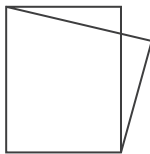


Pædagogiske ventepositioner

– i socialpædagogisk praksis



Sabine Ellung Jørgensen, lektor; Britt Friik Mauritzen, lektor; Lisbeth Larsen; lektor Brian Cramon Dam. Alle fire fra UC SYD. Peter Hegelund og Jonas Elbæk Karlsmose. Begge socialpædagoger ved Farupvej 8C

I denne artikel undersøges begrebet **pædagogiske ventepositioner** som en central, men ofte overset del af socialpædagogisk praksis. Artiklen udfordrer opfattelsen af ventetid som en passiv praksis og viser i stedet, hvordan pædagogisk venten, defineret som kortere eller længere tidsrum, hvor pædagogen forholder sig afventende i samspillet med en borger, rummer et væsentligt pædagogisk potentiale. I artiklen skelner vi mellem aktivitetsin-terne ventepositioner, der understøtter fortsættelsen eller genoptagelsen af en igangværende aktivitet, og aktivitets-eksterne ventepositioner, der opstår i overgangen mellem afslutningen af én pædagogisk aktivitet og begyndelsen på en ny. Vi viser, hvordan begge typer ventepositioner fordrer en aktiv

og reflektiv vekselvirkning mellem observation, analyse og handleparat-hed. Baseret på praksisfortællinger, interviews og videoobservationer fra et praksisforskningsprojekt på et botilbud for mennesker med omfattende fysiske og psykiske funktionsnedsættelser viser vi, hvordan forskellige orienteringer i en ventende position fordrer både mental, følelsesmæssig og kropslig bevidsthed. Artiklen konkluderer, at synliggørelsen af pædagogisk venten som en faglig kompetence er afgørende for at fremme anerkendelse af socialpædagogisk arbejde. Artiklen fremhæver desuden behovet for ledelsesmæssig og kollegial opbakning, der legitimerer venteposi-tioner som en central del af den pædago-giske faglighed, og som skaber rum for kritisk refleksion.

Ventepositioner

fordrer en aktiv og reflektiv vekselvirkning mellem observation, analyse og handleparathed.



“Hvis man sidder og venter, og der kommer to kolleger forbi, og man stadig sidder der efter tyve minutter, så kan det godt være, at de tænker ‘ham der, han laver bare ikke en skid, hvorfor tømmer han ikke opvaskeren’” (pædagogisk medarbejder på Farupvej).

1. Introduktion

Ofte betragtes det at vente som noget passivt – et mellemrum mellem mere “aktiv” handlen, som tilsyneladende ikke bidrager til læring eller udvikling. For både nyuddannede og erfarne pæda-goger kan denne ventetid være frustrerende, da de kan have en forventning – ikke mindst til sig selv – om konstant aktivitet. Men hvad nu, hvis venteposi-tioner ikke er passive, men fyldt med pædagogisk potentiale?

For mennesker med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser kan helt basale dagligdags gøremål, som at komme i tøjet eller spise, tage længere tid, da tempoet ofte er bestemt af deres indivi-duelle udfordringer. I sådanne situationer må pædagogen vente, iagttage og vurdere, hvornår personen har brug for hjælp til næste skridt. Det kan være at få en arm i en trøje eller næste mundfuld mad. For udenforstående kan det se ud, som om pædagogen ikke foretager sig noget. Men i virkeligheden er alle sanser fuldt optagede af at lytte, se og følge personens bevægelser, mens handle-muligheder vurderes, og næste skridt forberedes. I denne artikel udforsker vi venten som en integreret faglig del af pædagogisk praksis med udgangspunkt i socialområdet. I socialpædagogisk praksis bliver ventetider ofte mere synlige, da borgere med forskellige typer

udviklingshandicaps kan have brug for tid til at reagere eller tage initiativ. Pædagogen må derfor kontinuerligt vurdere, om det, der kræves i situationen, er tålmodig venten eller aktiv støtte. I artiklen udfolder vi ventepositioner som en del af den socialpædagogiske praksis med henblik på at skærpe blikket for de tilsyneladende “stille” momenter i praksisudøvelsen og forstå dem som afgørende dele af socialpædagogikken. På den måde viser vi, hvordan pædago-giske intentioner om at “ville noget med nogen”, herunder fremme udvikling og læring (jf. Larsen, 2016; Abrahamsen & Anbert, 2023, s. 95), ikke altid udtrykkes gennem “på overfladen” synlige hand-linger, men også findes i de subtile øjeblikke, der opstår, når pædagogen forholder sig afventende i samspillet med borgeren.

2. Baggrund og metode

Artiklen bygger på empirisk materiale fra et praksisforskningsprojekt (Joubert & Webber, 2020), gennemført i samarbejde mellem et forskerteam fra UC SYD og pædagogisk personale fra Farupvej 8C (herefter Farupvej), som er et botilbud til voksne med omfattende og varigt nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Projektet er forankret i et overordnet samarbejde mellem UC SYD og Udviklingscenter Vest, Esbjerg Kommune, med fokus på at styrke sammenhæng mellem praksis, uddannelse og forskning. Farupvejs målgruppe omfatter personer, der er fysisk mobile, men som har et stort behov for struktur og overskuelighed i hverdagen. Flere beboere har ikke et verbalt sprog og kan udtrykke sig gennem selvskade og udadreagerende adfærd. Med afsæt i en målrettet pædagogisk indsats har tilbuddet reduceret personalets oplevelse af spyt, spark, skub, skældsord og overværelse af selvskadende episoder fra mere end 4.000 om året i 2018 til cirka 250 i 2024. Den pædagogiske tilgang bygger bl.a. på principperne i Low Arousal (jf. Hejliskov & Beier, 2012), som indebærer at handle ikke-konfronterende i svære situationer, og samtidig øge borgernes selvkontrol ved at mindske krav og forventninger. Den markante reduktion af grænseoverskridende hændelser skal ses i lyset af en systematisk indsats fra ledelse og medarbejdere, båret af en professionel overbevisning om, at socialpædagogiske indsatser kan gøre en forskel – også over for en målgruppe, der historisk set er blevet mødt med enten helt fraværende eller meget lave forventninger til deres lærings- og udviklingsmuligheder (se fx Mauritzen, 2018; Hesselbæk, 2020; Kirkebæk, 2022).

Formålet med det fælles projekt var at undersøge, hvordan medarbejderne i praksis arbejder med at reducere adfærd, der kan opleves som udfordrende, med henblik på at undersøge mønstre på tværs af praksisudøvelsen og udvikle faglige begreber for praksis.

Projektets empiriske materiale består af kvalitative interviews, videooptagelser af hverdagsinteraktioner mellem borgere og det pædagogiske personale og praksisfortællinger (jf. Mørch, 2004), udarbejdet af personalet på botilbuddet. I projektperioden blev der afholdt otte heldagsworkshops, som havde til formål at koble forskning og faglig udvikling. Her blev materialet anvendt til at skabe rum for læring og udvikling for den enkelte medarbejder og for organisationen som helhed. Dette udviklingsfællesskab skabte samtidig mulighed for, at praktikere løbende kunne bidrage til forskningsprocessen med deres unikke erfaringsviden i analysearbejdet. Under arbejdet med videooptagelser og praksisfortællinger blev det hurtigt klart, at det pædagogiske personale bruger en betydelig del af deres tid på at forholde sig afventende og ”klar” i deres samspil med borgerne, og at disse ventepositioner udgør en central del af den pædagogiske praksis på botilbuddet.

Artiklen beskriver og afgrænser på baggrund af det empiriske materiale dette praksisfænomen, som vi betegner ’pædagogiske ventepositioner’. Uddrag fra det samlede empiriske materiale inddrages i pseudonymiseret form med henblik på at vise, hvordan ventepositioner kan se ud i praksis. Billeder fra videoobservationer er blevet sløret, og navne er blevet ændret for at sikre deltagernes anonymitet. Alle deltagere har givet deres samtykke til at

deltage i projektet. For borgere under værgemål er samtykke indhentet fra værgerne.

3. Rytmen i det sociale liv

Fra vi er helt små, lærer vi at vente på vores tur – i legen, i køen til bussen og i sociale interaktioner generelt. I slutningen af 1960’erne viste den amerikanske sociolog Harvey Sacks og kolleger, hvordan også samtaler er nøje koordinerede gennem turtagning (Sacks et al., 1974). De små pauser eller stilheder, der opstår i mellemrummene mellem turtagningerne, spiller subtile, men betydningsfulde roller i det sociale liv. I samtaleforskningen skelner man mellem den type stilhed, der opstår, imens en samtaledeltager er i gang med at tale, en såkaldt turintern pause, og den type stilhed, der opstår imellem turtagningerne (Hoey, 2020). Længden på stilheden mellem turtagningerne kan variere afhængigt af situationen og deltagernes relation, men den afspejler som regel samtalens overordnede tempo og rytme på en sådan måde, at den svarer til ”et slag” (”a beat”, Jefferson, 1989). Den regularitet, hvormed samtaler afvikles, betyder, at når rytmen brydes, så er det noget, samtaledeltagere lægger mærke til. Studier på tværs af sprog viser, at samtaledeltagere orienterer sig mod en maksimal pauselængde mellem turtagninger på ca. to tredjedele af et sekund (Hoey, 2020). Når stilhed nærmer sig dette maksimum, begynder samtaledeltagere at behandle den som et problem med at høre, forstå eller svare på det, der blev ytret i den forudgående tur, fx ved at gentage, forklare eller konkludere, at der er en anden årsag til, at den anden ikke svarer med det samme. Dette hænger bl.a. sammen med, at afslag på invitationer, afvisning af anmodninger

Hvad nu, hvis ventepositioner ikke er passive, men fyldt med pædagogisk potentiale?



eller uenighed typisk udtrykkes tøvende, efterfulgt af forklaringer og begrundelser. Samtaleforskningen har vist, at mennesker generelt orienterer sig mod samarbejdende svar og enighed som de mest foretrukne responser (jf. Pomerantz & Heritage, 2013). Gennem tøven og andet interaktionelt arbejde viser samtale-deltagere hinanden, at de orienterer sig mod afvisninger og uenigheder som potentielt socialt problematiske. Hvis et sådant interaktionelt arbejde ikke foretages, kan det opfattes som fjendtligt, uforskammet eller som et tegn på noget problematisk i interaktionen eller relationen (Heritage, 1984, s. 268). Accept, imødekommelser og enighedserklæringer leveres derimod hurtigt og gerne i overlap. Forskellen på, hvordan samarbejdende og ikke-samarbejdende svar leveres i social interaktion, betyder, at når der udvikler sig en pause – fx i forlængelse af en invitation – så vil den inviterende typisk konkludere, at pausen er et tegn på, at et afslag er på vej.

Håndteringen af mellemrummet mellem turtagninger har med andre ord væsentlig betydning for de slutninger, samtale-

deltagerne drager, ikke blot om det, der siges i en samtale, men også om hinanden. Disse interaktionelle dynamikker er centrale for at forstå de udfordringer, der kan opstå i pædagogisk praksis med mennesker, der af en eller anden grund ikke følger de vanlige rytmer i det sociale liv.

3.1 Rytmen i det atypiske sociale liv

I samtaler mellem mennesker uden kommunikationsvanskeligheder arbejder samtaledeltagere løbende sammen om at ”reparere” små brud på rytmen i en samtale. Samtaleforskningen har vist, at deltagere typisk håndterer sådanne brud uden at gøre dem til et eksplicit fokus for samtalen og helst undgår at spørge direkte, om den anden har forstået det sagte (Steensig, 2003). I interaktion med mennesker med funktionsnedsættelser, der påvirker kommunikationen, udfordres denne løbende upåagtede koordinering. Ved motoriske vanskeligheder, der påvirker taleapparatet, kan det være svært at formulere ord eller producere lyde hurtigt nok til at følge samtalens tempo. Her er det samtalepartnerens udfordring at give den nødvendige tid. Ved auditive

funktionsnedsættelser kan mangel på respons skyldes vanskeligheder med at høre det sagte og kræve gentagelse eller tydeliggørelse, fx ved brug af tegn til tale. Når kognitionen er påvirket, kan det være vanskeligt at vurdere, om en længere svartid skyldes behov for mere tid til at organisere tanker og formulere et svar, eller om der er behov for støtte til at forstå det sagte (Wilkinson, 2019). I sådanne situationer kan det være vanskeligt at afgøre, om en pause, der udvikler sig i forlængelse af et spørgsmål, en invitation eller et tilbud, skal forstås som et problem med at høre, forstå eller producere et svar, eller som en begyndende afvisning, afslag eller uenighed. Dels er den løbende tavse koordinering brudt, og dels er de kommunikative ressourcer, deltagere har til rådighed, såsom at spørge ind, både socialt problematiske (fordi de udstiller en vanskelighed med at forstå) og vanskelige at benytte (fordi de er afhængige af den evne til sproglig bearbejdning og præstation, som var årsag til, at problemet opstod). Dette kan medføre misforståelser og gøre det svært at udrede, men det kan også bidrage til forståelsen af, hvorfor stilhed i

Dermed belyser vi også, hvordan socialpædagogikken kan bidrage til at skabe betingelser for deltagelse for mennesker, der orienterer sig mod og handler i tid på måder, der afviger fra generelle tidsnormer.



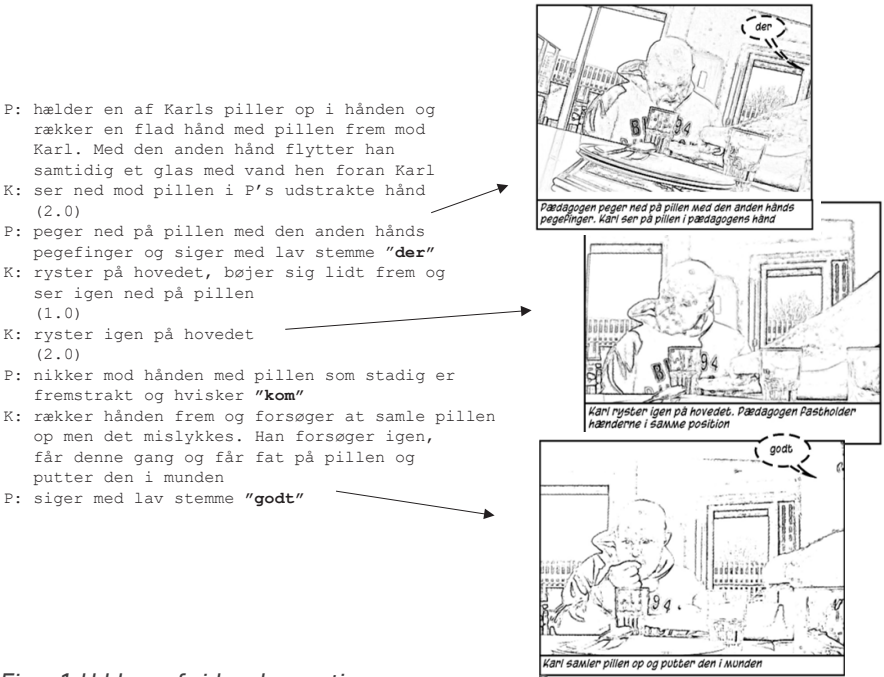
sociale samspilssituationer ofte forbindes med ubehag og understreger behovet for faglig (begræbs)dannelse.

Den ”utakt”, der kan opstå i samtaler med mennesker med kommunikative vanskeligheder som følge af begrænsninger i deres funktionsevne, er ofte direkte knyttet til de specifikke funktionsnedsættelser. I international litteratur og i handicapforskningen anvendes begrebet ”crip time” eller ”crip temporalitet” om de forskudte, uforudsigelige, langsommere – og nogle gange hurtigere – tidsrytmer, der kan præge livet med funktionsnedsættelser. Begrebet bruges til at anerkende, at mennesker med funktionsnedsættelser ofte forstår og deltager i sociale situationer i rytmer,

som afviger fra normative forestillinger om tempo og respons (Samuels, 2017; McRuer, 2006). Dette perspektiv er med til at understrege, hvordan funktionsnedsættelser kan have betydning for menneskers deltagelsesmuligheder i det sociale liv (Wilkinson, 2019).

I denne artikel anvender vi samtaleforskningens blik til at få øje på temporale aspekter i samspillet mellem mennesker med funktionsnedsættelser og de pædagoger, der er ansat til at støtte dem i deres livsførelse. Dermed belyser vi også, hvordan socialpædagogikken kan bidrage til at skabe betingelser for deltagelse for mennesker, der orienterer sig mod og handler i tid på måder, der afviger fra generelle tidsnormer. Vores

fokus er håndteringen af pauser og stilhed, og vores empiriske afsæt er samspil med mennesker med betydeligt nedsat funktionsevne, hvor venten på initiativ og respons fra borgeren kan strække sig fra få sekunder til flere timer. Før vi går videre, viser vi et eksempel fra en frokstsituation på botilbuddet, hvor Karl skal have sin medicin (se figur 1 på næste side). Karl har Downs syndrom, demens og nedsat syn. På billedserien fra videoklipet ser vi, hvordan pædagogen (P) hælder medicinen op i hånden og tilbyder den til Karl (K). Han tøver og ryster på hovedet, men pædagogen holder tilbuddet åbent ved at lade hånden forblive fremstrakt. Fra Karl bliver tilbudt medicinen, til han tager den første pille, går der ca. 15 sekunder.



Figur 1. Uddrag af videoobservation

Eksemplet illustrerer, hvordan den udstrakte hånd fungerer som en stabil invitationsramme, hvori pædagogen fastholder tilbuddet om medicin. I den tid, der går, fra tilbuddet gives, til Karl tager imod det, veksler pædagogen mellem at afvente en respons og at genaktualisere tilbuddet ved at pege, nikke og give lavmælte verbale opfordringer. Selvom Karls tøven og rysten på hovedet kunne tolkes som en afvisning af at tage medicinen, ved pædagogen, at det ikke nødvendigvis er tilfældet for Karl. Da Karl ikke udtrykker sig verbalt, må pædagogen trække på sit kendskab til ham og foretage en løbende fortolkning af hans kropslige handlinger og reaktioner. Situationen viser, hvordan det at forholde sig afventende, fastholde og genfremsætte et tilbud, i dette tilfælde fører til, at borgeren selv tager sin medicin. Den viser,

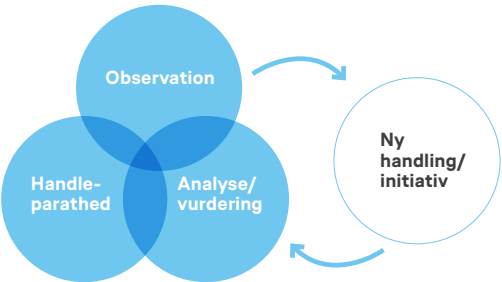
at ventetiden ikke er passiv, men rummer et betydeligt pædagogisk potentiale. Det vender vi tilbage til.

3.2 Aktivitetsinterne og aktivitets-eksterne ventepositioner
I artiklen definerer vi en venteposition som et kortere eller længere tidsrum, hvor en pædagog forholder sig afventende i eller imellem aktiviteter med en borger. Vi knytter således det pædagogiske ventepositionsbegreb til den pædagogiske opgave. Vi skelner mellem aktivitetsinterne ventepositioner, hvor aktiviteten forventes at fortsætte eller genoptages (som set i ovenstående eksempel med Karl), og aktivitets-eksterne ventepositioner, som opstår imellem ophør af og igangsættelse af en ny pædagogisk aktivitet. Forskellen mellem de to ventepositioner er ikke klart

afgrænset, idet spørgsmålet om, hvornår en aktivitet ophører, og en ny begynder, er et fortolkningsspørgsmål (jf. Aabro, 2021). Vi anvender distinktionen mellem aktivitetsinterne og aktivitets-eksterne ventepositioner for at skærpe opmærksomheden på, om ventetiden primært bruges til at understøtte fortsættelsen af en igangværende aktivitet eller til at skabe en overgang og forberede en ny.

4. Pædagogiske ventepositioner – en model
Overordnet argumenterer vi for, at pædagogiske ventepositioner består af tre forbundne elementer – observation, analyse og handleparathed.

I nedenstående model (se figur 2) er disse tre elementer illustreret som overlappende cirkler, for at fremhæve deres indbyrdes sammenhæng. Nye initiativer er vist som en separat, men forbundet cirkel, for at tydeliggøre, at ventepositionen ikke er en statisk tilstand, men en aktiv tilstedeværelse, der løbende danner grundlag for pædagogens næste skridt i samspillet. Modellen viser, hvordan pædagogen veksler mellem ventende tilstedeværelse og situationsnære initiativer, inden for eller imellem aktiviteter, i et refleksivt samspil med borgeren.



Figur 2. En model for den pædagogiske venteposition

4.1 Observation

Observation er velbeskrevet i den pædagogiske litteratur som en grundlæggende faglig kompetence (Frederiksen, 2024). Observationer er altid forankret i en konkret situation og knyttet til det perspektiv, der anlægges i aktiviteten. I en pædagogisk venteposition, hvor en pause eller stilhed opstår i forbindelse med eller imellem aktiviteter, er observationen særligt rettet mod at registrere tegn og signaler på, om borgeren er klar til næste skridt. I ventepositionen bliver observationen en aktiv proces, hvor alle sanser bringes i spil. Pædagogen er opmærksom på små og store ændringer i borgerens kropssprog, lyde eller andre udtryk, der kan indikere parathed eller behov for mere tid. I projektarbejdet erfarede vi, at kendskab til den enkelte borger er afgørende for at opdage små, men betydningsfulde ændringer i adfærden. Gennem viden om og erfaring med den konkrete borger kan pædagogen skelne mellem tilfældige variationer i adfærd og betydningsfulde tegn og signaler.

I nedenstående praksisfortælling (se figur 3) beskriver pædagogen, hvordan hun observerer små tegn og signaler fra borgeren Frida, imens de ser film.

I praksisfortællingen bliver det tydeligt, at, selvom pædagogen også sidder og ser film, er hun aktivt i gang med at observere og aflæse Fridas signaler. Det fremgår også, at registreringen af ændringer i Fridas adfærd bygger på et kendskab til hendes adfærdsmønstre og en løbende analyse og vurdering af hendes kropssprog under filmen. Det registreres, at hun først er koncentreret og rolig, men derefter gradvist mister interessen og begynder at fokusere på sine hænder. Pædagogen bruger sin viden om Frida til at opstille mulige fremtidsscenarier og vurdere risikoen ved at lade Frida sidde uforstyrret i forhold til at gribe ind og forebygge selvskadende adfærd. Det, at pædagogen tilbyder en anden aktivitet, inden Frida når til et punkt, hvor hun kunne begynde at skade sig selv, viser, hvordan observationen spiller en afgørende forebyggende rolle. Eksemplet viser desuden, hvordan observationer i

den pædagogiske venteposition, med udgangspunkt i kendskabet til borgeren, danner grundlag for refleksiv analyse og vurdering af borgerens adfærd – hvad den skal tages som udtryk for her og nu i denne situation og sammenhæng. Dette muliggør en kontinuerlig justering og kvalificering af pædagogens handlinger.

4.2 Analyse og vurdering

Det analytiske arbejde i ventepositionen består i at afkode borgerens tegn og signaler. Dette indebærer en løbende vurdering af, hvordan disse signaler skal forstås, set i relation til den viden, pædagogen har om borgeren, og de observationer, vedkommende gør sig i den aktuelle situation. Som vi så i eksemplet med Karl (se figur 1), kan tegn og signaler fra borgere med funktionsnedsættelser være tvetydige. Rysten på hovedet er ikke altid et udtryk for en afvisning, og et smil kan være et udtryk for glæde eller tilfredshed, men også signalere et uforudsigeligt tilstandsskifte. I arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser, hvor borgeren ikke selv er i stand til at udtrykke sig om, hvad der foregår (fx om smerte eller træthed), handler det analytiske arbejde om at inddrage de mønstre, der kan spores i borgerens tidligere adfærd. Dette omfatter hændelser fra den seneste uge, fra dagen før eller for blot et par øjeblikke siden. Pædagogen må med andre ord kombinere aktuelle observationer med viden om og erfaringer med den konkrete borger for at afgøre, om det er bedst at forholde sig afventende, gøre mere af det samme, justere nogle få elementer eller finde på noget helt nyt. Det analytiske element i en venteposition rummer således både et fremadskuende, prognostisk blik og et tilbageskuende blik, der løbende vurderer mulige årsager

Frida og jeg sidder stille og ser film i sofaen. Frida følger godt med i filmen og siger ikke ret meget. Jeg sidder ved siden af stille og observerer hende ud af øjenkrogen, så hun ikke opdager, at jeg kigger på hende, og dermed potentielt ødelægger den ro, hun er i. Vi sidder i ca. en halv time og ser film, hvor Frida kun stiller ganske få spørgsmål, eller kommer med korte kommentarer til den film, vi ser. Efter den halve time er gået, observerer jeg, at Frida mister koncentrationen til filmen. Hun siger stadig ingenting, men kigger mere og mere ned på sine hænder. Jeg bliver bekymret for, om hun snart begynder at pille hud af fingerspidserne, som hun ofte gør, når hun har indre uro og ikke bliver aktiveret. For at undgå at hun begynder at selvskade, vælger jeg at tilbyde at sætte hendes hår. Det vil Frida gerne, og fokus flyttes.

Figur 3. Praksisfortælling

og anledninger til den aktuelle situation. Denne analyse danner grundlag for løbende vurderinger og justeringer af handlealternativer i indsatsen over for borgeren i situationen, sådan som det fremgår af nedenstående interviewcitat (se figur 4), hvor to pædagoger drøfter deres overvejelser i forbindelse med Fridas morgenmad.

4.3 Handleparathed

At være i en pædagogisk venteposition indebærer en aktiv tilstedeværelse, hvor pædagogen hele tiden er klar til at reagere på borgerens signaler og behov, og den består således af en kontinuerlig vekselvirkning mellem observation, analyse og handleparathed. Denne vekselvirkning danner grundlag for at vælge det rette øjeblik til en handling. Timing handler om at kunne anvende observationer af borgerens adfærd til at foretage en analyse og vurdering af borgerens parathed og samtidig være klar til at gribe netop det øjeblik, hvor borgeren er klar.

En væsentlig del af ventepositionen indebærer derfor en mestring af det, der ofte betegnes som ”sidde-på-hænderne-pædagogik” – en tilbageholdenhed, hvor pædagogen på den ene side bevidst afholder sig fra at handle og forbliver observerende og afventende og på den anden side hele tiden er mentalt og følelsesmæssigt parat til at initiere, reagere og justere. At opretholde en konstant mental og følelsesmæssig parathed kræver, at man kan regulere sin tilstedeværelse gennem selvrefleksion og bevidsthed om egne tanker og følelser. Det er en proces, hvor pædagogen kontinuerligt må monitorere og justere sin indre tilstand, fx rastløshed, for at kunne reagere hensigtsmæssigt på skiftende signaler fra borgeren. Det handler om at kunne balancere mellem at være nærværende og samtidig bevare overblikket, så man på ethvert tidspunkt er klar til at handle. I det følgende citat reflekterer tre pædagoger over, hvordan det at holde sig parat kræver at kunne være skiftevis

mindst muligt og mest muligt til stede, og hvordan denne vekslen forudsætter et indgående kendskab til borgeren (se figur 5 nedenfor):

Pædagog 1: For mig er det i hvert fald en forudsætning, at du kender borgeren megagodt, så du kan være mindst mulig til stede, fordi du er klar på de tegn, der gør, at du pludselig skal være mest muligt til stede. Du kan tage en afventende position, hvor du gør dig mindst mulig, fordi du stadigvæk har øje for, hvornår skal jeg være på igen mest muligt – om et øjeblik måske eller om tyve minutter eller om en halv time (...). For mig at se så afsluttes ventepositionen måske egentlig med, at jeg pludselig skal være mest muligt til stede. Pædagog 2: Et eksempel på det der kunne være Lisas morgenrutine. Der skal du være mest mulig på for at få hende vækket, fordi hun sover enormt tungt. Og når hun så er vækket, skal hun bruge enormt lang tid på at blive klar til at komme ud på badeværelset og i bad (...). Og der skal du virkelig være på i de der kvarter-tyve minutter. Bagefter skal du gøre dig så usynlig som overhovedet muligt. Der har hun brug for recovery time. Der skal du kigge på, hvornår er hun klar, og når hun er klar, så er du bare på hundrede procent, og så forsvinder du nærmest øjeblikket derefter. Pædagog 3: Ja så skal hun have lov til at sidde på toilettet med håndklædet over hovedet, og så lige pludselig så kommer der en eller anden lyd, så er hun klar til at komme videre.

Figur 5. Interviewcitat

Pædagog 1: Man kan stille en skål morgenmad foran for eksempel Frida, og så siger hun, ”jeg er ikke sulten”, og så siger man, ”det er okay, så venter vi bare” og så bare lad skålen stå, og så kan der gå 2-3 sekunder, og så tager hun skålen, og så spiser hun morgenmad. Der kan også gå længere tid, og nogle gange kan man også være nødt til at trække sig ud af lejligheden, før hun kan finde ro til at komme i gang med det (...). Jeg tænker over, om jeg er gået for tidligt i gang med spiseaktiviteten, men jeg tænker også, at vi bare bekræfter hende i, at det er fint. Det tager vi stille og roligt, så lader vi den bare stå der og så bare, ja, afventer hende egentlig. Hvornår hun er klar. Pædagog 2: Men det er altså også det her med, hvordan man kan præsentere det på en anderledes måde. Det her med, jamen er det, fordi det ikke ser indbydende ud. Skal jeg hente rosiner i dag, eller skal det være noget helt andet, vi skal have til morgenmad (...). Så man bruger tiden til at sidde og reflektere over, hvordan kunne jeg have gjort det her anderledes. Pædagog 1: Vi ved i hvert fald med hende, at hvis man presser den med at sige, nu spiser vi morgenmad, for vi skal nå det her bagefter, så ender det med, at hun springer i luften i stedet for.

Figur 4. Interviewcitat

5. Forskellige orienteringer i ventepositionen

I det følgende udfolder vi fire forskellige orienteringer i pædagogiske ventepositioner, dvs. de aspekter ved situationen og interaktionen med borgeren, som pædagogens opmærksomhed og handlinger er rettet mod og aktivt forholder sig til i observationer, analyser og handleparathed. Formålet med gennemgangen er at nuancere forståelsen af ventepositionsbegrebet. Ved hjælp af eksempler fra interviews, praksisfortællinger og en videooptagelse illustrerer vi, hvordan orienteringerne kommer i spil i forskellige former for pædagogisk venten. På den måde viser vi forskellige måder, hvorpå ventepositionen kan udfolde sig i praksis, og fremhæver dens aktive og refleksive karakter.

5.1 Orientering mod borgerens respons

Når en pædagog initierer en handling, fx et tilbud om medicin eller et forslag om at gå en tur, skabes der en forventning om en respons fra borgeren i form af accept eller afvisning. For borgere med betydeligt nedsat fysisk og psykisk funktionsevne kan den tid, der går fra pædagogens initiativ til borgerens respons, være forlænget grundet vanskeligheder ved at afkode pædagogens initiativ, finde frem til en relevant respons og/eller udtrykke svaret. I sådanne situationer er pædagogens opmærksomhed rettet mod borgerens respons – dvs. pædagogen fokuserer på at afvente og understøtte borgerens reaktion på initiativet. Denne responsorientering indebærer, at pædagogen skaber tid og rum for borgeren til at afkode initiativet og formulere en passende reaktion. Vi så et eksempel på denne responsorientering i samspillet med Karl (jf. figur 1). I et

andet eksempel (se figur 6 på side 63 til højre herfor) har Emma været i bad og skal til at spise morgenmad. Pædagogen har lagt Emmas medicin klar til hende på bordet. Da Emma har sat sig ved bordet, tilbyder pædagogen hende medicinen. Fra det tidspunkt, hvor Emma bliver tilbudt pillerne, og til hun putter den første i munden, går der ca. 40 sekunder.

På Farupvej følger de fleste borgeres dagligdag en fast rutine, som indebærer, at planlagte aktiviteter såsom at komme ud af sengen, i bad og i tøjet, spise morgenmad mv. afvikles i en bestemt rækkefølge. Med kendskab til borgerens kommunikations- og responsmønstre er sponsorienterede ventepositioner ofte mere eller mindre forudsigelige, idet det, der ventes på, er en forventelig del af den måde, denne aktivitet typisk fuldføres på. Denne venteposition fordrer derfor en opmærksom og tålmodig tilstedeværelse, der giver borgeren mulighed for at gennemføre aktiviteten i eget tempo. Pædagogens rolle bliver at balancere mellem at støtte og afvente, som det fx ses i eksemplet med Emma, hvor pædagogen tilpasser sin tilstedeværelse til Emmas kropslige handlinger. På den måde respekteres og understøttes Emmas egen rytme og handlekraft.

5.2 Orientering mod borgerens initiativ, parathed og tilgængelighed

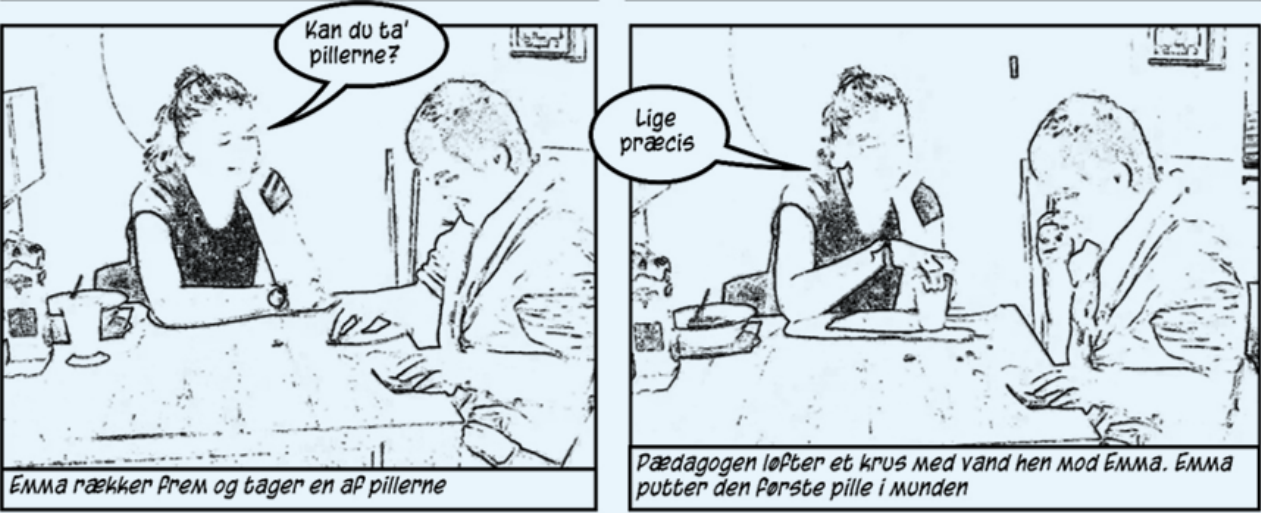
Når en igangværende aktivitet bryder sammen, eller når der opstår en overgang mellem aktiviteter, sker der et orienteringsskifte i ventepositionen. Det kan ske, når en aktivitet er afsluttet, i overgangen til den næste, eller hvis borgeren stopper med at deltage i den aktuelle aktivitet, mister fokus eller

bliver optaget af noget andet. Her skifter pædagogens orientering fra borgerens respons hen mod et tegn eller signal – et initiativ fra borgeren, som kan ”gribes”, når borgeren er klar til at blive inviteret tilbage i den igangværende aktivitet eller videre i en ny. Denne orientering mod borgerens initiativ og parathed illustreres i en praksisfortælling (se figur 7), hvor en timelang venteposition opstår i overgangen mellem to aktiviteter – billedlotteri og at se tv. Her afventer pædagogen et tegn fra Karl, der viser, at han er klar til en ny aktivitet. Mens de to eksempler med medicinhåndtering (se figur 1 og 6) viser en aktivitetsintern venteposition, afspejler denne praksisfortælling, hvordan ventepositioner også kan opstå i overgangen mellem aktiviteter.

5.3 Afværgeorientering

En særlig form for venteposition opstår, når pædagogen må forholde sig afventende i situationer, hvor borgeren bliver udadreagerende eller selvskadende. Her rettes orienteringen mod at afværge, at borgeren gør skade på sig selv eller andre. I interviewcitater til højre (se figur 8) ser vi, hvordan pædagogens handlinger i en situation, hvor Maja bliver selvskadende, bygger på kendskab til hendes vanlige handlemønstre. Det fremgår desuden, hvordan han observerer hendes adfærd, analyserer situationen og løbende genvurderer, om de kendte metoder skal fastholdes, eller om nye tiltag er nødvendige. Derudover viser citatet, hvordan pædagogen forbliver handleparat – mentalt, fysisk og følelsesmæssigt – og balancerer mellem at gribe ind og vurdere, hvordan interventioner kan påvirke situationen.

- P: ”Så [er der nogle piller til dig]”
P: [rækker hånden frem og peger, først på den ene af pillerne og banker derefter to gange med pegefingern ved den anden pille der ligger foran Emma på bordet]
E: ser ned på pillerne og gnider begge underarme mod bordet
P: ”åh nej, klør det” (3.0)
E: slår den ene underarm mod bordet, fastholder blikket på pillerne på bordet (10.0)
P: rækker med en rolig bevægelse hånden frem ud og rører ved den ene pille
E: fører først bagsiden af hånden op til munden, stryger sig derefter bag øret med fingrene og fører bagsiden af hånden tilbage til munden (3.0)
E: klør sig med den anden hånd ved øjet og fører bagsiden af denne hånd op til munden, fører den anden håndryg op til munden og laver pustelyde på den, vifter begge hænder hurtigt foran ansigtet og smiler stort
P: smiler og ser på E. laver en lille lavmælt grinelyd
E: trækker ærmet op på den ene arm
P: ”ka’ du ta’ pillerne”
E: rækker ud og tager den ene pille
P: ”lige [præcis]”
[rækker ud efter vandglas og placerer foran Emma]



Figur 6. Uddrag af videoobservation

Karl og jeg har netop afsluttet et spil billedlotteri, hvor han var meget lang tid om at lægge brikkerne på de rigtige felter og flere gange opgav hurtigt og bad mig om at gøre det. Det ved jeg er et tegn på, at han er træt og ikke helt er til stede i aktiviteten. Jeg rydder det derfor op og sætter mig herefter i en lænestol foran fjernsynet, inde hos ham, i håb om at han sætter sig i stolen ved siden af, og måske får en lille lur der, da det ofte hjælper ham til at være mere ”med” resten af dagen. Men Karl kommer ikke hen i stolen. I stedet kan jeg se, i reflektionen fra fjernsynsskærmen, at han tuller rundtovre ved sin reol og flytter rundt på bøger og billeder på den. Jeg vælger at blive siddende og observere ham, i stedet for at tage kontakt, for at få ham hen i stolen, da dette kan virke konfliktoptrappende for ham. Han går og dimser for sig selv i en time, uden overhovedet at tage kontakt eller kigge over på mig. Da Karl efter en times tid er færdig med at dimse med sine ting, kommer han hen mod ryglænet af den stol, jeg sidder i. Jeg rejser mig fra stolen og vender mig om mod ham, så han kan se, at det er mig, der er der. Han kommer helt tæt på mig og siger, ”der var han”, og så ved jeg, at han er ved at være med igen. Jeg kan nu guide ham til at sætte sig i stolen og vælge, hvad vi skal se i tv.

Figur 7. Praksisfortælling

Jeg tager hende med ud i fællesrummet, hvilket plejer at hjælpe lidt. Vi går en tur rundt om huset, hvilket også plejer at hjælpe lidt, og hun får tilbudt noget frugt, hvilket også plejer at hjælpe lidt. Men der ikke rigtig noget, der har nogen effekt (...) hendes ansigtsudtryk er forvredet, og hun har de her meget skingre høje lyde og er meget hektisk i sine bevægelser. Hun går hurtig rundt i rummet og går meget baglæns. Til sidst vælger jeg at gå ind i lejligheden med hende og sætter noget musik på, som hun kender. Næsten i samme sekund, jeg sætter mig ned, så eskalerer hun. Hun begynder med hænderne at slå ind på skabene og væggene, og hun slår hovedet bagud i dørkarmene. Jeg forsøger at køre gardinerne op og tænde noget lys og slukke noget lys ude på badeværelset for at ændre miljøet for hende (...) men det har ikke rigtig nogen effekt. Jeg forsøger at tænke over, hvad jeg har af andre muligheder. Nogle gange kan det være heldigt, at hun hører introsangen til en bestemt film, så stopper hun lige op, og så har man lige et vindue der til at forsøge at få det vendt. Jeg forsøger mere eller mindre alt, hvad jeg har at gi’ i rygsækken, men der er ikke noget, der virker. Jeg bliver frustreret over, at jeg forestiller mig, at adfærden skyldes et strukturbrud tidligere på dagen. På et tidspunkt bliver det så voldsomt, at jeg giver hende hjelm på, som skåner hendes hoved. Da hun får den på, stopper hun faktisk med at lave hovedbank. Nogle gange kan det godt eskalere yderligere, når hun får hjelm på, så det er en afvejning af hvornår altså, hvornår er det nu, er det hendes sikkerhed i forhold til om hun kører enten endnu mere op og smider hjelmen, og så kan jeg i hvert fald ikke få den på en gang til.

Figur 8. Interviewcitat

Selvom det ikke er tilfældet i dette eksempel, kan orienteringen mod egen sikkerhed også indgå som en del af denne venteposition. Fælles for ventepositioner med denne orientering er det særlige mentale, følelsesmæssige og kropslige arbejde, der kræves, når der er risiko for skade på én selv eller andre. Dette understreger, at en pædagogisk venteposition ikke kun indebærer mental og følelsesmæssig, men også en kropslig bevidsthed.

5.4 Rådighedsorientering

Alle ventepositioner indebærer, at pædagogen er til rådighed for borgeren, men rådigheden tager forskellige former afhængigt af borgerens særlige behov. For nogle borgere på Farupvej kræver ventepositionen en tæt fysisk tilstedeværelse, hvor pædagogen nøje aflæser og justerer sine handlinger i forhold til borgerens tegn og signaler. For andre kan pædagogens umiddelbare fysiske nærhed opleves som en kravsitu-

ation og stresse borgeren. Nogle gange må rådigheden derfor opretholdes uden for borgerens høre- og synsvidde. Fx kan pædagogen sidde uden for borgerens lejlighed og lytte efter tegn på, at vedkommende er klar til eller har brug for

Pædagog 1: ”Hun kan ikke finde ud af, hvis vi er for tæt på, hun kan ikke finde ud af, hvis vi slet ikke er der, så vi er der egentlig bare til at være klar (...). Der er et meget lille vindue. Når hun er klar og kalder på os, så skal man også være her, så der skal vi jo vente udenfor lejligheden”. Pædagog 2: ”Jeg tror, vi alle sammen har siddet næsten en hel arbejdsdag og ventet på, han skulle ringe til os, og der sidder vi bare og er til rådighed og venter og venter og venter. Men altså så kan han jo så til gengæld også ringe og høre 25 gange inden for 10 minutter, og så skal han have morgenmad eller frokost, og hvad skal vi så lave, skal vi spille ludo eller ...”.

Figur 9. Interviewcitater

noget, sådan som det fremgår af disse to interviewcitater (figur 9, nedenfor): Denne venteposition indebærer således også en orientering mod borgerens initiativ, men med rådighedsorienteringen betones det, at pædagogen er til rådighed uden nødvendigvis at være involveret i en igangværende aktivitet eller umiddelbart på vej mod en ny. Som det fremgår af citaterne, kan sådanne ventepositioner opleves som lange. Det kan være vanskeligt for udenforstående at få øje på det professionelle arbejde, der udføres, og det kan gøre venteposi-

onen skrøbelig over for ydre vurderinger og indre tvivl.

6. Diskussion

Socialpædagogikken har brug for begreber, der kan konceptualisere og operationalisere det komplekse arbejde med mennesker med omfattende fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Selvom Danmark ratificerede FN’s handicapkonvention i 2009 og har taget historiske skridt væk fra institutionalisering, bliver arbejdet med denne målgruppe fortsat ofte overset og undervurderet. En nylig ændring af servicelovens magtanvendelsesregler, der trådte i kraft henholdsvis 1. juli 2024 og 1. januar 2025, har udvidet mulighederne for at benytte magt og overvågningsteknologi over for mennesker med handicap. Disse ændringer har vakt bekymring blandt fagfolk og interesseorganisationer, der peger på risikoen for, at vi som samfund bevæger os i retning af mere magtanvendelse på bekostning af socialpædagogiske tilgange. Denne udvikling understreger behovet for at synliggøre det pædagogiske arbejde med denne målgruppe. Ved at tage udgangspunkt i arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser har vi undersøgt et aspekt af pædagogisk praksis, som bliver særligt synligt i arbejdet med denne målgruppe. Artiklen har ikke haft til hensigt at foretage en udtømmende beskrivelse af pædagogiske ventepositioner. I stedet har vi søgt at udfolde og afgrænse de tilsyneladende stille momenter i praksisudøvelsen og vise ventepositionernes potentiale i pædagogisk arbejde. Afventen i samspil med en borger, der forstår og deltager i sociale situationer i rytmer, som afviger fra normen, kan skabe rum for initiativ og deltagelse ved at understøtte borgerens mulighed for

at handle i eget tempo. Men uden den særlige timing, der skabes i samspillet mellem observation, analyse og hand-leparathed, kan ventepositionen miste sit pædagogiske potentiale og i stedet opleves som fravær, pres eller kontrol. Med begrebsliggørelsen af venten som en aktiv pædagogfaglig praksis ønsker vi at styrke bevidstheden om de professionelle kompetencer, der er i spil, og kvalificere og inspirere til faglige drøftelser af forholdet mellem venten og magtanvendelse. At integrere det pædagogiske potentiale i ventepositionen i praksis er ikke uden udfordringer. I en travl hverdag kan der opstå et pres for at prioritere de hurtige løsninger frem for at give borgeren tid og plads. Ydre pres for aktiv, synlig og målbar handling kan skabe et indre pres hos den enkelte medarbejder og følgende oplevelse af utilstrækkelighed. I projektet erfarede vi, at medarbejderne konstant navigerer et dilemma mellem på den ene side at være opgaveløsende og effektive og på den anden side at imødekomme borgerens individuelle behov.

Dilemmaet forstærkes især i situationer, hvor det pædagogiske arbejde i ventepositionen ikke anerkendes af omgivelserne. Her kan medarbejderen risikere at blive opfattet som passiv eller ineffektiv af kolleger, hvilket skaber en dobbelt belastning: følelsen af ikke at leve op til kollegiale eller organisatoriske forventninger, og samtidig behovet for mentalt og følelsesmæssigt nærvær i en venteposition. Dette kan forstærke oplevelsen af utilstrækkelighed og undergrave anerkendelsen af ventepositionens potentiale som en legitim del af den pædagogiske praksis. Realiseringen af ventepositionens potentiale forudsætter derfor ledelsesmæssig og kollegial op-

I artiklen definerer vi **en venteposition som et kortere eller længere tidsrum**, hvor en pædagog forholder sig afventende i eller imellem aktiviteter med en borger.



bakning, der understøtter, prioriterer og synliggør ventepositioner som en central del af den pædagogiske faglighed, og skaber rum for kritisk refleksiv dialog om faglige prioriteringer, udfordringer og muligheder. Desuden kræves bevidsthed om og anerkendelse af det mentale, følelsesmæssige og kropslige arbejde,

der er forbundet med at praktisere pædagogisk venten. Selvom de ventepositioner, vi har beskrevet i denne artikel, er forankret i socialpædagogisk praksis med mennesker med omfattende funktionsnedsættelser, vurderer vi, at begrebet også har relevans i bredere pædagogiske sammenhænge. Ventepositioner indgår

i mange former for pædagogisk samspil, hvor timing, responsivitet og tilbageholdenhed er centrale aspekter. Med denne artikel håber vi at bidrage til grundlaget for videre forskning, der kan kvalificere og uddybe forståelsen af ventepositioners funktion og betydning på tværs af målgrupper og pædagogiske kontekster.

NOTER

¹ I Udskriften fokuserer på rækkefølge og samspil mellem tale og kropslige handlinger. Pauser angives i sekunder for at synliggøre rytmen i interaktionen. For at bevare læsevenlighed gengives interaktionen ikke med samme præcision som i formaliserede CA-transskriptioner (se fx Jefferson, 2004). Udskriften er i stedet suppleret med stillbilleder fra videomaterialet.

REFERENCER

Abrahamsen, M. & Anbert, L.C. (2023). Interviewsamtale: Pædagogisk antropologi – det er alle de sammenhænge, hvor der er nogen, der vil noget med nogen. *Tidsskriftet Antropologi*, 87, 93-103. <https://doi.org/10.7146/ta.vi87.141364>

Frederiksen, J.T. (2024). Dokumentation og data i pædagog-arbejdet. I: D.T. Gravesen (red.), *Pædagogik: Introduktion til pædagogens grundfaglighed* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Hejlskov Elvén, B., Beier, H. & Koborg Veje, H. (2012). Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed. I: *Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed* (s. 210-231). Dansk Psykologisk Forlag.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.

Hesselbæk, B. (2020). *Befrielsen: De udviklingshæmmedes historie i Danmark*. Dansk Psykologisk Forlag.

Hoey, E.M. (2020). Silence and social interaction. I: E.M. Hoey, *When conversation lapses* (kap. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190947651.003.0001>

Jefferson, G. (1989). Preliminary notes on a possible metric which provides for a ‘standard maximum’ silence of approximately one second in conversation. I: D. Roger & P. Bull (red.), *Conversation: An interdisciplinary perspective* (s. 166-196). Multilingual Matters.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: G.H. Lerner (red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13-31). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>

Joubert, L. & Webber, M. (2020). *The Routledge handbook of social work practice research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199486>

Kirkebæk, B. (2022). *Da de åndssvage blev farlige*. Lindhardt og Ringhof.

Larsen, S.N. (2016). *At ville noget med nogen: Filosofiske tanker og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine.

Mauritzen, B.S. (2018). Historisk blik – fra indespærring til aktør i eget liv. I: L. Jönsson (red.), *Visuelle og digitale metoder – på det sociale område* (s. 42-56). Frydenlund Academic.

McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814759868.001.0001>

Mørch, S.I. (red.). (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger*. Academica.

Pomerantz, A.M. & Heritage, J. (2013). Preference. I: J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 210-228). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch11>

Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>

Samuels, E. (2017). Six ways of looking at crip time. *Disability Studies Quarterly*, 37(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5824>

Steensig, J. (2003). Samtaleforskning og undervisning – konversationsanalyse som model og grundlag for undervisning af tegnsprogstolkestuderende i dansk. I: B. Asmuß & J. Steensig (red.), *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling* (s. 73-93). Samfundslitteratur.

Wilkinson, R. (2019). Atypical interaction: Conversation analysis and communicative impairments. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631042>

Aabro, C. (red.). (2021). *Temaer og aktiviteter i dagtilbud*. Hans Reitzels Forlag.