

# FRITIDSPÆDAGOGIK i en sammenhæng



Fotos: Pelle Rink

*'... alle børn skal have en god skolestart og en sammenhængende indsats i deres samlede lærings- og uddannelsesforløb – fra dagtilbud til skolen og mellem skolen og fritidsordningen'*

*(Kommissorium for skolestartudvalg, 7.12.05)*

Det netop nedsatte udvalg skal udarbejde forslag til regeringen om en samlet skolestart, der er til gavn for alle børn, men særligt for 'de svage børn', som det hedder i kommissoriet. Et centralt spørgsmål og problem må blive: Hvad betyder en 'sammenhængende indsats'?

De institutioner der fremover skal skabe den sammenhængende indsats er dagtilbud, skole (med børnehaveklasse) og fritidshjem/SFO. De er alle pædagogiske institutioner og derfor er de alle optaget af, at børn bevæger sig, dvs. udvikler sig, lærer noget. Men institutionerne har historisk set haft forskellige indsatsområder i forhold til børns bevægelse og derfor tilrettelægges de respektive miljøer for disse processer også på ret forskellige måder. Forskellene repræsenterer således dels forskellige selvforståelser som pædagogiske rum, men også deres syn på, hvad et barn er, og hvordan børn udvikler sig på forskellige alderstrin.

Noget forgrovet kan man sige at den danske børnehave markerer sig som særlig i dens opmærksomhed mod 'børneperspektiver' og børns enga-

Af Pernille Hviid



gementer. I dette har vores børnehave en del til fælles med de øvrige nordiske landes institutioner, ligesom vi på dette punkt adskiller os fra mange andre landes praksis. Børns valg, deres selvorganisering og deres hitte-på-som-hed i dagligdagen fylder i danske institutioner. Det kan give plads til en masse leg, generativitet og selvstændig tilrettelæggelse af dagligdagen. Det kan også give plads til børns oplevelser af at skulle passe sig selv. Selvorganisering vil i dens ekstreme form være for sømmelig overfor et barn, der som en ung person har brug for udviklingsstøtte. Men ønsket om børnenes selvhjulpethed er ikke blot båret af ideologi og udviklings-syn, den er også hjulpet godt på vej af til stadighed dårligere normeringer.

Det er ikke selvhjulpethed og 'hvad-hardu-lyst-til-pædagogik', der præger skoleliv. Skolen har mål, trinmål og delmål sat af voksne, der vil børn noget bestemt. Den er

et eksperimentarium for samfundsmæssig-gørelse versioneret af samfundet selv. Skolen sætter mål for børns viden, måler børns viden og samfundet måler skolen. Skoleviden er nødvendig, men er for mange børn i perioder relativ uvedkommende og plagsom. Hvis daginstitutionen tendentielt har forsømmelighed som faldgrube, så er skolens potentielle slagside formynderi og eksklusion ved manglende indordning. I det tilfælde overser skolen, at eleven er en person.

Fritidsordningen har aldrig været en uddannelsesinstitution. Den var i sin form, fritidshjemmet, som stadig eksisterer rundt omkring, en hjemerstøtning for samfundets mest udsatte børn, med hjemlig hygge, lektielæsning, sport, leg og hjemmesysler. Den tog sig af de børn, de andre ikke var vilde med. De socialt udsatte børn er SFO'ens hjertebørn. Som hjem passer den på sine unger – selvom de har været frække i skolen. Gruppelivet – og især det alders-

heterogene gruppeliv er vigtigt i SFO'en. Måske er modellen en kæmpestor søskendeflok. SFO'en ligger i dag på skolegrund, men den er det mindst 'skolede', man kan forestille sig. Og skal den være det? SFO'en har i de sidste tyve år brugt sit krudt på at finde ud af at samarbejde med skolen – men indholdsmæssigt, pædagogisk set, er den forsømt. I dens mest ekstreme form kan den glemme sit mål som et hjemligt sted og bruge det meste af sit krudt på at ville være ikke-skole.

### **'ET SAMMENHÆNGENDE TILBUD' I UDVIKLINGSPSYKOLOGISK FORSTAND**

Fremover skal de respektive institutioner udgøre en 'sammenhængende indsats' for børns læring og udvikling. For mig at se er der to muligheder. En, hvor 'sammenhængende' opfattes som 'ensartet', hvor tilbudet bliver en koordineret indsats mod ét fælles og klart defineret lærings- og udviklingsmål. Her vil den institution der har diskursiv kraft og overtalelsesevne til at lade sine institutionelle mål fremstille som alle institutioners fælles mål blive toneangivende for 'det sammenhængende'. En anden, hvor 'sammenhængende' henviser til, at institutionerne samlet set skal udgøre en variation af muligheder for forskellige børn, på forskellige tidspunkter i deres liv og med henblik på at relatere sig til forskellige domæner i deres liv. Her vedrører det sammenhængende ikke ensartethed institutionerne imellem, men snarere enigheden om kompleksiteten i børnelivet.

I udviklingspsykologisk forstand antages det, at variabilitet ejer en udviklingslogisk fordel. Mennesker producerer variabilitet, ved hver især at deltage på deres unikke måde i kulturelle rum som fx børnehaver og skoler. Ikke to børn gør deres børnehavekarriere ens, ikke to elever gør deres skolekarriere på samme måde. De små og store variationer giver plads til bevægelse og forandring, fordi de sætter stærke og svage spor i de pædagogiske rum og skaber dermed nye muligheder, både for barnet selv og for andre. Når der er plads til variabilitet er der altså også plads til generativitet og nyskabelse – både kulturelt og psykologisk set. Men variabilitet skal samtidig have sine rammer. Hvis al variabilitet tillades, kan det hele ende som hulter-til-bulter. Kulturelt set bliver det en urolig pærevælling, hvor rummene bliver utydelige og psykologisk

set bliver det noget rod. Variabiliteten skal altså have sine rammer, men rammer er i udviklingspsykologisk forstand ikke til for at skabe begrænsninger i menneskets frihed, men snarere for at skærpe opmærksomheden på indholdet indenfor rammerne, så de kan udfordres af nye variationer. Indimellem sker det naturligvis, at store strukturer bryder helt sammen. Hvis det går så vidt i denne sammenhæng, regner jeg med at det især vil ramme SFO'en, fordi dens rammer er de svageste.

Som pædagogisk tilbud skal der ikke alene fæstes opmærksomhed på her og nu, men også på fremtiden. Institutionernes sigte er også at kunne give adgang til gode rum – i fremtiden. Uddannelse, arbejde og fritidsliv. Men fremtid er aldrig eksakt forudsigelig. Vi ved ikke hvordan vores samfund ser ud om 15 år, og derfor heller ikke præcist hvordan vi kan ruste vores børn bedst muligt til det kommende liv. I forhold til det, der ikke er eksakt forudsigeligt har variabilitet et særligt potentiale. Den giver det enkelte menneske og en given kultur flere strenge at spille på, når de nye muligheder og opgaver skal håndteres. Hvis vi, lidt firkantet sagt, kun har lært vores børn en ting, en måde, en strategi, må vi be til Gud om, at samfundet ikke forandrer sig synderligt eller bliver helt som vi forventer. Det er svært at være den slags troende i dag.

Af disse grunde ville udviklingspsykologer være noget forsigtige med at oversætte 'et sammenhængende tilbud' med 'et ensartet tilbud' hvad angår indhold og opgaver i de pædagogiske kontekster, for det vil indskrænke variabiliteten i børns udvikling.

I udviklingspsykologiske termer plejer vi at sige, at der er store muligheder for udvikling i equifinale processer. Det er processer, hvor der er høj grad af redundans, en overflod af forbindelser og koblingspunkter. Det er der, der sker noget, hvor muligheder for nyhed, dvs. udvikling, kan opstå. Når der er meget, der peger mod det samme og når det er tæt besat med energi, så sker der gerne noget. Hvad der sker, er ikke eksakt forudsigeligt. Det er skønheden i udviklingsprocesser. Men hvor kommer energien til nyhederne fra?



Når det handler om udviklingsprocesser, så skal den ligge mellem den, der skal udvikle sig og hans eller hendes omverden. Barnet, andre mennesker der vil barnet noget og læringsrummet. Hvis de omtalte institutioner kan finde sammen om at skabe kraftfelter af energi, der indenfor hvert deres faglige felt kan besvares pædagogisk, ja så er der store muligheder for menneskelig udvikling. Vi skal med andre ord finde energi i institutionerne, og det kræver en historisk og lokal analyse. Men vi skal også have barnet og børnegruppen og deres engagementer med – ellers er der ingen koblingspunkter og resonans i processen. Nu handler sammenhæng ikke om ensartethed i det pædagogiske tilbud, men om forskellighed og mangfoldighed, der er båret af engagementsmættede koblinger mellem faglige traditioner og potentialer og mangefacetterede børns engagementer i verden. I det tilfælde er det snarere barnet, end institutionerne, der 'hænger sammen', men det er vel egentlig også den langsigtede mening med et pædagogisk projekt.

## FRITIDSPÆDAGOGIK

Jeg vil fokusere på indholdet for en af de ovennævnte pædagogiske kontekster, nemlig fritidshjemmet/SFO'en. Jeg vil gøre det på baggrund af den viden jeg har opnået gennem mit PhD studium (Hviid, 2001). Mit empiriske grundlag er ca. 500 timers feltstudier i skoleklasser og SFO'er og ca. 100 timers interview med børn. Jeg vil undervejs i min fremstilling illustrere nogle pointer ved inddragelse af citater fra undersøgelsen.

### Afsæt

Indholdsmæssigt og lovgivningsmæssigt står SFO'en svagt i forhold til børnehaven, børnehaveklassen og skolen. Den er ikke særlig præcist rammesat. Det betyder, at netop den institution er i størst fare for at kunne blive til 'hvad-som helst'. I vejledningen for fritidsordninger (Vejl. 157, 1994) *henstilles* der til en *rimelig god standard*, hvad angår *bemandingen*, som *fortrinsvis* anbefales at være *uddannet personale*, eller personale der har kvalificeret

sig til arbejdet gennem praktisk arbejde med børn. Der *skal føres kontrol* med børnenes *fremmøde*. Det *henstilles at* *ansvaret for SFO'en uddelegeres* til SFO ledelsen og det pædagogiske personale. Meget overlades til fantasien, eksempelvis indhold og mål for institutionen, og '*henstilles*' og '*fortrinsvis*' lader det sagte bøje i en mangfoldighed af versioner.

SFO'en er urolig og den er nødt til at forandre sig. Der er flere grunde til uroen. Tilvæksten af SFO'er for 6-9 års børn har været eksplosiv i de sidste årtier. I dag går ca. 70% af 6-9 årige i SFO og dertil kommer fritidshjemmene, som stadig eksisterer i visse kommuner. De mange børn der i dag befolker SFO'erne er også på visse måder anderledes end tidligere tiders fritidshjems børn. Fra at være en institution for samfundets svageste grupper, er det i dag en institution for alle folks børn. Det betyder, at den udviklede socialpædagogiske forebyggende praksis forekommer mindre oplagt i dag end den gjorde tidligere, da det må forventes at blot ca. 20% af den danske børnebefolkning har brug for et sådant tilbud. Ikke desto mindre udgør den tid, børn bruger i SFO'en en tid, de tidligere ville ha brugt hjemme.

*Søren (2 kl.) rapporterer i en båndoptager mens han går rundt på SFO'en: 'Så kan jeg fortælle lidt om, hvorfor man egentlig skal gå på fritidshjem. Det er jo fordi, at efter skole, man vil jo ikke gå i skole hele dagen vel, så derfor går man på fritidshjem. Og på fritidshjemmet – der er man indtil ens far og mor har fri og ... så kan man komme hjem. Ens far og mor arbejder hele dagen, men et barn må jo ikke gå i skole, så lang tid. Så går man på fritidshjem. Når man bliver ældre kommer man jo også til at gå i klub, ikke?'*

SFO'ens bevægelse ind i Folkeskolen har også gjort praksis utydelig og uklar. Fokus for opmærksomheden har i langt højere grad været institutionens mulighed for at samarbejde med indskolingen og afhjælpe skolen med visse af dens vanskeligheder. Opmærksomheden på kerneydelsen, dvs. fritidspædagogik, har således været vigende. Jeg vil i det følgende argumentere for en bestemt bevægelse af den fritidspædagogiske praksis, der:

- ligger i forlængelse af de traditioner og selvforståelser institutionen allerede har som fritidsinstitution

- ligger i forlængelse af bruger-perspektiver, dvs. børnenes egne perspektiver på 'den gode fritidshjemsdag'
- tilbyder sig som et kvalitetsfuldt alternativ til skolens praksis
- løfter væsentlige og store samfundsmæssige opgaver
- tilbyder bestemte udviklingsmuligheder, der i international 'lærings-tænketanke' værdsættes højt
- er på lang sigt nogenlunde realistisk indenfor de gældende strukturer og normer som institutionerne allerede tilbyder.

Jeg vil argumentere for udvikling af fritidspædagogik med et særligt skarpt fokus på børnegruppens og børnefællesskabets kvaliteter og interne dynamik. Jeg vil blandt andet gøre det på en måde der skærper forskelle mellem skole- og fritidshjems praksis. Det er naturligvis urimeligt set i forhold til den variationsbredde der aktuelt eksisterer indenfor begge institutionstyper. Jeg har fundet det nødvendigt at tale om forskelle for at tegne en komplementær profil af den fritidspædagogiske praksis.

### 'BØRNEENES FRITIDSHJEM'

Et af de mest markerede træk ved fritidshjem og SFO ligger gemt i begrebet 'fritid'. Fritid henviser til et privilegium de deltagende har i forhold til beslutningen om, hvad tiden bruges til. I ens fritid er man ikke 'fri', men i mindre grad pålagt opgaver udefra, der udfylder tiden. Dette standpunkt er ført igennem fra institutionernes begyndelse fra omkring 100 år siden. Der skrives eksempelvis i 1942:

*Når børnene har gjort deres Forberedelser til næste Dags Skolearbejde, er det deres Fritid, de tilbringer på Fritidshjemmet, og dette skal huskes og respekteres. (Nielsen: i Rifbjerg & Andersen: 'Alt om Barnet', 1942)*

Fri tid er et begreb der hentyder til, at man som menneske selv har høj grad af rådighed over det, tiden bruges på. Man fylder så at sige rammerne ud mere selvvalgt, end man gør, når det ikke er ens fri tid. Dette gælder ifølge fritidshjem og SFO'er også for børn. I Konventionen om Barnets rettigheder henvises ligeledes til barnets indflydelse på sit fritidsliv. Fritid er knyttet til barnets egne interesser og engagementer. I art. 31 står der:

*'Deltagerstaterne anerkender barnets ret til hvile og fritid, til at lege og dyrke fritidsinteresser, som er passende for barnets alder, og til frit at deltage i det kulturelle og kunstneriske liv.' (Børnekonventionen)*

Med fritid som parameter for den pædagogiske praksis bliver børneperspektiver og børneindflydelse på dagligdagen uomgængelig. Det forbløffer derfor ikke at fritidshjem og SFO betegnes som børnenes fritidshjem eller børnenes SFO. Fritidspraksis for børn og høj grad af børneindflydelse er to sider af samme sag.

I dette adskiller SFO'en sig markant fra Folkeskolen og det anbefales at være yderst varsom i forestillingen om at en så fundamental selvforståelse og forskellighed kan overvindes. Børnenes fritidshjem er en 'stærk, gammel bastion' og formodentlig den sidste, der flytter sig. I 1919 skrives der i Børnesagens Tidende:

*Fritidshjemmet bør være udenfor Skolens Enemærker, da det ellers vil smage for meget af Skole for børnene at komme der. (Børnesagens Tidende nr. 8 1919)*

Nu er de to institutioner – skole og SFO – ført sammen og ligger på de enemærker, der oprindeligt var skolens. Folkeskolen er ikke fritid for børn. Den er mål og delmål sat af voksne, der vil børn noget bestemt. Skolen er heller ikke børnenes, men 'Folkets skole'. SFO'en kan påtage sig en tilsvarende stor samfundsmæssig opgave, men helst uden at få 'afsmag' af skolen. Det anbefales derfor at SFO'en får mulighed for at udvikle en komplementær praksis til skole og hjem, dvs. de steder den er spændt ud imellem, og altså ikke en kompensatorisk praksis for det, skolen ikke når. Ideen om institutionel variation prioriteres således overfor ideen om institutionel ensartethed og har historisk styrke. Det vil blive tydeligt igennem artiklen, at dette også vil være til skolens fordel.

### BØRNSTEMMER OG BØRNEPERSPEKTIVER

*Rasmus: Jeg er næsten lige så meget sammen med Christian, som jeg er med min mor og far'.*



Fritidshjem og SFO vil lade børneperspektiverne fylde. Men hvad vil børn med deres fritidshjem/SFO? Hvad er vigtigt? Hvad kan dårligt undværes? Jo mere der lyttes til børnestemmerne i fritidsinstitutionerne, jo mere står et forhold lysende klart. Det handler om at kunne komme ud af det med de andre børn, om at få en sjov og dejlig og spændende dag sammen med andre børn.

*Pernille: Hvis du er i dårligt humør, Rasmus, er det så også dine venner du går hen til?*

*Rasmus: Ja, ikke hvis jeg sådan ellevild græder, er blevet sparket eller sådan noget. Så går jeg selvfølgelig hen til en voksen.*

*Søren: Men hvis du bare er i dårligt humør, tænker hun på.*

*Rasmus: Jeg bliver ikke særlig glad af de voksne – venner opmuntrer mig – jeg ved ikke hvordan.*

*Christian: Jeg tror det er fordi vi leger en rigtig god leg og så glemmer du..*

*Søren: Ja, så glemmer du hvad du var ked af.*

*Pernille: Hjælper det?*

*Rasmus: Jah!! (1 kl.)*

Det bedste er 'at være med'. Det værste ved en dårlig SFO dag er ikke sure pædagoger eller frossen rugbrød med en klat leverpostej, om end andet ville være at foretrække. Det værste er, når der ikke har været nogen at være sammen med. Når man bliver holdt udenfor, generet, drillet eller bare ikke kan finde på noget godt at lave sammen. Det at kunne omgås andre jævnaldrende, og finde sammen med nogen om noget spændende og sjovt er helt centralt i børnenes oplevelser af det, de har brug for i fritidsinstitutionen og når de ikke har det, så savner de det. (Hviid, 2001)

## **UDVIKLINGSPSYKOLOGISKE OVERVEJELSER**

Er det en tilstrækkelig fordring til en pædagogisk institution at den forholder sig aktivt deltagende til børnefællesskaber, venskaber og gruppedynamik blandt børn? Det er rigeligt, vil mit svar være! Fra udviklingspsykologisk hold er der meget der tyder på, at dette er en særdeles vigtig og

omfattende opgave som – for tiden – er relativt forsømt. Forsømmelsen vender jeg tilbage til.

Læring og udvikling er grundlæggende sociale forhold. Børn lærer af at se på andre, imitere andre, forestille sig andres gøren. De lærer ved at samarbejde og konkurrere med andre, ved at blive lært op af andre og ved at lære fra sig. Der er imidlertid intet der foreskriver at disse 'andre' skal være voksne. Mange store udviklingsteoretikere – nulevende som afdøde, danske som udenlandske – har omtalt andre børns betydning for børns læring og udvikling såvel som kulturens udvikling i gennem og i kraft af børns deltagelse i den.<sup>1)</sup>

For det første kan børn noget sammen, der er relativt vanskeligt at etablere børn-voksne imellem. Betænk hvor relativt sjældent det er, at børn og voksne samarbejder og konkurrerer på en autentisk måde. Ikke at det ikke kan lade sig gøre og være udbytterigt og fornøjeligt – det er bare relativt sjældent. Der er endda en tendens til at tilskrive voksne lidt 'barnlige' træk, hvis de tager samarbejdet eller konkurrencen for alvorligt, når den foregår med børn. Jævnaldrende tager derimod både samarbejde og konkurrence som en autentisk opgave uden overlejringer af omsorg eller pædagogik. Horisontale relationer (barn-barn) ejer derfor nogle særlige og helt oplagte muligheder i et lærings- og udviklingsperspektiv, som børn dårligt kan opnå sammen med voksne. Desuden kan de lide det og vil stræbe efter det.

For det andet vil børn gerne ha' andre børn at blive lært op af. Børn vil gerne blive store, men deres udviklingsmål er sjældent at blive som de voksne. Få seksårige drømmer om at blive så gode til at danse Spice Girls som den voksne kvindelige pædagog på fritidshjemmet, langt flere drømmer om at kunne det lige så godt som 'de store' – de ni-årige piger. Få seksårige drenge ønsker sig at kunne fortælle vittigheder som den voksne mandlige pædagog – de vil kunne det, de seje ni-årige drenge kan.

*Anne-Marie (3.kl) kommer ud i køkkenet sammen med lille Ida fra børnehaveklassen.*

*Anne-Marie: Hun er tørstig, er der ikke noget saft?*

*Hun kan ikke lide vand. De voksne hører ikke spørgsmålet og Anne-Marie fylder en kop med vand og smager på det.*

*Anne-Marie: Ida, det smager ikke af noget.*

*Ida piber: Men jeg kan ikke li' vand.*

*Anne-Marie: Det er nu ikke så dramatisk.*

*Hun sætter koppen på bordet foran Ida og begynder at flette hendes hår. Ida drikker lidt og så løber de af sted.*

Større børn får respekt og det bliver de større af. Med andre ord: Børn er i deres eget blik 'store', når de er større end andre børn i institutionen, ikke når de begynder at ligne læreren eller pædagogen (de allerstørste børn måske undtaget). De store børn nyder også godt af denne status som stor og mere vidende eller mere erfaren. Små børn skubber store børn frem, får dem til at opføre sig som store.

*Nogle af de små de hænger på os. Det er fordi vi er gode til at finde på. Og de vil være ligesom os. (Rasmus, 9 år)*

Den udviklings- og læringsmotivation forhindrer institution/skole ofte (men ikke altid) sig selv i at udnytte i aldershomogen opdeling, men fritidshjem og SFO har oplagte muligheder for at arbejde med potentialerne i aldersheterogenitet.

Læring og udvikling foregår i sociale forhold uanset aldersforskelle. Andre børn kan tilbyde andre lærings- og udviklingsbetingelser end voksne kan – og den slags relationer skaber ofte et optimalt engagement blandt de deltagende.

*Anna (om deres overgang fra SFO til klub): Men vi har jo hinanden – vi må jo forsøge at overleve! (3 kl.)*

Alt tyder på, at det at kunne placere sig og bevæge sig i sociale forhold – i relationer, grupper og fællesskaber – at kunne samarbejde, konkurrere, se op til og lære fra sig er afgørende personlige indstillinger og færdigheder børn skal tilegne sig og udvikle for at få et rigt udbytte af livet – også indenfor de pædagogiske institutioner.

*Kira: Hun så så sød ud og gik bare for sig selv og så tænkte jeg: 'Hun har nok ikke nogen at lege med.' (3 kl.)*

Argumentet er måske endnu stærkere vendt på hovedet. Marginaliserede børn er dybt ensomme børn, mobbede børn er bange og kede af det og de får ondt i maven og i hovedet og vil ikke i skole, afviste børn klarer sig tendentielt dårligere fagligt i skolen end de andre og det at være upopulær som barn forudsiger i langt højere

grad end karakterbogen, IQ, fremmøde etc. graden af det voksne livs psykiske og sociale vanskeligheder.

### **SKULLE DET VÆRE NØDVENDIGT I DANMARK?**

Det sociale børneliv kan sagtens få det bedre. Danmark ligger i den kedelige ende af WHO skalaen, hvad angår mobning. (se f.eks. 'Mobbedrengen' Børnerådet). Der tales igen og igen (fx Pisa-undersøgelsen, 2004) om meget urolig social adfærd i de danske klasser, en uro, der belaster læringsmiljøet i en sådan grad at børn selv beklager larmen. Skolen forsøger at udvikle en rummelighedspædagogik overfor de børn, der allerede fylder lidt for meget i skolerummet. Specialundervisningen tager allerede ca. 20% af den danske skolebefolkning i kortere eller længere tid og det skønnes at de 13% burde blive i klassen. Drengene og pigerne får og indtager tilsyneladende påfaldende forskellige pladser i det danske klasseværelse (Pisa – igen) – og opnår ganske forskelligt udbytte. Og så er der hele spørgsmålet om at udvikle integrativ styrke i forhold til alle vores tilflyttere – de etniske andre.

### **IDEOLOGISKE NEDSLAG I DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS**

Men det forventes at blive vanskeligt at opnå en accept af pædagogikkens primære fokus på gruppen, gruppeprocesser og – dynamikker, sekundært på individerne, der deltager i dem. Forventningen knytter an til en ideologisk modvind – som viser sig bredt samfundsmæssigt og på mange andre pædagogiske arenaer end i SFO'en og fritidshjemmet. Den senmoderne opmærksomhed på individet og individets (selv)dannelsesproces som unikt individ, giver indtryk af, at det enestående individ, skal have pædagogikkens udelte opmærksomhed. Det skaber slagord og pædagogisk praksis der understøtter forestillingen om 'det enkelte barn i centrum', 'at tage udgangspunkt i det enkelte barn', 'undervisningsdifferentiering', og en lidt perverteret udgave af 'selvbestemmelse' som 'bestemme-selv-praksis'. Det forlyder tilsvarende,



at forældre til tidens børn stiller store krav til speciel opmærksomhed på netop deres barn. Det pædagogiske fokus er blevet indskrænket eller har så at sige kun en blikretning, tendentielt også steder som børnehave og fritidshjem. Ofte udtales med særlig vægt, at individ-perspektivet er særlig 'børnevenligt'. Jeg tvivler. Børn siger ikke: Det vigtigste for mig er, at være i centrum. Børn siger: Det vigtigste for mig er 'at være med'. Nogle skal sørge for at børn kan blive ved med at være med på gode måder, for det er der, deres engagementer ligger.

Det lader sig naturligvis ikke gøre at opstille udviklings- og læringsforståelser som alene kender til individet. Individet og det sociale bliver til og skabes igennem og i kraft af hinanden. Men den pædagogiske opmærksomhed på det sociale er blevet individualiseret, som alene en opmærksomhed på *personlige* sociale kompetencer. Det overses, at de personlige sociale kompetencers genese, er *det sociale rum*.

Nogen skal skifte blik- og interventionsretning og det anbefales herfra, at det bliver pædagogerne i fritidshjemmet og i SFO, der gør det – dels fordi de har lettest ved det, og dels fordi der ligger en opfordring fra børnene, om at gøre det. Disse engagementer og potentialer kan tilsammen skabe udviklingsmæssige kraftfelter for både børn og institution.

## NYE MULIGHEDER

At skifte blik- og interventionsretning betyder at gruppen får primær opmærksomhed som udviklings- lærings- og omsorgsrum for de børn, der deltager. Der ligger et stort udviklingsarbejde forude, både begrebsligt og praktisk. Gruppen skal forstås som senmoderne kategori – den skal tåle individer, heterogenitet og kompleksitet. Begreber skal udvikles til at forstå gruppeprocesser med, til analyse af grupper i bevægelse mellem at være 'styrkede' og 'svækkede'/'fastlåste' og 'generative'/'inkluderende og ekskluderende'/'omsorgsfulde og ansvarsløse' etc. Forståelser af forskellighed og fællesskaber skal udfordres og udvikles. Grupperinger der fastlåser

ikke bare gruppen selv, men også andre skal under pædagogisk lup og interventionserfaringer skal gøres. 'Os og De andre', 'Små og De store', 'Drenge og Piger', 'Danske og Etniske andre' etc.

Det handler også om udvikling af konkret pædagogisk praksis. Aktiviteter, lege, opgaver, der samler og styrker gruppen i dens videre udvikling? Konfliktlösingsstrategier som dner til 6-9 årige børn. Børnegrupper der erfarer, at de kan passe på hinanden. Børn der deltager i omsorgen for andre børn. Stærke børnegrupper, der får stærke stemmer og indflydelse der overskrider deres positioner som 'små børn' gennem og i kraft af fællesskabet. Det ansvarlige og forpligtende fællesskab man ikke 'selv vælger'.

## HVAD MED DET ENKELTE BARN?

*Vi skal ikke selv bestemme, hvad vi skal lave, vi skal lave noget, der er spændende for os. (Rasmus, 3 kl.)*

For at undgå unødigt uro skal det betones, at det enkelte barn naturligvis ikke glemmes i denne proces, det er hele pointen. Barnet skal ikke reduceres til en i 'massen' – det skal indgå som særegent individ i gruppen. Det er altså det gensidige udvekslingsforhold mellem individ og grupper, men blikretningen er: 'gennem gruppen mod individet.' Barnet bliver således set på en bestemt måde, nemlig gennem en social eller gruppe- optik. I gennem stærke fællesskaber og gruppeliv vil de enkelte børn kunne:

- mærke deres personlige styrker som deltagere og medskabere af kraftfulde og virksomme fællesskaber, og vide at de 'er med'.
- erfare at deres engagementer i bestemte aspekter af verden kan gøres til genstand for autentisk fælles interesse, opmærksomhed og samarbejde, så børnene ved de har betydning for hinanden og kan se at deres bidrag til fællesskabet er kulturelt legitimt og betydningsfuldt.
- få social opbakning og sikkerhedsnet, til at prøve kræfter med nye ideer, nye projekter og nye engagementer.
- erfare sig selv som mennesker i bevægelse, som bliver større, og får nye muligheder og nye ansvarsområder – både i forhold til sig selv og i forhold til andre.
- få opmærksomhed og støtte til udvikling af et til stadighed mere nuanceret kendskab til sig



- selv og til sine medmennesker, både når det vedrører det fælles og det forskellige.
- identificere og analysere sociale spil og konflikter og kunne sige til og fra.
  - udvikle strategier til at indgå i et komplekst socialt liv. Få erfaringer med både at kunne beskytte sig imod og gøre indtryk på det voldsomme og det vage, modstand og medløb, det heftige og det træge, engagement og ligeegyldighed, kamp, sammenhold, konkurrence og kærlighed.

### **Brydekamp**

*Børnene er lige kommet fra skole. Der er brydekamp på lagunen. Ca. 20 børn er samlet og der dukker endnu 20 op undervejs. Helle (pæd.) er i baggrunden, på 'følge-med-afstand'. Christian og Jesper fra børnehaveklassen kæmper. Der er ikke stølet ned endnu, de andre børn har sat sig på stolene oppe på bordene. Det ligner et amfiteater. De hepper: Heja Jesper, Heja Jesper!*

*'Der er halvleg!'*, annoncerer begge drengene i en pause i kampen. De sætter sig i sofaen. Jesper er ildrød i hovedet og begge har vådt hår. Så rejser Christian sig og siger højtideligt:

*'Dem der vil, kan lave kamp med mig og Jesper!'* Så kæmper de videre. Jesper har publikums gunst, han kløvner lidt og publikum griner. Tune fra 2 kl. træder ind i arenaen og siger noget om tykke mænd, der slås, og falder på halen. Publikum griner og griner og Tune smiler og træder tilbage.

*Christian og Jesper kæmper stadig. Christian tager fat om Jespers skuldre, nærmest halsen. Jesper råber: Er du sindssyg!! Du kvæler!! Christian hiver i Jesper der spræller. Tine springer ind med næverne fremme og siger til Jesper: skal du ha hjælp? Helle (pæd.) ser derover. Christian stopper. Så gider jeg ikke!!*, siger han. *I er jo tre mod en! Jesper svarer: Jeg gider i hvert fald ikke mod Christian, han tager kvælertag. Christian ser fortørnet og forskrækket rundt på publikum og fortrækker derefter hurtigt.*

*Jesper går også ud. Publikum venter tavst. Jesper kommer tilbage med Martin. Marin er den største dreng fra 1. kl. og et hoved højere end Jesper. Han smiler venligt til optrinnet.*

*Martin: Hvad skal man?*

*Jesper: Man skal kæmpe, men uden kvælertag.*

*Martin: Fint! For jeg er dårlig til kvælertag, siger han muntert – nok mest til publikum.*

*Så starter kampen. Han skal brydes mod Sebastian, som er langt mindre og lettere. Martin virker over-*

*bevisende sikker og rolig og Sebastian tilføjer, mens de danser rundt om hinanden: Men man må kun markere!*

*'Oh', siger Martin og tager fat i Sebastian.*

*'AUUU!' skriger Sebastian. Martin slipper: Hvad er der? Sebastian: Du kvæler!!*

*Martin: Najjj! ... Undskyld. Martin tager fat igen. Rusker Sebastian lidt og får lavet et sving der vrider Sebastian ud af stilling. Langsomt glider han ned på gulvet. Det ser meget nemt ud for Martin, men Sebastian er rød i hovedet. Han skriger: Man må kun markere!*

*Martin bakker forundret tilbage. Hvordan gør man det? Ingen svarer. Sebastian kommer på benene igen. Så fortsætter de. I et enkelt vridd har Martin igen overtaget. Han forsøger så mildt som muligt at få Sebastian lagt ned. Men Sebastian græder højt og såret.*

*Hvad gjorde jeg? Hvad gjorde jeg? spørger Martin rådvild.*

*'Ikke noget' svarer en fra publikums rækker. 'Du trøster ham' svarer Asta med høj og myndig røst fra toppen af skuepladsen. Hun går i 2 kl.*

*Martin går over til Sebastian, tager rundt om ham og løfter ham op på stolen hvor han snøfter af.*

*Så varmer han op til en ny kamp. 'Hvem vil?' smiler han sejrstolt. 'Ikke mig' siger Sebastian med et skævt smil – 'han er for stærk' forklarer han et forstående publikum og genvinder respekten.*

*Nicklas fra 3 kl. kommer ind og sammen med ham en flok af de store drenge. Han virker om muligt endnu mere tilfreds end Martin med at indfinde sig på arenaen. 'Hvad sker der her?', spørger han smilende... 'Må jeg være med?'*

*Pøblen jubler: JAAAAHHHH! Vennerne fra tredje tager plads på første række. 'Du skal slås mod Martin', råber de. Nicklas smiler mod Martin. Han er et hoved højere. Martin smiler ikke.*

*De begynder kampen og har begge godt fat i hinandens kraver. Publikum råber råt: Heja Nicklas, Heja Nicklas. De to drenge danser rundt og vrider i hinandens skuldre. Men efter 10 sek. opgiver Martin. Han gør sig slap og lader sig glide ned på gulvet, mens han smiler til Nicklas. Fuldstændig overgivelse. Publikum råber: NICKLAS NICKLAS! Kampen er slut. Helle annoncerer at der skal*

*stoles ned. Flokken opløses.*

Med fokus på børns gruppeliv skifter den pædagogiske opmærksomhed blikretning, barnet bliver set som det gerne vil ses, som en, der kan og vil være med. Resultatet er således ikke blot mere velfungerende grupper men også styrkede individualisationsprocesser i gruppen.

## **INTERNATIONALE OVERVEJELSER OM DET FREMTIDIGE MENNESKE**

Det lyder måske som en lidt gammeldags målsætning, der lanceres her. Lidt 70'eraagtig. Men det er ingenlunde tilfældet. 'Hvilke kompetencer har vi brug for for et generelt succesfuldt liv og et velfungerende samfund?' spørger Dominique Simone Rychen som medlem af OECD's projekt (DeSeCo). Hun præsenterer tre kategorier af indbyrdes forbundne nøglekompetencer, som begrebsmæssig basis for hendes opskrift på et 'succesfuldt liv' og et 'velfungerende samfund'. Det kan naturligvis anfægtes at der eksisterer en sådan universel opskrift på det succesfulde liv og det velfungerende samfund – hinsides spørgsmål om kulturelle værdier, tro, natur, samfundsformatering og person. Min hensigt er blot at demonstrere at forestillingen om det gode gruppeliv i fritidshjem og SFO kan ses som en moderne dansk versionering af et nutidigt globalt projekt.

### **1. At kunne interagere i socialt**

**heterogene grupper** er første gruppe af nøglekompetencer. De forekommer særligt relevante i pluralistiske multikulturelle samfund. Det handler om at kunne forholde sig til andre, at kunne samarbejde og løse konflikter. Individuer har brug for at lære hvordan de skal deltage i grupper – og herunder i særlig grad i grupper, hvor medlemmerne kommer fra forskellige baggrunde. De skal have erfaringer med hvordan de kan forholde sig til forskelle og modsætninger.

**2. At kunne handle selvstændigt** er den anden kategori af nøglekompetencer. Det handler om at kunne deltage aktivt i udformningen af et meningsfuldt og ansvarligt liv. At kunne handle

indenfor en større social kontekst. At kunne forme livsplaner og forfølge personlige projekter, forsvare sine rettigheder, interesser og grænser er afgørende for at kunne fungere effektivt i alle sociokulturelle sammenhænge, hvor mennesket lever sit liv.

**3. At kunne bruge værktøjer interaktivt** er Rychens tredje kategori af nøglekompetencer. At bruge redskaber (sprog, information, viden, pc. etc.) interaktivt handler ikke blot om mestre tekniske færdigheder, men snarere om at erfare, hvordan redskabet kan anvendes til at forfølge og skabe nye mål med.

## **KAN FRITIDSINSTITUTIONEN LØFTE OPGAVERN?**

Der vil være tale om et udviklingsarbejde, naturligvis. Det vil være nødvendigt at skole, SFO/ fritidshjem, BUPL, kommune og stat gør sig prioriteringer. Men det kan lade sig gøre. Hvis nogen kan, så er det fritidspædagogerne. Det er ikke bare mig, der mener det. Det mener de også selv og skolernes ledere er enige.

I undersøgelser (Allerup et al. 2003, 2004) viser der sig særlig stor enighed blandt SFO-ledere og skoleledere i forhold til SFO'ens sociale og integrative funktion og styrke for børn. 96% (skoleledere) og 100% SFO-ledere mener, at SFO'en 'styrker børnenes sociale udvikling og omgang med hinanden.' 88% (skoleledere) og 98% (SFO-ledere) mener at SFO'en spiller en vigtig rolle i forhold til udsatte børn, dvs. børn med faglige, sociale eller følelsesmæssige vanskeligheder. Og 87% (skoleledere) og 98% (SFO-ledere) mener at SFO'en er særlig betydningsfuld i integrationsprocessen af børn med anden etnisk baggrund end dansk.

Skolen slås med social uro og børn der fylder for meget i klasseværelset, men også med mobning (om end det går fremad) og de fire kategorier drenge-piger, dansk-etnisk anden baggrund. Det ser ud til at det er indenfor disse felter at SFO'en har sine potentialer. Det må kunne raffineres – også til glæde for skolen.

## **TILBAGE TIL ANLEDNINGEN: FAG OG FORM**

Den skitse der her tegnes af en potentiel fremtidig fritidspædagogik har visse særtræk og tilbyder sig som et komplementært rum til sko-



	Overvejende voksenstyret indhold	Overvejende børnestyret indhold
Opmærksomhed på læringsformer og sociale processer		fritidspædagogik
Beskeden opmærksomhed på læringsformer og sociale processer	Skole	

lens traditionelle skolerum. (Igen – alle variationer ufortalt)

Jeg har forsøgt at beskrive nogle fælles engagementer og potentialer som ud fra en udviklingspsykologisk argumentation vil antyde at udviklingsprocessen er mulig. Historisk set er institutionen gearet til børnefællesskaber, fagligt er den bedst mulig rustet til udvikling af en sådan pædagogik. Fritidspædagogikken kunne fastholde sit sigte om at ville være fritid for børn, dvs. at tildele dem en høj grad af indflydelse på hvilke typer af beskæftigelser den tilbyder. SFO'en vil derimod stritte imod skolegørelse. Børn vil være enige i prioriteringen af børnefællesskaber og børn lider under for barske børnegruppetemninger eller eksklusioner. Skolen ville kunne se velfungerende grupper som en fordel for deres praksis, omend det ikke skal glemmes, at stærke børnegrupper også kan forekomme overvældende, når de møder modstand.

De pædagogiske aktiviteter tager altså sit indholdsmæssige afsæt i børnegrupperes engagementer, for det er engagementerne, der er gruppens 'lim' og begrundelse. Derfor kunne man forestille sig at tilbudene i høj grad vil vise sig som en dialog mellem SFO og den samfundsmæssige (også kommercielle) børnekultur, børn tilbydes (og udsættes) for. Samtidig vil den pædagogiske praksis imødekomme et andet engagement, nemlig en fælles stærk stemme i SFO-børnelivet om at 'være med'. Derfor har kvaliteten af det sociale liv i grupperne af større pædagogisk opmærksomhed end den konkrete aktivitet børnene samles om og udvikler.

Det bliver med andre ord ikke afgørende, om en gruppe børn etablerer en 'damefrisør-salon', lærer sig 'førstehjælp' eller laver 'suppe-bar' i SFO'en, det centrale er, at nogen kan blive nusset i nakken og få sat deres hår på en flot

måde, nogen kan blive reddet, hvis de kommer ud for en ulykke, og nogen kan få en skål varm suppe i vinterkulden, netop fordi andre gerne vil dem noget. Det afgørende for SFO'en bliver heller ikke om der spilles fodbold, leges ståtroid eller danses gruppedanse, det vigtigste er at der er gruppeprocesser i gang som kræver samarbejde, konkurrence og altruisme og der er voksne til at guide og støtte – også når det går i hårnkude.

De fælles sager børnene kan samles om kan være mangfoldige og knytter vel an til børnene som personer, deres voksne, til gruppen og lokalmiljøet og bredere aktuelle børnekulturelle temaer. Man kan gribes af så meget. Det kan være et ønske om at få fuglene tilbage på legepladsen, at gøre legepladsen mere udfordrende, at få penge fra kommunen til en koloni eller udflugt, at gøre noget godt for børn i andre lande, at tage på 'overlevelsestur sammen ude i den dybe skov', at sætte små robåde i stand, lave bedre computerspil end dem man kan købe etc. Det vigtige er, at deltagerne erfarer betydningen af fællesskabet for målrealisering og måludviklingen.

SFO'en skal med andre ord stille mål og udvikle nye mål for de former for socialt liv, der skal opbygges og udvikles sammen med børnene. De indholdsmæssige temaer og aktiviteter planlægges, udvikles og realiseres i samarbejdet med børns prioriteringer, som tildeles stor betydning.

Skolen har faglige, indholdsmæssige mål. Læringsformerne, samarbejdsformerne tildeles mindre opmærksomhed og betydning. Således stiller SFO'en sig i dette scenarie komplementært til skolens traditionelle praksis.

#### LITTERATUR:

- Allerup, P., Kaspersen, L. Langager, S., Robenhagen, O. (2003): *SFO og fritidshjem for de 6-9 årige børn. En landsdækkende undersøgelse*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Allerup, P. Langager, S., Robenhagen, O. (2004): *Sfo under forandring. Samordning med skolen, pædagogiske funktioner og pædagogmedhjælperens opgaver*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bruner, J. (1998): *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bronfenbrenner, U. (1976): *Opvækst og miljø. Økologisk socialisationsforskning*. Gyldendal: København.
- Cecchin, D. (1996): *Den integrerende Baggrund*. Komplexitet og integration i pædagogisk arbejde med børn. København: Forlaget Børn og Unge.
- Christensen, P. & James, A. (2000): *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Cole, M. & Cole, S. (1989): *The Development of Children*. USA: Scientific American Books.
- Corsaro, W.A. (1985): *Friendship and Peer Culture in the early Years*. Norwood, N.J.: Ablex
- Corsaro, W & Eder, D. (1990): Children's Peer Cultures. *Annu. Rev. Sociol.*
- Evaldsson, A.C. (1993): *Play, Disputes and Social Order*. Linköping University. Motala AB
- FN's Konvention om Barnets rettigheder. København: Red Barnet.
- Forman, E. & McPhail, J. (1993): Vygotskian Perspectives on Childrens Collaborative Problem-Solving Activities. I: E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (Eds.) *Contexts for Learning. Sociocultural dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press:
- Frønæs, I. (1994): *De ligeværdige*. Pædagogisk Bogklub: København.
- Guldbrandsen, L.M (1996): *Kulturens barn: En udviklingspsykologisk studie i åtte-ni aringers sociale landskap*. Ahandling til dr.psychol. grad. Psykologisk Institut, Universitetet i Oslo.
- Gulløv, E. (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal: København
- Hedegaard, M. (1999): 'Udviklende læring. Dobbeltbevægelsen i undervisningen.' I. J. T.Hansen & K.Hansen: *Stilladsering - en pædagogisk metafor*. Klim
- Hartup, W.W. (1989): 'Behavioral Manifestations of Children's Friendships.' I: T.Berndt & G.Ladd (Eds.). *Peer Relationships and*

