

”Den didaktiske trivselsmodel” – om optimerende didaktik i pædagogisk arbejde i uderum set i perspektiv af trivselsaspekter

Af lektor Jette Lindgaard og lektor Bent Vigsø, Pædagoguddannelsen i Esbjerg, UC Syd.

Resume

Trivselsperspektivet er et centralt sigte i pædagogers arbejdsområder, og uderummet benyttes traditionelt set til aktivitetssamvær i det pædagogiske praksisfelt. Genstandsfeltet for ”Projekt: Pædagogen i uderummet – pædagogens didaktiske kompetence til understøttelse af borgeres trivsel” er pædagogisk praksis, hvor pædagoger og pædagogstuderende interagerer med borgere i uderummet. Empirien viser, at særligt tre overordnede emneområder bliver afgørende for optimering af didaktik omhandlende borgeres trivsel i uderummet: Situation, stemning og samspil, hvilket har givet anledning til udvikling af en dynamisk og kontekstuel didaktisk trivselsmodel.

Baggrund for forskningsprojektet

Af lovgivning relateret til pædagogers arbejdsområder fremgår, at borgeres trivsel er et fundamentalt kerneområde i pædagogisk arbejde. Det er udmøntet dels i Dagtilbudsloven (Retsinformation, 2020), i de overordnede mål for Folkeskolen (Børne- og undervisningsministeriet, 2020) og i Serviceloven (Retsinformation, 2018). Pædagoguddannelsen er organiseret med en grundfaglighed for alle studerende, som efterfølges af en specialisering indenfor et af følgende områder: a) Dagtilbudspædagogik, b) Skole- og fritidspædagogik eller c) Social- og specialpædagogik (Retsinformation, 2017).

Såvel dansk som international forskning viser, at ophold i naturen har betydning for menneskers sundhed og trivsel (Kaplan og Kaplan, 1989; Kaplan, 1995; Stigsdotter m.fl., 2011; Stigsdotter m.fl., 2017; Ejbye-Ernst m.fl., 2019; Wengel, Ishøj og Andkjær, 2020), hvilket er en stærkt medvirkende begrundelse for valg af uderummet som omdrejningspunkt i projektet.

Borgeres trivsel har et nationalt fokus. Det fremgår i de 7 nationale mål for danskernes sundhed i mål 2 og 3, at flere børn og voksne skal trives og have god mental sundhed (Ministeriet for sundhed og forebyggelse, 2014).

Trivsel er en væsentlig parameter set i forhold til arbejde med pædagogiske kernebegreber som udvikling og læring (Broström, 2009), og trivsel har betydning for en god udviklings- og læringsbane. Trivsel kan således betragtes som en betydende klangbund for pædagogisk arbejde.

Med udnyttelse af uderummets potentialer, set i perspektiv af trivsel og kvalificering af pædagogisk arbejde, har ”Projekt: Pædagogen i uderummet – pædagogens didaktiske kompetence til understøttelse af borgeres trivsel” fundet sted ved UC SYD i 2018-2021. Empiriindsamlingen er foregået på institutioner i Esbjerg, Fanø og Varde kommuner. Formålet med projektet er generering

af viden og forståelse for særligt betydningsfulde didaktiske kompetencer hos pædagogen i forhold til understøttelse af borgeres trivsel med uderummet som det pædagogiske miljø.

Forskningsspørgsmålet i projektet er: Hvilke særlige betydningsfulde didaktiske kompetencer kan identificeres i pædagogisk arbejde i uderummet med understøttelse af borgeres trivsel for øje, og hvordan kan indsigt i de identificerede kompetencer kvalificere pædagogisk praksis?

Den teoretiske forankring af begrebet trivsel er med afsæt i den positive psykologi, hvor den amerikanske professor i psykologi Martin Seligmans trivselsbegreb tilbyder en forståelse af begrebet som et konstrukt bestående af fem operationelle elementer: Positiv emotion, engagement, mening, positive relationer og præstation (Seligman, 2014). De fem elementer giver enkeltvis og sammen mulighed for en operationalisering af trivsel som udnyttes og forfølges i metodegenerering og databehandling.

Der er ved projektets begyndelse foretaget følgende definition af uderum: ”Uderum forstås her bredt, således, at det modsvarer inderum. Dvs. at det omfatter såvel det nære som det fjerne uderum. Dermed er institutionens gårdhaver, græsplæner, legeplads, skolegården mm. også tænkt ind ligesom byparken, engen, skoven, stranden osv. er inkluderet. En tommelfingerregel er, at lige så snart, at man er ude i fri luft, så er man i uderummet”. Den meget konkrete og håndterbare definition er valgt på baggrund af et tidligere forskningsprojekt, hvor det erfarer, at den pædagogiske virkelighed er, at de helt nære udefaciliteter i stort omfang benyttes til udeaktiviteter i pædagogiske kontekster (Lindgaard og Vigsø, 2015; Lindgaard og Vigsø, 2016). Da projektet ikke peger ind i en større diskussion om, hvornår der er tale om natur (Naturstyrelsen, 2020), men har didaktik i aktivitetssamvær i uderummet for øje, så er der valgt en konkret definition, som har vist sig at være særdeles håndterbar i forhold til projektets informanter. Definitionen er anvendt i al kommunikation med praksisfeltet og med de i projektet involverede studerende.

Metodisk tilgang

Afsættet for empiriindsamlingen er grundlæggende en narrativ tilgang. Pædagoger og pædagogstuderendes fortællinger om aktivitetssamvær med borgere i uderummet gøres til genstand for analyse med henblik på identifikation af didaktiske forhold, som i særlig grad vurderes betydningsfulde for pædagogisk praksis, hvor borgeres trivsel og optimering af den er i fokus.

I projektets tidlige fase inddrages 24 pædagogstuderende, som netop har færdiggjort deres 2. praktikperiode. Praktikkerne er bredt forankret på institutionstyper relateret til pædagoguddannelsens tre specialiseringsområder. Til praksisfortællingerne benyttes en til forskningsprojektet designet skabelon, hvor fokus er på fortælling, analyse og fortolkning af uderummet, trivsel og pædagogiske didaktiske kompetencer. Den enkelte studerende udfærdiger to praksisfortællinger fra den netop afsluttede specialiseringspraktik, hvor aktivitetssamvær i uderummet har fundet sted. Den ene fortælling skriver den studerende med afsæt i en praksis, som vurderes at være særlig vellykket, og den anden ud fra at være mindre vellykket.

Ligeledes med fortællinger fra praksis som omdrejningspunkt afholdes 9 individuelle interviews med pædagoger fra praksisfeltet fordelt ligeligt mellem uddannelsens tre specialiseringer. Pædagogen er på forhånd informeret om at tænke på en fortælling, som er valgt ud fra at være

særlig vellykket, og en anden fortælling valgt ud fra at være mindre vellykket. Interviewet er foretaget som et semistruktureret interview, hvor omdrejningspunktet er identisk med fokus for de studerendes praksisfortællinger.

I forlængelse heraf inddrages de 24 studerende i 8 studenterprojekter omhandlende aktivitetssamvær med borgere i uderummet. Datamaterialet fra studenterprojekterne foreligger som: 1) Studentergruppernes udviklede materialer i forløbet omhandlende gruppernes egne erfaringsbaserede vurderinger af betydningsfulde didaktiske kompetencer relateret til det pædagogiske arbejde med trivsel i uderummet. 2) Forskernes notater fra den enkelte studentergruppes mundtlige formidling af deres projekt.

Såvel de samlede 66 fortællinger fra pædagogisk praksis som datamaterialet fra de 8 studenterprojekter gøres til genstand for analyse med henblik på identifikation af didaktiske forhold, som er særligt betydningsfulde for aktivitetssamvær i uderummet med deltagernes trivsel for øje. Med afsæt i empirien udvikles en prototype af en didaktisk trivselsmodel. Modellen afprøves af 18 nye pædagogstuderende, som i 5 studenterprojekter gør sig erfaringer med den.

Studenterprojektgrupperne bidrager med afprøvninger af udeaktiviteter på konkrete målgrupper med fokus på trivsel og med en efterfølgende systematisk opsamling af borgernes subjektive oplevelser af, hvad og i hvilken grad, der fik dem til at føle sig glade/være sansende, være engagerede, se mening, kunne præstere/føle at lykkes og være i gode relationer, jf. elementerne i trivselsbegrebet. Med de studerendes konkrete erfaringer med anvendelse af modellen i pædagogisk praksis gennemføres en valideringsproces med de 18 studerende, hvor fokus er på modellens anvendelighed som didaktisk refleksionsmodel, tydelighed i forhold til dens budskaber og endelig modellens layout. Udover at kommentere prototypen inddrages de studerende i den videre udviklingsproces med udformning af modellen i form af forslag til mindre justeringer.

Afslutningsvis er den endelige model afprøvet med 17 nye studerende, som har anvendt den i 3 trivselsprojekter. Den sidste afprøvning har ikke foranlediget yderligere justering af modellen.

Fund – ”De tre S'er”

De samlede analyser giver anledning til identificering af fund, der overordnet set kan kategoriseres i tre emneområder: Situation, Samspil og Stemning. Samlet benævnt som: De tre S'er. Indenfor hvert af emneområderne kan der af datamaterialet udspecificeres konkrete forhold, som mere detaljeret og nuanceret kan beskrive emneområderne i form af underemner.

Situation

Det fremgår meget tydeligt i informanternes fortællinger, at konkrete aspekter omkring situationen har betydning for et aktivitetssamværs gennemløb fra start til slut.

Den anvendte definition på uderum betyder, at de muligheder, som de uderum fortællingerne udspiller sig i, er meget forskellige. Den amerikanske psykolog Gibson benytter begrebet affordance om forhold i omgivelserne, som tilskynder en bestemt adfærd (Gibson, 1979). Hans

pointe er, at mennesket afkoder og tolker et rums artefakter og potentialer for oplevelser og bevægelse ud fra en forforståelse, hvor kulturel opvækst og tillagte individuelle vaner har indflydelse på valg og dermed anvendelse. Uderum kan være mere eller mindre hårdt funktionelt kodede (Andkjær, 2018). Der er i datamaterialet eksempler på, at i de vellykkede fortællinger fra praksis, der udspiller fortællingerne sig i uderum, som er såvel stærkt som svagt kodede. Eksempler på stærkt kodede uderum er: Legeplads, skolegård, boldbane, vejsystem og speedway-bane og eksempler på svagt kodede områder er: Skov, strand, sø, mark, klit, dige og terrasse. Affordance bygger på en forståelse af, at mennesket perciperer, sanser og (be)mærker en verden af værdi (Hardahl, 2020). Særligt sansnings betydningsfuldhed er der i datamaterialet tydelige eksempler på. En pædagog fra et botilbud udtrykker i forhold til en tur på stranden: ”... *Selvom det var efterår, så af med skoene og ud og mærke havet. Med vinterjakke på. Det var en kold fornøjelse. Men det snakker de jo stadigvæk om, at det var en sjov oplevelse... Og en anden skulle i hvert fald ikke ud i det kolde vand. Og en anden synes stadig, at hun er super sej, at hun hoppede i...*”. En pædagog fra et andet bosted skriver sig tilsvarende ind i det sanselige: ”... *der sad han bare og nød solen, og vi har en lille sansehøve ovre i hjørnet. Han sad og lyttede til lyde fra sansehøven og fuglefløjt...*”. Tilsvarende forhold omkring vejrligets indflydelse på situationers udspil kan identificeres i datamaterialet, idet den rette parathed i form af påklædning, ly for vejret, nydelse af varme, vand, sikkerhed mm. er afgørende forhold, som pædagogen skal være opmærksom på.

I uderummet er det pædagogernes opfattelse, at der i højere grad er plads til deltagernes følelser og handlinger, hensigtsmæssige som uhensigtsmæssige. En pædagog i et botilbud udtrykker således: ”*Der var kun ham og mig... pladsen var der til, at han kunne stå af og løbe sin vej, og jeg kunne stå af og løbe min vej... den er rar at mærke, når man som pædagog bliver presset, at der er luft omkring én. Man står ikke inde i et lille rum. Man kan godt blive længere i en relation, der er svær, når man kan mærke, der er plads omkring én*”. I forhold til et ressourcebarn fortæller en pædagog: ”*Det var bare sådan en positiv dag for ham. Han var selv med de andre børn. Han var vældig optaget af det... der var så at sige ingen konflikter derovre, og der var nogle situationer, hvor de andre tirrede ham... fordi de ved, at han bliver meget gal... Men det tacklede han fantastisk flot, hvor han så gik væk fra dem... Ligesom for at få ro*”. Sidstnævnte bliver et eksempel på mange fra datamaterialet, hvor pædagoger oplever, at der er færre og mindre voldsomme konflikter og større frihedsgrader i uderum end i inderum. En pædagog udtaler: ”*Nogle børn føler sig bedre tilpas og mere frie, når de er i uderummet, hvilket er med til at øge deres trivsel, da de motiveres til at deltage*.” Lignende gælder generelt for idrættens rum, som også er forbundet med større følelsesmæssige frihedsgrader, hvor det er fundet, at det ikke er forventeligt at deltagerne har en stærkt følelsesdisciplineret adfærd (Winther, 2012).

Kendetegnende ved fortællingerne er, at informanterne har nemt ved at identificere peripeteia, forstået som den begivenhed, handling, brud på det normale, som kræver handling og som igangsætter fortællingen (Jørgensen et al, 2019). I indeværende projekt er det meget ofte i form af en idé eller en handling fra pædagogisk personale eller en eller flere deltagere, som konkret kan udpeges. Et eksempel er fra interviewet med en pædagog fra skole-fritidsområdet: ”*Jeg er kommet til vandhullet. Børnene fisker, og børnene sidder og pjasker i vandet. Og så er der én, der siger: ”Ej, prøv at se, jeg har noget mudder her”. Og så kan jeg ikke lade være med at drille... Så jeg*

tager en klat mudder. Og på ganske kort tid, så har vi 15 børn, der leger mudderkrig. Det er simpelthen et leben uden lige. Børnene, de er smurt ind i mudder fra top til tå. Jeg er smurt ind i mudder fra top til tå. Og de griner. Og de har det bare så fedt... ”.

I datamaterialets positive fortællinger spores en stor grad af aktivitetssamvær som emmer af påhidsomhed. Påhidsom betyder at være opfindsom, og begrebet knytter sig til kreativitet, åbenhed overfor andre, legeglæde mm. (Vigsø og Nielsen, 2006). En pædagog fra et dagtilbud fortæller fra en leg i en sandkasse, som han er en del af: ”... *Skal vi så ikke bygge prinsens slot ved siden af? ... så kan prinsen have det ene og prinsessen det andet... så kan vi grave en tunnel. Så kan de gå nedenunder og møde hinanden. Og så kan de måske kysse hinanden...*”. En anden pædagog fortæller: ”... *så synes jeg også herude, at det er fedt, at vi ikke har alle mulige legesager. At man skal bruge sin egen fantasi og sine egne ideer og kreativitet til at skabe legen. Den er ikke ligesom givet på forhånd*”. Fra en pædagoes oplevelse indenfor skole-fritidspædagogik fremgår: ”*For nylig, der havde de gravet et fem meter dybt hul derude... de arbejdede på det i 14 dage og fik gravet det her hul kæmpe, kæmpe, stort*”. Pædagogen værdisætter efterfølgende på et metarefleksivt plan, at børnenes idéer og kreativitet får spillerum for udfoldelse. Påhidsomhed og kreativitet tillægges værdi i forhold til deltagelse, men anskues bestemt også som en pædagogisk værdifuld kompetence. Et eksempel herpå er fra et pædagogisk tilbud for socialt udsatte, hvor den ugentlige 7 kilometers gåtur brydes med at kramme træer, sanggætte-konkurrence mm.

Samspil

Fortællinger fra pædagogisk praksis tegner et gennemgående billede af, at kropslige samspilsprocesser og deltagelsesgraden i aktivitetsforløb er afgørende for, hvordan og i hvilket omfang trivsel for den enkelte deltager og gruppen udspiller sig.

I forhold til kropslige samspilsprocesser kan begrebet, pædagogiske samhandlingsformer (Nørgaard og Jensen, 2020), bidrage med et didaktisk blik for, hvordan en række fysiske, psykiske og sociale handlinger kan tjene trivslen og fremme en fælles og potentiel intersubjektiv opmærksomhed, forståelse/mening om et aktivitetsanliggende mellem deltagere. Pædagogiske samhandlinger fordrer, at pædagogen er kropslig nærværende, deltagende, involverende og åben over for forhandlende processer. Forekomsten af handlinger i samspillet med børn, unge og voksne findes i vid udstrækning i datamaterialet fra de praksisfortællinger, som trivselsmæssigt vurderes at være særlig vellykkede. Nørgaard og Jensen (2020) refererer til fire samhandlingsformer som centrale elementer for udvikling af de pædagogiske relationer i samspilsprocesser: At tale, at vise, at føre, at deltage. Alle samhandlingsformerne involverer kroppen aktivt bl.a. via stemmebrug, synet/blikket, gestik, mimik, berøring, kroppens holdning, retning, positionering samt bevægelse. Samhandlingsformer kan, som nedenstående eksempler viser, øge graden af deltagelse, glæde, mening og trivsel hos de deltagende (Jensen, Wiegaard m.fl., 2008). Perspektivet udtrykkes af en pædagog fra et botilbud, som fortæller om, hvordan deltagelse og kropsligt engagement motiverer og fastholder deltagerne i et positivt aktivitetssamvær: ”... *en aften, hvor jeg fandt kridt frem, tegnede vi simpelthen hele gårdhaven til med kridt. Og det var så sjovt at se, at de var bare med i*

det så længe. Jeg fandt remedierne frem, så kunne de selv begynde at tegne. Og vi lavede hinkesten og vi lavede alt muligt. Men det var ligesom mig, der skulle tage tønnen og sætte det i gang. Fordi mange af dem formår det ikke selv”.

Tilsvarende vurderer en studerende ud fra konkrete praksiserfaringer, at kropslig involvering i pædagogisk arbejde i dagtilbud har trivselsmæssig betydning: *”Min kropslige deltagelse har en betydning for aktiviteten og det, at aktiviteten bliver meningsfuld for alle parter...”* En anden studerende understreger vigtigheden af at være kropslig nærværende og involverende på følgende måde: *”Det er betydningsfuldt, at vi er engagerede og deltagende i børnenes univers og lege... for at understøtte deres udvikling og trivsel.”*

En af pædagogens didaktiske kompetencer bliver derfor at reflektere over, håndtere og kropsliggøre samhandlingsformerne i en tilpasset og meningsfuld takt i forhold til deltagerens udviklingsmæssige- og trivselsmæssige ståsteder.

Datamaterialet viser endvidere, at pædagogerne peger på forskellige grader af deltagelse. Wenger taler om, at deltagelse i praksisfællesskaber kan gå fra legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse, hvor engagement, fantasi og indordning folder sig ud (Wenger, 2004). Legitim perifer deltagelse er en mulig position, når deltagere har behov for at se tingene an, er usikre, angstede eller på anden måde føler sig udsatte. En pædagog, der arbejder med voksne mennesker i udsatte positioner forklarer, hvad uderummet og hans håndtering af deltagelsesgraden betyder for deltagelse: *”Det er godt at være ude. Det er altid godt at få frisk luft og være i bevægelse... Og så tror jeg, det virker, at man kan gå til og fra. ... lige så snart vi er ude, bliver det meget nemmere for dem... Det er bare nemmere at være sig selv ... hvis du har nogle angstproblematikker... Vi går jo som regel i samlet flok, men jeg plejer at sige til nye: ”At hvis du har brug for det, så går du bare 50 meter bagved. Og så bevæg dig op til gruppen, hvis du er klar til det. Og bevæg dig lidt væk, hvis du synes du skal”.* Pædagogen er i handling og refleksion bevidst om, at deltagelse i udeaktiviteter har naturlige fordele for mennesker i udsatte positioner. Her er der mulighed for et frirum, hvor man kan være sig selv. Naturlige miljøer er stressreducerende og kan aflaste hjernen (Kaplan, 1995; Ejbye-Ernst, 2013), og det giver en følelse af frihed, at deltagerne naturligt og ubesværet kan trække sig i kortere eller længere tid fra fuld deltagelse og dermed i højere grad være selvregulerende i forhold til at finde ro i kroppen. Forskning viser, at psykisk overbelastede mennesker ved længere ophold i naturlige miljøer kan genvinde mental energi og få overskud til at forholde sig til andre og eget liv (Kaplan og Kaplan, 1989). Ophold i uderummet, under rette pædagogiske forhold, gør således deltagelse og fastholdelse i et positivt aktivitetssamvær mere håndterbart for den enkelte.

Et eksempel på aktivitetssamspil i uderummet med fuld deltagelse er hentet fra en førskolegruppe. Børnene får lov til at eksperimentere og udfolde ideer med vand, og de engagerer sig dybt i aktiviteterne. Pædagogen fra førskolegruppen fortæller om egen rolle i et aktivitetssamvær: *”De er virkelig meget engagerede. De får lov til at få det i hænderne, men det handler selvfølgelig også om, hvordan vi positionerer os i aktiviteten. Vi er med, og vi er sammen med børnene... Vi fylder på deres begejstring og deres nysgerrighed for at opmuntre dem... Når de er fordybet i en aktivitet, og de bliver kreative og bygger på og kommer med gode ideer og input, så tror jeg, at børnene føler: ”At det her er fedt, det lykkedes, og jeg har det godt”.* Pædagogen italesætter, at børnene deltager i

aktiviteterne med engagement, indordning og fantasi (Wenger, 2004). Hun oplever og vurderer, at børnene er i trivsel. Samtidig påpeger hun, at børnenes fulde deltagelse og opslugthed af aktivitetssamspillet understøttes af pædagogernes aktive kropslige deltagelse og involvering samt åbenhed over for samspillets muligheder.

Stemning

I en række fortællinger kan identificeres peakoplevelser. Peakoplevelser, forstået som oplevelser, der er udover det vanlige i den konkrete pædagogiske praksis. Der peges i særlig grad på trivsel i aktivitetssamvær, hvor udfordringsniveauet er højt, men balanceret. Begrebet, grænsevandring (Borghäll, 2019), giver i en del pædagogiske kontekster i aktivitetssamvær i udøvelse mening set i forhold til at flytte deltagerne i perspektiv af selvudvikling eller læring. Borghälls overordnede centrale pointer er, at grænsevandring rummer potentialer gående på, at deltageren kan opnå viden om egne grænser, kan udvide sine grænser, begrænsende forhold kan identificeres og reduceres, deltagerne kan få fat på mere af sig selv og kan udvikle sig. De er i den såkaldte læringszone. En anden del af fortællingerne ansporer til aktiviteter, der ikke giver deltagerne i trivsel. Det kan handle om aktivitetssamvær, som giver anledning til angst, eksempelvis for mørke, øvrige deltagere mm., men det kan også handle om sanselige aspekter, som opleves ubehagelige relateret til eksempelvis vand, sand eller fart. Deltagerne er her i det, som Borghäll benævner som panikzonen. Aktivitetssamvær med en stor grad af tryghed er uden tvivl forbundet med kvaliteter i pædagogisk arbejde med deltageres trivsel. Her viser datamaterialet, at tryghed ved gentagelse og ophold i kendt terræn er befordrende for succes. Her kan identificeres, at den tilbagevendende lange gåtur i klit og ved strand for socialt udsatte borgere, den ugentlige tur til kolonihaven i dagtilbuddet, den daglige cykeltur for borgeren med funktionsnedsættelse osv. er forbundet med pædagogiske rutiner (Krogh og Smidt, 2018), som i høj grad grundet gentagelsen har positiv indvirkning på deltageren og dermed på elementerne i trivselsbegrebet. Et andet forhold omhandlende tryghed er, at nogle deltagere alene føler sig mere trygge ved at være ude end inde (Wengel et al, 2020). Deltagerne profiterer af at være i komfortzonen (Borghäll, 2019). I et samlet stemningsperspektiv giver datamaterialet her anledning til, at reflekterede pædagogiske valg i forhold til tryghed, grænsevandring og grænseoverskridelse kan udnyttes som pædagogisk pejlemærke.

Humor og latter er identificerbare som fænomener, der spiller positivt ind på pædagoger og de pædagogstuderendes oplevelser af trivselsskabende aktivitetssamvær. En pædagog fra et dagtilbud fortæller: *"8 børn i optimistjollen, og så kan jeg trække dem ligesom en trækvogn hen langs stranden. Og det er megasjovt. Bare en lang snor... - og "skabe uvejr" ved at rykke dem op og ned..."*. Fra en studerendes praksisfortælling fremgår anvendelse af en humoristisk tilgang til socialt udsatte borgere: *"Jeg kan se et stort krat foran mig... De to jeg ville bygge positive relationer imellem, spurgte jeg om at gå forrest og finde vejen igennem den mørke jungle... Den ene hopper straks med på vognen, mens den anden står med et "hvor-er-du-mærkelig-Thor-blik" og fortæller: "Der er altså ikke jungle i Danmark!". Her havde jeg svært ved at holde masken..."*. Fra et botilbud for mennesker med funktionsnedsættelser giver pædagogen følgende eksempel: *"... en borger, der var i gang med at vande blomster omme i gårdhaven... der stod han omme bagved og*

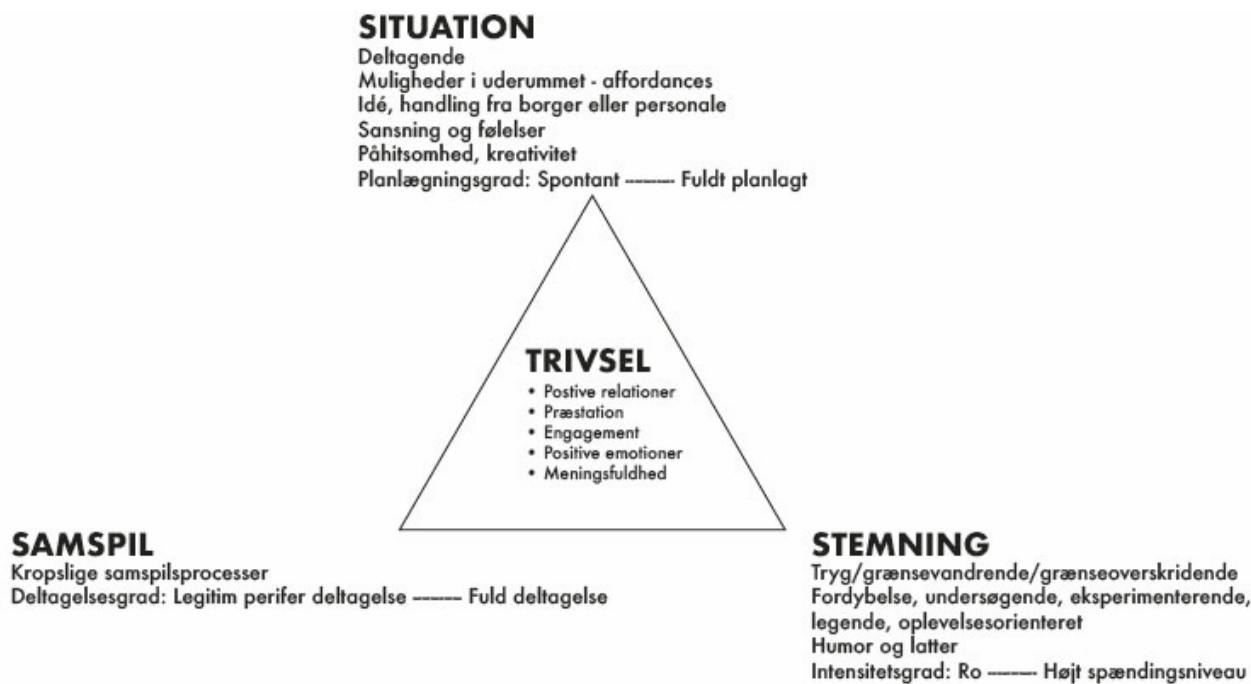
vandede og sprøjtede vand efter mig, og hun grinte... man kunne tydeligt mærke, at det var helt vildt sjovt... og det har jeg også kunne bruge efterfølgende, det der med, at man kan lave lidt grin og fis og ballade i mit videre arbejde med hende. At det måske er den vej, jeg skal bruge til at motivere hende...". Det sidste eksempel lægger op til at pege på, at humor har såvel en egenværdi som en nytteværdi (Søbstad, 1995). Pædagogen kan benytte humor i stemnings øjemed for at fremme lærings- eller udviklingsprocesser, men humor har en værdi i sig selv. Det rummer noget dybt menneskeligt, hvorfor det i en pædagogisk kontekst er tilstræbelsesværdigt i sig selv. Det giver i et didaktisk perspektiv god mening at tænke såvel humor som latter ind i sine didaktiske overvejelser. Der kan skelnes imellem forskellige former for latter (Søbstad, 1995; Søbstad, 2006). De mest oplagte at fokusere på i et trivselsperspektiv er at tilstræbe humoristisk latter, altså latter forbundet med humoristiske situationer, samt den sociale latter, i det den er værdifuld i forhold til opnåelse af følelsen af at være en del af en gruppe. Et nyt dansk studie er på linje hermed, idet det er fundet, at deltagerne foretrækker aktiviteter, hvor der er plads til sjov og grin (Wengel et al, 2020).

Såvel pædagoger som pædagogstuderende tillægger i stort omfang aktivitetssamvær, hvor tilstande som er fordybende, undersøgende, legende, eksperimenterende og oplevelsesorienterede som positive i forhold til deltagerens trivsel. Et konkret eksempel er her: *"Hvad er vand? Så vi fandt det i den flydende form. Det er jo nemt at samle ind i vandpytter og så videre, men vand er jo også andet... man kan fryse vand, så bliver det til is. Man kan koge vand - varme vand op - så bliver det til damp. Og så kan man faktisk fange det igen i en pose... nogle dyr, de kan jo faktisk gå på vand. Nogle ting kunne faktisk flyde på vand"*.

Aktivitetssamvær i uderummet oplever pædagoger som såvel arousalhæmmende som arousalfremmende. Om et ressourcebarn fortæller en pædagog: *"Jeg havde et barn, hvor jeg selv havde lavet værktøjskassen... Hvor jeg kunne sige: "Lad dig og mig gå udenfor. Du skal ud at slå nogle søm i". Så fik han sin værktøjskasse... - frem med træstubbene og så fik han en kasse med 100 søm. Så kunne han banke og banke og banke søm i... det er noget med at få sine aggressioner ned i den der pæl."*. En pædagog fra et botilbud for mennesker med funktionsnedsættelse udtrykker: *"Vi har nogle med meget lav arousal og nogle med lidt for høj arousal, og de kan komme ud og få sig brugt..."*. Pædagogerne udviser blik for og tillægger det betydning at have fokus på graden af intensitet set i forhold til såvel den enkelte som gruppen af deltagers trivsel.

Den didaktiske trivselsmodel

De tre S'ers betydning i pædagogisk arbejde med deltagers trivsel er samlet i "Den didaktiske trivselsmodel". Hovedpointen i modellen er, at den er kontekstuel. Forudsætningen for skabelse af trivselsfremmende aktivitetssamvær med deltager i uderummet er, at pædagogen har konteksten for øje set i forhold til modellens tre S'er: Situation, stemning og samspil. Endvidere er det en hovedpointe i modellen, at der kontinuerligt er dynamikker på spil, der gør, at modellen skal betragtes som en dynamisk didaktisk model.



Figur 1. Den didaktiske trivselsmodel

Perspektiveringer til anden didaktisk teori

Didaktik, som i særlig grad har situation og kontekst for øje, kan benævnes ”nærhedsdidaktik” (Broström, 2019). I indeværende projekt er der i høj grad tale om, at empirien taler i retning af, at pædagogisk fokus på det nære nu og her kvalificerer og er betydningsfuldt for pædagogisk praksis med deltagere i uderummet. Nærhedsdidaktik som begreb peger ind i det situationsspecifikke og kontekstuelle som betydende faktorer. Det vil sige, at deltagerne, omgivelserne, det nu og her levede liv mm. tillægges betydning i forhold til måden som pædagogen skal praktisere og handle på i øjeblikket. Pædagogen skal være sig situationen bevidst, og være i stand til at analysere den. Jensen taler om, at pædagogen skal foretage situationsanalyser og besidde situationsbevidsthed (Jensen, 2014). Pædagogisk situationsbevidsthed som et betydningsfuldt didaktisk aspekt vil koblet til modellen kunne fremme deltageres trivsel, da pædagogen vil kunne agere i forhold til de tre S'er. Der kan handles reflektivt og kropsligt med henblik på at skabe, holde, bryde eller forandre aktivitetssamvær i et trivselsøjemed.

Ifølge Schön foretager pædagogen ikke vilkårlige handlinger i situationen, men reflekterer fortløbende over den med et dobbeltblik på praksis (Schön, 1991; Schön, 2001). Han betegner den professionelle pædagog som ”den reflekterende praktiker”. Refleksion i handling fordrer, at praktikere har såvel et iagttagende og sensitivt blik på selve aktivitetssamværet som et opmærksomt blik på egne handlinger. En pædagogisk takt (Broström, 2009), der er vigtig for at gøre situation,

samspil og stemning optimal relateret til at understøtte et positivt og udviklende aktivitetssamvær med trivsel for øje.

Manen bidrager med yderligere dimensioner til refleksionstænkningen med følgende refleksionsformer: Den foregribende refleksion - refleksion i handling - den opsamlende refleksion (Manen, 1991). Den foregribende refleksion hjælper pædagogen til at møde mennesker og indgå i pædagogiske sammenhænge på en forberedt måde. Refleksion i handling giver pædagogen muligheder for at regulere, håndtere og optimere aktivitetssamvær alt efter de trivselsmæssige udfordringer, der opstår undervejs. Den opsamlende refleksion kan endeligt skabe værdifulde indsigter og dermed gøre pædagogen klogere i forhold til tidligere erfaringer og kommende praksis. Den præsenterede didaktiske trivselsmodel åbner naturligt op for didaktiske anvendelsesmuligheder relateret til omtalte refleksionsformer – i denne sammenhæng udtrykt som refleksion før, under og efter et aktivitetssamvær i uderummet med understøttelse af deltagernes trivsel for øje.

Konklusion

Den præsenterede didaktiske trivselsmodel er udviklet på baggrund af et narrativt indsamlet datamateriale. Analysen af det samlede datamateriale har givet anledning til identifikation af didaktiske fund relateret til projektets forskningsspørgsmål.

Fundene er teoretisk perspektiveret, operationaliseret og kategoriseret i forhold til tre overordnede emner – de tre S'er: Situation, samspil og stemning. De tre S'er afspejler hver for sig betydningsfulde emner for kontekstuel didaktisk refleksion og samtidig bidrager de samlet med en dynamisk forbundethed til trivselementerne.

Det pædagogiske praksisfelt får med den didaktiske trivselsmodel en praksisnær og evidensbaseret refleksionsmodel stillet til rådighed. Modellen kan fortløbende bidrage til refleksion og kvalificering af pædagogisk praksis i uderummet med borgeres trivsel som pædagogisk pejlemærke.

Litteratur

Andkjær, S. (2018). Friluftsliv og outdoor i skolen. I Jensen, J. O. m.fl. (red.) 2018. Motion og bevægelse i skolen. Hans Reitzels Forlag. Kbh.

Borghäll, J. (2019). AT BRYDE ISEN aktiviteter der opliver, overrasker og skaber samhørighed. Forlaget Underskoven.

Broström, Stig (2009). Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogikken – på vej mod educare. I Carlsson, M. m.fl. (red.). Sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Teori, forskning og praksis. Aarhus Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). Om nationale mål. Tre nationale mål er vedtaget for Folkeskolens udvikling.

Ejbye-Ernst, N. (2013). Natur og sociale indsatser. Hvad ved vi? Oversigt over tilgængelig viden om brug af naturen i sociale indsatser. IGN Københavns Universitet og VIAUC.

Ejbye-Ernst, N., Moss, B., Stokholm, D., Lassen, B., Præstholm, S. og Frøkjær, T. (2019). Betydningen af dagtilbudsarbejde med børn i naturen - En forskningsoversigt med fokus på nordisk litteratur. Undersøgt med sigte på danske forhold. Via University College. Center for børn og natur.

Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Hardahl, L.K. (2020). Flertydighed. Pædagogiske intentioner og medbetydninger i bevægelse. I: O. Lund, O. og Jensen, J.O. *Sans for bevægelse*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.

Jensen, A. S. (2014). Dannelse og didaktik i vuggestue og dagpleje – på vej mod situationsbevidsthed som didaktisk kategori. *Kognition og pædagogik*. 24. årg. Nr. 94.

Jensen, J.-O., Wiegaard, Lone m.fl. (2008). *Hey, jeg kan! Krop, bevægelse og læring i daginstitutioner*. Århus Kommune. Børn og Unge. Videncenter for Pædagogisk Udvikling.

Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J. og Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling. At fortolke, forstå og forny pædagogisk praksis*. Samfundslitteratur.

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15: s. 169 - 182.

Kaplan, R. og Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krogh, S. og Smidt, S. (2018). *Pædagogiske rutiner i dagtilbud*. Dafolo.

Lindgaard J. og Vigsø, B. (2015). Robusthed – et meningsfuldt pejlemærke i det pædagogiske arbejde. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 18. årg. nr. 2.

Lindgaard, J., & Vigsø, B. Å. (2016). Alsidige BEVÆGELSEsaktiviteter - et bærende fundament for sundhedspædagogisk arbejde. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 19. årg. Nr. 1.

Manen, M. van. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507-536.

Ministeriet for sundhed og forebyggelse (2014). *Sundere liv for alle. Nationale mål for danskernes sundhed de næste ti år*.

Naturstyrelsen <https://naturstyrelsen.dk/om-os/kontakt/faq/definitionen-paa/> pr. 13-11-20.

Nørgaard, F. og Jensen, J.-O. (2020). *Bevægelse og eksistentiel læring i børnehaven*. I: Lund, O. og Jensen, J.O. *Sans for bevægelse*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.

Retsinformation. *Bekendtgørelse af lov om social service*. LBK nr. 1114 af 30/08/2018. København: Børne- og Socialministeriet.

Retsinformation. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. LBK nr. 1326 af 09/09/2020

Retsinformation. Uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr. 354 af 07/04/2017.

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Ashgate Publishing Group

Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker.* Århus: Forlaget Klim

Seligman, Martin (2014). *At lykkes. En perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel.* 1. oplag, 2. udgave. Mindspace.

Stigsdotter, U., Schipperijn, J., Toftager, M., Randrup, T.; Bentsen, P., Grønbæk, M. og Kamper-Jærgensen, F. (2011). *SUSY Grøn: Brug af grønne områder og folkesundhed i Danmark.* Opsummering af et tværvideenskabeligt forskningsprojekt. Arbejdsrapport nr. 134. Frederiksberg: Skov & Landskab, Københavns Universitet.

Stigsdotter, U., Gramkow, M., Lygum, V., Corazon, S., Zhang, G., Poulsen, D., Souliè, T., Kissow, A-M., Ryhl, C., Siggaard, S., Troelsen, J., og Ekholm, O. (2017). *Sundhedsfremmende natur for mennesker med bevægelseshandicap.* Arbejdsrapport fra et tværvideenskabeligt forskningsprojekt med fokus på design og brug af naturen. IGN Rapport. Institut for Geovidenkab og Naturforvaltning, Københavns Universitet.

Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid.* TANO.

Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen.* Cappelen Akademisk Forlag.

Vigsø, B. og Nielsen, V. (2006). *Børn og udeliv.* CVU Press. Esbjerg.

Wengel, T.T.T, Ishøi, A. og Andkjær, S. (2020). "Naturen kan noget særligt" - Kvalitativ evaluering af Friluftsrådets projekt Sund i Naturen. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet.* 1. udgave, 2. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Winther, H. (2014). *Grundfølelsernes liv og funktion i idræts- og bevægelsesundervisning – et allestedsnærværende læringspotentiale.* www.idrottsforum.org/winther141118, (ISSN 1652–7224).