

LÆRINGSFÆLLESSKABELSE

- AT SAMARBEJDE NÅR LÆRING BÅDE SKAL VÆRE MÅLSTYRET OG SPONTAN

Publiceret: 6. juni 2018

Forfattere: Justine Grønbæk Pors og Cecilie Lerche Møller Hansen

ABSTRACT

Denne artikel tager afsæt i, hvordan nationale og kommunale politikker i de senere år har forandret børne- og ungeområdet temmelig dramatisk med et fokus på læring på tværs af tidligere organisatoriske og professionelle grænser. Med afsæt i et toårigt forskningsprojekt diskuterer forfatterne hvilke roller fritids- og ungdomspædagogiske organisationer kan spille i disse forandringer. Artiklen stiller skarpt på spørgsmålet: Hvis læring og uddannelsesparathed bliver et mere og mere dominerende imperativ i dele af børn og unges hverdagsliv, hvordan vil ledere og pædagoger så forholde sig strategisk og politisk til det? Artiklen er et af bidragene fra en nyligt udkommet antologi med titlen *Er du på tværs? Om at lede og krydse grænser i nye pædagogiske landskaber*, redigeret af Jesper Larsen og udgivet af Ungdomsringen marts 2018.

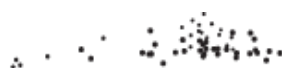


INDLEDNING

I disse år forandres nationale og kommunale politikker og praksisser på børne- og ungeområdet temmelig dramatisk. Centrale tendenser er sammenhæng, tværgående samarbejde samt fælles

fokus på læring og trivsel i alle sammenhænge på tværs af organisatoriske og faglige grænser. Dermed er vi som ledere, pædagoger, politikere, forvaltning, interesseorganisationer og forskere også en del af nogle store forandringer i børn og unges hverdagsliv. Denne artikel tager afsæt i et spørgsmål om, hvilken rolle fritids- og ungdomspædagogiske organisationer kan spille i disse forandringer. En udfordring lyder: Hvordan kan fritids- og ungdomspædagogiske ledere byde ind i alt det nye på en måde, hvor man tydeliggør, hvordan man bidrager til skole, lokalmiljø og tværgående kommunale politikker og udfordringer, *samtidig med* at man holder fast i og videreudvikler fritids- og ungdomspædagogikkens særlige tradition, værdier og praksisser? En anden udfordring er: Hvis læring og uddannelsesparathed bliver et mere og mere dominerende imperativ i dele af børn og unges hverdagsliv, hvordan vil ledere og pædagoger så forholde sig strategisk og politisk til det?

Artiklen er en formidlende fremstilling af nogle af de resultater, som vi er kommet frem til i et toårigt forskningsprojekt i samarbejde med Ungdomsringen om betingelser for fritids- og ungdomspædagogisk ledelse i dag efter skolereformen fra 2014.^[1] Projektet har kortlagt betingelser for fritids- og ungdomspædagogisk ledelse på et nationalt niveau samt fulgt fire kommuners udviklingsarbejde i forhold til at sætte fritids- og ungdomspædagogiske organisationer i spil på nye måder blandt andet ved at fokusere på ledelsesudvikling. Som en del af dette har vi fulgt ledere af ungdomsklubber og fritidscentre i deres arbejde med på forskellige måder at udvikle deres ledelse, organisationer og samarbejder med skole eller andre aktører i deres lokalområde.



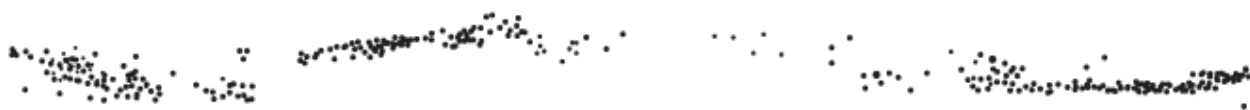
Artiklen kommer ikke med klare, fiks og færdige-løsninger i forhold til disse udfordringer, men forsøger at give et indspark i, hvad der forhåbentlig bliver en fortsat debat ved at analysere aktuelle tendenser i børne- og ungdomspolitik og -forvaltning. Vi håber dermed at bidrage både med overvejelser om, hvordan man kan bedrive strategisk ledelse i det nye landskab samt i forhold til en politisk diskussion af fritids- og ungdomspædagogikkens rolle i det gode børne- og ungeliv.

I artiklen kortlægger vi først det nye landskab med dets fokus på læring og på tværgående samarbejder i et sammenhængende 0-18-års-område. Vi forsøger at spidsformulere de udfordringer og spændinger, som fritids- og ungdomspædagogiske ledere står over for i dette nye landskab. Derefter tager vi afsæt i en tese om, at fritids- og ungdomspædagogikken og dens

politikere og ledere står med den udfordring at skulle udvikle et nyt strategisk pædagogisk sprog for deres organisationers bidrag. Vi forsøger at identificere de udfordringer, der gør sig gældende i forhold til at udvikle et sådant sprog.

DET NYE LÆRINGSIMPERATIV OG DETS KONSEKVENSER FOR FRITIDS- OG UNGDOMSPÆDAGOGISKE ORGANISATIONER

Skolereformen fra 2014 var kulminationen på en udvikling, hvor skolens kerneopgave i stigende grad beskrives som læring i stedet for undervisning (Pors 2011). Dette var ikke radikalt nyt. Skolereformen var en del af en større udvikling, hvor mange kommuner i stigende grad tog afsæt i et læringsbegreb, der betoner, at læring foregår på tværs af skole og hjem samt skole, daginstitution og fritidshjem. I Kommunernes Landsforenings formulering allerede fra 2000: "Børn lærer i sociale sammenhænge, i fællesskaber, i samtaler og samarbejde med andre børn og voksne." (KL 2000: 9). Mange kommuner havde arbejdet med børne- og ungepolitikker under overskrifter som 'Læring uden grænser' og med den såkaldte 24/7-model, en forståelse af læring som noget, der foregår 24 timer i døgnet, 7 dage om ugen og i alle sociale situationer. Samme læringsbegreb var afsættet i reformen. Her fokuseredes der på det enkelte barns læring, motivation og behov for forskellige læringsstrategier. Videre fremhævede reformen med begrebet om den åbne skole, at skolerne i langt højere grad skulle indrettes på en forståelse af læring som noget, der overskrider grænser mellem undervisning og fritid. Et af reformens primære formål var at integrere leg, bevægelse og praktiske projekter med undervisning i en sammenhængende og alsidig hverdag. De pædagogiske aktiviteter skulle ikke længere blot være afbrydelser fra undervisningen, men integreres i meningsfulde og eksperimenterende læringsaktiviteter i og uden for skolens fysiske rammer. Reformen var således et forsøg på at sprænge undervisningens rammer og skabe mulighed for, at læring kan udspille sig i børns fysiske aktiviteter, i leg og i fritid. Det handler om at opdyrke og inddæmme den læringsparathed eller potentielle læring, som kan skabes eller udspille sig uden for undervisningslektionerne og uden for skoledagen.



Det nye læringsimperativ forandrer det organisatoriske landskab, som fritids- og ungdomsklubber skal finde deres plads i. Der er i dag et meget større fokus på samarbejde på tværs af de kommunale organisationer og tilbud samt en sammenhængende indsats på hele 0-18-området. Som en af de kommuner, der har deltaget i projektet, har formuleret det, arbejdes der med "politikker og strategier, der 'binder os sammen' i forhold til ensartet og sammenhængende faglig ledelse af ledere og medarbejdere. Grundlæggende prøver vi altid at tænke tværfagligt og helhedsorienteret i et 0-18-års-perspektiv." Læring er ikke noget, der kun skal finde sted i skolen, men overalt i børn og unges liv. Som en anden kommune udtrykker det: "Der kan ske læring alle steder; i byens læringslaboratorier på Naturskolen, i et samarbejde med SFO'en og klubben, på Billedskolen og i Musikteatret." En tredje kommune formulerer det således, at det handler om at "skabe en sammenhængende dag for alle børn og unge, hvor undervisning og læring, understøttende undervisning samt tiden før og efter undervisning er tænkt i forlængelse af hinanden." Det betyder, at der åbnes for nye relationer mellem skolen og de fritids- og ungdomspædagogiske organisationer. Det drejer sig for det første om at få pædagoger ind i skolen. I aftaleteksten til skolereformen står beskrevet, hvordan der skal "skabes nye og bedre muligheder for at inddrage pædagoger og øvrigt personale til at støtte og supplere lærerne med andre relevante kvalifikationer i skoledagen." (Undervisningsministeriet 2013: 3). Men det handler for det andet også om at nedbryde grænser mellem skole og andre pædagogiske organisationer i børn og unges hverdag, såsom fritidshjem, ungdomsklubber og ungdomsskoler. I stedet for organisatoriske grænser ønsker man sig sammenhængende læringslandskaber (Larsen 2015). Skolen forventes at finde nye muligheder for læring i samarbejder mellem skolen og andre pædagogiske institutioner. Det nye læringsbegreb kræver således nye former for samarbejde på tværs. Som en kommune spørger: "Hvordan kan vi endnu mere fokusere vores ledelse af tværprofessionelle læringsfællesskaber, der fokuserer læring som kerneopgave, og som kan sætte sig ud over læring som en aktivitet, der sker i bestemte kontekster og på bestemte tidspunkter?"



“HVORDAN KAN VI ENDNU MERE FOKUSERE VORES LEDELSE AF TVÆRPROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER, DER FOKUSERER LÆRING SOM KERNEOPGAVE, OG SOM KAN SÆTTE SIG UD OVER LÆRING SOM EN AKTIVITET, DER SKER I BESTEMTE KONTEKSTER OG PÅ BESTEMTE TIDSPUNKTER?”

For fritids- og ungdomspolitiske organisationer åbner det nye læringsbegreb en række muligheder for nye samarbejder for at spille en større rolle i skolen samt for at tage mere ansvar for at skabe spændende og varierede læringsmuligheder for børn og unge. Fritidsdelen inviteres med ind i nye sammenhænge og bestræbelser på at skabe en sammenhængende hverdag for børn og unge med tilbud om mere forskelligartede læringsmiljøer. Læringsimperativet er således en åben invitation til fritids- og ungdomspædagogikken om ikke at begrænse sig selv til særlige tidspunkter og steder og byde ind i nye sammenhænge med sin særlige pædagogiske tankegang, viden og ressourcer. Fritiden har fået nyt politisk fokus som et potentiale for at skabe mere læring, trivsel og livskvalitet for børn og unge. Men samtidig betyder det nye læringsimperativ også, at fritids- og ungdomspædagogiske aktiviteter ikke simpelt kan være et afbræk fra læring, hvor man undslipper sig det fokus på målstyring og systematisk opfølgning på resultater, som læringsimperativet også indeholder. Det nye læringsimperativ er ikke kun en efterspørgsel på variation og alternative oplevelser, men indebærer også, at der skal tænkes mere i læringsmålstyring, evidens og synlig kvalitet i de fritids- og ungdomspædagogiske aktiviteter. Som en kommune udtrykker det i sit læringsgrundlag: ”I læringsmålstyret undervisning målsættes der for alle tiltag og alle læringsaktiviteter, med udgangspunkt i en formuleret systematik, understøttet af tjeklister for synlig læring.” Pointen her er ikke, at alle fritids- og ungdomsklubber nu underlægges et stramt målstyringsparadigme, men at der åbnes et nyt strategisk spil om, hvordan ungdoms- og fritidsklubber vil bidrage med på en og samme tid at skabe læringsaktiviteter, der er et alternativ til skolens mere målstyrede undervisning og synliggøre og styre, at der rent faktisk skabes læring og bidrages til de forskellige klassetrins læringsmål.

“PÆDAGOGER OG LEDERE MÅ AKTIVT SKABE NYE RUM, STEDER OG AKTIVITETER OG I LANGT HØJERE GRAD END FØR KUNNE ARGUMENTERE FOR KVALITETEN AF DEM – OGSÅ I ET LÆRINGS-PERSPEKTIV OG OGSÅ I FORHOLD TIL DE KOMMUNALE POLITIKKER OG UDFORDRINGER PÅ 0-18-ÅRS-OMRÅDET.”



Sammenfattende kan man sige, at det nye læringsimperativ både åbner en verden af nye muligheder for fritids- og ungdomspædagogikken for at spille en større rolle i nye sammenhænge. Men denne invitation gør det også muligt at stille nye krav om målstyring, evidens og synlig læring til fritids- og ungdomspædagogisk praksis. Tilsvarende kan man formulere det således, at det nye læringsimperativ åbner for en spændende udvikling af 'nye' fritids- og ungdomspædagogiske steder og rum. Men at der samtidig også er mindre legitimitet og mindre automatisk tillid til de 'gamle' steder og rum. Ungdoms- og fritidspædagogiske organisationer og deres ledere kan ikke med samme selvfølgelighed som før regne med, at deres plads i det kommunale landskab er sikret, hvis bare klubben har åben på de tidspunkter, der er aftalt, og der finder pædagogiske aktiviteter sted af en vis kvalitet. Pædagoger og ledere må aktivt skabe nye rum, steder og aktiviteter og i langt højere grad end før kunne argumentere for kvaliteten af dem – også i et læringsperspektiv og også i forhold til de kommunale politikker og udfordringer på 0-18-års-området.

POTENTIALITETSSTYRING OG PRÆMISOPLØSNING

Hvis man skal forsøge at karakterisere en af de styringslogikker, som kendetegner det nye læringsimperativ, kunne man måske bruge begrebet *potentialitetsstyring* (Juelskjær et al 2011; Andersen & Pors 2014; Staunæs 2011; Pors 2011). Potentialitetsstyring er en betegnelse for en form for politisk styring, der gør op med en nulsumstænkning, hvor der er en kausal sammenhæng mellem input og output og i stedet indsætter ideen om, at der ligger ressourcer og venter, som vi endnu ikke har fået øje på (Bjerg & Staunæs 2015; Andersen & Pors 2016). Potentialitetsstyring handler om at skabe muligheder for fornyelse, der rækker ud over det, vi umiddelbart kan forestille

os. Potentialisering markerer en ambition om at overskride det vanlige og selvfølgelige og 'tænke ud af boksen'. Potentialitetsstyring producerer og spreder dermed et håb om, at der kan skabes mere kvalitet og værdi, hvis ledere, medarbejdere tænker anderledes, kritisk revurderer de kategorier, de bruger til at beskrive verden, samarbejder på nye måder og overskrider organisatoriske grænser. Et godt eksempel herpå er netop skolereformen fra 2014 og ideen om den åbne skole, hvor den grundlæggende tanke er, at der kan skabes og udnyttes endnu ukendte muligheder for børns læring, når grænser mellem skole, fritid og lokale frivillige foreninger nedbrydes (Pors 2014). Potentialitetsstyring er således en måde at styre, hvor man forestiller sig, at andet og mere vil dukke op, hvis bare muligheder holdes åbne.

“POTENTIALITETSSTYRING ER EN BETEGNELSE FOR EN FORM FOR POLITISK STYRING, DER GØR OP MED EN NULSUMSTÆNKNING, HVOR DER ER EN KAUSAL SAMMENHÆNG MELLEM INPUT OG OUTPUT OG I STEDET INDSÆTTER IDEEN OM, AT DER LIGGER RESSOURCER OG VENTER, SOM VI ENDNU IKKE HAR FÅET ØJE PÅ.”

(BJERG & STAUNÆS 2015; ANDERSEN & PORS 2016)



Man kan betegne efterspørgslen på samarbejde og sammenhæng mellem skole og fritids- og ungdomsklubber som en form for *mellemlumspotentialisering* (Bjerg og Staunæs 2015; Pors 2014, 2015). Ved at overskride klare afgrænsninger mellem skole og klub håber man at kunne finde nye potentielle muligheder for øget læring. Tanken er, at der ligger nogle ressourcer og venter, der hvor vi ikke har kigget før, nemlig i mellemrum mellem leg og læring, mellem undervisning og fritid, mellem skole og klub. Som Helle Bjerg og Nana Vaaben har formuleret det, er det en nærmest alkymistisk fantasi om, at der kan opstå noget helt nyt og værdifuldt ud af at nedbryde grænser og på en måde, der ikke kræver andre ressourcer end gentænkning og fleksibilitet (Bjerg og Vaaben 2015).



**“TANKEN ER, AT DER LIGGER NOGLE RES-
SOURCER OG VENTER, DER HVOR VI IKKE
HAR KIGGET FØR, NEMLIG I MELLEMRUM
MELLEM LEG OG LÆRING, MELLEM UNDER-
VISNING OG FRITID, MELLEM SKOLE OG
KLUB.”**

For fritids- og ungdomspædagogiske ledere betyder alt dette, at de står i en situation, hvor dele af det, der før kunne tages for givet, som præmisser for deres ledelse og for det pædagogiske arbejde, ikke længere tæller som præmisser (Andersen og Pors 2014). Den opgave, de står med, er ikke længere simpelt at skabe kvalitet i børn og unges fritidsliv, men i stedet at genfortolke, hvad fritid overhovedet kan være i den nye relation til læring og trivsel i et samlet 0-18-års-perspektiv. De kan ikke længere blot tage udgangspunkt i, at den organisatoriske kontekst for deres arbejde er deres egen lille matrikel og deres personale, men må lede på aktiviteter, der kan foregå i skolen eller i samarbejder med lokalområdets forskelligartede aktører. De skal lede på aktiviteter, der skabes i samarbejde med personale, hvis ledelse ligger et andet sted. Og alt dette skal foregå i en situation, hvor der skal skabes flere og bedre pædagogiske aktiviteter for de samme eller færre ressourcer.

**“DEN OPGAVER, DE STÅR MED, ER IKKE
LÆNGERE SIMPELT AT SKABE KVALITET I
BØRN OG UNGES FRITIDSLIV, MEN I
STEDET AT GENFORTOLKE, HVAD FRITID
OVERHOVEDET KAN VÆRE I DEN NYE
RELATION TIL LÆRING OG TRIVSEL I ET
SAMLET 0-18-ÅRS-PERSPEKTIV.”**



Sammenfattende kan man sige, at ungdoms- og fritidspædagogiske organisationer befinder sig i et nyt politisk og organisatorisk landskab, der konfronterer dem med et sæt af nye udfordringer. Fritids- og ungdomspædagogiske ledere skal i dag kunne kommunikere deres bidrag ind i et

læringsimperativ. Og de skal aktivt kunne skabe nye arenaer for deres aktiviteter via nye samarbejder. Udfordringerne kan måske spidsformuleres i tre spændinger: For det første åbner det nye landskab muligheder for fritids- og ungdomspædagogikken, men det stiller også nye krav om målstyring og evidens. For det andet skaber det nye landskab muligheder for at udvikle nye fritids- og ungdomspædagogiske rum, men samtidig er der også mindre legitimitet til de gamle rum og steder. Og for det tredje inviterer det nye landskab til en åben mulighedsafsøgning, men det sætter også samtidig krav om bedre resultater for færre midler.

Det nye politiske landskab er kendetegnet af:

- Nye muligheder for fritids- og ungdomspædagogikken, men også nye krav om målstyring og evidens.
- Udviklingen af nye fritids- og ungdomspædagogiske rum, men også mindre legitimitet til de gamle.
- Åben mulighedsafsøgning, men også krav om bedre resultater for færre midler.



“DET NYE POLITISKE LANDSKAB ER KENDETEGNET AF:

•NYE MULIGHEDER FOR FRITIDS- OG UNGDOMSPÆDAGOGIKKEN, MEN OGSÅ NYE KRAV OM MÅLSTYRING OG EVIDENS.

•UDVIKLINGEN AF NYE FRITIDS- OG UNGDOMSPÆDAGOGISKE RUM, MEN OGSÅ MINDRE LEGITIMITET TIL DE GAMLE.

•ÅBEN MULIGHEDSAFSØGNING, MEN OGSÅ KRAV OM BEDRE RESULTATER FOR FÆRRE MIDLER.”

LEDELSE SOM SKABELSE AF NYT STRATEGISK PÆDAGOGISK SPROG

Et centralt afsæt for udviklings- og forskningsprojektet har været, at læringsimperativet og det politiske behov for fleksibilitet og identificering af nye muligheder skaber et behov for et nyt strategisk pædagogisk sprog for fritids- og ungdomspædagogikkens bidrag (Larsen 2015). Groft sagt kan man sige, at et traditionelt fritids- og ungdomspædagogisk sprog ikke længere har samme

slagkraft i sig selv, men skal sættes i spil i en ny kontekst. Der skal i langt højere grad tales ind i en kontekst af et sammenhængende 0-18-års-område, i et læringsimperativ samt ind i tværgående kommunale politikker og udfordringer. Som en klubleder i projektet erfarede, kan det være udfordrende at kommunikere klubbens bidrag i disse bredere kontekster. Han spurgte:

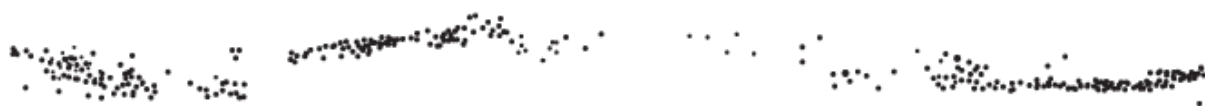
”Hvordan kan jeg agere fagligt forståeligt uden for klubben? Hvordan kan jeg få det, som I [klubleder og kollegaer] forstår så godt her i dette forum, med op på skolen og i forvaltningen? Så de forstår det. Jeg kan godt fortælle en masse historier om alle de unge, vi har reddet. Men de reagerer ikke på det.”

Klublederen her oplever, at det sprog og de resultater, som nemt kan formidles i gruppen af klubledere, ikke så nemt forstås, når han forsøger at kommunikere det i andre fora såsom skolen og forvaltningen. Fritids- og ungdomspædagogiske ledere kommer på arbejde i forhold til at italesætte deres processer, resultater og bidrag i de nye kontekster, der udgøres af nye samarbejder, et sammenhængende 0-18-perspektiv og bredere kommunale udfordringer og politikker omhandlende inklusion, integration, uddannelsesvejledning, ungdomskriminalitet etc.

I det følgende kigger vi lidt nærmere på udfordringerne i forhold til at skabe et nyt strategisk pædagogisk sprog. Hvad skal et sådant sprog kunne? Og hvilke dilemmaer kan være vigtige at være opmærksom på?



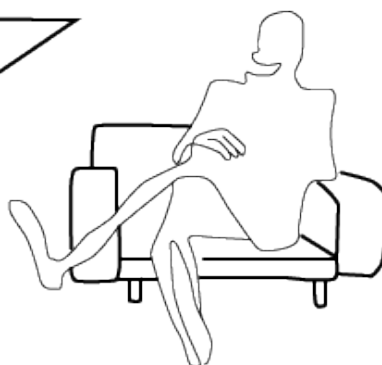
I skolereformen finder vi den tendens, at det, der før var en pause i en skoledag, dukker op som et bidrag til det, den var en pause fra (Pors 2014, Pors og Larsen 2016). Netop ved at bruge potentialet i frikvarter, pauser og fritid, skal der findes ny energi, læring og læringsparathed. Skolereformen er baseret på den forestilling, at der kan opstå flere og bedre muligheder for læring, når klubber, fritidscentre og ungdomsskoler genopdager og udvikler sig selv som læringsaktører. Som samarbejdspartner til skolen, inviteres man altså ind i en særlig dobbeltrolle. På den ene side skal de performe ved at bryde med sædvanlig undervisning, læringsmål og planlægning – på den anden side skal de gætte og tilpasse sig skolens behov for nye læringsrum. Skolereformens invitation til fritidstilbuddene er en invitation til at komme og være med som sig selv, men samtidig skabe noget radikalt nyt. På den ene side kan man vinde en plads i den reformerede skole ved at have en identitet som et værdifuldt alternativ, men samtidig er det først via villigheden til at genopfinde sig selv som et specifikt bidrag til skolen, at de eksterne parter kan dukke op som et bidrag (Pors 2016).



Når vi taler om at udvikle et nyt strategisk pædagogisk sprog som en del af fritids- og ungdomspædagogisk ledelse er det altså i en situation, hvor dette sprog skal kunne formidle fritids- og ungdomspædagogikkens særlige bidrag som noget, der er et alternativ til skolens praksis, men samtidig formidle, hvordan fritids- og ungdomspædagogikken kan levere i forhold til skolens målsætninger. Man skal på en og samme tid være forskellig fra og magen til.

Niklas Luhmann (1982) beskriver oversættelser mellem forskelligartede faglige systemer, som et komplekst spil, hvor det, der er kernefunktionen for et system, blot iagttages som en ydelse af et andet system og vice versa. Som forskere ser vi vores kernefunktion som at producere viden. For os er viden formålet med det hele. For andre systemer i det videnskabelige systems omverden er viden i bedste fald en ydelse, som støtter de andre systemer i deres egne operationer: For et pædagogisk system kan viden ses som forudsætninger, der skal erhverves i undervisning. For et politisk system er viden ammunition i den politiske kamp. For massemedierne kan viden kun bruges til noget, hvis den er en relevant nyhed. For organisationer er viden præmisser for beslutninger. Og for økonomiske systemer er viden måske en vare, der kan tjenes penge på (Andersen og Pors 2014: 61).

“EN AF UDFORDRINGERNE I FORHOLD TIL AT UDVIKLE ET NYT STRATEGISK PÆDAGOGISK SPROG ER AT KUNNE TALE IND I DET NYE UDEN AT MISTE, HVAD UNGDOMS- OG FRITIDSPÆDAGOGIKKEN KOM MED.”



Hvis vi overfører dette til fritids- og ungdomspædagogiske organisationer, må man nok begynde med at sige, at der ikke er kæmpestore forskelle mellem de forskellige samarbejdspartnere. Skole, SFO, frivillige foreninger, forvaltning og lokalpolitikere kan nok blive enige om, at børn og unges læring og trivsel er kerneformålet med de forskellige aktiviteter, processer og samarbejder. Der er således masser af muligheder for at udvikle fælles sprog og fælles forståelser for ambitioner og resultater på tværs af de forskellige aktører. Men vi kan måske alligevel bruge ovenstående pointe til at sige, at ungdoms- og fritidspædagogiske leders arbejde med at oversætte deres processer, resultater og bidrag er kendetegnet af en spænding mellem på den ene side at være et oplagt bidrag i sig selv, og på den anden side at blive gjort til en ydelse – til et instrument for andre organisationers måde at forstå kerneopgaven læring og trivsel. Et nyt strategisk pædagogisk sprog skal både kunne gøre det tydeligt, hvordan klubber, fritidscentre eller ungdomsskoler bidrager til andre aktørers – eksempelvis skolens – målsætninger, men samtidig igangsætter det også en debat om, hvorvidt der er nogle værdier, ambitioner og praksisser, som man vil holde fast i og udvikle på egne betingelser.

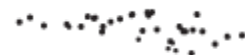
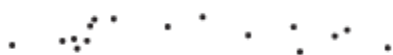
Man kan måske formulere det således, at en af udfordringerne i forhold til at udvikle et nyt strategisk pædagogisk sprog er at kunne tale ind i det nye uden at miste, hvad ungdoms- og fritidspædagogikken kom med. Hvordan kan man kommunikere, at leg og fritid har en værdi i sig selv, mens man samtidig demonstrerer dens værdi som et middel til læring og uddannelse?

HVILKE LÆRINGSBEGREBER?

Som beskrevet er den nye kontekst, som fritids- og ungdomspædagogiske ledere skal kommunikere ind i, et nyt fokus på kerneopgaven læring. Alle synes enige om, at den nye fælles kerneopgave er

læring og trivsel, men det åbner det næste spørgsmål, som er, hvad der egentlig menes med læring (se Pors og Andersen 2015 for en analyse af, hvordan læring og trivsel som kerneopgaven kan ses som et tomt begreb).

I det følgende vil vi meget kort pege på to tendenser i, hvordan læringsbegrebet italesættes i de kommunale politikker og styringsdokumenter, vi har analyseret som en del af projektet. Formålet er ikke at sige, at alle kommunale aktører har netop denne forståelse af læring, men at opfordre ledere til selv at analysere de forskellige forståelser af læring, som er i spil i deres strategiske kontekster. Vi vil understrege, at billedet er noget mere komplekst, samt at det jo ikke kun er politikker og styringsdokumenter, der sætter dagsordenen. I forskellige samarbejder mellem forskellige fagpersoner vil der som oftest være mange flere forståelser og praktiseringer af læringsbegreber i spil, som vi ikke har plads til at behandle her. De to tendenser, vi kort tegner op, er læring som en individuel og individualiserende aktivitet samt læring som en selvbevidst, reflektiv og selvledet proces. (En tendens vi hermed udelader er 'synlig læring', dvs. læring som noget, der skal fremmes via evidensbaseret og målstyring, men se Hattie 2009; og for en kritisk analyse af synlig læring se Knudsen 2015).



På tværs af mange nationale kommunale politikker ses et læringsbegreb, der sætter fokus på det enkelte barn og på læring som en individuel proces. Differentieret undervisning og fokus på det enkelte barns individuelle læringsmål og progression har længe været centrale målsætninger i mange nationale og kommunale politikker for læring (f.eks. KL 2010). Et af skolereformens tre overordnede mål er, at hvert enkelt barn skal blive så dygtigt, som det kan, og med inspiration fra den new zealandske professor Viviane Robinson arbejdes der mange steder med elevcentreret undervisning og ledelse. Læring bliver dermed til en aktivitet, der kræver kendskab til og tilrettelæggelse af individuelle processer, mål og behov. Læreres og pædagogers arbejde dukker op med det formål at hjælpe den enkelte med at have tydelige læringsmål, at gøre fremskridt synligt for individet samt at skabe muligheder for læring, der tilgodeser den enkeltes specifikke niveau, behov, mål og progression (f.eks. KL 2016: 9).

En anden tendens synes at være, at læring handler om at blive bevidst om egen læring. Her bliver læreres og pædagogers opgave at gøre børn og unge selvbevidste og reflektive i forhold til deres egne læreprocesser. Som Roskilde Kommune formulerer det: "Dagtilbud, skoler og fritidstilbud skal skabe gode betingelser for, at børn og unge bliver bevidste om deres viden og om sig selv som lærende." (Roskilde Kommune 2017: 9). I denne tendens dukker læring op som noget, der faciliteres ved at bevidstgøre børn og unge om deres egne læreprocesser, og giver dem kompetencer til at lede dem (målsætte, kende retning, navigere i forskellige læringsmiljøer etc.). Roskilde Kommune skriver:

"Hver elev er bevidst om, involveret i og kan sætte ord på egen læreproces. Eleven kender retningen, sit næste skridt og tilbydes en række målrettede og varierede læringsaktiviteter - både indenfor, udenfor og på tværs af skoler og klubber." (Roskilde Kommune 2016: 5)

Læring dukker således her *ikke* op som noget, der foregår, når børn og unge ikke lægger mærke til det, ikke er reflektive omkring det eller aktivt leder egne læringsprocesser. Læring beskrives ikke som noget, der opstår spontant, eller når børn og unge helt forsvinder ind i en aktivitet, der ikke i udgangspunktet var defineret som læring. I stedet er læring, når man er reflektiv om egen læring, og lærere og pædagogers arbejde handler om at skabe gennemsigtighed for børn og unge omkring deres egne læringsprocesser og fremskridt samt give dem redskaber til at udvikle læringsstrategier. Målet beskrives som, at "læreprocesser er gennemsigtige for eleven og forældre, og hver elev modtager løbende feedback på sin arbejdsproces og sine arbejdsopgaver." (Roskilde Kommune 2016: 5). De voksnes arbejde bliver "at synliggøre progression i læring" ved at "samarbejde om systematisk at evaluere børn og unges læreprocesser". De voksne skal "give feedback, indgå i dialog og løbende rammesætte samtaler om læreprocesserne og skabe refleksion, som understøtter børn og unges læring og udvikling af læringsstrategier" (Roskilde Kommune 2017: 6). Læring dukker således op som noget, der primært opnås, når børn og unge er selvbevidste om at de lærer samt aktivt leder og er strategiske omkring deres egen læring.



“HVORDAN VIL MAN GERNE VÆRE MED TIL AT DEFINERE LÆRING I FORHOLD TIL EN SPÆNDING MELLEM LÆRING SOM INDIVIDUELLE OG INDIVIDUALISERENDE PROCESSER PÅ DEN ENE SIDE OG LÆRING SOM NOGET, DER FOREGÅR I OG ER MED TIL AT SKABE FÆLLESSKABER?”

To tendenser i beskrivelser af læring er således, at læring er en individuel og individualiserende praksis, samt at læring er noget, der opstår, når børn og unge er bevidste om, at de lærer og aktivt leder og er strategiske om egen læring. Voksnes opgave bliver i forlængelse heraf at tilrettelægge, så hvert barn eller ung får de bedst mulige betingelser for individuel progression samt at gøre børn og unge bevidste og strategiske i forhold til deres egen læring. Pointen her er ikke at vurdere om dette er godt eller skidt hverken for børn og unge eller for fritids- og ungdomspædagogikken. Pointen er at invitere læseren til at være nysgerrig og analytisk i forhold til, hvilke forskellige forståelser og praktiseringer af læring, der kendetegner de samarbejder og strategiske fora, som han eller hun arbejder i. Spørgsmålet er, hvilke betingelser for fritids- og ungdomspædagogisk praksis forskellige forståelser af læring skaber. Hvordan vil man gerne være med til at definere læring i forhold til en spænding mellem læring som individuelle og individualiserende processer på den ene side og læring som noget, der foregår i og er med til at skabe fællesskaber? Hvordan vil man gerne være med til at definere læring i forhold til en spænding mellem læring som noget, der handler om at være selvbevidst, selvledende og strategisk på den ene side – og noget, der handler om en form for flow og fordybelse, hvor man glemmer tid og sted og sig selv, på den anden.



Vores pointe er altså, at en del af opgaven med at udvikle et nyt strategisk pædagogisk sprog for fritids- og ungdomspædagogikkens bidrag handler om at analysere og influere de forståelser af læring, som former betingelserne for det pædagogiske arbejde og for børn og unges hverdagsliv i en særlig kontekst. Relevante spørgsmål kunne være: Hvilke forskellige forståelser af læring er i spil

i forskellige kontekster? Hvilke pædagogiske vidensformer tegner begrebet? Hvilke forståelser af læring vil vi gerne gøre gældende i forskellige kontekster? Fritids- og ungdomspædagogiske ledere må som en del af deres strategiske analyse have blik for hvilke forståelser af læring og trivsel, deres samarbejdspartnere arbejder med, hvilke misforståelser af hinandens forståelser, det kan være vigtigt at forebygge, samt hvilke forståelser af læring, man gerne vil være med til at udvikle i de forskellige samarbejdsrelationer.

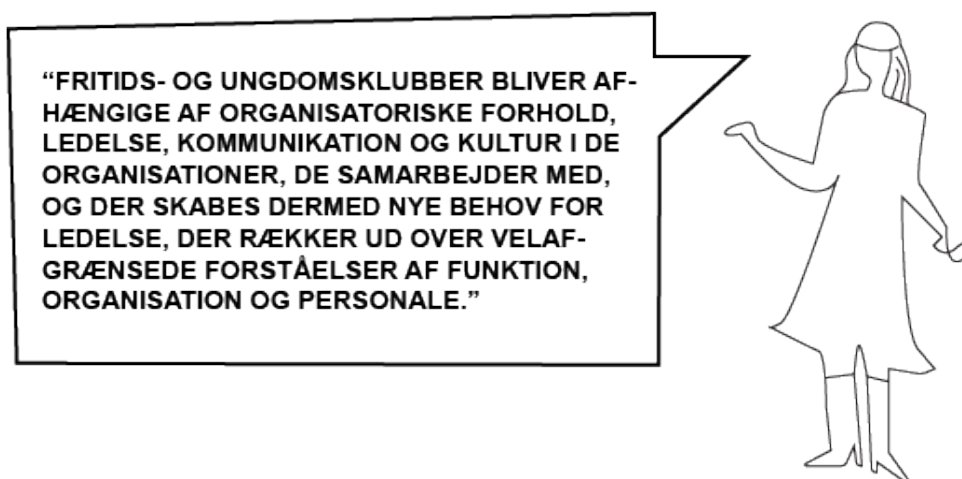
Udfordringer i forhold til at udvikle et nyt strategisk pædagogisk sprog for fritids- og ungdomspædagogikkens bidrag

- Hvordan kan man tale ind i det nye uden at miste, hvad ungdoms- og fritidspædagogikken kom med?
- Hvordan kan man kommunikere, at leg og fritid har en værdi i sig selv, mens man samtidig demonstrerer dens værdi som et middel til læring og uddannelsesparathed?
- Hvordan kan man analysere og influere aktuelle kampe om at definere, hvad læring og trivsel er?

KONKLUSION

Denne artikel lagde ud med spørgsmålet om, hvilken plads fritids- og ungdomspædagogiske organisationer kan indtage i det nye politiske og organisatoriske landskab, som er blevet skabt med skolereformen fra 2014 samt et nyt stærkt kommunalt fokus på sammenhæng og tværgående samarbejde på børne- og ungeområdet. Via en kortlægning af aktuelle tendenser på børne- og ungeområdet har vi forsøgt at vise, hvordan fritids- og ungdomspolitiske leders ledelsesrum i dag er karakteriseret af præmisopløsning, dvs. at forhold, der før kunne tages for givet som præmisser for ledelse, ikke længere har præmiskarakter, men er åbne for strategiske forhandlinger. Fritids- og ungdomspædagogiske ledere kan ikke bare tage afsæt i, at deres funktion, matrikel og personale er det selvfølgelige afsæt for deres ledelse. I stedet må de aktivt gentænke og reformulere deres bidrag ind i det nye landskab af sammenhæng i hele 0-18-området. De kan heller ikke bare tage afsæt i at lede det, der foregår på deres matrikel, men forventes at byde ind med pædagogisk kvalitet i skolen og i nye samarbejder og aktiviteter, der kan foregå rigtig mange forskellige steder, hvor børn og unge mennesker har deres hverdag. Og endelig kan de heller ikke simpelt koncentrere deres

personaleledelse om eget personale, men skal være en del af en ny ledelse af tværfaglige fællesskaber, hvor personalegrupper fra flere forskellige organisationer skal arbejde sammen om børn og unge. Fritids- og ungdomsklubber bliver afhængige af organisatoriske forhold, ledelse, kommunikation og kultur i de organisationer, de samarbejder med, og der skabes dermed nye behov for ledelse, der rækker ud over velafgrænsede forståelser af funktion, organisation og personale. Det betyder altså, at ledelse kommer til at handle om at agere strategisk – ikke kun i et landskab og et sæt af betingelser, der er givet på forhånd – men omkring de processer, hvor landskabet bliver til og forhandles. Man må aktivt skabe nye samarbejder, nyt sprog for bidrag og ledelsesrelationer til personale, man ikke har den formelle ledelse af. Og alt dette skal gøres i et politisk rum, hvor der er krav om mere og bedre for færre ressourcer.



I artiklen har vi også forsøgt at optegne de udfordringer, der kan være i forhold til at udvikle et nyt strategisk pædagogisk sprog for fritids- og ungdomspædagogikkens bidrag. Vi har formuleret et dilemma mellem på den ene side at tydeliggøre fritids- og ungdomspædagogikkens bidrag til skolen og tværgående kommunale problemstillinger og på den anden side være tro mod og videreudvikle egne traditioner, værdier og praksisser. I mange tilfælde vil dette forhåbentlig være en karikeret eller falsk modstilling, fordi man oplever, at de to ting sagtens kan sameksistere eller er overlappende. Men i en tid med et stort fokus på læring og uddannelsesparathed, mener vi alligevel, at der er god grund til at blive ved med at reflektere over og diskutere, hvordan fritids- og ungdomspædagogikken udvikler sig i takt med, at den tilpasser sig nye krav og forventninger. Vi har også peget på, at meget afhænger af, hvordan læringsbegrebet fortolkes og praktiseres på politiskniveau, i forvaltning og styring, i samarbejder eksempelvis mellem skoler og klubber og i

pædagogisk praksis. Vi har gjort opmærksom på to tendenser, nemlig at læring forstås som noget individuelt, og som skal praktiseres med individualiserende værktøjer (individuelle læringsmål, -betingelser og -strategier), samt at læring beskrives som noget, der kræver selvbevidsthed og aktiv selvledelse hos børn og unge. Vi håber dermed, at læseren får lyst til at reflektere over, hvordan læring forstås i de kontekster, han eller hun agerer i, måske med blik for spændinger mellem det individuelle og fællesskaber, samt mellem selvbevidst og selvledende på den ene side og flow og selvfortabelse på den anden. Mest af alt håber vi, at artiklen kan være brugbar for aktører i det nye børne- og ungepolitiske landskab, både i forhold til at analysere betingelser for ledelse samt at overveje og diskutere, hvordan aktuelle politiske bestræbelser forandrer børn og unges hverdagsliv.

LITTERATUR

Andersen, N.Å. og Pors, J.G (2014).: *Velfærdsledelse. Mellem styring og potentialisering*. Hans Reitzels Forlag. København.

Bjerg, H. og Staunæs, D. (2015): *Det forsvundne frikvarter: at lede efter læring i mellemrummene*. I Bjerg, H. og Vaaben, N. (red.) *At lede efter læring* (s. 233-254). Samfundslitteratur. København.

Bjerg, H. og Vaaben, N. (2015): *Striden om tiden. Når tidsstyring griber ind i professionelles motivation og selvforståelse*. I Bjerg, H. og Vaaben, N. (red.) *At lede efter læring* (s.319-338). Samfundslitteratur. København.

Hattie, J (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. Abingdon.

Knudsen, H. (2015): *De blinde pletter i synlig læring. Hvordan evidens blev svaret på det hele og glemte de andre spørgsmål, man også kan stille*. I Bjerg, H. og Vaaben, N. (red.) *At lede efter læring* (s. 125-148). Samfundslitteratur. København.

Larsen, J (2015): *Fritid - Den nye elev i klassen*. Ungdomsringsen. Odense.

Luhmann, N. (1982): *The World Society as Social System. International Journal of General Systems*, vol. 8 (s. 131-138).

Kommunernes Landsforening: *Fleksible læringsmiljøer – udvikling af grundstrukturen i skolen*. Notat af 1. december 2016.

Fra [http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_80912/cf_202/Tematisk notat om fleks...](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_80912/cf_202/Tematisk_notat_om_fleks...)

Kommunernes Landsforening: *Nysyn for folkeskolen*. 2010.

Fra http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_42621/ImageVaultHandler.aspx

Pors, J. G. (2014): *Støjende styring. Genopfindelse af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne. Frederiksberg.

Pors, J.G. (2015): *Understøttende Undervisning. Potentielle mellemrum og autentiske møder*. I Holm, C., Rasmussen, J. & Rasch-Christensen, A. (red.) *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag. København.

Pors, J.G. og Andersen, N.Å. (2015): *Kerneløse kerneopgaver*. I Bjerg, H. og Vaaben, N. (red.) *At lede efter læring* (s. 299-318). Samfundslitteratur. København.

Pors, J.G. og Larsen, J. (2016): *Alle Tiders Tid til Læring? Vera: Tidsskrift for pædagoger*, Nr. 77, (s. 54-56).

Roskilde Kommune (2017): *Læringsgrundlag - for Roskilde Kommunes dagtilbud, skoler og fritidstilbud*.

Roskilde Kommune (2016): *2020-perspekter på Skole & Klub i Roskilde Kommune*.

Staunæs, D. (2011): ***Governing the potentials of life? Interrogating the promises in affective educational leadership***, *Journal of Educational Administration and History*, vol. 43, no. 3 (s. 227-247).

[i] Forfatterne ønsker at takke Camilla From for stor indsats med bearbejdning af empiri der danner baggrund for denne artikel samt Jesper Larsen for indsigtfulde kommentarer undervejs i hele forskningsprojektet.

TANKER OM LEDELSE

-LEDELSE OG STRATEGI I VIRVARET

Publiceret: 6. juni 2018

Forfatter: Heidi Graff

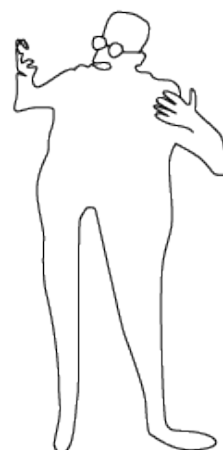
En af mine store favoritter John Shotter (der desværre døde sidste sommer) har om nogen inspireret til at fange det hvirvlende nu i sine formuleringer. Vi er altid midt i... og hvis ikke der var virvar, var der ikke liv. Ligesom vi tror, vi har fanget *det*, ja så sker der en lille ændring, som vi ikke kan styre. Han taler om *responsiv forståelse*, som formes gennem vores samtaler med hinanden. Dickens, en af de store forfattere, begynder romanen *Tales of two cities* på denne måde:

"IT WAS THE VERY BEST OF TIMES AND IT WAS THE VERY WORST OF TIMES" (DICKENS)

og formulerer den komplekse og umiddelbart oplevede paradoksalitet, som vi mennesker lever vores liv i. Vi lever i en verden, hvor forskellige magtfulde diskurser konkurrerer og hver især stiller fordringer om, hvad der er det sande, gode, effektive, attraktive, målbare og absolut mest gyldige.

Så hvordan kan vi arbejde med ledelse og strategi midt i denne flydende strøm af liv, der konstant ændrer sig i de små momenter?

"HVORDAN KAN VI ARBEJDE MED LEDELSE OG STRATEGI MIDT I DENNE FLYDENDE STRØM AF LIV, DER KONSTANT ÆNDRER SIG I DE SMÅ MOMENTER?"



Det kræver, at vi kan håndtere at se det værdifulde i vanskelighederne, at bevare nysgerrighed og mod til at arbejde med det besværlige. Det kræver også modet til at kunne udholde det, vi ikke lige forstår og vores evne til at udvikle *"flertydighedstolerance"*. Når paradokserne presser sig på kan evnen til *strategisk tøven* hjælpe os til ikke blot at hvirvle med og beslutte for at virke handlekraftige. Den strategiske tøven behøver ikke være langvarig, men den får os til at tage flere perspektiver i betragtning gennem vores dialog med hinanden. Og gennem den responsive forståelse kan vi sammen dele kompleksiteten på en måde, der ikke efterlader os for usikre og for lammede, men tilbyder en mulig vej videre – et orienteringspunkt. Gennem denne skabelse bliver vi opmærksom på de fortællinger, som danner mønstre og forankringspunkter for vores strategiske realisering.

Shotter taler om at styrke vores evne til "at lægge mærke til" som et potentiale. Særlige momenter, der får særlig betydning og guider os videre til det næste.



Det er i de små betydningsfulde momenter ledelse og strategi udfolder sig. Så realisering af strategier hænger nøje sammen med hverdagens mangfoldige øjeblikke og lederes evne til at opøve opmærksomheden på disse og det gryende, som de består af. I virvaret formes derfor fælles forståelser og fælles handlinger.