

Sept
2024

UCN PERSPEKTIV

#15



Det gode børne- og ungeliv

ucn

UCN PERSPEKTIV

#15 2024

Tema

Det gode børne- og ungeliv

Redaktion

Jette Bangshaab,
UCN Forskning og udvikling,
jtb@ucn.dk
Jeanette Schade Leth,
UCN Forskning og Udvikling,
jele@ucn.dk
Lone Hansen,
UCN Bibliotek, loh@ucn.dk
Louise Naomi Vetner
(ansvarshavende redaktør),
UCN Bibliotek, Inv@ucn.dk

Gæsterektor

Jepp Fuglsang Larsen,
UCN Pædagoguddannelsen,
jfl@ucn.dk

Copyright

Every effort has been made
to locate copyright holders
of materials included in this
journal in order to obtain their
permission to publish it.

Design

Clienti

Layout/Typografisk

opsætning

Novagraf

Web

<https://journals.ucn.dk/index.php/perspektiv>

UCN

Selma Lagerlöfs Vej 2
9220 Aalborg Øst

ISSN

2446-2977

ALLE HAR GAVN AF NYE PERSPEKTIVER

Velkommen til UCN Perspektiv. Et online tidsskrift udgivet af Professionshøjskolen UCN. Her formidler vi centrale resultater af vores forskning og udvikling, til de professioner og erhverv vi uddanner til, samt til studerende og undervisere på professionshøjskoler og erhvervsakademier.

Hvert nummer af tidsskriftet har et fokus, der retter sig mod en målgruppe indenfor UCNs forskellige uddannelsesområder. Det betyder også, at de enkelte numre af UCN Perspektiv vil have en unik målgruppe og vil blive markedsført forskelligt.

Alle artikler bliver kvalitetssikret af den faste redaktion og en fagkyndig gæsterektor.

UCN Perspektiv er open access (gratis for alle), og udkommer 2 gange om året.

Kontakt venligst redaktionen, hvis du har ideer til indhold og form for kommende numre af UCN Perspektiv.

Med venlig hilsen
Redaktionen

INDHOLD

**4 FORORD**

- 6** Børn som pårørende til en søskende med type 1-diabetes
- 16** Kompetenceudvikling i fysisk aktivitet i specialskoleregi
- 27** Being, becoming og belonging. Dannelse i børneperspektiv
- 37** Kan udeskole bidrage til øget trivsel i skolen?
- 48** Børneperspektiver på det gode liv



FORORD

INTRODUKTION TIL ARTIKLERNE

FORFATTER

**Jeppe Fuglsang Larsen,
Oline Pedersen, Jeanette Schade Leth
og Jette Bangshaab**

I denne udgave af UCN Perspektiv sætter vi fokus på temaet Det gode børne- og ungeliv og viser noget af den forskning, vi i UCN har bedrevet i forhold til netop dette tema, fra forskellige perspektiver og indenfor forskellige professioner.

Problemstillinger vedrørende det gode børne- og ungeliv har længe stået højt på den politiske, akademiske og fagprofessionelle dagsorden. Ofte har det været med fokus på begrebet mistrivsel. Nyere forskning har vist, at børn og unges fysiske og mentale trivsel er nedadgående (Ottosen et al., 2023; Jensen et al., 2022; Pommerencke et al., 2023), og fra fagprofessionelle og fagorganisationer, der arbejder med børn og unge til daglig, har man hørt, at der i dag er tale om en decideret mistrivselskrise hos børn og unge, der i stigende grad lider af ensomhed, angst og præstationspres (se f.eks. Rimpler, 2022). Der er således stærke argumenter for, at det er vigtigt at forske i børn og unges mistrivsel i bred forstand, herunder hvad fagprofessionelle i mødet og arbejdet med børn og unge kan gøre for at mindske denne mistrivsel, men samtidig understreger det også behovet for, at der skabes viden om børn og unges perspektiver på, hvad det gode liv er, og hvad de oplever, kan bidrage

til deres trivsel. Dette temanummer om det gode børne- og ungeliv belyser begge dele.

Der er artikler, der indenfor forskellige temaer og med afsæt i forskellige professioner undersøger forhold, der kan skabe mistrivsel i børn og unges liv. Samtidig er der artikler, der har stort fokus på børn og unges egne stemmer i forhold til at udtrykke deres perspektiver på, hvad der er vigtigt i deres liv, hvilket også har implikationer for, hvordan fagprofessionelle kan arbejde med at øge børn og unges trivsel.

Anden forskning har vist, at der kan være et misforhold mellem, hvordan trivsel opleves i menneskers hverdagsliv, og de tiltag og praksisser, der er sat i verden for at øge trivslen (Keilow et al., 2014; Kiil et al., 2016; Vardinghus-Nielsen & Nissen, 2018). Med dette temanummer ønsker vi at gøre ny viden tilgængelig indenfor netop dette felt, og dermed skriver temanummeret sig ind i og bidrager til den politiske, akademiske og fagprofessionelle debat om det gode børne- og ungeliv.

I det følgende er der en kort præsentation af udgavens artikler. I den først artikel, **Børn som pårørende til søskende med type 1-diabetes**, viser Mia Buhl Povlsen og Jette Bangshaab, hvordan de gennem interview med børn har fået adgang til deres oplevelse af at være søskende til et barn, der er diagnosticeret med diabetes. De giver os muligheden for et særligt indblik i,

hvordan søskende oplever at være en del af en familie, der pludselig rammes af alvorlig sygdom. Børne- ne kommer også med ønsker til ændringer af den professionelle praksis, der vil være til gavn for dem i den første svære tid efter diagnosticeringen.

Den næste artikel, **Kompetenceudvikling i fysisk aktivitet i specialskoleregi** af Daniel Ramskov, Anette Bentholt og Lotte Stausgaard Skrubbeltrang, er et litteraturreview, der afdækker viden om det pædagogiske personales kompetencer indenfor fysisk aktivitet med henblik på at forebygge den øgede risiko for sygdom, der er kendt ved inaktivitet. Reviewet viser bl.a., at viden på området er sparsom.

Det fører videre til artiklen **Being, becoming og belonging – dannelse i børneperspektiv**, hvor Torben Næsby og Birgitte Skov Pedersen giver os et indblik i begreberne dannelse, børnesyn og børns perspektiver, samt hvordan man i praksis kan indfange og arbejde med disse begreber i en pædagogisk praksis.

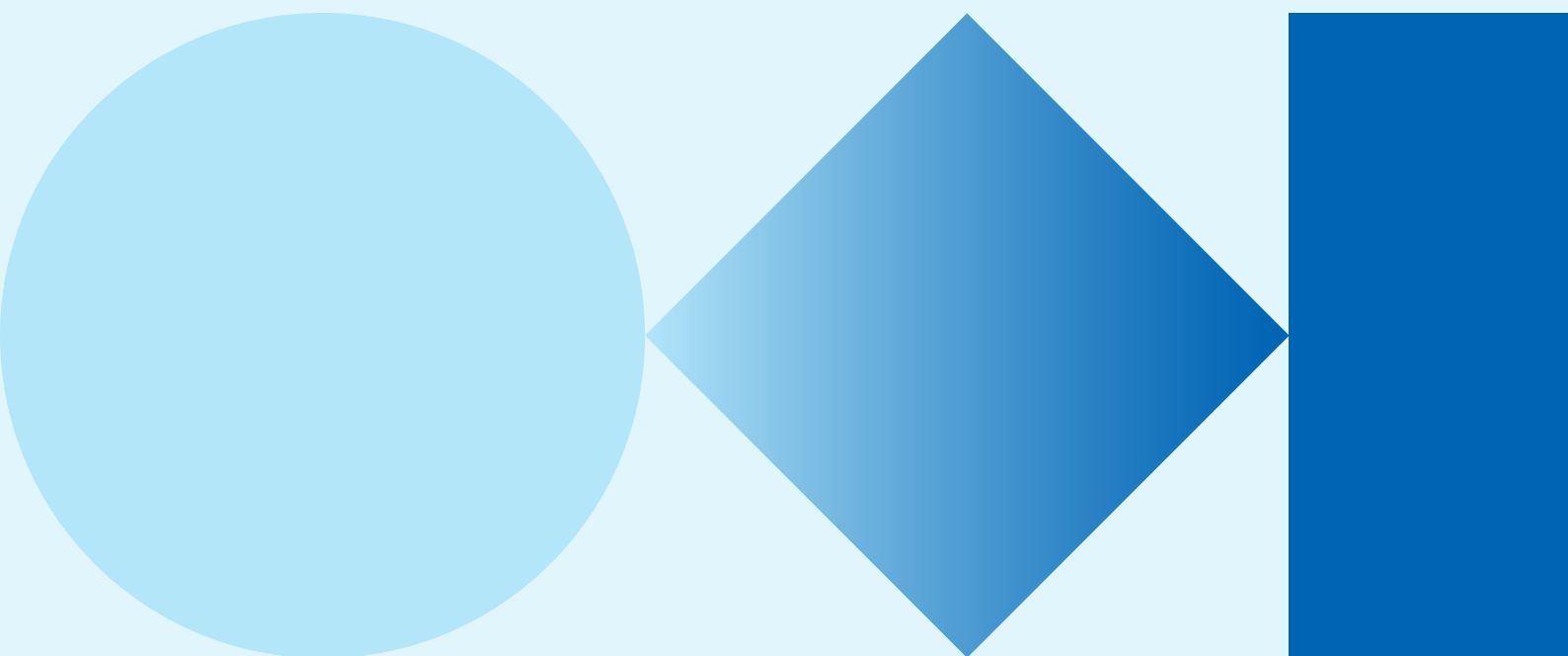
Herefter giver Marianne Hald os et indblik i børnenes oplevelser af deltagelse i udeskole i artiklen **Kan udeskole bidrage til øget trivsel i skolen?** Artiklen gør os klogere på, hvordan læring opleves at blive påvirket af uderummet, og hvordan det er med til at skabe en anden form for faglige fællesskaber set fra et børne- og lærerperspektiv.

FORORD

Sidst men ikke mindst tilbyder Henrik Madsen, Stine Bylin Bundgaard og Lisa Rygaard Frost Kristensen os et indblik i, hvordan elever i 5. og 8. klasse definerer det gode liv i artiklen **Børneperspektiver på det gode liv**, hvor de gennem filosofiske dialoger og æstetisk praksis samt elev- og lærerinterview har fået adgang til at forstå børnenes perspektiver. Artiklen ender ud i en diskussion af, hvordan man kan arbejde med trivsel i folkeskolen.

Litteraturliste

- Jensen, H., Davidsen, M., Møller, S.R., Román, J.E.I., Kragelund, K., Christensen, A.I. & Ekholm, O. (2022). *Danskernes sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2021*. Udarbejdet af Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet, for Sundhedsstyrelsen.
- Keilow, M., Holm, A., Bagger, S. & Henze-Pedersen, S. (2014). *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen – en pilotundersøgelse*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kiil, A., Arendt, J.N. & Rosholm, M. (2016). *Measuring Child Well-Being: An Overview of Potential Measurement Instruments*. KORA.
- Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Lausten, M., Rayce, S.B. & Tagmose, B.B. (2023). *Børn og unge i Danmark – velfærd og trivsel 2022*. VIVE.
- Pommerencke, L.M., Jørgensen, S.E. & Pedersen, T.P. (2023). *Sundhedsprofil for børn og unge ind- og udskolingsundersøgt i skoleåret 2021/22 – Databasen Børns Sundhed*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.
- Rimpler, E. (2022). BUPL: Unges mistrivselskrise starter i børnehaven, men kan løses med stærke fællesskaber. *Altinget*, 22. april 2022.
- Vardinghus-Nielsen, H. & Nissen, M.A. (2018). Hvordan sociale forhold kan gøre mennesker syge. I A. Dalsgaard & L. Meldgaard (red.), *Sociologi for sundhedsprofessionelle* (s. 177-200). København: Gads Forlag.



BØRN SOM PÅRØRENDE TIL EN SØSKENDE MED TYPE 1-DIABETES

Børn med søskende med type 1-diabetes oplever bekymringer, og der findes aktuelt ingen indsatser, som sigter mod at hjælpe dem. Formålet med denne undersøgelse har været at undersøge, hvordan det opleves at være søskende til en bror/søster med type 1-diabetes, samt hvilke behov børnene har.

I undersøgelsen er der gennemført en litteratursøgning og fem kvalitative interviews med børn i alderen 6-15 år. Børnene har alle en søskende med type 1-diabetes.

Undersøgelsen viser, at børnene oplever en stor omvæltning på det tidspunkt, hvor deres bror/søster får konstateret diabetes, og i den første tid herefter. De føler sig udenfor familien, men over tid ser det ud til, at diabetessygdommen bliver en mere almindelig del af deres hverdagsliv. Børnene har behov for at blive inddraget i søster/brors indlæggelser og kontrolbesøg på sygehuset, og det er vigtigt, at de har viden om diabetes, og hvordan de kan hjælpe deres søster/bror.

FORFATTERE

Mia Buhl Povlsen, projektleder, cand. public., Forskningscenter for Sundhed og Anvendt Teknologi, UCN.

Jette Bangshaab, forskningskoordinator, lektor, cand.scient.soc., fysioterapeut, Forskningscenter for Sundhed og Anvendt Teknologi, UCN.

INDLEDNING

Type 1-diabetes er en af de mest almindelige alvorlige kroniske sygdomme hos børn. Hver uge får 10 danske børn konstateret sygdommen. Type 1-diabetes er en kronisk sygdom, hvor cellerne i bugspytkirtlen, som danner det livsvigtige hormon insulin, bliver ødelagte.

Symptomerne på type 1-diabetes udvikler sig ofte dramatisk over kort tid, og i begyndelsen kan symptomerne minde om influenza. Tilstanden udvikler sig dog mere alvorligt og kræver omgående indlæggelse på hospitalet. De mest almindelige symptomer i forbindelse med sygdommens opståen er stærk tørst, hyppig vandladning, træthed, sult, vægttab, synsforstyrrelser og i meget alvorlige tilfælde bevidstløshed. Sygdommen konstateres, ved at blodsukkeret måles og viser sig at være for højt, hvilket kan udvikle sig til en kritisk syreforgiftning, dersom det ikke straks behandles (Levy, 2016).

Børn og unge med type 1-diabetes lever således med en sygdom, hvor de celler i bugspytkirtlen, der producerer insulin, er ødelagte. Den præcise årsag hertil og til sygdommens opståen kendes ikke, men er sandsynligvis et samspil mellem arv og forskellige miljøfaktorer. Når et barn eller et ungt menneske har fået konstateret type 1-diabetes, kræver det, at barnet tager insulin resten af livet. Barnet er derfor nødt til at få insulin udefra, og det sker enten via indsprøjtninger eller via pumpe. Da årsagen til sygdommen ikke kendes, kan den hverken helbredes eller forebygges, men kræver daglig og livslang

behandling og håndtering (Levy, 2016). Denne daglige og livslange håndtering er særdeles væsentlig for at undgå symptomer i hverdagen, have god livskvalitet/et godt børneliv og forebygge bivirkninger af sygdommen.

Når et barn eller ungt menneske får en kronisk sygdom som type 1-diabetes, er det en stor omvæltning for både barnet/det unge menneske og den øvrige familie. Det er en helt ny situation for familien og herunder for søskende. At have en bror/søster, der får eller har en kronisk sygdom, skaber også udfordringer i søskendes hverdagsliv. De skal som nærmeste pårørende nu også leve et hverdagsliv med de udfordringer, som det medfører at have en kronisk sygdom som type 1-diabetes, og de bliver en del af et familieliv, hvor behandling og håndtering af sygdommen er en daglig medspiller i familielivet (Chan & Shorey, 2022). Fokus for familien skal nu også være på nye forhold som tilførsel af insulin, kulhydrattælling, blodsuktermåling, sund kost og en underliggende usikkerhed og angst overfor, at der skal ske noget alvorligt med bror/søster på grund af den kroniske følgesvend, som sygdommen er.

Det kræver, at barnet og familien i fællesskab sætter sig ind i mange nye forhold omkring sygdommen, samtidig med at familien skal lære at håndtere, at et af familiemedlemmerne agerer på en anden måde end tidligere grundet den kroniske sygdom. Denne livssituation kan skabe behov for støtte, råd og vejledning til familien med et særligt fokus på søskende til barnet med type 1-diabetes (Videncenter for Diabetes).

Gennem en række dialogmøder med forældre og børn med type 1-diabetes, fagprofessionelle og Center for Pårørende i Region Nordjylland har man på Steno Diabetes Center Nordjylland (SDCN) spurgt til behov for tilbud til børn, som er pårørende til en søskende

med type 1-diabetes. Dialogmøderne har vist, at børn og unge er påvirkede af at leve med en søster/bror med diabetes, og det viser sig som oplevelser af at "stå på sidelinjen" med manglende opmærksomhed fra forældrenes side og samtidig med bekymringer i forhold til den søskende, der har fået type 1-diabetes. Dette er i særlig grad i den første tid med sygdommen i familien (Diabetesforeningen).

Ovennævnte dialogmøder har således peget på, at børn, som er pårørende til en bror/søster med type 1-diabetes, mangler tilbud. Forskningscenter for Sundhed og Anvendt Teknologi ved UCN har med afsæt i viden fra dialogmøderne gennemført en undersøgelse af, hvordan det opleves at være barn og pårørende til en søster/bror med type 1-diabetes, og hvilke behov der er for støtte og indsatser.

Formålet med undersøgelsen har således været at undersøge og generere viden om, hvordan børn i alderen 6-15 år oplever at være pårørende til en søster/bror med

type 1-diabetes, og at identificere, hvilke behov for indsatser søskendegruppen kan have.

METODE

Undersøgelsen blev indledt med en systematisk litteratursøgning, og derefter blev der gennemført fem kvalitative interviews med børn.

Systematisk litteratursøgning

Litteratursøgningen er gennemført i databaserne PubMed, CINAHL, Bibliotek.dk og APA PsycInfo og i to blokke for at belyse eksisterende undersøgelser af, hvordan det opleves at være barn og søskende til en med type 1-diabetes, samt hvilke tilbud der findes til denne gruppe af børn. Litteratursøgningen er gennemført i samarbejde med en bibliotekar og med udvalgte søgeord. De anvendte søgeord fremgår af denne oversigt:

BLOK 1 TYPE 1-DIABETES	BLOK 2 BØRN SOM PÅRØRENDE
Søgeord	Søgeord
autoimmun diabetes	adolescence role
brittle diabetes mellitus	siblings role
diabetes autoimmune	child role
diabetes mellitus and juvenile onset	children role
diabetes mellitus and ketosis prone	healthy sibling
diabetes mellitus and type 1	infant role
diabetes mellitus and sudden onset	minor role
diabetes mellitus and insulin-dependent	teen role
	teenagers role
	youths role
	sibling adjustment and psychosocial
	sibling relationship

Herefter er litteraturen gennemgået og sorteret i Covidence, som er et webbaseret program, hvor vi har importeret, sorteret og vurderet den fundne litteratur (Covidence).

Der blev fundet 18 relevante studier, men ingen af disse identificerede eksisterende tilbud til børn, som er pårørende til en med type 1-diabetes. I interviewene søger vi derfor at få viden om disse behov, da vi formoder, at det at være pårørende til en bror/søster, der har en kronisk og pludselig opstået sygdom, rejser en særlig sårbar situation i søskendes hverdag og liv. Og at denne er central at have opmærksomhed på, for at hele familien kommer til at fungere godt i hverdagen på trods af den faste følgesvend, som diabetessygdommen er.

Resultater fra artiklerne bliver inddraget under diskussionen og sat i relation til resultaterne af denne undersøgelse.

Individuelle interviews med børn

Der er gennemført fem individuelle interviews med børn i alderen 8-12 år, der er pårørende til en søskende med type 1-diabetes. Interviewene belyser, hvordan det bliver oplevet at være søskende til en søster/bror

med type 1-diabetes, og hvilke udfordringer børnene oplever, samt hvilke behov de har for indsatser fra sundhedssystemet.

Deltagerne er rekrutteret via Facebookopslag på Facebooksiden for SDCN. Inklusionskriterierne har været børn i alderen 6-15 år, der har en eller flere søskende med type 1-diabetes. Den nedre aldersgrænse blev sat ud fra en vurdering af, at barnet skulle være i stand til at sætte ord på oplevelserne som pårørende.

To interviewere har delt de fem interviews, og hvert interview er på mellem 20 og 45 minutter. Typisk har en forælder siddet med ved interviewet for at skabe tryghed og hjælpe barnet, hvis der var behov for det. Der blev dog indledningsvist aftalt, at forælderen så vidt muligt ikke tog del i samtalen.

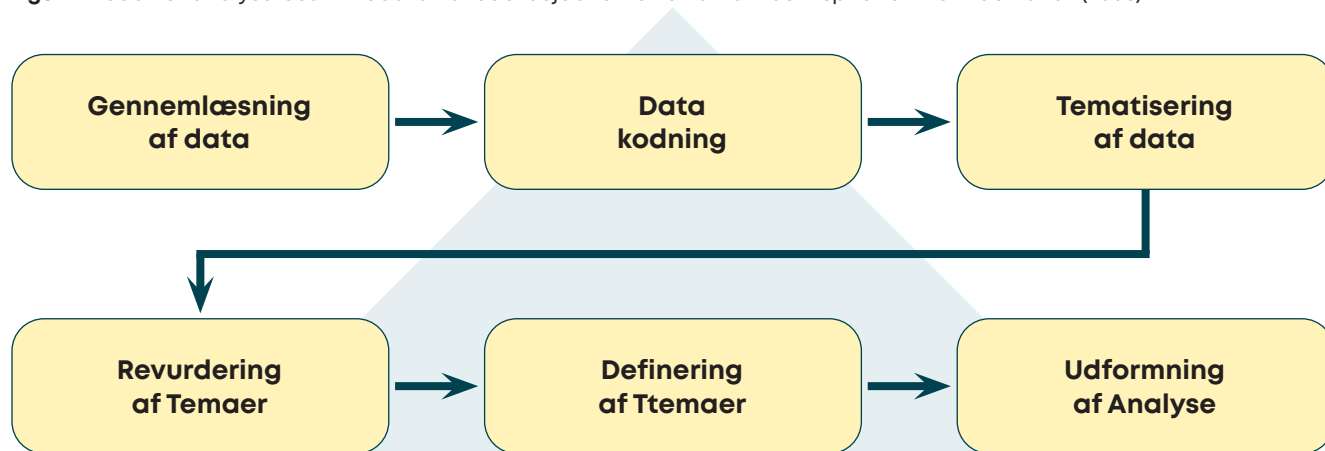
Interviewene er gennemført som semistrukturerede interviews med interviewguide. Interviewguiden er udarbejdet med afsæt i fundene fra dialogmøderne samt på baggrund af den fundne litteratur. Interviewguiden er tilpasset børn ved bl.a. at konkretisere spørgsmål med specifikke tidsangivelser. Desuden er interviewguiden suppleret med en række billeder af velkendte

situationer for barnet – fx en familie, der spiser, og et barn, der puttes. Billederne blev brugt til at skabe associationer hos barnet og støtte op omkring spørgsmål fra interviewguiden (Rasmussen et al., 2017; Kvale et al., 2015).

Analysestrategi

Interviewene er transskriberet fuldt ud gennem automatisk optagelse i Microsoft Word og efterfølgende gennemgået og tilrettet via manuel transskribering. Transskriberingsmaterialet er herefter analyseret via en tematisk analyse, som er en grundlæggende kvalitativ analytisk tilgang. Analysen er karakteriseret ved en induktiv datastyret tilgang, hvilket resulterer i temaer, som er tæt knyttet til data. Denne tilgang er valgt ud fra ønsket om, at de empiriske data fra interviewene skal have en særlig forrang og bestemme retningen for de temaer (fænomener), der afdækkes, så det bliver "børnenes stemmer", der genererer de relevante temaer. Kodningen af data sker uden relation til en bestemt analytisk forforståelse (Braun & Clarke, 2006). Analyseprocessen er foretaget gennem seks trin (figur 1).

Figur 1: Model for analysefasen. Modellen er udarbejdet af forfatterne med inspiration fra Braun et al. (2006).



De seks trin i analysefasen er bearbejdet i et samarbejde mellem to forskere.

Trin 1: Gennemlæsning af data: Interviewene er gennemlæst for at danne overblik over, hvad børnene fortæller om deres oplevelser af at have en bror/søster med type 1-diabetes. Herefter er det drøftet, hvad interviewene omhandler. På baggrund af denne drøftelse er der udformet en række overordnede koder.

Trin 2: Datakodning: Rækken af koder er afprøvet på et af interviewene, og efterfølgende er koderne revideret. Derefter er de fem transkriptioner kodet ud fra de aftalte koder. Der har her været en opmærksomhed på, at nye koder kunne opstå og skulle tilføjes rækken af allerede identificerede koder.

Trin 3: Tematisering af data: På baggrund af kodningerne er data tematiseret på tværs af transkriptionerne, og de første umiddelbare temaer er identificeret og drøftet.

Trin 4: Revurdering af temaer: Temaerne fra kodningerne er revurderet, hvilket gav anledning til ændringer.

Trin 5: Definering af endelige temaer: Ud fra tematisering af data og revurdering af temaerne blev den endelige udformning af analysen fremstillet gennem fire temaer.

Trin 6: Udformning af analyse.

ANMELDelse AF PROJEKTET OG HÅNTERING AF PERSONDATA

Projektet er anmeldt til Den Videnskabetiske Komité for Region Nordjylland, Jf. <https://videnskabsetik.dk/om-det-videnskabsetiske-komitesystem/de-regionale-videnskabsetiske-komiteer>, hvor det er afgjort, at projektet ikke er omfattet af komitélovens definition af et sundhedsvidenskabeligt forskningsprojekt og derfor ikke skal anmeldes til og godkendes af komitéen (LBK nr. 1338, 2020). I relation til GDPR-forordningen er informanterne, der indgår i projektet, oplyst i henhold til oplysningsforpligtigelsens krav, og persondata er

håndteret under artikel 6e (Datatilsynet, 2016). Der er endvidere indhentet samtykke fra de børn, der har deltaget i interviews, og fra deres forældre forud for interviewene.

ANALYSE

Søskendegruppen består af fem børn i alderen 8-12 år, fire piger og én dreng. Der er fundet fire temaer til udformning af analysen: 1) "diagnosetidspunktet", 2) "den første tid efter diagnosetidspunktet", 3) "udsving i blodsukker" og 4) "når diabetes bliver en normal del af hverdagen".

Diagnosetidspunktet

Temaet omhandler det tidspunkt, hvor en bror/søster får stillet diagnosen type 1-diabetes. Tiden omkring diagnosetidspunktet og de efterfølgende måneder er en sårbar periode for søskende. Perioden igangsætter forandringer i familielivet, betinget af at et barn i familien har fået en kronisk sygdom. Børnene angiver varierende begreber for de oplevelser og følelser, der er forbundet med denne periode, men gennemgående bliver der talt om frygt og bekymring. Frygten opleves på grund af uvished om, hvad der sker med den søskende, der har fået stillet diagnosen. Bekymringen relaterer sig til, hvad sygdommen er for noget, og hvad den betyder og fører med sig for familien.

Omkring diagnosetidspunktet oplever flere børn i søskendegruppen, at det er utrygt, at deres søskende er indlagt på sygehuset. Nogle af børnene oplever bekymringer og tanker om, om broren/søsteren kan dø af sygdommen. Det at være uvidende om, hvad der sker, og hvordan broren/søsteren har det, gør, at søskende har en følelse af tristhed. De er som følge heraf generelt kedede af det i denne periode. Børnene angiver endvidere, at de i den tid, hvor broren/søsteren er indlagt på sygehuset, savner den pågældende rigtig meget.

Altså jeg tænkte bare –
hvornår skal vi derind,
hvor ligger han henne?
Og mon han har det
okay?

Det bliver nævnt i interviewene, at det opleves som vigtigt for søskende, at der ved indlæggelsen på sygehuset er personale, der interesserer sig for, hvordan de har det, så der også sættes fokus på de følelser og oplevelser, der kan være forbundet med at være søskende til en nydiagnosticeret bror/søster. Dette for ikke at "hægte dem af", men give dem mulighed for at få viden og indsigt i, hvad det er for en sygdom, deres bror/søster har, og hvordan den kan behandles og kontrolleres.

Der ringede mor så til mig, og så sagde hun bare, at han var blevet indlagt med diabetes, og så tænkte jeg bare sådan, hvad er diabetes? Hvad er det overhovedet? Jeg var bange for, at sådan, at ja, at sådan, hvor lang tid han skulle være på sygehuset og sådan noget. Om han nu var okay og sådan noget.

Det var hyggeligt, fordi vi sad nogle gange og så fjernsyn, og så spillede vi også, og så kom der en dame ind og spurgte, om vi ville være med til at lege noget. Det var sådan, det var virkelig hyggeligt.

På sygehuset har søskende oplevet at skulle balancere mellem, at det har været godt at være der sammen med broren/søsteren, når de kan se, at det går godt, og at det også kan være forbundet med ubehag. På sygehuset kommer de tæt på andre indlagte patienter, som kan være meget syge og påvirkede af deres diabetes, og det kan skubbe på børnenes oplevelser af, at det er en alvorlig og truende sygdom.

Jeg synes, det er lidt underligt at være derinde, men ellers så synes jeg, det var fint at være der for at se, om han var okay, men det er jo også der, hvor der er nogle meget syge mennesker og nogle brækkede ben og alt muligt. Sådan tænker man jo bare, hvad nu hvis der sker et eller andet, og man ikke kan hjælpe?

Det er derfor relevant at have fokus på, hvordan søskende til børn med type 1-diabetes kan inddrages i indlæggelsen ved diagnosetidspunktet.

Den første tid efter diagnosen

Temaet omhandler, hvordan søskende oplever den første tid efter diagnosen og indlæggelsen, hvor forskellige forhold i dagligdagen ændrer sig. Det viser sig ved, at der fra forældrenes side bruges mere tid på den søskende, der har fået konstateret diabetes. Oplevelsen af forandringer relaterer sig til, at der nu er en sygdom, som familien skal have styr på, og som ikke var der før. Det er oplevelser af, at der tit skal måles blodsukker, der kan komme alarmer, maden skal vejes, slik skal vejes, og der skal gives insulin eller druesukker. Alt sammen nye omstændigheder, der kommer til at udgøre en forandret ramme for familiens liv, hverdag, aktiviteter, indbyrdes roller og relationer.

Det er, at han tit skal måles og sådan nogle ting ... og der kan komme alarm, hvis der er for højt eller lavt blodsukker, og når vi skal til at sove, så går alarmen, og så kan man bare høre fødderne [fra forældrene] på trapperne.

Da det i særlig grad er forældre, der skal understøtte barnet med diabetes og sikre, at der er "styr på" sygdommen, og at den håndteres korrekt, så bliver far og mor nødt til at bruge tid på at blive kompetente forældre i forhold til at hjælpe deres barn med diabetes. Det kan give søskende en oplevelse af, at det kommer til at handle rigtig meget om den bror/søster, der har fået diabetes, og i mindre grad om dem. Det giver søskende en oplevelse af, at de får mindre opmærksomhed fra forældrenes side, og det opleves som en stor omvæltning at skulle rumme, at en bror/søster i langt højere grad end tidligere tager forældrenes tid og opmærksomhed på bekostning af en selv.

Nok at det godt kan være lidt svært nogle gange, hvis hun fx har brug for noget, men jeg også har brug for noget, og så er de inde ved hende. Og hvis nu hun virkelig havde brug for hjælp, så har jeg ikke lyst til bare at gå ind og spørge, om de også vil komme ind til mig, for så er de jo inde og hjælpe hende.

Nogle af de interviewede søskende angiver et ønske om at kunne være mere alene sammen med forældrene, så de får hele opmærksomheden. Tillige at der kunne være flere stunder, hvor det ikke handler så meget om den bror/søster, der har diabetes, men hvor man i et frirum med mor og/eller far kunne glemme lidt, at diabetessygdommen er kommet ind i familiens liv og hverdag.



Foto: Colourbox

Det var rart [at være på tur alene med forældre], for man kom bare til sådan at glemme det. Og så havde man bare en god dag.

Hverdagen ændrer sig også for familien på den måde, at når søskende leger med deres bror/søster, der har diabetes, så skal det forberedes på en anden vis end tidligere, idet broren/søsteren kan få lavt blodsukker ved at være fysisk aktiv. Søskende oplever derfor, at både daglige aktiviteter og fritidsaktiviteter kræver mere forberedelse og kontrol end tidligere.

Jeg tog druesukker og hendes telefon og min telefon med i en bæltetaske, og så gik vi en tur.

Søskende oplever i den første tid efter diagnosen fortsat bekymring for den søskende, der har fået diabetes, og de synes, det er synd for deres bror/søster, at de har fået en sygdom, og det gør dem kede af det. Disse oplevelser udspiller sig ofte i relation til situationer, hvor der skal indgives insulin, da det hyppigt er forbundet med angst og smertepåvirkning for søsteren/broren.

Så lige pludselig så blev hun ked af det, så bliver jeg selv lidt ked af det, fordi jeg synes, det er synd for hende.

Søskende finder i denne periode mere og mere ud af, hvad sygdommen er, og hvad den indebærer. Her spiller forældrene en central rolle i at fortælle om diabetes.

Fordi de [forældrene] har sagt det. At når han har lavt blodsukker, og han begynder at ryste, så har de sagt, at vi skal sige synk, synk til ham.

Søskende nævner betydningen af at være med til at anvende digitale teknologier til at få viden om sygdommen. De nævner Sten-O Starter-appen og et virtual reality-spil (VR-spil) Jf. <https://sdco.dk/arbejdet-med-diabetes/vaerktojer-og-koncepter/sundhedsteknologi/sten-o-starter>, hvor de sammen med den bror/søster, der har fået diabetes, får viden om sygdommen.

Også dengang, vi havde det der VR. Så prøvede vi at sætte det op på fjernsynet, og så lavede vi det der med, hvor man skulle finde alt muligt ud af, hvor det var. Det har været en god ting at prøve at finde ud af, fordi man bare ved mere om det. Det er jo sådan fint.

Viden om diabetes giver søskende ro og tryghed i forhold til sygdommen, og det udstyrer dem med handlekompetence i forhold til at kunne hjælpe bror/søster med diabetesbehandlingen.

Det var i sommer. Jeg havde det roligt, for jeg vidste, hvad jeg skulle gøre. Mor ringede, hvis der var noget, og hvis jeg skulle give druesukker, så jeg var faktisk rolig.

De interviewede søskende deler sig i to grupper i forhold til behovet for at være en central hjælper for den bror/søster, der har diabetes. Den ene gruppe har behov for at påtage sig et væsentligt ansvar for behandling og håndtering af deres bror/søsters diabetessygdom, og de udtrykker sig ofte i vendinger, hvor de siger vi. Diabetessygdommen installerer på denne vis en forskydning af roller og relationer i familien, hvor søskende som pårørende på den ene side ofte påtager sig et øget ansvar for bror/søster, som har fået diabetes, og på den anden side oplever deres egen rolle i familien som en, der bliver tilsidesat, en, der tilsidesætter egne behov, og en, der får mindre opmærksomhed end den, der har diabetes.

Det er, fordi når hun har det skidt, så er det, som om jeg mærker det, at hun kan gå lav.

Den anden gruppe har mindre behov for at involvere sig i deres brors/søsters sygdom og overlader det primært til forældrene at håndtere sygdommen. De udtrykker sig mere i vendinger med de, når de fortæller om deres oplevelser som pårørende.

Det tænker jeg ikke særlig meget over, jeg ved, at de er gode til det, og de hjælper ham.

Børnene angiver, at hvis de kunne, så ville de gerne ændre på den situation, som deres bror/søster og familien er havnet i qua diabetessygdommen. De udtrykker ønske om at kunne fjerne sygdommen, at den gerne måtte forsvinde igen, så deres hverdag kunne være, som før sygdommen indfandt sig. Samtidig er de bevidste om, at det ikke er muligt.

Selvom søskende som pårørende flere gange nævner nogle behov, de kunne ønske at få opfyldt, så har de vanskeligt ved at sætte ord på, hvad der kunne være til støtte for dem. Nogle af børnene siger, at de gerne vil snakke med andre jævnaldrende børn, der også har søskende med diabetes. Samtidig angiver de, at det, de skal lave sammen, skal være sjovt, selvom det handler om at have en bror/søster, der har diabetes.

Det ville være rart, fordi man også sådan, hvordan andre søskende har det, som man ... Det kan være, at de har en anden slags pumper, og så kan man måske lære lidt om det. Eller at de lige har fået det, eller at de har haft det længe, så hører man lidt, så er det jo lidt forskelligt, hvordan ens søskende har det.

I den første tid efter diagnosen synes søskende således at have behov for tilbud, der kan hjælpe dem til at få viden om diabetes samt håndtere følelsen af at blive tilsidesat, opleve større ansvar samt have bekymringer. Børnene har flere bud på, hvordan sådanne tilbud kan se ud. De foreslår bl.a. digitalt materiale med viden om diabetes og samtalegrupper med ligesindede børn.

Udsving i blodsukker

Temaet beskriver, hvordan udsving i diabetessygdommen i form af højt eller lavt blodsukker er en særlig tidsmæssig situation, som konstituerer mærkbare oplevelser i relation til det at være søskende til en bror/søster, der har diabetes. Her nævner søskende forskellige situationer i familiens hverdag, der er relateret til udsving i blodsukkeret. Det kan



være fysisk aktivitet, legesituationer, udflugter og gåture. Det handler oftest om lavt blodsukker, og situationer, der kan fremprovokere lavt blodsukker, skal derfor undgås eller tackles, inden de tager hjemmefra. Desuden skal der medbringes mad og drikke for at forebygge udsving i blodsukkeret hos bror/søster og for at kunne håndtere udsving i blodsukkeret.

Altså fx hvis nu vi skal ud at hoppe trampolin, så er det altid sådan noget med, nå men så spiser vi lige lidt slik inden, så vi lige kan få det højt op, for så bliver han jo lav af at dyrke motion.

I relation til udsving i blodsukkeret oplever de, at det, at deres bror/søster får en insulinpumpe, kan vende situationen til, at udsvingene i langt mindre grad opstår, hvilket er befriende. Dette er, fordi de alarmerende situationer reduceres i antal, og det er en teknologi, der nedsætter risikoen for, at deres søskende påføres smerter, sådan som det forekommer, når man stikker i låret. I

det hele taget er den teknologiske løsning til håndtering af blodsukker et forhold, der har stor betydning for, hvor nemt det opleves at håndtere diabetessygdommen.

Så det der med, at man har sådan en, som han har nu, der giver alarm, og nu, hvor den selv går ind og klarer at give mere insulin, når han er høj, og den stopper, når han har lavt, så skal man ikke op så mange gange om natten.

Der er dog søskende, som er meget bekymrede for, om deres bror/søster får lavt blodsukker. Det gælder særligt, når de selv eller forældrene ikke er sammen med dem.

Det er, fordi når jeg er i skole, så er jeg faktisk rigtig bekymret for, om hun går i lavt blodsukker eller noget andet.

Der synes at være et behov for en særlig opmærksomhed på, hvordan søskende kan støttes i de bekymringer, de har om udsving i blodsukkeret, ligesom det synes væsentligt at klæde søskende godt på til at hjælpe med at håndtere udsving i blodsukkeret, så de kan hjælpe den bror/søster, der har diabetes.

Når diabetes bliver en normal del af hverdagen

Temaet beskriver, hvordan søskende noget tid efter diagnosetidspunktet oplever, at de har en normal hverdag sammen med den bror/søster, der har diabetes, hvor de deltager i familie-, skole- og fritidsliv som andre børn, der ikke har en søskende med diabetes.

I fritiden så spiller jeg nogle gange computerspil eller, ja, ser film. Jeg går til fodbold og håndbold. I efterårsferien var vi i Fårup Sommerland, hele familien.

Nogle familier indlægger sygehuskonsultationer for barnet med diabetes i en familær aktivitet, så de fx tager i zoologisk have alle sammen, efter at bror/søster har været til kontrol på sygehuset. På den vis oplever søskende at få noget godt ud af et sygehusbesøg, som måske ikke altid er lige populært hos den bror/søster, der har diabetes.

Men det er, fordi nogle gange efter, så fx sidste gang hun var på sygehuset, så kom vi på café og så bagefter i zoologisk have. Det bliver en lille tur, og vi får noget godt ud af det.

Fra at sygdommen har fyldt alt i hverdagen, og hver gang familien skulle foretage sig noget, er der nu sket en forandring, hvor det at håndtere diabetessygdommen i familien er en integreret del af familiens hverdagsliv. Søskende angiver således, at de nu oplever at have en normal hverdag på nye betingelser, hvor de ved, hvad det er for en sygdom, deres søskende har, og hvordan den kan kontrolleres, og at de som familie skal understøtte hinanden i håndteringen af sygdommen.

Der er ikke noget underligt i det, det er egentlig bare helt normalt.

Det bliver derfor over tid en generel opfattelse blandt søskende, at det at have en diabetessygdom er meget almindeligt, og at det er der mange andre, der også har, og derved oplever de, at de ikke adskiller sig nævneværdigt fra andre familier.

KONKLUSION

Undersøgelsen af børns oplevelser af at være pårørende til en søskende med type 1-diabetes har vist, at børnene oplever en stor omvæltning i hverdagen på det tidspunkt, hvor deres bror/søster får konstateret type 1-diabetes. Omkring diagnosetidspunktet fylder bekymringer og frygt for, hvor alvorligt det er, ligesom børnene kan opleve afmagt. For at håndtere disse følelser peger børnene på, at det er gavnligt at blive inddraget i det, der sker på sygehuset omkring diagnose-tidspunktet, ligesom flere udtrykker behov for, at de sundhedsprofessionelle specifikt henvender sig til de søskende, der er pårørende. I den første tid efter diagnosen oplever børnene, at behandling af sygdommen fylder en del i familien, hvorved roller og relationer i familien ændrer

sig. Børnene oplever, at forældrene bruger mere tid med det barn, som har fået diabetes, hvorved søskende, som er pårørende, kan komme til at føle sig udenfor i familien. Samtidig bekymrer børnene sig for den, der har fået diabetes.

Undersøgelsen peger på, at det særligt i den første tid, efter at diagnosen er stillet, er vigtigt at imødekomme søskendes bekymringer ved at give dem viden om diabetes, da viden er med til, at de føler sig mere trygge i den nye virkelighed med diabetes i familien. Samtidig peger børnene på, at det er vigtigt at have alenetid med forældrene, ligesom det fortsat er vigtigt for de fleste børn at blive inddraget i kontrol på sygehuset, så de føler sig set og får brugbar viden om diabetes. Flere børn peger på, at det kunne være gavnligt at snakke med andre børn i samme situation. Undersøgelsen viser dog samtidig, at diabetes over tid bliver en mere almindelig del af hverdagen, som familierne lærer at leve med, hvorved de omvæltninger og bekymringer, som fylder en del i starten, gradvist opleves som mindre udfordrende.

Undersøgelsen viser således, hvordan søskendes hverdagsliv bliver udfordret af, at de har en bror/søster med en kronisk sygdom som type 1-diabetes, og at det er centralt for dem, at familien, de fagprofessionelle og sundhedssystemet har blik for, at det at være søskende til en bror/søster med type 1-diabetes er en potentiel udfordring i forhold til, om barnet trives og har et godt hverdagsliv. Der er i indværende undersøgelse ikke identificeret eksisterende danske tilbud, som specifikt henvender sig til børn, der er pårørende til en søster/bror med type 1-diabetes. De tilbud, der er rettet mod familier med diabetes, henvender sig alene til det barn, der har diabetes, eller til forældrene til et barn med diabetes.

DISKUSSION AF UNDERSØGELSESRESULTATERNE

Undersøgelsens fund stemmer godt overens med eksisterende undersøgelser. I litteraturen beskrives det bl.a., at søskende oplever mange negative følelser i forbindelse med deres bror eller søsters sygdom, herunder bekymring, ensomhed, vrede, psykosomatiske problemer, samt at de er kedede af det (Loos & Kelly, 2006; Hermans et al., 2021). Ligeledes beskrives det i litteraturen, at søskende oplever jalousi, som følge af at forældrene har mest opmærksomhed på barnet med diabetes (Chan & Shorey, 2022; Herrman, 2010). Søskende til en bror/søster med diabetes kan opleve, at de bliver skubbet ud på et sidespor i

familien (Overgaard et al., 2020). Flere af de fundne studier peger dog ligesom indeværende undersøgelse på, at de negative følelser bliver mindre over tid fra diagnose-tidspunktet (Huus et al., 2013. Ligesom i denne undersøgelse er det et tema i litteraturen, at søskende til en bror/søster med type 1-diabetes oplever frygt for selv at blive syge med diabetes og oplever ubehag i forbindelse med den behandling, deres bror eller søster skal gennemgå, herunder især frygt for nåle (Chan & Shorey, 2022; Hermans et al., 2021 Dougherty, 2015). På tværs af den fundne litteratur ses, at søskende typisk ønsker at hjælpe deres bror/søster med diabetesbehandlingen (Wennick & Huus, 2012; Overgaard et al., 2020), hvilket også er et tema i denne undersøgelse.

Der er også temaer i litteraturen, som ikke afspejler sig i vores undersøgelse. Det gælder bl.a. en oplevelse af, at diabetes kan medføre positive forhold for familien såsom tættere relationer, herunder søskende imellem (Wennick & Hallström, 2007; Wennick et al., 2009). Eller at diabetes forbedrer familiens rammer med sundere kost og mere fysisk aktivitet (Overgaard et al., 2020). I vores undersøgelse er der specifikt spurgt til mulige positive aspekter ved diabetes, men børnene har ikke haft svar på det spørgsmål. Det kan tyde på, at de fem børn, der er indgået i vores interviewundersøgelse, har en mere negativ oplevelse af diabetes i familien, end andre undersøgelser har belyst. Alternativt at intervieweren og interviewspørgsmålene ikke har formået at indfange de mulige positive aspekter.

Anbefalinger om at prioritere etablering af tilbud til børn, som har søskende med type 1-diabetes

Undersøgelsen har vist, at søskende til børn med type 1-diabetes oplever bekymringer og har behov for støtte – det gælder særligt omkring diagnositidspunktet og i den første tid efter. Undersøgelsen har peget på forskellige muligheder for, hvordan et sådant tilbud kan se ud. Ud fra dette anbefales regioner og kommuner i samarbejde at gå videre med nedenstående muligheder:

- A. Indsatser, som **aktivt inddrager søskende** i indlæggelsen på sygehuset og ved efterfølgende kontrolbesøg
- B. Indsatser, der **giver søskende viden om diabetes og handlekompetence** til at hjælpe med behandling, herunder eksempelvis digitalt materiale (fx brug af Sten-O Starter-appen)
- C. Indsatser, som **giver forældrene informationer** om, hvordan de støtter søskende bedst muligt
- D. Indsatser, hvor søskende **møder andre jævnaldrende**, som også har søskende med diabetes, herunder mentorordning eller samtalegrupper.

Litteraturliste

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Covidence <https://www.covidence.org/>
- Chan, K.K.L. & Shorey, S. (2022). Experiences and Needs of Children With Siblings Diagnosed With Type 1 Diabetes: A Mixed Studies Systematic Review. *Journal of Pediatric Nursing*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.12.002>
- Datatilsynet. (2016). Databeskyttelsesforordningen.
- Dougherty, J.P. (2015). The Experience of Siblings of Children with Type 1 Diabetes. *Pediatric Nursing*, 41(6), 279-281. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.12.002>
- Diabetesforeningen Pårørende til en person med type 1-diabetes
- Hermans, L., Van den Broucke, S., Gisle, L., Demarest, S. & Charafeddine, R. (2021). Mental Health, Compliance with Measures and Health Prospects During the COVID-19 Epidemic: The Role of Health Literacy. *BMC Public Health*, 21, 1365. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11437-w>
- Herrman, J.W. (2010). Siblings' Perceptions of the Costs and Rewards of Diabetes and Its Treatment. *Journal of Pediatric Nursing*, 25(5), 428-437. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2009.07.004>
- Hollidge, C. (2001). Psychological Adjustment of Siblings to a Child with Diabetes. *Health & Social Work*, 26(1), 15-25. <https://doi.org/10.1093/hsw/26.1.15>
- Huus, K., Castor, M., Rosander, C.E. & Enskär, K. (2013). How Siblings Are Affected by Having a Sister or Brother with Diabetes: A Parental Perspective. (2012). *Nursing Science & Research in the Nordic Countries*, 32(2), 41. <http://link.gale.com/apps/doc/A305071863/HRCA?u=anon~16554d2d&sid=googleScholar&id=d7d6d59d>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Levy, D. (2016). *Type 1 Diabetes*. Oxford Diabetes Library.
- LBK nr. 1338 af 01/09/2020. Bekendtgørelse af lov om videnskabsetisk behandling af sundhedsvidenskabelige forskningsprojekter og sundhedsdatavidenskabelige forskningsprojekter. Indenrigs- og Sundhedsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1338>
- Loos, M. & Kelly, S. (2006). Social Well-Being of Siblings Living With a Child With Diabetes: A Qualitative Study. *Social Work in Health Care*, 43(4), 53-69. https://doi.org/10.1300/J010v43n04_04
- Overgaard, M., Lundby-Christensen, L. & Grabowski, D. (2020). Disruption, Worries and Autonomy in the Everyday Lives of Adolescents with Type 1 Diabetes and Their Family Members: A Qualitative Study of Intrafamilial Challenges. *Journal of Clinical Nursing*, 29(23-24), 4633-4644. <https://doi.org/10.1111/jocn.15500>
- Rasmussen, K., Kampmann, J. & Warming, H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Sand, P., Blom, M.D., Forsander, G. & Lundin, C.S. (2018). Family Dynamics When a Child Becomes Chronically Ill: Impact of Type 1 Diabetes Onset in Children and Adolescents. *Nordic Psychology*, 70(2), 97-114. <https://doi.org/10.1080/19012276.2017.1362990>
- Videncenter for Diabetes Videncenter for Diabetes
- Wennick, A. & Hallström, I. (2007). Families' Lived Experience One Year After a Child Was Diagnosed With Type 1 Diabetes. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 299-307. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04411.x>
- Wennick, A. & Huus, K. (2012). What It Is Like Being a Sibling of a Child Newly Diagnosed With Type 1 Diabetes: An Interview Study. *European Diabetes Nursing*, 9(3), 88-92. <https://doi.org/10.1002/edn.213>
- Wennick, A., Lundqvist, A. & Hallström, I. (2009). Everyday Experience of Families Three Years After Diagnosis of Type 1 Diabetes in Children: A Research Paper. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(3), 222-230. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2008.02.028>

KOMPETENCEUDVIKLING I FYSISK AKTIVITET I SPECIALSKOLERE

Et systematisk litteraturstudie omhandlende effekten af kompetenceudvikling blandt pædagogisk personale indenfor fysisk aktivitet, målrettet børn med udviklingshandicap.

Ifølge Social- og Boligstyrelsen har børn med et udviklingshandicap en øget risiko for sygdomme, der relaterer sig til en inaktiv livsstil. En nordjysk kommune har i samarbejde med Steno Diabetes Center Nordjylland igangsat et toårigt projekt med det formål at kompetenceudvikle det pædagogiske personale indenfor fysisk aktivitet. Vi, UCN's forskningscenter for in- og eksklusion i pædagogisk praksis og fysioterapeutuddannelsen, har til opgave at gennemføre et følgeforskningsprojekt, hvor vi afdækker implementeringen af kompetenceudviklingen. Formålet med dette systematiske litteraturstudie var at undersøge effekten af videreuddannelse blandt pædagogisk personale på kompetencer målrettet mod inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden. Litteratursøgningen blev gennemført i databaserne ERIC, PubMed, SPORTDiscus og PsycInfo. Det eksisterende vidensgrundlag omhandlende effekten af videreuddannelse blandt pædagogisk personale på kompetencer målrettet mod inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden er præget af lav metodisk kvalitet, udtalt heterogenitet og tvivlsom relevans af ændringer på kompetenceniveau hos det pædagogiske personale.

FORFATTERE

Daniel Ramskov (DR), lektor, ph.d., fysioterapeutuddannelsen, UCN.

Anette Bentholt (AB), lektor, ph.d., forskningscenteret for in- og eksklusion i pædagogisk praksis, pædagoguddannelsen, UCN.

Lotte Stausgaard Skrubbeltrang (LS), adjunkt, ph.d., forskningscenteret for in- og eksklusion i pædagogisk praksis, pædagoguddannelsen, UCN.

INDLEDNING

Danske børns aktivitetsniveau har gennem en længere periode været dalende, og i et studie fra 2022 var det tydeligt, at andelen af børn, der ikke lever op til Sundhedsstyrelsens anbefalinger for daglig fysisk aktivitet, er stigende (Rask et al., 2022). En vej til at sikre, at børn og unge fik mulighed for at leve op til anbefalingerne, var indførslen af kravet om 45 minutters bevægelse om dagen. Denne opjustering af bevægelse i skolen med reformen

fra 2014 havde til formål at øge læring, sundhed, motivation og trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2014). Studier har dog løbende vist, at det har været svært at imødekomme på alle skoler, og særligt indenfor specialområdet (specialskoler/specialklasser) har det vist sig svært at leve op til (Bentholt, 2017; Pedersen et al., 2020). Behovet for mere bevægelse for børn med udviklingshandicap kan synes ekstra vigtigt, eftersom flere internationale og nationale

studier gennem flere år har påvist, at børn med udviklingshandicap er i øget risiko for at blive ramt af sygdomme, der relaterer sig til en usund og inaktiv livsstil (Grondhuis & Aman, 2014; McCoy & Morgan, 2020; Must et al., 2014). Studier viser, at mere end 50 % af denne målgruppe er overvægtige, hvilket kan lede til nedsat livskvalitet og manglende adgang til sociale fællesskaber og livsstilsrelaterede kroniske sygdomme såsom type 2-diabetes.

Ser vi på børn med udviklingshandicap og deres aktivitetsniveau, så ved vi, at de er mindre fysisk aktive i skole og i fritid (Obrusnikova & Cavalier, 2011). Det påvirker både deres sociale, deres fysiske og deres kognitive trivsel. Derfor er flere og flere idrætsorganisationer og -foreninger blevet optaget af at skabe bedre forudsætninger for børn med udviklingshandicap, så målgruppen kan motiveres til at være mere fysisk aktive og få adgang til sociale fællesskaber og øget trivsel (Dansk Boldspil-Union & Parasport Danmark, 2023).

Der er således en række studier, der har været optaget af at undersøge resultater af interventioner, hvor det evalueres, om børn med udviklingshandicap er blevet mere eller mindre aktive i løbet af en given intervention, og hvorvidt der er sket helbredsmæssige forbedringer hos børn, der har været tilknyttet et træningsforløb (Healy et al., 2018).

Denne artikel tager afsæt i et igangværende projekt, som fokuserer på at forbedre børn med udviklingshandicaps sundhed. Projektet 'Øget fysisk aktivitet i hverdagen blandt børn og unge med udviklingshandicap' er et tværsektorielt projekt mellem partnerne Steno Diabetes Center Nordjylland (SDCN) og specialklasser og -skoler i en nordjysk kommune. Det overordnede formål med projektet er at skabe en sundere hverdag gennem et øget fysisk aktivitetsniveau hos børn med et udviklingshandicap i

den nordjyske kommune, gennem implementering af bevægelsesaktiviteter i skoledagen. I projektet deltager det pædagogiske personale på de fire deltagende skoler i et kompetenceudviklingsprojekt omhandlende bevægelse i skolen, udarbejdet af DGI og Parasport Danmark. I den sidste ende er målet, at børnene skal blive mere fysisk aktive, men selve indsatsen går på kompetenceudvikling af personalet. Derfor har projektets styregruppe været optaget af at evaluere implementeringen af den viden og de kompetencer, det pædagogiske personale får, når det gælder bevægelsesaktiviteter i skoletiden rettet mod børn med udviklingshandicap. Forskningscenteret for in- og eksklusion i pædagogisk praksis og fysioterapeutuddannelsen på University College Nordjylland (UCN) har derfor fået til opgave at afdække implementeringen af kompetenceudviklingen gennem et følgeforskningsprojekt. Vi har i den forbindelse lavet et systematisk litteraturstudie, målrettet mod at identificere eksisterende viden om de bedste muligheder for at implementere bevægelse i skolemiljøer for elever med et udviklingshandicap, med særligt fokus på kompetenceudvikling af personalet.

Formålet med dette systematiske litteraturstudie var at undersøge effekten af kompetenceudvikling blandt pædagogisk personale på kompetencer målrettet inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden.

METODEAFSNIT

Litteratursøgningen blev udført med det formål at identificere eksisterende udgivet forskning relateret til bevægelse i skolemiljøer for børn med et udviklingshandicap, med særligt fokus på kompetenceudvikling af personalet. En systematisk tilgang blev anvendt for at sikre, at søgningen var omfattende, præcis og reproducerbar. Alle trin i

søgeprocessen blev derfor dokumenteret nøje, herunder valg af søgeord, anvendte databaser, søgestrengene og resultaterne af søgningen. Denne dokumentation sikrer gennemsigtighed og muliggør reproduktion af søgeprocessen.

SØGESTRATEGI

En bred vifte af akademiske databaser blev anvendt til at udføre litteratursøgningen. Der blev valgt databaser, som var relateret til det pågældende emne og var dækkende for både bevægelse, børn med udviklingshandicap og skolemiljøer. Før søgningen blev der udviklet en søgestrategi for hver enkelt database, der omfattede identifikation af relevante nøgleord, synonymer og kontrollerede termer samt udvikling af søgestrengene baseret på disse elementer. Søgningen blev på tværs af alle databaser gennemført som en bloksøgning med udgangspunkt i fire blokke. Hver blok havde hvert sit emneområde, henholdsvis pædagogisk personale, videreuddannelse, bevægelse og børn med udviklingshandicap.

Søgningen blev gennemført i databaserne PubMed, ERIC og PsycInfo d. 31.08.2023 samt i SPORT-Discus d. 06.09.2023. For at sikre, at litteratursøgningen var så omfattende som muligt, blev der ikke pålagt begrænsninger med hensyn til publikationsår eller type af forskning. Dog blev der taget højde for sprog, og en filterfunktion blev anvendt til at begrænse søgningen til forskning udgivet på engelsk, dansk, norsk eller svensk, da disse sprog blev vurderet som læsbare af forfattergruppen. Alle søgeresultater blev overført til softwaren Covidence.

UDVÆLGELSESPROCES

I Covidence blev der etableret en struktur for gennemgangen af den gennem litteratursøgningen identificerede relevante forskning. Først blev alle fundne resultater gennemgået, og dubletter blev fjernet. Titler

og abstracts blev derefter screenet af to medlemmer af forfattergruppen (DR og LS) uafhængigt af hinanden. Titel-/abstract-screeningen blev gennemført med udgangspunkt i formålet om at identificere forskning om bevægelse i skolemiljøer for børn med et udviklingshandicap, med særligt fokus på kompetenceudvikling af personalet.

Derefter blev alle tilbageværende fuldttekstartikler af potentiel relevans gennemlæst af to medlemmer af forfattergruppen (DR og LS) uafhængigt af hinanden med udgangspunkt i kriterier for inklusion og eksklusion.

Forskning, som opfyldte inklusionskriterierne, skulle inddrage pædagogisk personale som population, have kompetenceudvikling af pædagogisk personale vedrørende bevægelse i skolemiljø som intervention, måle ændringer hos pædagogisk personale i forhold til inddragelse af bevægelse i skolemiljø og tage udgangspunkt i et skolemiljø for børn med udviklingshandicap. Studier blev ekskluderet i de tilfælde, hvor det pædagogiske personale ikke var færdiguddannet, hvis studiet var udgivet før 1995, hvis de inkluderede børn med udviklingshandicap var under fem år, eller hvis studiet var relateret til bevægelse i fritiden uafhængigt af et skolemiljø. Alle uoverensstemmelser i udvælgelsesprocessen blev løst gennem diskussion.

DATAUDVINDING

Baseret på udvælgelsesprocessen og den afslutningsvis inkluderede forskning blev en proces med dataudvinding påbegyndt. Dataudvindingen udgør en vigtig fase i litteraturstudiet, og relevant information og data omhandlende hver enkelt artikels karakteristika, interventionsindhold og resultater blev systematisk indsamlet og sammenfattet.

Først blev der udviklet et struktureret dataudvindingsskema i Covidence. Dette skema indeholdt



Foto: Colourbox

informationselementer af interesse, såsom forfatter og oprindelsesland, tidspunkt for udgivelse, forskningsspørgsmål, information om de inkluderede børn med udviklingshandicap, information om det inkluderede pædagogiske personale, dataindsamlingsmetoder, information om videreuddannelsesinterventionen, hovedresultater og konklusion. Dataudvindingen blev udført af mindst to medlemmer af forfattergruppen (DR og LS) uafhængigt af hinanden. Først blev hver enkelt artikel gennemgået, og relevant information i henhold til det foruddefinerede dataudvindingsskema blev indtastet. Enhver uenighed eller tvivl blev diskuteret mellem medlemmerne i forfattergruppen og løst ved konsensus eller med inddragelse af et tredje medlem ved behov (AB). Efter at informationen var blevet udvundet fra de identificerede artikler, blev der udtrukket et datasæt fra Covidence i Excel-format. Dette datasæt blev anvendt som udgangspunkt for besvarelse af dette litteraturstudies formål. Til besvarelse af formålet blev data brugt til at gennemføre en kvantitativ deskriptiv præsentation og en kvalitativ syntese.

KVALITETSVURDERING

Kvalitetsvurdering af inkluderede artikler blev gennemført med udgangspunkt i Downs og Blacks tjekliste (Downs & Black, 1998). Downs og Blacks tjekliste er en metode til at evaluere kvaliteten af både randomiserede og ikke-randomiserede eksperimentelle studier. Tjeklisten indeholder 27 vurderingskriterier, som adresserer følgende metodologiske elementer: afrapportering, ekstern validitet, intern validitet og power. Alle 27 vurderingskriterier blev inddraget i kvalitetsvurderingen og fik tildelt en score i overensstemmelse med metodebeskrivelsen (Downs & Black, 1998). Hver enkelt inkluderet artikel fik tildelt en score fra 0 til 28, hvor en højere score indikerer bedre metodologisk kvalitet. Følgende kategorisering af artiklerne ud fra kvalitetsvurderingen blev gennemført: 26-28 point (fremragende kvalitet), 20-25 point (god kvalitet), 15-19 point (rimelig kvalitet), ≤14 point (lav kvalitet) (Hooper et al., 2008).

RESULTATAFSNIT

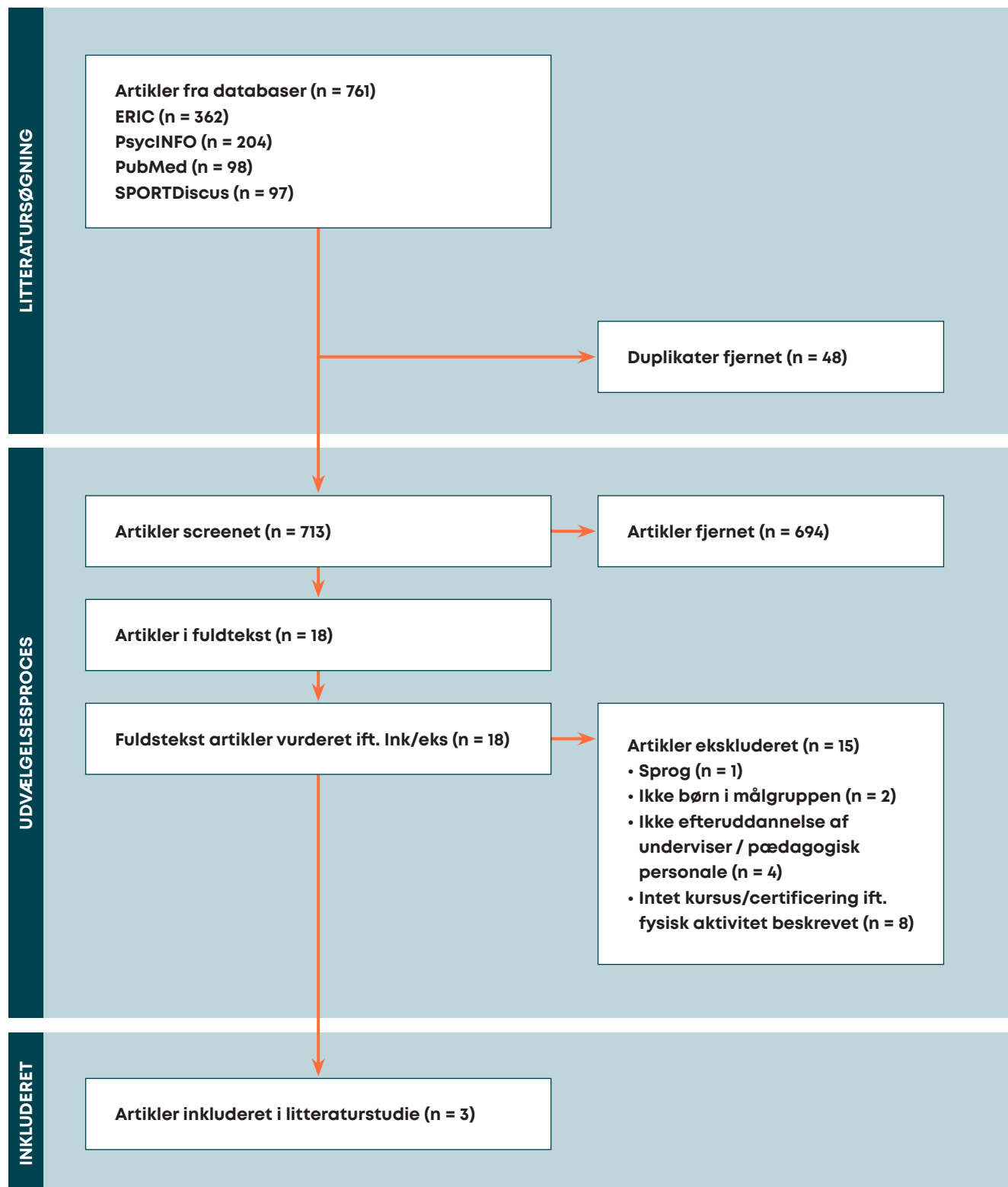
Den gennemførte søgning resulterede i 761 artikler på tværs af de fire databaser, som indgik i søgningen. Efter at have fjernet dubletter (n = 48) blev de resterende 713 artikler

screenet på titel- og abstract-niveau. Screeningen resulterede i, at 694 artikler blev sorteret fra. 18 artikler blev vurderet i fuldttekstformat, og af de 18 artikler blev kun 3

endeligt inkluderet. De 15 ekskluderede artikler blev ekskluderet af følgende årsager: sprog (n = 1), børn uden udviklingshandicap (n = 2), ikke kompetenceudvikling af

pædagogisk personale (n = 4), kompetenceudvikling ikke en del af interventionen (n = 8) (figur 1).

Figur 1: Flowchart udarbejdet af forfatterne



De tre inkluderede artiklers metodiske karakteristika er præsenteret i tabel 1. Alle de inkluderede artikler anvender et studiedesign af eksperimentel karakter med en baseline og opfølgende målinger efter endt intervention, dog uden inddragelse af randomisering i deres

studiedesign. Konteksten, der refereres til i artiklerne, dækker skolemiljøer fra børnehaveklasseni-veau, 0.-9. klasse og gymnasium, med læreruddannede som pædagogisk personale, både med og uden en idrætsfaglig specialisering. Børnene i fokus er alle grupper med

udviklingshandicap. To af artiklerne refererer til børn med autisme (Schmidt et al., 2021; Taliaferro & Harris, 2014), mens én artikel refererer til børn med enten syns- eller hørenedsættelse eller fysisk eller intellektuel funktionsnedsættelse (Reina et al., 2019).

Tabel 1: Karakteristika for inkluderede artikler, udarbejdet af forfatterne

ARTIKEL	LAND	DESIGN	SKOLEMILJØ	PÆDAGOGISK PERSONALE	BØRN MED UDVIKLINGS-HANDICAP I FOKUS
(Taliaferro & Harris, 2014)	USA	Kontrolleret ikke-randomiseret undersøgelse	Grundskole og gymnasium	Idrætslærer	Autisme
(Schmidt et al., 2021)	USA	Ukontrolleret eksperimentel undersøgelse	Børnehaveklasse	Lærer	Autisme
(Reina et al., 2019)	Spanien	Kontrolleret ikke-randomiseret undersøgelse	0.-9. klasse	Idrætslærer	Syns- eller hørenedsættelse eller fysisk eller intellektuel funktionsnedsættelse

I kvalitetsvurderingen af de inkluderede artikler, udført med udgangspunkt i Downs og Blacks tjekliste, blev to af artiklerne vurderet til lav

kvalitet (Reina et al., 2019; Taliaferro & Harris, 2014) og én af artiklerne til moderat kvalitet (Schmidt et al., 2021) (tabel 2).

Tabel 2: Vurdering af de inkluderede artikler med udgangspunkt i Downs og Black (1998), udarbejdet af forfatterne

ARTIKLER		(TALIAFERRO & HARRIS, 2014)	(SCHMIDT ET AL., 2021)	(REINA ET AL., 2019)
	VURDERINGS-KRITERIER			
Afrapportering	1	1	1	1
	2	1	1	1
	3	1	1	0
	4	1	1	1
	5	0	0	0
	6	0	1	1
	7	0	1	1
	8	0	1	0
	9	0	0	0
	10	1	1	1
Ekstern validitet	11	0	0	1
	12	0	0	0
	13	0	1	1
Intern validitet – fejlkilder	14	0	0	0
	15	0	0	0
	16	1	1	1
	17	1	1	1
	18	1	1	1
	19	0	1	0
	20	1	1	1
Intern validitet – confounding/ selection bias	21	1	0	0
	22	0	0	0
	23	0	0	0
	24	0	0	0
	25	0	1	1
	26	0	0	0
Power	27	0	0	0
Total		10	15	13

Kurserne om de tre inkluderede artikler var meget forskellige i både formål, indhold og metode anvendt til at vurdere effekten af kurset blandt det deltagende pædagogiske personale (tabel 3). Self-efficacy blandt det pædagogiske personale og forbindelsen til inddragelse af udviklingshandicappede børn i undervisning indeholdende fysisk aktivitet blev undersøgt i to af de inkluderede artikler (Reina et al., 2019; Taliaferro & Harris, 2014). De to inkluderede artikler med fokus på self-efficacy havde forskellig længde og brugte forskellige

målemetoder til at vurdere ændringer i self-efficacy blandt det deltagende pædagogiske personale. Artiklen af Taliaferro & Harris (2014) brugte spørgeskemaet The Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students With Disabilities-Autism (PESEISD-A) (Taliaferro, 2010), mens artiklen af Reina et al. (2019) brugte en spansk oversættelse af spørgeskemaet The Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors Towards Children With Disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013). Artiklen af Schmidt et al. (2021)

havde til formål at forbedre det pædagogiske personales evne til at facilitere fysisk aktivitet blandt børn med udviklingshandicap. Metoden anvendt til at måle ændringer blandt det pædagogiske personale var observation indeholdende kvantitative tællinger af konkret reproduktion af metoder indeholdt i kurset, som udgjorde artiklens intervention.

DISKUSSION

Tabel 3: Interventioner i inkluderede artikler, udarbejdet af forfatterne

ARTIKEL	FORMÅL MED KURSUS	VARIGHED AF KURSUS	MÅLEMETODE ANVENDT	RESULTAT AF KURSUS
(Taliaferro & Harris, 2014)	FORBEDRE SELF-EFFICACY	1 dag	The Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students With Disabilities-Autism (PESEISD-A)	≈ 1-point-stigning ($p > 0,05$)
(Schmidt et al., 2021)	Forbedre evne til at facilitere fysisk aktivitet	4 uger	Systematic direct observation of teacher PA facilitating behaviours	Moderat effekt ($p > 0,05$)
(Reina et al., 2019)	Forbedre self-efficacy	3 uger	The Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors Towards Children With Disabilities (SE-PETE-D)	Stor effekt ($p < 0,05$)

Resultaterne fra dette systematiske litteraturstudie viser, at det eksisterende vidensgrundlag omhandlende effekten af videreuddannelse blandt pædagogisk personale på kompetencer målrettet mod inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden er præget af lav metodisk kvalitet, udtalt heterogenitet og tvivlsom relevans af ændringer på kompetenceniveau hos det pædagogiske personale. Det mest iøjnefaldende er dog, at der gennemføres mange interventioner, som man har målt effekten af, men kun få studier lader til at have studeret effekten af den kompetenceudvikling, som det pædagogiske personale gennemgår.

Først og fremmest er det vigtigt at anerkende, at den lave metodiske kvalitet og betydelige heterogenitet af de inkluderede artikler spiller en afgørende rolle i pålideligheden af resultaterne i dette systematiske litteraturstudie. Der er på tværs af alle tre studier lav metodisk kvalitet, hvilket betyder, at der er større risiko for bias og fejl. Artiklen af Hooper et al. (2008) danner baggrund for kategoriseringen af den metodiske kvalitet, og jævnfør denne kategorisering vil en score på 15-19 point betyde, at et studie har moderat metodisk kvalitet. Den inkluderede

artikel af Schmidt et al. (2021) opnåede en score på 15 point, hvilket kategoriserer studiet som havende moderat metodisk kvalitet. Dog er denne kategorisering ikke oprindeligt udviklet i forbindelse med Downs og Blacks tjekliste, og yderligere validering af kategoriseringen er ikke udført (Downs & Black, 1998). Derfor vurderes artiklen af Schmidt et al. (2021) ikke til at have en betydelig bedre metodisk kvalitet end de to resterende inkluderede artikler. Metodiske problemstillinger af betydelig relevans er påvirkningen af selektionsbias i alle tre inkluderede artikler, hvor der i både rekrutteringen og inkluderingen kan antages at finde betydelig selektion sted. Derudover kan alle tre studiedesign påvirkes af eksterne faktorer, som i kombination med både interventionen og det udfald, der måles, potentielt kan påvirke resultatet (Greenland & Robins, 2009). Både i studiet af Schmidt et al. (2021) og i studiet af Reina et al. (2019) inddrages eksterne faktorer af mulig relevans for resultatet i den statistiske analyse. Reina et al. (2019) tager højde for det pædagogiske personales køn og det skolemiljø, som det pædagogiske personale tilhører, mens Schmidt et al. (2021) tager højde for tidspunktet, hvor

interventionen igangsættes, og klasseværelset, hvor interventionen først igangsættes, på tværs af det pædagogiske personale. Dog kan der argumenteres for, at andre faktorer, såsom det pædagogiske personales undervisningserfaring, det pædagogiske personales uddannelsesniveau samt børnenes type og grad af udviklingshandicap, kan have påvirket resultatet i alle tre artikler (Bentholt & Ramskov, 2023; Graham et al., 2020).

Heterogeniteten af de inkluderede artikler refererer til variationen mellem studierne, og i dette systematiske litteraturstudie gælder det både studiedesign, populationer, interventioner og anvendte målemetoder. Denne betydelige heterogenitet i de inkluderede studier påvirker i høj grad deres sammenlignelighed. Først og fremmest medvirker den markante variation i de inkluderede artiklers metoder og resultater samt det faktum, at kun tre artikler blev inkluderet, til at pålidelige konklusioner om effekten af kompetenceudvikling på pædagogisk personales kompetencer målrettet mod inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet ikke kan drages.

Det pædagogiske personale i alle tre inkluderede artikler fordeler sig meget bredt i forhold til både erfaringsniveau (antal år som lærer) og uddannelsesniveau og praktiserer i meget forskellige skolemiljøer. Taliaferro et al. (2014) inkluderede idrætslærere med mellem 1 og 30 års erfaring, som udelukkende underviste i idræt på både folkeskole- og gymnasieniveau. Schmidt et al. (2021) inkluderede lærere med mellem 8 og 26 års undervisningserfaring, som udelukkende underviste børnehaveklasser, og alle havde uddannelse på masterniveau. Reina et al. (2019) inkluderede idrætslærere, som i gennemsnit havde 12 års undervisningserfaring, 60 % af de inkluderede lærere havde erfaring med at undervise børn med udviklingshandicap, og 65 % havde



Foto: Colourbox

erfaring med inklusion af børn med udviklingshandicap. Læreres erfaringsniveau kan have en signifikant indflydelse på deres evne til at arbejde med udviklingshandicappede børn i undervisningen. Mere erfarne lærere kan have udviklet mere avancerede strategier og tilgange, hvilket kan resultere i bedre resultater sammenlignet med mindre erfarne lærere. Samtidig kan kvaliteten af undervisningen blandt mere erfarne lærere også være lavere end blandt mindre erfarne lærere (Graham et al., 2020). Lærernes uddannelsesbaggrund og erfaring med undervisning af udviklingshandicappede børn kan også påvirke deres kompetencer og praksis. Studier har vist, at lærere, der modtager specialiseret uddannelse og træning, har større tillid og evne til at imødekomme behovene hos børn med udviklingshandicap i klasseværelset (Dignath et al., 2022). Arbejdsstedet, herunder faktorer som skolens ressourcer, støtte fra ledelse og samarbejde med kolleger, kan også påvirke lærernes muligheder for at favne udviklingshandicappede børn effektivt. Lærere på skoler med flere ressourcer og et imødekommende miljø i forhold til børns forskelligheder kan være bedre rustet til at imødekomme behovene hos børn med udviklingshandicap sammenlignet med lærere på skoler med begrænsede ressourcer og begrænset støtte (Agran et al., 2020; Chow et al., 2023).

Interventionerne i alle tre inkluderede artikler er også meget forskelligartede. Udover deres fælles udgangspunkt, som er, at alle tre artikler omhandler kompetenceudvikling for lærere, med fokus på elever med udviklingshandicap i skolernes idrætsundervisning, er interventionerne langt fra sammenlignelige.

Kurset i artiklen af Taliaferro & Harris (2014) fokuserede på generel information om at arbejde med elever med autisme i idrætsundervisningen. Kurset inkluderede

strategier for inklusion, kommunikation med forældre, udvikling af individuelle undervisningsplaner, tilpasning af udstyr og undervisning samt håndtering af adfærdsmæssige udfordringer. Kurset havde et meget bredt fokus på at give lærere praktiske værktøjer og strategier til at imødekomme behovene hos elever med autisme. Det brede fokus skyldtes højst sandsynligt, at varigheden af kurset kun var én dag.

Artiklen af Schmidt et al. (2021) præsenterer et kursus med en mere struktureret tilgang. Kurset inkluderede en interaktiv online træning samt ressourcebiblioteker og værktøjer. Kurset fokuserede på specifik læreradfærd, der fremmede fysisk aktivitet hos elever med autisme, herunder tilpasning af aktiv leg, verbal støtte af og til elevernes aktive lege og tilpasning af spil og aktiviteter. Kurset lagde også stor vægt på lærerselvurdering, og hvordan støtte fra skolens ledelse kunne opnås, samt udvikling af materialer tilpasset til elevernes behov. Sammenlignet med kurset i Taliaferro & Harris (2014) var varigheden betydelig længere, da kurset strakte sig over fire uger.

Reina et al. (2019) anvendte et kursus med en varighed på tre uger. Kurset havde en mere teoretisk tilgang og fokuserede på at forbedre lærernes selvtillid i forhold til at inkludere elever med udviklingshandicap gennem udvikling af lærernes holdninger, viden og færdigheder. Kurset indeholdt praktiske sessioner, der dækkede forskellige typer af funktionsnedsættelser og undervisningsstrategier, herunder simulationer, teoretiske og fysiske aktiviteter og dialogbaserede debatter. Derudover omfattede kurset også aktiviteter relateret til paralympiske sportsgrene og direkte kontakt med paraatleter.

Sammenlignet med kurset i artiklen af Taliaferro & Harris (2014), som havde et mere generelt fokus på inklusion af elever med autisme,

tilbyder kurserne i artiklerne af Schmidt et al. (2021) og Reina et al. (2019) mere målrettede tilgange og ressourcer til lærere, herunder online træning, praktiske aktiviteter og støtte til selvforbedring. Med et fokus på henholdsvis at fremme fysisk aktivitet og at udvikle læreres selvtillid og færdigheder i inklusion generelt (Reina et al., 2019; Schmidt et al., 2021).

Resultaterne fra de inkluderede artikler viste, at kun kurset i artiklen af Reina et al. (2019) havde en positiv effekt på kompetenceopbygningen målt som øget self-efficacy blandt det inkluderede pædagogiske personale. Videreuddannelse eller opkvalificering af lærere kan bidrage til at opbygge deres viden, færdigheder og selvtillid til at inkludere børn med udviklingshandicap (Dignath et al., 2022). Men om det også gør sig gældende i forhold til øget viden, færdigheder og selvtillid til at inkludere børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet, nærmere bestemt idræstimerne i skolen, er baseret på den inkluderede litteratur i dette systematiske litteraturstudie meget tvivlsomt.

Videre undersøgelse af dette emne, med udgangspunkt i den eksisterende litteratur, kunne med fordel have en bredere og mere udforskende tilgang til inklusion og gennemgang af artikler. Det systematiske litteraturstudie er per definition et design, som kan adressere spørgsmål, som ellers ikke kunne besvares af individuelle studier (Page et al., 2021). Med udgangspunkt i det aktuelle systematiske litteraturstudie, med tilhørende søgning og kriterier for inklusion, har det vist sig, at kvaliteten af vidensgrundlaget i forhold til at konkludere på effekten af en kompetenceudviklingsintervention ikke er god nok til at besvare formålet, derfor kunne en ændring i designet med fordel laves. Scoping reviews er et andet design indenfor litteraturstudier, som med fordel

kunne anvendes. Scoping reviews er karakteriseret ved at trække på evidens fra flere forskellige forskningsmetodologier og kan også inkludere evidens fra ikke-forskningsskilder, såsom politik. På denne måde giver scoping reviews et anderledes udgangspunkt for at producere et omfattende systematisk overblik, som kan adressere bredere oversigtsspørgsmål end traditionelle systematiske litteraturstudier af effektivitet (Peters et al., 2020). Dog vil spørgsmålet om, hvorvidt en kompetenceudviklingsintervention egentlig har en effekt og kan gøre en forskel for det pædagogiske personales kompetencer målrettet mod inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden, fortsat være ubesvaret.

KONKLUSION

Resultatet af dette systematiske litteraturstudie viser, at det noget sparsomme vidensgrundlag omhandlende effekten af kompetenceudvikling blandt pædagogisk personale på kompetencer målrettet mod inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden er præget af lav metodisk kvalitet, udtalt heterogenitet og tvivlsom relevans af ændringer på kompetenceniveau hos det pædagogiske personale. Dette litteraturstudie lykkes således ikke med at indfri det intendede formål: at konkludere på effekten af kompetenceudvikling blandt pædagogisk personale på kompetencer målrettet mod inddragelse af børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden. Behovet for at opkvalificere pædagogisk personale kan der ikke herske meget tvivl om, hvis der skal arbejdes med denne målgruppes fysiske, psykiske og sociale trivsel. Vi fandt flere eksempler på interventioner, som kunne påvise effekt af fysisk aktivitet, men hvilken langtidseffekt er der af sådanne interventioner, hvis ikke det pædagogiske

personales kompetencer opkvalificeres? Derfor kan det synes påfaldende, at det har været så svært at finde evalueringer eller effektmålinger af kompetenceudviklingsaktiviteter for pædagogisk personale. Det koster – både på daglig drift og økonomisk – at kompetenceudvikle personale. Vi vil således argumentere for, at der bør rettes forskningsfokus mod, hvordan man bedst muligt skaber udbytte af kompetenceudvikling af pædagogisk personale, fremfor effekten af en isoleret intervention. En større indsigt i, hvordan kompetenceløft bedst muligt struktureres, vil således skabe værdi for den enkelte institution, og kompetent personale vil i højere grad være i stand til at inddrage børn med udviklingshandicap i fysisk aktivitet i skoletiden.

Følgeforskningsprojektet inkl. litteraturstudiet er primært finansieret af Steno Diabetes Center Nordjylland, men også af forskningscenteret for in- og eksklusion i pædagogisk praksis og fysioterapeutuddannelsen.

Litteraturliste

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J.A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagana, A., Fitzpatrick, H. & Wehmeyer, M. (2020). Why Aren't Students With Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 45(1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Bentholt, A. (2017). *Du må ikke leve uden for banen*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Bentholt, A. & Ramskov, D. (2023). Quality of Reporting on Physical Activity Content and Teaching Perspective: A Scoping Review on Children With Autism. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 16, 8. <https://doi.org/10.5507/euj.2022.014>
- Block, M.E., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Children With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2014). *Folkeskoleloven*. LBK nr. 665 af 20/06/2014. <https://www.retsinformation.dk/eli/ltta/2014/665>
- Chow, W.S.E., de Bruin, K. & Sharma, U. (2023). A Scoping Review of Perceived Support Needs of Teachers for Implementing Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>
- Dansk Boldspil-Union & Parasport Danmark. (2023). *En del af holdet*. <https://dbu.dk/boern-og-unge/en-del-af-holdet/>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: A Meta-Analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Downs, S.H. & Black, N. (1998). The Feasibility of Creating a Checklist for the Assessment of the Methodological Quality Both of Randomised and Non-Randomised Studies of Health Care Interventions. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 52, 377-384.
- Graham, L.J., White, S.L.J., Cologon, K. & Pianta, R.C. (2020). Do Teachers' Years of Experience Make a Difference in the Quality of Teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Greenland, S. & Robins, J.M. (2009). Identifiability, Exchangeability and Confounding Revisited. *Epidemiologic Perspectives and Innovations*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1742-5573-6-4>
- Grondhuis, S.N. & Aman, M.G. (2014). Overweight and Obesity in Youth With Developmental Disabilities: A Call to Action. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 787-799. <https://doi.org/10.1111/jir.12090>
- Healy, S., Nacario, A., Braithwaite, R.E. & Hopper, C. (2018). The Effect of Physical Activity Interventions on Youth With Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Autism Research*, 11(6), 818-833. <https://doi.org/10.1002/aur.1955>
- Hooper, P., Jutai, J.W., Strong, G. & Russell-Minda, E. (2008). Age-Related Macular Degeneration and Low-Vision Rehabilitation: A Systematic Review. *Canadian Journal of Ophthalmology*, 43(2), 180-187. <https://doi.org/10.3129/108-001>
- McCoy, S.M. & Morgan, K. (2020). Obesity, Physical Activity, and Sedentary Behaviors in Adolescents With Autism Spectrum Disorder Compared With Typically Developing Peers. *Autism*, 24(2), 387-399. <https://doi.org/10.1177/1362361319861579>
- Must, A., Phillips, S.M., Curtin, C., Anderson, S.E., Maslin, M., Lividini, K. & Bandini, L.G. (2014). Comparison of Sedentary Behaviors Between Children With Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children. *Autism*, 18(4), 376-384. <https://doi.org/10.1177/1362361313479039>
- Obrusnikova, I. & Cavalier, A.R. (2011). Perceived Barriers and Facilitators of Participation in After-School Physical Activity by Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 195-211. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9215-z>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Pedersen, N.H., Toftager, M., Grøntved, A., Kristensen, P.L., Brønd, J.C., Larsen, K.T. & Møller, N.C. (2020). *Bevægelse i skolen – en kortlægning af børn og unges fysiske aktivitet og stillesiddende adfærd i skoletiden*. https://www.sdu.dk/-/media/Files/Om_SDU/Institutter/Iob/Forskningsenheder/ExE/Rapport_Bevægelseskolen2
- Peters, M.D.J., Marnie, C., Tricco, A.C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C.M. & Khalil, H. (2020). Updated Methodological Guidance for the Conduct of Scoping Reviews. *JBIM Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Rask, S., Petersen, F., Hansen, K. & Eske, M. (2022). *Danskernes motions- og sportsvaner 2020*. <https://www.idan.dk/media/brgf4e44/baggrundsrapport-final.pdf>
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I. & Klavina, A. (2019). Include-T: A Professional Development Program to Increase the Self-Efficacy of Physical Educators Towards Inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Schmidt, E.M., Hoffman, J.A., Mulé, C. & Briesch, A. (2021). Effects of a Teacher Training Program to Promote Physically Active Play Among Preschoolers With Autism Spectrum Disorders. *Journal of School Psychology*, 85, 57-79. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.01.003>
- Taliaferro, A. (2010). *Validation of an Instrument to Explore Physical Educators Beliefs Toward Inclusion: Application of Self-Efficacy Theory*. University of Virginia.
- Taliaferro, A. & Harris, N.P. (2014). The Effects of a One-Day Workshop on Physical Educators' Self-Efficacy Toward Inclusion of Students With Autism. *Palaestra*, 28(3), 38-43.

BEING, BECOMING OG BELONGING – DANNELSE I BØRNEPERSPEKTIV

Begreber som dannelse, børnesyn og børns perspektiver, som det pædagogiske personale i dagtilbud ifølge dagtilbudsloven skal arbejde med, er komplekse og vanskelige at indfange i pædagogisk praksis. Vi vil alligevel i denne artikel prøve at præcisere begreberne, eller operationalisere dem, så vi kan tydeliggøre, hvordan man kan se og arbejde med dem i praksis. Følelsen af at høre til og have et godt børneliv formes af bekræftende oplevelser i dagtilbuddets læringsmiljø. Disse oplevelser, der er centrale for at være og blive, kan observeres gennem det, børnene siger og gør i samspil med andre børn og i samspil med det pædagogiske personale. I artiklen analyseres to cases fra en hverdag i børnehaven, og det vises, hvordan børns perspektiver kan iagttages, når vi med videooptagelser kan komme meget tæt på, hvad børn siger, udtrykker og gør. Analysen bygger vi på tre begreber, der tilsammen og i et dialektisk forhold kan belyse det gode børneliv: being – at være nogen – becoming – at blive nogen – og belonging – dialektikken mellem being og becoming, der skaber erkendelse og følelsen af at høre til. Således går vi i denne artikel tæt på børnenes leg og søger at indfange glimt eller flygtige øjeblikke, der viser, hvor børn erkender, de er nødt til at ændre adfærd for at komme med i en leg, der, hvor de befinder sig i en tilstand af velvære, eller der, hvor de lærer noget nyt.

FORFATTERE

Torben Næsby, lektor, ph.d., forskningscenteret for in- og eksklusion i pædagogisk praksis, pædagoguddannelsen, UCN

Birgitte Skov Pedersen, lektor, pædagoguddannelsen, UCN

INDLEDNING

Dagtilbudsloven (2024) beskriver et børnesyn og et læringssyn, der balancerer mellem børnenes frie udfoldelse og eksperimenteren i leg og læringsrige aktiviteter og rutiner. Den styrkede pædagogiske læreplan beskriver, at ethvert barn er medskabere af sin egen læring i et pædagogisk læringsmiljø. Det pædagogiske personale skal støtte, guide og udfordre barnet i både leg, planlagte aktiviteter, rutiner og spontant opståede situationer, så praksis styrker alle børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Begrebet *dannelse* henviser både til den proces, hvor børn lærer og udvikler sig i samspil med omgivelserne, og til resultatet af processen, som er børns personlighed og kompetencer. Det kulturelt bestemte indhold af viden, færdigheder og holdninger, som tilbydes børnene i det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet, fører børns personlighedsdannelse i en bestemt retning. Samtidig sættes retningen af børnene selv. Dannelse er et dialektisk forhold mellem børnene, som aktive og frie væsener, miljøet og de voksne, der selv er aktive og frie

væsener, men som har ansvaret for børnenes dannelse. I disse processer sker der også en socialisering og tilpasning, som ofte er ikke-intentionel (Elias, 1994). Dannelse forstås således i en bredere sammenhæng med den styrkede pædagogiske læreplan her "som en dybere form for læring, hvor barnet som aktiv deltager bliver til som menneske i sociale samspil og sociale sammenhænge" (Jensen et al., 2023, s. 13).

Dannelse i en dagtilbudskontekst næres og understøttes af, hvorvidt børnene selv har mulighed for at kunne udforske læringsmiljøet og de muligheder, de får i deres omverden, både på eget initiativ og i samspil med det pædagogiske personale og sammen med andre børn.

I den forbindelse må de pædagogiske mål – set i et dannelsesperspektiv – nogle gange vige for at følge børnenes intentioner. Det kan godt være, at en udflugt har som mål at udfordre og udvikle børnenes motoriske formåen og derfor har de nærmeste træer som destination. Men hvis børnene opdager et muldvarpeskud på vejen derhen, og alle viser stor optagethed af, hvor muldvarpen mon er henne, må opmærksomheden rettes mod det for sammen med børnene at udforske dette fænomen, fx ved at grave i skuddet. For dannelse er også at sætte børnene i stand til at tænke, handle og skabe, hvorfor de oprindelige pædagogiske mål må genovervejes, eller det kan føre til, at man, efter en stund, drager videre mod skoven og træerne.

Undersøgelser af pædagogisk praksis i dagtilbud, fx Sommer (2011), viser imidlertid, at det pædagogiske personale kan have svært ved at afvige fra allerede planlagte aktiviteter og derved følge, hvad børnene er opmærksomme på og optaget af. Planlagte aktiviteter domineres som oftest af de voksnes ønsker, behov, perspektiver og idéer (Svinth, 2014), især når de er bundet

op på den styrkede læreplan (EVA, 2020). Derved mindskes muligheden for inddragelse af børnenes perspektiver i hverdagens aktiviteter.

Undersøgelser viser desuden, at dannelse er et af de begreber, som det pædagogiske personale i arbejdet med læreplanen har svært ved. Ordet dannelse optræder nærmest aldrig i kvalitets- og tilsynsrapporter. "Dermed fremstår dagtilbudslovens målsætning for dagtilbuddene – at sikre børns trivsel, læring, udvikling og dannelse – ikke som et samlet begrebssæt i tilsynsrapporterne" (DEA, 2023, s. 5).

Derfor vil vi i denne artikel fokusere på, hvordan børns dannelse og pædagogisk arbejde, der inddrager børns egne perspektiver, kan forstås og se ud i pædagogisk praksis. Vi præsenterer en model med tre måder at tilnærme sig børns perspektiv på, der viser hen til, hvordan begreberne *being*, *becoming* og *belonging* kan ses og kan operere i pædagogisk praksis og dermed medvirke til børnenes dannelse.

Vi arbejder således ud fra forskningsspørgsmålet: *Hvad er being, belonging og becoming, og hvordan kan disse begreber forstås og operationaliseres, så vi kan tydeliggøre, hvordan man kan se dem i praksis?*

INDDRAGELSE AF BØRNS PERSPEKTIVER

Hvordan børn mødes og ses, og hvorvidt og hvordan deres perspektiver inddrages og tilskrives mening, er afgørende for, hvordan de oplever at være børn, at være sammen med andre og få mulighed for at lære og udvikle sig. Sommer (2011) og Sommer et al. (2013, s. 461) definerer to tilgange til eller forståelser af børneperspektiv vs. børns perspektiv:

Et *børneperspektiv* betyder, at den voksnes opmærksomhed er rettet mod at forstå børns opfattelser, erfaringer, ytringer og handlinger. Det er dog ikke barnets

erfaring, der repræsenteres, men den voksnes forståelse af og vurdering af barnets erfaring, læring, hverdagsliv osv.

Børns perspektiver repræsenterer børns egne erfaringer med og forståelser af deres eget liv. Det pædagogiske personale tilstræber at indtage et barns perspektiv. Man prøver at forstå barnet som subjekt, og hvilke forståelser barnet selv har, sådan som de nu engang kommunikerer.

Dette korresponderer med Hanne Warmings inddeling og betegnelser af børneperspektiv, som hun opdeler i tre overordnede betegnelser (Warming, 2019): *Et tilstræbt indefra-perspektiv, et udefra-perspektiv og et indefra-perspektiv.*

Det er forståelser, som i praksis kommer til udtryk i et samspil, og som supplerer hinanden, men som adskiller sig indbyrdes ved at være formet af det pædagogiske personales dannelses- og børnesyn. Både herhjemme (Ringsmose & Svinth, 2019) og internationalt arbejder man pædagogisk netop med en kombination af børneperspektiv, børns perspektiv og dannelsessyn og børnesyn. Det kommer til udtryk gennem de sammenfattende og sammenhængende begreber *being*, *becoming* og *belonging* (Peers & Fleer, 2014).

Vi vil i det følgende forsøge at afklare og argumentere for, hvorledes barnets dannelse kan iagttages via begrebet *belonging* og dermed også *dialektikken* mellem *being*, *becoming* og *belonging*. Det sammensættes og kommer til udtryk i en analysemodel, der kan blive et arbejdsredskab for det pædagogiske personale i deres bestræbelser på at indfange barnets dannelse, og hvorledes de pædagogisk kan være med til at fremme dannelsen.

HVAD ER BEING, BECOMING OG BELONGING?

Being henviser generelt til det gode børneliv – at have et godt liv her og



Foto: Lars Horn / Baghuset

nu, i den tid, alder og livsperiode, man befinder sig i. *Becoming* refererer til det at have gode muligheder i omgivelserne for at lære og udvikle de kompetencer, der er vigtige for at kunne klare sig i samfundet (Sumsion & Wong, 2011). *Belonging* refererer til barnets muligheder for at deltage og være inkluderet i sociale fællesskaber, det vil sige relationen og fællesskabet som afgørende for udvikling (Peers & Fleer, 2014). Følelsen af at have det godt, være værdsat og have et godt liv – *sense-of-being* – medfører høj grad af trivsel og livskvalitet, hvilket igen er afsæt for en oplevelse af at kunne mestre sin tilværelse og have mod på at lære nyt – *sense-of-becoming*. Omdrejningspunktet er barnets følelse af selvværd og at have gode relationer til betydningsfulde andre, hvilke både medfører en stærk *sense-of-belonging* og i sig selv er det, der udvikler belonging (Veresov, 2020).

I den australske læreplan, som bl.a. bygger på Peers og Fleer (2014), har begreberne being, becoming og belonging en fremtrædende plads. *The Early Years Learning Framework for Australia* (Australian Government Department of Education, 2022) definerer barndommen som en tid til at være, at søge og at skabe mening med verden.

I begrebet being anerkendes betydningen af nutiden såvel som fortiden i børns liv. "Det handler om, at børn kender sig selv, udvikler deres identitet, opbygger og fastholder relationer til andre, engagerer sig i livets glæder og kompleksiteter og møder udfordringer i hverdagen" (Australian Government Department of Education, 2022, s. 6).

"Børns identiteter, viden, forståelser, dispositioner, evner, færdigheder og relationer ændrer sig i løbet af barndommen. De er formet af forskellige begivenheder og omstændigheder. Becoming afspejler

denne proces med de hurtige og betydelige forandringer, der finder sted i de tidlige år, når børn lærer og vokser. Det understreger samarbejdet mellem pædagoger, familier og børn for at støtte og forbedre børns relationer og evner, og for at børn kan deltage aktivt som borgere" (Australian Government Department of Education, 2022, s. 6).

Belonging refererer til oplevelsen at høre til – at vide, hvor og med hvem du hører til – som en integreret del af menneskets eksistens, skriver man videre i dette policy-dokument. Børn tilhører forskellige familier, kvarterer, lokale og globale samfund. Men belonging refererer også til den proces, "hvor tillidsfulde relationer og bekræftende oplevelser er afgørende for en følelse af at høre til ... og centrale for at være og blive, idet det former, hvem børn er, og hvem de kan blive" (Australian Government Department of Education, 2022, s. 6).

De svenske forskere Emilson og Eek-Karlsson (2022) viser, hvordan belonging ser ud til at involvere en løbende positioneringsproces blandt børnene, og hvordan grænserne for at være i eller udenfor fællesskabet konstant bygges op, brydes ned og rekonstrueres. De taler om belonging som "et glimt eller øjeblikke af en følelse af at høre til" (Emilson & Eek-Karlsson, 2022, s. 2234). En norsk undersøgelse af Johansson og Rosell (2021) identificerer forskellige slags fællesskaber, der bl.a. bygger på venskaber, konflikt og/eller glæde, der byder på forskellige betingelser for belonging, når børnene selv prøver at skabe belonging – fx når børnene selv prøver at forhandle sig frem til, hvem der hører til/er med, og hvem der ikke hører til/er med.

Som også forskningen viser, er dannelse, børnesyn og børns perspektiver sammensatte og komplicerede begreber. Vi vil alligevel i det følgende prøve at præcisere begreberne, eller operationalisere dem, så vi kan tydeliggøre, hvordan man kan se dem i praksis. Hensigten er at gøre det tydeligt i det pædagogiske arbejde, både hvordan barnet trives, lærer og udvikler sig, og hvordan det pædagogiske personale ved hjælp af nogle markører kan fremme børnenes dannelse med udgangspunkt i et børneperspektiv (dagtilbudsloven, 2024, § 7, stk. 1). For følelsen af at høre til og have et godt børneliv formes af bekræftende oplevelser i dagtilbudets læringsmiljø. Netop disse oplevelser, der er centrale for at være og blive, kan observeres gennem det, børnene siger og gør i samspil med andre børn, og fx i understøttende samspil med det pædagogiske personale.

BEING OG ET TILSTRÆBT INDEFRA-PERSPEKTIV

Med dette perspektiv forsøger den voksne at sætte sig i det enkelte barns eller en børnegruppes situation for at forstå, hvad barnet eller børnegruppen ville sige, hvis de

kunne. Her forsøger de voksne at forstå barnet ud fra barnets eget perspektiv – men dog uden nødvendigvis at kunne spørge barnet selv, fx fordi barnets sprog ikke er tilstrækkeligt, eller fordi man ikke har mulighed for at spørge barnet/børnene direkte.

Hanne Warming (2019) foreslår at karakterisere denne tilgang som et tilstræbt indefra-perspektiv på børns livsbetingelser, hvor man ser børn i egen ret – eller børn som "beings" (Warming, 2019). Fokus er her på børns livskvalitet fra et her og nu-perspektiv og en anerkendelse af børn som aktører og medskabere af de sociale og kulturelle sammenhænge, som de deltager i, fremfor udelukkende at være objekter for andres handlinger og intentioner.

Børneperspektiv i denne tradition handler altså om at gøre børn synlige som aktører, men også at gøre børns kollektive livsbetingelser, det vil sige den generationelle orden og dennes konsekvenser, synlige (Warming, 2019). Vi kan også karakterisere dette som et børnesyn, hvor det handler om at se børn som subjekter, fx ved at læse deres ansigtsudtryk, gestik og mimik, etablere positive relationer og prøve at forstå, "hvad det vil sige at være dig" (Næsby & Holm, 2024).

Hvis det pædagogiske personale har for meget fokus på dette perspektiv og alene eller ensidigt forfølger børnenes rettedhed, risikerer vi dog som voksne at udvise ligegyldighed og, som Næsby et al. (2023) påpeger at overlade børnenes dannelsesproces til dem selv.

BECOMING OG ET INDEFRA-PERSPEKTIV

Dette perspektiv kan forstås som forældres og andre voksnes syn på barnet, fx pædagoger, sundhedsplejersker og psykologer. Dette perspektiv kendetegnes af normative syn på og forståelser af børns/barnets behov, udvikling, livssituation osv. med afsæt i "objektiv" viden. Det, der er godt for børn og til barnets bedste,

er, set i dette perspektiv, et udtryk for de voksnes (faglige) perspektiver på barnet, set udefra.

Børneperspektiv bliver til barnets eller børns angiveligt bedste, som dette kan identificeres ud fra psykologisk/videnskabelig viden om børns trivsel og udvikling. Denne måde at forstå begrebet på er ganske udbredt, særligt i praksisfeltet (Warming, 2019, s. 66), hvor grundlaget for identificering af dette barns eller børnenes bedste også er funderet i praksisviden og erfaringer fra daginstitutionsfeltet (Sommer et al., 2013).

Begrebet becoming bruges også i praksisfeltet (og hos nogle forskere) til at beskrive, hvordan den øgede målstyring (dagtilbudsloven) medfører, at blikket rettes mod, hvad børn skal blive (til), fremfor hvem og hvad de er her og nu (altså det modsatte af being). Der er fokus på vidensindholdet – på mål, resultat og at lære. Dette perspektiv kan også karakteriseres som et børnesyn, hvor barnets handlinger og intentioner understøttes følelsesmæssigt og kognitivt med fokus på, hvad barnet skal lære og udvikle, fx ved at udvide og berige dialogen med barnet, tilføje nye ord og begreber, der bygger videre på det, barnet allerede forstår (Næsby & Holm, 2024).

Hvis det pædagogiske personale har for meget fokus eller et ensidigt fokus på becoming, kan det medføre overstyring af barnets dannelsesproces fra personalets side (Næsby et al., 2023).

BELONGING OG ET INDEFRA-PERSPEKTIV

I dette perspektiv handler det om børnenes egne sansninger, erfaringer og oplevelser udtrykt, artikuleret og vist af børnene selv. Dette perspektiv omtales også som et indefra-perspektiv, hvor børnene udtrykker sig om deres eget liv, både verbalt, i samtaler og interviews, og nonverbalt, fx gennem æstetiske udtryksformer (Emilson & Eek-Karlsson, 2022).

Børns eget perspektiv kan derfor defineres som børns egne subjektive udsagn (Sommer, 2011) om, hvad de oplever, hvordan de oplever, og hvad de selv mener, der er betydningsfuldt i deres oplevelser. Børns eget perspektiv skal ses som et (nødvendigt) supplement til voksnes faglige indsigt og viden (Warming, 2019).

Med belonging-begrebet som den tredje tilgang anskues børn som medskabere af deres eget og det fælles liv, og man må forstå børnenes livsverden ved hjælp af deres kommunikation og udtryk for intentioner, tanker, oplevelser og følelser, fordi disse motiverer, informerer og former denne medskaben af eget og fælles liv. Et børnesyn kunne her være, at det handler om at være sensitiv og guide børn i retning af et udviklingsmål – samtidig med at møde barnets behov. Det er en dannelse i en dialektisk vekselvirkning mellem det subjektive og det objektive, hvor vi tillægger værdi til det individuelle men også værdi til den viden, det

indhold og det samfund, børnene vokser op i og ind i.

BELONGING SOM ERKENDELSE

Betydningen af belonging ses således altid i sammenhæng med begreberne being og becoming. Der er tale om en dybere forståelse af de dialektiske forhold mellem enhed og forskelle, fx barn og omverden, hvor det at "tilhøre" i det væsentlige refererer til forskellige individers selvforståelse eller identitet (being) og ønsket om et relationelt sammenhold (belonging), som skal realiseres, før de kan blive deltagere i et børnefællesskab (becoming) (Peers & Fleer, 2014).

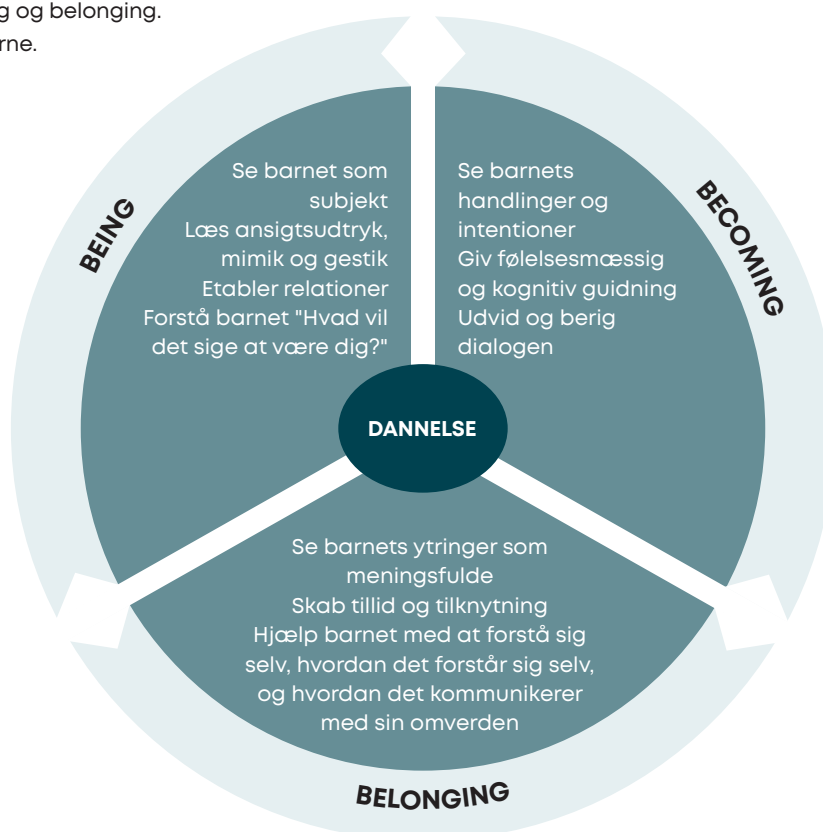
Som det vises i figuren herunder, bliver belonging således både et udtryk for at høre til og trives og et udtryk for den bearbejdning, der sker i barnets møde med dets omverden (Næsby & Holm, 2024). Altså hvordan barnet forstår sig selv, og hvordan denne forståelse udvikles. Det vil sige både en oplevelse af velvære, en viden om, hvad man kan og skal, og selve

processen, hvor being (identiteten) og becoming (omverdenen) omsættes i og igennem belonging (erken-delse som både en tilstand og en proces). Med reference til Vygotsky den proces, hvor det ydre gøres til det indre, og det indre gøres til det ydre (Veresov, 2020).

Med inspiration fra Warming (2019), Koch (2016) og Poulsen (2019) har vi udarbejdet en analysemodel (figur 1).

Being, becoming og belonging placeres i den yderste ring. Pilene skal indikere, at det netop er en stadig fortløbende og iterativ proces men også en dialektisk proces. Teksten er en sammenfatning af de tre forskellige måder at forstå børnesyn på, de tre elementer i dannelsen og de tre måder at tilnærme sig barnets perspektiv på, der viser hen til, hvordan being, becoming og belonging kan ses og opererer i pædagogisk praksis – her primært i interaktioner mellem pædagoger og børn.

Figur 1: Being, becoming og belonging. Udarbejdet af forfatterne.



METODE OG ANALYSE

Efter at have fremskrevet den teoretiske begrebsafklaring anvender vi begreberne being, becoming og belonging og ovenstående model (figur 1) i analysen af praksis i et dagtilbud. Der inddrages empiriske undersøgelser af børns leg i dagligdagen i et dagtilbud. Den samlede empiri udgøres af 20 videooptagelser af 2-4-årige børn og deres leg og samspil med hinanden og det pædagogiske personale (se også Næsby et al., 2023). Videoerne er med forældre og børns samtykke optaget ved hjælp af GoPro-kameraer monteret på brystet af børnene (data opbevares på en sikret server på UCN).

Vi har gennemset alle 20 videoer og udskrevet dialogen og de handlinger, børn og personale udfører, og som indfanges på videoerne. Herefter har vi udvalgt nogle af de sekvenser, hvor vi finder eksempler på, at børnesyn, perspektiver og dannelse i større eller mindre omfang spiller sammen – og som meningsfuldt kan belyse

begreberne being, becoming og belonging. I eksempel 1 bruger vi *modellen* (figur 1) og dens imperativer (udsagnene/teksten) i denne udvælgelsesfase og analyserer dernæst, hvordan det viser (om end flygtigt) being, becoming og belonging (pilene i figur 1). I eksempel 2, hvor børnene leger alene uden voksne, bruger vi et tilstræbt indefra-perspektiv og et udefra-perspektiv for at indfange dialektikken mellem being, becoming og belonging.

Eksempel 1

Signe, der er en pige på knap tre år, sidder på gulvet og bygger med magneter sammen med en pædagog. Hun holder en figur – et får – i hånden. Den voksne foreslår, at de bygger et hus til fåret. De prøver med nogle femkantede magnetplader men bliver enige om, at de firkantede er bedst til at bygge et hus med. Den voksne begynder at samle magnetpladerne. Signe ser på men begynder hurtigt at bygge med.

Pædagogen: *En ko kommer* (tager en figur af en ko og sætter hen til det hus, de har bygget af magnetplader)

Signe: *Og en hest*

Pædagogen: *Og en hest kommer på besøg*

Signe: *En gris*

Pædagogen: *Og en lille gris*

Signe: *Nu kan den anden ikke være der mere ...* (hun lukker døren til huset) *Der er ikke en plads mere* (finder alligevel en hund, der også sættes ind i huset)

Pædagogen: *Jeg tror, vi snart skal til at have et større hus, med alle de gæster, vi har inviteret*

Signe: *Gæster!*

Nogle minutter senere finder Signe et stopskilt og sætter hen foran huset. *Stop*, siger hun.

Pædagogen: *Stop, ikke flere gæster ... der kan ikke være flere inde i huset*

Signe: *Nej nej, der kan ikke være flere ...*



I eksemplet følger vi en samtale, hvor pædagogen hele tiden kommenterer og foreslår nye ting og emner, ord og begreber, fx *en etage mere ovenpå og hvordan kommer fåret ud?* Vi hører, hvordan begrebet *gæster* introduceres af pædagogen, og Signe gentager ordet. Efter noget tid dukker *gæster* op igen. Huset må udvides, fordi der kommer mange gæster, og fåret har mange venner. Signe gentager igen men koncentrerer sig om at bygge huset og finde flere figurer. Så kommer der en *lama*. Signe prøver at udtale ordet: *løma*, som hun selv retter til *lama*. Signe finder flere figurer, og pædagogen siger *Orv, så kommer der flere gæster*. Signe responderer glad, *jaehhh*, og sætter flere dyr ind. De benævnes af Signe selv og bekræftes af pædagogen. *Gris*, siger Signe. *Ja, en lille gris*, svarer pædagogen. Til sidst er der næsten ikke plads til flere dyr, og pædagogen foreslår at bygge et endnu større hus til alle de gæster, de har inviteret. *Gæster*, gentager Signe igen. Signe sætter et *stopskilt* foran døren og pædagogen siger: *Stop, ikke flere gæster ... der kan ikke være flere inde i huset*. Signe svarer *Nej nej, der kan ikke være flere ...*

Pædagogen er både being- og becoming-fokuseret, idet hun prøver at inddrage barnet i en samtale, der udvider og beriger især sprog og begreber. Begrebet *gæster* indgår flere gange, og Signe bruger det i gentagelse efter pædagogen og forstår til sidst, at der *ikke kan være flere* i huset. Som treårig er Signe optaget af at bygge og finde figurer, og hun kan benævne de fleste dyr, hun finder. At forstå, hvordan dyrene også symbolsk repræsenterer *gæster*, er en udfordring, hun er lige ved at kunne magte. Processen og læringen understøttes af pædagogens gentagelser, fx hesten, der er en gæst, der kommer på besøg, den gode relation og at Signe finder det meningsfuldt at lege legen. Pædagogen prøver at følge Signes

perspektiver ved at anerkende hendes indspil til legen, fx når hun finder flere dyr, der skal komme på besøg.

Det er en forholdsvis lang leg (20 min.) for en treårig at holde i gang. Der er et positivt samspil, hvor legen skrider frem båret af begges initiativer, og hvor Signes erkendelse af, hvad en gæst er, viser sig til sidst i videoklipet.

Pædagogen i eksemplet kan siges at være sensitiv og guider Signe i retning af et implicit udviklingsmål (sprogudvikling, kreativitet, legeadfærd mv.), samtidig med at hun møder Signes behov. Pædagogen ser Signes initiativer og guider hende sprogligt til at udvikle ord og begreber for det, der sker i legen. Pædagogen har hermed et tydeligt becoming-perspektiv. Dannelsen leder i en bestemt retning, men pædagogen må anerkende, at retningen også sættes af Signe selv. Pædagogen kombinerer også et being- og et becoming-perspektiv,

for hun ser Signes idéer som meningsfulde, der er høj grad af tillid og tryk i situationen, og pædagogen tilpasser sig i dialogen til Signe, hvad hun forstår, og hvordan hun kommunikerer.

Vi tolker også, at pædagogen med et tilstræbt indefra-perspektiv og et udefra-perspektiv understøtter Signes belonging, idet hun er sensitiv og guider Signe i retning af et udviklingsmål – samtidig med at hun møder Signes behov og initiativ. Det underbygges af, at legen varer længe, næsten uafbrudt i 20 minutter.

Ved på denne måde at møde børn med deres forskellige forudsætninger, som dagtilbudsloven beskriver, skaber pædagogen gode forudsætninger for trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Eksempel 2

I det næste eksempel leger en gruppe børn på egen hånd.

Tre-fire børn sidder ved et bord. Asger (5 år) og Birger (4 år) har hver et kasseapparat. Asger har samlet noget legetøjsmad, som han sælger. Cecilie (3 år) har flere gange spurgt, om hun må være med i legen. Hun går lidt til og fra. Dicte (3 år) sidder og kigger på.

Asger (råber): *Hvem vil købe mad? Hvem vil købe mad?*

Dicte: *Jeg*

Asger: *Så skal du give mig papirpenge*

Cecilie (kommer smilende hen til bordet, hvor Asger, Birger og Dicte sidder)

Cecilie (henvendt til Asger og Birger): *Jeg vil også. Mig lege med?*

Asger: *Så skal du give mig papirpenge.*

Cecilie (rækker hånden frem og foregiver at give penge): *Her (til Asger)*

Asger (læner sig frem): *Nej – PAPIRSPENGE!*

Cecilie (smiler og bliver siddende og kigger på Asger og de andre)

Asger: *Det er dem, som vi har lavet*

Cecilie: *Jeg har lavet ...* (går væk og henter en legetøjsfigur – kommer tilbage) *Her (giver figuren til Asger)*

Der småsnakkes Asger og Birger imellem

Cecilie: *Jeg vil købe noget, jeg kan spise*

Asger: *Nu kommer der snart penge og kage*

Cecilie: *Jeg har klippet penge*

Asger: *Så gå hen og hent nogen*

Eksemplet viser en situation, hvor børnene leger "fri leg" uden direkte involvering fra voksne. Cecilies handlinger afspejler et barn, der er meget interesseret i at komme med i legen. Hun smiler til Asger og Birger og kender den første adgangskode til at komme med ved at spørge legelederne Asger og Birger om lov. Set ud fra et børneperspektiv ved vi, at deltagelse i legefællesskabet er selve meningen med livet for børnene, som de til stadighed vil forfølge (Skovbjerg, 2016). Idet denne situation viser Cecilies egen aktive indsats og deltagelse i en leg, samtidig med at hun smiler og udviser en afslappet kropsholdning, kan vi i et tilstræbt indefra-perspektiv tolke trivsel som being hos Cecilie.

Der stilles imidlertid betingelser for at deltage i legen i form af *papirpenge*. Cecilie udvikler og erkender gennem den lille korte leg flere greb, der tilfredsstiller Asger og Birger i deres leg. Da de fiktive papirpenge ikke giver adgang, finder hun en figur, der kan gøre det ud for penge, og som accepteres. Vi ser, hvordan hun i et becoming-perspektiv skaber nye muligheder for sig selv. Motivet for at kunne være med i legen driver læring frem. Adgangskoden til legen bliver yderligere udviklet, da Cecilie bidrager til legen ved at foreslå, at hun vil købe noget at spise. Dette griber Asger ved at råbe: *Nu kommer der snart penge og kage*. Dette er et eksempel på et flygtigt øjeblik, hvor vi ser, at barnet får erkendelser, det vil sige belonging, der muliggør deltagelse i legen (Peers & Fleer, 2014).

Cecilie er gået fra at være iagttagende til at være aktiv deltager i legen og fællesskabet, og vi kan her tolke belonging som Cecilies konkrete observerbare deltagelse i legen samt den samtidige indre bearbejdning, hun har foretaget undervejs, der muliggør at hun ved (becoming), hvad hun skal gøre for at forblive og deltage i legen med den glæde, det tilvejebringer (being).

I et dannelsesperspektiv kan vi sige, at Cecilie bringer sin medbestemmelse i spil, idet hun finder en figur, der fungerer som adgang i stedet for papirpengene, og hun byder ind med, at hun vil købe noget, der kan spises i butikken. Hendes initiativer giver adgang og påvirker legen i den fremadskridende proces.

Cecilie udøver også selvbestemmelse, her gennem ønsket om at være med i en leg. Hun viser, hun magter det, der skal til for deltagelse, samtidig med at hendes smil kan tolkes som en forventning hos Cecilie selv om, at hun vil blive godt modtaget i legen. Asger og Birger giver hende da også plads til at udøve denne selvbestemmelse.

Observationen viser et eksempel på, hvad skal der til for at deltage på legens betingelser, og på dannelse – hvordan gør man, når man skal indgå i en leg, så man er solidarisk med egne ønsker, de givne betingelser og de andre børn?

PÆDAGOGENS UNDERSTØTTELSE AF BARNETS DANDELSE I ET BØRNEPERSPEKTIV

I det pædagogiske arbejde efter de refererede observationer kan modellen (figur 1) blive et arbejdsredskab for pædagogerne i bestræbelserne på at fremme dannelsesprocesser med udgangspunkt i et børneperspektiv.

Pædagogen kan fremover skabe flere muligheder for, at Cecilie opnår sense-of-belonging i sin deltagelse i legen, ved at etablere læringsmiljøer, der bygger videre på temaet købmand. Cecilie er optaget af legen og temaet (being), og det fysiske læringsmiljø kan understøttes ved at gøre mere materiale og legetøj tilgængeligt – i dette tilfælde penge og andre købmandsremedier (becoming). For at give mening til rollerne i købmandsbutikken og fx kende til betalingssystemet kan pædagogen udvide og berige Cecilies viden ved at tage Cecilie med på indkøb (becoming).

Cecilie får derved flere "adgangsbilletter" til fremtidige lege. Vi tolker på baggrund af Cecilies ansigtsudtryk og gestik, at hun er interesseret i at lege med lige netop Asger og Birger (belonging), og at denne interesse også til dels er gensidig. Derfor er det også oplagt at etablere et læringsmiljø, hvor disse børn kan mødes igen, eventuelt med deltagelse af pædagogen. Pædagogen kan deltage med det formål sensitivt at udvide legen ved at se barnets ytringer som meningsfulde og følge op på disse ved fx at forstørre dem for de andre børn (belonging). Det handler om, som Næsby et al. (2022) beskriver det, at skabe et børnecentreret legerum, hvor samspillet imellem deltagerne gerne skal medføre, at alle ser en mening i legen og føler trivsel.

Teksten i modellen kan være retningsgivende for pædagogens refleksioner før, under og efter praksis i hendes bestræbelser på at understøtte dannelse i et børneperspektiv. Pædagogens indsatser i handling sker ikke så mekanisk som beskrevet i modellen, men sker netop i en dialektisk vekselvirkning de tre perspektiver imellem.

AFRUNDING

Vi har i artiklen defineret begreberne being, belonging og becoming og deres indbyrdes forbundethed. Det er tre begreber, der tilsammen og i et dialektisk forhold kan belyse det gode børneliv: being – at være nogen – becoming – at blive nogen – og belonging – dialektikken mellem being og becoming, der skaber erkendelse og følelsen af at høre til.

Ved at se forholdet mellem being, becoming og belonging som et dialektisk forhold får vi et billede af barnets dannelsesproces – set i et børneperspektiv. At indtage et børneperspektiv og at tilstræbe at indtage børns perspektiver giver indsigt i, hvordan børn oplever deres deltagelse, og det kan tilvejebringe viden om såvel det

Foto: Colourbox



enkelte barn som den pædagogiske praksis.

I analysemodellen (figur 1) har vi vist en sammenfatning af de forskellige måder at forstå børnesyn på, elementer i dannelsen og de tre måder at tilnærme sig barnets perspektiv på, der viser hen til, hvordan being, becoming og belonging kan ses og opererer i pædagogisk praksis. I begge eksemplerne prøver børnene selv at skabe belonging. I eksempel 1, ved at barnet prøver at forstå symbolik og betydning af et nyt ord, der indgår i legen. I eksempel 2 ved at prøve at forhandle sig frem til, hvem der skal deltage i legen, og hvordan. Børnene handler meningsfuldt, så godt de kan, både for at forstå sig selv og for at forstå deres omverden. Børnenes handlinger og kommunikation i det hele taget viser momentvis den følelse af belonging,

de har, deres sense-of-belonging, og de viser nogle gange, når erkendelsen sker, som vi ser i eksemplerne med Signe og Cecilie.

Det er herefter op til det pædagogiske personale at understøtte denne proces yderligere og skabe betingelser for, at den kan finde sted i læringsmiljøet. Modellen (figur 1) er et bud på, hvordan man kan gribe og begribe dannelsesprocessen og således åbne for at kunne dokumentere og evaluere arbejdet med at fremme børns dannelse. Her kan definitionerne af begreberne being, becoming og belonging og dialektikken imellem dem støtte personalet i at se dannelsesprocessen og ikke kun produktet. Yderligere kan teksten i figur 1 hjælpe med handlinger, der støtter dannelsesprocessen i dette perspektiv.

Modellen kan ikke stå alene, men må ses og forstås i lyset af

definitionen af begreberne being, becoming og belonging. Ønsket om at kunne iagttage så kompliceret et begreb som dannelse i en model medfører dog også en risiko for simplificering og tab af viden om alt det, den ikke indfanger, og som også er vigtigt. Mere praksisnær forskning vil kunne bygge videre på den ansats, vi har fremlagt i artiklen.

Mere opmærksomhed på de flygtige øjeblikke, der bliver til nye muligheder for fællesskaber og erkendelser hos barnet, kan være med til at skabe og kvalificere læringsmiljøer til gavn for barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse og dermed dagtilbuddets bidrag til dannelse og det gode børneliv for alle børn.

Litteraturliste

- Australian Government Department of Education. (2022). Belonging, Being and Becoming: *The Early Years Learning Framework for Australia*. Australian Government Department of Education for the Ministerial Council.
- Dagtilbudsloven. (2024). *LBK nr. 55 af 17/01/2024*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/985>
- DEA. (2023). *Kvalitet i dagtilbud ifølge tilsynsrapporter*. Tænketanken DEA.
- Elias, N. (1994). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- Emilson, A. & Eek-Karlsson, L. (2022). Doing Belonging in Early Childhood Settings in Sweden. *Early Child Development and Care*, 192(14), 2234–2245.
- EVA. (2020). *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan – lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hartmeyer, R. & Præstholm, S. (2021). *Børns naturdannelse. Naturen i barnet – barnet i naturen*. København: Center for Børn og Natur og Friluftsrådet.
- Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jensen, B., Walker, R., Greve, J., Beuchert, L., Dietrichson, J. & Boisen, L.A. (2023). *Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD)*. DPU/VIVE.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability Through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability*, 13(7), 1–17.
- Koch, A.B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven – børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*, 36(3), 193–210.
- Næsby, T. (2020). Dannelse. I E. Klange (red.), *Det, vi er sammen om – det fælles pædagogiske grundlag i praksis* (s. 129–142). Dafolo.
- Næsby, T., Gro-Nielsen, B., Pedersen, B. & Rasmussen, A. (2023). Inklusion i dagtilbud – en undersøgelse af inklusions- og eksklusionsprocesser i børnefællesskaber. *Ceptra-striben*, 32, 18–33.
- Næsby, T. & Holm, H. (2024). *KVALid – det teoretiske og empiriske grundlag*. Frederikshavn: Dafolo.
- Næsby, T., Okslund, H.B., Pedersen, B.S. & Skytte, K.B. (2022). Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik. *Ceptra-striben*, 28, 26–39.
- Peers, C. & Fleer, M. (2014). The Theory of 'Belonging': Defining Concepts Used Within Being, Becoming, and Belonging. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 914–928.
- Poulsen, C.H. (2019). Børneperspektiver – en vinkel på praksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 29, 44–53.
- Ringsmose, C. & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.
- Skovbjerg, H.M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine.
- Sommer, D. (2011). *Børn i senmoderniteten – barndomspsykologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D., Samuelsson, I.P. & Hundeide, K. (2013). Early Childhood Care and Education: A Child Perspective Paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459–475.
- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating 'Belonging' in Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12, 28–45.
- Svinth, L. (2014). *Samspil og læring – børnehavebørns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Veresov, N. (2020). Identity as a Sociocultural Phenomenon: The Dialectics of Belonging, Being and Becoming. I A.T. Neto, F. Liberali & M. Dafermos (red.), *Revisiting Vygotsky for Social Change: Bringing Together Theory and Practice* (s. 175–191). New York: Peter Lang.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76.
- Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L. & Whitebread, D. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>



KAN UDESKOLE BIDRAGE TIL ØGET TRIVSEL I SKOLEN?

FORFATTER

Marianne Hald, lektor, cand.scient.,
læreruddannelsen, UCN

**ELEVER FORTÆLLER OM DERES
OPLEVELSER MED UDESKOLE**

Artiklen har til formål at undersøge, hvorfor og hvordan udeskole kan bidrage til øget trivsel i skolen. 14 elever i en 5.-klasse er interviewet, og fem repræsentative interview er udvalgt sammen med to lærerinterview til brug i analysen. Eleverne har haft udeskole siden 1. klasse.

De fortæller om det åbne rum med højt til himlen, og at de, gennem sanser og krop og ved at "se og gøre", lærer om de ting, "som ikke står i bøgerne". De oplever, at de mestrer og er motiverede for læring, og de fortæller, hvordan de arbejder praktisk sammen, gør ting, undersøger ting og hjælper hinanden i et fællesskab. Eleverne beskriver derigennem en anderledes skoledag, hvor det sociale og det faglige fællesskab smelter sammen i en fællesskabende didaktik, der åbner for rige deltagelsesmuligheder for mange elever.

**HVAD VED VI OM UDESKOLES
BIDRAG TIL BØRNS TRIVSEL?**

I en tid, hvor mange elever har det svært i skoledagen, og hvor vi er optaget af, hvordan vi kan bidrage til større trivsel i skolen, kan det være relevant at se mod udeskole. Forudsætningerne for elevernes læring og relationsarbejde er meget anderledes, fordi undervisningen foregår udenfor og derved ændrer karakter. Eleverne bruger deres krop og sanser, når de er ude, og de samarbejder praktisk og konkret om at forstå det faglige



Foto: Colourbox

tema, de arbejder med (Børenholdt & Hald, 2020). Læreproces-ser i udeskole er altså ikke en rent kognitiv proces, men også sanselige, kropslige, affektive og sociale processer, der knytter sig til det at lære (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017).

Arne Nikolaisen Jordet definerer udeskole således: "Udeskole er en arbejdsmåde hvor man flytter dele af skolehverdagen ud i nærmiljøet. Udeskole indebærer dermed regelmæssig aktivitet udenfor klasselokalet. Arbejdsmetoden giver eleverne anledning til at tage alle sanserne i brug, så de får personlige og konkrete erfaringer i mødet med virkeligheden. Arbejdsmåden giver plads til faglige aktiviteter, spontan udfoldelse og leg, nysgerrig søgen, fantasi, oplevelser og socialt samvær. Udeskole handler om at aktivere alle skolefagene i en integreret undervisning hvor ude- og inde-aktiviteterne har nær sammenhæng, idet eleverne lærer om virkeligheden i virkeligheden; dvs. om naturen i naturen, om samfundet i samfundet og om nærmiljøet i nærmiljøet." (Jordet, 2003).

Udeskole foregår altså i naturen, men også i lokalsamfundet og nærmiljøet, eleverne er ude i alle fag og så ofte og regelmæssigt, at de bliver fortrolige med at lære ude som en del af et sammenhængende forløb.

En række forskellige forskningsresultater redegør for, at børn er glade for udeskole.

I Følgeforskning fra udvikling af udeskole, hvor 603 elever har haft mindst et år med udeskole, tilkendegiver eleverne i en spørgeskemaundersøgelse, at de er meget glade for udeskole (rating på 7,8 ud af 10). De tilkendegiver, at de er særligt glade for fællesskabet, bevægelsen og lærernes undervisning, mens de ikke selv vurderer, at de lærer så meget (rating på 5,78 ud af 10) (Ejbye-Ernst, Østergaard & Mogensen, 2017). Glæden understøttes af Myginds undersøgelser i Rødkilde-projektet, hvor 25 elever havde udeskole gennem fire år. Eleverne var ofte eller næsten altid tilfredse med såvel de sociale relationer som undervisningen i klasseværelset, men de var signifikant mere begejstrede, når undervisningen blev flyttet ud. De sociale

relationer blev styrket, de påpegede selv at få flere venskaber og mindre drilleri og uvenskab, og der var et markant højere fysisk aktivitetsniveau (Mygind, 2005, s. 193). Denne glæde ved udeskole øger også elevernes motivation for læring. I TEACHOUT-projektet, hvor 28 klasser har deltaget et år i udeskole og har gennemført en SRQ-test for motivation, har eleverne en signifikant større indre motivation for skolearbejde ved årets afslutning end eleverne i sammenligningsgruppen (Otte et al., 2020).

Børn udtrykker altså generelt, at de er glade for udeskole, hvilket tyder på, at udeskole bidrager til øget trivsel blandt eleverne. Derfor ønsker vi at få mere indblik i, hvorfor eleverne er glade for udeskole.

I artiklen ønsker vi altså at undersøge, *hvorfor* og *hvordan* udeskole kan bidrage til øget trivsel i skolen.

Det skal ske ved, gennem elevernes egne oplevelser, at finde ud af, hvad der for dem karakteriserer udeskole, og hvilke særlige delta-gelsesmuligheder udeskole tilbyder.

Som et kvalitativt studie har vi fulgt en 5.-klasse i undervisningen.

Elever og lærere er interviewet om deres erfaringer med udeskole. I den følgende tekst redegøres for metoden og den teoretiske analyseramme.

METODE TIL INDSAMLING AF EMPIRI

På en større landsbyskole, der har tradition for at inddrage udeskole i undervisningen, har vi fulgt en 5.-klasse. Klassen har haft udeskole siden 1. klasse. Vi har observeret dele af et undervisningsforløb i natur/teknologi og billedkunst. Vi har fulgt eleverne i tre undervisningsgange. Først en dag inde, dernæst en dag ude og efterfølgende i lektioner inde, i sammenhæng med at vi foretog interview. I alt har vi interviewet 14 elever. Andre elever i klassen var af forskellige grunde ikke til stede, da interviewene fandt sted, og en enkelt stærkt udfordret elev valgte vi ikke at interviewe.

Fem interview er udvalgt blandt eleverne. To drenge repræsenterer bredden i drengegruppen. Den ene dreng er særligt fysisk aktiv, den anden mere fagligt fokuseret, og begge drenge fortæller gerne. Tre piger repræsenterer bredden hos pigerne. Den pige, der er mindst glad for udeskole, en pige, der er rigtig glad for udeskole, og en nytilkommen pige, der derved også kender til en skolehverdag uden udeskole.

Derudover har vi interviewet to erfarne lærere, som begge har denne klasse til udeskole og har arbejdet med udeskole gennem ca. otte år.

I semistrukturerede interview spørger vi til elevernes oplevelse af udeskole, overordnet, fagligt og socialt, hvordan deres forældre udtrykker sig om deres deltagelse i udeskole, samt deres egne oplevelser i klasseværelset, i frikvartererne og i forbindelse med fritidsinteresser. Lærerne spørger vi om, hvilke erfaringer de har med udeskole, både fagligt og socialt, og hvordan de rammesætter udeskoleundervisningen.

ANALYSERAMME

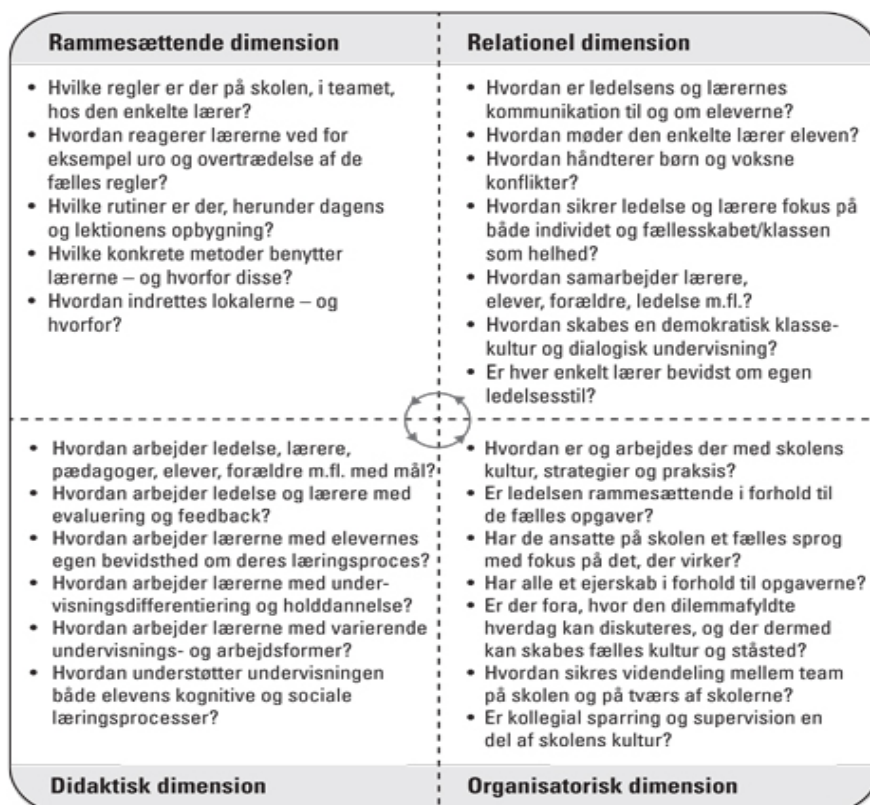
Trivsel er nært forbundet med deltagelsesmuligheder, både fagligt og socialt. Ved at udforske elevernes deltagelse og deltagelsesbetingelser bliver det muligt at få øje på, hvad der konkret i skolens praksis skaber vanskeligheder og muligheder for nogle elever. Derfor rettes opmærksomheden mod den enkeltes aktive deltagelse, men også mod den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Man kan tale om deltagelsens dobbelthed (Poulsen, 2022). Eleven er altså en del af et gensidigt fællesskab i en undervisningssituation, hvor alle deltagerne udgør betingelser for hinandens deltagelse, og hvor det faglige stof gøres tilgængeligt for eleverne ad forskellige veje.

For at forstå elevernes trivsel i udeskolen er det derfor relevant at undersøge deres deltagelsesmuligheder. Da vi ønsker at forstå elevernes særlige eller anderledes

deltagelsesmuligheder i udeskole, giver det anledning til at forstå, *hvilke særlige deltagelsesmuligheder der er i udeskole.*

Mette Molbæk (2016) har udviklet en model til udvikling af større trivsel i skolen. Modellen indfanger fire afgørende dimensioner bag udvikling af deltagelsesmuligheder for eleverne. De fire dimensioner er: rammesætning, didaktik, relationer og skolens organisation. Molbæk argumenterer for, at alle elever har brug for at være aktivt deltagende. Derfor er det centralt, med udgangspunkt i de fire dimensioner, at udvikle undervisning med henblik på elevernes deltagelse. For eksempel skal læreren rammesætte, så alle elever er trygge og har overblik, og så alle elever oplever sig socialt accepteret og føler sig som en del af fællesskaber. Desuden skal læreren gennem valgte differentierede aktiviteter give eleverne mulighed for faglig fordybelse.

Figur 1: Gengivet med tilladelse fra Dafolo. Inkluderende klasseledelse (Molbæk, 2016, s. 24)





I udeskole er klasseværelset væk. Stedbaseret undervisning og ændrede læringstilgange giver derfor nye forudsætninger for de fire dimensioner i undervisningen. De fem elever og to læreres udsagn skal hjælpe os til at forstå de fire dimensioners forudsætninger i udeskole, og dermed hvilke særlige deltagelsesmuligheder der er i udeskole.

ANALYSE AF ELEVERNES OPLEVELSER I UDESKOLE

I den følgende analyse præsenteres først elevernes umiddelbare fortælling om, hvad de godt kan lide ved udeskole – og hvad der ikke er så godt. Herved skabes et billede af, hvad det er for en skoledag, som eleverne er optaget af. Derefter

dykker vi ned i analyserammens fire dimensioner med udgangspunkt i elever og læreres fortællinger.

Elevernes begejstring for udeskole

Alle elever fortæller, at de er glade for udeskole. De fremhæver, at det er hyggeligt, og at man aldrig keder sig, at man lærer anderledes og bliver glad for naturen ved at være i den, og ikke mindst at der er plads til bevægelse. En af eleverne fortæller:

"Jeg kan godt lide at være udenfor, for eksempel når man skal plante et eller andet. Jeg kan også godt lide, at der er frisk luft. Man kan bedre bevæge sig, og man lærer dobbelt så meget, som man gør indenfor. Man kan se det med øjnene."

Selve deltagelsen i undervisning er altså anderledes. En anden elev fortæller:

"Det er hyggeligt, fordi man har andre omgivelser ... Tit så læser vi ude. Det er anderledes at læse ude. Det kan blive meget trangt inde. Men derude kan man give helt slip på sin fantasi, og det er rigtig dejligt."

Flere elever fortæller om fantasi og leg i frikvartererne. En elev siger: "Jeg kan godt lide frikvartererne. Om efteråret så er der rigtig mange blade, og så er det lidt sjovt, for når man hopper ned i bladene, så synker man helt ned. Det er ret sjovt."

Da vi spørger en dreng, om der er noget, som er træls ved udeskole, tænker han sig længe om: "Nej,

altså, jeg kan ikke lige huske noget, der er træls. Men altså, nu kan jeg heller ikke huske alt.” Der er dog elever, der synes, at det nogle gange er lidt hårdt at cykle langt, og eleverne er enige om, at det er lidt træls, når det styrtregner.

Da lærerne bliver spurgt til ulemper ved udeskole, sker det samme igen. En lærer siger tænksomt:

”Jeg kan ikke lige sådan komme på noget. Der er garanteret noget, men jeg kan ikke lige ...” Den anden lærer supplerer dog: ”Der er den ulempe ved udeskole, at det er tidskrævende på grund af transport. Derfor har vi flere steder at gå hen. Nogle helt tæt på skolen, andre steder længere væk.”

De meget engagerede elever fortæller tilsammen om:

- Det åbne rum med højt til himlen og plads til bevægelse
- At det er hyggeligt – der er hyggelige steder, hyggelige omgivelser og hyggelige ting at gøre

- At de er optaget af det, de lærer om, og at de er praktiske, kreative og undersøgende i deres læringstilgang
- At det er anderledes ude end inde – ikke så trangt, større variation, plads til leg
- At frikvartererne er særlige – de er sjove, fuld af lege, og der er hyggelige steder
- At eleverne er trygge i naturen og godt kan lide at være der.

I det følgende afsnit præsenteres elevernes oplevelser af udeskole, rammesat af de fire dimensioner og suppleret med lærernes refleksioner over egen praksis.

Den didaktiske dimension

Eleverne italesætter en forståelse af viden og erfaring, som rækker ud over det, de lærer i bøgerne og i klasseværelset. For eksempel fortæller en elev:

”Ude oplever vi lidt mere, fordi vi sådan ser tingene, ikke bare læser om det, eller det gør vi også. Ser det,

så man ved lidt mere om det ... Det er lidt sjovere.”

Eleverne udtrykker her, hvordan læring foregår gennem sanser og krop. Ved at de gør ting, får de konkrete erfaringer med fænomenerne. Eleverne beskriver altså, hvordan de tilgår viden ved at ”se og gøre” og lære ting, ”som ikke står i bøgerne”. De tilgår den faglige viden på anderledes måder.

Da vi i interviewet spørger, om de er gode til det, de skal i udeskole, svarer alle elever ”Ja”. Derudover bruger *alle* ordet ”sjovt” om at lære ude. En elev fortæller med glad stemme:

”... vi lærte om nogle ting, som man ikke sådan ved. For eksempel det med en svamp, at hvis man trykkede på den, så kom der støv ud, og det var sjovt.”

De har alle glade stemmer, når de taler om udeskole. Begejstringen er ligefrem slående. De fortæller gerne om først den ene oplevelse og så den anden. Elevernes glæde, ”sjovt”, og fortællelyst peger mod elevernes motivation for læring.

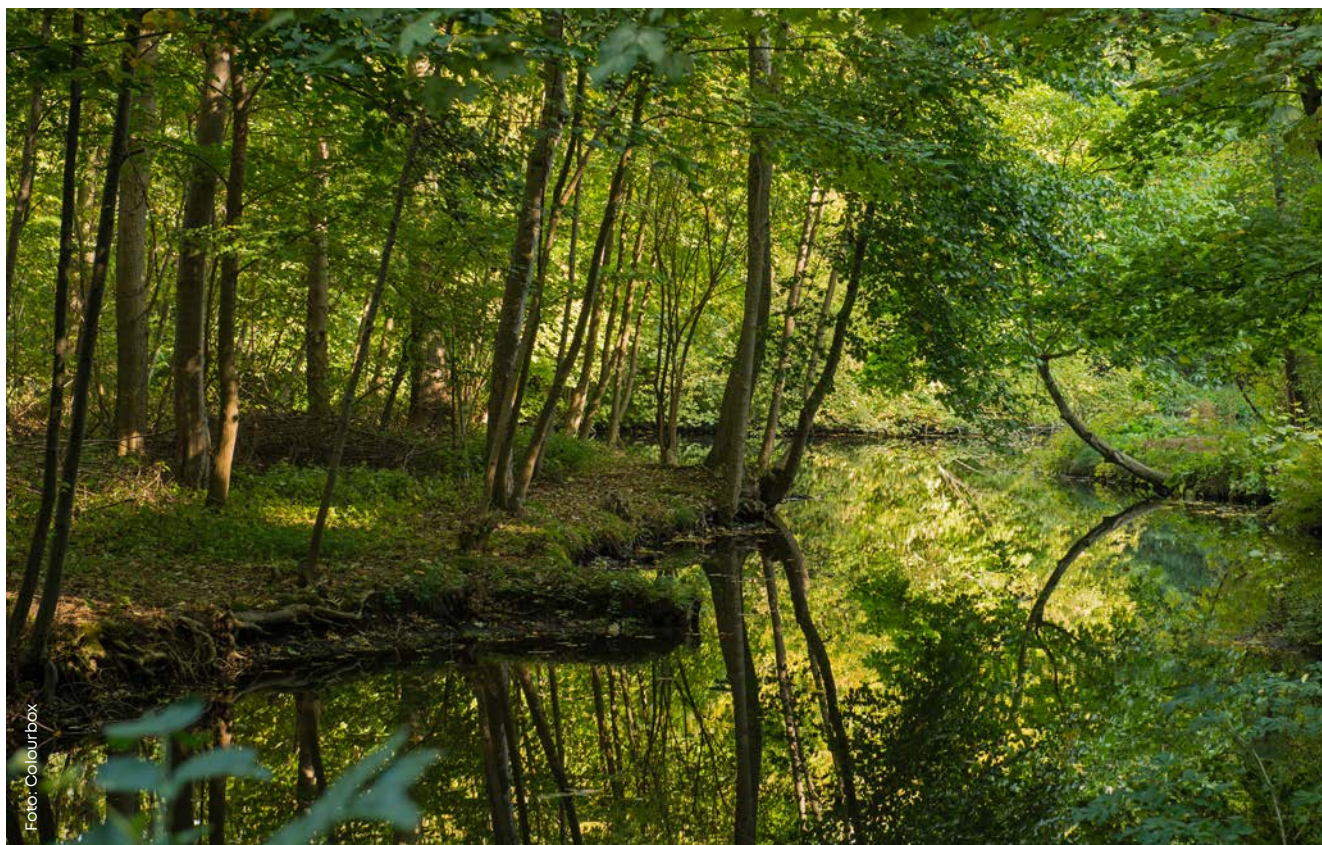


Foto: Colourbox



I den didaktiske dimension fremhæver Molbæk undervisnings-differentiering. Altså at give alle elever adgang til at arbejde fagligt. Eleverne, der fagligt er vidt forskellige, beskriver den sanselige og kropslige tilgang til læring som central – og samtidig følelsen af at mestre og være motiverede for læring. Det underbygges af forskning, der viser, at elevers motivation øges i udeskole (Otte et al., 2020). Disse elever, der har haft udeskole hele deres skolegang, beskriver værdien af kropslig læring, og det står i kontrast til de elever, der oplever, at de leger ude og ikke lærer så meget (Ejbye-Ernst, Østergaard & Mogensen, 2017).

Lærerne er begge optaget af elevernes nysgerrighed og engagement. En lærer fortæller:

”Altså det er helt enormt, som de bliver optaget af det, vi arbejder med. Når vi er ude, er eleverne faktisk dem, der stiller spørgsmål. Det betyder, at undervisningen kommer til at tage udgangspunkt i der, hvor de er, og deres nysgerrighed. De spørger hele tiden. Det er fantastisk.”

Fra et undervisningsforløb i historie om 2. Verdenskrig fortæller de: ”Vi undersøgte steder i og omkring skoven. Det giver jo den her nærhed, at man kan tage hen og se, at det var her, der blev nedkastet forsyninger til modstandsbevægelsen, og det var her, den der flyver blev skudt ned, og de folk, der kom for at hjælpe os fra fire forskellige lande, de blev så begravet på den lille kirkegård. De fordybninger, som børnene elsker at lege i, de har jo været brugt som skjul. Tyskerne kørte deres vogne ind under bøgetræernes krone, så de var skjult for de allieredes observationsmaskiner. Det, at man kan stille sig direkte ind i historierne. Det synes jeg er en helt fantastisk ting.”

Lærerne er optaget af ”det levende sted”. De bringer eleverne ud, i stedet for at tage ting med ind. Gennem deres fortælling opstår et

holistisk syn på læring. Et lærings-syn, som vi også fandt blandt eleverne. Hvor både læringsvejene er mange og viden eksisterer i sammenhænge, som eleverne oplever. Lærerne fortæller, at det at dele oplevelser sammen smitter af på både motivation for læring og sammenhold blandt eleverne. Vi møder, i lærernes fortællinger, den fantasi, hvormed lærerne planlægger undervisningen ude.

Det har nøje sammenhæng med Molbæk (2016, s. 26-27), der skriver om den didaktiske dimension, at det handler om, hvilke værdier og hvilket syn på læring der lægger til grund for de valg, læreren træffer. Det er valg, der bygger på lærerens viden om faget, elevernes forskellige forudsætninger, differentieret undervisning og brug af evaluering, herunder feedback og feedforward.

Eleverne fortæller om deres egne undersøgelser. Helt konkret nævner de undervisning om edderkopper og svampe. De ikke kun ser, men fanger, indsamler og rører edderkopper og svampe, de oplever, hvor de kan finde organismene i samspil med omgivelserne, laver terrarier til edderkopperne og skærer i svampene. Erfaringer, som de bringer med tilbage til klassen og den fortsatte undervisning i emnet. Deres glade stemmer, imens de fortæller detaljeret om oplevelserne, fortæller, hvor engagerede de har været. Begge dele bakkes op af lærernes fortællinger og kendetegner udeskolelæringsdidaktikken (Bærenholdt & Hald, 2020).

I forhold til elevernes deltagelsesmuligheder kan man sige, at de alle er fagligt opslugte af det, de møder i undervisningen. Den faglige viden tilegnes gennem et væld af handlinger og sanselig og kropslig "væren i verden". Man kan derfor argumentere for, at elevernes adgang til viden er anderledes end i klasseværelset, og den tilbyder eleverne et supplement til den ellers abstrakte boglige viden, som skolen repræsenterer. De ret forskellige

elever udviser med stort engagement og stor faglig dedikation, og de beskriver selv deres læring som "ellers ved vi det jo ikke rigtigt" og "vi lærer flere ting". På den måde får vi indblik i stedbaseret læring. Den opleves som fagligt tilgængelig og meningsfuld for den enkelte elev. Altså et værdifuldt bidrag til øget trivsel, følelse af mestring og faglig optagethed i skolen.

Den relationelle dimension

I frikvartererne ude er eleverne sammen i aktiviteter, der er inspireret af de varierede omgivelser. Eleverne fortæller, at de "hopper sammen i bladene" og "finder hyggelige steder at sidde sammen" og "kan bygge et eller andet og bevæge sig mere". Der foregår en variation af ting afhængigt af omgivelser, årstider, stedets variation, og ikke mindst hvad eleverne fagligt skal arbejde med. Læreren fortæller, hvordan frikvarterer ofte bliver brugt til "at undersøge videre, optaget af det, de arbejder med i undervisningen".

I undervisningen arbejder eleverne sammen i grupper. To piger fortæller:

"Vi skulle observere svampe. Vi blev sat sammen i grupper og skulle først finde nogle svampe ... og man bliver lidt stolt, fordi man har fundet ud af en ny svamp."

Molbæk (2016) beskriver, hvordan det sociale og faglige smelter sammen. Det kan ikke adskilles. Der opstår en fællesskabende didaktik (Hansen et al., 2023). Det støttes op af elevernes fortællinger om, hvordan de praktisk arbejder sammen, hjælper hinanden og bliver stolte, når det lykkes. De er altså fagligt fordybede sammen, deler erfaringer og oplever mestring.

En pige fortæller, at "Indenfor, der sidder vi sammen med vores sidemakker, og ude kan vi være sammen med alle". På forskellige måder beskriver de enkelte elever udvikling af venskaber gennem udeskole. At det også "kan være lidt nervepirrende". Stedets muligheder, gruppernes praktiske samarbejde



og frikvarterets åbne rammer for leg giver muligheder for fællesskab og nye venskaber. Elev-elev-relationerne er ikke fremskrevet i Mølbæks relationelle dimension. Alligevel bringes de frem her, fordi det fremgår, hvordan stedets muligheder og dagens organisering har stor betydning for elevernes mulighed for at skabe gode indbyrdes relationer.

Eleverne beskriver, hvordan de oplever relationerne i klassen. Eleverne beskriver deres klasse som en rigtig god klasse. "Der er altid nogen, man kan lege med." "Vi hjælper rigtig meget hinanden." "Alle er med til at bestemme." Disse udsagn kendetegner en klasse med elever, der er opmærksomme på hinanden og skaber gode deltagelsesmuligheder for hinanden. Det giver anledning til trivsel for den enkelte elev i et rummeligt fællesskab.

Vi kan ikke ud fra interviewene kende vægtningen af, om trivslen alene skyldes dygtig inkluderende klasseledelse inde og/eller udeskolens betydning for fællesskabet. Den ene lærer bliver i interviewet bedt om at karakterisere de enkelte elever og deres forhold til udeskole. Hun beskriver da fuldstændig præcist de enkelte børns særlige sider og deres oplevelse af udeskole, og hun bruger mange små episoder og iagttagelser som forklaringer, selvom hun flere gange giver udtryk for tvivl og vigtigheden af, at vi hører eleverne egne oplevelser – og ikke hendes. Hendes respekt for børnene, indsigt i situationer og glæde ved at undervise og skabe rammer for dem, inde og ude, er ikke til at tage fejl af. Vi får på den måde indblik i de mange omsorgsfulde, ansvarsfulde og medmenneskelige valg, hun altid træffer i samarbejde med eleverne. Det er præcis det, Mølbæk skriver ind i dimensioner for relationer, og som er med til at skabe den inkluderende undervisning. Tilbage står overvejelserne over, hvor stort

bidraget fra udeskolen er til relationer og deltagelsesmuligheder for eleverne.

Den samme lærer fortæller om det første år med udeskole i en anden klasse:

"Med de første elever, vi startede med, i 3. klasse, der mærkede vi jo faktisk bare en virkelig stor positiv forskel for klasserne. Det er jo en længere proces, men allerede efter ganske få gange oplevede vi den ro, der kom på dem. Det blev en klasse, hvor der ikke rigtigt var konflikter. Allerede anden gang sagde jeg til min kollega: 'Hvis vi bare kan tage lidt af det her med ind i klassen, så er det faktisk værd at bruge en dag om ugen på det herude.' Først mærkede vi det sociale, så motivation og interesse for det, vi arbejdede med. Nogle elever, som fyldte meget i klassen, kunne pludselig sidde stille og skrive en historie i skoven. Alle syntes, at det var rigtig dejligt."

Og hun argumenterer blandt andet for en af årsagerne til det stærke fællesskab: "Ja, men når de er ude, så er de på lige fod, når de står med de her edderkopper, som de finder og har i terrarier. Så længe de er nysgerrige og engagerede i emnet, så er de bare lige pludselig på lige fod. Uanset hvad det så ender, vi arbejder med. Så det faglige hierarki, det forsvinder faktisk helt."

Læreren forklarer, at udeskole bidrager til, at eleverne "finder ud af det sammen", og at konflikterne bliver færre, fordi relationerne styrkes i fællesskabet, og læringen bliver tilgængelig for alle. Der er altså styrkede deltagelsesmuligheder for eleverne.

Eleverne fortæller desuden, at man "nemmere kan komme i kontakt med lærere, når man har brug for det". Lærerne fortæller, at "det med at gå sammen er en utrolig god måde at få snakket med børn på. Fordi det er ikke den her alvorsfulde: 'Du sætter dig lige dér, og jeg sætter mig lige her, og så sidder vi og snakker om problemet

her.' Men nogle gange kan vi ad bagveje komme til at snakke om noget, som vi egentlig gerne vil snakke med børnene om, og vi oplever bestemt også, at børnene kommer til os."

Lærerens relationelle samspil med eleverne styrkes gennem disse uformelle samtaler. Et indblik i elevernes livssituation giver mulighed for at tilpasse undervisningen og indgå i elev-lærer-relationer, hvor eleverne føler sig set og får mulighed for at mestre. Også dette er i fin overensstemmelse med Mølbæks opmærksomhed på lærerens centrale rolle.

Det varierede og mulighedsrige sted – i naturen – i gruppesamarbejde om meningsfulde aktiviteter, og hvor eleverne oplever et stort frirum for leg og fantasi og skaber sammenhold på tværs i klassen. Det styrkede fællesskab, social hjælpssomhed og imødekommenhed skaber deltagelsesmuligheder for mange elever. På den måde bidrager udeskole væsentligt til den relationelle dimension i klassen.

Rammesætning i udeskole

Når undervisningen flytter udenfor, falder alle de kendte rutiner som udgangspunkt bort. Stole og borde er væk, ingen klokke ringer, og læreren må samle eleverne et nyt sted på nye måder, for at en anderledes læring kan finde sted. Derfor er det helt centralt at opbygge nye rutiner i fællesskab med eleverne. Den tydelige ramme skaber struktur for dagen på en måde, der supplerer arbejdet med relationer og læring i undervisningen.

Mølbæk (2016, s. 25) skriver om den rammesættende dimension, at den handler om, "hvem der kontrollerer hvad". Hun uddyber, at det centrale er, hvordan læreren leder de sociale relationer og den konkrete daglige undervisning gennem faste rutiner for dagen, lektionens begyndelse og afslutning osv.

Det fremgår af elevernes fortællinger, at de ikke oplever kaos i

udeskoledagene. De er trygge, oplever meningsfuld læring, gode frikvarterer og at være i relevante relationer i et fællesskab. De siger også, "at de voksne bestemmer mest både inde og ude". Omvendt hører vi også, at de arbejder selvstændigt i grupper, at de selv finder hyggelige steder og nyder masser af bevægelse. Der er altså en del selvbestemmelse gemt i aktiviteterne. Derfor må "læreren, der bestemmer" være et udtryk for en klar overordnet struktur og rutiner for udeskoledagene, og at eleverne oplever, at lærerne kommunikerer tydeligt, hvad eleverne skal lære, og at de sætter rammerne for aktiviteterne.

Den opfattelse støttes af læreren, der fortæller om de faste rutiner og en struktur for udeskoledagen.

"Eleverne skal kende indholdet af udeskoledagen et stykke tid før. Så udeskoledagen ikke er 'et tomt hul' i deres forberedelse og tanker ... På selve dagen, når vi er gået eller

cyklet ud til bestemmelsesstedet, så samles vi ude i en rundkreds og lytter først til omgivelserne. Derefter igangsættes opgaven, så samling, frokost og frikvarter. Efter frokost en opgave mere. Den faste struktur fungerer rigtig godt."

Det fremgår desuden, at eleverne kan færdes frit i et ret stort område, at de har øvet hurtige måder at samles og få beskeder på, at de kender toiletforhold, osv.

Skoledagen ude har altså anderledes rammer. Der er en forudsigelig struktur og klar rammesætning. Lærerne har kontrol, men med store frihedsgrader til eleverne. Den balance, der skaber adgang til både faglig og social deltagelse, synes lærerne at have skabt i deres rammesætning af udeskole.

Skolens organisering for udeskole

Denne dimension vil ikke blive udfoldet her. Men hvis udeskole skal lykkes, kræver det både, at undervisningen skemalægges, så

eleverne kan komme ud, og at ledelsen støtter op om teamsamarbejdet blandt lærerne, for at de kan udvikle og gennemføre udeskole. Helt i tråd hermed lægger Molbæk (2016) vægt på, hvordan et brud på traditionelle skemaer og ringetider kan skabe nye muligheder for inkluderende undervisning, og at teamsamarbejdet har afgørende betydning for at kunne skabe og udvikle undervisningen.

DISKUSSION

Vi møder i denne undersøgelse elever, der er særdeles glade for udeskole og gerne fortæller om deres oplevelser. Undersøgelsen begrænser sig dog til en enkelt klasse på en enkelt skole. Selvom lærerne har arbejdet med udeskole i mange år og understreger, at klassen er repræsentativ for den praksis, de har i udeskole, så begrænser undersøgelsen sig altså til et indblik i den praksis, der foregår på den udvalgte skole.

Det betyder, at de fund, vi gør i forhold til elevernes oplevelser og lærernes rammesætning i udeskole, er lokalt forankret. Vi må forvente, at der er elever, som ikke er glade for udeskole, og at klassen ikke er repræsentativ for skoleelever generelt. Glæden ved udeskole understøttes dog i høj grad af anden forskning (for eksempel Mygind, 2005; Ejbye-Ernst, Østergaard & Mogensen, 2017).

Selvom eleverne er glade for udeskole, er der faktisk ingen af de interviewede elever, som ønsker udeskole hver dag. De sætter altså pris på, at udeskole har en anderledes tilgang til læring, men de er samtidig bevidste om, at det også er *afvekslingen*, de sætter pris på.

Vi har interviewet elever i en klasse med stor variation blandt eleverne og udvalgt fem elever, som er repræsentative for klassen. Alligevel vil variationen i klassen ikke repræsentere variationen generelt, og måske har andre elevgrupper mindre glæde ved udeskole. Den sparsomme forskning i udeskole på området viser dog ikke tegn på, at særlige elevgrupper, afhængigt af køn, etnicitet, kultur, religion eller psykiske problemer, ikke trives i udeskole, men her henvises til anden litteratur (Jordet, 2003; Bærenholdt & Hald, 2020).

Kvaliteten af undervisning i udeskole kan også variere. Vi har besøgt dygtige lærere. Derfor møder vi potentialet i udeskole og får derigennem indblik i udeskoles særlige forudsætninger for at understøtte elevers deltagelsesmuligheder. Vi undersøger ikke, når udeskole ikke lykkes, og den betydning, det kan have.

Disse begrænsninger i empirigrundlaget ændrer ikke ved, at den stedbaserede, sanselige og kropslige læring for disse elever skaber andre deltagelsesmuligheder end traditionel undervisning i klasseværelset. Ved at lytte til disse elevers og læreres stemmer har vi fået indsigt i, hvordan det opleves at være elev i udeskole.

KONKLUSION

Artiklen har haft til formål at undersøge, hvorfor og hvordan udeskole kan bidrage til øget trivsel i skolen. Derfor har vi, gennem 5.-klasseelevers oplevelse af udeskole suppleret af deres læreres fortællinger, fundet frem til, hvad der for dem er karakteristisk ved udeskole, samt hvilke muligheder for deltagelse de oplever i udeskole.

Eleverne fortæller om det åbne rum med højt til himlen, og hvordan læring foregår gennem sanser og krop. At de ved at *gøre ting* får konkrete erfaringer med fænomenerne. Eleverne beskriver altså, hvordan de tilgår viden ved at "se og gøre" og lære ting, "som ikke står i bøgerne". De tilgår den faglige viden på anderledes måder. De oplever selv, at de mestrer og er motiverede for læring.

I forhold til elevernes deltagelse er deres adgang til viden anderledes end i klasseværelset. Undervisningsdifferentieringen opstår gennem de kropslige og stedbaserede aktiviteter og tilbyder eleverne et supplement til den ellers abstrakte boglige viden, som skolen repræsenterer.

Lærerne er optaget af det levende sted. De bringer eleverne ud, i stedet for at tage ting med ind. Gennem deres fortælling opstår et holistisk syn på læring. Et lærings-syn, som vi også fandt blandt eleverne.

Det skal ses i nær sammenhæng med elevernes fortællinger om, at det er sjovt, at de bevæger sig meget, og at de hygger sig. De arbejder praktisk sammen, gør ting, undersøger ting sammen, hjælper hinanden, får venskaber og oplever fællesskab.

Lærerne forklarer, at udeskole bidrager til, at eleverne "finder ud af det sammen", og at konflikterne bliver færre, fordi relationerne styrkes i fællesskabet, samtidig med at læringen bliver tilgængelig for alle. De er på lige fod ude, det faglige hierarki ændres. Der er plads til at løbe eller fordybe sig og være forskellige – sammen.

Man kan sige, at det sociale og det faglige fællesskab smelter sammen i en fællesskabende didaktik. Derved åbnes for deltagelsesmuligheder for alle elever.

Eleverne oplever ikke kaos på udeskoledagene. De siger, "at de voksne bestemmer mest både inde og ude", selvom eleverne træffer mange selvstændige valg, når de arbejder praktisk i grupper spredt ud i et større område. Lærerne italesætter en overordnet struktur, faste rutiner og tydelige rammer for aktiviteterne, samtidig med nærvær og oplevelse. Deltagelsen for eleverne er således både tryk, forudsigelig og indholdsrig.

Gennem elevernes fortællinger får vi indblik i stedbaseret læring i udeskole, der opleves som fagligt tilgængelig og meningsfuld for den enkelte elev. Altså et værdifuldt bidrag til øget trivsel, følelse af mestring og faglig optagethed i skolen.

Litteraturliste

- Bærenholdt, J. & Hald, M. (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
 - Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. København: Hans Reitzels Forlag.
 - Ejbye-Ernst, N., Østergaard, C. & Mogensen, A. (2017). *Følgforskning fra udvikling af udeskole*. København: StudioFrost.
 - Hansen, H.R., Rasmussen, T.N. & Søndberg, A. (2023). *Fællesskabende didaktikker*. Aarhus: KvaN.
 - Jordet, A.N. (2003). *Nærmiljøet som klasserom – uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
 - Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
 - Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen – et casestudie om naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums Forlag.
 - Otte, C.R., Bølling, M., Bentsen, P. & Ejbye-Ernst, N. (2020). Elevers motivation og læring. I E. Mygind (red.), *Udeskole – TEACHOUT-projektets resultater* (s. 104-129). Frederiksberg: Frydenlund.
 - Poulsen, C.H. (2022). Et deltagerperspektiv på inklusion. I *KvaN*, 42(123), 7-16.
- 

BØRNEPERSPEKTIVER PÅ DET GODE LIV

Den seneste skolebørnsundersøgelse måler blandt andet børns livstilfredshed, hvor der ses en tendens til, at andelen af elever fra 5. til 9. klasse, der oplever høj livstilfredshed, er faldende. På alle klassetrin er det over halvdelen, der angiver lav til middel livstilfredshed (Madsen et al., 2023). Dette er blot ét element i undersøgelsen, men det begrundes, hvorfor det kan være relevant at lytte til, hvad elever definerer som det gode liv. Artiklen tager udgangspunkt i en række filosofiske samtaler med elever i 5. og 8. klasse på to nordjyske skoler og har til formål at give førstehåndsperspektiver på det gode liv. Empirien er genereret kvalitativt gennem video- og lydoptagelser af filosofiske dialoger og æstetiske praksisser samt procesinterviews med elever og lærerinterviews. I artiklen diskuterer vi afslutningsvis børnenes bud på det gode liv som bidrag til at åbne for filosofisk dialog i en skolekontekst og som anledning til at arbejde med trivselsfremme i folkeskolen.

FORFATTERE

Henrik Madsen, lektor,
læreruddannelsen, UCN

Stine Bylin Bundgaard, lektor og
ph.d., pædagoguddannelsen, UCN

Lisa Rygaard Frost Kristensen,
lektor og ph.d., læreruddannelsen,
UCN

INDLEDNING

Den græske filosof Platon (427-347 f.Kr.) var overbevist om, at når vi ser det gode i andre mennesker, så hjælper det os til at finde det gode i os selv. Tilsvarende kan man argumentere for, at dét at høre andres udlægnings af, hvad de opfatter som det gode liv, hjælper én med at opdage, hvad man selv finder

værdifuldt. Denne antagelse ligger til grund for et pilotprojekt med filosofiske undervisningsforløb, der havde til hensigt at give rum for børnenes stemmer i forhold til, hvad der karakteriserer det gode liv. I løbet af en hel skoledag skulle børn i hhv. en 5. klasse i folkeskolen og en 8. klasse på en privatskole indgå i filosofiske dialoger om fænomener som lykke, glæde, venskab, familie, frihed og fritid. I den sokratiske ånd har den overordnede hensigt med undervisningsforløbene været at få eleverne til at tænke og tale sammen, udveksle holdninger og argumenter samt udtrykke deres personlige forståelse af det gode liv gennem æstetiske produkter. Forhåbentlig for at finde ind til, og

blive klogere på, det gode i dem selv, og hvad der er værdifuldt i deres liv. Gennem filosofiske dialoger og elevernes individuelle fremlæggelser af deres æstetiske produkter har vi fået førstehåndsperspektiver på det gode liv, som det opleves hos en elevgeneration, som i stigende grad mistrives. Denne artikel er således en formidling af børnenes egne betragtninger om, hvad der karakteriserer det gode liv, og er et forsøg på at give dem en stemme i debatten. En stemme, som er vigtig, når vi som fagprofessionelle arbejder med didaktiske rammer og institutionelle tiltag for at højne netop deres trivsel. Her er det vigtigt at belyse, hvad det er for drømme og idealer,

der optager børnenes hverdag, og hvad der dermed er vigtigt for deres trivsel.

METODISKE OVERVEJELSER

Artiklen er funderet på data fra et pilotprojekt om det gode liv. I projektet har vi designet og afprøvet et filosofiundervisningsforløb på to nordjyske skoler og i den forbindelse indsamlet forskelligartet empiri. Forløbet tager afsæt i forsknings- og praksisfeltet *filosofi i skolen* kombineret med æstetisk praksis. Klasselærerne på de deltagende skoler har tilkendegivet en interesse i at arbejde innovativt med udvikling af filosofiske dialoger, og vi har som forskere taget udgangspunkt i tematikken *det gode liv* som omdrejningspunkt for de refleksive samtaler.

Datagrundlaget i denne artikel er baseret på to væsensforskellige øvelser fra den afprøvede filosofiundervisning til at illustrere børnenes betragtninger om det gode liv. Den første udvalgte øvelse var designet som gruppearbejde i form af en kategoriseringsopgave om mulige elementer i det gode liv. For at løse opgaven skulle eleverne indgå i en elevstyret, demokratisk gruppedialog med fokus på begrundelser og argumentationer for elementer i det gode liv. Den anden øvelse var en mere fri, individuel og æstetisk opgave om at udtrykke et selvvalgt perspektiv på det gode liv. Datamaterialet består således af elevprodukter fra elevernes kategoriseringsopgave og fra den frie, æstetiske opgave. Udover det udgør datasættet kvalitative data såsom deltagende observation, lydoptagelser af klasse- og gruppedialoger, videooptagelser af elevernes æstetiske produktfremlæggelser samt opfølgende evalueringssamtaler med de respektive lærere for at komme så tæt på elevernes drøftelser og interaktion som muligt (Kvale & Brinkmann, 2009).

I vores databehandling er der foretaget en kvantificering af de

data, der stammer fra resultatet af den første øvelse, hvor eleverne skulle blive enige om at rangere 10 forhåndsvalgte karakteristika ved det gode liv. Her har vi kvantificeret elevernes færdige ranglister, så man kan se, hvilke elementer eleverne finder mest og mindst vigtige i deres forståelse af det gode liv. Dette suppleres med kvalitative undersøgelser af den dialog og de begrundelser, der opstod under øvelsen og senere på dagen i relation til begreberne. I databehandlingen af den anden undervisningsøvelse har vi fortolket elevernes æstetiske produkter, deres beskrivelser og fremlæggelser af deres produkter samt de samtaler, der opstod om produkterne.

Den kvalitative databehandling er bygget op omkring Kvale og Brinkmanns (2009) meningsfokuserede samtaleanalyse, der består af *kategorisering, kodning, kondensering og meningsfortolkning*. I databehandlingen har vi kodet det empiriske materiale og dernæst meningskondenseret dette i mere generelle beskrivelser. Slutteligt har vi foretaget en hermeneutisk meningsfortolkning, hvor vi "går ud over det, der direkte bliver sagt, og finder frem til meningsstrukturer og betydningsrelationer, der ikke fremtræder umiddelbart" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 230). Metodernes primære formål har været at udlede indholdsmæssige kvaliteter ved det gode liv for tilnærmelsesvis at opnå et mættet begrebsindhold.

For at minimere det indbyggede meningstab har vi selv udført den fortolkende opgave, det er at transformere undervisningens talesprog til skriftsprog. Transskriptionerne har, så vidt muligt, haft til hensigt at skabe meningsfuldhed i elevernes udsagn, og derfor er læsbarheden prioriteret højt. De præsenterede resultater fungerer som eksemplariske udtryk for elevernes argumenter og for de mere generelle karakteristika, der

fremkom i de fælles refleksioner over det gode liv. De meningsfortolkede data præsenteres og analyseres løbende i artiklen. Der er i dataindsamlingen indhentet samtykke fra elevernes forældre såvel som fra lærerne, og derudover har vi valgt at anonymisere navne på elever, lærere og skoler, idet vi i datasættet berører særligt følsomme områder som fx venskaber, familier og holdninger.

AT ÅBNE FOR FORTÆLLINGEN OM DET GODE LIV Gennem filosofisk dialog og æstetisk refleksion

Vores undersøgelse var rettet mod at stimulere elevernes undren og udvikle deres meningsdannende tænkning om fænomenet *det gode liv*. Den meningsdannende tænkning er netop i overensstemmelse med den antikke græske filosofiske tradition, hvor det er "afgørende for et vellykket menneskeliv, at vi kan gøre os den slags tanker" (Brinkmann, 2022, s. 36). Formålet med at indgå i filosofiske dialoger med eleverne var, at de skulle reflektere over og undersøge mulige svar på, hvad der udgør det gode liv. Inspireret af Per Fibæk Laursens (2020) essentielle bestemmelse af god undervisning som dialogisk, sigtede vores intervenserende filosofiundervisning mod det dialogiske, fællesskabende og inkluderende (Hansen, 2022). Her kan filosofiske dialoger betragtes som en særlig undervisningsform, der giver mulighed for at indgå i fælles undersøgelse og drøftelse af abstrakte fænomener (Schaffalitzky & Hejl, 2020). Formmæssigt er undervisningsdesignet anlagt på idealet om at skabe en åben, flerstemmig dialog, der er drevet af åbne, autentiske spørgsmål og en fælles søgen efter mulige svar. I den sammenhæng trækker vi teoretisk på Dysthes (2004) idé om det flerstemmige klasserum. Udover det er klassedialogernes form og tilgang især inspireret af Peter Worleys forskning og praktiske arbejde med filosofi med børn. For

det første abonnerer vi på Worleys prioritering af, at eleverne ikke alene indgår i plenum-baserede klassedialoger med læreren og andre elever, men også taler sammen indbyrdes i par eller mindre grupper undervejs, fx ved ofte at integrere såkaldt *makkertid*. Ligeledes følger vi Worleys tilgang, når han i sit værk *TÆNK HØJT med dine elever* skriver: "Man bør følge eleverne og forsøge at få dem til selv at stille spørgsmål og sætte nye retninger i den filosofiske dialog, så diskussionerne kan bevæge sig fremad" (Worley, 2019, s. 25). I forsøget på at undersøge børnenes stemme har netop denne elevcentrerede tilgang i undervisningen været essentiel, hvor elevernes undren, svar og spørgsmål i undervisningen optages og værdsættes i classesamtalerne.

Som supplement til den filosofiske dialog blev der i undervisningen anvendt æstetiske virkemidler som stimuli til yderligere refleksion. Dette er ligeledes i tråd med Worleys tilgang, da han betoner vigtigheden af, at læreren integrerer stimulus, som igangsætter den filosofiske samtale og refleksion. Stimulus defineres som "det materiale, der præsenteres for en gruppe

[...] med henblik på at stimulere tænkningen og diskussionen og bidrage med at opsætte den filosofiske ramme, og som Ankerspørgsmålene bevæger sig inden for" (Worley, 2019, s. 197). Ankerspørgsmål forstås i den sammenhæng som "det hovedspørgsmål, som er omdrejningspunktet for en dialog" (Worley, 2019, s. 194). I vores undervisning har vi integreret stimulus gennem anvendelsen af billeder og filmklip som anledning til en kollektiv oplevelse eller forstyrrelse af tankemønstre, der kan give anledning til at tænke nye perspektiver ind i dialogen (Tomasello, 2008). Ankerspørgsmålet har overordnet set været "Hvad er det gode liv?" Ved at arbejde med æstetiske visualiseringer og filmklip med musik og tekst, som understøttende for dialogen, har vi sigtet mod at åbne nye veje til refleksion. Den æstetiske oplevelse kan netop fungere som et fælles tredje, hvorudfra der kan skabes dialog og yderligere refleksion over de til tider komplekse filosofiske spørgsmål.

Derudover er der i undervisningen ligeledes anvendt æstetisk formsprog, da vi bad eleverne komme med bud på deres forståelse af det gode liv gennem brug af papir, tusch og modellervoks eller gennem digtning/historiefortælling. Dette er valgt med afsæt i Malcolm Ross' model for den skabende proces (Boysen & Hansen, 2020; Austring & Sørensen, 2006). Her fokuseres der på relationen mellem indtryk, udtryk og aftryk som anledning til refleksion og dialog. Formiddagens undervisning fungerede som forskellige *indtryk*, som eleverne blev bedt om at give et individuelt *udtryk* gennem æstetiske materialer, for til sidst at præsentere deres bud på det gode liv efter en dag med plads til eksistentiel, filosofisk dialog (*aftryk*).

DET GODE LIV FRA ET BØRNEPERSPEKTIV

Som nævnt i metodeafsnittet vil vi i den følgende analyse trække på to udvalgte øvelser og de refleksioner og elevprodukter, disse affødte. Den ene øvelse er, som nævnt, en kategoriseringsopgave, hvor eleverne i grupper rangerer nogle på forhånd bestemte ord med relation til det gode liv. Den anden øvelse er en mere fri opgave suppleret af æstetisk refleksion med udgangspunkt i hver enkelt elevs definition af det gode liv.

FAMILIE OG VENSKAB – DET NÆRE

Jeg har lavet et træ med blomster på, fordi det gode liv for mig, det er min familie og dem omkring mig, der hjælper mine drømme til at gro og blomstre og sådan hjælper mig med dem. Altså ligesom et træ, så har det også brug for vand til at blomstre, og der føler jeg, at min familie er det vand, der hjælper mig med at blomstre.

(ELEV I 8. KLASSE, 2024)

Sådan siger en elev om det æstetiske produkt, hun har udarbejdet for at vise, hvad det gode liv er for hende. Eleven betoner altså sin familie og det helt nære som det absolut centrale i sit svar på, hvad det gode liv er. I formuleringen af, at hendes familie er det vand, der får hende til at blomstre, kan man nærmest høre den græske filosof Aristoteles' forståelse af lykke som menneskelig blomstring tale med. Ifølge Aristoteles lykkes livet netop, når det enkelte individ blomstrer, mens det udfolder sig kompetent i meningsfulde aktiviteter sammen

med andre. Denne tilstand af lykke, som Aristoteles benævner *eudaimonia*, er udtryk for den glæde og trivsel, der er forbundet med, at et menneske aktualiserer sit fulde potentiale. I elevens eksempel kan familien således forstås som en absolut afgørende komponent i det livsudgangspunkt, vi har, for at kunne blomstre og drømme.

Eleven her er ikke den eneste, der centraliserer familien som en afgørende komponent. I den såkaldte kategoriseringsopgave bad vi eleverne i grupper af fire-fem elever om at rangere 10 begreber, efter hvad gruppen syntes var den vigtigste faktor i det gode liv. Formålet med opgaven var således at få eleverne til at indgå i dialog om, hvad de vurderer mest værdifuldt og væsentligt i det gode liv. Det var en klar rammesætning, at

gruppen skulle indgå i en demokratisk proces og nå til enighed om en velbegrundet rækkefølge. Således skulle eleverne argumentere for deres synspunkt for, hvorfor netop det valgte begreb er mere eller mindre væsentligt for det gode liv. I databehandlingen af denne øvelse har vi kvantificeret elevernes ranglister. Det, grupperne fandt mest vigtigt, har fået 10 point, andenprioriteten 9 point, og så videre. Pointene har vi indsat i følgende tabel, der således skildrer, hvad eleverne på tværs af de to klasser prioriterer som mest væsentligt for det gode liv. Tabellen er funderet på billedmateriale fra 11 elevgruppers ranglister.

Tabel 1: Elevernes rangering af karakteristika ved det gode liv. Udarbejdet af forfatterne.

KATEGORI/POINT												I ALT
Familie	8	10	7	10	7	10	8	10	10	10	7	97
Gode venner	10	8	9	8	6	6	10	7	9	8	9	90
At leve i fred	7	9	10	9	10	7	7	8	3	9	10	89
Et godt helbred	9	6	8	6	9	9	9	9	5	6	8	84
Miljø	2	7	6	7	3	8	2	6	6	7	6	60
Et godt job	6	4	5	4	8	4	6	5	8	4	5	59
Teknologi	3	5	4	5	4	2	3	2	2	5	4	39
At tro på noget større ...	4	3	3	1	1	3	4	4	7	3	3	36
Rigdom	5	2	2	3	5	5	5	3	1	2	2	35
At blive kendt og berømt	1	1	1	2	2	1	1	1	4	1	1	16

Som det fremgår af tabellen, er *familie* netop rangeret højest efterfulgt af *gode venner*. Elevernes begrundelser for at sætte familie og venner øverst funderes i behovet for at have nære relationer omkring sig. Her adskilles familie og venner med udsagn som "Det er tit, at man er glad for sin familie alligevel, men der er også nogle gange, hvor man ikke er. Jeg vil sige, gode venner er jo dem, man vælger selv." (elev, 8. klasse, 2024) og "Ja, så hvis man har en god familie, så betyder det jo også meget for én. De kan hjælpe en" (elev, 5. klasse, 2024). Her skitseres det, hvordan familien kendetegnes som en konstant, som altid er der, og som kan hjælpe en, når man har brug for det. Derudover gav dialogen ved bordene i klasserne indblik i, at det især for 8.-klasseeleverne gjorde sig gældende, at familien også er en, man kan øve grænser på, og som alligevel altid er der. Her blev venskaber i modsætning til dette fremhævet som baseret på et tilvalg.

Skeler vi igen til Aristoteles, lovpriser også han venskabets betydning og indikerer, at et menneske ikke kan være rigtig lykkelig uden venner. Dette er eleverne i vores undersøgelse helt enige i, og ligesom Aristoteles (2000, s. 195) ser de heller ikke nogen grund til ikke at indgå

venskaber, selv om de måtte besidde "alle andre gode ting" i livet. Uden forhåndskundskab til Aristoteles' inddeling af venskabet i tre forskellige typer, antager eleverne lignende positioner i deres egen forståelse af venskab. De kommer selv frem til, at der kan være forskellige formål og dybder i venskabet. Det mest overfladiske er *nyttenskab*, hvor de fx i skolen både udnytter og hjælper hinanden med opgaveløsninger uden nødvendigvis at se noget til de pågældende klassekammerater udenfor skolen. Som en elev udtaler, "en ven er mere personlig. En kammerat er en, man bare hilser på oppe i byen" (elev, 5. klasse, 2024). Det lidt dybere *fornøjelsenskab* er derimod centralt for eleverne, da de her etablerer venskaber på baggrund af fælles interesser, hvilket betyder, at de ofte tilbringer frikvarterer og dyrker fritidsaktiviteter sammen med ligesindede. Endelig nævnes også *ægte venskaber*, hvor de taler varmt om deres bedste venner som nogle, de kan lide at være "sammen med", kan "stole på", "taler med", "hygger sig med" og "bliver glade" af at være sammen med (elever, 5. og 8. klasse, 2024). Og som en elev udtrykker det i argumentationen for at placere *gode venner* helt i toppen i kategoriseringsøvelsen: "Altså jeg kan ikke leve uden mine venner" (elev, 5. klasse, 2024).

AT LEVE I FRED

Aristoteles peger på, at en væsentlig forudsætning for at kunne realisere sig selv er, at man ikke befinder sig midt i en ødelæggende krig — altså medmindre man lever i et decideret krigersamfund som Sparta, hvor selvrealiseringen er at være kriger. I den forbindelse er det en smule paradoksalt, at ingen elever taler om vigtigheden af *at leve i fred* i deres personlige beskrivelser af det gode liv, men placerer kategorien

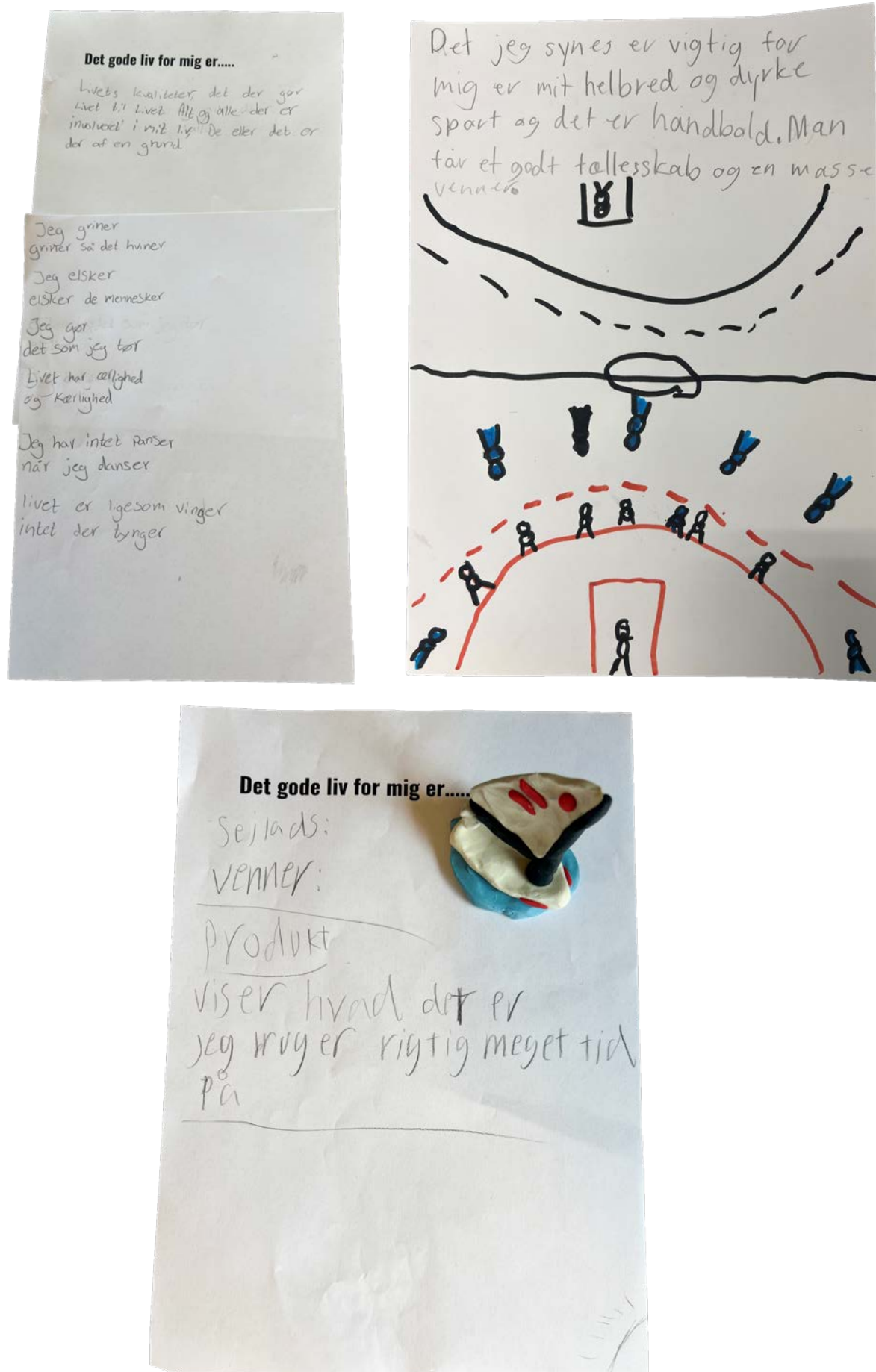
forholdsvis højt i deres rangering af de omtalte kategorier. Aristoteles peger på, at vi langt hen ad vejen selv er ansvarlige for vores lykke, men dog samtidig er underlagt skæbnens luner. Held og tilfældige ydre omstændigheder spiller således altid en rolle i forhold til det gode liv og er samtidig medbestemmende for, hvilke kategorier vi udnævner som de vigtigste. For den syge bliver et godt helbred vigtigere, mens den fattige helt naturligt ønsker sig penge, og de ensomme ønsker sig venner. På samme måde tolker vi, at kategorien *at leve i fred* placeres særligt højt, fordi eleverne aktuelt oplever en eksistentiel trussel som følge af krigen i Ukraine og Israel/Palæstina. Ønsket om fred bliver ganske enkelt mere påtrængende, når krigen truer.

En anden forståelse af fred kommer til udtryk som det at kunne trække sig tilbage og leve i fred og ro fra andre menneskers indblanding. En elev ytrer eksempelvis: "at leve i fred, det synes jeg er fint, når man er ældre" (elev, 8. klasse, 2024). Her kommer eleven ind på en refleksion over, at livet går ind i en mere fredfyldt periode, når man bliver ældre. En anden elev supplerer: "at leve i fred er også, at man har det godt" (elev, 8. klasse, 2024). Her sidestilles *fred* med *at have det godt*, og det er dermed også en vigtig del af det gode liv.

FRITID OG FÆLLESSKABER

I den skabende proces valgte mange elever at definere det gode liv ud fra en kerne, der centrerede sig om det frivillige og de selvvalgte fællesskaber, der lægger sig i periferien af skolen. Denne del gik igen for både 5. og 8. klasse. I det følgende vil elevernes perspektiver og uddrag af deres diskussioner blive inddraget i analysen af det gode liv fra et børneperspektiv.

Figur1: Det gode liv, 5. klasse, 2024 (uddrag) Foto: forfatterne



Fritid indgik ikke i kategorisering-søvelsen, hvor eleverne skulle rangere forhåndsvalgte kategorier om det gode liv, hvilket betyder, at dette element repræsenterer elevernes egen kategori og stemme i forhold til, hvad der udgør det gode liv. Også på dette område er de i høj grad enige med Aristoteles, der faktisk mente, at vi ikke bør definere os selv ud fra vores arbejde, men ud fra det, vi foretager os i vores fritid (Hall, 2018). Med andre ord skal det gode liv vurderes på den kvalitet, der findes i de aktiviteter, eleverne vælger at lave i deres frie tid, hvilket defineres som den tid, hvor de frivilligt beskæftiger sig

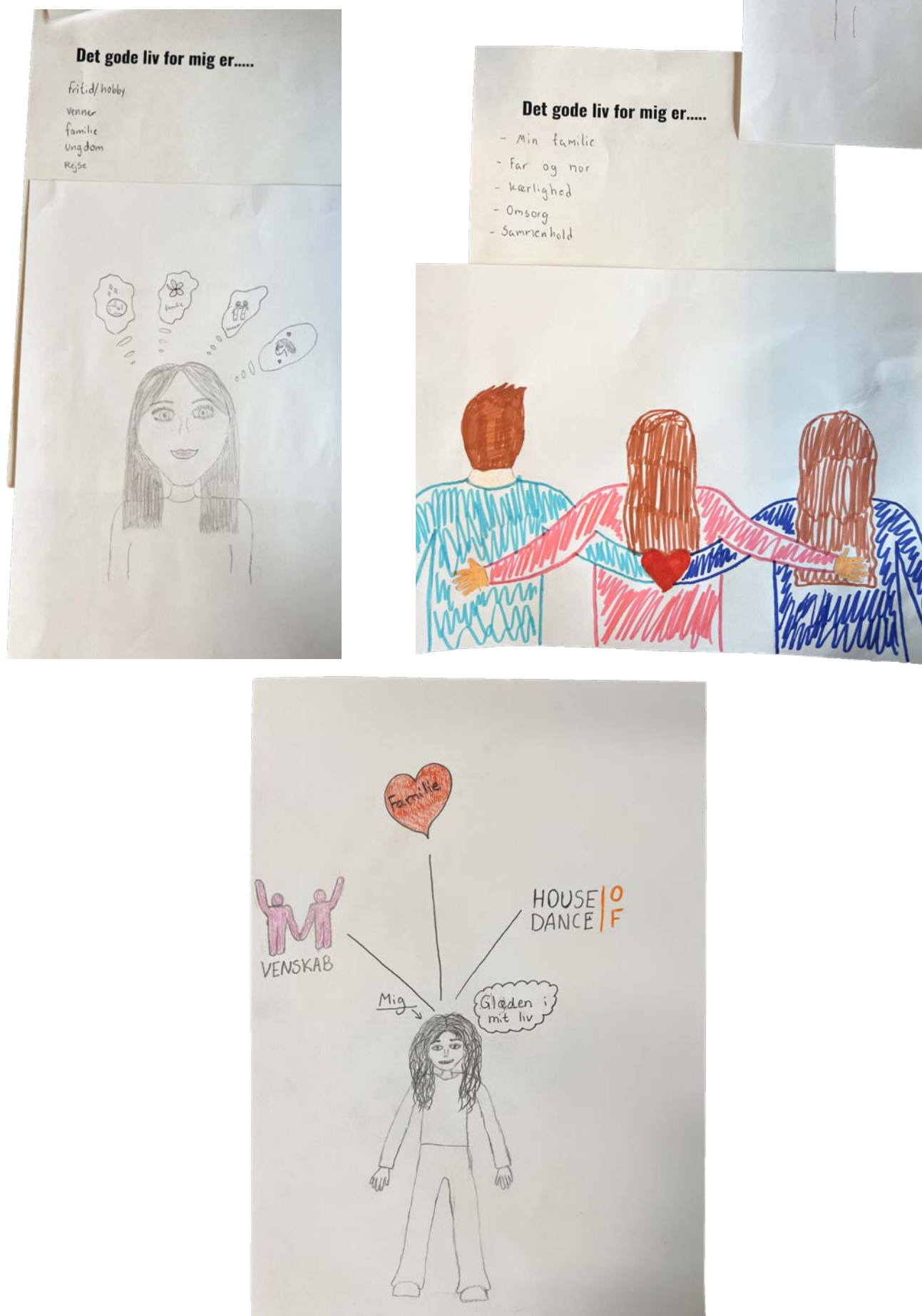
med noget meningsfuldt, som er forskelligt fra at gå i skole eller hvile sig. For Aristoteles og hans samtid sigtede uddannelse udelukkende mod en fri tilværelse som en selvrealiserende borger. Den var ikke nytteorienteret, sigtede ikke mod employability, da arbejde udelukkende tjente til opretholdelse af livets fornødenheder og derfor var noget, som slaverne tog sig af. I det athenske demokrati kunne borgerne derfor bruge deres frie tid til intrinsiske aktiviteter, som de fandt meningsfulde i sig selv. Det er præcis det samme, eleverne gør, når de dyrker forskellige sportsgrene og andre kreative hobbyer udenfor skolen, hvilket næsten alle beskriver, at de elsker at gøre.

I deres fritidsaktiviteter trives eleverne, fordi de føler sig trygge og er tilpas udfordrede indenfor rammer, som er frisættende for deres udfoldelse. I aristotelisk forstand har de altså knækket koden til det gode liv, fordi de faktisk definerer sig selv i relation til deres selvvalgte fritidsaktiviteter fremfor deres pligtskyldige skolearbejde. Atter har de, uden præcist at kunne italesætte sammenhængen, en intuitiv fornemmelse af, at eudaimonia udspringer af at realisere sit fulde potentiale i målrettede frivillige aktiviteter.

Elever overraskes selvsagt og protesterer højlydt, når de erfarer, at det græske ord *scholé* faktisk betyder fri tid. Kun én enkelt elev i undersøgelsen havde indlemmet skolen i sit æstetiske udtryk med følgende begrundelse: "Jeg har tegnet en skole, fordi det er vigtigt at lære ting" (elev, 5. klasse).



Figur 2: Det gode liv, 8. klasse, 2024 (uddrag) Foto: forfatterne



Figur 3: Tegning af det gode liv, elev i 5. klasse, 2024. Foto: forfatterne

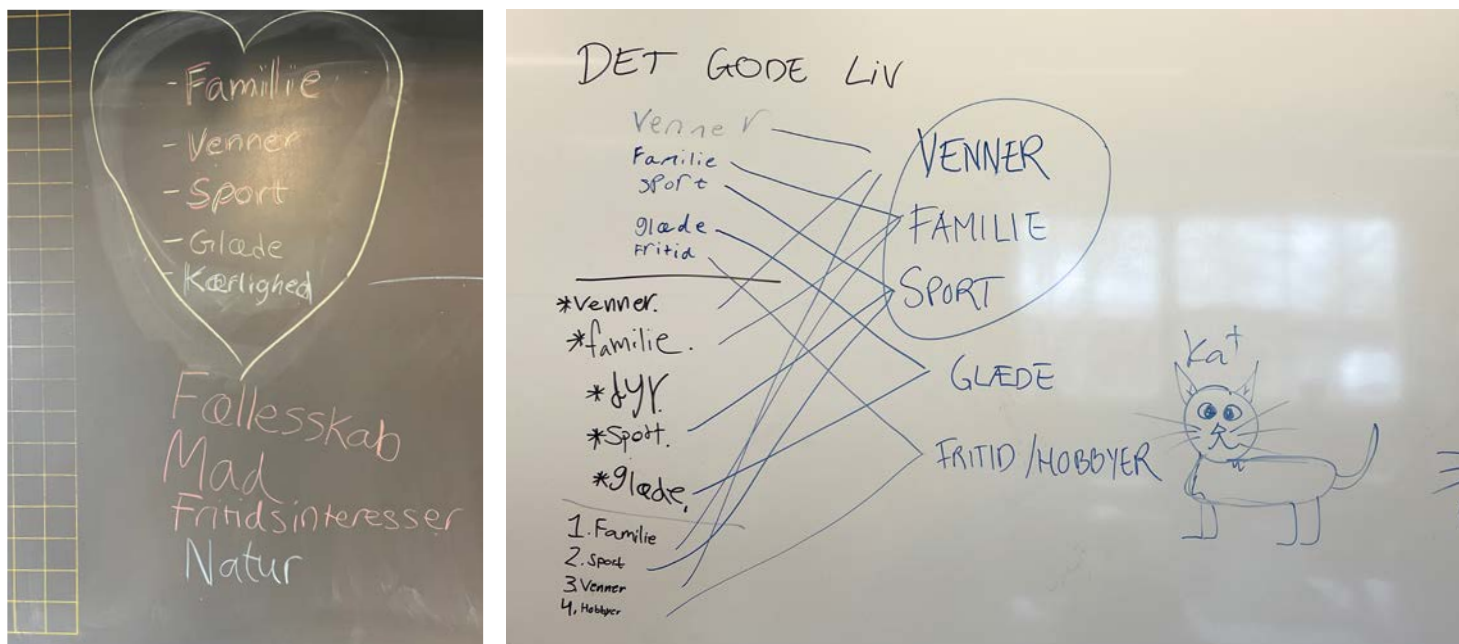


I overensstemmelse med Aristoteles giver denne elev ligesom størstedelen af de øvrige elever udtryk for, at den indsats, læring og udvikling, som udspringer af deres fritidsaktiviteter, er lykkefrembringende. Som kontrast til det kan skolen i aristotelisk terminologi anses som noget slaveagtigt, som er væsensforskelligt fra den frie tid. Modsat antikens idealer er skolen i dag rettet mod uddannelse og beskæftigelse, men hvis mennesker blot etablerer en livscirkel af arbejde og hvile, så er vi, advarer Aristoteles, ikke forskellige fra dyrene. Det er netop ved at engagere sig i aktiviteter, der bærer lønnen i sig selv, at vi løfter os

op over det dyriske og blomstrer som mennesker. Det er præcis denne historie, eleverne fortæller, når de beskriver deres fritidsaktiviteter som meningsfulde, sjove, trygge og fællesskabende. I fritiden er børn og unge glade amatører, der i ordets oprindelige betydning lader sig bevæge af en kærlighed til udførelsen af en aktivitet uden at tænke på profit og belønning, som netop kendetegner den professionelle, som har gjort aktiviteten til sit arbejde (Brinkmann, 2022). Ser vi på opsamlingen fra de to klasser (figur 4), fremgår det, at fritiden har enorm betydning for deres oplevelse af livskvalitet. Det være sig sport,

fritidsinteresser eller fællesskaber, der ligger udover skolen. I udøvelsen af disse frivillige interesser, som i princippet kan være særdeles anstrengende uden at føles sådan, finder børn og unge en høj grad af meningsfuldhed. Selv om der naturligvis kan være både glæde og skuffelser forbundet med fritidsaktiviteterne, er det ofte her, de ægte venskaber opstår, fordi man deler interesse, har fælles værdier og ofte kæmper sammen med en fælles sag for øje. Dette er både identitets- og tilhørsskabende, som det fremgår af følgende elevbeskrivelse:

Figur 4: Fælles karakteristik af det gode liv, 2024. Foto: forfatterne



Det her er min tegning, som beskriver atletik, og så har jeg venner og familie, der står og hepper på mig. Det er et sted, hvor jeg kan være tryk, og jeg kan være mig selv og lave de ting, jeg elsker, med nogle fantastiske mennesker ved siden af mig.

(ELEV, 8. KLASSE, 2024)

Det er næppe overraskende, men alligevel påfaldende, at så mange elever fremhæver deres fritidsaktiviteter som meningsfulde, mens skolen, hvor de tilbringer en stor del af deres vågne tid, ikke figurerer i deres beskrivelser af det gode liv. Her peger Aristoteles (Hall, 2018) interessant nok på, at kedsomhed er både fredens og lykkens fjende. Han giver et slående eksempel på, hvordan mændene i den antikke militære bystat Sparta alene var uddannet til at føre krig. Indbyggerne trivedes derfor ikke i fredstid, fordi hele deres identitet og tilværelsesindhold lå i arbejdet som soldat. De var ganske enkelt

uddannede i forhold til at bruge deres fritid fornuftigt. Overføres eksemplet til skolens øgede uddannelsesfokus og tages Aristoteles' ord om, at mennesker kun kan udleve deres fulde potentiale i selvvalgte intrinsiske aktiviteter, til efterretning, så kan det måske være forklaringen på, at elever ikke umiddelbart trives i en skole, der ikke leverer hovedingredienserne i det gode liv.

DET GODE LIV SOM SELVUDFOLDELSE OG SELVHENGIVELSE

Analysen har vist, at elever især forbinder frivilligt engagement i meningsfulde aktiviteter og samvær med venner og familie som væsentlige aspekter af det gode liv. Dette kan siges at eksemplificere det, som den danske livsfilosof Mogens Pahuus kalder hhv. selvudfoldelse og selvhengivelse. Når eleverne indgår i en selvvalgt fritidsaktivitet, kan der således være tale om selvudfoldelse. En af de drivkræfter, der kan ligge bag selvudfoldelsen, stammer fra "livsmod og vitalitet" (Pahuus, 1995; Kristensen, 2012), og det er netop en sådan, der kan være på spil, når man er fuldt ud til stede med det inderste i sig selv, fx gennem hobbyer som dans, sejlsads, håndbold, fodbold med videre. Ligeledes fremhæves de nære relationer i form af venskaber og familie af eleverne som afgørende for det gode liv. Dette harmonerer med Pahuus' begreb om selvhengivelse, som blandt andet betegner, at vi "forbinder os med andre mennesker" (Pahuus, 1995). Eleverne peger altså på en individuel komponent og en social/fællesskabende komponent i det gode liv, som man kan knytte til selvudfoldelse og selvhengivelse.

Derudover bliver fænomener i dialogerne ofte givet en værdi ved spejlingen i deres modsætning. Venskab bliver således mere nærværende, hvis man er ensom, ligesom det bliver mere magtpåliggende at leve i fred, hvis der er krig. Da alle de involverede børn på forhånd har gjort sig konkrete erfaringer med disse almene aspekter af det gode liv, er det tematiske indhold noget, alle kan forholde sig til. Dermed nivellerer filosofiens almene undersøgelsesområder elevernes deltagelsesforudsætninger, samtidig med at det eksistentielle fokus gør undervisningen mere oplevelsesorienteret og meningsfuld. På den måde ansporer dialogens form og indhold eleverne til at deltage aktivt, fordi spørgsmålene ganske enkelt opleves autentiske og provokerende i forhold til deres allerede vanefunderede skole- og livsforståelse. De nye perspektiver på viden, virkelighed og verden kan i første omgang være forvirrende, men de fleste elever veksler hurtigt rådvildheden til en nysgerrighed og undren, der fører til større oplevelser, klarere tænkning, skabertrang og forhåbentlig også bedre handlinger.

I sin etik beskæftiger den græske filosof Aristoteles sig med spørgsmålet om lykken som det endegyldige mål for al menneskelig stræben (Aristoteles, 2000). At blive lykkelig er et mål i sig selv, men Aristoteles er ikke blind for, at fænomener som familie, venskab og til en vis grad rigdom og berømmelse kan være midler til at opnå det gode liv. Det handler dog først og fremmest om at være dydig. Han understreger desuden, at "enhver handling og ethvert valg synes at rette sig mod noget godt" (Aristoteles, 2000, s. 31). Vi er også afhængige af en gunstig skæbne, held og andre ydre fænomener, hvilket han beskriver således:

For den mand er næppe lykkelig, hvis udseende er fælt, eller som er af dårlig familie eller ensom og barnløs, eller måske endnu værre, hvis han har aldeles slette børn eller venner eller de gode børn og venner er døde.

(ARISTOTELES, 2000)

Endelig pointerer Aristoteles (2000), at mennesket er et *zoon politikon*, et politisk dyr, der principielt ikke kan være lykkeligt alene. Aristoteles understreger netop, at venskabet er "blandt det nødvendigste i livet" og tilføjer: "Ingen ville vælge at leve uden venner, selvom han havde alle andre gode ting" (Aristoteles, 2000, s. 195). Dette kan siges at være parallelt med det, som eleverne fremhæver i denne undersøgelse. Som væsen besidder mennesket en særlig *sensus communis*, en fælles sans, der betyder, at det enkelte individ ikke kan være rigtig lykkeligt, hvis ikke fællesskabet er lykkeligt. Dermed bliver det afgørende for Aristoteles, at vi — især i vores fritid — gør de ting, vi elsker, og gerne i selskab med dem, vi holder af, og dermed leverer Aristoteles et vigtigt teoretisk perspektiv på analyserne af elevernes opfattelse af det gode liv, som også gør sig gældende i dag, flere tusinde år senere.

Litteraturliste

- Aristoteles (2000). *Etikken*. Det lille Forlag.
 - Astring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
 - Boysen, M.S.W. & Hansen, N.F. (2020). *Vovemod og handlekraft*. Akademisk Forlag.
 - Brinkmann, S. (2022). *Tænk*. Gyldendal.
 - Dysthe, O. (2004). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.
 - Hall, E. (2018). *Aristotle's Way: How Ancient Wisdom Can Change Your Life*. Random House.
 - Hansen, H.R. (2022). En didaktik der leder efter sin mening. I H.R. Hansen, T.N. Rasmussen & A. Søndberg (red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 9-23). KvaN.
 - Kristensen, L. (2012). Selvudfoldelse og selvhengivelse. I U. Thøgersen & B. Troelsen (red.), *Filosofi & Etik* (s. 85-101). Aalborg Universitetsforlag.
 - Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview*. Hans Reitzels Forlag.
 - Laursen, P.F. (2020). Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I O. Dysthe, I.J. Ness & P.O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 75-91). Forlaget Klim.
 - Madsen, K.R., Román, J.E.I., Damsgaard, M.T., Holstein, B.E., Kristoffersen, M.J., Pedersen, T.P., Michelsen, S.I., Rasmussen, M. & Toftager, M. (2023). *Skolebørnsundersøgelsen 2022*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
 - Pahuus, M. (1995). *Selvudfoldelse og selvhengivelse*. Aalborg Universitetsforlag.
 - Schaffalitzky, C. & Hejl, C.K. (2020). Idealer og virkelighed i filosofi med børn. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 9(1), 71-89. <https://doi.org/10.7146/spf.v9i1.122384>
 - Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press.
 - Worley, P. (2019). *TÆNK HØJT med dine elever*. Akademisk Forlag.
- 

uŋn

