

Hanne Hede Jørgensen

Anette Boye Koch

Trivsel i pædagogers profession



VIA University College 2026

Trivsel i pædagogers profession (TRIPP)

Hanne Hede Jørgensen og Anette Boye Koch

I samarbejde med Dina Dot Dalsgaard Andersen, Mette Vittrup Sørensen og Mikkelt Rødby Kristiansen

2026 VIA University College, program for børns trivsel



VIA University
College

Projektet er gennemført med støtte fra BUPL's Forskningspulje og i samarbejde med pædagoger og pædagogiske ledere fra Lystrup og Skødstrup ved Aarhus.

Tegninger og forsideillustration: Sarah Kroer Simonsen, som løbende har fortolket projektets fortællinger og indsigter med sine tegninger



Indholdsfortegnelse

FORORD	4
INDLEDNING	6
KOM-I-GANG ØVELSE	8
HVOR ER DER TRIVSEL PÅ FÆRDE?	8
SKEMA: TRIVSEL I MIN INSTITUTION.....	9
BAGGRUNDEN FOR PROJEKTET	10
FORSKELLIGE FORSTÅELSER AF TRIVSEL	10
ANVENDTE METODER	12
VALG AF FORSKNINGSTILGANG	12
FORSKNINGSPROCESSEN I TRIPP	13
AT STILLE SIG I DET ÅBNE	14
FACILITERING AF SAMTALEFORMER.....	16
Interviews	16
Workshops.....	16
Turné	16
Undersøgelser andre steder	17
DET PÆDAGOGISKE SPROG FOR TRIVSEL	18
Fra verbale sprogspil til illustrationer.....	20
Sprogspillet om det pædagogiske	21
TRIVSELSHJULET	22
DE SEKS TEMAER	22
MATERIALEKASSEN	23
DET PÆDAGOGISKE PARADOKS OG DØMMEKRAFTEN	24
BALANCEGANG INDIVID - FÆLLESSKAB	26
DEN PÆDAGOGISKE RELATION	27
TIDSPERSPEKTIV	30
ET PÆDAGOGISK TRIVSELSPARADIGME	31
BLOMSTRING SOM METAFOR FOR DET GODE LIV.....	31
UDVALGTE FORTÆLLINGER OM TRIVSEL PÅ TVÆRS AF DAGTILBUD OG SKOLE	34
UDVALGTE CASES OM TRIVSELSFREMMENDE PROCESSER	38
TRIVSELSHJULET SOM SAMTALEPLADE	40
REFERENCER	41
LÆS MERE OM FORSKNINGSPROJEKTET	43

Forord

Vi har en specialklasse med syv drenge, som bare ikke trives. Børnene er nervøse og bange for hinanden og for de voksne. Men så har jeg som klassepædagog lavet et brydeprojekt med klare regler. Først øvede vi bare kampsportsteknikker. Så fik drengene lov til at tumle os pædagoger. Nu finder drengene ud af, at når de samarbejder, kan de vinde over os. Så begynder de lige så stille at bryde mod hinanden. Nu er de et hold, og de begynder at kalde på hinanden for hjælp. De tør mere. Også i klassen. De begynder at kunne aflæse hinanden, og klassens trivsel og fællesskab er blevet meget bedre. (Praksisfortælling af Bo)

I den rapport du skal til at læse, kan du få inspiration til at undersøge og reflektere over, hvor og hvornår børn er i trivsel. Du vil blive introduceret for et *pædagogisk* trivselsperspektiv og for vigtige pointer om det særlige, som pædagoger kan og gør i arbejdet med børn og unges trivsel. Som i eksemplet ovenfor, hvor pædagogen Bo sætter en trivselsproces i gang blandt en gruppe drenge fra specialklassen.

Rapporten formidler indsigter udviklet i projekt *Trivselsperspektiver i pædagogers profession (2023-26)*. Sammen med ni pædagoger og to pædagogiske ledere fra dagtilbud, skole-fritid og specialklasser har vi forskere ønsket at skabe professionsunderstøttende viden om, hvilke trivselsforståelser og -praksisser, som er 'ude at gå' i det pædagogiske arbejde - på tværs af pædagogiske institutionskulturer. Vores ambition er at bidrage til udvikling af et pædagogisk trivselsperspektiv og synliggøre pædagogers professionelle ekspertise både internt i professionen, tværprofessionelt, i forældresamarbejdet og politisk. Som en del af ambitionen havde vi en ide om at skabe et trivselskompas, som pædagoger på tværs af institutionstyper ville kunne anvende til at arbejde nuanceret med konkrete børns trivsel, men du vil igennem rapporten kunne læse om, hvordan og hvorfor den ide faldt til jorden. Lige som du vil kunne læse om, hvorfor vi i stedet for har valgt at få en tegner til sammen med os at illustrere den viden, vi med projektet har skabt. Undervejs har vi også været i dialog med pædagogstuderende og kolleger fra pædagoguddannelsen i Aarhus og Grenå omkring vores fund. Vi har desuden testet og videre udviklet projektets pointer på turneer til 13 andre dagtilbud og skoler i Danmark i regi af BUPL's 'Få en forsker' i 2025.

Projektrapporten er udformet med praksiseksempler, øvelser, illustrationer og forslag til videre læsning af pædagogisk teori. For undervejs i projektet har vi identificeret noget af den grundlæggende pædagogiske teori, som pædagogernes fortællinger om praksis hviler på. Vi håber rapporten kan inspirere dig som pædagog i din daglige praksis, hvad enten du arbejder i dagtilbud, skole eller indenfor specialområdet. Ligeledes håber vi, at rapporten kan give et indblik i, hvad der kendetegner pædagogers særlige professionelle ekspertise, hvad angår arbejdet med børn og unges generelle trivsel.



Indledning

De fleste børn og unge i Danmark trives og har det godt. Men trivlsen ser ud til at falde med alderen, og en større del end tidligere oplever trivselsudfordringer i hverdagen. Trivsel nævnes da også som et helt centralt tema i både Dagtilbudslov, Folkeskolelov og Sociallovgivning. Det er en af pædagogprofessionens fornemste opgaver at tage vare på børnenes og de unges trivsel. Men der er også mange andre fagprofessionelle, som har trivselsambitioner på børnenes vegne. Og der er stor forskellighed i forhold til, hvordan trivsel forstås og praktiseres. Skolelæreren forstår måske trivsel i relation til, hvordan barnet fungerer i en læringssituation. Socialrådgiveren har måske sit fokus rettet mod at gøre noget ved de levevilkår, som skaber mistrivsel. Pædagogen er måske mere optaget af, om et barn er i stand til at deltage i fællesskabsaktiviteter og leg med andre børn. De forskellige forståelser af trivsel – som ofte er udtalte – får betydning for, hvad der antages som væsentligt at fokusere på, både i det daglige pædagogiske arbejde med børn og i dialog med forældre. Samt, når man i et tværprofessionelt forum skal vurdere og enes om at igangsætte målrettede indsatser eller processer til understøttelse af børns trivsel.

Undersøgelser viser, at børns trivsel forstås forskelligt afhængig af, om barnet befinder sig i dagtilbud, skole eller hjem. Børn mødes altså af mange forskellige ikke udtalte trivselsforventninger, afhængig af, hvor de er i deres liv, og hvem de møder. Men hvad så, når børn møder *pædagoger* på forskellige tidspunkter i deres liv og i forskellige institutioner? Mødes de så af samme forståelser? Er der en særlig måde, som pædagoger forstår og arbejder med trivsel, der går på tværs af pædagogiske institutioner? Rapporten handler om, dels hvordan vi sammen med pædagoger har undersøgt, om der findes et særligt pædagogisk perspektiv på trivsel på tværs af pædagogiske institutioner og dels om, hvordan vi sammen har udviklet et pædagogisk sprog for arbejdet med børn og unges trivsel.

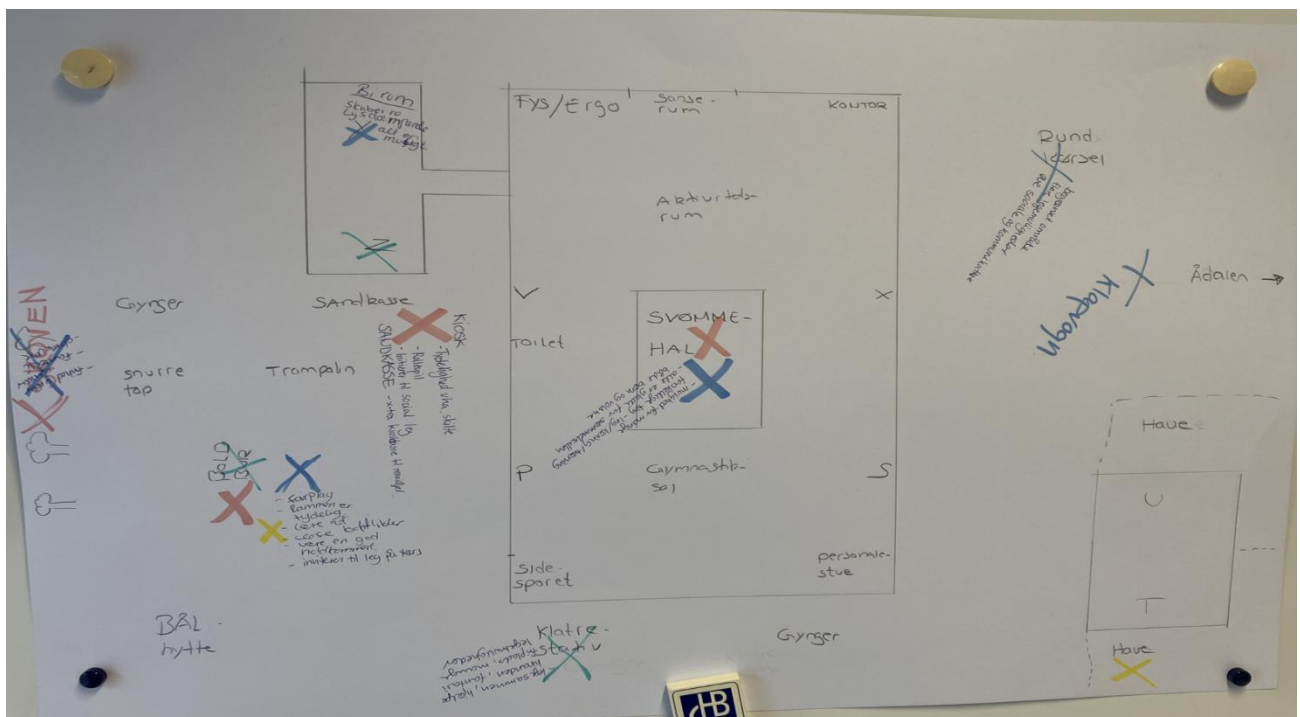


Hvor er der trivsel på færde?

Den, som har valgt stedet, fortæller hvorfor - ved at dele konkrete situationer fra hverdagen til at beskrive, på hvilken måde, der ofte er trivsel netop her.

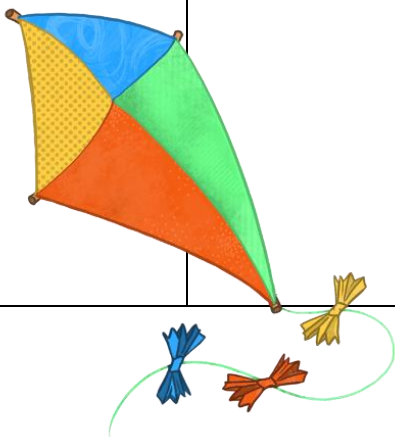
1. Hvem er til stede?
2. Hvad er det for et sted (beskriv de fysiske omgivelser, evt. funktion, atmosfære m.m.)
3. Hvilke ting, materialer, redskaber er tilgængelige?
4. Hvad gør børnene for at komme eller være i trivsel?
5. Hvad gør pædagogerne?

Lav desuden et fælles mind-map over jeres institution, som fastholder de steder, I har talt om.



Figur: Eksempel på mind-map udarbejdet af pædagoger fra Rønde SFO.

Skema: Trivsel i min institution

Hvem er til stede?	Hvad er det for et sted?	Hvilke ting er tilgængelige?	Hvad gør børnene for at være i trivsel?	Hvad gør pædagogerne?
				

Baggrunden for projektet

Der er mange børneforskere og praktikere, herunder pædagoger, som ikke forholder sig tydeligt til, hvordan de forstår trivsel, selvom begrebet anvendes og trivsel er målet. Konsekvensen er, at det pædagogiske arbejde med trivsel forbliver uklart, hvad angår mål og indsats. Det har blandt andet betydning i det tværprofessionelle samarbejde, hvor fx psykologfaglige og sundhedsfaglige trivselsdiskurser ofte sætter dagsordenen, eller hvor der tages afsæt i trivselsmålinger med uklare trivselsforståelser. Pædagoger er tæt på børns hverdagsliv. De møder børn i deres glæder og bekymringer, og de ser børnenes daglige sejre og udfordringer. Pædagoger har brug for at stå fagligt stærkt for i højere grad at kunne bringe pædagogiske og kontekstsensitive trivselsperspektiver og forståelser ind i samarbejdet omkring børnene. Tilsammen kalder det på en øget opmærksomhed på, hvordan et virkningsfuldt pædagogisk arbejde med og samarbejde om børns trivsel forstås, praktiseres og kan kvalificeres.

Forskellige forståelser af trivsel

Et litteraturstudie identificerer otte forskellige forståelser af trivsel på tværs af 136 skandinaviske forskningsartikler, som interesserer sig for børns trivsel i enten dagtilbud, skole eller hjem. I langt de fleste af studierne, defineres trivsel ikke eksplicit, men må læses frem af teksten. I relation til, om man interesserer sig for børn i dagtilbud, skole eller hjem ses samtidig forskellige dominerende forståelser knyttet til trivsel, hvilket i praksis betyder, at der ikke kun internt i en profession, men også mellem de professionelle, der arbejder forskellige steder, skabes unødvendige barrierer for samarbejdet (Molbæk et al., 2023).

Trivselsbegrebet er desuden blevet beskrevet som ensidigt og tyrannisk i uddannelsessammenhæng. Det forbindes umiddelbart med noget godt, men hvis vi ikke stiller spørgsmål ved trivsel som begreb eller diskuterer de bagvedliggende teoretiske perspektiver, risikerer vi at iværksætte trivselsfremmende tiltag som forsimplede forskrifter eller normer på individniveau. Hvor vi i stedet burde løse de bredere sociale problemstillinger og anskue trivsel som en dynamisk proces mennesker løbende gør og skaber sammen i bestemte situationer (Simovska og Kousholt, 2023).

Trivselsforståelser

Otte forskellige forståelser af børns trivsel er identificeret i et studie på tværs af forskningslitteraturen i Skandinavien: **Subjektiv trivsel** med fokus på det enkelte barns egen-oplevede følelsesmæssige trivsel og livskvalitet, hvor det at 'have det godt' og opleve balance og livskvalitet er i centrum. **Trivsel i relationer** med fokus på, hvordan trivsel opstår i interaktioner med andre, eksempelvis forældre og jævnaldrende, **Trivsel forstået i en objektiv optik** med et fokus på, hvordan trivsel kan 'se ud', når et barns trivsel skal vurderes af de professionelle. **Trivsel i relation til læring** med et blik for, hvordan indsatser i og omkring primært skolen kan understøtte børns trivsel og udbytte. **Trivsel forstået som deltagelse** i de faglige og sociale fællesskaber, der er i dagtilbud og skole. **Trivsel som determineret af ressourcer** med fokus på, at børns trivsel er afhængig af en række sociale og relationelle faktorer, hvorfor barnets nære omgivelser og generelle levevilkår ses som afgørende. **Trivsel som fravær af risikofaktorer**, der ofte knytter sig til bestemte opvækstbetingelser, der skaber øget risiko for mistrivsel. **Trivsel som komplekst fænomen**, omfattende undersøgelser eller teori, der eksplicit og overordnet forholder sig til begrebet trivsel og som understreger begrebets kompleksitet ved at behandle begrebets nuancer historisk, politisk og i praksis (Molbæk et al., 2023).

Læs mere her:

Trivselskommissionen. 2025. Baggrundsrapport. Status på trivslen blandt børn og unge
<https://uvm.dk/media/o2ea3l2w/250224-trivselskommissionens-baggrundsrapport.pdf>

Molbæk, M & Koch, A.B. (2024). Børn og unges trivsel – hvad taler vi egentlig om? *KvaN*, nr. 128: Børn og unges trivsel. 44. årgang. April. Side 15-27.

Den danske Trivselskommission (2025) problematiserer ligeledes, at begreberne trivsel og mistrivsel alt for ofte bruges i flæng både i den offentlige samtale, blandt praktikere og i nogle forskningsmiljøer. Den begrebsmæssige uklarhed medfører, at samtaler om trivsel ofte bliver ukvalificerede og rodede, og det kan blive svært at planlægge og enes om, hvilke trivselsindsatser eller processer, der skal iværksættes. Der efterlyses nye måder at tale om trivsel på, hvor alle gør sig umage med at nuancere sproget om trivsel, men samtidig definerer, hvad de taler om. Trivselskommissionen (2025) bemærker desuden, at trivsel som begreb ikke må domineres af sundhedsfaglige og psykologiske diskurser, fordi disse har tendens til at bevæge sig væk fra det alment menneskelige henimod det patologiske.

Anvendte metoder

Projekt TRIPP er et projekt, hvor forskere og pædagoger skaber

viden sammen. Konkret deltager en kernegruppe på ni

pædagoger og to pædagogiske ledere fra dagtilbud og skole

samt to forskere og tre undervisere fra VIA University College,

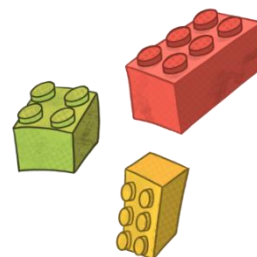
Pædagoguddannelsen og Forskningsprogrammet Børns Trivsel.

Derudover deltager mere end 50 andre pædagoger fra skoler

og dagtilbud i Danmark. Den viden, der skabes, er derfor både praksisnær og forskningsbaseret.

Det praksisnære handler om at bringe hverdagsrutiner, værdier og handlingsforslag i spil, så vi kan undersøge og diskutere, hvordan pædagoger i dagtilbud og skole forstår og arbejder med trivsel.

Det forskningsbaserede handler om at inddrage pædagogisk teori samt nyere trivselsforskning i samtalerne med pædagogerne og at formidle den viden, vi sammen skaber som forskningsviden mundtligt og skriftligt på konferencer og i tidsskrifter, hvor fagfæller vurderer videnskabeligheden i den skabte viden.



For at kunne skabe praksisnær viden med pædagoger, er der tre ting, som er særligt vigtigt:

- 1) At vælge en forskningstilgang, som kan skabe overblik over forskningsprocessen for både forskere og pædagoger, og som kan understøtte samskabelsesprocesser
- 2) Forskerne skal stille sig åbne over for den viden, pædagoger har
- 3) Forskere skal facilitere samtaleformer, hvor forskningsviden og pædagogisk praksisviden kan komme i spil på lige vilkår

Valg af forskningstilgang

Vi har valgt en design-based-research tilgang (DBR), fordi det er en

forskningstilgang, der kan understøtte tværprofessionelt

samarbejde mellem forskere og praktikere. DBR-tilgangen opdeler

forskningsprocessen i fire domæner: *kontekst*, *LAB*, *eksperiment* og

refleksion. DBR er særligt brugbar, når man som i vores projekt både

vil undersøge, hvordan en praksis allerede udøves på tværs af

institutionstyper og samtidig gerne vil skabe grobund for nye

praksisser.



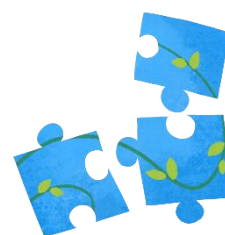
Design-based Research

er en forskningstilgang, der kan understøtte tværfagligt samarbejde mellem praktikere og forskere (Barab og Squire, 2016, Jørgensen et al., 2021). Med den forskningstilgang kan vi både undersøge den praksis, der allerede udøves i de respektive kontekster som fx skole og dagtilbud, men vi kan også skabe grobund for forandring. DBR opdeler en forskningsproces i fire domæner: Kontekst: der handler om at undersøge den eller de kontekster, hvori forskningen udføres. LAB: hvor praktikere og forskere enten hver for sig eller sammen forbereder eksperimenter. Eksperiment: hvor vi udfører et eksperiment enten i praksis eller på en workshop på afstand af praksis. Refleksion: hvor vi reflekterer over den viden, vi får gennem eksperimentet om praksis og om de kontekster, som praksis udøves i.

Forskningsprocessen i TRIPP

Kontekst: Konkret har vi gennemført forskellige former for interviews i

begyndelsen og midt i projektet. Disse interviews er gennemført ude i de respektive dagtilbud og skoler. Derudover har vi ligeledes i begyndelsen af projektet bedt pædagogerne skrive praksisfortællinger med eksempler på, hvordan de ser og arbejder med trivsel i de institutioner, de kommer fra.



LAB: Her har forskerne arbejdet med at forberede forskellige workshops. Fx har vi samlet materialer til at arbejde med et fremtidsværksted. Vi har samlet fotos fra skoler og dagtilbud af børn og pædagoger i forskellige situationer med henblik på en fotoanalyse. Vi har lavet foreløbige analyser af praksisfortællinger, som vi har illustreret på forskellige måder, fx har vi – og i overensstemmelse med vores oprindelige forskningsambition - lavet en prototype på et trivselskompas.

Eksperiment: På tre ud af fire workshops har vi faciliteret eksperimenter med pædagogerne. Blandt andet har vi lavet fotoanalyser (*udvælg i grupper på tværs af institutioner to billeder, der ifølge jer, viser børn i trivsel*), vi har udvekslet praksisfortællinger (*beskriv en situation, hvor I arbejder med trivsel*), lavet et fremtidsværksted (*tegn i to grupper på tværs af institutionstyper en fremtidsinstitution for børn i alderen 1-18 år, institutionen skal give pædagogerne de bedste forudsætninger for at arbejde med børns trivsel*). Endelig har vi afprøvet prototypen på et trivselskompas, som pædagogerne endte med at pille fra hinanden.

Refleksion: Vi har i begyndelsen af hver workshop bragt foreløbige analyser tilbage til pædagogerne for sammen med dem at justere på indsigter og fund. Over tid har vi tegnet og afprøvet et temahjul (på sigt kaldet trivselshjulet) og en materialekasse. Vi har afsat den fjerde workshop til at formulere cases over trivselsarbejde med afsæt i trivselshjul og materialekasse. Endelig har Anette og Hanne formidlet foreløbige fund og afprøvet trivselshjul og materialekasse på en turné til 13 andre dagtilbud og skoler i Jylland, på Fyn og Sjælland. Samtidig har en af de tre deltagende undervisere, Mikkel, afprøvet trivselshjulet og materialekassen i interviews med pædagoger fra naturbørnehaver. Som inspiration til videre udforskning af et pædagogisk trivselsperspektiv har en anden af underviserne, Mette, i forbindelse med sin undervisning på pædagoguddannelsens social-special specialisering testet trivselshjul og materialekasse på bosteder for voksne med udviklingshæmning.

DBR-tilgangen hjælper os med at gøre forskning til en helt konkret arbejdsform, der handler om at bevæge sig frem og tilbage mellem kontekstforståelser, italesættelser af tavs praksisviden og af forskningsviden samt samskabelse af ny viden og tilbage til de respektive kontekster for at afprøve meningsfuldhed og anvendelighed af den nye viden.

At stille sig i det åbne

Hvor DBR-tilgangen er ret konkret, er det som forsker *'at stille sig i det åbne'* mere abstrakt. Det handler om vedvarende at øve sig i at være åben, ikke lave for hurtige konklusioner og ikke være bedrevidende. Det handler om at være bevidst om, at det analytiske sprog, som vi forskere og undervisere bringer ind i samarbejdet, er en dominerende magtfaktor i forhold til det praksissprog som er pædagogernes. Pædagogers praksissprog er kendetegnet af at være erfaringsbaseret, ofte udtryk for *'tavs viden'*, og knyttet til nærvær med vidt forskellige børn og i vidt forskellige situationer. Denne sproglige dimension er særlig vigtig i et projekt som TRIPP, som retter sig mod at understøtte pædagogfagligheden, så pædagoger kan møde andre fagligheder med et stærkt pædagogisk fagsprog. Vi kan ikke skabe et pædagogisk trivselsperspektiv, der er forankret i en analytisk sprogbrug med svulstige begreber, som skaber distancere til praksis og derfor dør ud efter projektet. Samtidig er vi nødt til ad analysens vej at forløse det praksissprog, som pædagoger bruger på tværs af institutioner og understøtte og italesætte dette som et fagsprog knyttet til *det pædagogiske*. Derfor må vi gennemføre en forskningsproces, der både er planlagt og gennemsigtig og samtidig fleksibel og åben. At stille sig i det åbne gælder således i forhold til det

indholdsmæssige: pædagogernes viden om trivsel, og formen: måden, vi faciliterer forskningsprocessen på. Ikke at vide, hvor vi skal hen – som ledere af et forskningsprojekt - er på en og samme tid svært og befriende. Derfor TAK til de deltagende pædagoger for at turde at stille spørgsmål og sige os imod ved fx at skille prototypen ad. TAK også til pædagogerne på turneen for afprøvninger og diskussioner af trivselshjul og materialekasse og i diskussioner om, hvad der egentlig er pædagogisk.



At stille sig åben

Udover at arbejde med DBR, er vi også inspirerede af fænomenologien. Her refererer vi blandt andet til Finn Thorbjørn Hansens undringsbaserede fællesskaber og praksisfænomenologi (Hansen, 2008; 2022). Thorbjørn Hansen anerkender, at professionsudøvere som fx pædagoger har en særlig evne til at praktisere nærvær. Heri ligger der en særlig viden. Vi refererer også til Max van Manen, som argumenterer for, at forskere, når de formidler praksisnær forskning, anvender æstetiske udtryksformer som fx anekdoter og fortællinger. Ifølge van Manen (2014) kan æstetiske udtryk give oplevelser af nærhed til situationer for praksis, det kan både skabe genkendelighed og stemning, og det kan oplyse skæve vinkler. Vi har derfor valgt i denne rapport både at inddrage fortællinger og illustrationer.

En af Finn Thorbjørn Hansens bøger hedder At stå i det åbne (2008). Men overskriften på afsnittet ovenfor er At stille sig i det åbne. Heri ligger en bevægelse og en erkendelse af, at vi som forskere - og praktikere - har en tendens til at træde tilbage i det lukkede; det vil sige dér, hvor vi har 'sikker' viden, forstået som kropslig forankret viden om god pædagogik. For os forskere handler det blandt andet om, at vi som undervisere (i mere end 25 år) skal minde os selv om, at dette ikke er en undervisningssituation, hvor vi skal formidle viden til praktikerne. Det er en samskabelsesproces, hvor vi sammen skal undersøge og diskutere både praksisviden og forskningsviden med henblik på at forstå praksis og skabe nye veje at gå for praksis; herunder også udvikle sprog for den trivselspraksis pædagoger allerede udøver. For os forskere i projekt TRIPP har det været vigtigt hele tiden at huske os selv og hinanden på, at vi skal turde stå i det uvisse længst muligt, stille os åbne og lyttende over for det, der kommer – også efter de første spæde analytiske forsøg.

Facilitering af samtaleformer

Interviews

De konkrete metoder anvendt i projektet er interviews og workshops. Vi har arbejdet med forskellige interviewformer fx fokusgruppeinterview (Halkier, 2010), hvor flere pædagoger er til stede samtidig og kan supplere hinanden. Derudover har vi lavet stedssensitive interviews (Sand, 2020), hvor vi har besøgt pædagogerne i deres respektive institutioner for at bede dem udpege steder, som de forbinder med trivsel (se øvelse s.8)



Et toilet, en dødsfælde og et sløjdlokale: Billeder taget på nogle af de steder, 'hvor der er trivsel på færde' ifølge pædagoger i TRIPP (Se fortællingerne side 33-38)

Workshops

Udover interviews har vi arbejdet med workshops, hvor vi forskere har faciliteret forskellige former for samtaler og eksperimenter. I en periode på et år, har vi afholdt fire workshops. Vi har mødtes dels på VIA University College, dels på en skole og dels i et dagtilbud. Vi har dermed besøgt hinandens arbejdspladser og understøttet ideen om, at vi skaber viden sammen, og at den viden, vi skaber, er praksisnær.

Turné

I regi af 'Få en forsker' har Hanne og Anette gennemført en turne rundt til 13 andre pædagogiske institutioner. Turneen er ligeledes gennemført som workshops. En del af pædagogerne har forberedt sig ved at foretage en fælles vandring i deres institution og tale om trivsel inden vi kom – inspireret af den stedssensitive interviewmetode (se øvelsen side 7-8). Mens andre har arbejdet på stedet med at formulere eksempler og afprøve trivselshjul og materialekasse.

Workshops

Workshops er en almindelig metode i forskning, der ønsker at inddrage praktikere, når der skal skabes ny viden (Jørgensen, 2020). På workshops kan forskere facilitere samtaler om komplekse forhold ved at lave små eksperimenter, der bringer deltagernes erfaringsviden i spil. Fx får deltagernes ideer og værdier konkret form, når hænderne aktiveres, lige som sproget bliver undersøgende, når man får til opgave at gøre noget sammen - som i et fremtidsværksted eller ved at udvikle eller afprøve anvendeligheden af en prototype (Brandt et al., 2012)

Undersøgelser andre steder

Parallelt med Anette og Hannes turné har to kolleger fra VIA, Mikkel og Mette, afprøvet projektets foreløbige fund ved at besøge andre pædagogiske institutioner og inddrage andre pædagoger. Mikkel har udvidet dagtilbudsområdet i projektet ved at foretage stedssensitive interviews med pædagoger i to naturbørnehaver. Mikkels empiri indgår i fortællingerne side 33-38. Hermed har vi udvidet antallet af deltagende pædagoger og pædagogiske institutioner og trukket viden fra projektet ind i undervisning på pædagoguddannelsen. Derudover har Mette taget tilløb til en videre undersøgelse ved at gennemføre stedssensitive interviews med pædagoger på to bosteder for voksne med udviklingshæmning. Med parallelle undersøgelser andre steder afprøver Mikkel og Mette også, hvordan stedssensitive interviews helt konkret kan udfolde pædagogers trivselsforståelser og gøre deres trivselspraksis synlig for dem selv, sådan som vi med den indledende øvelse opfordrer læseren til at gøre.



Det pædagogiske sprog for trivsel

Pædagogerne i TRIPP giver udtryk for, at pædagoger savner et stærkt fagsprog for at kunne indgå ligeværdigt i tværprofessionelt samarbejde om børns trivsel. Som vi skal se i det følgende, *har* pædagoger på tværs af institutionskulturer et fagsprog. Men de oplever ikke altid, at det er særlig stærkt. Det kan skyldes, at det blandes med andres fagsprog som fx psykologers og læreres. Eller det blandes med sprog, hentet fra udefrakommende koncepter og metoder (Jørgensen, 2020). Det kan skyldes, at det tværprofessionelle samarbejde i pædagogiske institutioner ofte bliver en envejssamtale, hvor 'eksperter' formidler en særlig viden til pædagoger, der lytter (Hvidtfelt og Stanek, 2022). Men det kan også skyldes, at det sprog, pædagogerne bruger, opfattes som et hverdagsprog. På turneen sagde en pædagog, at hun nogle gange manglede at kunne henvise til pædagogisk teori, mens en pædagog et andet sted mente, at det pædagogiske fagsprog blev udvandet, hvis ikke man havde og brugte stærke fagbegreber. Lad os derfor først se på, hvad fagsprog er for derefter at identificere det pædagogiske fagsprog i forhold til 'andre' fagsprog, som pædagogerne også benytter og har brug for at kende.

I rapporten og i projektet forstår vi sprog i forlængelse af Ludwig Wittgensteins sprogfilosofi. Sprog forstås derfor ikke som en fast størrelse, men som noget, der udvikler sig over tid og gennem brug. Det er ifølge Wittgenstein som et lokalt forankret og meningsskabende spil. Derfor er sprog både noget, man bruger til at forstå og se med, og det er noget, der viser sig i praksis. Enhver profession vil derfor bruge sproget forskelligt, og samtidig vil den måde, man bruger sproget på, vise sig i den måde, man udøver sin praksis på. Fx vil en pædagog for at praktisere anerkendelse som regel gå ned i knæ for at møde et barn i øjenhøjde dér, hvor barnet er. Hvis ikke man er pædagog, er det ikke sikkert, man ser denne handling som et meningsfuldt udtryk for anerkendelse. Når vi bruger Wittgenstein til at se sammenhængen mellem sprog og praksis, kan vi forstå, hvorfor pædagogiske institutioner kan udvikle forskellige praksisser og rutiner, selvom de ved hjælp af fagbegreber italesætter de samme værdier. Det kunne være trivsel. For alle pædagogiske institutioner vil sandsynligvis understrege, at de arbejder med børns trivsel. Men gør de det ved at håndhæve en tydelig struktureret hverdag gennem faste rammer og regler, eller gør de det ved at håndhæve plads til børns selvinitierede leg?



Hvilke ligheder og forskelle springer i øjnene på os forskere, når vi følger med pædagogerne rundt og ser på den pædagogiske hverdag med fokus på trivsel, og sådan som hverdagen præsenteres for os gennem institutionernes steder? Ser og forstår pædagoger og forskere med samme sprog? Hvilket sprog bruger pædagogerne, og hvilke spørgsmål får vi lyst til at stille?

Sprog, sprogspil og praksis

Ludvig Wittgenstein (1994) formulerer igennem 1930'erne og 40'erne en sprogfilosofi, som har påvirket al efterfølgende sprogteori. Ifølge Wittgenstein er sprog ikke et redskab, der kan bruges til at sige noget endegyldigt sandt om verden med. Sprog er derimod som et skakspil, som man kun kan forstå gennem deltagelse. Det er vanskeligt at forklare reglerne i spillet for én, der spiller et andet spil. Sprog etablerer særlige ordener og logikker, der udvikles over tid og gennem brug. Med spilmetaforen viser Wittgenstein, at sprog rummer en væsentlig social dimension. For et sprogspil etablerer og udvikler sig i et netværk af handlinger, forventninger, svar og regler, hvor enhver aktør - eller spiller - vedvarende søger accept for egne forståelser og samtidig søger at tune sig ind på og justere andres. Ifølge Wittgenstein er det eneste, vi mennesker kan udtale os sikkert om, relateret til det (eller de) sprogspil, vi selv tager del i. Til gengæld opfatter vi disse erfaringsbaserede udtalelser som sande. For de betydninger, vi tillægger sproget, er blevet *virkelige* gennem brug, de er gemt i kroppens gøremål. Men i takt med at deltagelsen i et sprogspil bliver rutine, og reglerne for deltagelsen integreret i handlinger, vil den viden, der udfoldes, blive usynlig og dermed til tavs viden.

Se også en forskningsartikel, der er udgivet om projekt TRIPP (Jørgensen & Koch, 2026)

Projekt TRIPP er optaget af at undersøge både forståelser og praksisser på tværs af institutioner, og vi har, som beskrevet side 15 brugt workshops til at undersøge sprog og handlinger på tværs. Men vi har samtidig også skabt en ramme for sammen at udvikle et særligt sprog for trivsel. For sprog udvikles, som nævnt gennem brug. De tre grupper af pædagoger er vant til at bruge deres sprog i en dagtilbuds-, skole- eller specialklassekontekst, og vi forskere er vant til at bruge vores sprog i en undervisnings- og forskningskontekst. Projektets forskellige workshops, både de første fire og dem fra turneen, kommer derfor til at fungere som sprogspil, hvor vi alle – pædagoger og forskere – afprøver vores respektive sprog for et pædagogisk trivselsperspektiv. Det gør vi ved at sætte ord på tavs viden og trække vores forskellige 'sandheder' ind i spillet, hvor vi søger accept for de måder, vi forstår på og samtidig forsøger at afstemme vores egne forståelser med de

andres. Gennem fælles hjælp og over tid får vi således udviklet et pædagogisk perspektiv på trivsel, som ikke var italesat før projektet på præcis denne måde. På den baggrund identificerer vi nogle temaer, pædagoger på tværs af institutioner arbejder med, når de skal understøtte trivsel. Ligeledes identificerer vi en materialekasse, som pædagoger gør brug af i deres praksis. Endelig kan vi analytisk og ved at konsultere pædagogisk teori identificere de pædagogiske grundantagelser, som temaerne og materialekassen hviler på. Her finder vi *det pædagogiske paradoks*, der viser sig i en praksis, der udøves som en *balancegang mellem individer og fællesskaber*, som en styrkelse af *den pædagogiske relation* og som *et tidsaspekt der retter sig mod det gode liv*.

Fra verbale sprogspil til illustrationer

Wittgensteins sprogspil er en metafor for en kompleks

og særlig forståelse af, hvordan sprog udvikler sig og

virker for og med mennesker. Teorier indeholder ofte

metaforer, men det gør praksis også. For ligesom

ethvert fagsprog indeholder fagbegreber, som er

funderet i teori, inddrager praktikere ofte også

metaforer, når de beretter om deres praksis. Metaforer tegner et billedsprog, hvor 'billeder'

bruges til at komme tættere på den praksis, man har et kropsligt forhold til og forsøger at

beskrive. Men samtidig med, at billeder kan fortælle noget om at udøve en praksis, som

fagbegreber ikke kan 'synliggøre', så er billederne også ustyrlige, fordi de kan igangsætte alle

mulige associationer og ideer. Billedsprog og metaforer udtrykker særlige værdier og normer, som kendetegner en kultur, og som ofte er uartikulerede og ubevidste (Lakoff & Johnson, 2002).

Bevidst brug af metaforer kan derfor bidrage til at udvikle praksisnær teori, fordi det hjælper os til at 'se' praksis, men også til at se nye veje for praksis (Schön, 2001). I denne rapport har vi

inddraget en tegner, Sarah, til at illustrere det billedsprog, som igennem projektet har vist sig som særligt i det pædagogiske fagsprog om trivsel. Sarah har ligeledes lavet illustrationer til det

sprogspil, vi sammen har skabt, og hvori trivselshjul og materialekasse er blevet centrale

metaforer for pædagogers trivselspraksisser. Vi har valgt at illustrere projektets fund, i stedet for

blot at opstille dem i skema- eller punktform, for at undgå at skabe et system og i stedet åbne for refleksioner over og diskussioner af pædagogiske trivselspraksisser.



Sprogspillet om det pædagogiske

Når pædagogerne fra de tre institutionskulturer og vi forskere forsøger at finde ud af, hvad vi mener med *et pædagogisk* perspektiv på trivsel - gennem interviews og på workshops - får vi identificeret nogle faglige forståelser af trivsel, som grænser op til det pædagogfaglige. Der er angiveligt mange flere, men i dette projekt har der særligt vist sig to: en skolefaglig forståelse og en neuropsykologfaglig.

Den skolefaglige forståelse kommer til udtryk som et trivselsperspektiv, der er knyttet sammen med læring og med folkeskoleloven. Fx beretter pædagoger i specialklassen om, at de først skal lære børn at gå i skole med henblik på deres inklusion i almenklasser. I eksemplet herunder fremgår det, at pædagogerne ville gøre noget andet, hvis de skulle arbejde udelukkende pædagogfagligt.

”Hvorfor kan vi ikke gøre dem klar til faktisk at træde ud i virkeligheden? Lære dem nogle af de sociale spilleregler, hvordan man kan tage en bus. Eller lære dem helt basale ting med at gå ud og købe ind, eller lave en pastaret” (Citat interview)

Den neuropsykologfaglige forståelse kommer til udtryk som et trivselsperspektiv, der er individorienteret og knytter an til kurser og koncepter, som pædagoger i dagtilbud har været på eller fået til opgave at implementere. I eksemplet herunder fremgår det, at den neuropsykologiske faglighed med en metafor om at dele nervesystemer kan komme til at skygge for arbejdet med den pædagogiske relation fx italesat som ’det fælles tredje’.

”Jeg har et eksempel på et barn, der under indkøringen har været heroppe (hun viser med sin krop noget højt over kroppen) i seks måneder. Jo, vi trak vejret og alt det, som vi ved, vi skal gøre for at dele vores nervesystem. Men så er det bedre at skifte. Og så er det ’det fælles tredje’. Finde nogle sæbebobler fx” (Citat interview).

Når vi identificerer skolefaglige og neuropsykologfaglige sprog og praksisser, som noget der grænser op til, men er forskellig fra det pædagogiske, betyder det ikke, at pædagoger ikke kan eller skal inddrage disse perspektiver i deres trivselspraksis. For det kan de være forpligtede til jf. fx skoleloven, eller måske har en forvaltning bedt dem om at implementere et koncept eller en metode. Men det betyder, at pædagoger kan arbejde med at styrke deres forståelse af og sprog for det pædagogfaglige aspekt af deres trivselsarbejde og dermed kan det pædagogiske få mere fylde i det tværfaglige samarbejde.

Trivselshjulet

Trivselshjulet er udviklet ved at pædagogerne har formuleret praksisfortællinger på tværs af dagtilbud, skole-fritid og specialklasser, som vi så sammen har analyseret. Herefter har vi forskere lavet en tværsnit af analyserne og fundet seks temaer, der går igen mere eller mindre massivt i fortællingerne. De seks temaer har vi bragt tilbage til pædagogerne i projektet og med ud på turné til andre pædagoger samt til besøg i naturbørnehaver og på bosteder. De seks temaer er prøvet af – både som sprog, men også som

illustrationer. Der er bred enighed om, at trivselshjulet er en meningsfuld illustration af, hvordan et pædagogisk trivselsperspektiv udfolder sig i hverdagen. Trivselshjulet er ét bud, men der kan godt være flere temaer. Når pædagoger fremadrettet bruger trivselshjulet, kan der derfor sagtens komme flere temaer til.

De seks temaer

Pædagoger der arbejder med trivsel, ser på og understøtter

Fællesskab: Børns deltagelse i fællesskaber.

Leg: Børns deltagelse i leg

Ytre sig: Børns evne til og mulighed for at ytre sig, verbalt, kropsligt og æstetisk.

Selvbestemmelse: Børne øvelse i at kunne mærke efter og turde bestemme for sig selv.

Modstand: Børns evne til at være i og kunne overkomme modstand.

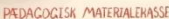
Aktivitet: Børns muligheder for at finde en aktivitet, som de kan fordybe sig i og blive god til.

De seks temaer fortæller både noget om, hvordan pædagoger definerer og vurderer et barns trivsel, og hvordan pædagoger arbejder med trivselsfremmende processer. Pædagoger understreger, at trivselshjulet ikke skal bruges metodisk, for børn har ikke brug for at kunne det samme. Trivsel ser med andre ord forskellig ud fra barn til barn. Trivselshjulet kan anvendes som



I projekt TRIPP finder vi, at pædagoger som

eller andet. Det kan også være pædagoger inddrager musik, spil, farver, dans eller værktøj, når de skal hjælpe et barn til at finde sin yndlingsaktivitet. De laver piktogrammer og fortællinger eller en turnusordning med 'en varm stol', når børn skal have hjælp til at ytre sig eller vælge noget til eller fra. Eller de bruger egne eller børnenes kroppe, som i den indledende fortælling om en brydeaktivitet til støtte for fællesskabet eller de blæser sæbebobler som i fortællingen side 21, hvor pædagogen opdager, at det ikke hjælper barnets trivsel med trøst, og at der i stedet skal en fælles aktivitet med de andre børn til.



Det pædagogiske paradoks og dømmekraften

Trivselshjul og materialekasse illustrerer den praksis, som pædagoger beskriver, når de bliver bedt om at fortælle om, hvordan de arbejder med trivsel. Når pædagoger giver udtryk for, at fortællinger om praksis ikke virker som et særligt overbevisende fagsprog, kan det være, fordi det i hverdagen er svært at få øje på den grundlæggende pædagogiske teori, der ligger bag den praksis, der fortælles om. Kendetegnende for fortællingerne og dialogerne på workshops og turne er det, at pædagogerne siger, at deres handlinger kommer an på barnet, fællesskabet, situationen, stedet. De siger gang på gang, at børn har brug for at opleve sig trygge for at kunne deltage i fællesskaber, lege og aktiviteter. De fortæller også, at der er børn, der har brug for klare rammer, for at kunne finde deltagelse, mens andre oplever det begrænsende med rammer.

Det pædagogiske paradoks

Alexander von Oettingen argumenterer i bogen *Det Pædagogiske Paradoks* (2024) for, at pædagogik er en videnskab i egen ret, der videnskabsteoretisk har rod i opdragelsesfilosofien – herunder bl.a. Immanuel Kant - med begreber om frihed, tvang og myndighed, og i praksis er forbundet til hverdagens utallige modsætninger mellem frihed og tvang.

Paradokset består i, at pædagoger skal give børn muligheder for at udvikle sig til frie borgere, der både kan udfolde og forvalte frihed, men at disse pædagogiske muligheder må gives i form af rammer. Hvordan opdrages børn til at kunne indgå frit i fællesskaber, når nu de selvsamme fællesskaber udgør en form for tvang?

Når vi inddrager pædagogerne i arbejdet med trivselshjul og materialekasse, beder pædagogerne os, som nævnt, om at huske, at trivselshjulet ikke skal passe til alle børn som en helhed, at der kan være flere temaer, og at der nogle gange skal arbejdes meget længe med ét enkelt tema. Men hermed siger pædagogerne også, at de har brug for at arbejde med deres professionelle dømmekraft, og at det er vanskeligt med systemer og metoder, der foreskriver en ens behandling af børn og et ens udtryk for trivsel. Som sagt oven for *trivsel ser forskelligt ud fra barn til barn*. Samtidig kan denne fleksibilitet være med til at give pædagogerne en oplevelse af ikke at have et stærkt fagsprog. Imidlertid er det åbne og uafsluttede, det undersøgende og procesorienterede og dilemmaerne kernen af den pædagogiske faglighed, således som den er forankret i pædagogisk teori fx om det pædagogiske paradoks. Når pædagoger taler om, at børn ikke skal kunne det

samme, og at trivsel ser forskellig ud fra barn til barn, kan vi se det som en anerkendelse af det pædagogiske paradoks som en grundpræmis for deres faglighed. For nok er deltagelse i fællesskaber et trivselstegn, men det er ikke alle børn, der har let ved denne deltagelse, eller kan finde sin egen måde at deltage på i fællesskabet. Børn har heller ikke brug for de samme fællesskaber, hvad angår størrelse og antal. For nogle børn opleves fællesskaber som en decideret udfordring eller som noget, der yder modstand. For andre børn er det legen eller aktiviteten eller det at give udtryk for, hvordan man har det eller hvad, man gerne vil, der opleves som en modstand. Samtidig er det lige der i udfordringen og modstanden, at barnet træder i karakter og kan få de erfaringer, der skal til for på sigt at klare sig i livet. Som flere af pædagogerne på turneen har gjort opmærksom på, så handler trivselsarbejdet også om dannelse. Det handler om, at børn skal turde kaste sig ud i noget nyt - en ny aktivitet, en ny klasse, en ny børnehave, en ny oplevelse, en ny relation - og på sigt finde sig til rette i det nye og i øvelsen. Pædagogerne skal yde omsorg i disse situationer, og de skal skabe trygge rammer, men de skal også udfordre børnene og give dem erfaringer med at være selvstændige mennesker, der kan træffe frie valg, uden at det går ud over de andre børn, som måske træffer andre valg. Da børn er forskellige og det, der virker for det ene barn, ikke virker for det andet, må pædagoger ikke forfalde til binær tænkning (van Manen, 2022), det vil sige til en enten-eller-tænkning. Pædagogik er ikke et spørgsmål om enten at have faste rammer og en stram struktur eller lade børn være frie og bestemme selv. Det er tværtimod et spørgsmål om konstant at arbejde med rammer, for at skabe tryghed, og med det enkelte barns frihed, for at de kan udvikle uafhængighed og myndighed. Pædagogisk praksis kan derfor ikke reduceres til enkle overførbare handlinger fra barn til barn, og fra kontekst til kontekst. Heller ikke, når det er børnenes trivsel, der arbejdes med. I stedet må praksis bero på pædagogernes dømmekraft, situationsfornemmelse eller det Max van Manen benævner pædagogisk takt.

Pædagogisk takt

Max van Manen argumenterer i bogen Pædagogisk takt (2022) for, at frihed og afhængighed er hinandens forudsætninger. Fx siger han: *"Børn, der fastholdes i afhængighed, trives ikke, men det gør børn, der får fuldstændig frihed heller ikke. Uafhængighed og afhængighed, frihed og kontrol må konstant balanceres i forhold til barnets alder og modenhed"* (s. 238). Ethvert barn må med andre ord og med pædagogens hjælp finde sin egen balancegang mellem frihed og tryghed for at trives.

Balancegang individ - fællesskab

Det pædagogiske paradoks og den pædagogiske takt er ikke begreber, der blev nævnt af pædagogerne. Disse fagbegreber er udtryk for vores analytiske tilgang til bagvedliggende pædagogiske teorier, som pædagogernes fortællinger kan ses som hvilende på. Analysen er styret af ambitionen om at understøtte udviklingen af et *pædagogisk* perspektiv på trivsel. Men analysen er ikke kun udtryk for Anette og Hannes visioner om pædagogik. For et af de særlige omdrejningspunkter, som pædagogerne gang på gang trækker frem, er arbejdet med at balancere fællesskaber og individer og betydningen af tryghed. Det forhold kom tydeligst frem i arbejdet med prototypen. For vi lagde jf. ambitionen om at skabe et trivselskompas ud med at sætte foreløbige fund eller temaer, ind i et kompas med en fast skive uden om med materialer og et barn i midten. Men mens nogle pædagoger forsøgte at bruge cases om konkrete børn til at dreje på skiverne og diskutere prototypen med, var der andre pædagoger, der splittede den ad. I en efterfølgende fælles drøftelse blev det slået fast af pædagogerne, at de nogle gange sætter trivselsprocesser i gang med afsæt i det enkelte barn, som i kompasset, men andre gange tager de afsæt i et fællesskab. Det kommer an på børnene og deres oplevelser af tryghed og af sig selv. I den drøftelse blev det tydeligt, at kompasset var for fast, og at der kan være flere temaer i den endelige trivselshjul end dem, vi har identificeret.

Vi mangler et tema om selvforståelse eller noget, men vi lader det være for nu, for det må ikke forveksles med selvevaluering med sådan noget som 'har jeg nu været en god ven', men mere noget med, 'har jeg lavet fede fejl', eller 'hvad har jeg bidraget med'? (Feltnote workshop 3)

Samtidig understregede pædagogerne, at arbejdet med at balancere barnet og fællesskabet kræver mere fleksibilitet end systemer, modeller eller prototyper kan give.



Det går ikke med et kompas med en fikseret drejeskive med temaer og materialer. Det går ikke at sætte barnet i midten, for nogle gange er det fællesskabet, der har brug for hjælp. Måske vil et puslespil være mere passende. For nogle gange trækker man mange materialer ind, og man ved ikke på forhånd, hvilke man får brug for. (Feltnote fra workshop 3)

Det pædagogiske arbejde med trivsel handler tilsyneladende om at balancere forholdet mellem det enkelte barn og de enkelte børn og fællesskaberne. Heri ligger der et dilemma, for det handler ikke om for pædagoger at træffe et rigtigt valg i situationen, men om at det valg, som pædagogen i situationen træffer, næsten altid rummer en konflikt. For i det øjeblik pædagogen beslutter at sætte et brydeprojekt i værk for at styrke trivslen i klassen eller laver regler for, hvor mange der kan være i motorikrummet (side 35), vil der være børn, der rammes og reagerer, og som skal tages hånd om med henblik på deres fortsatte tryghed og trivsel i de fællesskaber, de skal deltage i.

Den pædagogiske relation

Lige som begreberne individ og fællesskab er aktive i pædagogernes fagsprog er også den pædagogiske relation. Som en følge af at pædagoger arbejder i et dilemmafyldt farvand, hvor der hele tiden er børn, der har noget på spil, og som skal udfordres, bevæges, trøstes eller skærmes, er relationen mellem barn og pædagog en grundpræmis for trivselsarbejdet. I de dialoger vi har haft i projekt TRIPP, fremgår det, at samtlige pædagoger er meget bevidste om, at den pædagogiske relation er en forudsætning for alt pædagogisk arbejde. Den pædagogiske relation skal give børn tryghed, og den skal give pædagogerne viden om og kendskab til barnet. Børn har brug for tryghed i deres institutionelle hverdag, hvor der er mange krav til dem. Trygheden kan både handle om, at pædagoger skaber og håndterer rammer, men det kan også handle om pædagogens nærvær i de situationer, aktiviteter og lege, hvor børn prøver deres frihed. Ligeledes er der en tryghed i, at pædagoger kender deres børn og ved, hvor og hvordan de kan udfordre, bevæge og skærme det enkelte barn med henblik på bedre trivsel. Der findes i den pædagogiske faglitteratur en del, der omhandler den pædagogiske relation. På næste side nævnes 'det fælles tredje, som er en relations-teori, der betoner oplevelsen af et fælles engagement og en relation til et noget, der ligger uden for relationen mellem pædagog og barn (Husen, 1985). Husen nævner som eksempel arbejdsprocesser mod realiseringen af et fælles mål. Det kan også have en æstetisk karakter som en teaterforestilling eller fernisering, eller måske en hulebygning eller et

brydningsprojekt som på side 4. Kernen i teorien om det fælles tredje er, at børn og pædagoger *sammen* motiveres til deltagelse i en aktivitet og er ægte optaget af noget, der ligger uden for dem selv. I teoriboksen herunder er to andre eksempler på klassiske pædagogiske relations-teorier.

Den pædagogiske relation

I pædagogisk fagteori beskrives den pædagogiske relation på mange måder og med afsæt i forskellige teorier. Fælles er, at de behandler pædagogens balancegang mellem relationer til individer og grupper, mellem nærhed og distance, observationer og handlinger, magt og etik (Jensen, 2014)

Donald Schön argumenterer i bogen *Den reflekterende praktiker* (2001) for, at alle professioner bidrager til samfundet trivsel ved at tilbyde en særlig service. Denne service udfolder sig i tæt samspil med mennesker og i situationer, der er kendetegnet af uforudsigelighed og flertydighed. Den professionelle service er samtidig baseret på en særlig handlingsviden og hviler på en grundlæggende og særlig relation - 'kontrakt' - til et andet menneske, patient, klient, elev eller som i pædagogens tilfælde 'et barn'. Pædagogens primære relation er i den optik ikke skoleeleven, ikke forældrene, ikke forvaltningen, ikke konceptet eller programmet, men hvert enkelt barn.

Berit Bae skrev tilbage i 1996 en artikel om 'Voksnes definitionsagt og børns selvoplevelse' i *Social Kritik*, der siden er blevet en pædagogisk klassiker. Her tager hun afsæt i Annelise Løvlie Schibbys dialektiske relationsteori og argumenterer for den anerkendende tilgang som en pædagogisk relation, der stræber mod børns oplevelse af ligeværd. Det dialektiske aspekt handler om, at barnet har brug for at opleve sig set og hørt af pædagogen, for at kunne udvikles og trives, men at pædagogen i kraft af sin position som voksen samtidig udøver en definitionsagt, der viser sig i den måde, pædagogen responderer på barnets handlinger og tillægger det mening og værdi. I det forhold vil pædagogen af og til tage fejl og misforstå barnet. Ligeværdigheden i den anerkendende relation er derfor et ideal, som pædagogen vedvarende må bevæge sig imod ved at holde sine forestillinger om og indlevelse i barnets oplevelser og intentioner åbne.

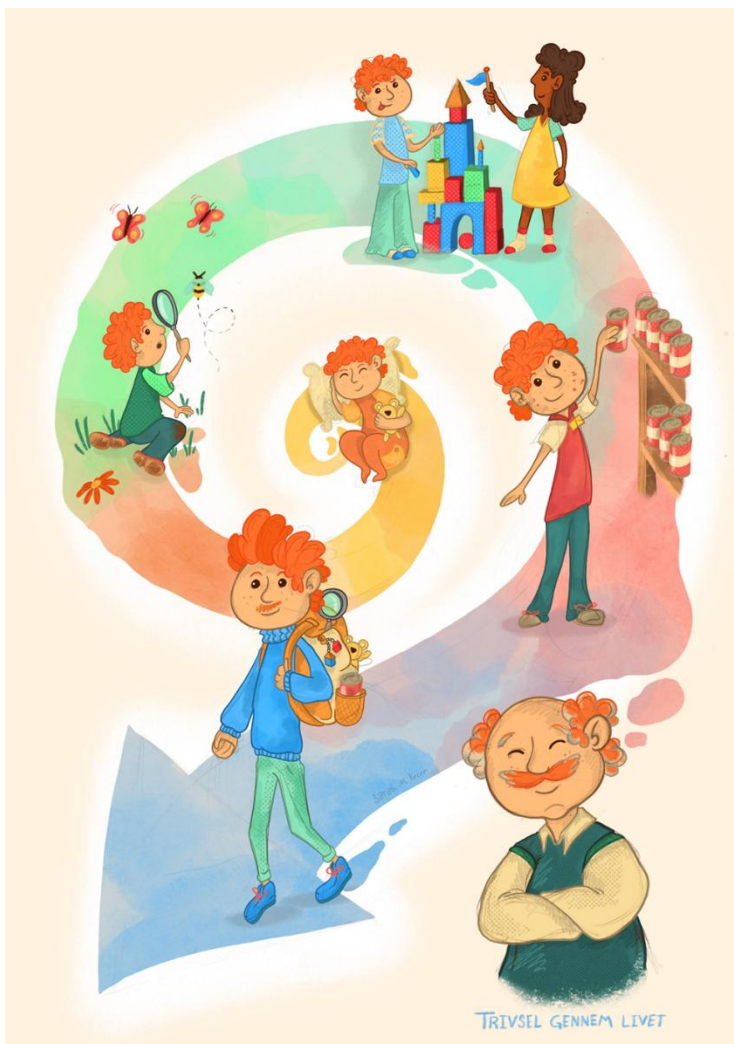
Den pædagogiske relation er dynamisk. Pædagoger handler med afsæt i særlig pædagogfaglig viden sammen med det kendskab, pædagogen har oparbejdet til barnet. Løbende og i kraft af den pædagogiske relation, skaber pædagogen gennem handlinger ny viden om barnet, som føjes til det eksisterende kendskab og til den særlige relation til lige netop dette barn og dette børnefællesskab. I den proces er det væsentligt at holde sig magtforholdet mellem voksne og børn for øje. Ifølge Bae beror den pædagogiske relation på pædagogens evne til vedvarende at reflektere over den måde, han eller hun vurderer og reagerer på børns handlinger og en vedvarende opmærksomhed rettet mod barnets oplevelse af virkelig at føle sig mødt og set. Ifølge Schön er den tekniske rationalitet, som koncepter, programmer og modeller ofte bygger på upædagogisk, idet de tager afsæt i forestillinger om, at alle børn skal behandles ens og følge en bestemt plan. I tilfældet trivsel: som om trivsel ser ens ud for alle. Den tekniske rationalitet risikerer at underminere det situationsbestemte og dilemmafyldte og kan derfor potentielt overflødiggøre den pædagogiske relation.

Den pædagogiske relation og den tryghed, som pædagoger har ansvar for at skabe hermed, er central for et barns trivsel. For trivsel i en pædagogisk optik er ikke kun en her og nu vurdering, men indbefatter en bevægelse og er derfor knyttet til barnets udvikling. Relations-arbejdet er kernen i alle pædagogiske møder mellem børn og voksne, og den voksnes evne til at være nærværende og have sans for børns forskellige verdener er en grundpille i forhold til at lykkes pædagogisk. Den pædagogiske relation ligger som en indbygget præmis i alle projektets refleksioner over pædagogisk arbejde med børns trivsel, og den ytrer sig i praksis i fortællingerne ofte i form af, at pædagogkroppen på en eller anden måde stilles til rådighed for barnet. Fx når pædagogen sætter sig på gulvet og lader børn kravle op eller sætte hår. Eller når pædagogen lader børn tumle én i en brydekamp. Eller når pædagogen sætter sig og tager et barn på skødet for at trøste, nusse og samtale.



Tidsperspektiv

Når vi sammen med pædagoger undersøger, om der findes et pædagogisk trivselsperspektiv, er der endnu et forhold, der springer i øjnene. Ovenfor siger vi, at trivsel i en pædagogisk optik ikke er et øjebliksbillede, men knyttet til et udviklingsperspektiv. Det er et udviklingsperspektiv, der både omhandler det enkelte barns udvikling i en psykologisk forståelse, men det omfatter også en klassisk nordisk ide om udvikling af demokratiske omgangsformer, og det indbefatter fagbegreberne socialisering, læring og dannelse. Konkret siger pædagogerne i projektet, at det handler om, at børn skal blive livsduelige. De skal "kunne klare sig i det liv, de får med det, de kan". Heri ligger der et tidsperspektiv, som igen indeholder et dilemma. For de processer, som pædagogerne sætter i værk, skal både tage højde for børns trivsel her og nu, men også den trivsel, de på sigt skal kunne skabe for sig selv. Det giver derfor mening at sige, at det pædagogiske trivselsperspektiv udfolder sig som en praksis, der i bund og grund er trivselsfremmende.



Pædagogisk praksis tager derfor afsæt i det, der ser ud til at være svært for et barn eller et fællesskab. I identifikationen af 'det svære', kan trivselshjulet være en støtte, mens materialekassen, som nævnt, repræsenterer den kreativitet, som pædagogerne udfolder, når de trivselsfremmende processer sættes i værk. Formålet med trivselsarbejdet for en pædagog er, at børn øver sig i at gøre det, der skal til, for at de kan skabe sig 'det gode liv' i det samfund, de lever i – uden at overskride andres grænser. Vi kan her tale om børns agens og om at børn tilegner sig

både viden om og færdigheder til at handle meningsfuldt i et demokratisk samfund og med afsæt i egne muligheder og præferencer.

De pædagogiske og trivselsfremmende processer sigter således mod udvikling af livskunst. Idealet er, at når et menneske i løbet af livet møder modstand, så ved man, hvad man kan gøre for at være i eller overkomme modstanden. Fx har man erfaringer med at trække på fællesskaber og relationer, eller man har en aktivitet eller hobby man kan hente støtte og aflast i. Hvorvidt pædagogerne lykkes med deres trivselsarbejde, kan derfor egentlig først vurderes i løbet af livet. Når pædagoger derfor indgår i tværfaglige, kollegiale eller forældresamarbejds-mæssige sammenhænge omkring trivsel, kan trivselshjulet hjælpe med at støtte en statussamtale om et barns udfordringer i forhold til trivsel, men det kan også hjælpe pædagogen med at udpege et barns succeser og ressourcer og mulige veje at gå med et barn. Her bliver de pædagogiske fortællinger til et væsentligt og professionelt formidlingsredskab. Rapporten her kan forhåbentlig bidrage med at vise, hvordan disse fortællinger er dybt forankrede i pædagogisk teori og en klassisk nordisk dobbelt optagethed af børn og fællesskaber, eller af at opdrage mennesker til at blive demokratiske borgere.

Et pædagogisk trivselsparadigme

Blomstring som metafor for det gode liv

Som et led i processen med at understøtte det pædagogiske sprog for trivsel, orienterede vi os også mod den internationale trivselsforskning. Vi opdagede i løbet af projektperioden, at det kunne være meningsfuldt at sætte alle pædagogernes fortællinger og vores drøftelser af pædagogiske trivselshandlinger i dialog med et trivselsparadigme, der har blomstring (på engelsk: flourishing) som en metafor for det gode liv. I indkredsningen af et pædagogisk trivselsperspektiv har vi derfor været i dialog med 'The New Paradigm of Flourishing in Education' (Kristjansson 2017, Wolbert et al., 2021). Helt centralt i teori om flourishing er, at børns trivsel ansues ressourceorienteret med afsæt i det, som børn *kan* og med føling for de personligheder, som børn både er og også er på vej til at blive.



I formidling og drøftelser af det materiale, vi fik skabt undervejs i workshops og interviews, (gen)opdagede vi, hvordan blomstringsmetaforen var velegnet til at komme tættere på de særlige *pædagogiske* trivselshandlinger, som vi i en dansk pædagogisk kontekst også kulturelt og historisk har et kropsligt forhold til. *Blomsten* og *naturen* som metafor korresponderer med mange af de måder, som danske pædagoger taler om det gode børneliv på, og med det billedsprog, vi typisk anvender i hverdagssamtaler. Ligesom metaforen *vækst* er i dialog med udviklingsperspektivet. Vi taler ofte om, at børn skal trives, vokse, spire og gro. Naturens cyklus bruges som metafor, når pædagogiske ledere fx taler om at se børn som spirende frø, der fx skal næres i form af gode relationer for at kunne gro. Naturens gang er i det hele taget et udbredt tema i pædagogiske institutioner. Lys, luft, solskin, legepladser og leg med vand, jord og sand er uløseligt knyttet til ideer om det gode børneliv, og vi er i Norden optaget af den særlige frihed, der ligger i at opholde sig og udfolde barndommen udendørs i naturlige omgivelser.

I projekt TRIPP legede vi følgelig med blomstringsmetaforen og brugte den til at 'se' børn og situationer med, men også til at fastholde os, pædagoger, forskere og undervisere, i en samtale om, hvad der kendetegner en særlig *pædagogisk* trivselspraksis.



Trivsel i en blomstringsoptik

The New Paradigm of Flourishing (Wolbert et al., 2021) orienterer sig mod at fremme de **styrker og evner**, børn allerede rummer i en **spirende form** ved at støtte dem i fortsat udvikling og dannelse af nogle karakteregenskaber, som knytter sig til det, der af Aristoteles betegnes **eudaimonia** (Aristoteles 1996). Det kan oversættes til en form for livskunst; evnen til at skabe og leve det gode liv.

Den engelske uddannelsesforsker og professor Kristján Kristjánsson (2017) fremfører, at 'The New Paradigm of Flourishing' ved at orientere sig mod at fremme børns styrker og det, børn *kan*, hæver sig over et ellers meget fremherskende individ- og mangelorienteret paradigme, som ser børn som emotionelt sårbare med fokus på risici og udfordringer.

Han fremhæver at arbejde med trivsel i en blomstringsoptik er en vigtig vej til at fremme menneskers muligheder for at skabe sig det gode liv, til udvikling af gode institutioner og gode og retfærdige samfund.

Som supplement har vi i samarbejdet med Sarah også haft afsæt i blomstringsmetaforikken, når vi skulle illustrere pædagogernes fortællinger. Illustrationerne har vi haft med os på de sidste turnébesøg, hvor de er blevet godt taget imod af pædagoger på tværs af institutioner og har åbnet op for glade, nye og lidt anderledes refleksioner over og diskussioner af det særlige ved pædagogers trivselsarbejde.

I projekt TRIPP's udvikling af et pædagogisk trivselsperspektiv lader vi de seks temaer fra trivselshjulet gå i dialog med blomstringsmetaforen og foreslår en pædagogisk definition af trivsel som lyder:



Udvalgte fortællinger om trivsel på tværs af dagtilbud og skole

I det følgende har vi samlet 10 af pædagogernes fortællinger fra praksis. Samlet giver de et blik ind i måden, de seks temaer i trivselshjulet kommer til udtryk på.



Motorikbanen - dagtilbud

Jeg er i motorikrummet med 4 af de yngste drenge. Jeg laver en motorikbane og drengene hjælper til. Elliot som er ny i børnehaven, er lidt usikker på banen, så han får en hånd at holde i. Men snart kan han selv. Alle har det sjovt og banen bliver prøvet igen og igen, det kan være en udfordring at skulle vente på tur, så der øves. Efter et stykke tid, begynder drenge selv at lave om på banen, og at bruge den fra begge sider, hvilket giver sammenstød på balancebommen. Jeg finder en balancebom mere frem, så man kan komme frem og tilbage uden sammenstød og drenge leger glade videre.

Hesten - dagtilbud

Vi har et barn som er lidt utryk og let bliver usikker. En dag, hvor der er larm på gangen, begynder han at græde. Så er der et andet barn, et af de yngre mellemstørrelsesbørn. Han kigger på ham. Så går han hen og samler den lille hest op, som den anden dreng plejer at være så glad for. Så går han hen og giver den til ham. Drengen stopper med at græde og begynder at lege. Helt enkelt. Hvor jeg måske ville have taget ham hen til mig.



Dødsfælden – dagtilbud (naturbørnehave)

Vi har lavet en 'dødsfælde'. Her lægger vi de døde dyr, vi finder i skoven. Så tager vi børnene med hen og kigger på dem og på de små dyr - biller og maddiker, der lever af og i dem. Når der så kun er kranier og knogler tilbage, piller vi dem ud af dødsfælden og hænger dem op indenfor, og så fortæller vi historier om dem.

At tabe i UNO - SFO

Det er sidst på eftermiddagen i SFO'en, og Mona er et af de sidste børn, der er tilbage. Jeg spørger hende, om vi skal spille et spil. Hun siger ja og vil gerne spille UNO. Vi sætter os ned og begynder at spille, og jeg vinder 3 runder i træk. Jeg kan se på

Monas mimik, at hun ikke synes om hele tiden at tabe.

Hun rynker sine øjenbryn, og til sidst siger hun: "Det er altså ikke særlig sjovt at spille med dig, når du hele tiden vinder."

Jeg svarer, at når man spiller med mig, så forærer jeg ikke sejren væk, man skal vinde den. Og spørger hende, hvordan det ville føles, hvis vi spillede, hun vandt, og så fandt ud af, at jeg havde ladet hende vinde. Ville hun så føle at hun havde vundet? Ville det være en rigtig sejr? Mona kigger tænksomt på mig et langt øjeblik, smiler så og siger: "Lad os spille igen"



Sløjd – SFO

Om eftermiddagen kan børnene nogle gange komme i herover i Sløjdværkstedet. Så plejer vi at tage nogle modeller frem, vi har lavet. Som inspiration, hvor de kan sige: "Jeg vil gerne lave den her". De er også frie til at komme med deres egne projekter, som vi så prøver hjælpe dem med. Vi har en proces med, at når først man har en ide, så prøv at tegne det først, inden man tager noget træ og giver sig i kast med det. De børn, der kommer herover, de hygger sig med det, og de har muligheden for at fordybe sig. Nogle gange, kan de komme om morgenen og sige (forventningsfuldt): Juhu, det er onsdag, der er sløjd i dag!".

Motorikrummet - SFO

Motorikrummet er populært, der kan børn stå i kø. Her kommer både de børn, der kan lide at tumle og fjerne og dem, der gerne vil bygge. Så er der dem, der ikke kan lide det, fordi det er for vildt. Nogle gange, prøver jeg at hjælpe én af dem ind ved at spørge om, hvorfor de ikke kan lide at være der. Så har jeg været med derinde for at se og spørger: "Hvad er det, der er for vildt?". Det kan være, de så siger: "De hopper". Så siger jeg: "Jamen, det behøver du jo ikke!" Så kan de bare være der, og måske kigge lidt på.

Trivsel på klassemødet – 1. klasse almen

Vi holder klassemøde. Dagens program er en fælles runde, hvor børnene fortæller med farver (rød, gul og grøn) om, hvordan de har det ift til klassen, kammeratskab og i lege med hinanden. De fleste børnene er grønne nogle enkelte er gule. Nogle børn fortæller, hvorfor de er grønne og nogle fortæller, hvorfor de er gule.

I dag er det godt vejr, og jeg vælger at bruge de sidste 15 minutters tid til at lege en fælles leg udenfor. Jeg fortæller børnene, at det bliver "bombe". Børnene jubler, de smiler og skynder sig ud. Børnene stiller sig hurtigt i rundkreds og begynder at kaste bolden til hinanden. Børnene er spændte og skrider af begejstring hver gang de griber den.



Hjælpssomhed - 0.klasse special

De små i 0.specialklassen har ikke så meget sprog endnu, men de prøver faktisk at være hinanden behjælpelige. Bare non-verbalt. Det kan være at signalere kropsligt: "Skal jeg lige hente din

madpakke?” eller ved at hente skolemælk til hinanden. Og når de store piger kommer for at lege med dem, er det med knus og kram.

Biblioteket - special

Biblioteket er meget visuelt. Når børnene kommer ind, er der den der umiddelbare begejstring. De kan orientere sig, fordi det er visuelt. De kan se, hvad de kan foretage sig. Så kan de sætte sig i det hårde, eller det bløde, eller på læsetrappen, hvor der så er en af os, der læser for dem.

Pause - special

Han er sådan en dreng, der godt kan lide at sidde lige så stille og nusse. Han skal ellers hele tiden have styr på alt. Han er udfordret. Men så sidder vi sådan og læser lidt. Så lader han op. Eller jeg ved ikke helt, om han lader op eller falder ned.



Udvalgte cases om trivselsfremmende processer

Herunder kan du læse tre cases, som pædagogerne i slutningen af projektet har formuleret som eksempler på, hvordan de sætter trivselsfremmende processer i værk for børn, der har brug for pædagogisk støtte i et dagtilbud, en skoles almenklasse og en specialklasse.

Den indledende fortælling på side 5 er også fra en af pædagogernes cases. I den fortælling er det en hel klasse, der ikke trives, og som pædagogen sætter en trivselsfremmende proces i gang for.

Ny i børnehaven

Et barn overføres til dagtilbuddet fra en specialinstitution. Hun skriger meget, tager tøj af og stimulerer sig selv. Hun kan ikke være i en gruppe. Pædagogerne vælger derfor at give hende et eget rum, hvor der bliver sat ind med musik og tegning. For hun kan godt lide musik og tegning. Pædagogen er til stede og giver hende små halvsætninger at navigere efter. Fx: "hænder frem!" Så stopper hun med at selvstimulere. Hun er vild med at tegne hjerter. Hun tegner dem som en udtryksform. Fx tegner hun tit et *broken heart*, hvis noget er svært. Pædagogerne begynder lige så stille at tage hende med ind i børnefællesskabet sammen med de der halve sætninger. I dag har hun været med på legepladsen sammen med de andre børn i en time. Bagefter tegnede hun et helt hjerte.



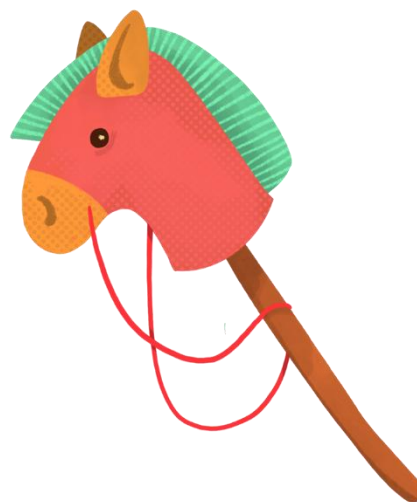
Ny dreng i klassen

Der starter en ny og udadreagerende dreng i klassen. Fra begyndelsen, kan der ikke stilles krav til ham eller siges nej eller stop, for så reagerer han. Første skoledag river han ting i stykker ved bordet. Det er som om, det er hans krop, der reagerer - ikke han. Han brød sig til en start ikke om fysisk berøring, gemte sig under bordet og låste sig inde. De andre børn blev utrygge. Selv kiggede han på. Det var som om, han gerne ville noget, men havde angst for, om han kunne det, der skulle til. I starten var frikvarteret meget konfliktfyldt. Han ville gerne være inde i klassen og hjælpe pædagogen. Så fik han særlige privilegier; små praktiske opgaver, der skulle løses. Han har meget

humor, så pædagogen finder ud af, at humor er en tilgang, der virker for ham. Pædagogen starter med at pjatte med ham, og han overtager. Forældresamarbejdet er rigtig godt, og der kan etableres rutiner omkring afleveringen. Nu er han ikke længere udadreagerende. Han låser sig ikke inde. Han er blomstret lidt op og begynder bare at gå i gang med opgaverne, når han ankommer. Han er også begyndt at kramme. Nu kan vi lige så stille begynde at sige, at: ”nu skal du sætte dig ned!” eller: ”stop med det der!”.

Skolevægning og diagnose

Et barn på 11 år kommer ind i en specialklasse (6. klasse). Hun har skolevægning og har ikke været i skole i flere år. Hun er udredt for ADHD og autisme. I begyndelsen af samarbejdet sad forældrene med inde i klassen. Senere sad de ude på gangen, så på biblioteket, og senere igen kunne de gå ud og handle. Pædagogerne starter med at lade barnet være i skole i 1 – 2 timer om dagen. Hun får lov at være med til at vælge, hvilke fag hun skal have. Pædagogerne spørger ind til hendes interesser, og hvilke materialer, hun vil arbejde med. Pædagogerne går ture med hende, viser hende, at kravet er, at hun skal være på skolen, men at det kan være på hendes egne præmisser. Hun oparbejder tillid til pædagogerne og tryghed i klassen. Hun begynder at tage imod mere undervisning. Hun opbygger relationer i klassen, hun kan deltage på måder, som de andre børn også synes er ok. I tirsdags tog hun så med ud på en tur sammen med de andre børn.



Trivselshjulet som samtaleplade



Referencer

- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Tidsskriftet Social Kritik*. Nr.47, s. 6-21
- Barab, S., & Squire, K. (2016). Design-based research: Putting a stake in the ground. In *Design-based research*. Psychology Press, s. 1-14
- Brandt, E., Binder, T., & Sanders, E. B. N. (2012). Tools and techniques: Ways to engage telling, making and enacting. In *Routledge international handbook of participatory design*. Routledge, s. 145-181
- Hvidtfeldt, R., & Stanek, A. H. (2022). Pædagoger i tværfagligt samarbejde om bekymringsbørn. BUPL
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne: dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T., & Thorsted, A. C. (2022). *At tænke med hjertet: En grundbog i eksistentiel praksisfænomenologi*. Klim.
- Husen, M. (1985): *Socialpædagogik og Arbejdsprocesser*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Jensen, N. E. (2014). *Pædagogikbogen: Grundfaglige perspektiver i pædagoguddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, H. H. (2020). Workshop som metode til bæredygtig pædagogisk forskning med afsæt i et forskningsprojekt om kvalificering af pædagogisk praksis. *Forskning og forandring*, 3(2), 107-125.
- Jørgensen, H. H., Skovbjerg, H. M., & Eriksen, M. A. (2021). Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools-to frame participation. In Brandt, E., Markussen, T., Berglund, E., Julier, G., Linde, P. (eds.), *Nordes: Matters of Scale*, s. 433-442.
- Jørgensen, H. H., & Koch, A. B. (2026). Pædagogiske trivselspraksisser på tværs af dagtilbud, SFO og specialklasser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 12(1), 34–52.
<http://doi.org/10.23865/ntpk.v12.7344>
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 87–107. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182115>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Hverdagens metaforer*. Hans Reitzels Forlag
- Molbæk, M & Koch, A.B. (2024). Børn og unges trivsel – hvad taler vi egentlig om? *KvaN*, nr. 128: Børn og unges trivsel. 44. årgang. April. Side 15-27.
- Molbæk, M., Koch, A.B. & Villumsen, A.M. (2023). Forståelser af børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.60 (2), 6-21.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2023). Evidencing practice: re-focusing on children's flourishing, fulfilment and wellbeing. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31:3, 305-310,
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2214021>
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54-64.

Trivselskommissionen. 2025. *Baggrundsrapport*. Status på trivslen blandt børn og unge
<https://uvm.dk/media/o2ea3l2w/250224-trivselskommissionens-baggrundsrapport.pdf>

Van Manen, M. (2022). *Pædagogisk Takt: at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.

Von Oettingen, A. (2024). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Forlaget Klim.

Wittgenstein, L. (1994). *Filosofiske undersøgelser* (2. udgave,). København: Munksgaard/Rosinante.

Wolbert, L., de Ruyter, D. & Schinkel, A. (2021). The flourishing child. *Journal of Philosophy of Education*, 55, 698–709. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12561>

Læs mere om forskningsprojektet

Jørgensen, H. H., & Koch, A. B. (2026). Pædagogiske trivselspraksisser på tværs af dagtilbud, SFO og specialklasser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 12(1), 34–52. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v12.7344>

