

A stylized illustration of a multi-armed figure in shades of orange and red, set against a blue and grey background. The figure has a smiling face and is holding several purple signs with white text. The signs contain the words: 'ANSVAR', 'Effektivitet', 'Fag', 'Fællesskab', 'PIER og FIFK', and 'Fællesskab'. The figure's arms are in various dynamic poses, suggesting movement and activity.

# DANSK PÆDA GOGISK TIDS SKRIFT

#4 » 2018 » DECEMBER

TEMA: FRIVILLIGHED OG VELFÆRDSARBEJDE

## KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsnæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læserskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

## KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

## REDAKTIONEN BESTÅR AF:

### Marianne Brodersen

Ph.d. stipendiat ved Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet og lektor ved Center for Pædagogik, Professionshøjskolen UCSJ

### Jacob Ditlev Bøje

Ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU

### Tekla Canger

Ph.d. og lektor ved Læreruddannelsen Campus Carlsberg, UCC

### Birgitte Elle

Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

### Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

Ph.d., lektor og forskningsgruppelæder ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

### Christian Sandbjerg Hansen

Ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

### Søren Langager

Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

### Axel Neubert

Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

### Marta Padovan-Özdemir

Ph. d. og adjunkt ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

### Trine Øland

Ph.d., lektor og afdelingsleder ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

### Bodil Øster

Forstander, på det socialpsykiatriske tilbud Slotsvænget, Lyngby-Taarbæk kommune

*Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på [www.dpt.dk](http://www.dpt.dk)*

## Grafisk tilrettelæggelse og tryk:

Narayana Press

# [www.dpt.dk](http://www.dpt.dk)

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfælle vurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på [www.dpt.dk](http://www.dpt.dk).

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities(erih) over videnskabelige tidsskrifter i kategori c: research journals with an important local / regional significance in europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af european science foundation.

Bedstemødre inviteres ind som 'ekstra støtte' i folkeskolens klasser som led i den åbne skole. Kommunale frivilligpolitikker afkræver dagtilbud at samarbejde med frivillige borgere. Frivillige med egne erfaringer som fx tidligere hjertepatienter giver støtte og rådgivning til nuværende patienter på (u)lige fod med fagprofessionelle. Udviklingskonsulenter i kommunale og regionale forvaltninger definerer samskabelsesprojekter, hvor brugere, frivillige organisationer og professionelle hidkaldes for at udvikle nye måder at samarbejde om at producere velfærd.

<i>Marta Padovan-Özdemir, Trine Øland og Bodil Øster</i> Redaktionel indledning .....	2
<i>Birgitta Frello</i> Peermedarbejderen som grænsefigur .....	5
<i>Bjarne Ibsen, Klaus Levinsen, Lise Specht Petersen, Evald Bundgaard Iversen og Michael Fehsenfeld</i> Forståelse af de frivilliges faglighed på forskellige velfærdsområder .....	15
<i>Mathias Hein Jessen</i> Civilsamfund og frivillighed som værdi og ressource <i>Konstruktionen af civilsamfund og frivillighed i danske civilsamfundsstrategier, 2010-2017</i> .....	26
<i>Astrid Kidde Larsen</i> Hvad er meningen med samskabelse? .....	35
<i>Ane Grubb</i> Når baggrunden er ude af syne og aktiviteten er i centrum – om etisk effektivisering og gode grænser i frivilligt socialt arbejde .....	45
<i>Jens-Ole Jensen</i> At gøre krop i skolen – skolens subtile orkestrering af kroppe .....	56
<i>REFLEKSION: Maja Spuur Hansen</i> Pædagogisk relationsarbejde – hvad skal vi med det? .....	67
<i>Christina Holm Poulsen</i> Når sammenkobling fører til frakobling – eksklusionsprocesser i læreres arbejde med at skabe deltagemuligheder for alle børn .....	70
<i>Lise A. Réol</i> Kroppen: Værdsat eller forstyrrende i undervisningen? .....	78
Fem aktuelle boganmeldelser .....	89

# TEMA

edstemødre inviteres ind som 'ekstra støtte' i folkeskolens klasser som led i den åbne skole. Kommunale frivilligpolitikker afkræver dagtilbud at samarbejde med frivillige borgere. Frivillige med egne erfaringer som fx tidligere hjer-tepatienter giver støtte og rådgivning til nuværende patienter på (u)lige fod med fagprofessionelle. Udviklingskon-sulenter i kommunale og regionale forvaltninger definerer samskabelses-projekter, hvor brugere, frivillige orga-nisationer og professionelle hidkaldes for at udvikle nye måder at samar-bejde om at producere velfærd.

Dette er blot nogle af utallige ek-sempler på, hvordan frivillige aktører og civilsamfundsorganisationer i dag inviteres ind i både udkanten og ker-nen af velfærdsprofessionelle arbejds-områder. Med lanceringen af en ny civilsamfundsstrategi afsatte den nu-værende regering i 2017 112 mio. kr. over en fireårig periode til styrkelse af civilsamfundet og særligt den såkaldte 'frivillige sociale sektor'. Men det er langt fra en ny tendens.

Det moderne filantropiske arbejde tog form blandt den voksende arbej-derbefolkning i de hastigt industriali-

serende byer i slutningen af 1700-tallet og op gennem 1800-tallet (Donzelot, 1997). Med opkomsten og udbygning af velfærdsstaten, som vi kender den i dag, blev det filantropiske ar-bejde statsliggjort og institutionalise-ret.

Men med det voksende offentlige bureaukrati, voksede også en kritik af det offentlige velfærdsarbejde op gen-nem 1980'erne og 1990'erne (Villadsen, 2000), hvor den frivillige indsats blev fremhævet som mere autentisk og menneskelig. Denne kritik er siden ble-vet spændt for såvel neoliberale som neodemokratiserende dagsordener, hvor samfundets frivillige ressourcer søges mobiliseret for hhv. at effektivisere og økonomisere statens velfærds-ydelser eller revitalisere det aktive medborgerskab og borgerinitiativet i lokalsamfundene (Dean & Villadsen, 2012).

I dette temanummer indkredser og problematiserer vi de sidste 30-40 års tendenser til på ene side at udfordre velfærdsprofessionelle domæner ved at åbne op for frivillige aktørers bidrag til løsning af sociale udfordringer, og på den anden side at omdirigere økono-miske ressourcer fra den offentlige til

den frivillige sektor – fx ved at afkræve tværsektorielle partnerskaber ved fonds- og puljeansøgninger. Vi spørger således til, hvilke effekter disse bevægelser har haft på såvel socialt frivilligt arbejde som på offentligt velfærdsprofessionelt arbejde?

En væsentlig del af dette spørgsmål angår de dynamikker, der udfolder sig, når frivillige aktører og civilsamfundsorganisationer bliver del af eller konkurrerer med offentligt velfærdsprofessionelt arbejde. Hvilke magt- og positioneringskampe udspiller der sig i det iværksatte samarbejde mellem frivillige og velfærdsprofessionelle? Det giver Bjarne Ibsen et al. en vinkel på, når de i artiklen, *Forståelse af de frivilliges faglighed på forskellige velfærdsområder*, undersøger forskellige forståelser af de frivilliges opgaver og roller på de velfærdsprofessionelle domæner.

På Pædagoguddannelsen underviser man ligefrem de studerende i, hvordan man som professionel pædagog indgår i samarbejdet med frivillige. Så for fremtidens pædagoger vil det måske slet ikke være et spørgsmål om magt og positionering – men om styring og ledelse? I dette temanummer forfølger vi altså spørgsmålet om, hvordan frivillige aktører har indflydelse på formgivningen af det velfærdsprofessionelle arbejde og velfærdsprofessionelles faglige selvforståelser. Det sætter Birgitta Frello og Astrid Kidde Larsen fokus på med udgangspunkt i hhv. peer-medarbejderens position i psykiatrien og samskabelsesprojekter i børnehaven.

På denne måde tematiserer dette temanummer også mere overordnede socialpolitiske projekter, der netop udfolder sig ideologisk og pædagogisk i spændet mellem neoliberalisering og neodemokratisering, og temanummeret omhandler ligeledes de politiske,

faglige, kulturelle og sociale ambitioner, der investeres i disse projekter. Mathias Hein Jessen bidrager hertil med en policy-analyse af den herskende diskurs om civilsamfundet som værdi og ressource for socialpolitiske projekter.

Heraf rejser sig en interessant diskussion af spændingsfeltet mellem frivillighedens uegennyttige hjælpende etos og frivillighedens professionalisering på markedsgjorte vilkår. En diskussion som Ane Grubb tager op i sin etnografiske analyse af en strømnet og effektiviseret frivillig online lektiehjælp.

På denne måde tematiserer temanummeret frivillighedens styrings- og selvledelseslogikker, såvel som disses udfordring af det offentlige velfærdsarbejdes iboende faglige kodeks og professionelle standarder.

Temanummeret indledes med to artikler, der på hver sin måde belyser, hvordan velfærdsarbejdernes faglighed kommer i spil og på nogle måder udfordres, når ikke-professionelle bliver en del af eller skal supplere arbejdsindsatsen. I artiklen *Peermedarbejderen som grænsefigur* beskriver Birgitta Frello, hvordan en ny type af medarbejdere (frivillige eller lønnede) træder frem i psykiatrien. De rekrutteres i kraft af deres erfaringer som (tidligere) brugere i psykiatrien og indtager dermed en position mellem medarbejdere og brugere, som kommer til at udfordre medarbejderkategorien. I kraft af denne nye 'grænsefigur' træder uenigheder og udfordringer, som i forvejen eksisterede, frem i medarbejdernes praksis, men de får nu en mere eksplisit opmærksomhed i medarbejdernes bevidsthed og faglige positionering.

I artiklen *Forståelse af de frivilliges faglighed på forskellige velfærdsområder*

tegner Bjarne Ibsen, Klaus Levinsen, Lise Specht Petersen, Evald Bundgaard Iversen og Michael Fehsenfeld et bredere billede af, hvordan inddragelsen af frivillige udfolder sig forskelligt inden for forskellige velfærdsområder, konkret sundheds- og skoleområderne. Der stilles skarpt på to forskellige forståelser af de frivilliges opgave og rolle – og dermed forventede 'faglighed': På skoleområdet forstås det frivillige arbejde som et ikke-fagligt supplement til det faglige arbejde, hvor det på sundhedsområdet forstås som en særlig erfaringsbåren ekspertise. Artiklen diskuterer, hvorvidt denne forskel kan forklares ved de to velfærdsprofessioners forskellige historisk oparbejdede grader af social og kulturel autoritet.

Herefter sætter temanummerets næste tre artikler på forskellig vis fokus på styring og ledelsesformer og de dynamikker, som de afstedkommer i spændingsfeltet mellem frivilligt socialt arbejde og professionelt velfærdsarbejde.

Gennem en policyanalyse viser Mathias Hein Jessen i artiklen *Civilsamfund og frivillighed som værdi og ressource*, hvordan diskursen om civilsamfundet som en særlig sfære med iboende gode værdier bliver brugt til at legitimere strategier om, at staten skal trække sig tilbage og i stedet give plads til innovative og samskabende processer i civilsamfundet.

I artiklen *Hvad er meningen med samskabelse* beskriver Astrid Kidde Larsen efterfølgende et konkret kommunalt samskabelsesprojekt, som har til hensigt at ny-udvikle måderne en daginstitution interagerer med lokalsamfundet på. Med udgangspunkt i en konkret børnehave-praksis synliggør Larsen, hvordan betydningen af den allerede eksisterende inddragelse af

forældre i opgaver i daginstitutionen er i fare for at blive underkendt af ønsket om at skabe helt nye samarbejdsformer – hvor lokalsamfundets frivillige skal inddrages. Samtidig viser samskabelsesprojektet sig at falde til jorden, da der ganske enkelt ikke møder nogen op fra lokalsamfundet, trods gode intentioner og gentagne invitationer.

Endelig beskriver Ane Grubb i artiklen *Når baggrunden er ude af syne og aktiviteten er i centrum*, hvordan mødet mellem frivillige og skoleelever i en virtuel lektiecafe folder sig ud. Disse virtuelle møder med lektiehjælp som genstand for mødet synes at være stramt styret med tidsafgrænsning og indholdsbestemte emner. I modsætning til andre forskeres problematisering af tendensen til effektivisering, standardisering og evaluering af det frivillige arbejde, viser Grubbs analyse, at den stramme og effektive styring tilsyneladende værdsættes af frivillige såvel som brugere i den virtuelle lektiecafe.

Dean, M., & Villadsen, K. (2012). *Statsfobi og civilsamfund: Foucault og hans arvingers blik på staten*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Donzelot, J. (1997). *The policing of families*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Villadsen, K. (2000). Frivillige organisationers rolle på alkohol- og narkotikaområdet – Rummer disse organisationer en særlig rationalitet og særlige arbejdsmetoder? *Sociologisk tidsskrift*, (2), 159-186.

*Baseret på et feltarbejde på et socialpsykiatrisk bosted for unge voksne med alvorlige psykosociale problemer fokuserer artiklen på, hvilke konsekvenser ansættelsen af en peermedarbejder kan have for de professionelle arbejdsvilkår og for det pædagogiske arbejde. Artiklen fokuserer på peermedarbejderen som en grænsefigur, som ikke kan genkendes som entydigt tilhørende enten brugernes eller de velfærdsprofessionelles position og som dermed udfordrer både forståelsen af grænsen, og af kategorierne og relationerne imellem dem.*

*et, man bare skal huske på, er, at hvis man er peermedarbejder, så er man ikke pædagog, så er man peer-medarbejder, og det man kan som peer-medarbejder, det er jo netop, at man har brugerbaggrund. Så er det, hvordan man bruger det, det er så en anden snak, men jeg synes det er spændende, at man kan udvikle på det. Men problemet er, at man ser det misbrugt i så mange sammenhænge, og vi skal passe på de pædagoger, der er. Hvis man vil højne standarden og man vil holde på socialpædagogerne, så bliver man simpelt hen nødt til at overveje, hvad det er, man udsætter dem for (Britta).*

Britta, som taler her, er pædagog og ansat på et bosted for unge voksne med alvorlige psykosociale problemer. Bostedet, hvor jeg har haft min gang i fem måneder,<sup>1</sup> har, lige som mange andre regionale og kommunale tilbud inden for det psykiatriske og psykosociale område, fået tilknyttet en peermedarbejder som et led i Socialstyrelsens Peerstøtte-initiativ.<sup>2</sup>

På bostedet er de fleste medarbejdere positive, både over for "deres" peermedarbejder og over for selve

princippet om at inddrage mennesker med brugererfaring i arbejdet med psykisk sårbare. Som det fremgår af citatet, er det dog ikke uden problemer. Britta peger på to problemer. Det ene drejer sig om, hvilken slags medarbejder peermedarbejderen egentlig er. Det andet drejer sig om konsekvenserne for de øvrige medarbejdere og deres arbejdsforhold.

I det følgende vil jeg fokusere på mødet med peermedarbejderen, set fra de velfærdsprofessionelles synsvinkel. Analysen viser, at det ikke kun er arbejdsvilkårene, men også identiteten som professionel, som udfordres af mødet med peermedarbejderen. Inklusionen af peermedarbejderen i personalegruppen udfordrer grænsen mellem professionelle og ikke-professionelle, såvel som mellem professionelle og brugere. Jeg vil derfor undersøge, hvordan identiteten som professionel sættes på spil og forhandles i dette møde og det grænsearbejde, som det nødvendiggør.

Peermedarbejderes arbejdsopgaver og arbejdsvilkår afviger på mange måder

fra arbejdsvilkårene for de øvrige medarbejdere i (social)psykiatrien, som typisk enten har en uddannelse som social- og sundhedsassistent eller en professionsuddannelse som f.eks. pædagog eller ergoterapeut.<sup>3</sup> Hvordan det konkret er tilfældet er meget forskelligt afhængigt af arbejdssted, ansættelsesforhold og lokale aftaler.<sup>4</sup> Det bosted, som denne artikel tager udgangspunkt i, har, i den periode, hvor jeg lavede feltarbejde, en peer-medarbejder, Frederik, ansat i en tidsbegrænset stilling

sionelles side, og som begge berører relationen til beboerne: For det første kan peermedarbejderen bruge al sin tid på kontakten med beboerne, mens kontaktpersonerne skal bruge tid på mange forskellige opgaver, herunder dokumentation – en opgave, som af mange bliver oplevet som noget, der tager tid fra det “egentlige” arbejde med relationen til borgeren. For det andet oplever en del af de professionelle, at dokumentationspligten kan medføre en afstand mellem beboer

25 timer per uge.<sup>5</sup> Det drejer sig om et mindre bosted under paragraf 107 i serviceloven, dvs. et midlertidigt botilbud, som er rettet mod unge voksne med alvorlige psyko-sociale problemer og ofte alvorlige psykiatriske diagnoser. Den største faggruppe på stedet er pædagoger. Frederik indgår i dagligdagen på linje med de øvrige ansatte. Han har som særlig opgave at etablere kontakt og samtaleforløb med individuelle beboere og er ikke kontaktperson som de fleste af de professionelle. Frederik skal derfor ikke dokumentere sit arbejde med borgerne i elektroniske dokumentationssystemer, sådan som det er en del af kontaktpersonernes opgave.

I løbet af feltarbejdet blev det klart, at peermedarbejderens tilstedeværelse og særlige arbejdsbetingelser udfordrer de professionelle arbejde. Der er særligt to områder, som opleves som skævheder fra nogle af de profes-

og kontaktperson, idet nogle beboere ikke bryder sig om, at det, de fortæller, bliver delt med andre i det sociale system. Peermedarbejderens manglende dokumentationspligt giver potentielt lettere adgang til den fortrolighed med beboerne, som særligt det pædagogiske personale opfatter som et centralt element i deres arbejde.

Ud over disse oplevelser af skævheder i forudsætningerne for at etablere relationer til beboerne, bliver peermedarbejderens tilstedeværelse i personalegruppen af nogle medarbejdere oplevet som *forstyrrende* for deres mulighed for at udføre deres arbejde. Det gælder særligt på to måder: Dels i kraft af hans særlige position imellem bruger og professionel, dels som led i en mere generel forstyrrelse, som blandt andet består i, at bostedet skal håndtere praktikanter, elever, forskningsprojekter og andre typer af medarbejdere med brugererfaring (MB'er) samtidig med, at der er



øgede krav til sikkerhed og dokumentation. Peermedarbejderen indgår i puljen af forstyrrende elementer.

Den manglende dokumentationspligt hænger tæt sammen med peermedarbejderens særlige position. Det er derfor med dette udgangspunkt, jeg vil undersøge, hvad der kan ske, når man begynder at udfordre det tidligere så faste skel mellem velfærdsstatens professionelle hjælpere og de sårbare borgere, som er målet for hjælpeindsatsen.

Indførelsen af peerstøtte for mennesker med psykiske lidelser i Danmark er en del af en international tendens i retning af i stigende grad at involvere tidligere brugere i det sociale arbejde, dels som led i en frivillig indsats, dels i mere formaliserede ansættelsesforhold af forskellig karakter. Peerstøtte er ikke noget nyt fænomen, idet princippet om gensidig støtte med udgangspunkt i fælles erfaringer i mange år har været central f.eks. i selvhjælpsgrupper (Hansson 2015; Hansson 2017). Det nye er et øget fokus på formalisering og professionalisering, blandt andet i form af initiativer som Peer-netværk Danmark og tildeling af satspuljemidler til udvikling og afprøvning af peerstøttemodeller inden for psykiatrien og de psykosociale indsatser med det mål at "understøtte recoveryprocesser og forbedre livsmuligheder for modtagere og give af peer-støtte" (Socialstyrelsen). Udviklingen af peerstøtten er desuden understøttet af etableringen af uddannelsesforløb med henblik på, at kommende peerstøtter kan lære at omsætte deres erfaringer til redskaber, som kan bruges til at støtte andre.

Arbejdet med udvikling af forskellige former for peerstøtte er relateret

til en stigende orientering mod muligheden for at komme sig over alvorlige psykiske lidelser ("recovery") inden for psykiatrien og de psykosociale indsatser; en orientering mod demokratisering af viden; og en ny forståelse af relationer mellem velfærdsstaten (også repræsenteret ved velfærdsprofessionelle) og dens brugere. Desuden er det relateret til ideer om samskabelse og inddragelse af frivillige. Der er således mange tendenser, der samler sig i peer-medarbejderen, og det sætter ikke blot forholdet mellem brugere og peerstøtter på spil, men også de professionelles rolle.

Peerstøtte er en bred betegnelse, som kan dække alt fra venskab og selvhjælpsgrupper til formaliserede forløb, hvor peermedarbejdere er ansat som del af den ordinære stab. Dette gør generaliseringer særdeles vanskelige. Vilkårene for peerstøtte er desuden væsentligt forskellige, afhængigt af om den foregår i regi af den medicin- og diagnoseorienterede behandlingspsykiatri eller den typisk mere pædagogisk orienterede socialpsykiatri, som jeg fokuserer på her.<sup>6</sup> Ser man på danske beskrivelser af initiativer med peerstøtte og erfaringsopsamlinger fra forløb, som er gennemført, finder man næsten udelukkende positive beskrivelser. Peerstøtter beskrives som "brobyggere" mellem professionelle og brugere (Stjernegaard 2018), og det understreges, at peerstøtten kan "tilbyde borgerne 'noget andet' der opleves som værdifuldt, og som supplerer den øvrige indsats" (Johansen 2017) og bidrage til en oplevelse af kvaliteter som forbundethed, håb og mening med tilværelsen (Johansen 2018).

Beskrivelserne og erfaringsopsamlingerne fokuserer næsten udelukkende på, hvad peerstøtten betyder for bru-

gerne og for peerstøtterne selv.<sup>7</sup> Baseret på dette materiale er det vanskeligt at se, hvilke problemer – om nogen – peerstøtteordninger kan involvere for brugere, peerstøtter eller kolleger. En del forskning peger imidlertid på, at det, at omsætte egne livserfaringer til arbejdsopgaver, involverer nogle særlige problemstillinger. Det drejer sig blandt andet om den særlige sårbarhed, som inddragelsen af personlige erfaringer indebærer i relation til brugerne (Mourra et al. 2014; Vandewalle et al. 2018; Holley, Gillard, og Gibson 2015; Hansson 2015). Her kan forventningerne til peermedarbejderens forvaltning af erfaringer, som ellers anses for at være dybt personlige, kolliderer med de anbefalinger af at beskytte privatlivet, som ellers er gængse for velfærdsprofessionelle. Desuden er der udfordringer og usikkerhed forbundet med inddragelsen af peer-medarbejdere i medarbejdergruppen, idet peer-medarbejderne jo har en anden baggrund og ofte også andre opgaver end de andre ansatte, (Vandewalle et al. 2016; Gillard et al. 2015). Det er en usikkerhed, som rækker lige fra krav til peermedarbejderen om, at han eller hun skal udfylde de samme funktioner som de andre medarbejdere uden at have de samme kvalifikationer, og til en udelukkelse af peermedarbejderen fra personalefællesskabet med henvisning til, at vedkommende er mere bruger end medarbejder. Peermedarbejderens brug af egne erfaringer kan være udfordrende, ikke blot for peermedarbejderen selv, men også for de professionelle, som vedkommende arbejder sammen med, idet overskridelsen af etablerede grænser for privathed potentielt problematiserer den grænsesætning, som er etableret blandt de professionelle (Frello og Steno 2017;

Gillard et al. 2015). Usikkerheden er således ikke kun forbundet med introduktionen af en ny type medarbejder. Det er den særlige position *imellem* bruger og professionel, som gør peermedarbejderens position i personalegruppen sårbar.

Samlet set ser det ud til, at peermedarbejderen befinder sig i et spændingsfelt mellem at blive set som *mere* og *mindre* kvalificeret end de professionelle. På den ene side fremhæves peermedarbejderens erfaringer som noget, der giver ham eller hende nogle særlige kvalifikationer, som de professionelle ikke kan opnå. På den anden side indebærer peermedarbejderens "mellemposition" mellem bruger og medarbejder, at brugeridentiteten/brugererfaringen potentielt til stadighed truer hans/hendes medarbejderidentitet i kraft af en forventet skrøbelighed, som betyder, at problemer fra det tidligere liv kan blusse op, eller i form af en manglende tillid til peermedarbejderens kompetencer eller loyalitet over for personalet.

Den eksisterende forskning har i høj grad fokuseret på peermedarbejderens betydning for brugeren og på de konsekvenser, peermedarbejderens særlige position kan have for ham eller hende selv. Der er mindre fokus på, hvad denne særlige position kan betyde for de velfærdsprofessionelles oplevelse af arbejdsforhold og professionel identitet. Det er det, jeg vil undersøge i det følgende.

Mary Douglas' påpegnings af, at det urene ("dirt") må ses som "matter out of place", kan bidrage til at belyse, hvad der er på spil i relationen mellem velfærdsprofessionelle og peermedarbejder (Douglas 1984). Peermedarbejderen konstitueres via sin position

imellem to kategorier, som tages for givet: den professionelle og brugeren. Han er fundamentalt "uren" – "out of place" – i den forstand, at han ikke kan placeres entydigt i nogen af kategorierne. Som Stuart Hall formulerer det, så er det, der virkelig kan forstyrre den kulturelle orden, når ting dukker op i den forkerte kategori, eller når de ikke kan passes ind i en kategori (Hall 1997, 236). Det, at peermedarbejderens fortid som bruger aktualiseres i hans identitet som medarbejder, gør, at han ikke kan genkendes som del af de professionelle kategori uden at "forurene" denne, men samtidig betyder hans status som medarbejder, at han ikke kan afvises som tilhørende bruger-kategorien.

Peermedarbejderen kan imidlertid ikke bare analyseres som en afvigelse – som "out of place". Inspireret af diskussionen af kulturbegrebet inden for cultural studies, vil jeg analysere peermedarbejderens position som grænsefigur eller "hybrid". Han er både-og og dermed også hverken/eller. Som Ien Ang påpeger, involverer det hybride altid en problematisering af grænser og dermed en forstyrrelse af identiteten (Ang 2001, 16). I relation til peermedarbejderen indebærer det, at kategorierne "bruger" og "professionel" formes på konkrete måder netop i kraft af relationen til peermedarbejderen. Man kan altså ikke gå ud fra, at kategorien "professionel" forbliver upåvirket af relationen til peermedarbejderen, selvom dennes position i første omgang etableres som "mellemting" eller "afvigelse" fra de to eksisterende kategorier. Denne optik indebærer, at jeg, snarere end at se på peermedarbejderen som afvigelse, supplement eller blanding, forstår alle tre kategorier som tilblivende i relation

til hinanden: de får deres identitet netop gennem den stadige produktion og forhandling af grænserne mellem dem. Jeg fokuserer derfor på, hvordan identiteten som professionel sættes på spil og forhandles i kraft af mødet med den særlige form for afvigelse, som peermedarbejderen repræsenterer og det grænsearbejde, som dette møde nødvendiggør.

Samtidig er de tre kategorier strukturelle positioner, hvorfra kategoriernes karakteristika og grænseflader forhandles. Eftersom det er positionen som professionel, som er mit fokus, fokuserer jeg på tilblivelsen af kategorierne "peermedarbejder" og "professionel", sådan som de forhandles fra de professionelle position. Det betyder ikke, at peermedarbejderen og brugeren ikke har stemmer, som har betydning i tilblivelsen af kategorierne, deres karakteristika og grænseflader. Men det er ikke disse stemmer, jeg fokuserer på her.

I det følgende vender jeg blikket mod det bosted, hvor Frederik er ansat som peermedarbejder. Det øvrige personale holdninger til Frederiks tilstedeværelse og praksis på bostedet varierer i høj grad: Den bliver set som et vigtigt bidrag til det pædagogiske arbejde; som et velkomment spejl, som kan bruges til at udvikle den pædagogiske praksis; som et problematisk indgreb i de professionelle arbejdsforhold; og som en potentielt ødelæggende undergravning af det pædagogiske arbejde. De professionelle forhandling af grænsefladen til peermedarbejderen viser sig således i høj grad at handle om professionsidentitet og forståelsen af det "gode" pædagogiske arbejde.

Medarbejderne giver generelt udtryk for, at Frederik kan etablere en kontakt med beboerne, som er af en art, som de ikke selv kan opnå. De er dog uenige om, hvorvidt dette er et godt og relevant bidrag til det pædagogiske arbejde. Det er særligt i samarbejdet mellem Frederik og den enkelte brugers kontaktperson, de divergerende perspektiver kommer til udtryk. Frederik fremstår her på den ene side som et supplement til kontaktpersonen, fordi han kan "nå ind" nogle steder, hvor kontaktpersonen måske ikke kan og dermed bidrage til en samlet indsats i forhold til den enkelte bruger. På den anden side fremstår han som en konkurrent, som truer med at erstatte eller direkte skade kontaktpersonens relation til brugeren og dermed kontaktpersonens arbejde. I det følgende vil jeg koncentrere mig om den rolle, som dokumentationskravene spiller i denne sammenhæng. Citaterne er udvalgt med det formål at afspejle *variationen* i holdninger og primært med fokus på *problematismen* af Frederiks tilstedeværelse og praksis. Baggrunden for dette valg er, at det i høj grad er i problematiseringen og i reaktionerne på denne, grænsearbejdet foregår.

Som peermedarbejder har Frederik til opgave at lave individuelle forløb med nogle af beboerne. Dermed indgår han i en relation til disse beboere, som er direkte sammenlignelig med den relation, som en del af kontaktpersonerne efterstræber: en relation, hvor den "gode samtale" er central, og hvor beboerens tillid er afgørende. Frederik er imidlertid ikke kontaktperson, og han slipper dermed for den tidskrævende dokumentationsopgave.

Dette bidrager til nogle medarbejderes frustration over, at "frivillige og peermedarbejdere og medarbejdere

med brugerbaggrund [ ] kommer til at lave relationsarbejdet, mens vi andre kan sidde foran en computer og lave det rådne lortedokumentation for at sige det, som det er" (Britta). Denne kritik retter sig ikke nødvendigvis mod peerprojektet, men indebærer en generel kritik af de professionelle arbejdsvilkår, hvor de "lige pludselig er reduceret til kontormedarbejdere, mens der sidder nogen uden uddannelse [griner] og med nogle helt andre kompetencer og [ ] kommer til at lave det arbejde, vi burde tage os af ikk'?" (Britta).

Dokumentationspligten tager ikke bare tid. Den har også betydning for adgangen til beboernes fortrolighed. En del af de professionelle understreger det som en styrke ved peerprojektet, at beboere, netop i kraft af den manglende dokumentationspligt, kan dele sårbare tanker og erfaringer med Frederik, som de aldrig ville dele med en kontaktperson, fordi de ved, at kontaktpersonen giver oplysninger videre. Netop Frederiks eksklusive adgang til visse beboeres fortrolighed giver imidlertid også anledning til kritik med henvisning til, at "så er det, at der er nogen samtaler i nogen lukkede rum, som gør, at jeg egentlig ikke ved, hvad for en udvikling, min ung har gang i" (Lise).

Frederiks relation til beboeren kan i denne fremstilling erstatte eller direkte skade kontaktpersonens relation, idet han bliver både en konkurrent til beboerens fortrolighed og en forhindring for det gode pædagogiske arbejde. Som Lise formulerer det, så er det hende, der skal lave en handleplan, men også hende, der ved mindst om borgeren. Dette er ikke kun et problem i relationen til beboerne, men også i relation til kollegerne, idet den transparens, som hun er vant til at forvente i sam-

arbejdet med kollegerne, er truet af, at der pludselig optræder det, hun kalder en "blind makker", som ikke deler sin viden med kollegerne.

Det, der fremstår som en problematisk "blind makker" for den ene medarbejder, fremstår imidlertid som en entydig gevinst for den anden. Morten, som også er kontaktperson for en beboer, som Frederik har et forløb med, fremhæver således, at beboerne jo i forvejen har samtaler med alle mulige mennesker, og det vigtige er, om det flytter nogen. Så er det ligegyldigt, om det er Morten selv eller Frederik eller naboen, beboeren taler med. Bare der er en udvikling.

Peermedarbejderens samtaler med beboerne sætter altså selve forståelsen af det pædagogiske arbejde på spil. Det er her ikke kun et spørgsmål om, hvorvidt kontaktpersonerne spilder deres tid foran computeren, mens folk uden tilstrækkelig uddannelse overtager relationsarbejdet. Det er også et spørgsmål om, hvad den pædagogiske opgave er, og hvad det gode pædagogiske arbejde og samarbejde går ud på. Peermedarbejderen bryder med etablerede praksisser og forestillinger og sætter dermed spot på nogle principielle uenigheder i personalegruppen.

I den konkrete kontekst udløser diskussionen om Frederiks manglende dokumentationspligt desuden en diskussion om, hvad kontaktpersonernes dokumentationspligt egentlig går ud på. Den åbenbarer derved en bred vifte af forskellige fortolkninger af kravene. "Fortrolighed med beboeren" viser sig således på den ene side at kunne forstås som en kontrakt mellem to mennesker, som kun kan brydes, hvis grænserne til de ansattes underretningspligt (som også gælder for peermedarbejderen) overskrides. På

den anden side bliver den forstået som noget, man som en selvfølge og som en pligt deler med sine kolleger med henblik på at yde beboeren den bedst mulige hjælp i fællesskab og i beboerens interesse.

Forskellige professionsuddannelser har forskelligt fagligt og identitetsmæssigt tyngdepunkt, og det er da også særligt blandt de uddannede pædagoger, uenighederne om peermedarbejderens tilstedeværelse og praksis viser sig. På bostedet lægger man sjældent vægt på de faglige forskelligheder: alle varetager stort set de samme opgaver i relation til beboerne. Imidlertid lægger de uddannede pædagoger typisk en særlig vægt på relationsarbejdet, og dermed bliver de også potentielt i særlig grad udfordret, når udefrakommende blander sig i relationen. Konflikten afslører således markante forskelle internt mellem pædagogerne, netop i forståelsen af relationsarbejdet: om det "gode" relationsarbejde forstås som kendetegnet ved pædagogens (eller personalegruppens) privilegerede adgang til beboeren og ideelt set altomfattende viden om denne, eller det kan have en mere formidlende karakter, som blandt andet kan rette sig mod at støtte beboeren i at opbygge og vedligeholde relationer, som peger ud af bostedet. I det første tilfælde kan peermedarbejderens opbyggelse af fortrolige relationer med individuelle beboere opleves som udfordrende og endda forhindrende for det pædagogiske arbejde, mens det i det andet tilfælde vil opleves som i værste fald uproblematisk og i bedste fald som en støtte til det pædagogiske arbejde.

Frederiks tilstedeværelse og praksis er ikke årsagen til uenighederne i personalegruppen, men hans tilstedeværelse gør uenigheden om forståelsen af

“fortrolighed” og den uklare afgrænsning af dokumentationspligten *synlig* for de professionelle, og det samme gælder uenighederne om forståelsen af relationsarbejdet. Desuden er det Frederiks særlige profil på grænsen mellem bruger og medarbejder og hans særlige arbejdsopgaver, der gør disse forhold til et *problem*, idet en væsentlig del af hans eksistensberettigelse netop er hans formodede særlige adgang til væsentlige samtaler med beboerne.

Som peermedarbejder forventes Frederik at etablere kontakt og indlede forløb med enkelte beboere – beboere, som i forvejen har tilknyttet en kontaktperson. Han er derfor ikke blot en ny medarbejder, der træder ældre kolleger over tærerne ved at tolke reglerne anderledes. Han indtager en strukturel position, som naturligvis kan forvaltes forskelligt, men som i kraft af både de opgaver, han forventes at udføre, og forståelsen af hans særlige kompetencer, udfordrer grænserne for det pædagogiske arbejde på uforudsete måder. Frederiks position på grænsen mellem bruger og medarbejder er således både det, der bliver regnet for hans særlige kompetence og det, der gør hans tilstedeværelse og praksis problematisk for nogle af de professionelle.

En del af begrundelsen for at inddrage peermedarbejdere i det psykosociale arbejde er, at de kan fungere som “brobyggere” mellem brugere og personale. De befinder sig så at sige med et ben i hver lejr og kan dermed bidrage med “noget andet” end de professionelle og formidle mellem de to grupper. Peermedarbejdere beskrives som “brobyggere”, men en bro er kendetegnet ved at være fast forankret på begge sider, og er derfor en meta-

for som måske forskønner og i hvert fald forsimples peermedarbejderens position og vilkår. Peermedarbejderen indtager en position, som defilerer uklart mellem bruger og personale og hvis eksistensberettigelse er afhængig af netop denne dobbelthed: Han er

ikke (længere) bruger, for så ville han ikke kunne få ansættelse som peermedarbejder, men han ville heller ikke kunne få denne ansættelse, hvis han ikke *også* var (tidligere) bruger. Positionen sætter bestemte betingelser, men den determinerer ikke praksis. Den konkrete praksis bliver til i det samspil, peermedarbejderen indgår i i den konkrete kontekst.

På baggrund af mit feltarbejde har jeg undersøgt, hvordan peermedarbejderens “mellemposition” konstitueres konkret, og hvilke konsekvenser peermedarbejderens indtog på arbejdspladsen kan have for de professionelle arbejdsvilkår og for det pædagogiske arbejde. Jeg har vist, hvordan peermedarbejderens særlige position som grænsefigur kan forstyrre etablerede praksisser og forestillinger og bidrage til at synliggøre naturliggjorte forestillinger og ikke-erkendte uenigheder blandt det øvrige personale og dermed sætte forståelsen af (grænserne for) det pædagogiske arbejde på spil. Jeg har her dels fokuseret på oplevelsen af, at

arbejdsopgaver – her særligt de opgaver, som går under betegnelsen “relationsarbejde” – flyttes væk fra de professionelle og over til andre grupper, herunder peermedarbejderen, og dels på oplevelsen af, at peermedarbejderens praksis direkte underminerer det pædagogiske arbejde ved at indgå i relationer og samtaler, som burde være forbeholdt de professionelle. I denne beskrivelse fremstår peermedarbejderen som “out of place” og hans praksis som en “forurening” af den pædagogiske praksis. Mit ærinde er ikke at stille mig til dommer over, hvad der er reelle og legitime bekymringer om deprofessionalisering, undergravelse af egne arbejdsbetingelser eller andet, og hvad der er paranoid beskyttelse af egen position eller konservativ lukkethed over for nye tanker – eller omvendt: hvad der er en naiv og ukritisk omfavnelser af tiltag, som kan have negative konsekvenser for de professionelle arbejder og arbejdsvilkår. Det er imidlertid vigtigt at gøre sig klart, at introduktionen af en ny type medarbejder har betydning for den samlede dynamik, både hvad angår relationen mellem brugere og professionelle og hvad angår relationen indbyrdes mellem medarbejderne. Desuden peger analysen på, at introduktionen af peermedarbejdere kan kaste lys over nogle implikationer og konsekvenser af arbejdets organisering, som ellers måske falder uden for opmærksomheden i det daglige arbejde.

- Ang, Ien. 2001. *On Not Speaking Chinese: Living between Asia and the West*. London: Routledge.
- Douglas, Mary. 1984. *Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*. Reprinted. Ark Paperbacks CN – 29.1. London: Ark.
- Frello, Birgitta, og Anne Mia Steno. 2017. “”Jeg Har Ligesom Lært Ikke at Spørge Ind Til Andre”.” *Tidsskrift for Socialpædagogik* 20 (2): 71-80.
- Gillard, Steve, Jess Holley, Sarah Gibson, John Larsen, Mike Lucock, Eivor Oborn, Miles Rinaldi, og Elina

- Stamou. 2015. “Introducing New Peer Worker Roles into Mental Health Services in England: Comparative Case Study Research Across a Range of Organisational Contexts.” *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* 42 (6): 682-94.
- Hall, Stuart. 1997. “The Spectacle of the ‘Other.’” In *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, edited by Stuart Hall, 223-90. London: SAGE.
- Hansson, Birgitte. 2015. “Bare Skør-Normal. En Analyse Af En Brugerstøtte-Praksis i Psykiatrien.” Roskilde: Roskilde University.
- . 2017. “Peerstøtte – En Humanisering Af Psykiatrien Eller En Legitimering Og Reproduktion Af Traditionelle Psykiatriske Praksisformer?” *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, no. 1: 57-65.
- Holley, Jessica, Steve Gillard, og Sarah Gibson. 2015. “Peer Worker Roles and Risk in Mental Health Services: A Qualitative Comparative Case Study.” *Community Mental Health Journal* 51 (4).
- Johansen, Gry Krath. 2017. “Projekt Peer-Støtte i Region Hovedstaden.” [WWW.PEER-STØTTE.DK](http://WWW.PEER-STØTTE.DK).
- . 2018. “Peerstøttens Resultater – Erfaringer Fra Projekt Peer-Støtte i Region Hovedstaden.”
- Mourra, Sarah, William Sledge, David Sells, Martha Lawless, og Larry Davidson. 2014. “Pushing, Patience, and Persistence: Peer Providers’ Perspectives on Supportive Relationships.” *American Journal of Psychiatric Rehabilitation* 17 (4): 307-28.
- Socialstyrelsen. 2018a. “Peerstøtte.” *Vidensportalen På Det Sociale Område*. Accessed August 17. <https://vidensportal.dk/voksne/peerstotte>.
- . 2018b. “Peer-Støtte-Initiativet.” *Socialstyrelsen – Viden Til Gavn*. <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/handicap/peer-stotte-initiativet/peer-stotte-initiativet>.
- Stjernegaard, Karina. 2018. “Peers Som Brobyggere.” Vandewalle, Joeri, Bart Debyser, Dimitri Beeckman, Tina Vandecasteele, Eddy Deproost, Ann Van Hecke, og Sofie Verhaeghe. 2018. “Constructing a Positive Identity: A Qualitative Study of the Driving Forces of Peer Workers in Mental Health-Care Systems.” *International Journal of Mental Health Nursing* 27 (1): 378-89.
- Vandewalle, Joeri, Bart Debyser, Dimitri Beeckman, Tina Vandecasteele, Ann Van Hecke, og Sofie Verhaeghe. 2016. “Peer Workers’ Perceptions and Experiences of Barriers to Implementation of Peer Worker Roles in Mental Health Services: A Literature Review.” *International Journal of Nursing Studies* 60 (August): 234-50.

- 1 Af de fem måneder bestod den første halvdel af feltarbejde af vekslende intensitet og den anden halvdel af deltagelse i personalemøder og interviews med personalet. Feltarbejdet blev udført som led i forskningsprojektet *Socialpædagogisk relationsarbejde blandt unge voksne med psykiske lidelser* på UCC (nu KP). Ud over artiklens forfatter har Anne Mia Steno, Hanne Meyer-Johansen, Louise Mathiasen og Christina Jørgensen været involveret i projektet.
- 2 Socialstyrelsen definerer peerstøtte som "Støtte til forandring mod et bedre liv, som finder sted mellem to eller flere personer, der forbindes af fælles erfaringer i livet – i denne sammenhæng erfaringer med psykiske vanskeligheder, med livet som bruger af de offentlige tilbud og med recovery" (Socialstyrelsen 2018b). På socialstyrelsens vidensportal understreges desuden, at "mindst en af parterne har opbygget erfaringskompetence", og at denne opnås, "når levede erfaringer omsættes og bearbejdes, så de kan bruges til at støtte andre i deres udviklings- og recovery-proces" (Socialstyrelsen 2018a).
- 3 I det følgende bruger jeg fællesbetegnelsen "de professionelle"
- 4 I artiklen fokuserer jeg på en kontekst, hvor en peerstøtte indgår som medarbejder på bostedet. Peerstøtte kan have mange former og formål, og den kan være frivillig, uformel og ikke knyttet til en bestemt arbejdsplads. På Socialstyrelsens vidensportal finder man en oversigt over forskellige typer af peerstøtte (Socialstyrelsen 2018a).
- 5 Navne og øvrige oplysninger, som kan identificere bostedet eller enkeltpersoner, er anonymiseret. Citater er desuden lettere redigeret af hensyn til læsbarhed.
- 6 For en grundig analyse af peerstøtte i behandlingspsykiatrien, set fra peerstøtternes og patienternes perspektiver, se Hansson 2015.
- 7 Med få undtagelser. Midtvejsrapporten for Region Hovedstadens Peerstøtteprojekt inddrager således effekterne af peerstøtte for organisationer og arbejdspladser. Her rapporteres imidlertid udelukkende peerstøttens "værdiskabende potentialer" (Johansen 2017,14)



*Formålet med artiklen er at belyse, hvordan forståelsen af faglighed har betydning for samarbejdet mellem fagprofessionelle og frivillige på forskellige velfærdsområder. Analysen viser, at man primært kan skelne mellem to forståelser af de frivilliges faglighed og rolle: På nogle fagområder opfattes det frivillige arbejde som et ikke-fagligt supplement til det faglige arbejde. Denne forståelse er særlig udtalt på sundhedsområdet. På andre velfærdsområder opfattes det frivillige arbejde i højere grad som komplementært. De frivillige har en særlig ekspertise og motivation, som værdsættes på pågældende velfærdsområde. Det finder vi især i folkeskolen. Disse forskelle på synet af de frivilliges faglighed kan for det første skyldes store forskelle på distancen mellem den faglige viden og den erfaringsbaserede viden, som meget frivilligt arbejde bygger på. For det andet kan det skyldes, at der er forskelle mellem fagområderne på, hvor stærk den sociale og den kulturelle autoritet er.*

udviklingen af velfærdsstatens offentlige institutioner har faglighed og professionalisering spillet en central rolle (Hjort 2005, Harrits og Larsen 2016), og de seneste årtier er evidensbaseret faglighed i stigende grad blevet tilstræbt. Derfor kan det virke paradoksalt, at kommunerne de senere år har stræbt efter et tættere samarbejde mellem offentlige velfærdsinstitutioner og civilsamfundet ved at inddrage frivilligt arbejde, som antages især at bygge på erfaringsbaseret viden (Lorentzen 2001:34).

Et øget samarbejde på tværs af den offentlige og den frivillige sektor kan på den ene side udfordre de offentlige velfærdsprofessioners faglige selvforståelse, og, på den anden side, kan et øget fokus på evidensbaseret fag-

lighed fortrænge betydningen af den erfaringsbaserede viden og praksis i civilsamfundet, der fremhæves som en af de særlige kvaliteter ved det frivillige arbejde.

Formålet med denne artikel er at belyse de professionelles og de frivilliges forståelse af de frivilliges faglighed. Artiklen bygger på empiri fra en omfattende undersøgelse af samspillet mellem den frivillige og den kommunale sektor, som vi har gennemført i Odense Kommune, Faaborg-Midtfyn Kommune, Faxe Kommune, Rudersdal Kommune og Aarhus Kommune. Forskningsprojektet omfatter både kvantitative undersøgelser af samarbejdets omfang og holdningerne til samarbejdet blandt kommunale institutioner og civile aktører, samt en

række casestudier, hvor samarbejdet er fulgt på flere samfundsområder gennem en længere periode (Ibsen et al. 2017: 5-6). I denne artikel inddrages resultater fra casestudier af samarbejdet med foreninger og frivillige i folkeskolen og inden for forebyggelses- og sundhedsområdet. På folkeskoleområdet inkluderer disse studier af samarbejdet under 'den åbne skole' (Petersen et al. 2017), og på forebyggelses- og sundhedsområdet bygger analysen især på et studie af frivillige patientstøtter på hjerteafdelinger på danske sygehuse (Ibsen et al. 2018). Datamaterialet fra casestudierne kommer fra interviews med henholdsvis ledere og medarbejdere i de offentlige institutioner samt foreningsledere og frivillige suppleret med dokumenter og observationer fra møder mellem frivillige og professionelle. Analysen i denne artikel bygger fortrinsvis på en primær analyse af det empiriske materiale fra de pågældende casestudier, men henviser også til andre analyser af det samme materiale.

Artiklen indledes med en kort uddybning af, hvordan erfaringsbaseret viden adskiller sig fra faglig, forskningsbaseret viden. Herefter beskrives omfanget og holdningen til samarbejdet mellem fagprofessionelle og civile aktører, og dernæst analyseres forståelsen af de frivilliges faglighed og den rolle, de frivillige tildeles på henholdsvis folkeskoleområdet og sundhedsområdet. Til slut diskuteres det, hvad der kan forklare forskellene i forståelserne af de frivilliges faglighed og den rolle, de tillægges på de to områder.

Mens velfærdsprofessionernes faglige viden (navnlig den boglige og teo-

retiske) især er tilegnet på formelle, offentligt godkendte uddannelser, der formidler den nyeste 'sandhed' på området, kan meget af det arbejde, som udføres af frivillige, betegnes som erfaringsbaseret viden, erhvervet gennem egne oplevelser og opbygget over tid i en konkret, praktisk og afgrænset kontekst. Af samme grund har den norske civilsamfundsforsker Håkon Lorentzen også betegnet den erfaringsbaserede viden som 'integreret kundskab' (Lorentzen 2001: 34). Det er på den ene side en af begrundelserne for at inddrage personer, der ikke har en specifik faglig viden på det pågældende fagområde. De frivillige kan noget andet, påstås det. Det kan på den anden side opleves som problematisk hos de professionelle i de offentlige institutioner, da en sådan 'ukvalificeret' praksis i princippet er i modstrid med professionel opgaveløsning (Lorentzen 2013: 9).

Lorentzen hævder, at videnskabelig viden gradvist fortrænger erfaringsbaseret viden i det moderne samfund, og at dette truer den traditionelle frivillighed. Dels ved den generelle fremvækst af faglig kundskab i alle livssammenhænge. Dels ved at professioner med særlige uddannelser langsomt fortrænger de frivillige amatører. Samme opfattelse finder vi i analyser af det senmoderne samfund, som bl.a. kendetegnes ved en voksende afhængighed af faglig ekspertise (Beck et al. 1994). I takt med de stigende forventninger til den offentlige service og til civilsamfundets bidrag, øges kravene til de frivilliges kundskaber. Den historiske udvikling med en voksende professionalisering af de sociale relationer vil ifølge Lorentzen ikke blot ske i den offentlige og den kommercielle sektor men sætte sig igennem i civilsam-

fundet. I en dansk undersøgelse af befolkningens frivillige arbejde i 2004 svarede hver tredje af de frivillige, at kravene til de frivillige var øget i form af krav til uddannelse, faglighed og viden (Koch-Nielsen et al. 2005: 116-117).

Hovedparten af alt frivilligt arbejde foregår i foreninger og frivillige organisationer, hvor erfaringsbaseret viden dominerer, mens den specifikke fag-faglighed, man tilegner sig på uddannelser, spiller en mindre rolle (Ibsen 2014). I en situation, hvor der i stigende omfang udføres et frivilligt arbejde i offentlige institutioner, som er domineret af professionelle med specifikke faglige uddannelser (fx lærere i skolen, sygeplejersker og sosu-assistenten på plejecentre og pædagoger i børneinstitutioner), er der brug for at afklare, hvordan de forskellige gensidige forståelser og forventninger til de forskellige former for viden mødes i løsningen af de offentlige opgaver.

Denne skelnen mellem faglig viden og erfaringsbaseret viden er dog mere en idealtypisk sondring (Weber 2003: 105-111), end en præcis empirisk beskrivelse af, på hvilket grundlag professionelle og frivillige udfører deres arbejde. Professionelt arbejde i velfærdsprofessioner bygger på en kombination af teori, professionelle retningslinjer og praktiske erfaringer, og omsætningen af teori til handling bygger i høj grad på erfaringer med, hvad der i den konkrete praksis virker bedst (Grimen 2008). Tilsvarende er det frivillige arbejde ikke kun erfaringsbaseret. Mange frivillige engagerer sig i opgaver, hvor de bruger deres uddannelse og jobberfaring, og på store områder af den frivillige sektor er der en omfattende kursus- og uddannelsesvirksomhed, hvor faglig,

videnskabelig viden formidles (Ibsen 2014). Nedenstående analyse tager imidlertid ikke sigte på at afdække, hvordan faglig og erfaringsbaseret viden blandes i den offentlige og den frivillige sektor. Sigtet med analysen er derimod at vise, hvordan forståelsen af de frivilliges faglighed har betydning for, hvordan de frivilliges arbejde integreres i udførelsen af opgaver, som sker i samarbejde med de offentlige velfærdsprofessioner.

En undersøgelse fra 2016 af kommunale institutioners samarbejde med foreninger og frivillige viste, at langt de fleste kommunale institutioner, centre og serviceenheder har et samarbejde. Der er imidlertid store forskelle på samarbejdets omfang og holdningerne dertil mellem de forskellige institutionsområder. Mens næsten alle plejecentre, fritids- og kulturinstitutioner og folkeskoler har et samarbejde med foreninger og frivillige, er det kun omkring halvdelen af såvel børneinstitutionerne som sundheds- og forebyggelsesinstitutionerne, der har et sådant samarbejde (Ibsen og Levinsen 2017).

I den øverste ledelse i kommunerne ser man meget positivt på et større og tættere samarbejde med civilsamfundet – såvel det organiserede som det uformelle civilsamfund (Ibsen og Espersen 2016). Holdningen til samarbejdet er også meget positiv hos lederne af de institutioner, hvor det konkrete samarbejde foregår, men begejstringen er klart mindre på børneområdet og forebyggelsesområdet end på de områder, hvor næsten alle institutioner samarbejder (Ibsen og Levinsen 2017).

Blandt de fleste kommunale fagche-

fer er der også en tro på, at samarbejdet fremmer kvaliteten i den kommunale service (Ibsen og Espersen 2016). De kommunale institutionsledere synes dog i mindre grad, at samarbejdet med foreninger og frivillige har styrket deres faglighed (Ibsen og Levinsen 2017). Det kan – i lyset af den meget positive tilgang til samarbejdet – tages som udtryk for en vis skepsis i forhold til netop det faglige. Denne skepsis gør sig især gældende på det sundhedsfaglige og pædagogiske område.

Samarbejdet mellem offentlige institutioner og civile aktører er altså udbredt, og holdningen dertil er generelt positiv. Mellem velfærdsområderne er der imidlertid store forskelle på, hvordan de professionelle – men også de frivillige selv – opfatter de frivilliges rolle og deres bidrag til den offentlige service. Her vil vi koncentrere os om forskelle i opfattelsen i to velfærds- og professionsområder: Sundhedsområdet og folkeskoleområdet. I det efterfølgende afsnit diskuteres det, hvad der kan forklare disse forskelle.

### ***De frivillige er ikke faglige***

Meget af samarbejdet mellem offentlige institutioner og frivillige bygger på den opfattelse, at de frivillige ikke har en faglighed på det område, de har engageret sig frivilligt i. Derfor må de frivillige kun beskæftige sig med det, som opfattes som 'ikke-fagligt'. Der findes imidlertid en stor påskønnelse af de frivilliges arbejde og som regel også en anerkendelse af, at de frivillige kan noget andet, end de ansatte professionelle kan. Dette 'andet' kan være et særligt personligt engagement eller en særlig personlig baggrund og

erfaring. Men de frivilliges arbejde opfattes overvejende som et supplement, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i Region Syddanmarks retningslinjer for samarbejdet med frivillige:

*'Det frivillige arbejde er et supplement og ikke en erstatning for den professionelle pleje, behandling og rehabilitering (...). Det er vigtigt at skelne tydeligt imellem, hvad der er faglige opgaver, og hvad der er en frivillig indsats' (Region Syddanmark 2015: 5).*

Dette syn på det frivillige arbejde finder man især på sundhedsområdet. Mange sygehuse har frivillige, som bl.a. snakker med patienterne og hjælper dem med praktiske ting (fx hente et blad i kiosken og følge patienter og pårørende rundt på sygehuset), men nogle sygehuse går videre og tilbyder – i samarbejde med patientforeninger – patienterne samtaler med patientstøtter, som er frivillige, der tidligere har været patienter inden for samme sygdomsområde (Ibsen et al. 2018).

Såvel de professionelle som de frivillige på sundhedsområdet har en entydig, fælles opfattelse af, at de frivillige ikke må beskæftige sig med faglige opgaver. De må ikke give patienterne medicin, hjælpe dem ud af sengene, svare på spørgsmål om forestående behandling eller forholde sig til patienters eventuelle utilfredshed med den sundhedsfaglige behandling. De frivilliges baggrund er, at de selv har været eller er patienter, som tidligere har været i samme situation, som de indlagte patienter er i. En af de interviewede patientstøtter siger: *'Jeg er hverken læge eller sygeplejerske, men jeg har ligget i de senge'* (Frivillig patientstøtte). Derfor handler samtalerne også typisk om livet som hjertepatient, når patienten

kommer hjem, og om de bekymringer, de og deres pårørende har.

Men selvom de frivillige patientstøtter ikke må beskæftige sig med faglige opgaver, søger man at oplære de frivillige. Dels ved at kræve, at nye patientstøtter skal følge et introduktionskursus, og at de derefter skal deltage i halvårslige supervisionsmøder, hvor bl.a. psykologer lærer de frivillige om 'den gode samtale'. Dels ved sparring med en sundhedsfaglig uddannet, som samtidig organiserer og koordinerer patientstøtteamarbejdet. En af de interviewede professionelle, som koordinerer det frivillige patientstøtteamarbejde, fortæller.

*Vi stiller nogle større krav til de frivillige (...), fordi vi gerne vil stå inde for, at der sidder en god person, der snakker med en person, der er i krise og ikke har det særlig godt (...). Derfor har vi samtaler med mulige patientstøtter, for at finde ud af om de er egnede til opgaven (Professionel koordinator for patientstøtteamarbejde).*

Patientstøtteordningen fungerer således som et koncept efter klare regler og procedurer for rekruttering, kvalificering og opgavevaretagelse. Det karakteriserer i det hele taget det frivillige arbejde på sygehusene, at det gennemføres i et tæt samarbejde med organisationer og foreninger, som typisk står for udvælgelsen og koordineringen af de frivillige (Ibsen et al. 2018).

Denne bestræbelse på at kvalificere de civile aktører finder man også i den forebyggende del af det organiserede civilsamfunds samarbejde med det offentlige sundhedssystem. Mange frivillige foreninger og organisationer står for aktiviteter, som tillægges en forebyggende og sundhedsfremmende værdi, og de fleste af disse aktiviteter foregår uafhængigt af det offentlige sundheds- og forebyggelsessystem. Men når de forebyggende ak-

tiviteter sker i et samarbejde med det offentlige sundhedssystem er der flere eksempler på, at der samtidig sker en tilpasning af frivillige og foreninger til de etablerede sundhedsfaglige krav og normer. Dels ved at udvikle koncepter for og certificeringer af sundhedsfremmende aktiviteter, der bygger på sundhedsfaglige normer og kriterier. Dels ved at man rekrutterer frivillige med en sundhedsfaglig baggrund (fx fysioterapeuter eller sygeplejersker) eller ved at stille krav om, at undervisere skal gennemføre et uddannelsesforløb som forudsætning for at blive godkendt til at stå for den pågældende aktivitet og dermed berettiget til en særlig økonomisk støtte. Det finder vi bl.a. i projektet 'Hold hjernen frisk', som idrætsorganisationen DGI står for i et samarbejde med kommuner og forskere fra Center for Sund Aldring på Københavns Universitet (Pedersen og Ibsen 2018). Projektet har til hensigt at omsætte forskningsbaseret viden om, hvordan ældre holder hjernen frisk ved

hjælp af fysiske, mentale og sociale aktiviteter. Aktiviteterne gennemføres i både foreninger og biblioteker, som man søger at fremme et samarbejde mellem. For at blive godkendt til at tilbyde en af de udviklede aktiviteter (Smart Training) for ældre, skal instruktøren for holdet gennemføre et kursus, som stiller store krav til deltagerne. En foreningsleder fortæller i et interview:

*Vi har haft et par stykker, som nok har undervist i gymnastik, men ellers ikke rigtigt har noget bogligt, og så er uddannelsen altså sej (...). Der er rigtig mange fagfolk, der søger det nu. Og det kan vi godt mærke er en fordel (Foreningsleder for gymnastikforening).*

Den samme holdning til de frivilliges faglighed findes også på andre områder af den offentlige sektor, selvom det faglige arbejde dér ikke er nær så evidensbaseret og hierarkisk bestemt som på sundhedsområdet. Det gælder især plejecentrene, hvor der er en mangeårig tradition for, at frivillige er besøgsven og mange steder står for aktiviteter på plejecenteret (fx sang og motion). Flygtningemodtagelse og -integration er også et område, hvor mange frivillige yder en indsats i samarbejde med offentlige myndigheder. Her er der også en tendens til, at de professionelle kommunale medarbejdere ser de frivillige som et supplement med en primært uformel og praktisk rolle, som samtidig ikke – hvis det står til kommunen – bør agere som flygtningenes fortalere (Fehsenfeld og Levinson 2018).

*De frivillige har en anden faglighed*  
På andre områder, hvor offentlige institutioner også samarbejder med

foreninger og frivillige, ser man noget mere nuanceret på de frivilliges faglighed. Godt nok har de frivillige som regel ikke en professionsfaglig uddannelse på det område, hvor de arbejder frivilligt, men man anerkender, at de ofte har en anden faglighed og på nogle områder, også en højere faglighed end de professionelle på området. De frivillige er ikke bundet af en snæver fag-faglighed, og de har i mange tilfælde nogle kompetencer og erfaringer fra fx tidligere beskæftigelse (hvilket gælder mange frivillige seniorer), lønarbejde på et andet fagområde eller deres fritidsinteresse. Det kan være en højt specialiseret viden og erfaring på et specifikt område, fx som fægtetræner eller lystfisker. Når denne opfattelse af de frivilliges faglighed dominerer, tilstræbes i højere grad en integreret eller hybrid faglighed, hvor både de professionelle og de frivillige tillægges en faglighed, som er forskellig men kan berige hinanden.

Denne forståelse af de frivilliges faglighed finder vi bl.a. på skoleområdet og især inden for 'den åbne skole'. Med folkeskolereformen i 2014 blev skolerne formelt forpligtet til – som 'åbne skoler' – at søge et samarbejde med forskellige aktører i lokalsamfundet (Folkeskoleloven § 3 stk. 4-5, og § 33 stk. 9, Retsinformation.dk). Samarbejdet med foreninger kan fx gå ud på, at den lokale idrætsforening står for en del af undervisningen i forskellige idrætsgrene, at biologilæreren tager eleverne med ud til den nærmeste å, hvor en lystfisker fortæller om fisk i danske vandløb, eller at Ungdommens Røde Kors står for madlavning i modtageklasser for flygtningebørn, hvor børn fra skolens almene del også deltager. Generelt lovpriser skolerne samarbejdet, og skolelederne fremhæ-

ver især det engagement og den begejstring, som mange frivillige kommer med. Men mange skoleledere synes også, de frivillige har en særlig ekspertise og et særligt engagement inden for den aktivitet, de repræsenterer, som denne skoleleder giver udtryk for:

*De er jo engagerede og brænder for den sportsgren, som de er ude at præsentere (...). Og det tror jeg gør noget ved motivationen – i stedet for at sige “nu er vi så kommet til boldspil, det er de her ting I skal (...)”. Jeg tænker, at den største betydning for eleverne er, hvis dem, vi samarbejder med, mestrer deres fag, virkelig mestrer det, fordi det har børn respekt for (Skoleleder).*

Skolernes ledere og lærere giver bl.a. udtryk for, at eleverne får 'autentiske' erfaringer, når frivillige står for en aktivitet eller et undervisningsforløb. Lærerne fortæller, at børnene herigenem får erfaringer med en virkelighed og nogle personer, der er forskellige fra skolens virkelighed og personale. Skolernes vurdering af samarbejdet fremhæver således de komplementære sider af samarbejdet, dvs. et samarbejde hvor de frivillige tilfører noget, som lærerne og skolen ikke kan. Samme opfattelse har de frivillige:

*Jeg synes, det er sjovt, spændende og dejligt, at de får noget kvalitet i deres (skolens) undervisning (Fodboldtræner).*

*Kvaliteten af tennis er jo langt bedre, når det er en af vores trænere. En gennemsnits dansk idrætslærer aner jo ikke noget om tennis (Tennisklubleder).*

Det er værd at bemærke, at diskussioner om fordelingen af opgaver og

ansvar mellem henholdsvis frivillige og professionelle ikke er nær så udbredt i skolen, som det er tilfældet på andre områder af den offentlige sektor (f.eks. i pleje- og sundhedssektoren).

Der er dog også kritiske røster i skolerne i forhold til de frivilliges faglighed. En af de interviewede lærere havde fx dårlige erfaringer med en bokseklub:

*Det var ikke fordi, de ikke brændte for det, men tonen var lidt hård. Og det var der nogen elever, der ikke syntes var så rart. Hvis de ikke gjorde, hvad de skulle, så fik de måske en straf med nogle ekstra armstrækninger eller sjippe ekstra eller løbe ekstra rundt (...). Så der valgte vi faktisk ikke at arbejde sammen med dem i nogen år, men prøvede så her i det her skoleår igen, og det var meget bedre (Lærer).*

Dette eksempel viser, at de frivilliges personlige engagement ikke er tilstrækkeligt i samarbejdet med skolerne, men at det også skal leve op til nogle faglige pædagogiske standarder, som defineres af lærere eller pædagoger.

Samarbejdet mellem skoler og frivillige er ikke i samme grad som på sundhedsområdet styret og koordineret af landsorganisationer. Der er heller ikke krav om, at de frivillige skal følge særlige kurser for at kvalificere dem til at stå for aktiviteter i skolen. Flere landsorganisationer, især inden for idræt, har imidlertid udviklet åbenskole-koncepter, hvor både de lokale foreninger og skolerne kan hente inspiration og ideer til forløb, undervisningsmaterialer samt kontaktoplysninger til lokale foreninger (se fx [www.bevaegdigforlivet.dk/skole/den-aabne-skole](http://www.bevaegdigforlivet.dk/skole/den-aabne-skole)). I nogle tilfælde har samarbejdet

med en folkeskole ført til en reorganisering af foreningslivet med et større samarbejde på tværs af foreninger om udbud af fælles forløb, rekruttering af frivillige med en fag-professionel baggrund (fx pensionerede lærere eller fagprofessionelle som arbejder frivilligt efter endt løn-arbejdstid). I mange kommuner støtter man foreninger økonomisk, hvis de samarbejder med en skole om fx et undervisningsforløb eller en event (fx i Odense Kommune og Greve Kommune), og af samme grund er der også mange foreningsinstruktører, som får et honorar, når de underviser i skolen.

Skoler arbejder også sammen med frivillige på andre områder end 'den åbne skole'. På mange skoler kommer frivillige seniorer nogle timer om ugen for at hjælpe til, og dette frivillige arbejde er i højere grad afgrænset fra lærernes faglige opgaver, men heller ikke her sker der en oplæring af de frivillige til opgaverne. Seniorer i Skolen i Odense skriver selv, at de går *'til hånd med diverse praktiske opgaver i forbindelse med undervisningen og er til rådighed for elever med behov for ekstra opmærksomhed'* ([www.odense.dk/senioreriskolen](http://www.odense.dk/senioreriskolen)).

### ***De frivillige har samme faglighed som de professionelle***

Den idealtypiske modstilling mellem professionelt arbejde og frivilligt erfaringsbaseret arbejde er, som tidligere nævnt, i mange tilfælde en forenkling. Det gode faglige arbejde trækker både på den videnskabelige viden og på erfaringer fra den kontekst, hvor arbejdet udføres, og fra andre kontekster (Ahrenkiel et al. 2012), og mange arbejder frivilligt med opgaver, som de har en faglig uddannelse i og arbejder professionelt med. Det kan

være foreningskasserere, som har en finansuddannelse, idrætstrænere der er uddannede lærere eller pædagoger, og IT-uddannede der står for foreningers hjemmeside. 'Faglighed' er således ikke kun forbeholdt professionerne men indgår også i både civilsamfundet og hverdagslivets praksis (Steimel 2018:135). Efter alt at dømmes er en stor del af det frivillige arbejde, som udføres på en række forskellige samfundsområder, i lige så høj grad fagligt funderet, som det arbejde, der finder sted i offentlige og kommercielle organisationer.

Der er også frivillige, som engagerer sig i offentlige opgaver og institutioner, som har samme faglighed som de professionelle, de arbejder sammen med. En del af de frivillige seniorer, som kommer nogle timer om ugen for at hjælpe til på den lokale skole, har en faglig baggrund som fx tidligere lærer eller pædagog. Lystfiskere, som arbejder frivilligt med pasning af vandløb, kan have en naturvidenskabelig uddannelse, der matcher kommunens biologer, eller en specifik faglig viden om pasning af vandløb, de har fået på et kursus, som Dansk Sportsfisker Forbund har afholdt. Begge parter anerkender hinandens faglighed, men lystfiskerne vil typisk have en mere snæver interesse i vandløbets kvaliteter som fiskevand end kommunens fagprofessionelle.

Som det er fremgået, findes der forskellige forståelser af de frivilliges særlige rolle i samarbejdet med professionelle offentligt ansatte i den kommunale sektor. Vi skal her til sidst diskutere, hvad der kan forklare disse forskelle



mellem sundhedsområdet og skoleområdet i synet på de frivilliges faglighed og rolle.

Den første og nærliggende forklaring er, at distancen mellem den faglige viden og den erfaringsbaserede viden er meget større på sundhedsområdet end på skoleområdet. Fagligheden på sundhedsområdet kendetegnes af en høj faglig specialisering og standardisering baseret på en overvejende sundhedsvidenskabelig funderet forskning i, hvilke behandlingsformer, metoder og arbejdsformer, der virker bedst. Disse karakteristika ved det faglige arbejde på sundhedsområdet gælder slet ikke i samme grad på skoleområdet, hvor den faglige specialisering er mindre udtalt, og hvor der ikke er samme enighed om, hvilke metoder der er bedst. Dertil kommer, at der i civilsamfundet er en omfattende undervisning i områder og emner, som skolen beskæftiger sig med (bl.a. idræt), som har givet mange en praktisk erfaring med at undervise.

Mens dette synes at være en plausibel forklaring på, at frivilliges rolle på sygehusene er afgrænset til ikke-faglige opgaver, så er det ikke en lige så oplagt forklaring på, at samme syn på de frivilliges faglighed og rolle også præger den forebyggende del af sundhedsvæsenet, som har meget mere til fælles med skoleområdet end den behandlende del. Det kan hænge sammen med den faglige autoritet og status, som henholdsvis de sundhedsfaglige professioner (især lægerne) og lærerprofessionen har.

Ifølge Harrits og Larsen (2016) søger fag- og professionsområder både social og kulturel autoritet. Kulturel autoritet er et mål for, i hvilken grad borgerne stoler på, at en bestemt professionel ekspertise er nødvendig for at udføre

en given arbejdsopgave, mens social autoritet er et mål for, i hvilken grad en profession har fået en institutionaliseret ret til – og i nogle tilfælde også et monopol på – et bestemt fagområde. Det er svært at sammenligne graden af faglig autoritet mellem to professionsområder, men Harrits og Larsens analyse tyder på, at lægernes sociale og kulturelle autoritet i mange år har været stabil, selvom benyttelsen af alternative behandlingsformer og adgangen til viden om diagnoser og behandling via internettet har udfordret især den kulturelle autoritet. Dette kan imidlertid også have medvirket til, at det formelle sundhedsvæsen er mere på vagt overfor alt, der ikke hører ind under de etablerede professioner.

Lærerprofessionens autoritet har de seneste årtier fluktueret mere, og lærerne har i højere grad måtte kæmpe for deres sociale og kulturelle autoritet. Fx når skiftende regeringer har luftet tanker om, at andre faggrupper kunne blive ansat i folkeskolen, og dermed udfordret det monopol læreruddannede har på faste stillinger i folkeskolen. Til forskel fra sundhedsprofessionerne har lærerne modsat sig statsligt bestemte læreplaner, evalueringer og test og således kæmpet for professionens autonomi.

Forskellene mellem sundhedsområdet og skoleområdet i synet på det frivilliges faglighed og roller kan altså hænge sammen med, at sundhedsområdet efter alt at dømme har en højere social og kulturel autoritet end folkeskoleområdet. En supplerende forklaring kan være, at det sundhedsfaglige system består af en række forskellige samarbejdende professioner, som i højere grad har skullet definere og forsvare deres faglige grænser i opgavevaretagelsen. I sammenligning har

skolerne en mere flad organisatorisk struktur og består af færre professionstyper.

Analysen viser, at samarbejdet mellem de offentlige institutioner og civile aktører er udbredt på tværs af velfærdsområder, og at holdningen til sam-

arbejdet er meget positiv. Idealtypisk bygger frivilligt arbejde på erfaringsbaseret viden til forskel fra professionerne i de offentlige institutioner, der bygger på faglig viden. I virkeligheden er det dog mere nuanceret.

I samarbejdet mellem professioner og frivillige på sundhedsområdet opfattes det frivillige arbejde typisk som et ikke-fagligt supplement i forhold til det faglige arbejde, og i de tilfælde, hvor det frivillige arbejde berører det faglige arbejde, bliver arbejdet superviseret og kontrolleret af fagpersoner. På den forebyggende del af sundhedsområdet stræber man efter, at de frivillige indsats følger evidens-baserede koncepter, som de frivillige kvalificeres til.

I samarbejdet på folkeskoleområdet opfattes det frivillige arbejde i regi af 'den åbne skole' i højere grad som en anden faglighed, der har komplementær karakter. De frivillige har en særlig ekspertise og et stort engagement, som motiverer eleverne. Selvom frivillige organisationer har udviklet koncepter for samarbejdet, er der ingen krav om

kvalificering til og supervision af de frivilliges arbejde.

Disse forskelle på synet af de frivilliges faglighed og rolle, når de deltager i løsningen af offentlige institutioners opgaver, kan for det første skyldes, at der på tværs af de forskellige velfærdsområder er store forskelle på distancen mellem den faglige viden og den erfa-

ringsbaserede viden. For det andet kan det skyldes, at der er forskelle på, hvor stærk den sociale og kulturelle autoritet er.

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. og Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- Beck, U., Giddens, A., and Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Fehsenfeld, M. og Levinson, K. (2018). *Taking care of the refugees. Exploring advocacy and cross-sector collaboration in service provision for refugees*. Paper præsenteret på Nordic Sociological Associations conference i Aalborg den 8. – 10. August 2018.
- Folkeskoleloven § 3 stk. 4-5, og § 33 stk. 9, Retsinformation.dk
- Grimen, H. (2008). 'Profesjon og kunnskap', I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.): *Profesjonsstudier*, pp. 71-86.
- Harrits, G.S. og Larsen, L.T. (2016). Professional claims to authority: a comparative study of Danish doctors and teachers (1950 – 2010). *Journal of Professions and Organization*, 3(2), 54-169.
- Hjort, K. (2005). *Professionalisering i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ibsen, B. (2014). 'Uddannelse og kvalificering i det frivillige arbejde'. I: Torben Fridberg og Lars Skov Henriksen (red.): *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004 – 2012*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Ibsen, B. og Espersen, H. H. (2016). *Kommunernes samarbejde med civile aktører*. KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Forskning og Syddansk Universitet.

- Ibsen, B. og Levinsen, K. (2017). Kommunale institutioners samarbejde med foreninger. *Movements 2017*: 1. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Ibsen, B., Fehsenfeld, M., Petersen, L.S., Levinsen, K. og Iversen, E.B. (2017). 16 cases med samarbejde mellem kommunale institutioner og civile aktører. *Movements 2017*:4. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Ibsen, B., Pedersen, M.R.L. og Bertelsen, A.S. (2018). Hjerteforeningens patientstøtteordning. *Movements 2018*: 1. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Koch-Nielsen, I., Henriksen, L.S., Fridberg, T. og Rosdahl, A. (2005). Frivilligt arbejde. Den frivillige indsats i Danmark. Socialforskningsinstituttet. 05:20.
- Lorentzen, H. (2001). 'Frivillighed i forandring. Om forholdet mellem sivile fellesskap og moderniteten'. I L.S. Henriksen og B. Ibsen: *Frivillighedens udfordringer – nordisk forskning om frivilligt arbejde og frivillige organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Lorentzen, H. (2013). *Utdanning og kompetanse i idretten*. Institutt for Samfunnsforskning, Rapport 2013:05. Oslo.
- Parsons, T. (1964). Professions. I *International Encyclopedia of the Social Sciences*, No. 12.
- Pedersen, M.R.L. og Ibsen, B. (2018). Organiseringen af projektet Hold hjernen frisk. *Movements Under udgivelse*.
- Petersen, L. S., Levinsen, K. og Iversen, E. B. (2017). 'Åben Skole: Samspelet mellem skoler og frivillige aktører'. I: Ibsen, B., Fehsenfeld, M., Petersen, L. S., Levinsen, K. og Iversen, E. B. (2017). 16 cases med samarbejde mellem kommunale institutioner og civile aktører. *Movements 2017*:4. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Region Syddanmark (2015). Region Syddanmarks frivillighedsstrategi.
- Selander, S. (1993). 'Professioner och professionalisering'. I John Cederstrøm, Leif Moos, Lotte Rahbek Schou og Jens Rasmussen. *Lærerprofessionalisme*. København: Unge Pædagoger.
- Steimel, S. (2018). Skills-Based Volunteering as Both Work and Not Work: A Tension-Centered Examination of Constructions of "Volunteer". *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 29(1), 133-143.
- Weber, M. (2003). *Udvalgte tekster*, bind 1. København: Hans Reitzels Forlag.

## KONSTRUKTIONEN AF CIVILSAMFUND OG FRIVILLIGHED I DANSKE CIVILSAMFUNDSSTRATEGIER, 2010-2017

Artiklen analyserer hvordan civilsamfund og frivillighed bliver konstrueret i danske civilsamfundsstrategier og regeringsgrundlag hos de borgerlige regeringer mellem 2010 og 2017 samt i den kommende reform af den offentlige sektor, Sammenhængsreformen. Artiklen bruger Michel Foucault til at argumentere for, at civilsamfund ikke er noget givent, men noget der konstant må produceres som en sfære med særlige, iboende gode værdier. Artiklen analyserer, hvordan civilsamfund og frivillighed bliver konstrueret som fundamentet for det danske velfærdssamfund og dermed som det, enhver regering må tage hensyn til. Staten og den offentlige sektor skal være indrettet for civilsamfundets (og markedets) skyld, og italesættelsen af civilsamfund og frivillighed kommer dermed til at blive centrale legitimatoriske figurer i argumentet for ændringer i velfærdssamfundet. Civilsamfundet konstrueres som det originale, primære, levende og nære i modsætning til den kolde, fjerne og bureaukratiske stat og kommer dermed til at indgå i en politisk rationalitet, hvor staten skal trække sig tilbage og sørge for at lade de innovative og skabende processer i civilsamfund og marked komme til.

juni 2017 nedsatte regeringen en civilsamfunds-’task force’, der skulle udforme en ny civilsamfundsstrategi og dermed opdatere *National civilsamfundsstrategi* fra 2010. I oktober 2017 blev *Strategi for et stærkere civilsamfund* udgivet. Den nye civilsamfundsstrategi er set om et led i den såkaldte *Sammenhængsreform*, der skal strømline og gøre den offentlige sektor mere effektiv. I civilsamfundsstrategien står der således, at regeringen med *Sammenhængsreformen* har “et målrettet fokus på at styrke civilsamfundets rolle i velfærdssamfundet” (Rege-

ringen og Børne- og Socialministeriet 2017, 5). Denne artikel analyserer den forestilling om og italesættelse af civilsamfund og frivillighed, der ligger til grund for *Sammenhængsreformen* ved at kigge nærmere på de to civilsamfundsstrategier fra hhv. 2010 og 2017 samt regeringsgrundlagene for de regeringer, der udformede den.

Før vi springer ud i analysen, vil jeg kort opridse, hvilken rolle civilsam-

fund og frivillighed har spillet i debatter om velfærdsstaten og velfærdssamfundet i Danmark, men også i Vesten generelt. Det er vigtigt for at kunne forstå, hvilken baggrund den nuværende italesættelse og mobilisering af civilsamfundet foregår på, og hvorfor civilsamfund og frivillighed er centrale, hvis man vil foretage ændringer i den offentlige sektor med legitimitet.

Civilsamfund er et centralt politisk begreb og har været det siden antikken, men det kom for alvor tilbage på den politiske dagsorden i 1980'erne i forhold til de anti-autoritære kampe i Østeuropa og Syd- og Mellemamerika. Samtidig blev forestillingen om civilsamfund re-mobiliseret i de vestlige liberale parlamentariske demokratier som en sfære eller sektor udenfor og uafhængig af stat og marked og hjemsted for centrale positive værdier og praksisser som demokrati, demokratiseringsprocesser, samtale, frivillighed, fællesskab, debat og kritik (Kocka 2004; Cohen og Arato 1999). Kultivering af et aktivt og frit civilsamfund blev set som et afgørende kendetegn på et velfungerende demokrati. Det blev med andre ord en afgørende værdi.

På samme tid var civilsamfund og civilsamlingsorganisationer genstand for en massiv interesse både politisk, akademisk og i den offentlige debat, også i Danmark. Civilsamfund og frivillighed blev set som en ressource, der kunne hjælpe en velfærdsstat, der i stigende grad var presset af den økonomiske globalisering (Brandsen et al. 2017; Dean og Villadsen 2016, 6). Under en række af begreber, forestillinger og buzzwords såsom (social) ansvarlighed, (aktivt) medborgerskab, deltagelse, sam-skabelse, aktivering, (offentlig-private) partnerskaber, (social) sammenhængskraft, social kapital og

mange flere, har regeringer i Vesten forsøgt at uddelegere ansvaret for den offentlige sektors serviceydelser til civilsamfundet (og markedet) (Brandsen et al. 2017; Dean og Villadsen 2016). Det har også været tilfældet i Danmark, hvor der allerede i slutningen af 1970'erne skete en 'genopdagelse' af civilsamfundet og frivilligheden (La Cour 2014, 115; Sevelsted 2017, 52). De frivillige organisationer blev set som tættere på dem med behovene og mere fleksible end det offentlige til at levere serviceydelser og kom på baggrund af velfærdsstatens økonomiske krise såvel som legitimitetskrise i 1970'erne.

I løbet af 1980'erne og 1990'erne blev der igangsat flere initiativer under skiftende regeringer for at inkludere frivillige i velfærdsleverancen. I 1998 blev lov om social service vedtaget, hvori det blev påbudt kommunerne at samarbejde med og støtte lokale, frivillige organisationer økonomisk (La Cour 2014, 118). Siden da har skiftende regeringer understreget vigtigheden af den frivillige indsats i regerings- og politiske programmer (Fridberg og Skov Henriksen 2014, 16).

Civilsamfund og frivillighed har på alle sider af det politiske spektrum været et modbegreb, der kunne mobiliseres som en kritik af bureaukratiseringen af den offentlige sektor. Italesættelsen af frivillighed som modsætning til staten (frivillighed som nær, varm, fleksibel, innovativ i modsætning til den kolde, langsomme, rigide og fjerne stat), frivillighed som et supplement til de offentlige ydelser og frivillighed som en helt særlig kvalitet har været en fast bestanddel af civilsamlingsdiskursen i Danmark siden 1980'erne (Henriksen og Bundesen 2004, 620-22; La Cour 2014, 109-32).<sup>1</sup>

Generelt er Danmark siden 1980'erne blevet en del af en international bevægelse, hvor man ideologisk er gået fra en velfærdsstat til et velfærdssamfund, hvor det ikke længere kun er staten, men også de lokale fællesskaber, foreninger, frivillige organisationer og private selskaber der er ansvarlige for velfærdsydelser (Henriksen og Bundesen 2004, 618). Der er mange studier i Danmark af denne transformation, f.eks. af partnerskaber af nye hybride former for styring (N.Å. Andersen og Sand 2012), den såkaldte netværksstyring, democratic network governance og new public governance (Sørensen and Torfing 2007), af samskabelse, social innovation og socialt entreprenørskab (L.L. Andersen 2018). Denne artikel bidrager til denne debat og litteratur ved at fokusere på, hvordan civilsamfund skabes og konstrueres som en særlig sfære med særlige værdier i politiske programmer.

Selvom debatten om inddragelse af frivillige i velfærdssamfundet har været til stede længe, er der blevet argumentet for, at snakken om at involvere og aktivere civilsamfundet, civilsamfundsorganisationer og frivillige organisationer i den sociale indsats og i leverancen af velfærdsydelser er intensiveret siden år 2000 (Frederiksen 2015, 1742). Denne udvikling kan siges også at have intensiveret, eller have fået endnu bedre eksistensbetingelser som følge af f.eks. finanskrisen i 2007-8, hvor øgede nedskæringer på det offentlige område, øget privatisering og øget arbejdsløshed har resulteret i et ændret forhold mellem det offentlige, det private og civilsamfundet. Følgelig har involveringen af civilsamfundsorganisationer – særligt frivillige organisationer i Danmark – fået endnu større bevågenhed (Boje 2015,

27; Jensen 2015, 7-8). Involvering af civilsamfund og øgede partnerskaber mellem den offentlige sektor, private virksomheder og civilsamfundet bliver set som løsningen på de komplekse problemer, der er i et samfund med komplekse samfundsmæssige udfordringer som økonomisk vækst, ændrede betingelser for det offentlige, arbejdsløshed og øget immigration (Brandt et al. 2017, 77). Denne debat er ikke kun dansk, men kan ses afspejlet internationalt f.eks. med 'Big Society' i England og 'Doe-Democratie' i Holland, FN's Sustainable Development Goals og i rapporter fra World Economic Forum og OECD.

Michel Foucault diskuterer civilsamfundet i den sidste forelæsning i både *Sikkerhed, territorium, befolkning* og *Biopolitikens fødsel*, de to forelæsningsrækker fra hhv. 1977-78 og 1978-79, der efterfølgende er blevet kendt som 'governmentalitetets-forelæsningerne'. I den sidste forelæsning i *Biopolitikens fødsel*, der beskæftiger sig med den liberale og neoliberale regeringsfornuft, har Foucault nogle interessante overvejelser om civilsamfundet. Her advarede han mod at forstå civilsamfundet som et "historisk-naturligt faktum, der så at sige kommer til at fungere som sokkel for og modsætningsprincip i forhold til staten og de politiske institutioner. Civilsamfundet er ikke en simpel og umiddelbar virkelighed" (Foucault 2010, 335). Vi skal i stedet se civilsamfundet som noget, der konstant produceres som det, Foucault kalder en 'transaktionsvirkelighed'. At anskue civilsamfundet som en transaktionsvirkelighed betyder at se det som noget, der konstrueres og skabes som en sfære med

særlige værdier. Selvom det ikke eksisterer som sådan, har det i høj grad virkelige effekter qua en række praksisser, der refererer, forholder sig til og påkalder sig det (Villadsen 2016, 11).

Civilsamfund produceres og konstrueres ud fra dette perspektiv som en ting med særlige værdier gennem dem, der prøver at tænke det, begrebsliggøre det, positionere sig selv via det, og som påkalder sig civilsamfundet i deres beskrivelse og legitimering af deres egne og andres praksisser og handlinger. Artiklen fokuserer som nævnt på danske regeringers italesættelse af civilsamfund og frivillighed, og det gør den fordi den mener, at staten (her repræsenteret ved regeringen) har en særligt definatorisk magt, og at staten og regeringen er særlig central aktør i skabelsen af civilsamfundet. En forudsætning for denne artikel er netop, at civilsamfundet ikke bare eksisterer som noget givent, men at det altid eksisterer i statens skygge, altså at det er staten, der sætter de lovmæssige, finansielle og diskursive rammer for, hvordan og hvilket civilsamfund der kan eksistere. Hvordan civilsamfund og frivillighed konstrueres i strategier og reformer er derfor centralt for at forstå den regeringsmæssige fornuft, der, der er på spil.

I pressemeddelelsen udgivet ved nedsettelsen af civilsamfunds-'tasken' blev det understreget, at "[c]ivilsamfundet kan være med til at løse de udfordringer, vi står overfor" (Finansministeriet 2017). Ifølge Sammenhængsreformen<sup>2</sup> er den offentlige sektor for "stor og kompleks", "opgaveløsningen i for høj

grad er siloopdelt efter strukturer og myndighedsgrænser", den offentlige sektor er ikke "tidssvarende", og hvis der fortsat skal leveres velfærd af høj kvalitet, kræver det "fornyelse og innovation" (Finansministeriet og Regeringen 2017, 3-4). Denne nødvendige fornyelse og innovation skal komme fra et øget samspil, samarbejde og partnerskaber mellem det offentlige, det private og civilsamfundet. Dermed italesættes civilsamfund og marked som grundlæggende innovativt og fornyende og staten eller den offentlige sektor som grundlæggende ineffektiv og selvinteresseret.

Civilsamfundsstrategien fra 2010, *National civilsamfundsstrategi – En styrket inddragelse af civilsamfundet og frivillige organisationer i den sociale indsats*, starter med: "Vi er alle en del af civilsamfundet. Civilsamfund bruges som fællesbetegnelse for de aktører og grupperinger, som eksisterer imellem og uafhængigt af privatsfæren, markedet og det offentlige i et demokratisk samfund" (Regeringen og Socialministeriet 2010, 4). Civilsamfundet konstrueres således som en sfære mellem familien, markedet og staten, hvor aktører eksisterer

uafhængigt af disse. Det er ydermere noget, der er karakteristisk for et demokratisk samfund. Civilsamfundet er centralt for et demokratisk samfund fordi

*[c]ivilsamfundet knytter os sammen som samfund, fordi civilsamfundet bærer nogle grundlæggende værdier i det danske samfund. Værdier som demokrati, personligt ansvar og samfundssind trives og udvikles i civilsamfundet. Civilsamfundet er med andre ord grundlaget for aktivt medborgerskab og sammenhængskraft i samfundet (Regeringen og Socialministeriet 2010, 4).*

Civilsamfundet konstrueres ikke blot som en sfære, der eksisterer uafhængigt af familie, marked og stat, men også som hjemsted for nogle særlige, centrale værdier. Civilsamfundet er altså ubetinget godt, med fundamentale positive værdier for det danske samfund. Det bliver også understreget, at “[c]ivilsamfundet har på mange måder banet vejen for det velfærdssamfund, vi kender i dag” (Regeringen og Socialministeriet 2010, 5). Civilsamfundet fremsættes som det originale samfund før staten, før velfærdssamfundet og deres grundlag. Og det velfærdssamfund, vi kender i dag, er i krise. I regeringsprogrammet fra 2010, *Danmark 2020 – Viden > vækst > velstand > velfærd*, understreges det, at “Regeringen er bevidst om den store udfordring, som venter i tiden efter krisen” og at det er “regeringens intention at få Danmark tilbage på vækstsporet” (Regeringen 2010, 10). Det kræver at “få mere ud af ressourcerne” (Regeringen 2010, 10), og her spiller civilsamfundet og de frivillige organisationer en central rolle, fordi “[d]et frivillige Dan-

mark har store ressourcer” (Regeringen 2010, 28). Men iflg. Regeringen har Danmark ikke været gode nok til at udnytte de ressourcer, og derfor skal de bruges “mere målrettet og offensivt” (Regeringen 2010, 28). Det er netop det, den nationale civilsamfundsstrategi skal hjælpe med at gøre. Strategien skal netop “sætte fokus på civilsamfundet som en væsentlig del af velfærdssamfundet” (Regeringen and Socialministeriet 2010, 11).

Det er denne tanke, der tages op igen i *Strategi for et stærkere civilsamfund* fra 2017. Her understreges det, at civilsamfundet “udgør fundamentet for et samfund, som er kendetegnet ved frivillige fællesskaber, personligt ansvar og sammenhængskraft” (Regeringen og Børne- og Socialministeriet 2017, 4). Civilsamfundet bliver dermed fremhævet netop som det, Foucault kalder et ‘historisk-naturligt faktum’, der “kommer til at fungere som sokkel for og modsætningsprincip i forhold til staten”, som en “simpel og umiddelbar virkelighed” (Foucault 2010, 335). Her fremstår det klart, hvordan civilsamfundet bliver fremskrevet som noget givent, som noget der allerede eksisterer og som er grundlag for vores velfærdssamfund, og på den måde både som et historisk-naturligt faktum, men på samme tid noget fuldstændig ahistorisk, noget der altid har eksisteret i Danmark. Noget der har helt centrale, givne værdier, som vi må værne om, kultivere og bruge aktivt og målrettet som ressource for ikke bare at redde, men at forbedre vores velfærdssamfund.

Civilsamfundet “kan nemlig noget, som det offentlige ikke kan. Civilsamfundet og særligt den frivillige sektor har for det første en rummelighed og bredde, som det offentlige ikke kan tilbyde” (Regeringen og Socialministeriet 2010,



11). Civilsamfundet tilskrives således iboende kvaliteter og værdier, adskilt fra og uafhængige af virksomheder og den offentlige sektor, og som kan mobiliseres. I regeringsgrundlaget fra 2016 fremhæves den frivillige indsats i det sociale arbejde, som et vigtigt supplement, "som udgør et stort medmenneskeligt bidrag", netop fordi de "frivillige organisationer kan noget som den offentlige sektor ikke kan. Demokrati, normer, fællesskab" (Regeringen 2016, 66).

Dermed udgør civilsamfundet, som det er formuleret i den *Nationale Civilsamfundsstrategi* "en samfundsmæssig værdi, som regeringen ønsker at værne om og udvikle" (Regeringen og Socialministeriet 2010, 4). På den måde bliver civilsamfundet skrevet frem som det, Foucault kalder en 'transaktionsvirkelighed': Det er netop fordi civilsamfund bliver skrevet frem som noget givent, som et sted fyldt med iboende gode værdier, men stadig som et noget ubestemt og ubestemmeligt sted, at det er muligt at appropriere og bruge det til at argumentere for (omfattende) ændringer i velfærdssamfundet. For civilsamfund er ikke bare en værdi, men også "en stor samfundsmæssig ressource" (Regeringen og Socialministeriet 2010, 4).

Civilsamfundet bliver altså italesat og fremskrevet som et originalt, primært sted, hvor naturlig innovativ udfoldelse har hjemme i modsætning til den bureaukratiske stat. Staten er således hele tiden i fare for at kvæle og undertrykke det potentiale, der er i civilsamfundet. Det er netop i den sammenhæng, at den første del af Sammenhængsreformen, en afbureau-

kratiseringsreform, skal forstås. Den første linje i forordet gør det klart, at "[d]et er ude i virkeligheden, at de bedste idéer opstår" (Finansministeriet 2018, 3). Underforstået: Den virkelige verden er ikke staten eller den offentlige sektor, men det udenfor, altså markedet og civilsamfundet. Det er således et eksplicit mål for Sammenhængsreformen, at den skal gøre den offentlige sektor mere 'tidssvarende', hvilket betyder, at det, som undertitlen siger, sætter 'borgeren først'. Problemet med den nuværende offentlige sektor er, "at opgaveløsningen i for høj grad er siloopdelt efter strukturer og myndighedsgrenser – frem for borgernes og virksomhedernes behov" (Finansministeriet og Regeringen 2017, 3). Det samme understreges i *Strategi for et stærkere civilsamfund*, hvor målet med Sammenhængsreformen er "at skabe en offentlig sektor, der tager udgangspunkt i borgernes, erhvervslivets og civilsamfundets behov" (Regeringen og Børne- og Socialministeriet 2017, 8). Det fremsættes, at den offentlige sektor ikke tager udgangspunkt i erhvervslivets, civilsamfundets og borgernes behov, men i sine egne. Den er optaget af sine egne myndighedsgrenser og er dermed mest til for sin egen skyld og ikke til for dem, den burde være til for. Civilsamfundet (og markedet for den sags skyld) er det originale, det primære, fundamentet for staten, velfærdssamfundet og den offentlige sektor, og den offentlige sektor burde kun være sat i verden for at hjælpe det. Den offentlige sektor burde varetage deres interesser, sørge for de bedste eksistensmuligheder og frie udfoldelse i stedet for at være optaget af regler, bureaukrati og myndighedsgrenser. Statens og den offentlige sektors eksistensberettigelse er at sørge for opti-

male eksistensbetingelser for markeds- og civilsamfundsaktører. Den samme pointe og argument kan man finde udfoldet i bogen *Menneskekærlighedens værk – det danske civilsamfund før velfærdsstaten*, udgivet af den borgerlige tænketank CEPOS i 2012 (Gade Jensen 2012). Her argumenteres der for, at civilsamfundet netop eksisterede før velfærdssamfundet, og at der var en række af (civilsamfunds)arrangementer, der hjalp de svageste borgere, men at dette levende og menneskekærlige civilsamfund er blevet undertrykt af velfærdsstaten.

På den måde er det afgørende, at den *Nationale civilsamfundsstrategi* fra 2010 eksplicit nævner David Camerons Big Society-projekt som en inspiration, hvor *“staten skal trække sig tilbage og lade folket komme til”* og hvor *“[m]ålet er en kulturændring, hvor borgere i deres hverdagsliv, husholdninger, lokalområder og på deres arbejde ikke altid vender blikket mod det offentlige, de lokale myndigheder eller regeringen for at finde svar på deres problemer”* (Regeringen og Socialministeriet 2010, 27). Med andre ord: Civilsamfundet kan sagtens selv, uden hjælp fra staten. Dog skal staten regere, så civilsamfund og marked har optimale betingelser.

Civilsamfund opstår således som et referencefelt, et princip for selvbe-grænsning for den politiske regering, det system af naturlige friheder, interesser og processer som dem, der regerer, må respektere og ikke blande sig i. Civilsamfund bliver med andre ord et

referencefelt for den rigtige og den forkerte måde at regere på. Civilsamfundet bliver det princip, der vurderer om der regeres rigtigt eller forkert, for meget eller for lidt (Foucault 2010, 333; Dean og Villadsen 2016, 123-25). Iboende denne regeringsfornuft er der det, Foucault kalder en anti-statisme eller en direkte stats-fobi, altså en iboende frygt for, at statens kolde monster skal kvæle de naturlige processer i civilsamfundet og i markedet (Foucault 2010, 96). Iboende er også en drøm om, at civilsamfundet vil overvinde staten og de naturlige og primære processer i civilsamfundet vil overtage de kunstige og kolde processer i staten. Det er denne regeringsfornuft, som vi kan finde udfoldet i regeringens civilsamfundsstrategier og i Sammenhængsreformen. Hvis staten og det offentlige trækker sig tilbage, er der plads til, at civilsamfund og frivillighed (og marked) kan blomstre.

Den regeringsindsats og de regeringsprogrammer, der sørger for, at civilsamfundet kan udfolde sig frit, er gode, mens de, der øger statens størrelse i sig selv, er dårlige. Hvis man lader staten træde tilbage giver det mere mulighed for civilsamfund og private virksomheder til at tage *“medansvar”* (Regeringen og Børne- og Socialministeriet 2017, 4) for udviklingen af velfærdssamfundet. Der skal i højere grad være *“samskabelse”* (Regeringen og Børne- og Socialministeriet 2017, 5), så det ikke blot er det offentlige, der leverer velfærdsydelser. Det giver bedre

mulighed for “aktivt medborgerskab” (Regeringen og Socialministeriet 2010, 4) gennem partnerskaber.

I denne artikel har jeg analyseret, hvordan civilsamfund og frivillighed bliver fremskrevet og italesat som en given, eksisterende sfære med særlige, iboende og gode værdier. Netop fordi det bliver italesat som en særlig værdi i det danske samfund, kan det på samme tid fremskrives som en særlig ressource, der skal mobiliseres ikke bare for at redde, men for at forbedre velfærdssamfundet. På den måde kommer civilsamfund og frivillighed til at fungere som en centrale legitimatoriske figurer, som det er vigtigt og brugbart for regeringer at bruge i deres argumentation for ændringer, omstruktureringer og reformer af velfærdssamfundet.

Andersen, Linda Lundegaard. 2018. “Neoliberal Drivers in Hybrid Civil Society Organizations: Critical Readings of Civicness and Social Entrepreneurism.” I *Neoliberalism, Nordic Welfare States and Social Work – Current and Future Challenges*, Kamali Masoud & Jessica Jönsson (red.), 25-34. London: Routledge.

Andersen, Niels Åkerstrøm og Inger-Johanne Sand, red. 2012. *Hybrid Forms of Governance: Self-Suspension of Power*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.

Boje, Thomas P. 2015. “Citizenship, Democratic Participation, and Civil Society.” I *Voluntary Work And Youth Unemployment – Contributions From the Conference on VERSO*, 27-44. Cursiv 15. DPU, Aarhus Universitet.

Brandsen, Taco, Willem Trommel og Bram Verschuere. 2017. “The State and the Reconstruction of Civil Society.” *International Review of Administrative Sciences* 83 (4): 676-93. <https://doi.org/10.1177/0020852315592467>.

Bundesden, Peter, Lars Skov Henriksen og Anja Jørgensen. 2001. *Filantropi, Selvhjælp Og Interessesorganisering: Frivillige Organisationer i Dansk Socialpolitik 1849-1990'erne*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Cohen, Jean L., and Andrew Arato. 1999. *Civil Society and Political Theory*. Cambridge: The MIT Press.

Dean, Mitchell, and Kaspar Villadsen. 2016. *State Phobia and Civil Society: The Political Legacy of Michel Foucault*. Stanford, California: Stanford University Press.

Finansministeriet. 2017. “Pressemeddelelse – Mai Mercado Og Sophie Løhde Nedsætter Task Force for Civilsamfundet.” Finansministeriet. <https://www.fm.dk/nyheder/pressemeddelelser/2017/06/mai-mercado-og-sophie-loehde-nedsaetter-task-force-for-civilsamfundet>.

—. 2018. “Færre Regler Og Mindre Bureaucrati.” Kbh: Finansministeriet.

Finansministeriet og Regeringen. 2017. *Sammenhængsreform: borgeren først – en mere sammenhængende offentlig sektor*. Finansministeriet.

Foucault, Michel. 2010. *Biopolitikens fødsel: Forelæsninger på Collège De France, 1978-1979*. Kbh.: Gyldendals Bogklubber.

Frederiksen, Morten. 2015. “Dangerous, Commendable or Compliant: How Nordic People Think About Volunteers as Providers of Public Welfare Services.” *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 26 (5): 1739-58. <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9578-y>.

Fridberg, Torben og Lars Skov Henriksen. 2014. *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004-2012*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Gade Jensen, Henrik. 2012. *Menneskekærlighedens værk: det danske civilsamfund før velfærdsstaten*. CEPOS.

Habermann, Ulla og Bjarne Ibsen. 1998. “Den Frivillige Sektor i Danmark – 150 Års Historisk Udvikling.” I *Frivilligt Socialt Arbejde I Fremtidens Velfærdssamfund, Udvælgelse Om Frivilligt Socialt Arbejde*. Socialministeriet.

Henriksen, Lars Skov og Peter Bundesden. 2004. “The Moving Frontier in Denmark: Voluntary-State Relationships since 1850.” *Journal of Social Policy* 33 (4): 605-25. <https://doi.org/10.1017/S0047279404008025>.

Jensen, Niels Rosendal. 2015. “Introduction: Voluntary Work, Unemployment, and the Changing Welfare State – in Search of an Alternative Solution.” In *Voluntary Work And Youth Unemployment – Contributions From the Conference on VERSO*, 5-16. Cursiv 15. DPU, Aarhus Universitet.

Kaspersen, Lars Bo, and Laila Ottesen. 2006. “Associationalism for 150 Years and Still Alive and Kicking: Some Reflections on Danish Civil Society.” I *Associative Democracy: The Real Third Way*, red. Paul Hirst & Veit Bader, 105-30. London; Portland, OR: Frank Cass.

Kocka, Jürgen. 2004. “Civil Society from a Historical Perspective.” *European Review* 12 (1). <https://doi.org/10.1017/S1062798704000067>.

La Cour, Anders. 2014. *Frivillighedens logik og dens politik: en analyse af den personrettede frivillige sociale indsats og statens frivillighedspolitik*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvideenskaberne.

Regeringen. 2010. *Danmark 2020: viden, vækst, velstand, velfærd*. Regeringen.

—. 2016. *For et friere, rigere og mere trygt Danmark: regeringsgrundlag, Marienborgaftalen 2016*. Regeringen.

Regeringen og Børne- og Socialministeriet. 2017. *Strategi for et stærkere civilsamfund*. Kbh.

Regeringen og Socialministeriet. 2010. *National civilsamfundsstrategi: en styrket inddragelse af civilsamfundet og frivillige organisationer i den sociale indsats*. Kbh.

Sevelsted, Anders Ludvig. 2017. *Interpreting Bonds and Boundaries of Obligation: A Genealogy of the Emergence and Development of Protestant Voluntary Social Work in Denmark as Shown Through the Cases of the Copenhagen Home Mission and the Blue Cross (1850 – 1950)*. Ph.D. afhandling, Department of Business and Politics, Copenhagen Business School. Frederiksberg.

Sørensen, Eva, and Jacob Torfing, red. 2007. *Theories of Democratic Network Governance*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillian.

Villadsen, Kaspar. 2016. "Michel Foucault and the Forces of Civil Society." *Theory, Culture & Society* 33 (3): 3-26. <https://doi.org/10.1177/0263276415581895>.

- 1 Dette er et *meget* kort og udvalgt rids af civilsamfundets og frivillighedens historie i Danmark. For en mere udførlig behandling, se (Sevelsted 2017; La Cour 2014, 109-32; Boje 2015, 43-106; Henriksen and Bundesen 2004; Bundesen, Henriksen, and Jørgensen 2001; Kaspersen and Ottesen 2006; Habermann and Ibsen 1998).
- 2 Når der her henvises til Sammenhængsreformen er der tale om det regeringsdokument udgivet i april 2017 (Finansministeriet and Regeringen 2017), der udlægger idéerne bag. Reformen bliver først rullet ud fra efteråret 2018 og frem.

*I denne artikel præsenteres en analyse af, hvordan daginstitutionspersonale og forældre skaber mening og handling, når en kommunal strategi om samskabelse forsøges praktiseret. I analysen indgår empiri fra en offentlig daginstitution, hvor der er tradition for flere årligt tilbagevendende pædagogiske projekter, hvor forældre og lokalsamfund hjælper til med praktiske gøremål. Daginstitutionen ligger i en midtjysk landsby, som er kendetegnet ved høj grad af frivillighed og et aktivt civilsamfund. Trods dette umiddelbart konstruktive udgangspunkt for samskabelse viser empirien, at kommunalt definerede krav om samskabelse kan udfordre daginstitutionens traditioner, relationer og identitetsfølelse i en sådan grad, at der er risiko for nedbrud i et ellers velfungerende samarbejde med forældre og landsbyens borgere og foreningsliv.*

De seneste to årtier har daginstitutionsfeltet været præget af øget centralisering, ansvarsforflyttelse og nedskæringer, hvilket har begrænset det faglige og professionelle råderum og muligheder for udvikling af lokale løsninger. Denne tendens er i de seneste år blevet suppleret af en diskurs om *samskabelse*, hvor den politiske intention er at fremme borgerdeltagelse og fællesskab i og omkring lokale dagtilbud. Med udgangspunkt i et dagtilbud i en midtjysk landsby undersøger denne artikel empirisk, hvordan kommunens strategi om samskabelse bliver modtaget og forsøgt praktiseret af pædagogisk personale, forældre og øvrigt civilsamfund.

De seneste årtiers modernisering af den offentlige sektor (OECD 2011; Mik-Meyer 2017) har medført, at de danske daginstitutioners samfundsmæssige

opgave overordnet set er blevet omdefinert fra omsorg og socialisering til skoleforberedelse med fokus på barnets læring og kompetenceudvikling (Bayer & Kristensen 2015). Dette har haft betydning for relationen mellem forældre og institution, og for styringen af daginstitutionen: Forældre indgår som kunder på markedsvilkår, der frit kan vælge mellem de dag-tilbud, som udbydes af offentlige og private udbydere. Ligeledes oprettes forældrebestyrelser, hvorved forældrene rent strukturelt får større indflydelse på børnenes hverdag i daginstitutionen, alt imens flere og flere daginstitutioner lægges sammen og bliver til organisatorisk større enheder med en områdeledelse frem for mindre selvstændige lokale institutioner (Smidt 2013). Centralisering af daginstitutionerne kommer til udtryk i definitioner af faglige opgaver, metoder, og at ansvar flyttes til et højere ledelsesniveau end den lokale daginstitution og det pædagogiske personale heri

(Ahrenkiel mfl. 2012). Denne centralisering og markedsgrøelse ses nu forsøgt suppleret af kommunale strategier om samskabelse, hvor borgerne ønskes mere aktive og deltagende i såvel egne som nære relationers velfærdsydelser (Pestoff 2009), hvorved demokratiet og fællesskaber ideelt set styrkes.

Samskabelse er et dansk begreb for et fænomen, der har afsæt i international tendens og forskning i offentlig administration og styring (Pestoff 2009, 2011; Boyle & Harris 2009, OECD 2011). Her anvendes et spektrum af forskellige begreber for grader af samarbejde mellem civilsamfund og offentlige velfærdsinstitutioner (Andersen & Espersen 2017). På grund af det empiriske afsæt, har jeg i nærværende artikel bibeholdt det i empirien anvendte begreb *samskabelse*, om end det kunne defineres som samproduktion ifølge oversigtsartikler og reviews (Andersen & Espersen 2017).

Samskabt velfærd adskiller sig fra klassisk velfærdsproduktion i betoningen af et såkaldt ligeværdigt møde (Pestoff 2009; Boyle & Harris 2009, Andersen & Espersen 2017), hvor såvel borgers som velfærdsarbejders kompetencer, med de forskellige perspektiver og erfaringer som de besidder, inddrages som ressourcer i både udvikling, gennemførelse og evaluering af den specifikke ydelse. Det er i samskabelse således ikke et spørgsmål om, at borgeren konsulterer velfærdsarbejderen, som har opnået ekspertviden gennem uddannelse, samt myndighed og magt til at definere, hvad der 'bør' gøres i en given situation, men et spørgsmål om i dialog og gennem eksperimenter at udvikle og gennemføre ydelsen som et fælles tredje med respekt for den enkeltes perspektiv og mål (Needham 2008; Boyle & Harris 2009). Borgeren,

hvis behov skal dækkes via ydelsen, såvel som frivillige fra lokalsamfundet, kan have indflydelse og deltage på forskellig vis og i forskellig grad. Afhængigt af graden og måden, hvorpå der deltages, er der potentiale for innovation (Osborne m.fl. 2016; Pestoff 2009). Samskabelse er altså ikke blot et spørgsmål om at tilføje elementer af borgerdeltagelse i eksisterende ydelser, men grundlæggende at udfordre de eksisterende præmisser for, hvordan vi skaber velfærd (Osborne m.fl. 2016; Needham 2008), herunder forhandlinger om, hvad der skal gøres, af hvem, hvordan og hvornår i de faktiske handlinger.

Det er med denne definition af samskabelse, jeg er gået til praksis med metodisk inspiration fra aktionsforskning, fremtidsværksted og innovations- og organisationsteori (Nielsen & Nielsen 2006; Jungk & Müellert 1984; Michanek & Breiler 2005; Hagedorn-Rasmussen m.fl. 2006). Sammen med deltagerne har jeg ikke blot undersøgt, hvordan de oplevede at skulle samskabe i praksis, men bidraget til, at de fik mulighed for at eksperimentere og handle samskabende. Med et eksperimenterende og fænomenologiske afsæt bidrager jeg med ny viden, idet undersøgelsen af relationelle og foranderlige menings-skabelsesprocesser adskiller sig fra tidligere forskning i samskabelse på daginstitutionsområdet, der primært undersøger samskabelse på institutionelt og strukturelt niveau (Vamstad 2015; Pestoff 2011).

I analysen af det empiriske materiale fokuserer jeg på, hvordan professionelle og forældre forstår og skaber mening i de tiltag til samskabelse, som personalet inviterer landsbyen til.

Dette gør jeg ved at inddrage elementer fra K.E. Weicks teori om menings-skabelse (Weick 1995).

Jeg har med teorien om menings-skabelse ladet mig inspirere af en mikro-sociologisk tradition i et organisationsteoretisk felt (Weick 1995), hvilket overordnet set medfører, at analysens genstand er de relationelle og foranderlige processer, der opstår når personale, forældre og andre frivillige *organiserer* sig. Organisering ses oftest som ganske små forhandlinger i hverdagen, hvor deltagerne koordinerer internt, hvad der aktuelt giver mening i individuel og kollektiv retrospektion over fortidens traditioner, rutiner og forståelser. Deltagerne tilpasser sig hinanden og etablerer i den proces såvel subjektive som fælles normer og værdier, som kontinuerligt skal legitimeres indadtil og udadtil (Weick 1995). Analysen giver således indblik i, hvordan daginstitutionen som organisation i en kontinuerlig proces både tilpasser sig og er medskabere af relationerne til forældre og landsby og af sine omgivelser, hvori kommunale tiltag og krav er et væsentligt element.

Det empiriske materiale anvendt i denne artikel er produceret i samarbejde med personale og forældre i en offentlig integreret daginstitution, her efter Børnehuset. Børnehuset er beliggende i en midtjysk landsby og på tre matrikler med én fælles daglig leder. I alt er der indskrevet ca. 90 børn, og ud over lederen består personalet af 17 personer, hvoraf ca.  $\frac{3}{4}$  er uddannede pædagoger, resten er pædagogiske assistenter eller medhjælpere. Empirien består af uddrag fra interviews med Børnehusets personale og forældre og

af materiale fra det aktionsforsknings-inspirerede udviklingsforløb.

Med inspiration fra aktionsforskning (Nielsen & Nielsen 2010) har udviklingsforløbet i Børnehuset haft som mål at skabe frirum (Jungk & Müellert 1984), hvor personalet fik tid, rum og støtte til at tale om, hvad de umiddelbart tænkte om samskabelse, og hvordan de kunne praktisere samskabelse med de erfaringer, successer og frustrationer, som hverdagen bød på. I udviklingsforløbet var der dialog om praktiske og teoretiske perspektiver på samskabelse og en altafgørende eksperimenterende og udforskende tilgang, hvor prøvehandlinger og udforskning af samskabelse var mulige (Nielsen & Nielsen 2006; Jungk & Müellert 1984; Michanek & Breiler 2005).

Personalets mulighed for handlinger var således signifikant, men det var også afgørende, at de sammen reflekterede over Børnehusets eksisterende idealer og levede værdier, dvs. det de så rent faktisk praktiserede (Hagedorn-Rasmussen m.fl. 2006). Og det var centralt, at de havde mulighed for at undersøge samskabelsesbegrebet og de betingelser for nye tiltag, som de oplevede, der var i Børnehusets hverdag. Først derefter blev processen åbnet for deltagelse af landsbyens borgere.

I den indledende fase i udviklingsforløbet blev der planlagt og afholdt tre personaleprojektmøder. Jeg havde lavet skitser til tre efterfølgende workshops, hvor personalet skulle deltage sammen med forældre og landsbyens borgere, hvor de skulle udvikle, afprøve og evaluere idéer og aktiviteter (Michanek & Breiler 2005, Jungk & Müellert 1984), som ... *kan gøre landsbyfællesskabet endnu bedre for alle generationer* (Indbydelse til workshop 1). Men som nedenstående beskrivelse

viser, nåede vi aldrig så langt, selv om der umiddelbart syntes at være et godt afsæt for udvidelse af Børnehusets og landsbyens samarbejde.

Som nævnt har den midtjyske kommune en strategi om samskabelse, hvilket i første omgang gav mig relativt nemt adgang til Børnehuset. På mit første møde med Børnehusets leder, hvor vi talte om det kommende samarbejde, sagde lederen, at hun virkelig glædede sig til at komme i gang. Lederen understregede sammenhængen mellem Børnehusets deltagelse i forskningsprojektets udviklingsforløb og kommunens strategi, og sagde: *[Vores]kommune har jo [...] et krav til institutionerne om samskabelse – så vi skal jo i gang.* Der var fra de forskellige niveauer i ledelsen af kommune og Børnehus således stærke politiske incitamenter til at arbejde med samskabelse. Lederen fremhævede Børnehuset som en foregangsinstitution i kommunen, og begrundede det bl.a. i Børnehusets pædagogiske projekter og det aktive og engagerede personale, som praktiserede tidssvarende pædagogik. Ved at deltage i udviklingsprojektet kunne positionen som foregangsinstitution yderligere cementeres, idet den kommunale samskabelsesstrategi ville blive omsat i praksis.

Blandt forældrene blev Børnehuset omtalt som en god institution, hvor forældrene støttede op om Børnehusets aktiviteter og det fagligt dygtige og ambitiøse personale. En forælder udtalte: *...vi snakker tit om at denne her børnehave er en fantastisk børnehave og de er meget engagerede, dem der arbejder her. Skide dygtige folk, gode til at bruge de ressourcer de har. [...]* Det

*er jo ikke kommunen, der fortæller, hvad det er, de gør godt. Det er jo forældrene og landsbysamfundet som sådan – som bakker op om, at vi har en skidegod børnehave* (Forælder 3). Forældrene gav gentagne gange udtryk for, hvor vigtigt det var at *bakke op om* og *at hjælpe* personalet, og at de i landsbyen havde et helt særligt sammenhold i og med det aktive foreningsliv. Et eksempel på et veletableret og traditionsrigt projekt, som udspillede sig i samarbejde mellem Børnehuset og landsbyen, var et cirkusprojekt, som havde været en årligt tilbagevendende begivenhed de seneste 20 år. Dette projekt var kendetegnet ved, at personalet havde fokus på den pædagogiske opgave, og at forældre og landsbyens borgere løste praktiske opgaver. Der var stor opbakning til projektet, og det blev gennemført i samme form hvert år.

I møder og interviews med personalet gav de flertydige signaler og udtrykte modsætningsfyldte holdninger til generelt at udøve pædagogik under de pt. eksisterende betingelser og vilkår. Personalet bestræbte sig på at finde mening i de krav, der blev stillet, særligt fra politisk side, og fastholdt, at der *var* mening med kommunale tiltag. Når personalet blev presset på tid og ressourcer, så begrundede de deres oplevelse af dette ydre pres med, at deres faglige stolthed og ideal om at være grundig i det pædagogiske arbejde ikke harmonerede med kravene, der blev stillet: *... vi har en faglig stolthed. Og det har vi alle sammen, så vi vil rigtigt meget. Og så bliver der sagt nogle ting ovenfra, som siger: Dette her skal I. Og det gør vi så. ... Men tit og ofte så når man ikke at afslutte det, før man*



*skal i gang med noget nyt ... Vi tror jo på, at det, der kommer ovenfra ... at det er godt, og det er godt for børnene, men vi vil gerne arbejde ordentligt med det.* (Personale E). Den pressede faglighed blev tilskrevet mening som faglig stolthed, der dog ikke var tid og rum til at udfolde. Men hvis de nu øvede sig lidt mere, så blev det nok nemmere.

De professionelle håndterede den flertydige situation ved at fastholde positive holdninger og fælles fortællinger om, at de kommunale tiltag, om end de var mange, *måtte* give mening. For, som de sagde, ellers ville kommunen vel ikke indføre dem? Personalet gjorde sig sikre i situationen, skabte mening i hverdagen, ved blandt andet at fremhæve deres indbyrdes forskellighed som faglige personer som en styrke. De fremhævede sig selv og kollegerne som fagligt ambitiøse, og at Børnehuset var det gode eksempel for andre daginstitutioner i kommunen.

Børnehusets svar på, hvem de er i den givne kontekst, blev defineret af et ideal om fagligt dygtigt personale, der trods betingelserne, formåede at leve op til krav om udvikling af såvel institutionen og egen faglighed, i takt med kommunale tiltag. Ligeledes blev Børnehusets gode samarbejde med forældrene fremhævet, hvor forældrenes hjælp til praktiske gøremål betød, at personalet kunne blive ved med at lave større pædagogiske projekter med børnene, selv om personalet oplevede, at presset om dokumentation af læring og evaluering var steget gennem de seneste 10-15 år.

Da vi gik i gang med udviklingsforløbet i Børnehuset, og personalet var samlet til et indledende møde, hvor vi undersøgte samskabelse som begreb

og betingelserne for praktisering af dette, gav personalet udtryk for modsætningsfyldte holdninger, idet de både var lydhør og skeptiske over for samskabelse. De havde nu en skærpet opmærksomhed på, at kommunen ville *noget* med dem, og de gav udtryk for tvivl om, hvorvidt kommunens strategi om samskabelse var "*... endnu en spareøvelse*". De gav bl.a. udtryk for, at samskabelse *... blot er endnu en opgave, som kommunen vil have os til*". En anden spurgte: *Hvordan kan vi være sikre på, at dette ikke blot er endnu en spareøvelse, hvis de frivillige kan arbejde gratis og derved overtager vores jobs?* (Kritikfase). Desuden var de usikre på, om samskabelse kunne medføre yderligere pres på en i forvejen presset pædagogisk praksis, om det ville tage tid fra personalets aktiviteter med børnene osv.

Samtidig viste Børnehusets position og identitet som foregangsinstitution, at personalet var yderst lydhøre over for kommunale moderniseringstiltag, herunder inddragelse af centralt bestemte metoder og koncepter. Den ramme, som det pædagogiske arbejde og pædagogernes arbejdsliv pt. var underlagt, hvilede på effektivitet, tid og systematisering. Og hverdagens aktiviteter, og projekter med involvering af forældrene, var båret af 'ufarlige' forbindelser mellem forældre og personalet, idet rollerne og opgavefordelingen ikke var til forhandling. Dette stødte alt andet lige sammen med rationaliteten i samskabelse, hvor både aktiviteterens indhold og rollerne netop er til forhandling.

Personalets usikkerhed og modstand mod det nye, der skulle ske, var et centralt element i dialogen om betin-

gelserne for samskabelse i Børnehuset og i deltagernes bestræbelser på at skabe mening i situationen. Med inspiration fra værdiorienteret organisationsudvikling og fremtidsværksted (Hagedorn-Rasmussen m.fl. 2006; Jungk & Müllert 1994), lagde jeg vægt på at personalets modstand ikke skulle kontrolleres eller nedtones, for de modstandsfulde spørgsmål kunne bidrage til at synliggøre indbyrdes forskelligheder og brudflader i personalegruppens holdninger og værdier og synliggøre skellet mellem idealer og egentligt levede værdier (Hagedorn-Rasmussen m.fl. 2006). Dette for at understøtte udviklingen af en kultur, hvor refleksion og diskussion kunne prioriteres, så risikoen for ensretning og udvendiggjort tilpasning ideelt set kunne minimeres (Hagedorn-Rasmussen m.fl. 2006). Intentionen var at give plads til personalets refleksion over, hvad samskabelse krævede af den enkelte og af kollektivet, og hvordan de forstod sig selv og hinanden i denne anderledes måde at skabe velfærd på. På denne måde var hensigten, at selve *usikkerheden* over hvordan kommende ændringer ville påvirke interne og eksterne relationer, skulle være anstødssten til en meningskabelsesproces, hvori de kunne finde nye måder at forstå og gøre tingene på (Weick 1995). Dette grundet i projektets inspiration fra aktionsforskningens intention om at forskning skal bidrage til meningsfulde forandringer for aktørerne, og ikke blot observere eller understøtte en *rigtig* måde at gøre tingene på.

Inden afslutning på ovennævnte indledende møde valgte lederen at

etablere en arbejdsgruppe på fire personer fra personalet og lederen selv. I de kommende uger skulle denne arbejdsgruppe arbejde videre med samskabelse, og ud fra aftenens dialog om usikkerhed og flertydighed planlægge første workshop, formulere en indbydelse til landsbyens borgere, og finde forskellige måder at formidle indbydelsen på. Som medskabende forsker deltog jeg også i gruppen, hvor jeg underviste og i dialog udfordrede gruppen til fantasi om, hvilken betydning samskabelse kunne have for værdierne i det pædagogiske arbejde og relationerne internt og eksternt i Børnehuset m.v.

Arbejdsgruppen blev i de følgende uger mere og mere inspireret og motiveret, jo mere de fordybede sig i processen: *Til at starte med tænkte jeg, at vi har meget at gøre og gang i mange ting, og nu kom der så en ting mere oveni. Men da man så kom ind i det, synes jeg, at det var fint og spændende...* (Personale B). Men efterhånden som ugerne gik, viste det sig vanskeligt at få omsat samskabelsesbegrebet til handlinger i hverdagen. En af de væsentligste årsager var, at der ikke var rammesat tid, hvor den samlede personalegruppe rent faktisk arbejdede sammen om projektet. Det blev kun til sporadiske samtaler i personalegruppen, hvorfor samskabelse vedblev at være et abstrakt begreb frem for konkrete handlinger.

Arbejdsgruppen oplevede, at udviklingsprojektet druknede i daglige gøremål, og at det var vanskeligt at holde kollegernes motivation oppe. Da den første workshop med landsbyen samtidigt måtte aflyses, oplevede arbejdsgruppen, at den resterende personalegruppe distancerede sig og processen trak i langdrag. Da landsbyen heller ikke viste interesse for at deltage i workshoppen anden gang, arbejdsgruppen

indbød, trods nye tiltag og annoncering i lokalavisen, opgav de både workshoppen og udviklingsprojektet helt. Dette blev modtaget med blandede følelser af deltagerne i arbejdsgruppen:

*Vi vidste jo ikke helt hvad det ville ud-mønte sig i. Man var jo også selv lidt skeptisk ... men da vi kom i arbejdsgruppen var det: Det her skal virkelig lykkes ... man er en del af det. Det er noget vi skal have op at stå. Men jeg kan godt forstå de andre, da de er jo ikke på samme måde er del af arbejdsgruppen. Vi var nået så langt og så falder det hele til jorden ... Så fik vi lavet invitationerne om, så måtte det virkelig rykke, men nej. (Personale B).*

En anden i arbejdsgruppen beskrev sin oplevelse af forløbet således:

*Til at begynde med havde jeg bobler i maven. Det ebbede lidt ud, efterhånden som vi kom længere og længere hen i processen. Så kunne man godt mærke, at det 'uha' ... Man synes man havde gjort så meget ... kunne ikke finde på mere der kunne gøres ... Jeg mistede gnisten for at sige det som det er ... Og jeg indså, at du kan gøre hvad du vil, du kan ikke få de borgere til noget som helst (Personale A).*

Det viste sig altså ikke muligt for personalet at få forældre og andre borgere

til at reagere på tiltag, der vedrørte et bredere perspektiv på Børnehuset i landsbyen. For personalet generelt og for arbejdsgruppen især var det en overraskelse, at der ikke meldte sig flere til deres initiativ, og de beskrev det som "en mavepuster" og at "luften gik ud af ballonen". Situationen var således helt anderledes, end personalet havde regnet med, hvilket medførte en chok-effekt (Weick 1995), som gav anledning til, at ny meningsdannelse kunne opstå: Den identitet og det selvbillede, som personale og ledelse havde givet udtryk for i månederne forinden, var åbenbart ikke adækvat med virkeligheden, og de spurgte nu sig selv, om de så faktisk var en foregangsinstitution med et tæt og godt samarbejde med forældre og landsbyen. Chok-effekten gjorde det nødvendigt for Børnehuset at forholde sig til deres identitet i landsbyen og kommunen, og i relationen til forældrene.

Indbydelsen til workshoppen var et brud i forhold til traditioner og rutiner, som var knyttet til Børnehuset, dets opgave i lokalsamfundet og forældrenes forventninger til, hvad der kunne forlanges af dem. Med invitationen åbnede Børnehuset for at ændre relationen mellem Børnehuset og landsbyen og dermed for at ændre

den eksisterende organisering (Weick 1995). Dermed opstod der flertydighed og usikkerhed, for hvad var det så egentligt vi skulle, og hvem er du og jeg i den relation?

Målet med første workshop var, at borgere og personale i fællesskab genererede ideer til nye fælles aktiviteter i landsbyen, som kunne styrke fællesskabet. En sådan invitation til idégenerering er i sig selv ganske abstrakt, ikke mindst set i forhold til de traditionelle møder, som Børnehuset normalt inviterede til. For det første vedrørte invitationen ikke blot det individuelle barn i Børnehuset og personalets samarbejde med børnenes forældre, men alle landsbyens borgere. Det vil sige, at Børnehuset også henvendte sig til de borgere, der ikke havde deres barn indskrevet i Børnehuset. For det andet blev der ikke inviteret til konkret opgaveløsning, såsom renovering af legepladsen eller information om nye pædagogiske tiltag i Børnehuset, men til en proces, hvor de i fællesskab skulle finde på ideer til "et endnu bedre fællesskab" (Indbydelse til workshop 1). I indbydelsen var der formuleringer, som opfordrede til divergent tænkning og opfinderi (Jungk & Müellert 1984; Michanek & Breiler 2005), hvilket personalet gav udtryk for var svært og udfordrende for dem (Eva.1.pp.-møde). Og personalet var usikre på, hvordan det ville blive at samskabe med borgerne:

*Altså vi har jo vores roller, og det har vi jo også snakket om tidligere, at vi synes det var grænseoverskridende at invitere nogen ind. De fremmede, hahaha. Men jeg tror faktisk også, at de fremmede, eller hvad man nu skal kalde dem, synes det er svært at komme ind til os, og skal ind på vores banehalvdel, fordi de ved jo godt, at vi*

*har en faglig vinkel på tingene... Så der er nogle roller, og det vil der være, ligesom det samspil med forældrene. At vi er nogen, og at de er nogen. Selv om samskabelse gerne skulle være ligeværdigt, så bliver det svært med de roller, som jo stadigvæk er der (Personale D).*

Ligesom personalet var forældrene også skeptiske over for samskabelse, set i forhold til begrundelserne for samskabelse, hvilke roller og hvilket spil, de skulle og ville spille som frivillige i Børnehuset:

*Det skal ikke være noget, der er påduttet eller forpligtet. Det skal være noget man gør, fordi man synes, det er fedt. For mig. [...] Man skal godt nok vælge sine ord med omhu som kommune, når man kommer ud og siger, at vi kunne rigtig godt tænke os, at du kom ud og gjorde dette her frivilligt. Også for at folk ikke skal sige: Rend mig i røven, jeg betaler min skat. Det kan I selv gøre (Forælder 3)*

Meningsskabelse er en forhandlingsproces, hvor vi søger efter og udvælger det, vi har en formodning om, giver mening i den sammenhæng, som vi oplever det i, og ud fra de erfaringer, som vi allerede har haft samt forventninger til fremtiden. I en organisation som Børnehuset fortolker og genfortolker både forældre og personale kontinuerligt omgivelsernes krav og flertydighed. Dog er det ikke alt, der giver mening. Forældrene bakkede op om Børnehusets årligt tilbagevendende pædagogiske projekter, som krævede en ekstra indsats også fra forældrene side. Forældrene hjalp gerne til, og

det gjorde de bl.a. fordi opgaverne var veldefinerede og afgrænsede fra de professionelle pædagogiske opgaver. Traditionen var, at "vi gør som vi plejer", for det gav oplevelsen af et vellykket resultat i form af fællesskab, læring og forudsigelighed. Rutinerne og traditionerne var også medvirkende til at cementere rollefordelingen mellem professionelle og frivillige. De kollektive erfaringer med hvad der giver mening, og deri et ikke-eksisterende

Således indikerer analysen, at samskabelse måske nok kan være et politisk og forskningsmæssigt meningsfuldt begreb, som kan bidrage til et diskursivt fokus på deltagelse og demokratiske processer. Og at samskabelse som et begreb i den pædagogiske praksis sandsynligvis også kan bidrage til en skærpet *opmærksomhed* på, hvem der deltager, kan deltage og på hvilke vilkår. Men som udviklingsforløbet også viste, er det ikke givet, at et diskursivt fokus medfører handlinger og styrkede fællesskaber. Der er derfor risiko for, at det demokratiske potentiale, som samskabelse tales frem med, bliver et idealiseret røgslør, som lægger sig over et i forvejen yderst komplekst felt, uden at skabe grundlæggende ændringer i måden velfærd skabes på. Blot tilføjes en anden måde at tale om velfærd på, hvilket ikke nødvendigvis fører til bedre velfærd, men indimellem også til tilbageskridt eller stagnation.

behov for radikale forandringer, gjorde det vanskeligt for Børnehuset at ændre sin position som et dagtilbud, hvor personalet, i veldefineret samarbejde med forældrene, producerede en offentlig og skattebetalt velfærdsservice.

Der var ikke indlysende behov for mere eller andre former for deltagelse, hverken i børnehus eller landsby. Når så et nyt begreb, som f.eks. *samskabelse*, optrådte i Børnehusets kontekst med varieret styrke, så blev personale og ledelse opmærksomme på begrebet. Det stak ud som noget, der i fremtiden kunne vedrøre forståelsen af pædagogisk arbejde, samarbejdet med forældre og nærmiljø samt deres identitet som børnehus. Men begrebet er endnu abstrakt, for de har ikke handlinger og erfaringer at knytte til det.

- Ahrenkiel, A., & Nielsen, B.S., & Schmidt, C., & Sommer, F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, L.L. & Espersen, H.H. (2017). *Samskabelse, samproduktion og partnerskaber – teoretiske perspektiver I: Partnerskaber og samarbejder mellem det offentlige og civilsamfundet*. Odense: Socialstyrelsen.
- Bayer, S. & Kristensen, J.E. (red.) (2015). *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2015*. U press.
- Boyle, D., & Harris, M. (2009b). *The Challenges of Co-production: How Equal Partnerships Between Professionals and the Public are Crucial to Improving Public Services*. London: Nesta.
- Hagedorn-Rasmussen, P. & Jagd, S. & Rendtorff, J.D. (2006). *Fra værdiledelse til værdier i arbejdslivet*. Projekt nye værdier i arbejdslivet. Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Jungk, R. & Müllert, N. (1984): *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy.
- Michanek, J. & Breiler A. (2005). *Ideagenten. En håndbog i idea management*. København: Jyllands-Postens Forlag.
- Mik-Meyer, N. (2017). *The power of citizens and professionals in welfare encounters*. Manchester: Manchester University Press.
- Needham, C. (2008). *Realising the Potential of Co-production: Negotiating Improvements in Public*

- Services In: Social Policy and Society* 7:2, 221-231.  
UK: Cambridge University Press.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (2006). *Methodologies in Action Research. Action Research and Critical Theory. Research In: Nielsen, K. Aa. & Svensson, L. (red.). Action and Interactive Research. Beyond practice and theory.* Maastricht: Shaker Publishing.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (2010). *Aktionsforskning In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. Kvalitative metoder – en grundbog*, pp. 97-120. København: Hans Reitzels Forlag.
- OECD (2011). *OECD Public Governance Reviews: Together for Better Public Services: Partnering with Citizens and Civil Society* <http://www.oecd.org/gov/togetherforbetterpublicservicespartneringwithcitizensandcivilsociety.htm>
- Osborne, S.P. & Radnor, Z. & Strokosch, K. (2016). *Co-production and the co-creation of value in public services: a suitable case for treatment? Public Management Review*, 18 (5), pp.639-653.
- Pestoff, V. (2009). *Towards a paradigm of democratic participation: citizen participation and co-production of personal social services in Sweden. Annals of Public and Cooperative Economics* 80:2, p. 197-224. CIRIEC. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Pestoff, V. (2011). *Citizens and Co-production of Welfare Services. Childcare in eight European Countries. In: Pestoff, V. & Brandsen, T. & Verschuere, B. New Public Governance, the Third Sector, and Co-Production.* London and New York: Routledge.
- Smidt, S. (2013). *Daginstitution og ledelse. Om ledelse i netværk i selvejende daginstitutioner. Rapport fra udviklingsprojekt for netværk i selvejende institutioner.* Professionshøjskolen UCC.
- Vamstad, J. (2015) *En annan väg till individualisering av välfärdstjänester? – medskapande av barnomsorg i Sverige. Politica*, 47.årg. nr. 2 2015, 202-215.
- Weick, K.E. (1995) *Sensemaking in Organizations.* London: Sage Publications.

## – OM ETISK EFFEKTIVISERING OG GODE GRÆNSER I FRIVILLIGT SOCIALT ARBEJDE<sup>1</sup>

*Mens frivilligt socialt arbejde hyldes politisk og i den offentlige debat, problematiserer civilsamfundsforskere udsigten til instrumentalisering og regulering af den frivillige indsats, ligesom risikoen for ulige møder mellem frivillige og brugere påtales som mulig bivirkning af de frivilliges politiske popularitet. Hvordan mødet mellem frivillig og bruger udspiller sig i den aktuelle danske kontekst, mangler der dog viden om. Med afsæt i et 1½ år langt etnografisk studie blandt frivillige, der udfører frivilligt socialt arbejde i form af virtuel lektiehjælp, viser denne artikel, hvordan den aktuelle institutionelle kontekst understøtter en konkurrenceorienteret frivillig organiseringsform, der rammesætter en effektiv og reguleret interaktion mellem frivillige og brugere, som her er folkeskoleelever. Desuden belyses de frivilliges perspektiv på denne interaktion. Et centralt fund er, at det afgrænsede, effektive møde, som organisationen understøtter, medfører at aktiviteten, lektiehjælp, fremfor relationen mellem frivillig og elev bliver omdrejningspunktet for interaktionen, hvilket både frivillige og elever tilsyneladende værdsætter<sup>2</sup>.*

ennem en vedholdende diskursproduktion i form af “Chartre for samspil mellem den frivillige verden og det offentlige” og “Civilsamfundsstrategier” samt opbygningen af organisatoriske og juridiske strukturer, der skal gøre det lettere at være frivillig, har skiftende danske regeringer over de sidste 15 år søgt at øge deltagelsen i frivilligt arbejde som sådan og frivilligt socialt arbejde i særdeleshed. Mens frivilligt arbejde betragtes som vigtigt for samfundets sammenhængskraft, tilskrives frivilligt socialt arbejde en særlig “innovationsevne” (Regeringen, 2017:10)

og et potentiale for at inkludere socialt udsatte borgere. Desuden menes den frivillige sektor at rumme uudnyttede ressourcer, der kan komme en økonomisk presset velfærdsstat til gode; ikke mindst når frivillige organisationer indgår partnerskaber med private og offentlige aktører.

Danske og internationale forskere forholder sig kritisk til denne udvikling og taler om en “restrukturering” af den frivillige sektor og en instrumentalisering af frivilligt arbejde, når offentlige og private aktører bruger frivilligheden til at fremme egne mål (Hustinx, 2010; Henriksen, 2011). Især

problematiseres tendensen til effektivisering, standardisering og evaluering – kendt som New Public Management (NPM) – når frivillige organisationer konkurrerer om tidsbegrænsede midler eller indgår tværsektorielle partnerskaber (la Cour, 2014). Endelig påpeges risikoen for øget ulighed i mødet mellem ressourcestærke frivillige og socialt udsatte borgere i det frivillige sociale arbejde, når organisationer må fastholde selv "skadelige" frivillige for at tiltrække konkurrenceudsatte projektmidler (Eliasoph, 2011:118).

Et sted mellem de politiske skåltaler og de kritiske røster melder sig spørgsmålet om, hvordan den frivillige sociale indsats udspiller sig i praksis og hvilke konsekvenser den aktuelle institutionelle kontekst har for måden, hvorpå de frivillige og brugerne interagerer. Til trods for en omfattende frivillighedsforskning, er dette spørgsmål stadig underbelyst – ikke mindst i Danmark. Desuden mangler der viden om de frivilliges perspektiv på deres praksis.

Med afsæt i et etnografisk studie blandt frivillige, der udfører frivilligt socialt arbejde i form af virtuel lektiehjælp, bidrager nærværende artikel til den manglende viden ved at fokusere på følgende spørgsmål:

Hvordan rammesættes interaktionen mellem frivillige og brugere i en organisation, der udfører frivilligt socialt arbejde i en kontekst præget af konkurrenceudsatte projektmidler, og hvordan oplever de frivillige interaktionen?

Efter en kort gennemgang af eksisterende forskning på feltet, og artiklens bidrag til denne, introduceres organisationen, Projekt Lektier Online (herfra PLO), der danner afsæt for analysen. Herefter skitseres den metodologiske og

teoretiske tilgang, hvorpå analysen af PLOs organisatoriske kontekst, og de frivilliges interaktioner med brugerne i denne kontekst, fremlægges.

Frivillighedsforskningen i Danmark og internationalt har frembragt adskillige survey-baserede studier, der belyser det frivillige arbejdes udbredelse samt de frivilliges motiver og aktiviteter (Fridberg & Henriksen, 2014). Hvordan interaktionen mellem frivillige og brugere ser ud i en konkret frivillig organiseringsform, ved vi derimod lidt om – især i en dansk kontekst. Ét nyere dansk bidrag leveres af den danske sociolog Anders la Cour, der har undersøgt, hvad der kendetegner omsorgen mellem frivillige og brugere i frivilligt socialt arbejde. Baseret på interviews med ledere, frivillige og brugere ved fire frivillige organisationer, konkluderer la Cour, at den særlige omsorg eller socialitetsform, som han kalder "frivillighedens logik", udfolder sig bedst, når den ydes i konstant veksel mellem organisationens- og "nærværets præmisser" (la Cour, 2014:79-96). For megen organisatorisk styring tynger derimod frivillighedens logik, hvorved det (politisk) eftertragtede potentiale for passioneret engagement og innovation forgår (ibid.). I modsætning til denne bekymring for organisatorisk overstyring, konkluderer den amerikanske sociolog Nina Eliasoph, med afsæt i et langvarigt etnografisk studie af frivillige sociale projekter, at for lidt organisatorisk styring medfører, at mødet foregår på de frivilliges præmisser. I en amerikansk kontekst, hvor frivillige organisationers legitimitet og fundingmuligheder afhænger af et stort antal frivillige deltagere, kommer de frivilliges behov for "berigende op-



levelser” (Eliasoph, 2011:128) i interaktionen med “socialt udsatte unge” til at overskygge de unges behov for hjælp (ibid.).

I familie med denne kritik finder de to pædagogikforskere, Marta Padovan-Özdemir og Trine Øland, i et studie af organisationsdokumenter fra Dansk Røde Kors, Dansk Flygtningehjælp og Danske Kommuner, at flygtninge konstrueres som uendeligt hjælpetrængende, mens frivilliges (og velfærdsprofessionelles) behov for en identitet som påskønnet hjælp på “magisk vis” usynliggøres (Padovan-Özdemir & Øland, 2017). Dette skaber ifølge forskerne basis for et “vampyrisk venskab”, hvor flygtningene fastholdes som uendeligt forbedringsværdige mål for den godhjertede frivilliges hjælp (ibid.). De to sidstnævnte observationer svarer til civilsamfundsforskerne Lester Salamon og Helmut Anheiers påpegning af risikoen for *filantropisk paternalisme* mellem ressourcestærke frivillige og udsatte brugere som en af svaghederne ved frivilligt arbejde (Salamon & Anheier 1998). Med undtagelse af Eliasophs etnografiske studie, der er foretaget i en amerikansk kontekst, er ovenstående forskning baseret på interviews, dokumentanalyser eller teoretiske betragtninger. Nærværende artikel bidrager til den eksisterende forskning på tre måder. Med en empiri baseret på deltagende observation, udgør artiklen for det første et metodisk bidrag til den overvejende survey- og interviewbaserede frivillighedsforskning. Desuden peger artiklens analyser på, at organisatorisk regulering og rammesætning kan modvirke et ulige møde mellem ressourcestærke frivillige og socialt udsatte brugere. Dermed bidrager artiklen dels til diskussionen om ulighed som risiko ved frivilligt

socialt arbejde og dels til debatten om organisatorisk topstyring og New Public Management i frivillige organisationer.

Projekt Lektier Online blev udviklet i 2009 af ansatte ved Statsbiblioteket i Århus, der ville skabe et anonymt og fleksibelt tilbud om lektiehjælp til to-sprogede drenge i 6. til 10. klasse fra folkeskoler i socialt udsatte boligområder. Ydelsen blev målrettet denne gruppe på grund af dens høje frafald i uddannelsessystemet og manglende interesse for de “fysiske lektiecafeer”, som man tilskrev kravet om fysisk fremmøde. PLO blev lanceret i 2010 med støtte fra en tidsbegrænset satspuljebevilling<sup>3</sup>, hvortil der knyttede sig en række evalueringsmål. I 2012 blev satspuljemidlerne tildelt i yderligere to år og projektet knopskød med afdelinger ved to andre biblioteker samt to lokalafdelinger ved projektets strategiske partner; den private it-virksomhed KMD (tidligere Kommunedata). PLO var dermed forankret og ledet af en offentlig institution, men indgik løbende partnerskaber med både offentlige og private aktører. Den virtuelle lektiehjælp var baseret på frivilligt arbejde men de frivilliges arbejde, og organisationens daglige drift, blev administreret af projektansatte. De frivillige bestod af universitetsstuderende samt af såkaldte “virksomhedsfrivillige” fra KMD, der var frivillige i arbejdstiden som en del af det strategiske partnerskab. Denne artikel fokuserer på de frivillige studerendes interaktion med målgruppen.

Interaktionen mellem frivillig og elev foregik ved, at eleverne loggede ind på et specialdesignet lektiehjælper-site med en anonym profil, og define-

rede en opgave som de ønskede hjælp med. De frivillige loggede ind fra en digital profil, der viste deres fornavn og de fag man hjalp med. Herefter sørgede en projektansat for at matche en elev med en frivillig ud fra den faglige problemstilling. Elever der ventede på hjælp blev registreret i en digital kø. På lektiehjælperstet kunne interageres via kamera og chat (skrift) samt ved at tegne på en virtuel tavle. PLO's egne undersøgelser viste, at den chatbaserede interaktion var mest udbredt, men dette vender jeg tilbage til. Under vagterne sad de frivillige sammen i såkaldte call-centre; lokaler på et af de tre biblioteker, der var udstyret med computere og head-sets. Eleverne tilgik lektiestet fra deres private computer.

Som case-præsentationen antyder, repræsenterer PLO en eksemplarisk case på en organisation, der er undfanget og næret af den dominerende politiske diskursproduktion omkring civilsamfundet, og som betoner frivilligt socialt arbejde og tværsektorielle partnerskaber. Dermed udgør PLO et godt sted at undersøge, hvordan en central tendens i den institutionelle rammesætning legitimerer og understøtter bestemte organiseringsformer, som igen muliggør bestemte interaktionsformer mellem frivillige og brugere.

Artiklens empiriske grundlag er frembragt med en blanding af kvalitative metoder. Centralt står 1½ års deltagende observationsstudier blandt frivillige hos PLO, da denne metode egner sig til at indfange mønstre i såvel verbal som non-verbal interaktion i en konkret organisatorisk kontekst (Luhtakallio & Eliasoph 2014). Således deltog jeg i oplæringskurser, kompe-

tencegivende kurser og sociale arrangementer for frivillige, og fungerede som virtuel lektiehjælper. Observationerne blev suppleret med semistrukturerede interviews og fokusgrupper med i alt 23 frivillige. Endelig gennemgik jeg analoge og virtuelle organisationsdokumenter, såsom projektbeskrivelser, kvartalsrapporter og nyhedsbreve for at få indblik i PLOs interne og eksterne selvfremsættelse og pejlemærker. De analytiske temaer, som præsenteres nedenfor, er fremkommet gennem en proces, hvor iøjnefaldende mønstre fra feltarbejdet har dannet udgangspunkt for en systematisk læsning af feltnoter, interviewudskrifter og organisationsdokumenter, der kunne vise substansen og udbredelsen af temaet<sup>4</sup>.

I tråd med artiklens mål om at undersøge, hvad der kendetegner PLOs organisatoriske rammesætning af interaktionen mellem frivillige og elever, og hvordan de frivillige oplever denne rammesætning og interaktion, følger analysen to trin. På første trin fremhæves centrale træk ved organisationens kontekst for interaktionen. "Kontekst" i denne sammenhæng omfatter såvel det formelle aspekt (regler, målsætninger, værdier og normer) som det materielle aspekt (fysiske og virtuelle rum). På næste trin fremlægges de frivilliges oplevelser af konteksten og interaktionen.

Særligt to teoretiske perspektiver har informeret analysen. Det første er teorien om institutionelle logikker, der giver blik for, hvordan en organiseringsform som PLO integrerer, og orienterer sig efter dominerende, til tider modstridende, krav og tendenser i den institutionelle kontekst (Friedland & Alford, 1991). Det andet perspektiv er material-fænomenologien, der kan øge forskerens sensitivitet overfor,

hvordan senmoderne livsrum, såsom call-centrene eller de virtuelle rum hvor frivillige og elever interagerer, i kraft af deres materielle og stemningsmæssige udtryk muliggør forskellige interaktionsformer og oplevemåder (Bech 1999). Den sammensatte teoretiske ramme tilbyder således forskellige linser, der egner sig til at indfange henholdsvis den formelle, materielle og kontekstorienterede dimension ved PLOs organisatoriske udformning samtidig med, at især den materialfænomenologiske linse skærper opmærksomheden på ikke-verbaliserede træk ved organisationens kontekst og betoner vigtigheden af at inkludere de frivilliges oplevelser.

Efter denne indkredsning af metodevalget og den sammensatte teoretiske ramme følger nu analysen, der lægger ud med et portræt af centrale træk ved PLOs organisatoriske kontekst.

På tværs af observationer, interviews og dokumenter tegnede der sig et billede af PLO som en organisation med en iøjnefaldende interesse i at skabe og understøtte en effektiv, veldefineret og målrettet interaktion mellem frivillige og elever. Fornemmelsen for dette gennemgående træk opstod allerede ved første møde med PLO, som analysen tager afsæt i.

Alle aspirerende frivillige hos PLO skulle følge et oplæringskursus, der varede fire timer og skulle klæde nye frivillige på til at håndtere de pædagogiske og tekniske udfordringer ved den virtuelle interaktion med eleverne. Dette obligatoriske optagelses- og indvielsesritual gav et værdifuldt første-håndsindtryk af organisationen som

helhed og lagde kimen til en voksende fornemmelse for PLO's forkærlighed for regler, rammer og effektivitet.

En væsentlig gruppe af regler angik mødet med eleverne. Aspirerende frivillige blev instrueret i at møde eleverne på en anerkendende måde og yde "hjælp-til-selvhjælp". Desuden skulle de frivillige agere positivt og tænke positivt om eleven. Som de kursusansvarlige indskærpede, skulle den positive indstilling ikke forveksles med rollen som "forælder", eller andre omsorgspersoner. Tværtimod lagde ledelsen vægt på, at de frivilliges rolle var afgrænset til at håndtere den rent faglige, velafgrænsede problemstilling, som eleven præsenterede. I forlængelse heraf fulgte en række instrukser i, hvilke elever og problemstillinger, der var legitime og det modsatte. Således noteret ved et oplæringskursus:

*"Projektlederen fortæller om muligheden for at få "useriøse" elever igennem. De kan være flabede, men de kan også rejse problemer, som ikke har noget med lektier at gøre. I så fald skal de sendes videre til hjemmesider specialiseret i andre problemer, såsom mobning eller sorg."*

Ud over afgrænsningen af roller, problemstillinger og elever, blev vigtigheden af en særlig tidsgrænse understreget. Hver interaktion, eller session – som det blev kaldt – måtte højst vare 30 minutter på travle aftener. Som den kursusansvarlige forklarede, var der ofte mange elever i kø, og grænsen var sat af hensyn til dem. Desuden forklarede hun, at de frivillige med tiden ville lære at udøve både tidseffektiv og anerkendende lektiehjælp.

De mange instrukser var foreviget

i guiden "God kommunikation i lektiehjælpen"; en samling laminerede papirer, der blev gennemgået på kurserne og lå fremme i call-centrene. Guiden beskrev omhyggeligt, hvordan man kunne agere, "tale" og "tænke" i mødet med eleverne og opremsede desuden en række forholdsregler der skulle understøtte en effektiv og tidsbegrænset interaktion. Således lød det under overskriften "hvad er rammerne for lektiehjælpen?":

*– Vurdér inden en session går i gang, om det er en travl aften. I så fald skal man starte sessionen med at give eleven besked: "Hej. Du får op til 30 minutter hjælp af mig i aften".*

*– Et lektiehjælper spørgsmål pr. session. Pr. lektiehjælper session får eleverne (kun) hjælp til det konkrete spørgsmål de kommer ind med [ ]."*

Den afgrænsede rolle som faglig hjælper og tidsgrænsen fungerede dermed gensidigt forstærkende, idet eleverne dårligt kunne nå at give udtryk for andre problemer end én bestemt formel eller oversættelse indenfor de fastsatte 30 minutter. Dette fremgik blandt andet ved et kompetencekursus for de frivillige, hvor to konsulenter fra firmaet "Time to Learn" holdt oplæg om anerkendende lektiehjælp til folkeskoleelever. Et af konsulenternes råd var at spørge ind til elevens trivsel forud for lektiehjælpen, idet elever i målgruppen kunne være trætte eller sultne, når de loggede ind. Som de frivillige forklarede, havde de ikke tid til kontekstrelaterede spørgsmål og mente heller ikke, at eleverne ønskede at bruge den sparsomme tid på spørgsmål til deres baggrund og trivsel.

Observationerne af samspillet mel-

lem de veldefinerede roller og tidseffektive møder fik yderligere empirisk substans under gennemlæsningen af organisationsdokumenterne, hvor PLO fremstillede sig selv som en organisation præget af stram og effektiv styring mod kvantificerbare performancemål. Dette fremgik blandt andet af de kvartalsmæssige statusrapporter, der blev sendt til styregruppen i forbindelse med, at PLO blev tildelt anden runde af satspuljemidler. Således stod der under overskriften "Projektets mål og overordnede succeskriterier":

*I projektperioden 2012 – 2014 har styregruppen som en del af satspuljeansøgningen defineret nedenstående konkrete mål for videreudvikling af aktiviteten på lektier-online.dk. Målene skal nås inden udgangen af 2014, og vurderes at være ret ambitiøse, da de generelt implicerer en fordobling af projektets kapacitet uden at der tilføres ekstra midler:*

*Flere fag: Fx kemi, fysik, tysk  
Øget åbningstid: 16-21 fem dage om ugen  
400 ugentlige sessioner  
ca. 200 frivillige lektiehjælpere  
6000 brugerprofiler*

*I forhold til elever og frivillige, var der videre formuleret nogle mål for deres udbytte:*

*– Minimum 75 % af eleverne er tilfredse med den hjælp, de får på lektier "online.dk"*

*[...]*

*– Minimum 75 % [af de frivillige, AG] oplever generel tilfredshed med deres frivillig job [...] En fastholdelseskvo-*

*tient på mindst 70 % af den samlede lektiehjælperstab fra semester til semester.*

Sammenholdt med de omhyggelige, standardiserede instruktioner til de frivillige og organisationens selvfremsstilling overfor både frivillige og eksterne interessenter, indikerede de mange kvantitative målsætninger, at PLO forfulgte en række institutionelle logikker (Friedland & Alford 1991). Dels en pædagogisk logik, der afspejlede sig i instruktionerne om at agere "anerkendende" og "yde hjælp-til-selvhjælp" og dels en markedslogik, der optrådte når PLO antydede at organisationen var "ambitiøs" idet den effektiviserede og ekspanderede og samtidigt stræbte efter en høj andel tilfredse "brugere" i form af elever og frivillige. Desuden orienterede PLO sig efter en civilsamfundslogik, idet ledelsen i flere sammenhænge betonedede det særlige ved de frivilliges deltagelse eller lagde vægt på, hvordan PLO skabte "*aktive digitale borgere*". Den simultane forfølgelse af mange parallelle, potentielt modsatrettede, institutionelle logikker placerer PLO i gruppen af hybride organiseringsformer, som siges at brede sig i det nuværende landskab af politisk restrukturering af civilsamfundet (Hustinx 2010). I dette landskab må frivillige organisationer agere fleksibelt og alsidigt for at behage forskellige interessenter og sikre funding og legitimitet (Skelcher & Smith 2015). Det, der særligt bekymrer forskerne i den sammenhæng, er, som nævnt tidligere, tendensen til effektivisering, standardisering og professionalisering, svarende til det markedsinspirerede styringsparadigme NPM.

Efter at have belyst, hvordan NPM paradigmet manifesterede sig i PLOs

verbale og skriftlige kommunikation, vendes opmærksomheden nu mod den materielle dimension af PLOs organisatoriske kontekst.

Ved at færdes mellem de frivillige i call-centrene og selv agere frivillig, blev det tydeligt, at grænserne om interaktionen mellem frivillig og elev ikke alene blev etableret formelt, i mundtlige og skriftlige instruktioner. Selve måden, hvorpå PLOs fysiske og virtuelle rum var indrettet på og blev anvendt, udgjorde en materiel understøttelse af det afgrænsede møde.

Den fagligt fokuserede rolle, og det aktivitetsrettede, distancerede møde blev understøttet af, at interaktionen foregik virtuelt medieret, hvilket begrænsede non-verbale følelsesudtryk i form af gestik, mimik og tonefald. Hvordan henholdsvis elev og frivillig egentlig så ud, hvilken stemning der prægede rummet de sad i, hvad der gik forud for mødet og fulgte efter, samt hvad der kendetegnede modpartens sociale og personlige baggrund, lå uden for begge parter horisont. Dette vilkår begrænsede muligheden for dannelsen af personlige relationer.

Også tidsgrænsen blev materielt understøttet på flere måder. For det første var call-centrenes største og mest synlige væg oplyst af en digital gengivelse af lektiekøen. Dette sikrede, at man fra alle kanter i rummet kunne se de ventende elever og hvor lang tid de havde ventet. Ud over køen var der ingen plakater på væggene eller andre æstetiske forsøg på at opløse de hvide vægges kølige udstråling. Selve call-centrenes møblement, der bestod af enkle træstole placeret foran bordene hvor de stationære computere stod, inviterede heller ikke til anden aktivitet end koncentreret stillesiddende arbejde. Modsat de øvrige

biblioteksrum, på de biblioteker hvor call-centrene lå, der rummede en variation af store bløde loungemøbler i mange farver egnet til afslapning samt høje caféstole egnet til en kaffe-pause eller snak, var call-centrene mere spartansk indrettet. Dertil kom, at for megen aktivitet skabte unødigt støj og turbulens i et lokale præget af dyb koncentration og interaktion via en digital forbindelse, der ofte svigtede. Hverken rummets indretning, eller den dominerende praksis i rummet indbød til anden aktivitet end stillesiddende, effektiv, virtuel lektiehjælp. Med andre ord blev de formelle retningslinjer forstærket materielt i disse rum, der syntes stemt til koncentreret og effektiv handling. I tillæg til selve call-centrenes fysiske indretning, var det digitale lektiehjælper-site udstyret med et lille ur i skærmens øverste højre hjørne, der gik i gang ved hver ny session og viste, hvor lang tid man havde brugt.

I sin helhed bevirkede PLOs organisatoriske kontekst, at det var aktiviteten, virtuel lektiehjælp, fremfor relationen, der var omdrejningspunktet for interaktionen mellem frivillig og elev. Både verbalt og materielt lærte frivillige og elever hos PLO at skabe et effektivt, tidsafgrænset møde mellem en fagligt fokuseret elev og en positiv, men ikke omsorgsgivende, frivillig om en veldefineret faglig opgave. Spørgsmålet om, hvordan de frivillige oplevede deres rolle og agerede i samspil med disse rammer, behandles i artiklens næste og sidste del.

I takt med at PLOs organisatoriske kontekst blev tydeligere, voksede også

en undren over de frivilliges *frivillige* deltagelse i denne organiseringsform. Hvordan kunne disse unge være tiltrukket af en frivillig social aktivitet, der knap gav adgang til at se personen man hjalp? Denne undren var afledt af Eliasophs studie der viste, at det var muligheden for at gøre en "meningsfuld forskel" og have en "moralisk transformativ og tilfredsstillende oplevelse" i mødet med en "udsat ung", der motiverede de amerikanske frivillige, ligesom en del af den transformativ oplevelse lå i opbygningen af relationer til de udsatte unge (Eliasoph, 2011:128). Hvordan kunne man på den baggrund forstå de danske frivilliges søgning mod PLO, hvor den organisatoriske kontekst såvel formelt som materielt forhindrede et "transformativt" indblik i modpartens univers? Som det viste sig, oplevede hovedparten af de frivillige ligefrem den afgrænsede interaktion som en fordel:

*Nina: "Jeg kunne godt lide, at man var der, men man var fysisk et andet sted, end dem man hjalp.*

*Ane: Det kunne du godt lide?*

*N: Ja, fordi forpligtelsen ville være anderledes ellers. Jeg behøvede ikke at engagere mig personligt. De behøvede ikke at vide, hvem jeg var og omvendt [ ]. Det eneste de vidste, det var, at jeg ville hjælpe dem. Jeg kunne godt lide den distance. Man var fri for personlige oplysninger.*

*A: Okay, så det kunne du godt lide?*

*N: Ja, det gjorde kontakten nemmere med nogle af de her unge mennesker, fordi de behøvede ikke at undskylde deres tilstedeværelse eller undskylde, hvor dårlige de egentlig var. [ ]. Jeg kunne gå dem i møde, uden at være forudindtaget på nogen måde. Det synes jeg er en kæmpe force ved*

*Lektier Online modsat de fysiske lektiecaféer. [ ]. Man kunne engagere sig i det tidsrum, man var sammen med eleven, og så kunne man lægge det på hylden. Man behøvede ikke at tage en personlig historie med hjem, fordi det havde jeg ikke lyst til [ ]. Jeg sad trygt bag min skærm, hvilket de også gjorde”.*

Ninas værdsættelse af den distancerede interaktion viste sig at være udbredt blandt de frivillige. Gennemgående foretrak de frivillige, at baggrunden

var ude af syne – både bogstavelig talt og kognitivt. Selv tidsgrænsen, der kunne repræsentere sindbilledet på NPM i den frivillige sektor, havde de frivillige et positivt og ligefrem strategisk forhold til. Således uddrag fra en fokusgruppe:

*Ane: Nu snakkede vi lidt om tidsgrænsen, og nogle af jer sagde, at det nogle gange kunne være lidt udfordrende.*

*Carla: Men det kan også være godt.*

*A: Hvordan det?*

*Tina: Altså, for mig kan det være godt. Hvis man sidder med en, der er meget krævende, der kan det være en fordel at kunne sige; nu må du sidde med det her selv.*

*[De andre nikker]*

*Carla: [ ] det er godt med tiden at henvise til, selvom der måske ikke er nogen god grund til at lukke ned.*

At bruge tidsgrænsen som en legitim grænse at henvise til for at afslutte krævende interaktioner, sådan som Tina og Carla gjorde, viste sig at være en udbredt praksis. Dette indikerer, at træk fra NPM paradigmet ikke udelukkende opleves negativt eller demotiverende for de frivillige, sådan som la Cour argumenterer for (la Cour 2014).

De frivilliges værdsættelse af distancen og muligheden for at lukke ned for interaktionen med eleverne, rejser dog spørgsmålet om, hvorvidt interaktionen hos PLO så foregår på de

frivilliges præmisser. Denne bekymring mindskes grundet en række træk ved PLOs organisatoriske kontekst.

I forhold til elevernes rolle i interaktionen kan dette studie kun vise noget indirekte. Dog tyder observationerne på, at også eleverne værdsatte grænserne. Ud over hyppige tekniske problemer, der gav digitale forstyrrelser, pegede både feltarbejde, interviews og PLOs egne undersøgelser på, at de fleste elever slukkede deres kamera og angav at “have problemer med deres mikrofon”, hvorfor man oftest chattede.

Givet valget mellem en interaktion “på nærværets præmisser” og en mere rammesat, anonym og afgrænset interaktion, foretrak eleverne tilsyneladende det sidste. Den fysiske, rumlige adskillelse i kombination med den virtuelle interaktion bidrog ikke alene til et afgrænset møde, der

havde aktiviteten, fremfor den “transformative” relation som mål. Det at mødet foregik på en digital platform, som eleverne anonymt kunne tilgå og forlade uden sanktioner af hverken formel eller symbolsk art, bidrog til at forskyde magtbalancen mellem frivillig og elev, til elevens fordel. Desuden sikrede PLOs markedsorienterede fokus på “brugertilfredshed”, at såvel de frivilliges som elevernes “positive oplevelser”, blev efterstræbt. I kraft af PLOs orientering efter NPM styringslogikken blev den potentielt socioøkonomisk ulige positionering mellem en ressourcestærk frivillig studerende og en to-sproget elev fra et socialt udsat boligområde overlejret af rollerne som “service-udbydende frivillig” og “service-modtagende bruger” med fri adgang til “esc” knappen og mulighed for at evaluere ydelsen negativt. Endelig indebar den aktivitetsbaserede interaktionsform og det fleksible digitale design, at de frivillige kunne sende eleverne videre til en frivillig med bedre forudsætninger for at hjælpe. På alle disse måder muliggjorde PLOs organisatoriske kontekst at interaktionen rettede sig efter elevens behov, fremfor kun de frivilliges.

Frivilligheden generelt og frivilligt socialt arbejde i særdeleshed er kommet på den politiske dagsorden. Tendensen til instrumentalisering og restrukturering af frivilligheden kritiseres dog på to måder. For det første peges på risikoen for professionalisering og overstyring af det frivillige arbejde. For det andet problematiseres risikoen for ulighed når ressourcestærke frivillige møder socialt udsatte brugere i en organisation der har fokus på at fastholde og tilfredsstille sine frivillige.

Hvordan mødet mellem frivillig og bruger konkret udspiller sig, ved vi dog for lidt om.

Denne artikel stillede derfor skarpt på organisationen PLO, der laver frivilligt socialt arbejde i form af virtuel lektiehjælp mens den søger at navigere i det aktuelle landskab af konkurrenceudsatte tidsbegrænsede midler. Gennem en teoretisk ramme der gav blik for både den formelle og materielle dimension af PLOs organisatoriske kontekst, undersøgte artiklen, hvad der kendetegnede den omdiskuterede interaktion mellem frivillige studerende og elever fra socialt udsatte boligområder.

Artiklen pegede for det første på, at PLO's organisatoriske kontekst var præget af træk fra NPM-paradigmet, hvilket understøttede en afgrænset og effektiv interaktion, der havde aktiviteten, fremfor relationen, som omdrejningspunkt. Overfor bekymringen for, at for meget regulering kan hæmme “frivillighedens logik” i at udfolde sig, viste inddragelsen af de frivilliges eget perspektiv, at de værdsatte organisationens grænsedragninger. Selv tidsgrænsen – det mest iøjnefaldende eksempel på NPM, accepterede og værdsatte de frivillige som en legitim ramme for at afslutte besværlige interaktioner. For



det andet viste det sig, at eleverne selv fravalgte muligheden for et "møde på nærværets præmisser" og valgte den mest anonyme måde at kommunikere på. Det stramme organisatoriske design og den høje grad af styring modvirkede dermed noget af risikoen for filantropisk paternalisme som forskere gennem tiden har påpeget og kritiseret ved frivilligt socialt arbejde.

- Bech, H. (1999). *Fritidsverden: Studier i modernitet, mandighed, homoseksualitet og senmodernitet*. København: Forlaget Sociologi, s. 13-121.
- Eliasoph, N. (2011). *Making Volunteers: Civic Life after Welfare's end*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Fridberg, T. & Henriksen, L. S. (2014). *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004-2012*. SFI – Det nationale Forskningscenter for Velfærd 09(14): 291 sider.
- Friedland, R., & Alford, R. R. (1991). Bringing Society Back in: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions. pp. 232-266 in: Powell, W. & DiMaggio P.J (Eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grubb, A. (2016). "Vi skal bare hjælpe og spise chokoladekiks" – En kvalitativ undersøgelse af unge frivilliges deltagelse i en ikke-medlemsbaseret, digitalt koordineret organiseringsform af frivilligt socialt arbejde". Ph.d.-Afhandling. Aalborg Universitetsforlag.
- Henriksen, L. S. (2011). Restrukturering af frivilligheden, i: *Uden for nummer – Tidsskrift for forskning og praksis i socialt arbejde*, 12 (23): 4 -13.
- Hustinx, L. (2010). Institutionally Individualized Volunteering: Towards a Late Modern Re-Construction in: *Journal of Civil Society* 6(2):165 – 179.
- la Cour, A. (2014). "Frivillighedens logik og dens politik – En analyse af den personrettede frivillige sociale indsats og statens frivillighedspolitik". Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Luhtakallio, E. & Eliasoph, N. (2014). Ethnography of Politics and Political Communication: Studies in Sociology and Political Science. In Kenski, K. & Jamieson, K. H. (Eds.): *Oxford Handbook of Political Communication*. BY: Oxford University Press.
- Padovan-Özdemir, M. &, Øland, T. (2017): Smil og velkommen! Om flygtningehjælperens godgørende lyster. *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 3:37-49.
- Regeringen (2017): Strategi for et stærkere civilsamfund. Børne- og Socialministeriet.
- Skelcher, C, & Smith, S. R. (2015). Theorizing Hybridity: Institutional logics, complex organizations, and actor identities: The Case of Nonprofits, In: *Public Administration* 93(2):433-448.
- Salamon, L. & Anheier, H. "Social Origins of Civil Society (1998): Explaining the Nonprofit Sector Cross-Nationally" In: *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 9(3):213-228.

- 1 Artiklens empiri er tidligere præsenteret i Ph.d.-afhandlingen: "Vi skal bare hjælpe og spise chokoladekiks" [ ] (Grubb 2016). Såvel empiri som analytiske pointer er omarbejdet og gentænkt i artiklen, men overlap mellem artikel og afhandlingen forekommer.
- 2 Forfatteren vil gerne takke dette temanummers redaktion samt Tanja Dall Jensen og resten af forskningsgruppen "BASPUF" ved Aalborg Universitet for fagligt og strukturelt kvalificerende bemærkninger til artiklen undervejs. Desuden skal den anonyme bedømmer have tak for grundige og konstruktive kommentarer. Alle tilbageværende fejl og mangler er alene forfatterens ansvar.
- 3 Satspuljemidlerne er politisk uddelte, typisk tidsbegrænsede, projektmidler til projekter på social – og sundhedsområdet.
- 4 Analysestrategien beskrives udførligt i føromtalt afhandling (Grubb 2016:78).

## – SKOLENS SUBTILE ORKESTRERING AF KROPPE

*På baggrund af et fokuseret og korttidsetnografisk feltarbejde giver artiklen eksempler på, hvorledes elever i indskoling gør krop i skolen. At gøre krop i skolen bruges som et begreb til at forstå variationen af kropslige praksisser i skolen, såsom at gå rundt på skolen, sidde på en stol mv. Analyserne peger på, at regler forvaltes og fortolkes ret forskelligt, og at eleverne gennem tilnærmelser og henvisninger til regler og normer kan fortolke og udvide den kropslige gøren.*

n talemåde siger, at børn bruger de første 6 år af deres liv på at lære at bevæge sig og de næste 10 år på at lære at sidde stille. Det er naturligvis sagt med et glimt i øjet, men dækker samtidig over, at børn møder nogle radikalt forandrede forventninger til deres kropslighed, når de begynder i skole. I skolen er børnene ældre, der er flere børn på mindre plads, der er færre voksne og en strammere ydrestyring i forhold til, hvad man må og skal. Det er med andre ord ikke opsigtsvækkende, at den kropslige praksis ændrer sig. Der sker en socialisering og disciplinering af kroppen. Det er der ikke noget nyt i. Historisk set er kroppen blevet opfattet som syndig og vild og har derfor skullet tæmmes og civiliseres (Elias, 1994). I det følgende anskues kroppen i skolen ikke som en praksis af enkeltstående eller bevidste handlinger af distinkte aktører, men som en kropslig gøren. Med kropslig gøren menes kropslige hverdagslivspraksisser, hvor gentagelser og referencer til andre kroppe gøren betyder, at diskurser om kroppe uophørligt produceres og

reproduceres (Butler, 1993). Regler og normer for kropslighed i skolen er hverken bevidste eller determinerende, men kan forstås som det baggrundstæppe, hvorpå elevernes kropslige gøren udspiller sig.

Indførelse af motion og bevægelse i forbindelse med skolereformen i 2014 har aktualiseret og accentueret kroppens rolle i skolen, idet bevægekroppen (Nielsen, 1997) hermed er blevet tilskrevet en ny positiv værdi. Bevægekroppens forøgede legitimitet rykker ved regler og normer for forholdet mellem den aktive og den stille krop, og forøger behovet for at forstå de mekanismer, der regulerer elevernes kropslige praksis (Jensen, 2015). Det betyder dog ikke, at lærerens grundlæggende arbejde med kroppen i skolehverdagen har ændret sig. Elever er stadig børn, der bruger deres krop på måder, der kalder på irettesættelser, disciplinering og civiliseringsprocesser, og det sker i komplekse relationelle sammenhænge, hvor regler og normer skabes og genfortolkes. Eleverne skal lære, hvad der er kropsligt passende i skolen, men på trods af fælles regler og normer er

det alligevel forskelligt fra elev til elev, hvordan det er passende at gøre krop i skolen.

I denne artikel rettes blikket mod kroppen, når den helst ikke skal være i bevægelse. Den kropslige praksis, som vi i reglen tager for givet – vaner, rutiner, bevægelse, uro, modstand, rastløshed, ballade mv., men også de normer, diskurser og holdninger som

er noget andet end brugen af regler og normer. En skoles hverdagsliv og praksis er et pragmatisk møde mellem sociale strukturer og levet liv. At studere kroppen i skolen er således også en måde at rette blikket mod hverdagslivets gøren og dermed det sociale liv, som er den sociale realitet, når den sociale struktur møder hverdagens pragmatisme, rammer og idiosynkra-

ligger implicit i denne praksis. Når analyserne retter blikket mod disse forhold, er det på baggrund af en antagelse om og observationer af, at regler for kropslighed og bevægelse i skolen er influeret af komplekse normer, der ikke er åbenlyse. Artiklen diskuterer de regler og normer, der virker i skolens hverdag, og som inspireret af Jette Kofoeds terminologi (2004) kan kaldes for "passende kropslig elevhed" i skolen.

I et feltstudie jeg foretog på en skole i 2014-15 blev det tydeligt for mig, at regler, normer og praksis om kroppen ofte blev omtalt på én måde, men i praksis udfoldede sig anderledes. Det er en velkendt antropologisk pointe, at beskrivelser af den sociale struktur ofte varierer fra det sociale liv. Med Raymond Firths ord kan man sige, at "The ideal may be no guide to reality" (1964, p. 38). Regler og normer

er tydeliggøre den subjektivitet og normativitet, der knytter sig til regler og normer for kropslig praksis. Netop ved at rette fokus mod at regler og normer bliver forvaltet subjektivt og normativt, bliver det muligt at få øje på de subtile mekanismer, der påvirker kropslig gøren i skolen.

Regler og normer for kropslig praksis i indskolingens undersøges som 'kropslig gøren'. Med kropslig gøren trækker jeg på Judith Butlers forståelse af gøren (performativity), som i modsætning til enkeltstående og viljestyret handling må forstås som en gentagende og refererende praksis, der er karakteristisk for den måde diskurser produceres (1993, p. 2). Kropslig gøren er hverken determineret eller forudsætningsløs, men gennem såvel bevidste som ubevidste justeringer og nyfortolkninger sker der uophørligt forandringer og udvikling i den kropslige gøren.

Kropslig gøren forstås altså som et dialektisk forhold mellem kropslige praktikker og diskurser herom. Acceptabel kropslig gøren er ikke værdineutral, men reguleret af normer, hvilket betyder, at forståelsen af hvad der opfattes som acceptabel kropslig gøren er kompleks, og at der hersker konkurrerende diskurser herom.

Butlers pointe er, at kvinder ikke handler på bestemte måder, fordi de føler sig som kvinder, men at de føler sig som kvinder, fordi de handler som kvinder. Ligeledes kan elevrollen ikke forstås som en statisk rolle med et fast defineret indhold, men som en subjektposition der bliver produceret og reproduceret i det konkrete kropslige møde i skolen. At gøre krop i skolen handler således om, at eleverne på samme tid indskrives i og skriver en rolle, der gør, at de føler sig som elever. Elevernes kropslige gøren er både et resultat af deres individuelle identiteter og en kilde til formning af deres identitet. Elevrollen forhandles i den sociale interaktion og er således socialt konstrueret.

I *Bodies that matter* giver Butler (1993, p. 14) et bud på, hvordan man kan forstå den flertydighed eller pragmatisme, som er karakteristisk for de normer, der er impliceret i kropslig gøren:

*The force and necessity of these norms (...) is thus functionally dependent on the approximation and citation of the law; the law without its approximation is no law or, rather, it remains a governing law only for those who would affirm it on the basis of religious faith.*

At gøre krop i skolen indebærer altså en tilnærmelse eller henvisning til de regler og normer, der gør sig gæl-

dende i den konkrete kontekst. Den komplekse kropslige praksis kan ikke forstås alene ved en henvisning til regler og normer, men kan heller ikke forstås uden. Når den kropslige gøren i skolen indebærer tilnærmelser og henvisninger til regler og normer, rejser det både spørgsmål om, hvilke regler og normer der gør sig gældende, og hvad der konstituerer og karakteriserer disse tilnærmelser og henvisninger. Det er ambitionen at identificere en orden i det, der tilsyneladende ligner tilfældige kropslige interaktioner og handlinger, uagtet at den indeholder uendelig mange variationer (Goffman, 1983). I et afsluttende afsnit forlader jeg det diskursanalytiske udgangspunkt og diskuterer, hvorvidt de variationer jeg identificerer, med fordel kan forstås som strukturelt betingede differentieringsprocesser (Andersen & Andersen, 2015; Bourdieu, 1995; Frykman, 2005).

Blikket på kroppen er ikke blot en tematisk afgrænsning og et teoretisk valg, men har endvidere fungeret som en metodisk guideline. I skoleåret 2014-15, det første år efter implementeringen af skolereformen, gennemførte jeg et feltarbejde i indskolingen på en dansk folkeskole. Den valgte skole er beliggende i en mindre by, og eleverne kommer fra hjem med økonomisk og demografisk sammensat baggrund. Der er således elever fra oplandet, parcelhuse og socialt boligbyggeri, ligesom der er elever med forskellig etnisk baggrund og fra henholdsvis uddannelsesvante og uddannelsesfremmede hjem. Intentionen er ikke, at studiets analyser skal kunne generaliseres, men at de vækker genkendelse, og at de fremanalyserede

dilemmaer og problemstillinger skaber ny erkendelse om det kropsarbejde, børn og voksne yder hver dag i skolen.

Feltarbejdet var designet som et kort (Pink & Morgan, 2013), fokuseret (Knoblauch, 2005) etnografisk feltarbejde, hvor jeg gennem en periode over fire måneder tilbragte ca. fire uger på skolen. Fokuseret etnografisk feltarbejde er bl.a. karakteriseret ved, at et lille afgrænset element i ens egen kultur gøres til genstand for studiet og ved brug af data- og tidsintensive metoder (Knoblauch, 2005). Ambitionen om at forstå kroppen i indskolingen ud fra børnenes perspektiv blev forfulgt ved at anvende en "follow-the-people" strategi (Marcus, 1995), hvor jeg fulgte eleverne i den samme klasse fra de mødte på skolen om morgenen til om eftermiddagen, når de tog hjem igen. Jeg var med dem i alle lektionerne, på legepladsen, i pauserne, til frokost, i understøttende undervisning og i SFO'en. Feltarbejdet var karakteriseret af passiv til moderat deltagelse (Spradley, 1980), idet jeg det meste af tiden blot var iagttagende, men i korte perioder også deltog i lege, bevægelsesaktiviteter, læste sammen med eleverne eller hjalp dem med mindre opgaver. Det var min intention at opleve skolens hverdag i samme rytme og intensitet som eleverne og på den måde, på min egen krop, gennem sanselige indtryk, fornemme hverdagens komplekse helhed bestående af fag, pauser, bevægelsesaktiviteter, støj, våde sokker og meget mere. I stedet for deltagende observation var der tale om deltagende *embodied* praksis (Pink, 2015). Ved at følge eleverne og bl.a. ved aldrig at rettesætte børnene tilstræbte jeg at etablere en position som en 'anden slags voksen', der dels opretholdt en distance til skolens, læ-

ernes og pædagogernes logikker, dels reducerede risikoen for at eleverne agerede væsentligt anderledes på grund af min tilstedeværelse (Gulløv & Højlund, 2003). Under feltarbejdet udarbejdede jeg feltnoter (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011) og tog fotos og mindre filmoptagelser (Knoblauch, 2005; Pink & Morgan, 2013). Feltarbejdet blev afsluttet med fem semistrukturerede gruppeinterviews (Kvale, 1997) med i alt 11 elever fra den klasse, jeg fulgte i indskolingen.

Analysen af den genererede empiri blev grebet således an, at jeg begyndte med at fremskrive de kropslige regler og normer som jeg oplevede, var gældende på skolen, hvorefter der fulgte en række nærlæsninger og modlæsninger, der havde til hensigt at rette fokus på den flertydighed og pragmatisme, som er del af den kropslige gøren. Min opmærksomhed blev gennem læsningerne især tiltrukket af de subtile mellemformer, hvor den kropslige gøren påkalder sig opmærksomhed som diskrepans mellem læreres og pædagogers forventninger til elevernes kropslige praksis og deres faktiske praksis. Med andre ord har jeg i analysen i særdeleshed fokuseret på de situationer, hvor eleverne tilnærmer sig eller henviser (Butler, 1993) til de kropslige regler og normer, som lærere og pæagoger formidler. De mange hverdags-situationer, hvor eleverne lydigt lever op til regler og normer for kropslig gøren, ligesom de helt åbenlyse overskridelser, er fravalgt på bekostning af næsten-opfyldelsen, måske-opfyldelsen eller brudfladerne, som har en tilbøjelighed til at dramatisere gældende kulturelle normer (Ehn & Löfgren, 1982, p. 112f).

Skoledagen i indskolingen er rig på kropslige irettesættelser. De mest strikse regler og normer knytter sig til indendørsarealerne og i særdeleshed klasselokalerne og de boglige fag. Her efterlader lærerne og pædagogerne et indtryk af, at de oplever indskolingsklassen som en sæk lopper, hvor der konstant er behov for at forholde sig til elevernes uønskede kropslige praksisser, såsom at snurre rundt på stolen, kravle på bordet, gå hen i den anden ende af klasseværelset, stå på hænder op ad væggen, tromme med fingrene på bordet eller kaste viskelæderet til en kammerat. Det må man ikke! Og lærerne og pædagogerne afbryder ofte deres forehavende for at bede eleverne om at stoppe. "Får de aldrig bevægelse nok!" som en af pædagogerne udrød, da et par drenge løb rundt på biblioteket. Ofte er det tilstrækkeligt at appellere til eleverne om at sidde stille, andre gange bliver det formuleret som en ordre eller en regel, at man fx skal sætte sig på sin stol, eller at man ikke må løbe på gangene. Nogle gange bliver irettesættelsen begrundet, fx med at det forstyrrer de andre elever, og andre gange får eleverne at vide, at de ikke kan høre efter, hvis de ligger hen over bordet. Eleverne skal kigge op på læreren, må ikke pille ved deres penalhus, lægge det fra sig de har i hænderne, sætte sig på deres stol osv. Den kropslige gøren er stærkt reguleret, og den dominerende kropslige grundregel er

tilsyneladende, at i klasselokalet skal kroppen være stille og ikke bevæge sig unødigt.

Det er naturligvis ikke det fulde billede. Kropslige bevægelsesaktiviteter er også ritualiseret som en del af klasserummets gøren, når eleverne fx skal række hånden op, hvis de gerne vil sige noget, eller hvis klassen i fællesskab laver indstuderede klappe-ritualer inspireret af *cooperative learning* med

henblik på at skabe ro. Andre gange skal eleverne rejse sig for at hente en farveblyant eller en bog, ligesom de mere stillesiddende aktiviteter afveksles med en bevægelsesleg, en dans eller at eleverne får lov til at ligge på gulvet, mens der læses højt, eller

de ser en film. De forskellige kropslige aktiviteter og bevægelsesaktiviteter bidrager til at skabe en varieret undervisning. Kropslig gøren kan også have en afstraffende eller disciplinerende karakter, som når man bliver sendt uden for døren, bliver placeret alene ved et bord eller med ansigtet vendt ind mod væggen.

Skolehverdagens kropslige gøren er hverken enkel eller velordnet. Eleverne bliver ikke irettesat, hver gang de kravler rundt på bordene, går rundt i klasserummet, står på hænder eller løber på gangene. Normerne og reglerne er ikke sort-hvide. Hvis lærerne og pædagogerne skulle håndhæve den ideelle orden, kunne de formentligt ikke lave andet, og i praksis udvises

der stor tolerance overfor 'bruddene' på regler og normer. I det følgende vil jeg forsøge at indkredse, hvad det er for brud, flertydigheder og pragmatiske fortolkninger af regler og normer, der gør, at den kropslige gøren i skolen er en praksis, hvor idealer og levet liv mødes, hvor interaktioner mellem aktører og kontekstbundne situationer betyder, at regler og normer *også* må forstås som henvisninger og tilnærmelser (Butler, 1993), der rummer forskellige og ind imellem modsatrettede tegn.

I indskolingsklassen er der en vis uro og en del kropslige intermezzoer. Der sker hele tiden noget, og der er en høj tolerance og forståelse for, at eleverne ikke hele tiden sidder roligt og undgår at genere klassekammeraterne. Reglerne bliver konstant bøjet. Ved første øjekast virker det uklart, hvornår reglerne virkelig gælder, hvad der er legitim praksis, og hvad der er illegitimt. Fx må eleverne ikke gå rundt i klasseværelset, når undervisningen er i gang, men det betyder ikke, at børnene ikke gør det, eller at lærerne altid stopper dem. Og sådan er det også, når eleverne snakker, pjatter eller løber på gangene. En dag siger læreren: "I må ikke løbe på gangene", og en anden dag er beskeden: "Det skal ikke foregå sådan i sneglefart – løb derud". I forhold til hvordan eleverne forventes at agere kropsligt, er det ikke sort-hvidt, hvad der accepteres, og hvad der bestemt ikke er acceptabelt. Regler og praksis varierer fra lærer til lærer, fra barn til barn og fra en kontekst til en anden. I undervisningssituationer, hvor det er lærerens intention, at eleverne skal sidde stille på deres stole,

kan reglen overtrumfes, hvis man har et særligt vigtigt formål. Et toiletbesøg er et sikkert kort, mens et pludseligt opstået behov for at smide noget i skraldespanden kun er gangbart en gang imellem. En sjælden gang er det legitimt at stå på hænder eller give en besked til en klassekammerat. Den pragmatiske tilgang til regler betyder fx, at hvis en kropslig aktivitet er formålsrettet, og dermed henviser til en legitim aktivitet, så udvides normerne for acceptabel kropslig gøren. Fx må eleverne gerne kravle op på bordene, lægge sig hen over dem eller rejse sig op, hvis det sker i en selvforglemmende, engageret og koncentreret arbejdsindsats.

Hovedreglen i klassen var, at kropslig gøren skulle være formålsrettet. Som Palludan (2005) har vist det i forhold til daginstitutioner, så er den respektable krop travlt beskæftiget, og i undervisningen er det sjældent med leg. En legende og normafvigende kropslighed kan imidlertid snige sig ind. Da Mohammed fx spontant og selvforglemmende rejste sig og dansede, gav det kun anledning til smil. Et andet eksempel på, at regler om kropslig gøren ikke kan forstås løsrevet fra kontekst og relationer, så jeg en tirsdag morgen, da børnene fik at vide, at de skulle *liste* hen på biblioteket. Læreren mente formodentligt ikke bogstaveligt, at eleverne skulle liste, men at de skulle gå stille og roligt, så de ikke forstyrrede andre på deres vej. En af drengene, William, valgte at 'liste' med hurtige trippende skridt, strakte fodled og let duknakket, som en karikatur af en tyv, der forsøgte at flygte så hurtigt og stille som muligt. I det øjeblik han

listede gennem døren og ud på gangen, drejede han hovedet, smilte og fik øjenkontakt med læreren, som sendte ham et varmt smil.

Det var givetvis ikke lærerens intention, at eleverne skulle liste ligesom William, og formentlig var hans fortolkning af at liste i opposition til lærerens hensigt, idet hans bevægelser nærmede sig løb og potentielt var mere forstyrrende. Men hans kreative og semiotiske fortolkning af lærerens metafor er udført med charme og humor, der dobbeltkommunikerer, at han har hørt, hvad hun sagde, og ved at sende hende et blik på vej ud af døren får han spurgt "Så du mig?", ligesom hans smil siger: "Det er bare for sjov. Jeg ved godt, det ikke var det, du mente, og jeg ønsker heller ikke at udfordre din autoritet". Det, der ved første blik kunne ligne en overskridelse af den acceptable kropslige gøren, er i kraft af den medierende humor, charme og kreativitet en henvisning til andre af de regler og normer, som læreren håndhæver og værdsætter, og dermed et signal om, at han ikke er ligeglad med, hvad læreren siger.

Et andet eksempel på, hvorledes regler og normer for kropslig gøren med fordel kan praktiseres som en tilnærmelse eller en henvisning til regler, opstod en dag, hvor klassen tidligere havde været på biblioteket og fået læst en Alfons Åberg historie højt. Den, hvor han har svært ved at komme ud af døren om morgenen, men hele tiden "bare liiige ska'" noget andet først. Senere på dagen påbegynder læreren en udskældning af Noah, fordi han går rundt i klasselokalet. Men da Noah smilende kigger op på læreren og med reference til Alfons Åberg siger: "Jeg ska' bare liiige ", forstum-

mer hendes kritik, afløses af et smil og han får lov til at fortsætte sit gøremål. Legitimiteten i Noahs kropslige gøren forhandles og produceres i nuet i et samspil mellem omverdenen (fx den litterære arv og skolens regler og normer) og lærernes og elevernes idiosynkratiske præferencer.

Umiddelbart kunne man antage, at det vil danne et godt fundament for elevernes skolegang, hvis de gør, som lærere og pædagoger fortæller dem, de skal gøre i kropslig henseende. Noget tyder imidlertid på, at det ikke er nok. Selvom det enkleste formentligt er at følge skolens og lærernes henvisninger til kropslig praksis, viser ovenstående eksempler, at eleverne opnår at distingvere sig fra mængden og få en privilegeret position både blandt kammeraterne og lærerne ved at spille spillet og ind imellem krydse grænserne for de accepterede normer.

William og Noah fik ved hjælp af, hvad jeg oplevede som intelligent humor og forståelse for gældende normer, tvistet en situation til deres fordel og på den måde ikke blot udvidet råderummet for deres kropslige gøren, men også mødt af en varm anerkendelse af deres lærer. William og Noahs gøren blev oplevet som acceptabel frækhed, fordi de samtidig med, at de bryder nogle regler og normer, henviser til andre gældende og værdsatte regler og normer. Ehn og Löfgren har beskrevet betingelserne for kulturel udvikling som, at man må være kulturbærer for, at man kan blive kulturskaber (1982). Idealerne for kropslig gøren i skolen er således ikke nødvendigvis korrekt opførsel. Der er et vist spillerum for, at korrektheden kan korrigeres af pragmatisme og fler-



tydighed. Acceptabel kropslig gøren ser snarere ud til at kunne beskrives som en balance mellem forskellige yderligheder, der af Gilliam og Gulløv er blevet beskrevet som en afsmag for ekstremer (2012).

På den ene side kan den stille krop, der ikke gør opmærksom på sig selv, blive opfattet som for passiv. Eleverne risikerer at blive overset og i al ubemærkethed få lov til at passe sig selv, hvis de stilfærdigt rækker hånden op. På den anden side kan man også være for ivrig, når man rækker hånden op. I en dansktime er 3-4 af eleverne så ivrige efter at svare på lærerens spørgsmål, at de rejser sig halvt op og supplerer den strakte, vejende arm og hånd med en gøende lyd fra halsen. Ofte er lærerne imødekommende over for elever, der udtrykker deres engagement og ivrighed, men i dette tilfælde overtrådte de lærerens normer. Mere generaliserende udtrykt ser det ud til, at den (lidt for) larmende eller meget fysisk deltagende krop harmonerer dårligt med de gældende regler og normer og ofte bliver stigmatiseret og udskældt.

Hvis eleverne har brug for at bevæge sig lidt, accepteres det, så længe det ikke bliver for vildt, med for høj intensitet og i for lang tid. Og hvis de larmer, kan de ligeledes slippe afsted med det uden påtale, hvis de ikke gør det i for lang tid. Når eleverne går på gangene, fortæller lærerne dem, at de ikke skal gå i snegletempo, men de må heller ikke løbe. Hvis pigerne har fint tøj på og ikke kan deltage aktivt i de udendørs aktiviteter, bliver de lidt nedladende karakteriseret som 'prinsesser'. Omvendt er der også elever, der vækker en vis afsky og bekymring blandt lærere og pædagoger, hvis de møder i skolen i beskidt tøj, eller hvis de sviner

sig alt for meget til i pauserne. Det er med andre ord både upassende at være (for) fin og (for) beskidt. Idealet for elevernes kropslige gøren er, at de hele tiden skal balancere i spændingsfelter mellem stille-larmende, passiv-deltagende, fin-beskidt, hvor det kan være vanskeligt at afgøre entydigt, hvad der er passende og upassende. Det ser ud til, at eleverne kan være for legende, men de kan også være for seriøse. Idealet er tilsyneladende en legende seriøsitet.

På et tidspunkt i mine observationer går det op for mig, at nogle elever næsten konsekvent bliver sanktioneret, hvis de fx rejser sig op midt i timen, mens andre elever gang på gang lykkes med at gøre det samme uantastet. Dennis var en af de drenge der ofte blev skældt ud. Han bevægede sig ofte på uautoriseret vis eller agerede på en måde, så det tilsyneladende blev opfattet som problematisk. Selv når han rejste sig med et legitimt formål, blev det enten sanktioneret eller kun tøvende accepteret. Hans kropslige gøren blev i reglen vurderet som udfordrende og en overskridelse af reglerne og de gældende normer.

Marie og Emma var dygtige elever, og jeg oplevede, at de havde en positiv udstråling. De smilte ofte, deltog aktivt i undervisningen og hjalp ofte de andre elever. Det skete imidlertid også, at de snakkede sammen i timerne, legede sten-saks-papir eller snuppede hinandens blyanter. En torsdag formiddag, mens de øvrige elever arbejdede koncentreret, rejste de sig op, gik ned bagerst i klasselokalet og kastede et viskelæder hårdt ned i gulvet og greb det igen. Det stod på i ca. et minut, inden de satte sig ned igen.

Selvom læreren åbenlyst registrerede pigernes improviserede pause, greb hun ikke ind.

De to piger havde tilsyneladende udviklet en særlig fin forståelse for grænserne for, hvornår og hvor meget man kan slippe afsted med at snakke og bevæge sig rundt i lokalet uden at blive afbrudt eller skældt ud. Det virkede, som om der var en usynlig og uudtalt grænse, en bestemt modus, intensitet, varighed og et støjniveau, der blev opfattet som acceptabelt. Nogle elever bumpede konstant ind i problemer, fordi de ikke formåede at afkode de kropslige normer, mens andre kunne snakke, lege og lave sjov, stort set uden det blev påtalt. De formåede så at sige at bevæge sig under radaren, og hvis de en sjælden gang tiltrak sig opmærksomhed, var de hurtige til at stoppe og undskylde – som vi også så det i det ovenstående eksempel med William. Med Butlers begreber kan man tale om, at nogle elever forstår grænserne for, hvor meget regler og normer kan bøjes og stadig genkendes som en tilnærmelse eller henvisning til gældende regler og normer. For de elever, der handler utilpasset (måske fordi de ikke forstår de kulturelle normer), kommer de med henvisning til Butlers begreb om performativitet også til at føle sig utilpasset. En potentiel fremmedfølelse for skolen bliver således forstærket og påvirker elevernes identitet.

Der er imidlertid også informationer i mit materiale, der peger på, at der ligger mere strukturelle sammenhænge bag disse forskelle blandt eleverne – sammenhænge som rækker ud over, hvad Butlers poststrukturelle teoriapparat umiddelbart kan begribe. Nærværende studie er ikke designet, så alle elevernes sociale baggrund er

bekendt, men i de tilfælde, hvor jeg har kendskab til forældrenes erhverv, er der en sammenhæng mellem elevernes sociale baggrund og den grad af henholdsvis anerkendelse og antallet af konflikter, jeg observerede i relation til at gøre krop i skolen. Lærersønnen kender således de kulturelle normer (Alfons Åberg), og sønnen af lastbilchaufføren var modsat mere fremmed heroverfor (Dennis, der ofte blev skældt ud). Der er selvsagt behov for yderligere at studere disse forhold, men undersøgelser af såvel skoler i Sverige (Frykman, 2005) som Danmark (Andersen & Andersen, 2015) har vist, at elever fra uddannelsesfremmede hjem har lettere ved bryde den sociale arv, når skoler anvender en kundskabsorienteret pædagogik med en udtalt grad af disciplin, regelretted og magtanvendelse, end hvis skolerne primært er elevcentrede og orienterer sig mod deres identitetsdannelse. Frykmans fortolkning heraf er, at når skolen fokuserer mere på identitetsdannelse, kræver det øget kulturel kapital at forstå regler og normer. Med andre ord betyder det, at hvis en regel om at man ikke må løbe på gangene, altid gælder, så er det lettere at forholde sig til, end hvis det kun gør sig gældende i visse situationer og dermed er muligt at omgå reglerne.

Lærerne taler om kropslig adfærd og opførsel, som om det er nagelfaste regler (man må ikke løbe på gangene, og man skal altid række hånden op, før man siger noget), men i praksis synes skolen at socialisere eleverne til et komplekst sæt af normer for, hvad der er passende og upassende. Hvorvidt man må løbe på gangene eller sige noget uden at have rakt hånden

op varierer tilsyneladende afhængigt af konteksten, relationer og subtile normer. Skolens regler og normer er i praksis karakteriseret af elevorientering og pragmatisme, som på den ene side gør skolen til et mere rummeligt sted, der potentielt kan tage individuelle hensyn, men på den anden side indeholder pragmatismen en flertydighed, der gør det komplekst for eleverne at manøvrere i skolehverdagen. Kropslig gøren foregår ikke som dogmatisk gentagelse af regler og normer, men henvisninger og tilnærmelser til regler og normer forudsætter, at eleverne har et kendskab til lærernes og pædagogerne kulturelle normer. I hvilken grad eleverne forstår disse kulturelle normer har betydning for graden af henholdsvis anerkendelse og konflikter, som de oplever i skolen.

På overfladen ser der ud til at gælde strenge regler for kropslig opførsel, men de børn, der kan spille spillet, forhandler konstant reglerne, og reglerne fortolkes forskelligt afhængigt af konteksten. Kropslig gøren er et spørgsmål om balance, og de børn, der ved, hvordan man skal opføre sig legende seriøst, er også de børn, der får mest positiv opmærksomhed. Den kropslige opdragelse og civilisering til at gøre krop i skolen består ikke blot i at lære specifikke regler for kropslighed, men også i at kropslige regler og normer altid kan gradbøjes, og at det kræver et nøje kendskab til en række subtile normer.

Elevernes kropslige gøren i skolen kan ikke forstås som en objektiv orkestrering, men må i stedet betragtes som en uophørlig reproduktion af regler og normer. Ekstreme afvigelser fra normerne og reglerne accepteres ikke, og i det hele taget synes den dominerende norm at være idealet om

balance. Det ser ud til, at elevernes spillerum er forskellige, således at nogle elever gennem subtile genfortolkninger af regler og normer tilegner sig et større frirum for kropslig udfoldelse. Ifølge Butler er normernes funktionalitet betinget af, at de i praksis blot skal tilnærmes (1993), så når barndomsforskeren William Corsaro (2002) inspireret af Goffman skriver, at børns undergrundsaktiviteter foregår bag om ryggen på de voksne, må det i hvert fald i en skolekontekst tilføjes, at de ofte også foregår lige for øjnene af lærerne.

- Andersen, I. G., & Andersen, S. C. (2015). Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, (May), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinktionen. En sociologisk kritik af dømmekraften*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the discursive limits of "sex."* New York: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Elias, N. (1994). *The Civilizing Process*. Blackwell.
- Emerson, R. M., Fretz, R. L., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Firth, R. (1964). *Essays on Social Organization and Values*. London: The Athlone Press.
- Frykman, J. (2005). *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. København: Unge Pædagoger.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goffman, E. (1983). The Presidential Address: The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(6).
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Kbh.: Gyldendal.
- Jensen, J.-O. (2015). Vær stille! Vi skal have bevægelse. *Forum for Idræt*, 31(1).
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Marcus, G. E. (1995). *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited*

- Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Nielsen, N. K. (1997). *Krop og kulturanalyser. Den levede og den konstruerede krop*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography. 2nd edition*. London: SAGE.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361. <https://doi.org/10.1002/SYMB.66>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace.

*Relationen er et unikt møde mellem to mennesker og kan ikke sættes på formel – det kræver indlevelse, engagement og dømmekraft. Den tvivl, der er og skal være, forbundet med at indgå i pædagogiske relationer adresseres i dette indlæg, og der gives et bud på, hvad der må være pædagogens ærinde med pædagogisk relationsarbejde. Indlægget bidrager således til en faglig refleksion over relationer i pædagogisk arbejde – hvad er det pædagoger skal med relationen?*

It første pædagogiske arbejde var i Indien, hvor jeg var frivillig på et børnehjem. Her passede jeg børn, der var blevet forladt af deres forældre af mange forskellige årsager. Mit arbejde på børnehjemmet bestod i at møde ind om morgenen og sætte mig ud på en stor tagterrasse, hvor jeg blev mødt af 30 børn i alderen 6 mdr. til ca. 6 år. Det eneste legetøj var en plastik-vippe, som nogle adoptivforældre havde doneret. Men det var ikke legetøj, de små børn længtes efter. De havde brug for nærhed. Nogle af dem vidste det godt, og de opsøgte den så meget som overhovedet muligt. Derfor gik min arbejdsdag ud på at sidde ned. Jeg sad ned hele dagen hver dag i tre måneder på en tagterrasse i Bombay omringet af 30 små børn, der havde brug for nærhed og omsorg. Jeg havde et barn i hver arm og hele vejen ned af mine udstrakte ben havde jeg børn siddende. Og der var trængsel, så nogle børn måtte sidde ved siden af og blot række en lille hånd ind mellem de andre børn, så den kunne ligge på mit lår. Men der var også børn som ikke turde denne nærhed. Jeg husker især en lille pige med de smukkeste øjne. Hendes øjne var altid slået ned. Og når jeg forsøgte at invitere hende til at sidde hos mig, gik hun væk. Jeg forsøgte at charmere mig ind på hende, alt hvad jeg kunne, men hvis jeg forsøgte at tage hendes hånd, kunne hun krølle den sammen på en særlig måde, så det blev helt tydeligt for mig, at jeg ikke skulle tage den. Men jeg var tålmodig. Jeg kom hver dag og sad på taget og smilede imødekommende til hende, og en dag kom hun hen og satte sig. Først yderligt, men dog i nærheden, sidenhen tættere på og til sidst på mit skød. Det var den største gave. At kigge hende i øjnene og se hende smile og kunne tage hendes hånd uden at den blev fjernet. Men tiden gik og jeg skulle hjem. Hjem fra Indien for at gå på pædagogseminariet. Da jeg forlod tagterrassen i Bombay, var min eneste trøst håbet om, at den tid, der havde været god, ikke kommer skidt tilbage. Men er det nu også rigtigt? Hun havde åbnet sig, havde turdet at tage min hånd og min invitation til omsorg og nærhed, og så forsvandt jeg.

Da jeg kom hjem til Danmark, begyndte jeg at arbejde på et behandlingshjem for anbragte og omsorgssvigtede børn. Her var børn, der var blevet udsat for massivt fysisk og psykisk omsorgssvigt. De blev kaldt tidligt skadede børn. Og de var vrede. Men også sårbare. Og de havde brug for troværdige voksne. Voksne der kunne rumme dem og deres adfærd lige meget, hvor voldsom og uadreagerende den blev. Og det kunne jeg. Jeg var nysgerrig. Og jeg var omgivet af dygtige og inspirerende pædagoger. Jeg begyndte at læse tilknytningsteori og miljøterapi for at forstå: Hvad var det, der havde fået disse børn til at gå sådan i stykker? De var gået i stykker følelsesmæssigt, og jeg ville så gerne være med til at hjælpe dem, så de kunne blive en lille smule mere hele. Så det ikke skulle gøre så ondt.

Særligt én dreng gjorde indtryk. Hvorfor var han der? Han var ikke lige så vred som de andre. Men han var svigtet. En mor der ikke var der. Langsomt lærte jeg ham at kende. Jeg interesserede mig for hans interesser. Jeg lyttede, når han fortalte om hans optagethed af musik. Han var D.A.D. fan. En af de helt store. Han lod sit hår vokse langt, og han lærte sig selv at spille guitar. Med tiden fik vi en troværdig relation. Jeg blev en voksen, han kunne stole på. En der ikke svigtede. Eller gjorde jeg? Jeg var der jo ikke altid. Kun når jeg var på arbejde. Når jeg var til supervision med psykologen, fik jeg at vide, at jeg ikke måtte tage mit arbejde med hjem. I overført betydning selvfølgelig. Det måtte ikke fylde i mit hoved, når jeg havde fri. Men det gjorde det. Det fyldte. Jeg tænkte på børnene, når jeg havde fri. På deres problemer og på, hvad jeg kunne gøre bedre og anderledes for at møde dem på en bedre måde. Så det ikke skulle være så hårdt. Deres liv.

Under min uddannelse var jeg i praktik som støttekontaktperson for mennesker med psykiatriske diagnoser. Jeg blev tilknyttet et ungt ægtepar på min egen alder, hvor manden var politisk flygtning fra Pakistan. Jeg kom i deres hjem, de lavede mad til mig, vi snakkede og jeg støttede dem i diverse dagligdagsgøremål. Men når klokken var 15.00, så var min arbejdsdag slut, og jeg tog toget hjem. Men deres liv var ikke slut kl. 15.00. Det var faktisk ofte der, at deres støttebehov var størst. Det blev mørkt og de blev bange, og de blev uvenner. De mørke tanker trængte sig på, og de havde brug for at snakke. De havde fået mit telefonnummer. Som en praktisk foranstaltning selvfølgelig. Fordi de skulle kunne få fat i mig, hvis de af en eller anden årsag ikke kunne åbne døren, de dage hvor jeg stod og ringede på. Hvor samtale i telefonen var det eneste, de magtede. Men de ringede selvfølgelig også, når det var aften og weekend. Jeg fik at vide, at jeg skulle sætte grænser, at jeg skulle sige fra. Og det skulle jeg selvfølgelig også. Men nogle gange var jeg også bare et menneske, som tog telefonen, fordi der var nogen i den anden ende, som havde brug for at snakke eller havde brug for hjælp til at lave en lagkage til sin kone på hendes fødselsdag. Og han var fra Pakistan og havde aldrig lavet en dansk lagkage. Så han kom hjem til mig, og vi lavede sammen en lagkage, som han kunne køre hjem og overraske sin kone med. Var det professionelt? Eller var det personligt og måske endda en lille smule privat?

I dag underviser jeg selv på pædagoguddannelsen. Når jeg spørger de studerende, hvorfor de gerne vil være pædagoger, så er det, fordi de gerne vil være der

for nogle andre. De vil gerne hjælpe, støtte og vejlede. De vil indgå i relationer. Især vil de gerne indgå i relationer med udsatte og sårbare børn, unge og voksne. Og det er prisværdigt. Det er ikke lønnen som færdiguddannet pædagog, der tiltrækker pædagogstuderende, det er relationerne til andre mennesker. Jeg har også snakket med mange færdiguddannede pædagoger, og når jeg spørger dem, hvad det er pædagoger særligt kan, så er svaret, at pædagoger kan noget med relationer. Men jeg får lyst til at spørge, om det er det, pædagoger kan og skal? Jeg tror svaret er både ja og nej. Pædagoger *kan* noget med relationer. Men det må ikke være relationen til pædagogen, der bliver det vigtigste. Hverken for pædagogen eller for barnet, den unge eller voksne. Pædagogens fornemmeste opgave må være at støtte den anden til at indgå i, ikke bare, troværdige relationer til pædagoger, men i varige relationer til mennesker der kan og skal være en del af resten af deres liv. Derfor skal pædagoger bygge bro. De skal bygge bro til fritidsliv, skole, uddannelse og arbejde. Bygge bro til varige relationer. Til venner, skolekammerater og kollegaer. Og når broen er bygget, skal pædagogen sige farvel.

Jeg underviser pædagogstuderende i tilknytningsteori, i betydningen af relationer og omsorg. Men først og fremmest forsøger jeg at lære dem, at der er meget få regler, der er så gode, at de altid gælder. At pædagogisk arbejde med mennesker handler om at engagere sig. Om at udvikle dømmekraft. Om at kunne tage bestik af situationen og det helt konkrete menneske du står overfor. At du kommer til at holde af små børn med smukke øjne og sarte sjæle. At du 20 år senere stadig tænker på, hvordan det gik drengen, der lærte sig selv at spille guitar. At du håber og drømmer om, at han i dag lærer nogle andre at spille guitar. At du ønsker, at der er kommet mere lys i livet for et ægtepar, hvis liv var plaget af mørke. Relationerne handlede ikke om mig og mine behov, men de var vigtige for mig.

*Maja Spuur Hansen er pædagog, cand. pæd. i pædagogisk psykologi og lektor ved Pædagoguddannelsen på Campus Carlsberg, Københavns Professionshøjskole*

## – EKSKLUSIONSPROCESSER I LÆRERES ARBEJDE MED AT SKABE DELTAGELSESMULIGHEDER FOR ALLE BØRN

Artiklen sætter fokus på praksisser i skolen, der har til hensigt at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn i skolens fællesskaber. Med afsæt i observationer fra et feltarbejde på to folkeskoler diskuterer artiklen, hvad det egentlig vil sige 'at være med'. I artiklen illustreres det, hvordan det 'at være med' i flere tilfælde reduceres til et spørgsmål om at blive koblet på en gruppe eller meldt til en aktivitet, og hvordan der udvikler sig paradoksale situationer, idet eksklusionsprocesser hænger sammen med de sammensætninger og sammenkoblinger, der er foretaget af lærerne. De pædagogiske intentioner om at skabe deltagelse og inklusion kan således føre til utilsigtede ekskluderende processer. I den forbindelse peges der i artiklen på, at der i langt højere grad skal fokus på børns muligheder for inddragelse i og indflydelse på det fælles.

Udgangspunktet for artiklen er en forståelse af, at det har afgørende betydning for børns læring og udvikling, at de oplever at være med blandt andre børn. Dette udgangspunkt er begrundet i den del af børneforskningen, der viser børns betydning for hinanden. Flere studier peger på, at børn er optaget af at være med blandt andre børn, de engagerer sig i de faglige udfordringer sammen, og de udgør betingelser for hinandens læring, udvikling og trivsel (Højholt 2001, Kousholt 2006, Schwartz 200, Morin 2011, Stanek 2012).

Børns deltagelse i undervisningen er betinget af, hvorvidt de føler sig inkluderet eller ekskluderet i forhold til klassens børnefællesskaber (Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2016). Flere

studier viser, at de børn, der har svært ved at deltage i undervisningen på forventede måder, samtidig er børn, der ikke trives i klassens sociale fællesskaber (Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2016, Holm Poulsen 2017, Morin 2011, Røn Larsen 2011). "At være med" bliver i denne sammenhæng ikke alene et spørgsmål om frikvarterernes sociale muligheder eller mangel på samme, men bliver et centralt aspekt af børns skoleliv og deres muligheder for faglig deltagelse og læring.

Artiklens fokus på børns mulighed for 'at være med' og betydningen heraf knytter sig endvidere til en teoretisk pointe om, at læring finder sted via deltagelse i sociale fællesskaber. Denne



forståelse af læring formuleres i social praksisteori (Lave & Wenger 2003, Lave & Parker 2008, Lave 1999) og den kritiske psykologi (Dreier 2000, 2008, Højholt 2001, Schraube & Osterkamp 2013), som er artiklens teoretiske udgangspunkt. I dette teoretiske perspektiv er læringsbegrebet knyttet til deltagelsesbegrebet, hvilket indebærer en forståelse af, at læring både er knyttet til den enkelte deltager og til den sociale sammenhæng, hvori den enkelte deltager sammen med andre. Morten Nissen pointerer i den sammenhæng, at “[d]et er et uhyre vigtigt perspektiv, også når vi har med egentlig undervisning at gøre, at læring foregår via deltagelse i sociale fællesskaber” (Nissen 1996, 231).

Den sociale opmærksomhed på børns deltagelse handler derved ikke om at opgive skolens faglige dagsorden, men om at arbejde med betingelserne for både undervisning og læring (Højholt 2011). Når lærere bliver optaget af at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn, er det således en relevant og væsentlig bestræbelse. Som mine analyser viser, er det imidlertid et problem, når bestræbelsen *alene* fører til, at børnene bliver koblet på en gruppe eller meldt til en aktivitet, uden at børnene oplever at blive inddraget i og få indflydelse på det, de er sammen om. Inden jeg med afsæt i observationer vil diskutere denne problematik, vil jeg ganske kort præsentere det empiriske materiale.

Artiklens empiriske materiale stammer fra et ph.d.-projekt (Holm Poulsen 2017), hvor jeg gennem deltagerobservationer informeret af den kritisk psykologiske praksisforskning (Dreier 1996, Højholt 2005, Højholt & Kous-

holt 2012) har udforsket deltagelsesvanskeligheder og inklusionsmuligheder i skolen fra et børneperspektiv. At forske fra et børneperspektiv er en analytisk bestræbelse på og optagethed af at udforske deltagelsen og deltagelsens kontekst fra børns ståsteder i praksis. Dette perspektiv indebærer et følgeskab med børnene rundt i skolens forskellige handlesammenhænge i såvel undervisning som frikvarterer. I observationerne var jeg særligt optaget af de situationer, hvor børn havde vanskeligt ved ‘at være med’.

Mit følgeskab med børnene strakte sig over en toårig periode, hvor jeg fulgte børn i alderen 8 til 11 år på to forskellige folkeskoler. I alt blev det til godt 80 observationsdage. Skolerne var udvalgt på baggrund af deres forskellige måder at opdele børnene. På den ene skole var børnene inddelt i årgangsopdelte klasser, og på den anden skole havde man indført fleksible holddannelser på tværs af alder. De forskellige organiseringsformer og deres betydning for børns deltagelse var et centralt fokuspunkt i afhandlingen (for nærmere udfoldelse se Holm Poulsen 2017, in prep.)

Observation var den primære forskningsmetode, men blev ledsaget af situerede samtaler med såvel børn som voksne. Derudover foretog jeg enkelte interviews med seks udvalgte børn, hvis deltagelse særligt havde vakt min forskningsinteresse. Interviewene var inspireret af livsformsinterviewet (Andenæs 1991), der er en interviewform, hvor samtalen er knyttet til en konkret bevægelse rundt i de sammenhænge, hvor børn færdes for på den måde at forbinde børns forståelse og begrundelser til bestemte steder. Jeg arbejdede med et problemorienteret livsformsinterview, da jeg var optaget af at få

viden om deltagelsesvanskeligheder i skolen. Når barnet og jeg befandt os på steder, hvor jeg havde set vanskelige situationer udspille sig, introducerede jeg med en vis forsigtighed og sensitivitet mine observationer. Denne tilgang gjorde det muligt for barnet at genkalde sig situationen og beskrive den, hvilket gav afsæt for en fælles udforskning af vanskelighederne.

Af mine observationer fremgår det, at børnene er optagede af at klare skolelivet og få adgang til skolens faglige og sociale fællesskaber. Det enkelte barns bestræbelse på at klare sit skoleliv ser i nogle situationer ud til at få den betydning, at bestræbelsen samtidig vanskeliggøres for andre. I de empiriske eksempler, der fremgår i artiklen, viser jeg, hvordan bestræbelsen på at klare skolelivet ser ud fra de børn, der kommer i klemme. Denne synsvinkel kan imidlertid få den betydning, at de andre børn kan fremstå 'dominerende', 'dumme' eller med manglende empati. Det er i den sammenhæng væsentligt at fastholde, at alle børn er optagede af at klare sig fagligt og socialt i skolen. Nogle børn har dog vanskeligere betingelser for at klare skolelivet og har tilbagevendende oplevelser af, at det er svært at få adgang til skolens fællesskaber.

På de to skoler bemærker jeg, at lærerne har øje for de børn, der har vanskeligt ved 'at være med', og de forsøger at skabe deltagelsesmuligheder via forskellige sammensætninger og opdelinger af børnegruppen. Eksempelvis forsøger lærerne at koordinere, hvem der leger med hvem, inden børnene slippes ud til frikvarterernes 'frirum'<sup>1</sup>. I den ene klasse er det næsten altid Minna,

der ikke har nogen at være sammen med. Lærerne prøver på forskellige måder at få Minna med i en leg eller en aktivitet ved at spørge, hvem Minna gerne vil være sammen med, og hvad hun gerne vil lave. I nogle situationer retter lærerne henvendelse til hele klassen og spørger ud i rummet, hvem der kan have Minna med. Det er lidt forskelligt, hvordan lærernes bestræbelser på at skabe deltagelsesmuligheder for Minna bliver mødt af klassekammeraterne. Nogle gange bliver lærernes forespørgsel på Minnas vegne mødt med en larmende tavshed, og andre gange tilbydes hun legemuligheder.

Det fremgår af mine observationer, at det, der skulle være en hjælp og håndtering af et problem, i flere situationer ser ud til at blive en del af problemet. At 'sætte sammen med' er nemlig ikke ensbetydende med, at der er skabt adgang og deltagelsesmuligheder for alle børn. Snarere ser det ud til, at udskillelse og eksklusion hænger sammen med de valg og sammenkoblinger, der har fundet sted forud for frikvarteret, hvilket nedenstående observation illustrerer.

*Børnene spiser madpakker, og imens hjælper læreren med at koordinere aftaler for det kommende frikvarter. De fleste børn vil gerne spille fodbold, og der bliver dannet henholdsvis et drenge- og et pigehold. Læreren spørger afslutningsvis, om der er nogen, der mangler en aftale, hvortil Minna tøvende rækker hånden op. Læreren retter henvendelse til hele klassen og spørger, om nogen vil invitere Minna med i en leg. Der er stille et stykke tid, indtil Astrid markerer og tilbyder Minna at være med til at spille et boldspil sammen med Merete.*

*Da det ringer ud til frikvarter, viser*

*det sig imidlertid, at Astrid skal blive i klassen og feje. Merete og Minna står tavse ved siden af hinanden og venter på Astrid. Efter noget tid siger Astrid, at de bare skal gå ud. Merete begynder at gå, og Minna følger efter hende. De taler ikke sammen, og Minna prøver at komme til at gå ved siden af Merete. Minna begynder at småløbe og kommer efterhånden lidt foran Merete. Da Minna er kommet ud på legepladsen, vender hun sig om og opdager, at Merete ikke længere er bag hende. Hun kigger søgende rundt og får øje på Merete, der er på vej hen til pigerne på fodboldbanen. Minna sætter sig på en bænk, men da hun ser, at Merete sætter sig på en bænk på den anden side af fodboldbanen, løber hun over til hende. I det øjeblik Minna sætter sig ved siden af Merete, rejser Merete sig for at være med i fodboldkampen.*

*Lidt senere kommer Astrid ud, og Minna løber hen til hende. Astrid begynder at lege med nogle andre, og hun virker ikke interesseret i at have Minna med. Resten af frikvarteret går Minna rundt alene.*

At arrangere legeaftaler for frikvartererne kan forstås som et forsøg på at ordne og tilrettelægge det, som synes vigtigt for børnene, men som de voksne ikke direkte tager del i og derved har begrænset indblik i og viden om. Det begrænsede indblik knytter sig til skolens strukturering af sin opgave, hvor frikvartererne også er lærernes pauser. Lærerne bevæger sig derved et andet sted hen end der, hvor børnene er, og 'pausepraksis' kommer således til at handle om at ordne på forhånd for efterfølgende at kunne give slip. Denne opdeling får blandt andet den betydning, at lærerne i begrænset omfang har kendskab til de komplekse

samspil mellem børnene og til konflikter i frikvartererne (Mardahl-Hansen 2018). I det konkrete eksempel betød det, at læreren ikke fik kendskab til, at

gruppens sammensætningen og den i udgangspunktet fælles aktivitet ikke blev til deltagelsesmuligheder for Minna.

Et andet eksempel på, hvordan de voksnes sammensætninger bliver en del af problemet er i forhold til drenge Frederik, der jævnligt oplever, at de andre drenge ikke vil være sammen med ham. I en situation observerer jeg, hvordan en lærer forsøger at skabe deltagelsesmuligheder for Frederik for det forestående frikvarter ved at spørge forskellige børn, om Frederik må være med:

*Det er snart frikvarter, og børnene begynder at gå mod legepladsen. Læreren spørger forskellige børn, der er på vej udenfor, om Frederik må være med. Frederik står ved siden af læreren og kan derfor høre, hvordan klassekammeraterne af forskellige grunde ikke kan have ham med i deres leg. Mads og Gustav indvilliger til sidst i, at Frederik godt må være med, da læreren forsøger at skabe adgang for Frederik.*

*Drengene går ud på legepladsen.*

*Mads og Gustav går ved siden af hinanden, og Frederik følger efter. Ude på legepladsen begynder Frederik at løbe rundt med en banan, som, han leger, er en pistol. Gustav og Mads forsøger at nærme sig Frederik, men de løber også lidt væk, når han 'skyder'. Det ser ud til, at Frederik har rigtig svært ved at finde ud af, hvordan han skal deltage på relevante måder, der reelt giver adgang udover, hvad læreren formelt har tilvejebragt. Desuden ser det også ud til, at Gustav og Mads har vanskeligt ved at komme til at lege med Frederik, da han fjoller meget og løber rundt.*

*På et tidspunkt gemmer Frederik sig. Mads og Gustav går rundt og leder efter ham. Til sidst opgiver de at finde ham og opsøger en voksen på legepladsen. De spørger, om de må lege uden Frederik, hvilket de får lov til. Frederik kommer frem fra sit skjul og kigger lidt efter Gustav og Mads, hvorefter han går rundt og smådriller de andre børn på legepladsen.*

Trods lærerens intention om at hjælpe Frederik og skabe deltagelsesmuligheder for ham ved at sætte ham sammen med Gustav og Mads, så virker 'hjælpen' ikke udvidende i forhold til de begrænsninger, Frederik oplever. I eksemplet bliver Frederik sat sammen med de to andre drenge, men han bliver ikke en del af deres fællesskab. Han blev koblet på fællesskabet, og i situationen skulle de tre drenge selv håndtere udfordringen med at få samspillet til at fungere – en opgave, som drengene ikke formåede, og som betød endnu en oplevelse for Frederik af at være udenfor, udelukket og til sidst opgivet som mulig legekammerat.

At læring er en social aktivitet er ikke alene en teoretisk pointe, men kommer også til udtryk som konkrete måder at organisere undervisningen på. I undervisningen skal børnene ofte arbejde sammen med andre om undervisningens faglige opgaver, og lærerne forsøger at tilrettelægge betingelserne for, at alle har mulighed for at være med via forskellige inddelinger af børnene. Af mine observationer fremgår det imidlertid, at inddelingerne får forskellig betydning for forskellige børn og ikke i sig selv tilvejebringer deltagelsesmuligheder for børnene.

*Børnene har fået til opgave at lave en drage ved brug af plastikposer, pinde, snor og tape. Rakel og Hannah er travlt optagede af arbejdet, mens Minna sidder og kigger på det, de laver. Minna spørger på et tidspunkt, om hun må sætte tape på, hvilket de to piger indvilliger i. Minna klipper et stykke tape, men Hannah udbryder, at det er alt for lille, og rækker hende et større stykke. Lige inden Minna placerer tapen, bliver hun irettesat af Rakel, da hun vender tapen forkert.*

*Rakel og Hannah sætter Minna i gang med at klippe plastikken til dragen. Minna klipper og viser arbejdet frem. "Det er fint," siger Rakel, mens hun skæver til Hannah. "Måske jeg skal gøre det?" siger Hannah og tager dragen fra Minna. Minna spørger, hvor snoren til dragen skal fastsættes. Rakel fortæller, at den skal sidde i enden af dragen, hvortil Minna svarer, at hun troede, den skulle placeres i midten. "Nej, den skal da sidde i enden," svarer Rakel. Da dragen er færdig, skal den efterprøves udenfor, men det viser*

*sig, at den ikke er flyvedygtig, fordi snoren er placeret forkert.*

*Senere spørger jeg Minna, hvordan det gik med at bygge dragen. Minna fortæller: "Det gik lidt godt og lidt dårligt. Det gode var, at vi skulle prøve at få den til at flyve. Det dårlige var, at de andre ikke ville høre på, at snoren skulle sidde i midten. Hver gang jeg siger min idé, så siger de bare noget andet, og så gør de noget andet."*

Betragter man børnenes faglige deltagelse fra et lærerperspektiv, så vil man i mange situationer få det indtryk, at Minna er med i arbejdet. I ovenstående situation er Minna for så vidt også 'med', da hun er sammen *med* de andre, og hun er *med* til at løse den faglige opgave – men hun er med på måder, hvor hun ikke reelt bliver inddraget eller får indflydelse på det, børnene er sammen om. Minna er med andre ord *sat sammen* med de andre.

Når lærere bliver optagede af at

vitet, og børnene skal efterfølgende alene håndtere de udfordringer, der knytter sig til de voksnes forskellige sammensætninger. Det ser ud til, at i situationer, hvor børn blot bliver sat sammen med andre og ikke får hjælp til at deltage på relevante måde, virker indsatsen til tider fastlåsende og ekskluderende.

Det er en generel tendens på de to skoler, at de voksne forsøger at skabe deltagelsesmuligheder ved 'at sætte sammen' og 'koble på', hvilket ser ud til at hænge sammen med nogle almene forståelser af fænomenet 'fællesskab' og læreres betingelser for at arbejde med børns fællesskaber. Fællesskaber bliver ofte forbundet med noget harmonisk og samlende, hvorved man mister blikket for, at fællesskaber kan karakteriseres som en fælles *skabelse*.

sætte børn sammen og derigennem forsøger at tilvejebringe betingelser for, at alle har nogen at være sammen med, så lægger det op til en diskussion af, hvad det egentlig vil sige 'at være med'. I flere situationer ser jeg, at det 'at være med' bliver reduceret til et spørgsmål om at blive *koblet på* en gruppe eller *meldt til* en akti-

Ved at betone skabelsesaspektet pointeres det dynamiske og processuelle syn på fællesskaber som noget, der hele tiden skabes, ændres og vedligeholdes gennem menneskers aktive handlinger rettet mod at skabe og organisere det fælles (Brinkmann 2011, Kousholt 2006). Det 'fælles' skal ikke forstås entydigt, men netop flertydigt,

da det 'fælles' ser forskelligt ud knyttet til den enkeltes position, interesser, ønsker og muligheder. Fællesskaber er derfor hverken noget harmonisk eller samlende, men netop karakteriseret ved at være en *fælles skaben* med alt, hvad det indebærer af modsætninger og konflikter.

Børn står forskelligt og har forskellige muligheder for at tage del i og øve indflydelse på den fælles skabelse. Deltagelse i fællesskaber er ikke alene et spørgsmål om at være indenfor, på grænsen af eller uden for fællesskabet, men er også et spørgsmål om forskellige og varierende muligheder for at tage del i skabelsen og organiseringen af det fælles. At være en del af et fællesskab handler derved ikke alene om at være sammen med andre, men også om muligheden for at blive *inddraget i* og få *indflydelse på* de fællesskabende processer. Det kan umiddelbart synes at være en banal pointe, men ikke desto mindre ser jeg mange situationer, hvor børn ikke får hjælp til at blive inddraget i det fælles, men alene bliver 'hægtet' på fællesskabet med dertilhørende risiko for at blive 'hægtet' af igen. De pædagogiske intentioner om at skabe deltagelse og inklusion kan derved føre til utilsigtede og ekskluderende processer, der omend gør mere ondt, fordi børnene mere direkte oplever at blive udelukket og ekskluderet.

At børnene i flere situationer overlades til at få de voksens sammensætninger til at fungere i praksis, ser endvidere ud til at hænge sammen med læreres arbejdsbetingelser og skolens strukturering af sin opgave. Som tidligere beskrevet, er børnenes frikvarterer også lærernes pauser, hvorved skoledagens opdeling i henholdsvis undervisning og frikvarter med en dertilhø-

rende opdeling og prioritering af de voksnes tilstedeværelse får betydning for læreres mulighed for at få kendskab til de komplekse samspil mellem børnene. Ligeledes stiller organiseringen af undervisningen med typisk én lærer til en større elevgruppe sig som betingelse for læreres mulighed for at få indblik i, hvordan de forskellige sammensætninger fungerer i praksis. I situationen med dragebygningen var læreren travlt beskæftiget med at skabe ro og holde orden, hjælpe og udfordre. På den baggrund fik læreren i den pågældende situation – ligesom i mange andre situationer – kun glimtvis indblik i, hvad der var på spil mellem børnene, og hvordan Minna blev udleveret til situationens præmisser i form af manglende indflydelse på det fælles.

Skolen er grundlæggende en social praksis, hvor børn via deltagelse i dens faglige og sociale fællesskaber lærer og udvikler sig sammen med andre børn. 'At være med' er således en central del af børns skoleliv, der både handler om adgangen til børns fælles liv med hinanden, som det blandt andet udfolder sig i frikvartererne, og om muligheden for at engagere sig i undervisningens faglige aktiviteter sammen med andre. Lærerne forsøger at skabe betingelser for børns deltagelse via forskellige opdelinger og sammensætninger af børnegruppen. Hensigten med artiklen har været at kaste et kritisk lys på disse opdelinger og sammensætninger, når de fører til, at enkelte børn bliver koblet på fællesskabet uden en oplevelse af at blive inddraget i og få indflydelse på det fælles.

I flere situationer ser det ud til, at

ambitionen om at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn får en modsatrettet betydning, idet de forskellige sammensætninger virker ekskluderende for de børn, som læreren forsøger at inkludere i det fælles. Inklusionsbestræbelserne kan derved føre til utilsigtede ekskluderende processer, når arbejdet alene retter sig mod børns tilstedeværelse blandt andre børn i skolens faglige og sociale fællesskaber. Sammensætninger og sammenkoblinger uden et egentligt arbejde med at inddrage børnene i det fælles, ser ud til at få den betydning, at det i flere situationer bliver børnenes opgave at få inklusionen til at fungere i praksis.

- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkellesobjekt til medforsker? Livsformsinterview med 4-5 åring. I: *Nordisk Psykologi*, 43. s. 274-292.
- Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabens pædagogik. I: E. Jensen & S. Brinkmann (red.). *Fællesskab i skolen*. (151-170). København: Akademisk Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- Dreier, O. (2000). *Uddannelse og læring i praksis*. Working papers. Aarhus Universitet: Network for Non-Scholastic Learning, 4/2000, s. 1-15.
- Dreier, O. (1996): Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. I: Jensen, Qvesel & Fuur Andersen (red.). *Forskelle og Forandring*. (s. 113-140). Århus: Philosophia.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016). *Lærertaglighed, inklusion og differentiering*. Samfundslitteratur.
- Holm Poulsen, C (in prep.) Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem børns perspektiver på deres skoleliv. I: *Nordiske Udkast*.
- Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (s.77-106). København: Hans Reitzels Forlag.
- Højholt, C. (2011). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 31-60). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.). *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskaber*. (s. 23-46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Nordisk Forlag.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Deltagelse i fællesskaber*. Ph.d.-afhandling ved instituttet for psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvalde (red.). Mesterlære. (s. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J & Parker, M. (2008). Towards a social ontology of learning. In: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, O. Museus & G. Kraft. (Eds.). *A Qualitative Stance. Essays in Honour of Steiner Kvale*. (s.17-45). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). At skabe betingelser for børn og unges læring – bidrag til en diskussion om lærerfaglighed og undervisning. I: C. Højholt & D. Kousholt (red.). *Konflikter om børns skoleliv*. (s. 92-125). Dansk Psykologisk Forlag.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 89-118). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. I: C. Højholt & G. Witt (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. (209-252). København: Unge Pædagoger.
- Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 61-88). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schraube, E. & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: selected writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schwartz, I. (2007). *Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. I: *Nordisk udkast, Årg. 40, Nr. 1*, s. 38-51.

- 1 'Frirum' sættes i situationstegn, da det bestemt ikke opleves som et frirum for alle børn. Nogle børn er meget på arbejde for at skabe adgang og få del i de sociale muligheder.

Hvordan kommer elevernes kropslighed til syne, hvordan gives den plads og understøttes i undervisningen, og hvordan forstås den af klassens lærere? Dette er problemstillingen, der behandles i nærværende artikel. Med afsæt i et kropsfænomenologisk begreb om kropslig literacy og et kritisk-sociologisk fokus på civilisering i skolen analyseres det, hvorledes elevernes kropslighed på forskellig vis kommer til syne og imødekommes i undervisningen i en 5. klasse. Kategorierne "den forstyrrende" og "den tolererede krop" anvendes til at indfange, hvorledes elevkroppe både hæmmes og tæmmes af lærere og gennem elevernes selvjustis i skolen. Med den "værdsatte krop" peges der på, hvorledes kropslig sikkerhed og opmærksomhed i nogle fag bliver en forudsætning for at mestre faget. Gennem analysen af det præsenterede korttids-etnografiske feltstudie træder det frem, at lærerne kun i begrænset omfang understøtter elevernes kropslige literacy, dvs. deres evne til at bevæge sig afbalanceret, sikkert og effektivt. Kroppen i skolen fremstår i observationerne overvejende som "forstyrrende" og "toleret". Motion og bevægelsesaktiviteter benyttes af lærerne ofte som en ventil til at tæmme elevkroppene frem for at blive anvendt som en mulighed for at styrke elevernes kropslige kompetencer.

*ehovet for særlige aktiviteter, der kan mobilisere kroppen, er ligefrem proportionalt med samfundets afstand (eller afstand-tagen) fra naturen og kroppens liv (Lowen, 2005, 72)*

I den vestlige verden ses et stærkt stigende fokus på fysiske aktiviteter i skolen, og i Danmark er folkeskolerne nu med den seneste reform underlagt et lovkrav om 45 minutters daglig motion og bevægelse. En lang række empiriske studier viser de gavnlige effekter af fysisk aktivitet på både sundhed, velvære, fællesskab og læring (Hötting & Röder, 2013). Fysisk aktivitet beskrives hyppigt som et værdifuldt

redskab til at understøtte elevernes positive udvikling i skolen. Kritiske røster har anført, at motion og bevægelse ikke kun skal ses som et middel til sundhed og læring, men at bevægelse er en fundamental del af det gode menneskeliv (Standal, 2015).

Inden for de senere år er der i forbindelse med idrætsundervisningen kommet en øget opmærksomhed på elevernes kropslige literacy. Kropslig eller fysisk literacy er betegnelsen for det at kunne bevæge sig effektivt og sikkert i en bred vifte af situationer og forholde sig aktivt til ens egen kropslighed (Whitehead, 2001; 2007). I denne optik er det at understøtte elevernes kropslige kompetencer, en fundamental del af



skolens opgave. Kroppen er ikke blot hovedets eller intellektets tjener, men kropsduelighed og kropslig selvforståelse anskues i dette perspektiv som helt centralt og er dermed ikke kun knyttet til idrætsfaget, men derimod til skolelivet som helhed. Denne forståelse er på den ene side i overensstemmelse med de politiske strømninger, der foreskriver mere motion og bevægelse i skolen, idet der med dette, sendes et tydeligt signal om, at bevægelse tillægges betydelig værdi. På den anden side, er de politiske begrundelser for motion og bevægelse, som nævnt ovenfor af instrumentel karakter, hvorfor kropslighedens egenret eller egenverdi ikke kommer til udtryk i de politiske intentioner.

I nærværende artikel er der fokus på kropslighed, bevægelse og kropslig literacy i skolen. Med afsæt i et feltarbejde i en 5. klasse undersøges det, *hvordan elevernes kropslighed kommer til syne, gives plads og understøttes i undervisningen generelt, og hvordan den forstås af klassens lærere.*

Det teoretiske udgangspunkt for undersøgelsen er kropsfænomenologisk og trækker i høj grad på Øyvind Standaals (2015) forståelse af movement literacy. Men da jeg under feltarbejdet blev opmærksom på det, der kunne kaldes elevernes bevægelsesmæssige "undergrundsliv" (Jensen, 2015), er Laura Gilliam og Eva Gulløvs perspektiver på skolen som civiliserende institution blevet inddraget som optik i analysen af materialet. Det kritisk-sociologiske perspektiv som repræsenteres af sidstnævnte, supplerer det kropsfænomenologiske ved at rette fokus mod skolens kulturelle indlejring, magtdynamikker i skolen og lærerens ofte ubevidste civilisering af elevernes kropslighed. De kropsfænomenologiske perspektiver har derimod fokus på de

oplevelsesmæssige kvaliteter ved kropsligheden og på kropslige kompetencer, dvs. at kunne bevæge sig afbalanceret, effektivt og sikkert. 'Kropslig literacy' anvendes i den indledende analyse til at forstå, hvilken karakter motion og bevægelse har i undervisningen i 5.c. I artiklens afsluttende del omkring 'den værdsatte krop' anvendes begrebet derimod som et pejlemærke for god praksis, dvs. ikke blot som et analyseværktøj, men også som et ideal, lærerne bør have for øje.

"Kropslighed er **sine qua non**'et ved min eksistens og derfor ved min bevidsthed. Sekundært er det min måde at opleve verden på og derfor en forudsætning for at opdage hvem jeg er. Kropslighed gør det både muligt for mig at erkende min eksistens og på samme tid muliggør den, at jeg kan udforske min essens" (Arnold, 1979, 1 – min oversættelse).

Inden for kropsfænomenologien, som Peter Arnold repræsenterer, betragtes kroppen, som den menneskelige erkendelses grundlæggende fundament. Kroppen er vores adgang til verden. Det er gennem kroppens bevægelser, at vi kommer i kontakt med verden, træder i relation til ting og mennesker og kommer til syne for os selv (Standal, 2015, 50). Krop og bevidsthed er uadskillelige og hinandens forudsætninger – når vi erkender verden, gør vi det gennem kroppen. Ud fra en sådan optik bliver opmærksomheden på vores væren i verden som kropslige væsner essentielt – også i relation til livet i skolen. Intellektuelle erkendelser er grundlæggende kropslige erkendelser.

'Kropslighed' er knyttet til den levende, bevægende og bevægelige

krop. Kroppen er altid både subjekt og objekt (oplevende og oplevet): Kropslighed kan dermed både ses og sanses (Standal, 2015).

Niels Kayser Nielsen (1997,46) påpeger, at om end "kroppen i bund og grund er et substantielt forehavende", altså materiel, så er kroppen flerdimensional, processuel og mangetydig, hvilket kan gøre det vanskeligt at begribe, hvad kropslighed egentlig er. Vi kan ikke blot tale om kroppen, som udspændt mellem en simpel natur- og kultur-dikotomi:

En naturlig krop med dertilhørende drifter og behov, og en socialt-kulturelt iscenesat og tæmmet/hæmmet krop. Vi må derimod, ifølge Nielsen (1997), se kropslighed som et både substantielt, socialt, relationelt, narrativt og historisk fænomen – kroppen er et *både-og*.

Kroppe er til stede i tid og rum, er relateret til andre kroppe og mulighederne for kroppens råderum bestemmes både af den konkrete krops historik og specifikke samfundsmæssige og epoketyperiske forhold. Kroppe er altså på én og samme tid både naturlige, kulturelle og relationelt og historisk indlejrede.

Når jeg i artiklen taler om elevernes kropslighed trækker jeg på ovenstående forståelser: Elevernes *kropslighed* er deres *substantielle væren i verden* og *deres fysiske bevægelser eller mangel på samme* i samspil med elever og lærere, hvilket er forhold der kan iagttages

udefra og indefra, og som grundlæggende er historisk og samfundsmæssigt indlejret.

'Fysisk literacy' defineres af Margaret Whitehead (2001, 131), som det at kunne "bevæge sig med en velafbalanceret holdning, effektivt og sikkert i en bred vifte af fysisk udfordrende situationer". I en undervisning, hvor eleverne skal understøttes til at blive fysisk eller kropsligt literate<sup>1</sup>, er det ikke

tilstrækkeligt, at eleverne bevæger sig. For at kunne bevæge sig *afbalanceret, effektivt og sikkert* må eleverne øve sig i at "læse" forskellige bevægelsesmæssige kontekster og respondere afstemt på dem. Bevægelsesmønstre må øves og iagttages. Ikke kun de andres bevægelse, men opmærksomheden

på de oplevelsesmæssige kvaliteter ved at være i bevægelse, er, ifølge Standal, et helt afgørende aspekt ved at være kropsligt literate. Standal (2015) peger desuden på, at det er afgørende at være opmærksom på de magtstrukturer enhver bevægelsesaktivitet er indlejret i. Med reference til Iris Youngs (1998) "Throwing like a girl" skriver Standal, at elevernes bevægelsesmæssige mulighedsrum er forskellige alt efter, hvordan de er positioneret i skolens fællesskaber. Den kulturelt-historisk definerende position, hver enkelt elev indtager sætter grænser for, hvor-

dan de som drenge-piger, elever med anden etnisk baggrund eller 'diagnosebørn' legitimt kan bevæge sig i rummet. Standal (2015) mener ikke, at lærerne nødvendigvis kan ændre på eller forstørre disse mulighedsrum for den enkelte med ét slag, men han taler for, at læreren kan bede eleverne forholde sig kritisk til forskellige positioner: "Er Just-Dance virkelig kun for piger?" og "Hvordan alle kan være med i legen, når de muslimske pigers lange kjoler vanskeliggør at de kan 'springe over buk'?" (Réol, 2017, 31).

Læreren opgave bliver i et literacy-perspektiv meget mere end at sætte eleverne i gang og sørge for at de får pulsen op. Hun må sørge for at der skabes rum for at eleverne kan øve sig på specifikke aktiviteter, fx at kaste, løbe, udføre enkle yogaøvelser igen og igen. Faste rutiner med bevægelsesaktiviteter, der øves gentagende, er i denne optik anbefalelsesværdig, for herved gives eleverne mulighed for at erhverve sig kropslige færdigheder. Og læreren må henlede elevernes opmærksomhed på, hvordan det opleves at bevæge sig. Hun må understøtte elevernes opmærksomhed på: "Hvilke sansninger og stemninger bevægelsesaktiviteterne vækker i dem? Hvordan opleves gode måder at løbe morgenrunden på? Og hvad gør det ved mig, når spillet er så vildt at pulsen dunder i tindingen".

Hvor Standal ser opmærksomheden på magtstrukturer og elevernes forskellige positionerings-muligheder som et aspekt ved literacy, så er den kulturelle indlejring og social tilpasning omdrejningspunktet i Gilliam og Gulløvs (2012) "Civiliserende institutioner". Gilliam og Gulløv har ikke særligt fokus på kropslighed og bevægelse, men

*den disciplinerede krop* er et centralt aspekt ved den civilisering eleverne underlægges i skolen. Med afsæt i Nobert Elias' (1939/1994) civiliserings-teori peger Gilliam og Gulløv på, at regler og normer for kontrolleret kropsholdning, såsom at kunne sidde stille på stolen, ikke råbe eller kaste med ting, af eleverne opleves som centrale elementer i det at være "en god elev" (Gilliam & Gulløv, 2012, 121). Eleverne skelner tilsyneladende ikke mellem regler for kontrolleret kropslighed og regler for aggressionsbeherskelse, som begge kan ses som en disciplinering af kroppen og dens udtryk (ibid. 123). I indskoling har lærerne stærkt fokus på, at eleverne skal lære at behandle hinanden godt og ikke fylder for meget – eller mere præcist: Lærerne vurderer elevernes egnethed som elever ud fra en forståelse af om eleven fylder *for meget* og *for lidt*, hvilket kommer til udtryk i lærernes beskrivelser af nogle elever som "lidt for langt fremme i skoene" og andre som "for stille" (ibid., 132). Det harmoniske gnidningsfri fællesskab synes at være idealet, hvor der lægges stor vægt på, at andres fysiske eller følelsesmæssige grænser ikke overskrides.

I civiliseringsteorien står dikotomien mellem det passende og upassende, egoisme og socialitet, natur og kultur centralt. Elias (1939/1994) taler om 'den første natur', der er de umiddelbare drifter og behov og en 'anden natur', som er den socialt nødvendige tilpasning og undertrykkelse af den første natur. Med begrebet 'natur' i 'Den anden natur' betoner Elias (1998), at disse socialt indlejrede spilleregler har så dybdegående en virkning, at de for den enkelte opleves som naturlige. 'Den anden natur' beskrives også af Elias som habituel

(ibid., 15). I det moderne samfund er 'den anden natur' karakteriseret ved en stærk selvjustits: Den socialt indlejrede fornemmelse for, hvad der er passende og upassende, sætter skarpe grænser for legitim adfærd. En af de styrende mekanismer i 'den anden natur' er skam, der rummer angst for social degradering (Gilliam og Gulløv, 20 ff). Ifølge Elias (1998) nødvendiggør det højkomplekse samfund, hvor vi indgår i mange og delvist overfladiske relationer til hinanden, at den enkelte er i stand til at udøve stærk selvkontrol. Livet i et samfund, præget af stærk selvkontrol, er mere sikkert, men også mindre emotionelt og lystfyldt (ibid.). Selvkontrollen er et usynligt fængsel, som den enkelte ikke kan vride sig fri af. "The battlefield is moved within", som Elias (1998) skriver. Kampen mellem vores umiddelbare drifter og behov og vores samvittighed forstærkes. Den habituelle tilpasning læres i høj grad i familien, men også skolen er afgørende for elevernes civiliseringsproces.

Når jeg nedenstående taler om 'den forstyrrende krop' kan den relateres til 'den første natur' – det er den ustyrlige, upassende og ukontrollerede krop. Den forstyrrende krop kommer til syne i lærere og elevers irettesættelser af kropslighed og i italesættelse af kropslighed, som noget der er 'en forhindring' eller 'forstyrrende'. 'Den tolererede krop' kan derimod relateres til 'den anden natur', hvor elevernes udfoldelse er inden for rammerne af det passende. I arbejdet med mit datamateriale, fik jeg desuden øje på en kropslighed, som ikke kunne indfanges af begreber som tolereret-forstyrrende. Denne kropslighed har jeg valgt at betegne: 'Den værdsatte krop'.

I efteråret 2016 fulgte en kollega og jeg en 5. klasse i en forstadsskole nær Aarhus. Vores intention med arbejdet var i første omgang at undersøge, hvorledes lærerne arbejdede med motion og bevægelse i undervisningen, og på hvilke måder dette arbejde understøttede elevernes kropslige literacy. Både lærere, elever og forældre blev informeret om, at vi opholdte os i klassen for at observere undervisningen med særligt fokus på bevægelsesaktiviteter. Med inspiration fra Sara Pink og Jennie Morgans (2013) "short-term"- og Hubert Knoblauchs (2005) "fokuserede"- etnografiske feltarbejde, fulgte vi klassen i samtlige lektioner i en uge, hvorefter vi aftalte, hvilke "nedslag" vi ville lave med vores observationer. Vi diskuterede i hvilke fag der særligt var "noget på færde", når kropslighed var i fokus. Derefter fulgte mere fokuserede observationsdage, hvor vi fulgte eleverne i de lektioner, der særligt havde vakt vores nysgerrighed. Vi indsamlede data i noteform, tog billeder og video. Umiddelbart efter observationerne udarbejdede vi "*praksisfortællinger*", hvor elementer af dagens noter blev bearbejdet til et narrativ med flere nuancer end det oprindelige notat. Grundet en nysgerrighed efter at forstå lærernes egen forståelse af deres praksis, gennemførte vi desuden efterfølgende kvalitative interviews med 4 af klassens lærere (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Materialet blev i første omgang analyseret med et fokus på 'kropslig literacy', hvorefter der fulgte læsninger og kodning af materialet efter kategorierne: 'Den forstyrrende', 'den tolererede' og 'den værdsatte' krop. Kategorier, der tonede frem i de første læsninger af datamaterialet.

Med intentionen om at kigge efter elevernes muligheder for at tilegne sig kropslig literacy i undervisningen, havde vi i vores observationer fokus på: "Hvor hyppigt, hvor længe og med hvilke intensitet laves bevægelsesaktiviteter?", "øves eleverne i specifikke bevægelsesmønstre?", "levner aktiviteterne mulighed for eksperimenteren og alsidighed?" og "italesættes de oplevelsmæssige aspekter af det at være fysisk aktiv?"

Undervisningen i 5.c. var præget af engagement, gensidig samarbejdsvilighed og brug af mange varierende arbejdsformer i de forskellige fag. De fleste af klassens lærere inddrog fysiske aktiviteter af lav intensitetsgrad i deres undervisning, såsom Cooperative Learning øvelser (Kagan & Stenslev, 2009), "walk and talks" og små koordinations-øvelser. Lærerne syntes at planlægge deres undervisning så der indimellem var "afbræk" fra det boglige arbejde ved bordene. Kun et par gange i løbet af feltarbejdet, var aktiviteterne af en karakter, der fik pulsen op hos eleverne. I en dansktime blev der leget 'fryse-tik'<sup>2</sup> og i en naturfagtime blev der spillet et terningspil, hvor faglige spørgsmål og bevægelsesaktiviteter blev kombineret.

Til trods for den varierede undervisning og lærernes arbejde med små øvelser, var der altså ikke meget der pegede i retning af, at lærerne arbejdede med elevernes kropslige literacy: Der var ikke fokus på, at eleverne fik mulighed for at øve og dygtiggøre sig bevægelsesmæssigt, således at de fik skolet deres evne til at bevæge sig "sikkert, afbalanceret og effektivt" (Whitehead, 2001). Desuden blev de oplevelsmæssige kvaliteter ved aktiviteterne stort set ikke italesat, hvilket

hos Standal (2015) betragtes som et centralt aspekt ved at blive kropsligt literate. Kun i musikundervisningen, blev eleverne bedt om at lægge mærke til deres åndedræt og kropsholdning, og en af lærerne fortalte under interviewet, at hun i forbindelse med en konflikt i klassen havde arbejdet med elevernes egenoplevelse i forbindelse med en fysisk øvelse.

Samlet set syntes elevernes kropslige udfoldelse og kompetencer at være meget lidt i fokus i undervisningen, selv i idræt, hvor eleverne godt nok fik mulighed for at bevæge sig, men kast, spark og kropslige strategier til at mestre spillets regler blev ikke øvet eller italesat. Lærerne syntes helt overvejende at fokusere på de sociale aspekter ved at bevægelsesaktiviteterne: At understøtte fællesskabet og have det sjovt, syntes at være lærernes dominerende motiver.

Kroppen kom ikke ret meget til syne som en levende, bevægelig og sansende krop. I mine feltnoter har jeg skrevet:

*Jeg sidder og tænker på, at indtil videre virker det som om kroppen, mest er noget, "der er i vejen". Flere elever vipper med foden ved bordet, én kører frem og tilbage med et skateboard under sit bord, ind imellem krammer og nusser de hinanden, når de sidder på deres pladser, og når de kort støder på hinanden i lokalet, stemmer de hænderne mod hinanden. Deres bevægelser rundt i rummet kommenteres ikke af lærerne, men jeg får fornemmelsen af, at eleverne hele tiden er opmærksomme på, at disse aktiviteter ikke skal blive for voldsomme. De stopper nemlig hurtigt af sig selv uden lærernes*

*indgriben. Det virker som en slags undergrundsaktiviteter, der vitaliserer og helst skal være usynlige for lærerne.*

Et par gange observerer jeg endog, at elever umærkeligt (for lærerne) lægger sig ned på gulvet og drejer rundt om sig selv. De kropslige aktiviteter bliver sjældent itale/irette-sat, men det virker som om, eleverne ind i mellem kæmper med at "tæmme" kroppen, jf. Elias' forståelse af de civiliseringsprocesser, der finder sted i skolen. Læreren Sophie siger: "Vi har mange urolige drenge – specielt – som har svært ved at sidde i længere tid Det er heller ikke altid, det er godt At det er særligt godt for dem at skulle lave et eller andet og så skulle tilbage igen ". Dilemmaet, som Sophie her beskriver, er, at hun oplever, at nogle af klassens drenge egentlig har behov for at kunne bevæge sig, men at netop disse elever, har vanskeligt ved at falde til ro igen, når de har været ude og bruge kroppen. Kroppen er således i relation til disse elever både forstyrrende i den boglige undervisning, og når der skal laves bevægelsesaktiviteter. Samtidig nævner Sophie, at i nogle klasser, er uro ikke problemet. Her er udfordringen derimod, at eleverne "ikke kan finde ud af at slippe tøjlerne og være fjantede over for hinanden [ ] man skal turde risikere at være lidt pinlig [...] det tror jeg smitter af på læringsaktiviteterne også." Kropsligheden og kropsudtrykket kan altså både virke forstyrrende, når kroppen er "for" levende eller "for" tilbageholdende. Denne balancegang mellem at "kunne indtage rummet" og "ikke fylde for meget" er hvad Anette Boye Koch (2012) kalder pædagogernes ideal om "det afstemte barn". Koch (2012) peger på, at afstemtheden er stærkt

kontekst-afhængig: På legepladsen, skal rummet indtages med store bevægelser, hvorimod det barn, der "kender koderne" for god opførsel, forholder sig roligt indenfor. Også lærerne i vores undersøgelse betonedede, at "meget eller lidt bevægelse" i høj grad var kontekst-afhængigt:

*S: det kommer an på, hvad vi laver. Nogen gange kan man rende rundt i klasselokalet uden at det forstyrrer nogen, og andre gange skal man lade være med at rode i sit penalhus.*

Og da jeg spørger en anden lærer til hvor hendes egen grænse er for, hvor meget eleverne må bevæge sig rundt i klassen, svarer hun:

*H: [...] Ja, og den er garanteret flydende, tænker jeg. Det kommer an på hvad vi laver, og der er stor forskel på om det er en klasse jeg har en time om ugen, som jeg ikke kender eller dem som jeg kender rigtig godt, hvor de efterhånden godt kender mine grænser.*

Kropsligheden synes altså til tider at opfattes som forstyrrende af lærerne, både når kroppene er i aktivitet og i ro. Lærernes civilisering af eleverne er afhængig af deres egenoplevelse af den samlede undervisningssituation.

Læreren Sophie fortæller, at hun benytter bevægelsesaktiviteter, til at "overvinde" kroppens naturlige behov og tilbøjeligheder. Hun siger: "Det er sværere at falde i søvn, når man hele tiden gør et eller andet, hvor småt det end er" – bevægelsesaktiviteter bliver i denne optik et værktøj til at tæmme kroppen i intellektets tjeneste. Et civi-

liseringsredskab, hvor de synkrone bevægelser i klassens fællesskab, understøtter det faglige fokus, og virker som prævention mod træthed og dovenskab, når opgaven bliver FOR kedelig. Selv mener Sophie, at bevægelsesaktiviteterne er hjernestimulation: "Det helt overordnede formål er at få stimuleret deres hjerne, så de ikke falder i søvn. Og fordi bevægelse stimulerer indlæringen".

I tråd med en forståelse af fysisk aktivitet i undervisningen som et middel til at tæmme kroppen, så giver lærerne udtryk for, at eleverne har et *legitimt* behov for at bevæge sig. Det sker som nævnt i ovenstående ret ofte, at eleverne, når de skal "sidde stille", bevæger sig på stolen eller går rundt i lokalet, og at de, når de skal gå roligt rundt, løber eller springer. At eleverne tager en lille dans med hinanden under oprydningen i sløj, kommenteres ikke af læreren, men disse aktiviteter synes hele tiden at have et intensitetsniveau, hvor eleverne "går under radaren". Hvor Jens-Ole Jensen (2015) i sit feltarbejde i indskoling, iagttag utallige irettesættelser af elevernes kropslige "uro", synes eleverne i 5.c. at kende spillets regler: Bevægelse er legitimt inden for visse rammer, og f.eks. også i "hullerne" mellem to undervisningsaktiviteter. Lærerne irettesætter sjældent eleverne, hvis de løber ned ad gangen på vej til biblioteket. Eleverne har tilsyneladende en habituel indlæring af fornemmelse for at hæmme deres adfærd før den bliver opfattet som forstyrrende, hvilket i en Eliask terminologi kan betragtes som et udtryk for 'den anden natur'.

To af lærerne fortæller, at fysiske aktiviteter altid har været en del af deres undervisningspraksis:

*P: Jeg kan simpelthen ikke mindes, at jeg ikke har gjort det [haft bevægelsesaktiviteter som en del af undervisningen]. [...] Altså jeg kan heller ikke sidde fordybet i 1½ time.*

Lærerne spejler elevernes behov for aktivitet i deres egne behov for at være aktive. Peter siger: "Jeg vil jo gerne selv bevæge mig". Han fortæller, at han har en aftale med eleverne om, at de lige kan lave en "runder", som er en aftalt kort rute på skolens areal:

*P: Og så kan det godt være, at jeg siger 'To minutter, fordi jeg skal lige sige noget'. For de skal lige have den information. Men jeg holder dem meget sjældent tilbage. [...] Det er ikke til nogens nytte, at de bliver siddende.*

Både Helle og Peter udtrykker lettelse over, at den praksis de tidligere har haft med at inddrage lege og bevægelse i deres undervisning, eller bruge en formiddag på at gå en tur i parken, med den nye folkeskolereform er blevet mere legitim. Peter siger:

*P: Jeg synes faktisk, det har været rart, at det er blevet legitimt at gøre noget anderledes. At gøre noget under dække af bevægelse, havde jeg nær sagt [ ] nu gør vi det for at have det sjovt. For at være sammen. [ ] Det synes jeg, lig'som man har fået et Carte Blanche til nu.*

Og Helle fortæller:

H:  *Og hvis jeg lavede en leg i tysk fx, der kunne jeg godt tænke; hvad siger de nu inde ved siden af? Altså larmer jeg nu for meget? Den er vi heldigvis fri af nu. [ ]*

I:  *Så det er blevet nemmere nu? [...]*

H:  *Ja, for mig er det ikke et ekstra krav, der var det jo lidt en befrielse, at det kom ind, og jeg synes det er vigtigt. [ ] lige så snart jeg kan komme ud, så bliver jeg glad.*

Peter og Helle opfatter altså lovkravet om 45 minutters bevægelse, som en legitimering af deres tidligere undervisningspraksis, hvor de (bl.a. med afsæt i deres egne behov og nydelse ved bevægelse) skaber plads til at eleverne kan bevæge sig. De viser respekt for elevernes udtrykte behov for bevægelse, og det virker som om de opfatter det som elevernes ret – kroppenes ret – at de ikke skal sidde stille længe ad gangen. Disse lærere søger altså i deres undervisning at give rum til elevernes 'første natur' – elevernes umiddelbare behov og lyster.

Ud fra ovenstående analyse af 'den forstyrrende' og 'den tolererede krop' i skolen, synes det oplagt, at den kropslighed, der værdsættes af lærerne i skolen, overvejende er karakteriseret ved en 'ikke-kropslighed': at lemmerne kan holdes i ro, når læring skal finde sted. Det er ikke en *passiv* krop, men derimod en krop, der ikke 'gør væsen af sig'.

I de praktisk musiske fag rettes fokus, i modsætning til de øvrige fag, flere gange ind på kroppen, ikke som noget, der skal tæmmes, men som et værdifuldt redskab eller en værdifuld forudsætning for at mestre faget. Mu-

siklæreren beder, som nævnt, eleverne fokusere på åndedræt og indre fornemmelser som forudsætning for arbejdet med sang og musik. Også i sløjd bliver jeg grebet af, hvordan eleverne med stort engagement og sikre bevægelser fordyber sig:

*Der saves, slibes og tegnes. Flere elever virker helt fordybede i deres egne projekter. Der tales ikke sammen. Jeg får fornemmelsen af lydene i lokalet er som et tæppe, der binder os sammen – musik, maskiner, sav. Lyde som også kræver at blive lukket ude, hvis man vil koncentrere sig. [...] Jonas er ved at lave et træ. Han tegner sikkert streger på sit træstykke – bruger lineal. Hans far har også et værksted derhjemme, fortæller han. Han kan godt lide at arbejde derude med ham. Ahmed er ved at skære tynde skiver af en stok. Det skal være hjul. Jeg spørger ham, om de skal kunne dreje, og hvordan han har tænkt sig få dem til det? "Det hjælper Jonas mig med", fortæller han. Han arbejder koncentreret med en lille sav. Da han har savet i et kvarters tid kommer Jonas forbi og hjælper ham. Ahmed saver i 45 minutter.*



Jonas, der hjælper de andre elever med at holde saven i den rette vinkel, og kommer med gode råd, behersker aktiviteterne i sløjdlokalet med stor sikkerhed. Da han saver med den elektriske stiksav, presses træstykket ned mod savens underplade med netop et sådant tryk, at sav og træ *“arbejder sammen i en glidende bevægelse”*. Jonas' bevægelser er på én gang både sikre, graciøse, lydhøre over for materialet og karakteriseret ved stort nærvær: Jonas *“læser”* sine omgivelser, og responderer på dem med et passende mod-svar (jf. physical literacy, Whitehead, 2001). Den kropslige sikkerhed og effektivitet bliver her en forudsætning for rigtigt at lykkes med faget. Jonas er øjensynligt inspireret til sløjdarbejdet hjemmefra, men også sløjdlæreren Peter, kan tænkes at være en vigtig rollemodel i arbejdet med at mestre kroppen og faget. Peter, som har et øje/øre på hver finger. Da én af drengene forsøger sig med at save en alt for stor kæp over med den elektriske stiksav, er han øjeblikkeligt henne ved ham og stopper maskinen. Dette til trods for at Peter øjeblikket forinden havde været fordybet i samtale om en anden elevs projekt. Peters bevægelser i sløjdlokalet er sikre, effektive og årvågne. Det virker som om han er tilstede helt ud til fingerspidserne – nysgerrigt, venligt og med tanke for elevernes sikkerhed. Han giver eleverne lov til at afprøve og undersøge forskellige materialer og værktøj, og griber kun ind, når eleverne selv oplever barrierer eller bringer sig selv eller andre i farlige situationer, qua værktøjernes potentielt farlige slagkraft. Heller ikke i sløjdundervisningen understøtter læreren elevernes opmærksomhed på kropsoplevelsen og at fintune bevægelser, på vejen mod at blive mere kropsligt

literate. Men som rollemodel udstråler hans egne bevægelser i lokalet en sikkerhed og effektivitet, som eleverne kan spejle sig i og tage ved lære af. Arbejdet i sløjdlokalet forudsætter, at eleverne har fornemmelse for egne kompetencer (ellers kan man komme alvorligt til skade), tør eksperimentere og er vedholdende. Den værdsatte elevkrop (af lærer og elever) er her en krop, der bevæger sig sikkert, effektivt og med en velafbalanceret holdning i det udfordrende møde med materialer og værktøj. Den værdsatte krop i sløjde er i modsætning til de boglige fag ikke ikke-kropslig: At kunne bevæge sig sikkert og afbalanceret er en forudsætning for at kunne deltage i sløjdundervisningen. Her handler civiliseringen om at bevæge sig afstemt i forhold til maskiner, værktøj, materialer og de andre elever; ikke lave pludselige bevægelser, der potentielt kan være faglige i lokalet og at kende sine egne begrænsninger.

Med de kritisk-sociologiske og kropsfænomenologiske perspektiver, får jeg øje på, at kroppene både hæmmes og tæmmes i skolen, men også at i enkelte fag finder der en kropslig kultivering sted, hvor den enkeltes unikke potentiale og skabertrang søges understøttet, og hvor sikre og fokuserede bevægelser er en forudsætning for at lykkedes. Paradoksalt nok er det ikke i idrætsundervisningen, men derimod i musik og sløjde, at denne kultivering kommer tydeligst til udtryk. Det er ikke primært lærerne, der *“tæmmer”* eleverne, men de synes i høj grad at være styret af selvjustits. Børnene kender spillets regler og en afstemt bevægelse sig rundt i klassen, synes at være blevet naturligt for dem.

Lærerne bruger motion og bevægelse i undervisningen, som et redskab til at komme elevernes 'første natur', deres umiddelbare behov og drifter i møde – i en civiliseret form og i fællesskabets ånd – og som en karnevalistisk ventil, "hvor eleverne forventes at få afløb for deres kropslige behov" (Jensen, 2015). Det er derimod vanskeligt at få øje på, at lærerne arbejder med motion og bevægelse for at understøtte elevernes kropslige kompetencer og kropslige selvbevidsthed, dvs. deres kropslige literacy. Kravet om motion og bevægelse synes nærmere at legitimere, at der sættes "parenteser" i undervisningen, hvor der hygges, leges og er fokus på det sociale. Det er spørgsmålet om et øget fokus på øvelse, gentagelse og italesættelse af de oplevelsesmæssige kvaliteter ved bevægelsesaktiviteter ikke kunne bidrage til at kvalificere motion og bevægelse i skolen? At eleverne får mulighed for at træne kropslig sikkerhed og balance, understøtter muligvis ikke kun bevægelsesglæde (Whitehead, 2007), men kan tænkes at styrke elevernes møde med fagene i skolen generelt. Vedholdende øvelse og fokuseret opmærksomhed er kvaliteter, der er afgørende for at lære noget overhovedet (Oettingen, 2016). Hvis øvelse, vedholdenhed og italesættelse i højere grad blev aspekter ved bevægelsesaktiviteter i undervisningen, kunne det tænkes, at de havde potentiale til mere end blot et quickfix til kropstæmning og hygge, men kunne understøtte kvalifikation, gode bevægelsesvaner og nærvær.

Arnold, P.J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London, Heinemann.  
 Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, SAGE.

Elias, N. (1939/2017). *The civilizing process*. Oxford, Blackwell Publishing.  
 Elias, N. (1998). *On civilization, power and knowledge*. London, Chicago Press.  
 Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner*. Aarhus, Aarhus Universitets forlag.  
 Hötting, K. og Röder, B. (2013). Beneficial effects of physical exercise on neuroplasticity and cognition. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37 (9), 2243-2257.  
 Jensen, J.-O. (2015). Vær stille! Vi skal have bevægelse. Storm et al. (red): *Ildræt I skolen på eliteniveau og I historisk perspektiv*. Forum for idræt.  
 Kegan, S. & Stenlev, J. (2009). *Cooperative Learning*. Kbh., Alinea.  
 Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3) 1-14.  
 Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn – pædagogens blik for trivsel I børnehaven. *Nordisk barnehageforskning*, 5, 16, 1-21.  
 Lowen, A. (1983). *Bioenergetics. The revolutionary therapy that uses the language of the body to heal the problems of the mind*. New York, Penguin Books.  
 Nielsen, N.K. (1997). *Krop og kulturanalyser*. Odense, Odense universitetsforlag.  
 Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik*. Kbh., Hans Reitzels forlag.  
 Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361.  
 Réol, L.A. (2017). Literacy i motion og bevægelse i skolen. *Unge Pædagoger*, 1, 27-35.  
 Standal, Ø.F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. New York, Routledge – Ethics and Sport.  
 Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Literacy*, 6(2), 127-138.  
 Whitehead, M. (2007). Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3) 281 – 298.  
 Young, I. (1998). "Throwing like a Girl": Twenty Years later. I Welton (red.). *Body and Flesh*. Oxford, Blackwell Publishers.

- 1 Begreberne fysisk, bevægelses og kropsligt literate dækker overordnet set det samme – for en udredning af nuanceforskelle henvises til Réol (2017).
- 2 En form for fangeleg, hvor man skal stå helt stille, når man bliver taget, men kan tøs op, af de andre elever og dermed komme med i legen igen.

# ANMELDELSER

t af de mest grundlæggende og omdiskuterede spørgsmål i de senere års universitets- og forskningspolitiske debat angår forholdet mellem universiteternes *dannelses-* og *uddannelses-*funktion. Er universiteternes primære opgave at *danne* de studerende til kritiske, engagerede, fagligt og forskningsmæssigt velfunderede samfundsborgere, eller at *uddanne* de studerende til velkvalificerede, kompetente og arbejdsmarkedsparete deltagere i og bidragydere til samfundets økonomiske (re)produktion?

Som titlen mere end antyder, så er det netop dette spørgsmål som Hanne Leth Andersen og Jens Christian Jacobsen diskuterer i *Til dannelse eller nytte? Universitetsuddannelse mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*.

Forfatterens fokus er det principielle spørgsmål om, hvad universiteternes samfundsmæssige funktion(er) generelt er og bør være. Det er dog svært ikke at læse bogen med den nuværende danske debat om blandt andet dimensioneringen, finansieringen og relevansen af de danske universitetsuddannelser siddende i baghovedet.

Bogens centrale omdrejningspunkt er begrebet "employability", der i introduktionen defineres begrebet som en betegnelse for "hvordan uddannelserne kan uddanne den enkelte, så han eller hun kan opfylde jobkrav og forventninger på et arbejdsmarked i hastig forandring" (s. 8). Ud fra denne definition kunne man ret naturligt forvente, at den efterfølgende diskussion af universiteternes samfundsmæssige



Anmeldt af  
Carsten Fogh  
Nielsen, ph.d.  
og adjunkt på  
DPU, Aarhus  
Universitet

funktion og rolle primært ville handle om uddannelse til arbejdsmarkedet.

Denne forventning bliver imidlertid (og heldigvis) ikke opfyldt, da den indledende definition af employability hurtigt viser sig at være noget misvisende. Den efterfølgende diskussion af begrebet i kapitel 3 gør det nemlig klart, at forfatterne har en bred forståelse af, hvad employability dækker over. Jobkvalifikation og erhvervsegnerhed kan nemlig ikke "afgøres alene af aftagerfeltet [erhvervslivet og det eksisterende arbejdsmarked], men i lige så høj grad af politikernes visioner for samfundet, af internationale konjunkturer, og af den enkeltes evner og vilje til at udvikle disse" (s. 40). Employability er således ikke blot et snævert økonomisk begreb, men et begreb hvis mening også har en væsentlig og irreducibel *politisk-ideologisk* og *individuel/personlig* betydning.

Med udgangspunkt i dette brede employability-begreb diskuterer forfatterne i bogens efterfølgende kapitler en række konkrete spørgsmål vedrørende universiteternes opbygning, udformning, formål og relation til resten af samfundet: Universitetsuddannelsernes rammebetingelser, herunder politik, institutionel organisering og undervisningsorganisering (kap. 4); hvor lang en universitetsuddannelse skal være (kap. 5); hvad effekten og relevansen af universiteternes uddannelser er (og bør være) (kap. 6); hvordan universitetsuddannelserne er (og bør være) opbygget, samt hvilket indhold de skal beskæftige sig med (kap. 7); uddannelsernes relation til og samarbejde med det øvrige

samfund (kap. 8) og endelig de vanskelige spørgsmål om, hvordan man måler, evaluerer og fremmer kvalitet i universitetsuddannelserne (kap. 9).

De enkelte kapitler byder på kompetente og nuancerede analyser af disse spørgsmål, båret af en gennemgående kritik af den nutidige tendens til (politisk men også bredere) at reducere spørgsmål vedrørende universitetets og universitetsuddannelsernes relevans og funktion til et relativt snævert og kortsigtet samfundsøkonomisk spørgsmål. Som det programmatisk udtrykkes i bogens konklusion: "... employability er ikke en mere eller mindre kortsigtet tilpasning til et aktuelt arbejdsmarked, og det er heller ikke blot et spørgsmål om mere eller mindre præcise kompetenceprofiler i uddannelserne. For uddannelser er ikke produkter, men udvikling af unge mennesker fagligt, personligt og socialt" (s. 153).

En svaghed ved bogen er, at diskussionerne for det meste forbliver på et så abstrakt og alment plan, at det kan være vanskeligt at se den praktiske relevans af de anbefalinger, som forfatterne kommer med. Som universitetsansat filosof er det således vanskeligt at være uenig med forfatternes overordnede synspunkt om, at universiteterne ikke skal opgive deres forskningsmæssige faglighed til fordel for en kortsigtet (og ofte politisk formuleret) åbenhed over for erhvervslivets umiddelbare behov. Men der er en grund til, at det overhovedet er nødvendigt at fremføre dette synspunkt, nemlig at der blandt danske politikere er et markant ønske om at gøre universiteterne mere lydøre over-

for netop erhvervslivets ønsker og krav. Her ville et par konkrete eksempler have styrket både forståelsen og argumentationen.

Med disse forbehold in mente giver bogen dog et godt udgangspunkt for at diskutere og forholde sig kritisk til en række af tidens forskningspolitiske slagord. Forholdet mellem universitet, uddannelse og arbejdsmarked er langt mere komplekst, og langt mere interessant, end sådanne slagord lader ane. Og denne kompleksitet giver *Til dannelse eller nytte?* en fin, men noget abstrakt, indføring i.



Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved Læreruddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

Du læser en roman på 400 sider, og når du er færdig, så kan du ikke formulere, hvad der gjorde indtryk på dig. Det er derfor, man skal læse bøger." Sådan siger den norske forfatter Jan Kjerstad, når han skal beskrive

det helt særlige ved fiktionslæsning. Sådan er det ikke, når man læser faglitteratur. Her må man gerne (og det ønsker man ofte) huske en hel del. Når man har læst denne bog: "Voksen-didaktik", så ønsker man ikke blot at huske, man ønsker også at være i stand til at omsætte det læste til egen praksis. Det er nemlig ret fornuftigt, hvad der skrives.

"Hvordan tilrettelægger man god voksenundervisning?"

Sådan spørges der på bagsiden af bogen med den korte titel: "Voksendidaktik". Svaret får man (et bud på) i bogen. Således holder titlen, hvad den lover. Bogens emner er ifølge bagsideteksten meget praksisrettede. Her står "Voksenunderviserens handlerum", "Voksnes læring", "Opgavevejledning", "Dansk som andetsprog", "Den eksemplariske voksenunderviser" og "Digitale medier". Målgruppen er alle, der arbejder med uddannelse og undervisning af voksne. Det er voksenundervisning, – med "undervisning" som det begreb, der nævnes igen og igen i bagsideteksten.

Når man så går til indholdsfortegnelsen, så er de meget forståelige og klare betegnelser blevet afløst af længere og mere uoverskuelige og (u) gennemskuelige overskrifter. Heldigvis er der dog fortsat (til allersidst) et kapitel med overskriften: "Den eksemplariske voksenunderviser". Her er femten sider, hvor man med fordel kan indlede læsningen. Rikke Lawsen er forfatteren, hun er som de øvrige bidragydere, tilknyttet Professionshøjskolen UCC, hvor hun især har undervist lærerstuderende. Der er tre "huskere", når det gælder

eksemplarisk undervisning. Det er 1. 'Jeg gør det, jeg siger'. 2. 'Det er mit ansvar at skabe læringsmuligheder' og 3. 'Undersøg og eksperimenter højt'. Sådan bliver dette kapitel ikke en fortælling om forfatterens egen fortræffelighed, men det giver et blik ind i et åbent didaktisk rum, hvor underviserens didaktiske overvejelser (til tider) bliver delt med kursister, studerende eller elever. Det er godt at blive mindet om.

Med "den eksemplariske voksenunderviser" som mål kan man nu læse bogens indholdsfortegnelse. Her er tre dele: Del 1 har overskriften: "Grundlagstækning i en voksendidaktisk praksis", del 2 lyder "Didaktiske principper i en voksendidaktisk praksis", del 3: "Med blikket rettet mod deltagergruppen", del 4: "Didaktik med kobling til organisatorisk læring", del 5: "Medialisering, digitalitet og didaktik" og endelig del 6: "Med blikket rettet mod voksenunderviseren".

Bagsidens emneoverskrifter sagde det klarere, men i den tyve sider lange indledning gør de te tre redaktører: Henrik Rander, Lis Boysen og Ole Goldbech rede for, hvad man kan forvente at blive klogere på i det enkelte afsnit. Det er ikke en samlet lærebog, der skal læses fra ende til anden. Det er en samling kapitler, der kan læses uafhængigt af hinanden. Alt efter hvor man er i voksenunderviserverdenen, kan man ønske mere fokus på det ene eller det andet.

Eksempelvis er der et meget pragmatisk kapitel, hvor CL-strukturer bliver gennemgået i forhold til voksenundervisning. Det er vi mange, der kan læse med stort praktisk udbytte.

Andre kapitler rummer mere didaktisk teori, vejledningsteori og aktionslæring.

Et citat af Knud Illeris siger det klart, hvad der er voksenunderviserens store dilemma: "På den ene side er de voksne deltagere tilbøjelige til at opføre sig som skoleelever. De tager ikke noget selvstændigt ansvar, men forventer, at læreren tager styringen og fortæller dem, hvad de skal gøre. På den anden side har de store problemer med at acceptere den underordning, som den traditionelle elevrolle indebærer." Det er Knud Illeris, Hiim og Hippe og Dewey og Dysthe, der er de store gengangere på litteraturlisterne, der følger hvert kapitel.

"Voksne vil gerne lære, men ikke alt for meget", lyder et udsagn i bogen. Derfor er de en særlig målgruppe, der kræver en særlig didaktik. Voksne er også en særlig målgruppe, fordi de frivilligt har underlagt sig underviserens mål og formål for at blive dygtigere inden for et felt, hvor de ofte har en viden i forvejen. Derfor er det også 'undervisning', der er genstandsfelt for voksendidaktikken. Underviserens opgave er nemlig gennem undervisningen at lægge viden til rette på en måde, så der sker mest mulig læring hos flest mulig.

Der er en fremragende illustration på side 256, hvor en Storm P. tegning: "Citronpresseren" bruges til overvejelser over digitale undervisningsmaterialer bidrag til kvalificeret undervisning. "Hvor mange resurser skal man bruge for at presse en enkelt citron?" har Storm P. sikkert spurgt sig selv. Og svaret på tegningen er, at man ved hjælp af et par store

tandhjul, to elefanter, en enkelt medarbejder (og en flaske øl) kan få presset en citron. Måske kunne det gøres nemmere. Måske er digital teknologi ikke svaret på alt. Måske skal man bruge mere tilgængelige og mindre tidkrævende teknologier.

Den slags diskuteres i kapitlet "Medialisering og voksnes læreprocesser".

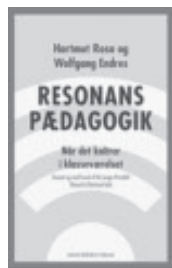
Som læser (og som underviser af voksne) er det en meget relevant didaktik, der fremlægges og beskrives og diskuteres i denne bog. Kunne man blot få sin praksis så reflekteret og didaktisk velovervejet i udførelsen, som det anbefales her, så ville mange studerende lære mere. Det sker nok ikke blot ved læsningen af bogen, men den kan sætte mange tanker i gang.

Husk: "Voksne er meget lidt tilbøjelige til at engagere sig i læring, som de ikke kan se meningen med eller har noget interesse i. (...) Voksne lærer, det de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære." Bogen her gør underviserne i voksenundervisningen langt mere bevidste om, at man netop skal kunne se meningen med at lære noget

"Voksendidaktik" kan anbefales til alle undervisere, der har voksne som målgruppe. Den kan også anbefales til studerende på læreruddannelsen, hvis studievalg retter sig mod unge og voksne.

PS: På de 323 sider er der (højt sat med alt talt med) 26 modeller, der kan illustrere tekstens indhold, og der er (i samme kapitel, nemlig Henrik Randers om refleksivitet) seks cases markeret med gråt. Det er mange sider med en modalitet: skrevet tekst. I en didak-

tikbog (og det gælder også til voksne) må der gerne være variation i fremstillingen, der må gerne være glimt af en mangfoldig praksis, der må gerne være billeder, der kan sige mere og andet end ord.



Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved DPU, Aarhus Universitet

fter en første gennemlæsning af samtalen mellem Rosa og Endres tænker man, at det ligner reformpædagogikkens genkomst i nye klæder. Resonans blev allerede tematiseret af Rosa i hans essay om acceleration, nærmest i en afrundende sidebemærkning. Men samtalen viser, at dette har ligget Rosa ganske meget på sinde, og at han har gjort sig erfaringer med pædagogisk arbejde under årevis af sommerskoler, hvor ideen om resonans har udviklet sig.

Resonans forstås som lærerens indlevelse i, hvad og hvordan elever opfatter deres 'værnepligt' gennem de efter-

hånden mange obligatoriske skoleår, og det deraf følgende samspil mellem lærere og elever, der sammen indlader sig på 'stoffet', uanset om dette stof er tysk, historie, musik, teater eller andet. Der arbejdes med forkætrede begreber som 'selvvirksomhed' (som indgik i lov om folkeskolen 1937), 'indladdelse' (hvor man gør et stof til sit i en sådan grad, at man forvandles) og 'resonanstrekanter' m.v. Den bærende tanke er skabelsen af vellykkede undervisningsforløb. Det er slet ikke det værste, man kan hitte på. Alle kender til timer eller situationer i skolen, hvor et bestemt fag f.eks. ikke siger eleven noget, eller hvor en lærer oplever, at hun ikke når ud til eleverne, og at de kun modvilligt lader sig trække igennem netop denne time.

De aktuelt på bjerget herskende forestillinger om øgede kompetencer imødegås ved hjælp af resonans: Kompetence handler om at bemægtige sig noget, mens resonans går ud på at indlade sig på verden. Imidlertid er det ikke ærindet for Rosa at bekæmpe kompetencetilegnelse, men derimod om at forstå undervisning og læring på nye måder.

Samtalen udmunder ikke i fikse svar på vanskelighederne ved at få arbejdet med et stof til at lykkes igennem forvandling af deltagerne i denne virksomhed. Det er således ikke en manual, læseren sidder med i hånden. Det er derimod en indbydelse til selv at reflektere videre over egen undervisning og egne erfaringer.

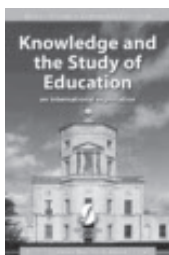
Nu er der jo ganske mange, der ustandseligt opfordrer os til at tænke over tingene. Fordele- ne ved Rosas tilgang er, at den

bygger på pædagogisk erfaring fra sommerskoler, hvor muligheden for at udvikle resonanspædagogik er et grundvilkår. På disse skoler er deltagelse frivillig, hvilket indebærer, at deltagerne mødes med et ønske om at lære noget gennem eksperimenter, teater osv. og ved at deltage i bestemte kurser eller temaer, hvor der arbejdes i dybden og i bredden, og hvor de unge har lov til at være sig selv. Det er altså det pædagogiske klima, Rosa er optaget af.

Ikke alt kan overføres fra den slags særlige pædagogiske kontekster til grundskole, ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse. Men sådanne grundlæggende forestillinger som, at eleverne ikke skal reproducere viden, er vigtigt.

Endvidere kan læseren stifte bekendtskab med andre måder at tænke og gennemføre undervisning på uden at ville gøre resonanspædagogik til et vidundermiddel. Meget er også kendt stof: hvordan skabes tillid mellem elever og lærere? Hvordan undgår man, at åbenhed over for et nyt indhold fører til for megen sårbarhed? Der er rigeligt at give sig i kast med.

Bogen er oversat af ph.d.-studerende Nis Langer Primdahl, der også trækker budskabet op i sit udmærkede forord. Reinhard Kahl har skrevet efterord med yderligere åndeligt kraftfoder. Afslutningsvist indeholder bogen også en ordliste.



Anmeldt af Martin Bayer, forskningschef på Campus Carlsberg, Københavns Professionshøjskole

enem de seneste 20-30 år er antallet af institutioner, der beskæftiger sig med pædagogisk forskning, uddannelsesforskning og antallet af pædagogiske forskere øget. Det har givetvis været med til at sætte spørgsmålet om vigtigheden af vidensgrundlaget højere på dagsordenen, blandt andet på lærer- og pædagogområdet. Men det har også bidraget til et øget fokus på relationerne mellem viden, der cirkulerer i pædagogisk praksis og viden, der skabes for praksis. Trods stor imødekommenhed har politikere, praktikere og arbejdsgivere af og til haft svært ved at se, hvad man kan bruge resultaterne fra pædagogisk forskning til. Sådant er det også i andre lande. Hvordan faget pædagogik er organiseret i forskellige vidensformer og dets relationer til viden, der cirkulerer i praksis behandles indgå-

ende i antologien *“Knowledge and the Study of Education – an international exploration”*, udgivet i 2017 på Oxford Studies in Comparative Education, redigeret af Geoff Whitty & John Furlong, to internationale anerkendte engelske professorer.

Bogen undersøger, hvad man kan lære af den aktuelle konstruktion af pædagogik samt fagets relation til pædagogisk praksis og læreruddannelsen i Frankrig, Tyskland, Letland, Australien, Kina, USA og England. Bogens problemstillinger indrammer på udmærket vis de aktuelle problemer og vilkår i (nordisk herunder dansk) pædagogisk og uddannelsesforskning. Det er befriende, at bogen ikke stiller spørgsmål ved, om pædagogik er en videnskabelig disciplin. Men som Stanford professoren Labaree siger, også: *“... pædagogiske institutter/skoler [i USA] er skydeskiven for vittigheder på universitetet, hvor professorer portrætterer dem som intellektuelt ødeland [Stanford professoren] Labaree forklarer dette dårlige rygte med institutternes/skolernes historiske forbindelser med læreruddannelsen”*.

Forfatterne peger på, at faget pædagogik og pædagogisk forskning er kommet under pres gennem de sidste 20 år. Det hænger sammen med, at både skoleområdet og forskningen herom er hvirvlet ind i international konkurrence, præstationsmålinger og ensidigt økonomiske menneskeopfattelser. Presset er så stort, at flere amerikanske eliteuniversiteter har lukket deres afdelinger for pædagogiske studier og forskning. Opmærksomheden og kritikken har blandt andet været rettet mod opdelingen

af pædagogik i disciplinerne filosofi, psykologi, sociologi, antropologi, lingvistik, økonomi, historie. Det er en af baggrundene for, at der siden 1990'erne er etableret en metodisk stringent empirisk kvantitativ orienteret uddannelsesvidenskab og mange stillinger indenfor dette område. Forfatterne peger på, at resultaterne fra den disciplinopdelte pædagogiske forskning, den tyske normative filosofisk inspirerede didaktiske forskning men også den empirisk orienterede metodisk stærke, men teoretisk svage, kvantitativt orienterede uddannelsesforskning på forskellig vis har haft svært ved at gøre sig nyttige for praksis. Det har også medført etablering af en række mere praksisorienterede forskningsmetoder.

På hver sin måde står udfordringen med etablering af en kontinuerlig forskningstradition og af et slags vidensreservoir tydeligt tilbage som et stort problem i de forskellige lande og for de forskellige tilgange. Forfatterne peger på, at den disciplinopdelte viden overvejende henvender sig til sin 'forældredisciplin'. Resultaterne fra de stort anlagte kvantitative orienterede uddannelsesvidenskabelige studier er så abstrakte, at de kræver et stort oversættelsesarbejde og har tendens til at løbe ud i sandet, og resultaterne fra de meget praksisnære studier har en tendens til at være for kontekstbundne. Disse problemer eksisterer nærmest uafhængigt af, om læreruddannelsen er integreret i forskningsuniversiteter, university colleges, uafhængige colleges mv. Problemerne ligger et andet sted. Det er nyttig men ikke altid opløftende læsning.

Bogens pointer opsummeres på god vis i det afsluttende efterord. Her gøres der opmærksom på, at hvis der skal udvikles en mere tidssvarende pædagogisk videnskabelig disciplin, der bygger på historisk og geografisk forskellige erfaringer, aktuelle nationale og internationale udfordringer – der et stort et stykke henad vejen er de samme – skal den samtidigt håndtere begge sider af tre spændingsfelter mellem det normative og det objektive; mellem viden der er indlejret i praksis og viden, der er abstraheret fra praksis og mellem multidisciplinær og interdisciplinær viden.

Vender vi tilbage til Danmark gennemføres der uden tvivl relevant pædagogisk forskning, der er med til at løfte pædagogisk praksis – i et vist omfang. Langt de fleste forskere i pædagogik, uddannelsesvidenskab og –forskning vil gerne arbejde med problemstillinger, der er relevant for andre end dem selv. Samtidig ved vi, og det er et stort problem, at mange lærere, pædagoger og studerende ikke i særligt omfang inspireres af forskningsbaseret viden og derfor til en vis grad overlades til deres personlige præferencer og dømmekraft. En del af forklaringen er sandsynligvis, at der mangler relevant forskning og ikke, at lærere og pædagoger bare mangler at forstå og anvende den. Det er sandsynligvis ikke bare 'transporten', der er et problem. Det peger antologien på. Samtidig er der mange relevante resultater og viden, der fortsat i langt større omfang må gøres meningsfulde i lærer- og pædagoguddannelserne. Det kan gøres ved i langt større omfang

end i dag at inddrage studerende i dele af den vidensproduktion, professionshøjskolerne står for ofte i samarbejde med universiteter, fonde, kommuner og private virksomheder. Underviserne bør kunne forske på disse uddannelser, ligesom man kunne ønske, at lærere og pædagoger med årene kunne meritere deres karriereforløb gennem forskning og udvikling. Det er lykkedes i andre professioner og kan selvfølgelig også ske i pædagogiske professioner. Skal de så være akademikere? Ja, selvfølgelig på længere sigt. Det får man ikke kolde hænder og hjerte af. Mange andre professioner består af akademikere, der arbejder praksisnært med mennesker, relationer og forskning.

Vi har brug for et meningsfuldt vidensreservoir, en kontinuerlig tradition, der styrker kvaliteten i pædagogisk praksis og dermed læreres og pædagogers repertoire. Det må både professionshøjskoler og universiteter kunne løfte sammen. Første skridt, mens lærer- og pædagoguddannelserne gøres klar, kunne være at gennemføre et nationalt forskningsprojekt, der skal udvikle og gentænke en praksisnær videnskabelig pædagogisk disciplin. Projektet kunne indledes med blandt andet at stille de samme spørgsmål, som bogen tog udgangspunkt i og som mange forskere og praktikere i Danmark også funderer over i det små: Hvad kan vi lære af den aktuelle konstruktion af studiet af 'pædagogik' i Danmark? Hvad er forskellene og lighederne sammenlignet med andre lande? Og et forsigtigt: Nyttet det – ikke alene som human kapital, men også med bidrag til



nationsopbygning, medborger-  
skab, personlig og selvstændig  
udvikling?



Anmeldt af  
Heidi Lykke  
Nissen, lektor  
ved Profes-  
sionshøjskolen  
København  
(KP)

ige midt i tråden på  
facebook er jeg tilbage  
i dansklokalet i 6.klasse  
"en bogs forside er dens vand-  
mærke!". Det sagde min dansk-  
lærer med månen på hovedet  
og fløjlsbukserne, der tilbage  
i 1987. Jeg ryger ned af me-  
morylane, fordi nogen lige har  
drøftet forsiden af Keld Fredens  
nyeste bog "Læring med krop-  
pen forrest"; "Den er da bare  
vildt kedelig". Jeg spørger hvor-  
for? Intet svar. Alt er som det  
kan være på SOME anno 2018.

Forsiden er et tværsnit af et  
menneskehoved i en mørkere  
blåfarve på en hvid baggrund.  
Midt i hjernen nærmest som en  
taleboble udfolder sig en teg-  
ning af et træ med en masse  
grene med blade på og af en  
sådan kvalitet at to børn klatter

rundt. En pige og en dreng.  
"Vandmærke" sagde han og  
det var godt sagt og særligt  
omkring denne bog. For lad  
det stå helt klart, at her er en  
forfatter med imponerende  
stor og betydelig viden; meget  
afgørende at hente i bogen.  
Alle de mange argumenter, be-  
skrivelser og forklaringer -med  
hver deres autonome legitimi-  
tet- samler sig og bidrager som  
en helhed til at understrege,  
at kroppen er afgørende for  
tænkning. Og at kroppen må  
prioriteres i et samfund, der på-  
står sig som videnssamfund eller  
i det mindste finder tænkning  
i de opvoksede generationer  
attraktivt.

Han definerer at den enak-  
tive hjerne som hele bogen er  
bygget op omkring, betyder at  
"tænkning er kropsliggjort (em-  
bodied), indlejret (embedded)  
affektiv (emotional) og poten-  
tiel yderliggjort (extended)"  
(bogen s. 96).

Et eksempel kunne være at  
du er ved at skrive indkøbssed-  
del, den ligger ude på køkken-  
bordet, men da du lige har hørt  
en lyd er du gået ind i stuen og  
lige her registrerer du, at du er  
kommet i tanke om en ting me-  
re og at du har glemt hvad det  
var. Du går tilbage ud i køkke-  
net til sedlen, læser den igen og  
mærker igen din sult hvorefter  
at hukommelsen bringer dig det  
du har behov for at notere. Det  
gamle ordsprog "det man ikke  
har i hovedet, må man have i  
benene" er ikke længere helt  
bare ammestuesnak.

Uden krop ingen tænkning.  
Hjernen kan ikke eksistere uden  
det afgørende samspil med  
kroppen som omverdenen.  
Hjernen er kroppen. Mennesket  
tænker ikke (*kun*) med hjernen.  
Mennesket er med kroppen i

verden, hvor hjernen er bro-  
byggeren mellem omverdenen  
og individet. Den ældgamle  
dualisme mellem sind og lege-  
me afvises i en holistisk tilgang  
til netop afhængigheden i det  
mageløse system som krop,  
hjernen og omgivelser samlet  
set udgør. Tænkning er et san-  
seligt, følende og bevægende  
anliggende, hvor særligt musik  
og poesi ansporer hertil (Riet-  
veld 2012, Barrett & Bar 2009).  
Dvs. at hente kraft fra embodi-  
ment teorien (bogen s. 18, Sha-  
piro 2014) bliver således skytset  
mod tidens reduktionistiske  
tænkning om tænkning – særligt  
på uddannelsesområdet politisk  
set. Dette er en produktiv dags-  
orden Fredens ikke blot løfter  
i bogens form. Hvilket er både  
nødvendigt og godt.

Fredens bærer med sig et  
klædeligt forbehold om neu-  
rologiens bidrag (taget ud af  
sin forskningskontekst) ind i  
pædagogikken. Fredens under-  
streger derfor "Hjernen er ikke  
en computer [...] Hjerneforsk-  
ningen er også blevet et poli-  
tisk projekt, hvor "neuro-snak"  
både bruges og misbruges til  
at fremme en sag hvad enten  
det er en politisk ideologi eller  
argumenter for uddannelsen.  
[...] Politikere får at vide at  
hjernen er fleksibel og at men-  
nesket kan multitasking. Men  
begge dele er forkerte" (bogen  
s. 90). Han understreger en vig-  
tig strøm af kritisk neuroviden-  
skab der er ved at finde sin vej  
(Choudby & Slaby 2012 peger  
Fredens på, og må jeg henlede  
opmærksomheden på Nissen  
2018 in print "Et kritisk og pro-  
duktivt blik på neurovidenska-  
bens bidrag pædagogisk set"  
in Social og specialpædagogik i  
pædagoguddannelsen" Redak-  
tør I. Bjørnshave, Dafolo).

Bogen er fra ende til anden en lang inspirerende understregelse af Fredens vidunderlige menneskesyn, der informerer hans forehavende. Bogen falder i tre dele (Omverden, hjerne og krop) hvori, at kroppen fylder mest. Det drejer sig om *udvikling, læring, undren, skældud, kunstens otte gode vaner, tegning, anvendt matematik, at mestre, enaktiv tilgang til eksekutive funktioner, børnehaven, kroppen i sproget, dialogisk læring, selvet som fortælling, mundtlig kultur, metaforer, sindets poetik, overføre viden, musik, bevægelse og udeskole*. Er du lidt forpustet nu? Det blev jeg. Hvis jeg må tillade mig at indvende *en* ting mod manden, hvis arbejde jeg har fulgt både glubsk og beundrende i mange år: Dagsordenen er tydelig og han taler gunstigt ind i en samtid, der har glemt kroppen. Som læser må jeg dog have lidt mere fordybelse. Her er mange vid-

underlige referencer og inspirerende vinkler som Fredens præsenterer og advokerer præcist, opløftende og til tider formanende. Jeg ville bare gerne kunne følge det skridtet videre for jeg præsenteres bredt.

Denne kropsfænomenologiske fordring som den enaktive tilgang til hjernen bidrager med er en hyldest til mennesket som en særegen helhed – Og Fredens arbejde med det negative emotionsbegreb fylder mig med megen glæde; lige her kan vi lære noget afgørende:

“Er tristhed negativ? [...] Kan lykke ikke netop rumme lidelsen og lidelsen rumme lykken? Hvorfor skal vi overhovedet stræbe efter så megen lykke, når ens frihed til at udvikle sig er et forhindringsløb der rummer alle følelser? Stræber vi udelukkende efter lykke, fratages vi erfaringer med, at positive følelser har negative sider

og omvendt, at negative følelser kan være positive. Vi mister kort sagt det emotionelle kompas” (bogen s. 107).

Kun ved at forstå denne afgørende sammenhæng kan professionelle overfor politikere få understreget betydningen af udfoldet liv i praksis; hvor børn leger og erfarer – på godt og ondt og herigennem advokere for gunstige betingelser for produktiv, helhedsorienteret og kontekstuel læring. Ingen færdige løsninger i(nd) i pædagogikken. Dette blik for hvordan nyere forståelser af hjernen bliver en medspiller i denne dagsorden, har Fredens med sin nye bog sat en god scene for. Forsiden er vandmærket for bogens projekt. Så jeg efterlades ikke med nogen tvivl om Fredens forehavende. Men for at sikre læsers position ind i det læste måtte den bare meget gerne have været fire gange så lang.

# DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen bag udgivelsen af Dansk pædagogisk Tidsskrift.  
Foreningen har som formål:

Foreningen er en almenyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

## FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

Ph.d. og ekstern lektor *Søs Bayer* (formand),  
DPU, AU

Ph.d., lektor og forskningsgrupeleder *Tomas Ellegaard*,  
Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen*,  
DPU, AU

Ph.d. og lektor *Bolette Moldenhawer*,  
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Ph.d., lektor og afdelingsleder *Trine Øland*,  
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.  
For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.  
Enkeltnumre indeværende årgang 100 kr., tidligere årgange 75 kr.  
Flere eksemplarer af samme nummer 75/50 kr. Hertil kommer porto.  
Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement og køb af enkeltnumre:

Dansk pædagogisk Tidsskrift  
Edvard Griegsgade 2  
2100 København Ø  
3929 1570  
administration@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.  
Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert  
Constantin Hansens Gade 33, 3. mf  
1801 Frederiksberg C  
2342 1945  
redaktion@dpt.dk

Se skrivevejledning på [www.dpt.dk](http://www.dpt.dk).

Annoncepris:   Helside   3.800 kr.  
                  Halvside   2.000 kr.  
                  Kvartside 1.100 kr.

Bankforbindelse: Jutlander Bank, Falkoner Allé 72A, 2000 Frederiksberg · Registreringsnummer 9336, kontonummer 2073021203

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i henhold til aftale med Copydan Tekst og Node. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

## REFERENCEGRUPPE

Lektor *Peter Ø. Andersen*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Ekstern lektor *Søs Bayer*, DPU, AU  
Gæsteforsker *Eva Bertelsen*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Tidl. professor *Jens Bjerg*, RUC  
Lektor *Ole Christensen*, Campus Carlsberg, KP  
Lektor *Thomas Gitz-Johansen*, RUC  
Udv.konsulent *Natasha Guindy*, Forsvarsakademiet  
Projektleder *Mikala Hansbøl*, UC Metropol  
Tidl. lektor *Leif Emil Hansen*, RUC  
Systemkonsulent *Bendt Heinemeier*, SSV  
Tidl. lektor *Finn Held*, Blågård Seminarium  
Professor *Katrin Hjort*, SDU  
Udd.konsulent *Mette Hyllested-Winge*, Industriens Uddannelser  
Tidl. lektor *Knud Jensen*, DPU, AU  
Professor *Christian H. Jørgensen*, RUC  
Professor *Jan Kampmann*, RUC  
Lektor *Jens Erik Kristensen*, DPU, AU  
Tidl. lektor *Niels Kryger*, DPU, AU  
Tidl. dekan *Johny Lauritsen*, UC Absalon  
Lektor *Morten Lassen*, AaU  
Udv.konsulent *Dorte Lystrup*, Kofoedsminde  
Lektor *Ulla A. Madsen*, RUC  
Tidl. lektor *Anders Mathiesen*, RUC  
Ph.d.-stipendiat *Stinus S. Mikkelsen*, UCL  
Lektor *Bolette Moldenhawer*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Lektor *Martha Mottelson*, Campus Carlsberg, KP  
Tidl. chefkonsulent *Lars Jacob Muschinsky*, UCC  
Tidl. professor *Birger Steen Nielsen*, RUC  
Lektor, ph.d.-studerende *Stine Karen Nissen*, DPU og Metropol  
Seniorforsker *Morten Nørholm*, DTU  
Lærer *Birgitte Palludan*, Vallerødskolen  
Ekstern lektor *Maja Plum*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Professor *Palle Rasmussen*, AaU  
Postdoc *Maria Christina S. Schmidt*, Metropol og DPU, AU  
Lektor *Vibeke Schrøder*, Campus Carlsberg, KP  
Lektor *Jette Steensen*, Norges Arktiske Universitet  
Adjunkt *Jens Peter Thomsen*, VIVE  
Lektor *Line Togsverd*, VIAUC

## TEMA: FRIVILLIGHED OG VELFÆRDSARBEJDE

Bedstemødre inviteres ind som 'ekstra støtte' i folkeskolens klasser som led i den åbne skole. Kommunale frivilligpolitikker afkræver dagtilbud at samarbejde med frivillige borgere. Frivillige med egne erfaringer som fx tidligere hjertepatienter giver støtte og rådgivning til nuværende patienter på (u)lige fod med fagprofessionelle. Udviklingskonsulenter i kommunale og regionale forvaltninger definerer samskabelsesprojekter, hvor brugere, frivillige organisationer og professionelle hidkaldes for at udvikle nye måder at samarbejde om at producere velfærd.

**MARTA PADOVAN-ÖZDEMIR, TRINE ØLAND OG BODIL ØSTER**

Redaktionel indledning

**BIRGITTA FRELLO**

Peermedarbejderen som grænsefigur

**BJARNE IBSEN, KLAUS LEVINSEN, LISE SPECHT PETERSEN, EVALD BUNDGAARD  
IVERSEN OG MICHAEL FEHSENFELD**

Forståelse af de frivilliges faglighed på forskellige velfærdsområder

**MATHIAS HEIN JESSEN**

Civilsamfund og frivillighed som værdi og ressource

*Konstruktionen af civilsamfund og frivillighed i danske civilsamfundsstrategier, 2010-2017*

**ASTRID KIDDE LARSEN**

Hvad er meningen med samskabelse?

**ANE GRUBB**

Når baggrunden er ude af syne og aktiviteten er i centrum

*– om etisk effektivisering og gode grænser i frivilligt socialt arbejde*

## ARTIKLER

**JENS-OLE JENSEN**

At gøre krop i skolen – skolens subtile orkestrering af kroppe

**REFLEKSION: MAJA SPUUR HANSEN**

Pædagogisk relationsarbejde – hvad skal vi med det?

**CHRISTINA HOLM POULSEN**

Når sammenkobling fører til frakobling

*– eksklusionsprocesser i læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn*

**LISE A. RÉOL**

Kroppen: Værdsat eller forstyrrende i undervisningen?

## ANMELDELSER

Fem aktuelle boganmeldelser