genomfört en litteraturstudie om nationell och internationell fritidshemsverksamhet samt det arbete som görs i dessa för elever i behov av extra stöd. De visar bland annat att det svenska fritidshemmet, till skillnad från andra länders motsvarande verk-

samhet, förefaller vara inriktat på att erbjuda omsorg och att fungera som ett komplement till skolverksamhet. Fälth med flera (2020) visar hur personal i fritidshem fyller en viktig funktion i arbetet med inkludering av elever under hela skoldagen. De har många gånger ett inkluderande förhållningsätt. Men för att samverka mellan olika personalgrupper (lärare och fritidshemspersonal) ska fungera krävs tid vilket ofta beskrivs saknas.

## Metod

Det empiriska material som studien bygger på samlades in med hjälp av en enkät till yrkesverksamma i fritidshem. Enkätmetod valdes eftersom flera informanter skulle ges möjlighet att svara samtidigt under en kort period. En enkät kan ge en övergripande bild av arbete, trivsel och inkluderande arbetssätt samt handledning, rådgivning och samverkan i fritidshem. Metoden möjliggjorde också en geografisk spridning vilket är en fördel för att fånga en möjlig variation, till exempel vad gäller utmaningar och förutsättningar. Enkäten inleddes med följande text:

*Enkät till yrkesverksamma i fritidshem: Den här enkäten handlar om fritidshem, barn i behov av extra stöd [stödinsatser] och inkludering. Vi som tagit fram enkäten arbetar som universitetslektorer och forskare vid LiU och MDH där vi bland annat forskar om fritidshem. Enkäten kommer att delas ut på olika platser i Sverige. Vi vill bidra till att kunskaperna om inkludering, stödinsatser och fritidshem fördjupas samt till att förståelsen ökar för hur det kan vara att arbeta på fritidshem idag i Sverige. Vi avser att presentera resultaten från enkäten internationellt och nationellt via publikationer och presentationer. Enkäten kan besvaras av yrkesverksamma i fritidshem, till exempel barnskötare, förskollärare, fritidspedagog, lärare i fritidshem, grundskollärare, speciallärare, specialpedagog eller rektor. Du väljer själv om du vill svara på enkäten. Du svarar genom att sätta kryss i cirklar och genom att kommentera dina svar kort på de rader som finns under några av frågorna. Det tar bara några minuter att fylla i enkäten. Du är välkommen att höra av dig till någon av oss om du har några frågor om enkäten.*

I enkäten frågades efter informanternas ålder, genus, yrkestitel, år i yrket och huvudsakliga uppgifter under fritidshemstid. I enkäten ställdes även frågor om eventuellt arbete i skol- och förskoleklass samt informanternas trivsel på jobbet, fritidshemmets geografiska läge, skolform som fritidshemmet hörde till, huvudman för fritidshemmet, antalet barn på fritidshemmet och fritidshemmets åldersspann. Därtill ombads informanterna besvara frågor med innehåll relaterat till inkludering, barn i behov av extra stöd, stödinsatser, den egna kompetensen, handledning och elevhälsa. Både svarsalternativ och plats för fritextsvar fanns med i enkäten. Frågorna rörde om barn med och barn utan funktionsnedsättningar/behov av extra stöd går på fritidshemmet tillsammans eller ej. Vidare antalet barn i fritidshemmet i behov av extra stöd (barn med funktionsnedsättningar inberäknade) om de stödinsatser som finns svarar mot barnens behov. Frågorna berörde också om det finns tillräcklig kompetens (bland yrkesverksamma) på fritidshemmet för att möta barnens behov, om fritidshemmets yrkesverksamma erbjuder adekvat handledning och rådgivning från specialpedagog

eller annan profession med fördjupade kunskaper om barn i behov av extra stöd samt om fritidshemmets yrkesverksamma samarbetar med elevhälsa på skolan och erbjuds adekvat hjälp och stöd från elevhälsan.

Enkäten avslutades med ett tack till informanterna och delades ut i samband med utbildningsdagar för personal i fritidshem på tre orter med tillresande informanter. Totalt utdelades 78 enkäter; 65 inkom. Elvstrand fanns tillgänglig när enkäten fylldes i och svarade på frågor som uppkom. Tiden för att besvara enkäten var omkring tjugo minuter. Enkäterna samlades in så snart de fyllts i. I enkäten fick de yrkesverksamma, utöver frågor relaterade till bakgrundsvARIABLES besvara frågor gällande: huvudsakliga uppgifter på fritidshemstid, trivsel i arbete, inkluderingen på fritidshem, antalet barn på fritidshem i behov av stödinsatser, exempel på svårigheter och problem som dessa barn möter på fritidshem, exempel på stödinsatser (extra anpassningar och/eller särskilt stöd) som erbjuds till dessa barn, till vilken grad stödinsatserna anses svara upp mot elevernas behov, kompetens bland yrkesverksamma på fritidshem för att möta alla barns behov, handledning och rådgivning från specialpedagog eller annan profession med fördjupade kunskaper om barn i behov av stödinsatser och samverkan med elevhälsa på skolan. Enkäten bestod av totalt 20 frågor och frågorna som ställdes var både flervalfrågor och fritextsfrågor. Möjligheten att ge fritextsvar medförde att informanterna kunde peka på viktiga saker efter eget val. Fritextsvaren varierade i antal ord vilket inte är ovanligt i enkätstudier. De flesta informanterna var mellan 40–59 år och kvinnor. Deras yrkestitel var vanligen fritidspedagog och yrkeserfarenheten 20 år eller mer. Fritidshemmen de arbetade vid låg på landet, i ett mindre samhälle, i en förort eller i en stad och tillhörde grundskolan (n=55) med undantag för några som tillhörde grundsärskolan (n=8). Antalet barn på fritidshemmen var oftast mellan 30–69 barn.

Sextiotre av de 65 inkomna enkäterna analyserades då två informanter bara fyllde i bakgrundsvARIABLES och således inte besvarade de frågor som ligger till grund för analys. Bortfallet var därmed 19% med en relativ liten påverkan på studiens trovärdighet. De insamlade enkäterna, och som ingår i analysen, numrerades från ett till 63. Data från enkäterna, både svar från flervalfrågor och svar på fritextsfrågor, fördes sedan över till ett Worddokument där en översikt över data möjliggjordes. Data sammanställdes fråga för fråga för att sedan summeras, analyseras och presenteras genom frekvenser (N; n). Ett exempel på en frekvens är antalet informanter som angett att de trivs i sitt arbete. I syfte att belysa innebörden i resultat och öka studiens trovärdighet relaterades fritextsvar till frekvenser. Fritextsvaren som användes för att belysa frekvenser valdes ut med omsorg, dels för att kunna fungera representativt för en större mängd fritextsvar, dels för att stärka förståelsen av frekvenser. Utfall av analysen relateras till det teoretiska ramverket i diskussionen och utgör inte ett analysverktyg i den här studien.

Under forskningsprocessen har utgångspunkt tagits i Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer om god forskningsetik. Informanterna har informerats om studien både muntligt och skriftligt samt tillfrågats om samtycke att delta. Enkä-

ten inleddes med en text i vilken informanterna informerades om projektet samt att det var frivilligt att fylla i enkäten. Inga personuppgifter som kan kopplas till en enskild person har samlats in då informanterna i enkäten inte angett egna namn eller namn på fritidshemmet som de arbetade i. Under ifyllande av enkäterna angav enstaka informanter att enkäten hade omfattade frågor och att mer tid skulle behövs för ifyllandet av den. Närvarande forskare erbjöd då deltagarna att skicka in enkäterna senare så att de skulle få möjlighet att svara under en längre period. Ingen informant valde det förfaringssättet utan lämnade enkäten på plats. Då enkäterna fylldes i, i samband med utbildningsdagar, satt informanterna ofta grupperade med sina kollegor. Detta innebar att de i viss mån hjälpte varandra att tolka en fråga eller att relatera frågan till sin egen fritidshemspraktik. Det går inte att veta att informanterna svarat individuellt på samtliga frågor eller om de upplevt stress när enkäter fylldes i.

## Resultat

När informanterna (N=63) beskriver sina arbetsuppgifter beskriver de ett *arbete* som innefattar att planera och genomföra fritidshemsverksamhet, att medverka i övrig skolverksamhet samt att sköta administrativa uppgifter. Endast fyra av dem (n=4) arbetar inte i övrig skolverksamhet. I beskrivningar av vilka arbetsuppgifter de har i grundskola eller förskoleklass förekommer svar som ”har egna grupper under skoltid”, ” [är] vikarie när lärare är borta” eller ” [har hand om en] rastaktivitet” Vidare ”[är] resurs i klass”, ” [utgör] ett stöd till de elever som behöver lite extra” och ”har hand om ett specifikt barn utanför grupp”.

Det framkommer att informanterna på det stora hela *trivs* på jobbet och den egna realiseringsarenan; helt (n=55) eller delvis (n=8). Ingen informant har svarat att de inte trivs på jobbet. Som positivt med arbete på fritidshem lyfter informanterna fram relationer med elever och kollegor samt att kunna följa elever i deras utveckling. Exempelvis skriver informanterna följande: ”God stämning mellan elever och vuxna”. ”Jag gillar att se de framsteg som elever gör som man jobbat med så länge”. ”Har jättebra arbetskamrater som gör att det är kul att gå till jobbet även om vissa dagar är jobbiga”. Som negativt med arbete i fritidshem framhålls att arbetssituationen kan bli ansträngd. En anledning till det är stora elevgrupper och att personalsituationen då upplevs som ansträngd. En ytterligare anledning till negativ trivsel är att information från rektor till personal på fritidshem beskrivs som otillräcklig. Ledningen anses i flera fall bristande och beskrivs ha mer fokus på den obligatoriska grundskolan än på fritidshem.

Vad gäller *inkluderande arbetssätt* angav de flesta informanter (n=53) att elever med och elever utan behov av extra stöd/funktionsnedsättningar går i fritidshemmet tillsammans; de deltar i samma aktiviteter. Ett fåtal (n=9) svarade att elever med funktionsnedsättningar/behov av extra stöd [stödinsatser] går i en egen fritidshemsgrupp, men att de regelbundet deltar i fritidshemsaktiviteter där de möter elever utan funktionsnedsättningar och behov av extra stöd. Ingen infor-

mant har svarat att fritidshemmet de arbetar på är segregerat. En informant svarar inte på frågan.

Ungefär hälften av informanterna (n=33) anger att de har en till fyra *elever i behov av extra stöd i fritidshemmet* medan övriga informanter (n=29) anger att de har fem eller fler elever i behov av stödinsatser. På ett fritidshem (n=1) anges att antalet elever i behov av extra stöd är tio eller fler. En beskriven svårighet relaterad till elever i behov av extra stöd berör socialt samspel och beskrivs av informanterna i termer som: "svårt att läsa av socialt samspel" eller "svårt att kommunicera med andra". Orsaker till att behov av extra stöd uppstår beskrivs av informanter, även om det inte direkt efterfrågades i enkäten, inte enbart som relaterade till eleven som individ, utan även till fritidshemmets resurser och strukturella villkor i form av bemanning, elevgruppstorlek och lokalmässiga förutsättningar. En beskrivning som återkommer handlar om "många barn", det vill säga alltför stora elevgrupper som elever vistats i under stor del av eftermiddagstiden. Vidare beskrivs också att de stora elevgrupperna leder till betingelser som är svårare för vissa elever än andra att hantera. Det kan handla om "hög ljudnivå" eller "för många intryck", vilket kan göra det svårt för vissa att exempelvis koncentrera sig, enligt informanter. De stora elevgrupperna framhålls även leda till svårigheter för elever att skapa sociala relationer. En informant skrev att "det är svårt att leka med för många barn" och en annan att det är svårt att knyta an till "för många vuxna". Ytterligare ett område som lyfts fram som något som kan skapa behov av extra stöd till elever är fritidshemmets specifika pedagogiska kontext; den är ofta friare till sin karaktär än skolans. Här betonar informanter framför allt valsituationer för elever: det kan handla om att elever ställs inför "för många val" i fritidshem eller att det är "svårt att fokusera på en sak när det finns för många valmöjligheter". Stöd ges framför allt utifrån befintlig personal. Exempel på stödinsatser som sätts in är: "Särskild plats vid mellanmålet", "tydliga och korta instruktioner", "aktiviteter i mindre grupper", "hjälp att komma in i lek med andra elever", "varaktig vuxennärvaro i sociala samspel", "vuxenledda aktiviteter", "tydliga rutiner", "anpassat material", "rum att kunna dra sig undan till", "lägre krav än för andra elever" och/eller "anpassat schema". Stödinsatser anses, enligt informanter, motverka att eleverna misslyckas i sociala relationer eller får en negativ stämpel. Endast två av informanterna (n=2) anger att stöd helt saknas i det egna fritidshemmet.

När informanterna ska beskriva i vilken utsträckning *stödinsatserna* svarar upp mot elevernas behov svarar 40 av informanterna (n=40) att de stödinsatser som eleverna får inte eller bara delvis svarar upp mot elevernas behov; 14 av informanterna (n=14) svarar att stödet gör det. Nio informanter svarar inte på frågan. Informanterna lyfter exempelvis att eleverna har "assistent i skolan men inte i fritids". "De [elever som är i behov av extra stöd] får ingen hjälp alls och vi som jobbar får inte delta i möten kring dessa barn som hälsoteam/rektor/förälder har som skulle kunna ge oss mer info om hur vi skulle kunna arbeta". Kännetecknade för svaren är resursbrist och att fritidshemmets behov inte alltid har

samma prioritet som skolans: de är inte kunskapsrelaterade. Sjutton informanter (n=17) menar att de har tillräcklig kompetens (bland de yrkesverksamma i fritidshemmet) för att möta elevernas behov, 42 av informanterna (n=42) menar att det delvis är så och fyra av dem (n=4) menar att de inte har tillräcklig kompetens för att möta elevers behov i fritidshem.

Tjugonio (n=29) av informanterna, vilket är mindre än hälften, har svarat att de erbjuds *adekvat handledning och rådgivning från specialpedagog* eller annan profession med fördjupade specialpedagogiska kunskaper. Övriga svarar att så inte är fallet. I ett fall där handledning, från exempelvis specialpedagog, skett har personal på fritids fått ”tjatat länge och fått till EN träff”.

Tjugosex (n=26) av informanterna svarar att de *samverkar med elevhälsa* och erbjuds adekvat hjälp och stöd från elevhälsan. Övriga svarar att så inte är fallet. Informanterna beskriver att följande kan saknas: handledning av specialpedagog, rådgivning inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och specialpedagogik, fritidshemspersonal som är med på Elevhälsoteam (EHT) och andra möten och stöd från elevhälsan. En skrev att de ”måste lära sig av situationen och varandra”. En annan att ”fritids glöms bort [av elevhälsan]”.

## Diskussion

Syftet med enkätstudien var att undersöka hur yrkesverksamma beskriver sitt arbete, övergripande trivsel och inkluderande arbetssätt i fritidshem. Syftet var också att undersöka handledning, rådgivning och samverkan som yrkesverksamma i fritidshem deltar i. Fritidshem förstås i studien utgöra en realiseringsarena och kopplas på det sättet främst till studiens teoretiska ramverk konceptuellt.

Resultaten påvisar ett varierat arbete som innefattar allt från att planera och genomföra fritidshemsverksamhet, medverka i övrig skolverksamhet till att sköta administrativa uppgifter. Liknade resultat har påvisats av Boström och Berg (2018), Andersson (2013) och Haglund (2004). Arbetet som yrkesverksam i fritidshem förefaller vara mångdimensionellt och inte enbart relaterat till fritidshemmets realiseringsarena eftersom de yrkesverksamma också arbetar i skolan.

I denna mångfald av arbetsuppgifter så beskriver informanterna att de i hög grad gör insatser för inkludering. Detta kan jämföras med Fälth med flera (2020) som i sin studie beskriver att personal i fritidshem många gånger har ett inkluderande förhållningsätt. Samtidigt beskriver de att de skulle vilja göra mer och att de exempelvis inte alltid kan göra de anpassningar som behövs. Det verkar alltså finnas en spänning mellan fritidshemmet som realiseringsarena och informanternas tolkning av vad de vill och borde göra samt deras uppdrag. Det kan illustreras i termer av en spänning mellan formuleringsarenan, transformerings- och medieringsarenan, och realiseringsarenan när termer från Lindensjö och Lundgren (2000) används. I flera fall beskrivs fritidshemmets inkluderande arbete som att informanterna gör vad de kan på realiseringsarenan trots en mångfald av arbetsuppgifter och många gånger otillräckliga resurser. Tidigare studier (Karlsudd,

2011; Lundqvist, 2016) har visat att inkludering inte alltid realiseras i fritidshem. I denna studie framstår det, utifrån informanternas beskrivningar, dock som om inkludering genomförs och att inkluderande arbetssätt används. Det kan förstås som en positiv trend på realiseringsarenan med tanke på att inkludering värnas (FN, 2008) och idag utgör ett hållbarhetsmål (FN, 2015) på formuleringsarenan.

Flera informanter beskriver också att de i den egna realiseringsarenan befinner sig i skuggan av skolan. Detta uttryck avser inte enbart en upplevd brist på uppbackning i form av handledning, rådgivning och samverkan utan speglar även känslor av utanförskap och av att inte vara prioriterad. Även tidigare studier (Elvstrand, 2014; Haglund, 2018; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014; Lago & Elvstrand, 2020; Ludvigsson & Falkner, 2019) har påvisat en upplevd statusskillnad där fritidshemmets yrkesverksamma beskriver ett underläge och en upplevd konkurrens med skolan. Det förefaller finnas behov av förbättringar på flera fritidshem samt en översyn över de prioriteringar som görs på skolor. Inte något fritidshem ska behöva befina sig i skuggan av den övriga skolverksamheten.

Trots upplevda utmaningar och en ibland förekommande upplevd brist på uppbackning i form av handledning, rådgivning eller samverkan med elevhälsan förefaller inkludering återkommande genomföras och stödinsatser sätts in. Vad som dock är anmärkningsvärt och behöver lyftas fram är att de villkor som beskrivs råda i många fritidshem kan bidra till att elever får svårigheter, eller får än större svårigheter, i att kunna fungera och kunna må bra i fritidshemmets verksamhet. Informanterna beskriver att orsaker till att behov av extra stöd uppstår inte enbart relateras till eleven som individ, utan även till fritidshemmets bemanning, elevgruppstorlek och lokalmässiga förutsättningar. Att ett fritidshem har en bra fysisk miljö är viktigt ur ett elevrättsligt perspektiv (jfr Boström & Grewell, 2020).

Studiens resultat visar vidare att fritidshemslärare i stor utsträckning trivs med sitt arbete. Arbetet kan alltså – trots variationer, stora elevgrupper, begränsade resurser, bristande ledning samt avsaknad av handledning, rådgivning och samverkan – vara trivsamt. En förklaring kan vara god laganda och en annan förklaring att yrkesverksamma i fritidshemmen är vana att arbeta med hög grad av flexibilitet och att försöka tillvarata de tillgängliga resurser som finns. Ytterligare en förklaring kan vara att det, vid sidan av upplevda negativa aspekter, beskrivs finnas förutsättningar som är mer positiva såsom möjligheterna att bygga goda relationer med elever och att kunna följa elevers utveckling över tid. Spänningen mellan beskrivna brister i förutsättningar och en upplevd egen trivsel kan tyckas motsägelsefull och relationen dem emellan är något som skulle behöva studeras ytterligare. En faktor som egen trivsel kan ha betydelse för hur man tar sig an arbetet med exempelvis inkludering.

Studiens resultat kan inte generaliseras till andra kontexter utan ska förstås som belysande exempel på fritidshem som realiseringsarena. Studien gör inte heller anspråk på att beskriva hur det faktiskt är utan utgår från yrkesverksammans beskrivningar. Observationer har inte skett i fritidshemmen, och



bakgrundsvariablerna, såsom uppgiven yrkestitel, har inte kontrollerats med faktiska förhållanden. Mer forskning behövs för att veta om resultat som trätt fram kan anses vara giltiga även i andra svenska fritidshem. I denna studie har fokus främst varit på realiseringsarenan men utifrån studiens resultat skulle man ytterligare behöva studera kopplingen mellan uppdragets formulering och realisering genom exempelvis intervjuer. En sådan studie skulle kunna fördjupa kunskaperna om kopplingen mellan mål i styrdokument och val som görs i fritidshem. Studien har relevans för dem som arbetar i eller med fritidshem på olika sätt, exempelvis fritidshemslärare, forskare, rektorer samt för dem som arbetar med att formulera fritidshemmets uppdrag. Den kan antas ha särskilt relevans för specialpedagoger och elevhälsa som enligt den här studien kan behöva rikta än mer uppmärksamhet till fritidshem. En anledning till det är att deras kompetens efterfrågas i fritidshemmen.

## Bidrag

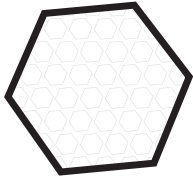
Författarna planerade studien, analyserade dess data och skrev artikeln tillsammans. Elvstrand och Lago sammanställde data. Lundqvist tog fram underlag till enkät och Elvstrand samlade in data.

## Litteratur

- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. (Diss, Umeå universitet, Umeå). Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT02.pdf>
- Boström, L., & Augustsson, G. (2016). Learning Environments in Swedish Leisure-time Centres: (In)equality, "Schooling", and Lack of Independence. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1),125-145. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24779>
- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare*, 2, 107-132. <https://doi.org/10.24834/EDUCARE.2018.2.6>
- Boström, L., & Grewell, C. (2020). Fritidshemmet lokaler och materiella resurser i relation till verksamhetens kvalitet. I *Betänkande av Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg: Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*, SOU 2020:34 (s. 493-516). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Diss, Linnéuniversitetet, Växjö). Hämtad från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:755038/FULLTEXT01.pdf>
- Diskrimineringslagen (SFS, 2008:567) Arbetsmarknadsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)
- Elvstrand, H., & Andishmand, C. (2020). Gruppstorlek i fritidshem: En forskningsöversikt. I *Betänkande av Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg: Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*, SOU 2020:34 (s. 517-550). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2019). "You know that we are not able to go to McDonald's": Processes of doing participation in the Leisure Time Center. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2156-2166. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443920>

- Fälth, L., Lundbäck, B., & Mekic Lindberg, A. (2020). Pupils with Special needs -Collaboration between School and School-age Educare. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(2), 7-26.
- Förenta Nationerna, FN (1989). *Barnkonventionen*. Hämtad från <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Förenta Nationerna, FN (2015). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eeeb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>
- Förenta Nationerna, FN (2015). *Att förändra vår värld: Agenda 2030 förhållbar utveckling*. Hämtad från [https://www.regeringen.se/49c2e4/globalassets/regeringen/dokument/finansdepartementet/agenda-2030/att-forandra-var-varld\\_agenda-2030-for-en-hallbarutveckling.png.pdf](https://www.regeringen.se/49c2e4/globalassets/regeringen/dokument/finansdepartementet/agenda-2030/att-forandra-var-varld_agenda-2030-for-en-hallbarutveckling.png.pdf)
- Gravesen, D.T., & Ringskou, L. (2017). On the move from pedagogy to timeagogy?: Or how time constitutes the work of pedagogues in the Danish Primary School and Leisure-time Center. *International Journal for Research on Extended Education*, 5(2), 164-177. <https://doi.org/10.3224/ijree.v5i2.04>
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59-77). Malmö: Gleerups.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte: En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. (Diss., Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16424/3/gupea\\_2077\\_16424\\_3.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16424/3/gupea_2077_16424_3.pdf)
- Haglund, H. (2015). Pupil's opportunities to influence activities: A study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556-1568. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>
- Haglund, B. (2018). "Men dom flesta har en liknande situation": En narrativ om bristande personella resurser och omgivningen begränsade förväntningar, *Barn*, 2, 75-92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: Fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *Barn*, 3, 91-105.
- Hviid, P., Gammelgaard, K., & Bak, S. (2015). Frihet och fritidspedagogik. I P. Hviid & C. Højholt, (Red.), *Fritidspedagogik med barnperspektiv* (s. 149-171). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2011). "Integreringsreservatet": Finns det kvar? I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik: Fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 61-79). Stockholm: Liber.
- Karlsudd, P. (2020). Looking for Special Education in the Swedish After-School Leisure Program Construction and Testing of an Analysis Model. *Education Sciences*, 10(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10120359>
- Lager, K. (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare, *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 8, 22-35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lager, K. (2021). "Som kompisar, fast vuxna": relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *Barn*, 2-3, 29-45. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3785>
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2020). "Vi har väldigt lite tid för varandra här": Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. *Utbildning & Lärande*, 14(1), 121-138.
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2021). *Sociala relationer i fritidshem*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem: ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritikk*, 5, 13-26. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>

- Lundbäck, B., & Fälth, L. (2019). Leisure-Time activities including children with special needs: A research overview. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(1), 20-35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i1.03>
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: Special educational needs, support provisions and inclusive education*. (Diss, Stockholms universitet, Stockholm.) Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:896595/FULLTEXT01.pdf>
- Läraryrket (2018). *Mer tid för kvalitet och arbetsglädje: 2000 lärare i fritidshem om sin arbets-situation*. Läraryrket. Stockholm. Hämtad från [https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1523346563/610ff28e9965518b115b5568bbefdb68/Mer\\_tid\\_fo\\_r\\_kvalitet\\_och\\_arbetsgla\\_dje-2000\\_la\\_rare\\_i\\_fritidshem\\_om\\_sin\\_arbets-situation.pdf](https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1523346563/610ff28e9965518b115b5568bbefdb68/Mer_tid_fo_r_kvalitet_och_arbetsgla_dje-2000_la_rare_i_fritidshem_om_sin_arbets-situation.pdf)
- Moloney, M., & Pope, J. (2020). Changes and challenges in school-age childcare in Copenhagen. *Education 3-13*, 48(1), 76-86. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2019.1575445>
- Närvänen, A-L. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: om visioner och gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-27. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3498>
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad från: [https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem\\_rapport\\_2018.pdf](https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf)
- Skollagen (SFS, 2010:800) Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket (2018). *Nya läroplansdelar för fritidshemmet och förskoleklassen: En utvärdering av Skolverkets insatser samt implementeringen av läroplansdelen för fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Stanek, A.H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO. Roskilde Universitetscenter.
- SOU 2020:34 (2020). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A-L., Valenta, M., & Bunar, N. (2018) *Lek, Læring og ikke-pedagogikk for alle: Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsled*. Stockholm: Vetenskapsrådet.



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Pædagogers forståelse af omsorg

– i daginstitutioners almindelige hverdag

**Thomas Gitz-Johansen**

cand. mag. og ph.d., lektor, gitz@ruc.dk

**Kim Rasmussen**

mag. art og ph.d. lektor, kimras@ruc.dk.

Center for Daginstitutionsforskning (CEDIF), Roskilde Universitet.

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134279

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resume

Artiklen belyser hvordan pædagoger forstår fænomenet omsorg, som det udfolder sig i hverdagens pædagogiske praksis i vuggestuer og børnehaver. Artiklen bygger på praksisviden i form af pædagogers konkrete forståelser og erfaringer med at udøve omsorg for børn i dagtilbud. Det metodisk grundlag (fortælling og fortolkning) udspringer fra et toårigt forløb med forskningsværksteder, hvor pædagogiske praktikere og forskere har været sammen om at belyse, drøfte og forstå pædagogers omsorgserfaringer og omsorgens forskellige fremtrædelsesformer, - herunder også omsorgens betingelser i daginstitutionernes hverdag. Det konkluderes, at det er karakteristisk for omsorgens natur, at den altid udøves gennem relationer og fx ikke gennem standardiserede metoder. Det er også kendetegnende, at den omsorgsfulde pædagog er sensitiv over for det enkelte barn og børnegruppe på det specifikke tidspunkt. Omsorg er også forbundet med ro og god tid (de-acceleration), og synes således at stå i modsætning til at være stresset og at have mange aktivitetsplaner. Desuden anses det fysiske rum som en vigtig medspiller i omsorgsarbejdet. Der skelnes her mellem forskellige omsorgsfulde kvaliteter ved hhv. inde-rum, uderum og på-tur-rum. Her er kvaliteter som rummenes stemning og æstetik væsentlige for omsorgen, ligesom forskellige rum kan opfylde forskellige af børnenes behov.

## Nøgleord

Omsorg, relation, vuggestue, børnehave, forskningsværksted, rum

## Abstract

### *The practice of care: What nursery workers know about caring for young children in daycare*

The article is an investigation of the phenomenon of care as it manifests in the daily life within a day-care setting. The article builds on the practical knowledge of pedagogues, which originates from their daily experiences of caring for children. The methodology is research-workshops, in which pedagogues and researchers participated in producing understandings of the nature of care in a day-care context. The article finds care is always practiced as a part of established personal relations, and never given in more depersonalised or standardised ways. Also, care is sensitive to the here-and-now needs of specific child or group of children. Care is also related to being calm and having enough time to being attentive to the child, and thus the nature of care stands in contrast to having lots of activities scheduled. Care is also related to the material surroundings, and physical space may be more or less caring. Different kinds of physical space embody different care-qualities. The findings point to three different arenas, characterised by different care-qualities: Indoor space, outdoor space and out-on-a-trip space. Physical space provides atmosphere and aesthetic qualities, and different kinds of space suit the needs of different children.

## Keywords

Care, relation, nursery, kindergarten, research workshop, space

---

## Indledende

Denne artikel handler om pædagogers<sup>1</sup> hverdagsforståelser af omsorg. Den bygger på et toårigt forskningsværkstedprojekt, hvor pædagoger fra 5 daginstitutioner og 4 forskere<sup>2</sup> mødtes fire gange (4 x 5 timer) fra september 2019 til november 2020. Målet var at beskrive og udforske de oplevelser, erfaringer og forståelse af omsorg, som pædagogerne bærer på og har med sig fra hverdagslivet i vuggestue og børnehaver.

I artiklen syntetiserer og fremstiller vi dele af den viden om omsorg, som projektet har genereret. Således forsøger vi kortfattet at belyse tre spørgsmål: Hvad forstår pædagoger ved omsorg? Hvad fortæller og fremhæver pædagoger om omsorgens sociale relationer og kontekst? Samt hvad fortæller og påpeger pædagoger om omsorgens rum og steder?

## Tidligere dansk forskning i småbørnspædagogisk omsorg

Vi vil indledningsvis sætte projektets emne i relation til tidligere dansk omsorgsforskning på dagtilbudsområdet. I den forbindelse har vi fået blik for, at der ikke er tale om et forskningstungt felt. Det mest markante forskningsprojekt om emnet ligger efterhånden en del år tilbage. Her tænker vi på projektet "Omsorg, Opdragelse og Småbørns Udvikling" fra 1991. Dette fremstår som et centralt og markant studie, der undersøger omsorg i forhold til børns psykiske udvikling (Diderichsen & Thyssen, 1991; Diderichsen, 1991; Thyssen, 1991; Jacobi, 1991).

I de følgende to årtier har der kun sporadisk været forskningsmæssig interesse for det ellers vigtige emne, og feltet synes trådt i baggrunden (Edsberg, Michelsen, & Posborg, 1992). Noget kunne dog tyde på, at der nu igen kan spores en øget forskningsmæssig interesse for omsorg i det pædagogiske arbejde. Inden for de seneste fem år er der udkommet forskellige forskningspublikationer på dansk, der sætter fokus på omsorg i dagtilbud (Hansen, 2013; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015; Broström, Hansen, Skriver Jensen, & Svinth, 2016; Hansen, Svinth & Broström 2019; Ringsmose & Svinth, 2019; Gitz-Johansen, 2019a). Ud fra en tværlæsning af de nævnte studier vil vi pege på følgende vigtige forhold vedrørende pædagogisk omsorg:

---

1 For nemheds skyld anvender vi gennemgående betegnelsen "pædagog", men det dækker alle typer af pædagogisk personale inkl. pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere.

2 De deltagende forskere var lektor Pernille Juhl, lektor Niklas Chimirri, lektor Kim Rasmussen og lektor Thomas Gitz-Johansen. Alle tilknyttede Center for Dagtilbudsforskning (CeDif).

---

- Omsorg synes ikke at være et begreb med stor forskningsmæssig bevågenhed
- Der kan spores en stigende opmærksomhed på feltet
- Omsorgen er en kerneopgave i det pædagogiske arbejde
- Gode og nære relationer til pædagoger er en af omsorgens betingelser
- Et væsentligt element i omsorgsarbejdet er pædagogens evne til at aflæse og imødekomme børns behov for tilknytning, trøst, nærvær og samvær
- Muligheden for at yde omsorg hænger sammen med pædagogarbejdets betingelser, som for eksempel antal børn pr. pædagog (normering) og mulighed for, at arbejde sammen med andre pædagoger
- Omsorgsarbejdets betingelser er over en årrække blevet dårligere, så muligheden for at give børnene den fornødne omsorg er blevet ringere.

Det vi ønsker at sætte fokus på, er den praksisfunderede omsorgsviden, som det pædagogiske personale kan bidrage med. Denne praksisviden er genereret ud fra et samspil med hverdagens betingelser og vuggestue- og børnehavebørns konkrete behov i institutionshverdagen. Der er altså tale om et blik på omsorgsopgaven, som den ser ud fra et hverdags-praksis-perspektiv, – formidlet af os som forskere.

## **Forskningsværksteder som forskningsmetodologi**

I projektet ”Omsorg i dagtilbud” har vi været interesseret i at forstå og fortolke pædagogers opfattelse af omsorg. Projektets empiriske metodiske arbejde har fundet sted i en række såkaldte forskningsværksteder, hvor vi sammen med pædagoger fra 5 institutioner har forsøgt at eksemplificere, beskrive og udforske pædagogernes forståelse af emnet ”omsorg”.

Forskningsværksteder er organiseret sådan, at de inviterer deltagerne til at fortælle og berette om hverdagsnære emner og modsætningsfyldte vilkår. Den viden, der er blevet skabt gennem værkstedsprocesserne, er erfaringsbaseret og er fremkommet i dialogen mellem forskere og øvrige deltagere. Forskningsværkstederne trækker på inspirationer fra kritisk teori (Negt, 1981) og på teorien om hverdagsbevidsthed (Leithäuser, 1992). Værkstedsformen er også inspireret af kritisk utopisk fremtidsværkstedsforskning (Jungk & Müllert, 1984; Olsén, Steen Nielsen & Aagaard Nielsen, 2003). Mens fremtidsværkstederne har haft et stærkt kritik- og forandrings sigte (indbygget i værkstedets forskellige faser, kritik-, utopi-, og realiseringsfasen), så har vores forskningsværksteder ikke haft bestemte faser til kritik eller udvikling af praksis, men har i højere grad været et forum for fælles videnskabelse. Man kan sammenligne vores tilgang med traditionen for ”forskningscirkler”, der har været udviklet siden 1970’erne (Persson, 2008; Wahlgren & Aarkrog, 2019; Hecksher, Thomsen & Nordentoft, 2014). Ligesom forskningscirklerne har vores forskningsværksteder haft et fokus på at fungere som erfaringsbaseret efteruddannelse for de deltagende pædagoger. Forsknings-

værkstederne har dog haft et lige så stort fokus på at skabe en praksisbaseret forskningsmæssig viden, hvilket denne artikel er udtryk for.

I forhold til omsorgsforskning har forskningsværkstederne ligheder med projektet ”Barnet i Centrum”, der ud fra en aktionsforskningstilgang har undersøgt, hvad der udgør kvalitet i vuggestuen og dagplejen (Broström m.fl., 2016; Hansen, Svinth & Broström, 2019). Dette projekt har dog haft en større opfølgning på udviklingen af praksis, end det har været ambitionen med forskningsværkstederne, hvor fokus har været på fælles vidensskabelse.

Et *forskningsværksted* er et rum, hvor forskere sammen med et antal deltagere (i dette tilfælde pædagoger) gennem spørgsmål, oplæg, samtaler og dialog udforsker et tema, hvor fremkaldelsen af deltageres praksiserfaringer er det centrale. Deltagerne har haft forskellige roller på de fire afholdte værkstedsdage. De fire forskere har bidraget ved at invitere til værkstederne og organisere møderne rent praktisk. Forskerne har på det første værksted også bidraget med fire oplæg om omsorg, der skulle vise og samtidig udforske, hvor mange-facetteret omsorgsbegrebet kan være. Pædagogerne kom fra fem forskellige daginstitutioner, hvor der deltog én eller to personer fra hver institution på hvert værksted. Deres rolle var, at fungere som ”praksis-eksperter” i den forstand, at værkstedernes formål var, at få deres praksisbaserede forståelser af omsorg for børn talt frem. I den forbindelse bestod en del af processen i, at deltagerne fra praksis kom med oplæg, indspil og kommentarer, og at de udsurgte og supplerede hinanden, mens forskerne stillede opklarende og undrende spørgsmål til praksis-deltagerne. På den måde kan man sige, at forskere og deltagere i et samarbejde har studeret, udforsket og arbejdet med et tema eller en problemstilling, som begge parter har været oprigtigt optaget af, men hvor deltagerne betragtedes som de egentlige praksis-eksperter. Formålet med forskningsværksted har ikke været, at skabe konsensus, for også uenigheder og forskellige bidrag kan bidrage til en mere nuanceret indsigt i emnets flertydighed og modsætninger.

På den baggrund har værkstedsformen bidraget til, at projektet har skabt en *professions- og erfaringsbaseret hverdagsviden* om, hvad omsorg ”er” eller kan opfattes at være i en daginstitutionskontekst. Forskningsværkstederne har desuden bidraget til, at frembringe en række eksempler på omsorgsarbejdets mange fremtrædelsesformer, omsorgens dilemmaer og betydningen af dens betingelser i praksis. Formålet med at frembringe viden, der kommer fra pædagoger er, at deres daglige engagement i praksis må indeholde en stor mængde erfaringsbaseret viden om omsorg, som den faktisk udfoldes under de aktuelle betingelser i institutioner. For at blive til sprogliggjort viden kræver det dog et fælles rum, hvor oplevelser fra praksis kan gives sprog og derved blive til erfaringsbaseret viden (Olesen, 1985). Det er dette erfaringsproducerende rum, som vi har forsøgt at facilitere.



## Erfaringsbaseret pædagogisk hverdagsviden

Værkstederne har efterstræbt at indkredse, sprogliggøre, mime og reflektere over den opfattelse af omsorg som pædagogerne selv repræsenterer, bærer i deres kroppe, følelser og bevidsthed. Omsorgsprojektets *forskningsmetodologi* har været kendetegnet ved, at der ikke blev taget udgangspunkt i en bestemt teori. Ej heller i et foruddefineret begreb om omsorg. Derimod har ideen været, at lade forskere og pædagoger mødes, samtale om og reflektere over pædagogernes forståelse og bud på ”omsorg” som et fænomen, der kommer til syne i praksis. Hensigten har været at gå eksplorativt og beskrivende til værks, – at invitere de professionelle til at beskrive og fortolke, hvad de forstår og lægger i praksisfænomenet omsorg. I de nedenstående analyser har vi derfor først fremstillet udsagn fra deltagerne i tematiseret form uden at inddrage teoretisk analyse. I slutningen af hvert analytiske tema bringer vi nogle få teoretiske bemærkninger, der sætter pædagogernes udsagn ind i en bredere videnskæssig kontekst. I udvælgelsen af teori har vi ikke fulgt et bestemt teoretisk spor, men inddraget teori, der belyser og understøtter pædagogernes udsagn og sætter dem i relation til en teoretisk/forskningsmæssig vidensammenhæng.

Den form for viden, som forskningsværkstederne har bidraget til at frembringe, er kendetegnet ved det man kunne kalde ”erfaringsbaseret pædagogisk hverdagsviden” (Andersen & Weber, 2009). I dette er pædagogernes egne sansede og kropsliggjorte primærerfaringer, baseret på kropslig tilstedeværelse, handling og gøren det centrale. Det er denne erfaringsbaserede viden, der er impliceret i de daglige gøremål, når pædagoger i hverdagen drager omsorg for børnene. Det er desuden denne viden om omsorg, der har været omdrejningspunktet for værkstederne, men forskerne har ved deres spørgsmål været med til at fremkalde denne viden. Forud for værkstederne bad forskerne pædagogerne lægge mærke til og forberede fortællinger om disse opmærksomhedspunkter (let forkortede):

1. værksted: Hvad forstår I ved omsorg?
2. værksted: Hvad forstår jeg ved omsorg, og hvordan ser den ud i min hverdag?
3. værksted: Hvornår og hvordan har I selv modtaget omsorg på arbejdspladsen? Hvad har I lært om omsorg under corona-epidemien?
4. værksted: Præsenter omsorg i jeres institution ud fra fotos. Og hvad har vi lært om omsorg af dette værkstedsforløb?

Vi har som forskere desuden tematiseret nogle af diskussionerne ved fx at spørge: ”Hvilken rolle spiller rummene og tingene for omsorg?” og ”Hvad er gode betingelser for omsorg?”. Disse tematiseringer er udsprunget af drøftelser på forudgående værkstedsdage, men også informeret af forskernes opfattelse af, at omsorgsarbejdet påvirkes af de praktiske betingelser, som det foregår under. På den måde har vi i rollen som forskere været med til at tematisere diskussioner, men hele tiden på en måde så pædagogernes praksiserfaringer har været i fokus.

De deltagende pædagoger har ikke været med til at skrive nærværende artikel. Det er artiklens forfattere (forskere), der har samlet og udvalgt udsagn fra pædagogerne, og som her fremstiller udsagnene i tematiseret form. Der er også temaer, som pædagogerne fortalte om, men som ikke er kommet med af pladsmæssige hensyn i denne artikel. Et vigtigt emne, som vi kun berører kort her, er betydningens af de institutionelle og politiske rammer for omsorgsarbejdet. Pædagogerne havde så mange udsagn om dette emne, at vi har valgt at behandle det i en senere, selvstændig artikel.

## Hvad er omsorg?

Et af de spørgsmål, der blev diskuteret på værkstederne, var som nævnt, hvad omsorg egentlig er for noget, og hvordan det kan forstås i en dagtilbudssammenhæng? Her blev det tydeligt, at det fra et praksis-perspektiv kan være vanskeligt at sætte en præcis definition på, hvad omsorg "er", mens det ikke var så vanskeligt at fortælle om. En pædagog fortalte for eksempel:

*"Jeg tog det op på et stuemøde [red. dvs. hvad omsorg "er"], og det var gode snakke, men i praksis kan det være noget vidt forskelligt, selvom vi lige har siddet og snakket om det. Det har også med menneskesyn at gøre. Selvom vi er enige i, at børn skal ses, så har vi forskellige værdier."*

Her synes besværet med at definere omsorg at bestå i, at hver person opfatter det forskelligt afhængigt af vedkommendes menneskesyn og værdier. En anden pædagog fortalte følgende fra de drøftelser om omsorg, der havde været i hendes institution:

*"Vi har snakket om professionel omsorg, og hvor svært det er at sætte ord på, fordi det har med følelser at gøre."*

Det besværlige ved omsorgsbegrebet er, at dets genstand ikke er noget rationelt men noget emotionelt, – og at en præcis begrebslig definition synes vanskelig, når man taler om følelser. Som Gitz-Johansen (2019b; 2020) peger på, kan det hænge sammen med, at det dominerende pædagogiske ordforråd er knyttet til læringsbegrebet, hvorved de kompetencemæssige og kognitive aspekter af det pædagogiske arbejde fremhæves, mens de emotionelle aspekter kommer til at savne sprog.

En tredje pædagog nævnte, at det vanskelige ved at definere omsorg er, at omsorg er et aspekt af stort set alt, hvad hun foretager sig med børnene. Derfor er det vanskeligt, at identificere omsorg som noget bestemt:

*"Jeg kan ikke skelne mellem, hvornår jeg yder omsorg, og hvornår jeg ikke gør. Der er aldrig et tidspunkt, hvor jeg ikke yder omsorg. Bare det at sige et barns navn højt kan være at yde omsorg."*

## Forskellige børn og forskellige tidspunkter

Selvom fænomenet omsorg synes svært at definere og identificere præcist, kom der alligevel forskellige del-temaer frem i diskussionerne, som knytter sig til udøvelsen af omsorg. Det første tema, vi vil pege på, har at gøre med, at omsorg ikke ydes på en standardiseret måde. Omsorg gives altid til et bestemt barn og søges afstemt efter netop dette barns tilstand i netop dette øjeblik. Pædagerne fremhævede, at børn er meget forskellige på tværs af alder og personlighed. Desuden pegede de på, at der også er forskel på omsorgsbetingelserne de forskellige dage og forskellige tidspunkter på dagen.

Om forskellene børnene imellem sagde en pædagog for eksempel: *"Børnene har så meget personlighed lige fra starten, at man ikke kan behandle dem ens."* En anden sagde: *"Børnene er utroligt forskellige."* En tredje pædagog pegede på, at der for eksempel er meget forskel på at give omsorg til børn, der bedst kan lide at være i fuld fart, og til børn, der er mere stille og forsigtige: *"Det er så forskelligt, hvordan man kan yde omsorg. Nogle børn er forsigtige, og nogle har brug for at 'give den max gas'."* En af pædagerne pegede på, at der også er forskel på, om børn føler sig positivt stimulerede af at være i en stor gruppe, eller om større grupper hurtigere bliver lidt for meget for barnet, så det har brug for at være lidt alene i en mindre gruppe eller være sammen med en voksen: *"Nogle børn bliver overstimulerede sammen med en masse andre børn. Ikke alle børn er velanbragte i en flok."*

En deltager fra en institution med relativt mange "for tidligt fødte børn" fremhævede, at disse børn har nogle særlige følsomheder. Dette gør, at omsorgen for dem kan være lidt anderledes end den omsorg der ydes for de andre børn. En pædagog fra denne institution fortalte, at de for tidligt fødte børn kan virke som om, de ikke har så meget brug for at andre tager sig af dem. Men faktisk er der en særlig omsorgsopgave i at opnå en god kontakt til disse børn, så pædagogen kan *"nå ind til dem"*. En pædagog nævnte desuden, at enkelte børn efter hendes opfattelse slet ikke er parate til at være i daginstitution. Omsorgsopgaven over for disse børn er ekstra udfordrende. Måske lykkes den aldrig helt: *"Jeg har to gange haft børn, hvor jeg har tænkt, at det var synd, at de skulle være i en almindelig daginstitution, for hvad vi end gør, så passer det ikke til dem."*

Ud over forskellene børnene imellem, er der som sagt også forskelle i omsorgen fra dag til dag, – og mellem forskellige tider på dagen, idet børnene kan have brug for noget forskelligt. Noget meget væsentligt ved omsorgsopgaven er derfor, at man som omsorgsgiver er opmærksom på det enkelte barns behov, og at man kan reagere passende i situationen. En pædagog fortalte, hvordan det handler om *"at se og lytte til det enkelte barn i situationen"*, ligesom det er vigtigt, at kunne tolke hans eller hendes lyde og adfærd; for eksempel at høre forskel på tonen i et barns gråd: *"Hvornår er barnet færdig med at græde? Hvornår er det sorgfuld gråd, og hvornår er det noget andet?"*

En anden pædagog pointerede, at fordi der er stor forskel på børn, så må man kende det enkelte barn ret godt for at kunne aflæse, hvordan det har det i situatio-

nen, og hvad han eller hun har brug for fra pædagogen: *"Hvis man kender et barn godt, så kan man godt se forskel på, om et barn som står stille midt i garderoben kobler af og hviler sig, eller om det er 'frosset af forlygterne'. Vi ved jo ikke, om der kører en 'indre krig' i barnet, men vi kan se på barnets kropssprog, om barnet gør sådan her [gør sig helt stiv i kroppen] eller sådan her [slapper helt af i kroppen]."*

Opsummerende kan vi sige, at omsorg ifølge pædagogerne ikke kan gives efter en bestemt metode eller en standardiseret model. Omsorg må altid gives afstemt og i samklang med de konkrete børn og den bestemte situation. Et teoretisk perspektiv på disse udsagn kan hentes hos Daniel Stern (1985), der vægter betydningen af, at den tidlige omsorg gives i et samspil, hvor omsorgsgiveren (pædagogen) forholder sig afstemt til det individuelle barns tilstand i konkrete øjeblikke. Også Peter Fonagys begreb om *mentalisering* er relevant at inddrage i forhold til pædagogernes erfaringer (Fonagy et al., 2018). Mentalisering betegner omsorgsgiverens indlevelse i, hvad der foregår i barnet i det konkrete øjeblik, og er forudsætningen for, at kunne tage vare på barnets behov og regulere dets affektive tilstande (fx ved at trøste, berolige eller opmuntre).

## Ro og god tid

Det går igen i mange udtalelser fra pædagogerne, at de forbinder omsorg med kvaliteter som ro og god tid, snarere end at skulle nå at gennemføre planlagte aktiviteter eller indfri bestemte faglige mål med dagen. Som en af deltagerne sagde: *"Vi skal tage det stille og roligt og ikke forcere og lave store bulletiner om, at nu skal vi lave det og det."* Ro er det modsatte af forvirring og stress, og omsorg handler om, at falde til ro og at komme i balance med sig selv. Det er noget mange af børnene, efter pædagogernes opfattelse, har meget brug for, når de kommer i institution. En pædagog fortalte, hvordan institutionslivet ligefrem kan blive oplevet som en pause i barnets samlede hverdag: *"Vi har børn, som ikke vil hjem. Det virker som om, at mange af børnene har en rigtig hektisk hverdag."*

En anden beskrev følgende praksiseksempel:

*"Det er morgen, og jeg åbner. Vera på lidt over 3 år kommer ind, og hun har 'ild i rumpen', og det skaber konflikter. Så en dag var der kun hende og ikke andre børn. Vi sad helt roligt sammen, og hun var helt rolig, og vi følte begge; 'huuuuuuu' [hun giver en dalende lyd, som når man falder helt til ro]. Og det holdt sig til op ad formiddagen. Det ville være fint, hvis hun kunne få [sådanne] 20 minutter hver dag."*

Pædagogerne fra en af de deltagende vuggestuer fortalte om, at de har gjort det til en dyd i deres institution ikke at planlægge ret mange aktiviteter med børnene. Som lederen sagde: *"Vi siger altid til forældrene, at vi ikke laver noget."* At denne institution ikke skal nå noget, må forstås som en retorisk underdrivelse. Men udsagnet peger på et væsentligt værdisæt, hvor det er muligheden for at falde til ro i hverdagens rutiner, der er det afgørende, – og ikke at børnene skal "gives" en masse oplevelser eller skal igennem en masse læringsaktiviteter. Samme leder

fortalte, at visse forældre kan blive bekymrede, hvis deres børn ikke kommer på tur ud af institutionen. Men faktisk kan den bedste måde at tilgodesee et barn på være, at lade det blive hjemme i institutionen, hvor der til gengæld er roligere og (endnu) mindre stresset end ellers: *"Barnet kan faktisk blive tilgodeset bedst ved, ikke at komme med på tur, men at blive hjemme, hvor der så er lidt mere ro på."* Af pædagogernes udtalelser kan man se, at når der ikke er planlagt for mange aktiviteter, så bliver det muligt at opdage og tage vare på det enkelte barns behov. Måske vil et barn vise pædagogerne noget, som han eller hun har lavet eller er optaget af, og hvis der ikke er for mange planer og igangsatte aktiviteter, kan pædagogen bedre tage sig tid til at give barnet opmærksomhed.

En af deltagerne fortalte om de øjeblikke, hvor de er sammen med børnene uden at skulle noget bestemt: *"Man får sig selv med."* Hun fortalte videre, at hvis børnene er i grupper hele dagen, så kan det være svært for dem at mærke deres egne behov: *"De kan glemme at mærke, hvad de har brug for."*

Set i et bredere perspektiv kan pædagogernes påpegning af betydningen af ro og krav-fri tid knyttes til tidligere forsknings påpegning af betydningen af *nærvær* som en central pædagogiske kvalitet (Jensen, 2009; Svinth, 2010).

## Omsorg i dagtilbud bygger på sociale relationer

Et andet tema, der kommer frem på værkstederne, var, at omsorg ikke kan gives på en distanceret eller upersonlig måde. Som professionel i en omsorgsrelation må man være tilstede og bruge en side af sig selv, hvor det personlige og det faglige overlapper. Over tid fører samværet mellem børn og pædagoger ofte til, at der opstår en følelsesmæssig relation mellem pædagogen og det enkelte barn. Ligesom der opbygges en relation af følelsesmæssig tilknytning mellem børn og forældre, kan der også udvikles tilknytning mellem pædagoger og børn i dagtilbud. Som en pædagog bemærkede: *"Det er mange gange om dagen, at børnene kommer til at kalde mig 'mor'."*

Det er ofte den pædagog, der har stået for "indkøringen", som barnet knytter sig til. Det betyder, at det typisk er denne pædagog, som bedst kan give barnet trøst og tryghed, når der er brug for det: *"Børnene holder hele tiden øje med deres 'primære voksne', og hvis de slår sig eller kommer i knibe, så kommer de løbende over til den primære voksne. Der kan de godt finde ud af, at 'komme hjem'."* En anden pædagog fortalte: *"Man har en forskellig relation til børnene. En pædagog kan have svært ved at 'komme ind til' et barn, hvor en anden kan synes, at han er da den letteste at 'komme ind til'."* Som nævnt er det ofte, men ikke altid, dén pædagog, der har stået for indkøringen, som de yngste børn knytter sig mest til.

Det kan også være et spørgsmål om "god kemi" (varme følelser) mellem et barn og en bestemt voksen: *"Børnene kan have bedre 'kemi' med en anden voksen end den, som de er blevet tildelt."* En af deltagerne fortæller, at når der først er opbygget en relation, så varer den ofte ved gennem hele barnets tid i institutionen. Pædagogerne fortæller dog også, at den etablerede relation kan betyde, at påvirk-

ningen fra samspillet med børnene kan opleves som mere udfordrende, fordi man kan blive følelsesmæssigt opkørt. De situationer, hvor pædagogen er ved at blive opkørt, omtaler deltageren som noget, der på den ene side følger med arbejdet som pædagog i dagtilbud, men på den anden side også noget, der kan forhindre omsorgsarbejdet, hvis der ikke tages hånd om det. *"Børn kan godt mærke, om jeg har ro indeni, eller om det hele kører."*

Hvis man som voksen bliver for påvirket af samspillet, kan der være en fare for, at man mister kontrollen over at handle roligt og velovervejet i situationen: *"Hvis man først er magtesløs som voksen, så er det ikke godt."* En af deltagerne fortalte, hvordan hun i visse situationer måtte "lukke ned" følelsesmæssigt: *"Min mekanik er, at jeg i bestemte situationer lukker i, og så kan de ikke få noget fra mig, og dér er det godt, hvis andre tager over, som ikke lukker i."* Som omsorgsgiver må man altså på den ene side være tilgængelig for en personlig kontakt med børnene. På den anden side kan kontakten blive for intens, så pædagogen enten hidser sig op eller "lukker ned".

Flere af deltagerne nævnte, at ligesom der kan være en særlig god kemi mellem bestemte pædagoger og bestemte børn, så kan der også være børn, hvor den enkelte pædagog føler sig særlig udfordret i samspillet:

*"Der er nogle forskellige børn, der går i ens system. Der er nogle børn, som sætter stress i mig med sine lyde, mens det ikke sætter stress i en anden kollega. Det er godt, at én, hvis nervesystem er i ro, kan overtage."*

En anden fortæller om, hvordan samspillet med bestemte børn kan være særlig udfordrende:

*"Der er et eller andet med de lyde og udtryk, som børnene har, der spejler noget i én selv, og det er der andre, der ikke gør."*

Det er vigtigt at nævne, at det er forskelligt fra pædagog til pædagog, hvilke børn, der "trykker på deres knapper".

I opkørte situationer er det vigtigt, at der kan være andre professionelle tilstede. Måske kan de se, at situationen er ved at "køre op i en spids", og måske kan de "overtager" samspillet med barnet. Som en pædagog udtrykker det: *"Når vi kan se, at noget er ved at komme et sted hen, hvor det ikke er godt, der går vi virkelig meget hen og tager over."* En anden pædagog nævner, at de har en bestemt strategi, hvor de diskret kan signalere, at det vist lige er tid til, at en anden pædagog tager over: *"På et tidspunkt gjorde vi det, på den stue jeg var på, at vi kunne gå ind og tage over for den anden ved at sige; 'der er telefon til dig'."*

Tilspidsede og følelsesmæssigt opkørte situationer kan næppe undgås. Derfor betragter vi det som væsentligt, at personalegruppen kan tale om forholdene uden for megen skyld og skam, så det bliver legitimt at bede en anden voksen om at tage over.

Både pædagogernes erfaringer og omsorgsforskningen viser, at pædagogisk omsorg gives i relationer, der indbefatter emotionelle bånd mellem børn og

pædagoger. Vi ønsker derfor at pege på den sammenhæng, vi mener at kunne identificere mellem værkstedsdeltagernes udsagn og John Bowlbys *tilknytningsteori* (1994), samtidig med at vi også vil pege på forbindelsen mellem deltagerens udsagn og den omsorgsforskning, der peger på betydningen af den personlige relation mellem barn og pædagog (Aspelin, 2016; Hagström, 2016). Omsorg kan ikke gives upersonligt, distanceret eller mekanisk. Dermed er håndteringen af de følelsesmæssige påvirkninger, som relationerne bringer med sig, en væsentlig del af det pædagogiske omsorgsarbejde.

## Rummenes og stedernes omsorg

Temaet ”rummenes og stedernes omsorg” kom lidt overraskende og uventet frem på flere af de afholdte værksteder. Rum og sted dukkede nærmest op (emergent) som aspekter ved fortællingen om omsorg. På forhånd havde vi forventet at høre meget om de sociale relationer og måderne kommunikationen og interaktionerne mellem barn og voksen foregår på. Men vi havde ikke forventet, at pædagogerne var så opmærksomme, sansende og registrerende i forhold til rummenes og stedernes betydning for omsorgen, som tilfældet var.

Allerede efter det første værksted stod det dog klart, at pædagogerne var enige om at forbinde omsorg med det fysiske rum og med materielle ting som møbler, borde, hjælpemidler o. lign., – noget som matcher fænomenologisk forskning i forhold til at opfatte det sociale og det fysiske som sammenhængende og integreret (Nordtømme, 2015). Det er på den baggrund, vi finder det meningsfuldt at tale om; ”rummenes og stedernes omsorg”, – et begreb vi her forsøgsvis og prøvende kaster frem som et samlende og tematiserende begreb.

I det følgende har vi ordnet pædagogernes udsagn om forholdet mellem omsorg og rum/sted/ting i forhold til institutionslivets overordnede typer af rum; inde-rum, uderum og matrikelløse rum (Rasmussen, 2014).

## Inde-rummet

En af pædagogerne, der arbejder i vuggestue, fremkom eksempelvis med følgende interessante betragtninger om *inde-rummet*: ”Der er meget omsorg i et puslebord”, og; ”Hæve-sænke borde er god omsorg for personalet, så vi ikke skal løfte for meget.” I disse udsagn sammenkædes omsorg og det materielle miljø indendørs meget direkte. Samtidig vidner udsagnet om, at det i lige så høj grad er omsorgen for de professionelle, der tænkes på, som det er omsorgen for børnene. Det hele synes at hænge sammen og indvirke på hinanden. Oplevelsen og registreringen af denne form for sammenhæng mellem omsorg, inde-rum og møbel-kvalitet, synes at indikere en art helhedsopfattelse hos pædagogen.

Også når omsorgsblikket rettede sig mod samspillet og relationen mellem børn og rum, fremkom interessante udsagn. Eksempelvis reflekterede og svarede en af pædagogerne sådan på et selvfremsendt spørgsmål:

*”Hvad er det, der er omsorgsfuldt ved rummene? Det er fx nogle møbler, der indbyder til, at man kan stå på dem, hvis man har lyst til det. Eller at man kan ligge på dem. Eller være neden under dem. Vi har også forskellige slags møbler, så børnene kan bruge de møbler, som netop dét barn har brug for dén dag.”*

Det er et udsagn som dette, der vidner om, at nogle pædagoger forstår omsorg bredere, end vi forventede og antog, før vi påbegyndte projektet. På værkstederne fremkom således adskillige udsagn, der pegede i retning af, at pædagogerne i hverdagen udviser en interesse for, og har en nuanceret opmærksomhed og bevidsthed rettet mod sammenhængen mellem omsorg, rum og ting.

Rummenes omsorg og æstetik, – dvs. de sanseindtryk man får, når man ser sig omkring, lytter og mærker – indvirker på både børn og pædagoger. En af pædagoger udtrykte det meget konkret og forståeligt sådan: *”Alt hvad vi har på væggene bygger på omsorg”*. Det, der blev hentydet til, var nogle vægmalerier i institutionen af Dea Trier Mørch. Det æstetiske udtryk gør nemlig indtryk. Det sætter spor og skaber en stemning, lød argumentet. En anden pædagog fremhævede også rummenes æstetik og indvirkning på kroppens stemninger. *”Det betyder meget, at vores ting er ordentlige og ser ordentligt ud. Så er det godt for os at arbejde med, [det er vigtigt] at det ser ordentligt ud, så man bliver glad, når man kommer ind.”* Alle disse udsagn peger i retning af, at rummene opleves at stemme sindene, – og at stemning, atmosfære og æstetik står i forbindelse med omsorg og omsorgsinteressen. De materielle og figurative rumlige omgivelser synes altså at have betydelig indflydelse på oplevelsen af omsorg, og om der i interaktionssituationer udvikler sig resonans mellem rum og mennesker (Rosa, 2021).

## Uderummet

Det andet centrale rum, der blev refereret til, når temaet rum og omsorg blev berørt, var *uderummet*. Det vil sige, det rum og de steder uden for selve institutionsbygningen, der hører til matriklen og som omfatter legepladsen samt andre åbne og ikke prædefinerede områder og steder, som børn og pædagoger har adgang til. Den omsorg, pædagogerne forbinder med uderummet og de forskellige steder, der appellerer til børnene, retter sig mod kroppenes behov for store bevægelser, hurtige bevægelser og voldsomme lege, – noget rummene og pladsen indenfor ikke tilgodeser. Et par udsagn indikerer meningen med at forbinde omsorg og uderummet:

*”Udenfor er der plads og rum, og det skaber færre konflikter.”*

*”Udenfor, hvor der er mere plads, kan man få lov til at ’slå lidt mere ud med armene’. Det er særligt drengene, som har brug for det.”*

Kort sagt; Uderummets omsorg benyttes og påskønnes som en vigtig del af omsorgsforståelsen. Heri er indbefattet en høj grad af samspil mellem de fysiske rammer, de sociale normer og regler samt den oplevede atmosfære, der inviterer og indvirker på kroppene og omsorgen (Rasmussen, 2008).



## Ude på tur

Det sidste store rum, som blev inddraget i forbindelse med tematiseringen af omsorg og rum, var *"ude på tur"*. Her var det især børnehavepædagerne, der kom med eksempler. Nogle konkrete eksempler, der blev fremhævet, var ture til skoven og den årlige koloni. Ture i skoven blev fremhævet med henvisning til de sanselige naturoplevelser skoven stimulerer til, og det som pædagerne ellers erfarer, når de er i skoven. *"Børnene falder helt ned"*, og *"Der er langsommeligt derude"*, var centrale udsagn. Skovens omsorg resulterer altså i, at børnene opleves at falde til ro. Der bliver bedre tid til fordybelse og koncentration. Desuden blev det fremhævet som en kvalitet, at det er spændende at være her, fordi man aldrig helt ved, hvad man kommer til at opleve. Skoven byder jævnligt på små overraskelser og uventede oplevelser, for som det blev sagt: *"Vi tager egentlig bare derud for at være sammen, og se hvad der sker!"*.

På en måde opfattes og opleves skoven/naturen således som dét Harmut Rosa ville kalde "en resonansoase" (Rosa, 2021), der står i kontrast til den sociale institutionsverdens mange krav og begrænsninger.

## Konklusion

Denne artikel har taget afsæt i professions- og erfaringsbaseret hverdagsviden i deltagerne beretninger fra de gennemførte forskningsværksteder. Vi kan her ud fra konkludere, at pædagerne i høj grad identificerer og kan genkende omsorgsopgaven som en helt central del af deres arbejde med børn i dagtilbud. Dette kan også ses i tidligere omsorgsforskning (Gitz-Johansen 2019a; 2019b; Ringsmose & Svinth, 2019). Omsorgen er et fænomen, der har en central plads i praksis, og som deltagerne har praksis-viden om og kan formulere sig om. Men samtidig synes omsorg at være et vanskeligt fænomen at formulere sig præcist om. Dette skyldes øjensynligt flere ting. For det første at omsorg som fænomen er vanskeligt at afgrænse fra den handlingskontekst den indskrives i. For det andet at omsorg har mange facetter, og i den forbindelse ikke mindst, at omsorg handler om følelser, empati og gensidighed. Endelig synes vanskelighederne at hænge sammen med at omsorg ikke er en selvstændig aktivitet men derimod et fænomen som fletter sig således ind og ud af mange aktiviteter i løbet af dagen. Omsorg opfatter vi derfor som noget, der har en metafysisk dimension, og derfor kan omsorg næppe reduceres eller forstås som rene fysiske handlinger. Både pædagogernes udsagn og anden forskning peger på (Gitz-Johansen, 2019a; 2020), at omsorgen savner et professionelt sprog. Dette kan være en forklaring på udfordringerne med at sætte ord på omsorgsopgaven.

Vi kan også konkludere, at omsorg altid må svare til "nu og her" omsorgsbehov, idet børn har forskellige behov. Det enkelte barn har således forskellige omsorgsbehov på forskellige tidspunkter. Omsorg er altså i høj grad knyttet til sensitivitet over for det enkelte barn gennem dagen. Dette kan også genkendes fra tidligere

forskning, hvor orienteringen mod og sensitiviteten over for barnets tilstand fremhæves (Diderichsen, 1991; Ringsmose & Svinth, 2019; Brostrøm et al., 2016)

Ud fra pædagogernes bidrag på værkstederne kan vi se, at omsorg i høj grad hænger sammen med kvaliteter, som at have ro og tid nok. At yde omsorg står altså i modsætning til at være stresset. Denne pointe kan vi ikke genfinde i tidligere forskning, men den er i overensstemmelse med pointen om, at kunne være sensitiv og imødekommende over for barnets behov; hvis man skal for mange andre ting, er dette vanskeligt.

Det professions- og erfaringsbaserede materiale fra værkstederne peger også på, at det personlige og det professionelle hænger sammen i omsorgsarbejdet. At yde omsorg for børn er, at opbygge en relation til dem. Dette kan genkendes fra den tidligere forskning, der har peget på betydningen af tilknytning for børns udvikling og tryghed (Gitz-Johansen, 2019a; 2019b; Børns Vilkår, 2019). Pædagogerne peger desuden på, at det relationelle arbejde med børnene yderligere kræver, at man arbejder med at opnå en vis bevidsthed om sine personlige følelsesmæssige mønstre, så man bedre kan håndtere de situationer, hvor bestemte børn ”går i ens system”, som én formulerer det.

Endelig peger beretningerne fra værkstederne på, at set fra et praksisperspektiv udfolder omsorgen sig ikke kun som relationer mellem pædagoger og børn; omsorgens omgivelser er også en medspiller. Tidligere forskning har peget på betydningen af omsorgens økonomiske rammer og normeringer (Gitz-Johansen, 2019a; FOA 2019), administrative politiske rammer (Gitz-Johansen, 2019a; 2020) og institutionernes størrelse (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Erfaringsmaterialet fra værkstederne viser, at de konkrete rum og ting kan bidrage med omsorgskvaliteter - eller det modsatte. I praksis udøves omsorg altid et sted, hvor der er bestemte fysiske genstande og omgivelser, som spiller med / ind på omsorgen. Også mere diffuse fænomener som ”stemning” og ”atmosfære”, spiller tilsyneladende en rolle i forhold til omsorgen; der er noget omsorgsgivende ved et hyggeligt og indbydende rum.

## Litteratur

- Andersen, R. & Weber, K (2009). *Profession og praktik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Aspelin, J. (2016). Pedagogisk omsorg. I: B. Ridderspore & B. Bruce (red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (pp. 49-64). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. København: Det Lille Forlag.
- Broström, S., Hansen, O.H., Skriver Jensen, A., & Svinth, L. (2016). *Barnet i Centrum: Pædagog og Relationer i Vuggestue og Dagpleje*. København: Akademisk Forlag.
- Børns Vilkår (2019). *Tryghed i børnehøjde: Tryk tilknytning i dagtilbud*.
- Diderichsen, A. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Børns omsorgsbehov – set gennem børnenes egne udtryk*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Diderichsen, A. & Thyssen, S. (1991). *Omsorg og udvikling*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

- Edsberg, P., Michelsen, V., & Posborg, R. (1992). *Vuggestuekultur*. København: Forlaget Børn og Unge.
- FOA (2019a). *Omsorg og alenearbejde i daginstitutionerne*.
- FOA (2019b). *Trøst og omsorg i dagtilbud*.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2018). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2019a). *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gitz-Johansen, T. (2019b). Vuggestuebørns følelsesmæssige behov. I: Rasmussen, K., Chimirri, N., Juhl, P. & Gitz-Johansen, T.: *Har du det godt?* (pp. 65-85). Frederikshavn: Dafolo.
- Gitz-Johansen, T. (2020). Childcare in uncaring times: Emotional processes in a nursery and their political context. *Journal of Psychosocial Studies*, 13(3), 263-276.
- Hagström, B. (2016). Anknytning handler om tillit. I: B. Ridderspore & B. Bruce (red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (pp. 103-119). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hansen, O.H. (2013). *Stemmer i fællesskabet*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Hansen, O.H., Svinth, L. & Broström, S. (red.) (2019). *Barnet i centrum 2: mod en 0-3-årspædagogik i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk Forlag.
- Hecksher, K. Thomsen, R. & Nordentoft, M. (2014). *Forskningscirkler: En introduktion til metoden og gode råd*. Århus: Århus Universitet.
- Jacobi, A. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Omsorgsarbejdet og omsorgsformer i daginstitutionen*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Jensen, H. (2009). Anerkendelse og empati, nærvær og opmærksomhed som fundament for det gode lærings- og udviklingsmiljø. *Kognition og Pædagogik*, 19(71), 16-23.
- Jungk, R. & Müllert N. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk Revy.
- Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner: En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Leithäuser, T. (1992). Teorien om hverdagsbevidsthed. *Unge Pædagoger*. Nr. 7-8. 45-56.
- Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring*. København: Kurasje.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk uddyning av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 10(4), 1-14.
- Olesen, H.S. (1985). *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring*. København: Unge Pædagoger.
- Olsén, P. Steen Nielsen, B. & Aagaard Nielsen, K. (2003). *Demokrati og bæredygtighed*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirkler – en vägledning*. Malmö: Stadskontoret.
- Rasmussen, K. (2008). Atmosfærens steder – stedernes atmosfære. In: S. Dupont & U. Liberg (red.) *Atmosfære. I pædagogisk arbejde* (pp. 92-115). København: Akademisk Forlag.
- Rasmussen, K. (2014). Om sted, rum, krop og tid i pædagogiske kontekster. In: S.K. Lauridsen & F. Nielsen. *Pædagogik – som viden og handling* (pp. 121-160). København: Akademisk Forlag.
- Ringsmose, C. & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. DPU, Aarhus Universitet.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Svinth, L. (red.) (2010). *Nærvær i pædagogisk praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Thyssen, S. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Omsorg i et udviklingsmæssigt perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Wahlgren B. & Aarkrog, V. (2019). Forskningscirkler som praksisnær forskning. *Tidsskrift for professionsstudier*, 15(29), 24-33.



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

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

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

Tidsskriftet er indekseret i DOAJ.

Retningslinjer til forfattere findes her:

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

## Indholdsfortegnelse

Pædagogik og fællesskaber . . . . .	1
<i>Redaktionelt</i>	
Betydning af tilhør: Oversete perspektiver på "den gode opstart" i vuggestuen . . . . .	6
<i>Anja Marschall og Cristina Munck</i>	
Nødvendigheden af en teoretisk referenceramme for ungdomspædagogisk faglighed . . . . .	18
<i>Christoffer Schultz</i>	
Et kollektiv af superhelte: Om hvordan individ og fællesskab kan kobles i kreative ungdomsfællesskaber . . . . .	27
<i>Mikkel Snorre Wilms Boysen</i>	
Ungeperspektiver på læringsfællesskaber i FGU . . . . .	44
<i>Ida Schwartz, Lene Kullen Hansen, Morten Kromann Nielsen og Tilde Mardahl-Hansen</i>	
Sofaer, pandekager og lyde fra flere verdener: Selskabelighed som fritidsinstitutionel samværsform . . . . .	59
<i>Marianne Brodersen, Anne Winther Jensen, Mikkel Hald, Katrine Løth og Mikkel Snorre Wilms Boysen</i>	
Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab . . . . .	73
<i>Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen</i>	
Det usikre som premiss for pedagogisk arbeid i barnehagen . . . . .	90
<i>Marte Eriksen</i>	
Fritidshemslärares arbete, trivsel, inkluderande arbetssätt och samverkan – en enkätstudie i svensk fritidshemskontext . . . . .	107
<i>Helene Elvstrand, Lina Lago og Johanna Lundqvist</i>	
Pædagogers forståelse af omsorg – i daginstitutioners almindelige hverdag . . . . .	122
<i>Thomas Gitz-Johansen og Kim Rasmussen</i>	