

# Et barn, en skole og en SFO

*'Det skal undersøges, om en fælles målsætning for skolens undervisning og fritidsopgaven kan skabe bedre lærings- og udviklingsbetingelser for børnene. Det skal samtidig undersøges om de ressourcer, der samlet er bevilget til børnene på skolestartårgangene kan udnyttes mere effektivt.'* (Undervisningsministeriet, Fokuspunkt 5, Folkeskolen år 2000)

I de sidste par år er der gjort store bestræbelser på at gentænke konstruktionen skole-SFO. Det var som om vi fik en ny idé. Men det er ikke tilfældet. Det er en gammel idé, og den har også tidligere affødt skarpe standpunkter. *'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, i Johansen 1977).

I 1942 skriver Thyra Nielsen om fritidshjemmene: *'Når Børnene har gjort deres Forberedelser til næste Dags Skolearbejde, er det deres Fritid, de tilbringer paa Fritidshjemmet og dette skal huskes og respekteres.'* (Nielsen, i Rifbjerg og Andersen, 1942, s. 329).

Skoletid og fritid blev dengang betragtet som to forskellige ting, og da SFO'erne blev vedtaget lød modargumentet stadig: *'Fritidsanvendelsen har en selvstændig og væsentlig betydning for barnets udvikling, som adskiller sig fra den indlæring og udvikling, der finder sted i skolen.'* (i: Halse, 1998).

Det er således en meget gammel diskus-

sion, der igen tages op på en uklar måde, en måde hvorpå det er ganske vanskeligt at gennemskue, hvad der egentlig er den primære intention bag den. Ser vi nøjere på Undervisningsministeriets F-2000 p. 5 fremstår der et tydeligt tvedelt mål. Der er dels hensynet til børnenes trivsel, læring og udvikling. Og så er der de økonomiske besparelser. Det er helt almindeligt med disse kombinationer og næsten altid det, der bekymrer en børnelivsforsker. Det er nemlig så sjældent, at besparelser er til gavn for alle.

Skole og SFO er to forskellige institutioner med forskellige historier. Skolen er en uddannelsesinstitution, et eksperimentarium for samfundsmæssiggørelse, udvalgt og versioneret af samfundet selv. Skolen er gammel. Mange har over tid været med til at forme den. SFO'en er langt nyere. Tager vi dens historiske forløber med, fritidshjemmet, er dens historie ca. 100 år gammel. Fritidshjemmet har aldrig været en uddannelsesinstitution, men en 'hjem-erstatning' eller et 'hjemsupplement' for de, der dengang vurderedes at have et utilstrækkeligt hjem.

*Af Pernille Hviid*

De 'skravlede' eller de særligt ramte familier. Altså ikke de fleste, men de færreste. SFO'en kan på den måde tænkes som et 'hjem med stort børneværelse', som få har været med til at forme. De befolkningsgrupper, der har flest erfaringer med SFO'en, er børn og unge mennesker.

**Om forudsigelse af de nye strukturers betydning**

Hvad mener vi om de strukturelle forandringer, der allerede er fundet sted og de, der vil komme? Pædagogik er jo kendetegnet ved, at man altid kunne have gjort noget andet – ikke hvad som helst – men altid noget andet. Allerede det forhold gør den kommende variabilitet enorm og umulig at forudsige. Der venter overraskelser.



Men hvad med grundideerne i de nye konstruktioner? Hvad mener vi om en helhedsskole med 'vekslen mellem leg og læring'. Er det godt eller skidt, at den senmoderne skole har som mål, at fritid og læring glider ud i ét? Det lyder moderne, men hvordan ville det være for voksne ikke at vide, om vi havde fri, eller om vi var på arbejde? En kombineret skole-SFO institution er som en skole med indbygget 'hjem' i? Men kan man overhovedet føle sig 'hjemme' i skolen? Hvem kan? Hvem kan ikke?

Det er en stor og mangefacetteret og -nivelleret diskussion, der kan åbnes med denne artikel. Men jeg vil beherske mig. Jeg vil ikke skrive om fremtiden, men om den tid, der er gået for børn i de to institutionstyper. På baggrund af det kan man mene lidt mere om, hvordan fremtiden helst eller helst ikke skal tegne sig. Jeg vil se på de to konteksters betydning i lyset af et barns udviklingsmuligheder. Jeg vil skrive om Martins liv. Et barn, en skole og en SFO kan give generaliseringsvanskeligheder. For ingen er som Martin, og ingen kontekster præcis som Martins skole og SFO var. Det overlades hermed til læseren at bedømme, hvorvidt fremstillingen af Martins liv og livsmuligheder forekommer troværdig og genkendelig. For at gøre denne bedømmelse mulig vil flere data end traditionelt gøres tilgængelige for læseren.

### **Anledning**

Mit bidrag sker på baggrund af et gennemført udviklingspsykologisk Ph.D. studium i børns hverdagsliv i skole og SFO. Jeg undersøgte børns udviklingsmuligheder i de konkrete hverdagslige sammenhænge, de indgik i. Udvikling blev forstået som tilbliven af nyhed over tid, i udvekslingsforhold mellem barn og omverden (Cole, 1985; Valsiner, 1997).

I et ønske om at strukturere mit empiriske blik arbejdede jeg med hhv. sociokulturelle strukturer – 'zoner' og børns *engagementer* heri. Disse to komponenter skulle skærpe blikket på et interdependent (gensidigt konstituerende) fænomen, men fra hver deres side af fænomenet så at sige.

Set fra struktursiden af det interdependente forhold undersøgte jeg hverdagslivets zoner og børns deltagelse i disse. Zonebegrebet havde den fordel at det ordne-

de blikket samtidig med at det tålte et delvist sløret eller ubestemmeligt fænomens natur – derfor passede det godt til virkeligheden. Inspireret af Valsiner (1997) overtog jeg en interdependent tre-zone-struktur, der med tiltagende skarphed fokuserer på udvikling – mikrogenetisk set. Jeg interesserede mig for, hvordan børn fortolkede forskellige zoner og deres muligheder og begrænsninger, og hvad de gjorde i dem for at gøre dem til 'også-deres' og forme dem i retninger, der lovede mere for dem.

Fra aktørsiden af det interdependente forhold undersøgte jeg begrebet 'engagement' som markør for potentiel udvikling. Jeg fandt den begrebslige undersøgelse lovende. Engagementer er udviklingspsykologisk set interessante, fordi de forbinder menneske og særlige aspekter af omverden på vitale og urolige måder, som kan give anledning til opståelse af nyhed, altså udvikling. Børns engagementer blev således udviklingspsykologiske markører for potentielle udviklingszoner (Hviid, 2002).

### **Martins skole- og SFO liv**

Her skal fortælles en historie, jeg har sat sammen ud fra nogle spor af et barns hverdagsliv. De spor blev tydelige i de versioner af skoleliv, Martin fik og tog. I denne sammenhæng vil min fremstilling af empiriske spor være betydeligt reduceret i forhold til min oprindelige analyse (Hviid, 2002). Jeg vil løbende i min bevægelse gennem de forskellige strukturer, han bevæger sig i, gøre holdt og trække forskellige oplagte problemstillinger frem.

Jeg havde adgang til Martins hverdagsliv fra han gik i 1.kl til 3. kl. Han var et af de ca. 100 børn, der deltog i projektet 'Børneliv i udvikling – om børns engagementer i deres hverdagsliv i skole og SFO', og et af de fire børn, hvis hverdagsliv jeg studerede nærmere. Som empirisk grundlag for projektet indgik syv klasser fra børnehaveklasse til og med 3.kl. og to SFO'er med hver deres ca. 120 børn. Jeg lavede ca. 500 timers feltstudier og heraf ca. 100 timers interview – overvejende med børn.

### **Martins skolezone**

Martin havde det ikke særlig nemt i skolen. Og skolen havde det heller ikke særlig nemt

med Martin. Skolen kunne ikke rigtig afgøre, hvorvidt han havde 'indlæringsvanskeligheder' eller ej. Martin blev med tiden fortolket som en 'overfladisk dreng med indlæringsvanskeligheder'. Martin så til daglig ikke ked ud af at være i skolen – og han havde venner, han legede med. Men undervisningen voldte ham besvær. Så sad han og tænkte på noget andet. Dinosauer for eksempel.

Det, han bragte med hjemmefra og over i skolen, var så anderledes end det, de fleste andre børn bragte ind i skolen og så anderledes end det, lærerne ønskede, han bidrog med. Martin kom tit for sent, han var tit for træt, og han havde ofte ikke fået lavet sit hjemmearbejde, fortalte hans lærere. Og så holdt han fridage derhjemme. Skolezonen blev udfordret af hjemmelivs-zonen. Han kunne allerbedst lide at være hjemme hos sig selv. Ligge i sengen på sit værelse og se videofilm var noget af det allerbedste.

Når andre børn mandag morgen fortalte i klassen, at de i den forgangne weekend havde været på Louisiana, at de selv havde læst sig igennem 'Mis med de blå øjne', eller at de havde ordnet have eller haft gæster, så opnåede deres virke en form for anerkendelse og fyldte i klasseværelset. Men Martins fortællinger om, at han har set 'mindst 20 videofilm i weekenden', vækkede ikke den samme anerkendelse. Når Martin fortalte, at han havde været i Givskud Dyrepark fik det selvfølgelig opmærksomhed, men hvad skulle de sige, når historien sluttede med, at hans far fik et spark i klunkerne af et æsel, så han ikke kunne køre bilen hjem? 'Er det rigtigt? ... *Hvor sagde du?*' Noget bedre gik det naturligvis i forhold til hans klassekammerater – især drengene. Martin kunne også fortælle nogle rigtig frække blondine vittigheder, som hans far havde lært ham. Der blev smilet, men der blev også udvekslet blikke mellem de voksne.

Det Martin 'kom med', faldt egentlig ret ofte lidt ved siden af det, skolen vil tale med Martin om. Martin sad ofte og lavede andre ting i timerne. Han fik det til at blæse med bøgernes sider, han kørte om kap med viskelædere, undersøgte om hans blyantspidser kunne spidse jern (den gale ende af blyanten) og mange, mange andre ting. I timerne snakkede han meget med de andre børn, der sad omkring ham. Som regel afdæmpet og

som regel om noget andet end det, lærerne snakkede om. Hvis ikke helt andet, så på en måde afledt af det undervisningen vedrørte, som en sidebemærkning udenfor referat. For nogen børn var hans naboskab en kærkommen lejlighed til at lave noget andet, for andre var det et stort irritationsmoment. De mest ambitiøse piger i klassen sukkede, nogen gange klagede de, når han trak sin månedsplads og endte ved siden af dem. I første klasse var han ulækker, syntes pigerne, især når han bøsede dem ind i hovedet, i 3. kl. blev han blandt de populære drenge, dem pigerne godt ville være kærestere med (men det kommer vi til).

Martins deltagelse truede skolezonen. Nina (lærer) syntes han sad med et: 'Jeg-er-her-kun-fordi-jeg-skal-være-her'-blik i øjnene. Han trak visse af de andre børn ud på sidelinien af zonen. Martin blev fortolket på særlige måder, og der blev skabt særlige strukturelle forhold omkring ham.

### **Ny zone på tværs af skole og hjem:**

#### **Lektiebogs-aftalen**

Han fik ikke lavet sine ting. Hans arbejdstempo var for langsomt. Han nåede ikke altid de fælles opgaver og kun ganske sjældent de lidt friere og lidt sjovere opgaver, der kunne laves efter 'det fælles'. Det var lærernes første reaktion at skynde på ham og gøre ham opmærksom på hans sene tempo. Men det stoppede de med. De betegnede hans reaktion dengang som: 'Forlegen, flov, ked af det'. Vita og Nina skabte en ny zone i Martins skoleliv. En zone, der rakte ud over klasseværelset og ind i hjemmet. De lavede den for at tilgodese to ting på en gang. For det første ønskede de at tilgodese Martins skolemotivation. Som de andre børn skulle han også gives mulighed for at arbejde med de 'friere' opgaver i skoletiden. Og Martin holdt af de timer, hvor han kunne nå at arbejde 'ekstra', som han sagde. Fra skolezonen side var det en large beslutning.

*Vita sagde: Det har vi accepteret, at sådan må det være. Der skal være plads til det andet også.*

Den nye zone havde et andet samtidigt formål. Hvis Martin skulle lave friere opgaver i klassen, skulle de fælles opgaver laves et



andet sted. Derhjemme. I familiezone. Lektiebogen skulle strukturere familiens indsats i forhold til denne opgave.

*Nina: Og de har svært ved, som forældre, at få det til at køre. Og der har vi simpelthen måtte lave en lektiebog. Og når han ikke når at få skrevet ned i vores dagbog, så får han teksten på en seddel og så må han skrive den ind, derhjemme.*

*Vita: Forældrene siger: 'Vi vil ikke gå ind og kontrollere ham. Vi vil også tro på at han selv siger, når han har lektier for.' Så nu har vi lavet lektiebog-aftalen.*

Martin, som syntes lektier var så kedelige, fik mere af lektietid end de andre børn, hvis man måler i tid og udbredthed over deltagelseszoner. Sådan er det som regel for børn som Martin. Det må virke som en provokation. Vita og Nina forlængede skoledagen via et kommunikations- og kontrolsystem, lektiebogen, og opfordrede herigennem til en ny samværsform mellem Martin og hans forældre. På den måde 'opdrog' lektiebogen både Martin og hans forældre. Den insisterede på, at familien indstillede sig på andre rutiner. Men det skete altså ikke, forældrene afviste zonen. Hvorfor gjorde de dog det? Mit kendskab til familien var beskedent, men jeg ved, at begge forældre selv havde haft meget dårlige skoleerfaringer. De havde begge været glade for at slippe, da de obligatoriske år var overstået. Og pludselig stod skolen i deres dagligstue.

### **Ny skolezone udenfor klasseværelset: Ekstradansk**

Martins bedste fag var natur og teknik. Han var ifølge Vita også meget god der. I de timer gik Martin til ekstradansk. Det er ikke så sjældent, at børn bliver trukket ud af de zoner, der optager dem mest, og som de duer bedst til, når de skal øve sig på det, de er dårligst til. Ud fra skolens kompetencerationale er det et rimeligt valg, ud fra børns engagementer i skolelivet er det nok det dårligste valg, der kan træffes. Og børn synes sjældent, det er en god ide. Martin var ingen undtagelse.

*Pernille: Hvad synes du om at gå til ekstradansk?*

*Martin: NOGET LORT!!*

*Pernille: Men hvad er der dårligt?*

*Martin: Hun blir sur og ...Hun sidder bare og prøver og hjælpe andre.*

*Pernille: Mmmm. Hjælper hun ikke dig?*

*Martin: Nej, hun hjælper de andre (3.kl.)*

Det lyder mærkeligt. Martin er det ene af fire børn i ekstradansk-klassen. Hvordan kan 'hun' undgå at hjælpe ham? Hermed en lille illustration på dynamikken mellem ham og hans ekstradansk-lærer:

I ekstradansk har børnene forskellige faste opgaver fra gang til gang. F.eks. får de små stykker tekst for, som de skal øve sig på derhjemme og overhøres i, i skolen. Lige nu er det Martins tur. Han læser op. Hakker og stammer i det. Læreren spørger ham, om han har læst stykket med nogen derhjemme. Det har han, beyrer han. 'Med hvem?' spørger læreren og Martin remser op: Med hans storebror, søster, og med både hans far og mor. Den er 'for tyk' og læreren gennemskuer det. De har slet ikke læst med ham, vel? Martin indrømmer og bliver skældt ud over, at hans forældre ikke påtager sig ansvaret. Det gentager læreren grundigt og tydeligt irriteret. Familiezone kritiseres. Martin siger ikke noget. Sidder stille og ser op på hende. Han ser fjern ud.

Herefter skal børnene sige bogstavlyde og finde ord, der begynder med de lyde. 'G' lyden. 'Kan du sige den?' spørger læreren Martin. Martin prøver sammen med de andre 'ekstra-dansk'-børn. Det går fint. 'Kan du finde ord, der starter med 'g'-lyden?' Martin sidder et lille stykke tid. Tænker. Ser hende op i ansigtet. Siger: 'Grimme Ged!' med den helt korrekte understregning af 'g'-lyden. Lang pause (sådan føltes det i hvert fald). Læreren: 'Ja, det er rigtigt . . . . kan du sige mere med 'g'-lyden?' spørger hun skærende sagligt. Martin prøver med 'Dumme Gås'. Han bliver – igen sagligt og stærkt neddæmpet – rettet i 'Dumme' og så går hun videre til de andre børn. I resten af timen er Martin det barn, hun har mindst kontakt med. Martin venter og venter. Den slags samspil kunne da godt forklare, hvorfor han fandt, at læreren ikke hjalp ham syndeligt. Det var lidt mere end det. Martin gjorde modstand og forlængede selv afstanden til skolen.

### **Udviklingsmodstand og tilbageholdthed**

De foregående beskrivelser kan illustrere et konfliktuelt forhold mellem Martins skolezone og hans familiezone. Lærernes forsøg på at trænge ind i familien og gøre den skolevenlig blev slået tilbage af familien. Hvordan mon det var, at være i skudlinien af den kamp? Og gjorde han bare modstand? Næe.. Der var noget i Martins stil i skolen, der gik igen og igen. Han stod, eller stillede sig hele tiden i et limbo. En slags midlertidig uafgjorthed. Han var *deltagende tilbageholdt* i alt muligt, i hans deltagelse i skolen. Martin lavede ikke altid noget andet end det, skolen forventede. Ofte end øjet og øret umiddelbart gav indtryk af, deltog han i undervisningen. Men det var som nævnt afdæmpet. Det han sagde, blev ofte ikke hørt og det var Martin der aktivt undgik, at det blev hørt. Han holdt det tilbage.

*Vita beder børnene om at finde ud af, hvor de er på tidstabellen. De skal finde 'istiden'.*

*Martin ser ikke i bogen. Han laver et kræmmerhus af det papir, han skal skrive på.*

*Vita: 'Hvordan tror I vejret var, i istiden?'*

*Martin: 'Iskoldt', mumler han, mens han studerer den tegning, Thor er ved at tegne.*

*Trine markerer: Koldt!*

*Vita: Netop, Trine – rigtig koldt! (3.kl.)*

Han var vanskelig, nogen gange umulig at høre, hvis man ikke sad tæt på. Martins småmumlen afslørede hans opmærksomhed. Han kendte slet ikke altid det rigtige svar, men han tog ofte del, på afstand. I visse timer markerede han ofte, men han brugte tiden, fra fingrene var i vejret, til Vitas valg af, hvem der skulle spørges, til at afvikle sin håndoprækning. Han afviklede den lidt tilfældigt, nonchalant. Hun nåede ikke at spørge ham. Eller også nåede han at undgå det. Han hviskede ofte det rigtige svar til sig selv. Det gjorde, at han nogle gange uberettiget blev kritiseret for ikke at 'følge med', mens kritikken på andre tidspunkter var berettiget. Vita var i tvivl og var ofte blevet overrasket over, at han faktisk fulgte med. Han så slet ikke sådan ud. Andre gange var han faktisk blank, havde ikke hørt et ord af det, der foregik, i undervisningen. Og andre gange igen, var det som om, han havde hørt det halve.

*Solformørkelse. Vita er i gang med at tjekke brilleglas medbragt hjemmefra.*

*Vita: Hvor mange har briller med eller noget man kan se igennem?*

*Otte rækker fingeren op. Fire børn om et bord hvisker sammen.*

*Marie: Du har da også noget, Martin.*

*Martin: Jeg har ikke briller.*

*Rasmus: Men du har da noget at se igennem.*

*Martin: Jeg har ikke briller.*

*Marie: Men du har da 'noget at se med'.*

*Martin: Hun sagde 'briller'.*

*Rasmus: Først sagde hun 'briller', så sagde hun 'noget at se igennem'.*

*Anne: Vita – må Martin ikke bruge sit glas?*

*Vita: Jeg skal lige tjekke det.*

*Martin: Min far har tjekket mit. Det er svejseglas.*

*Vita: Fint. (3.kl.)*

Martin var optaget af solformørkelsen. Han havde selv et glas med hjemmefra. Det var der kun ni ud af 24 børn, der havde. Et særligt glas, oplyste han. Et 'svejseglas'. Hans far havde allerede kontrolleret det. Han var engageret i det her. Alligevel hørte han ikke Vita. Hvorfor? Det er den indstilling, man får, når man oplever, at noget eller nogen ikke henvender sig til én. Man hører ikke det halve.

### **Skolezonen og familiezonens ryster**

Martin er både med og imod skolen. Den var slem ved ham, når den kritiserede hans familiezone. Men den var på visse måder også interessant for ham. Han interesserede sig for natur og teknik. Og ved et nærmere studium blev det helt tydeligt at Martin havde sans for matematik. Langt oftere end det var synligt, var han en af de første til at fange de matematiske principper. Men Martin anede det ikke. Han var sikker på, at han var dårlig.

*Pernille: Synes du, du er god til matematik?*

*Martin: Ahr!*

*Pernille: Synes du, du er dårlig? Martin nikker..*

*Pernille: Skal jeg fortælle dig noget? Nu har jeg jo siddet ved siden af dig tit, også når du har lavet matematik. ... Ved du hvad jeg tror... jeg tror du er meget bedre, end du selv ved.*

*Martin: (6 sek). . . 'hold kæft' (griner indeklemt).*

*Pernille: Tror du på dét?*

*Martin griner stille: 'Nej' .. Aa! . . . det tror jeg ikke!*

*Pernille: Næe, men du kan da tænke lidt over det (december, 3.kl.).*

Martin troede ikke på mig. Han troede, han var dårlig. Det gjorde hans kammerater også. Men det mest centrale spørgsmål er bare ikke stillet endnu. Kunne jeg egentlig være helt sikker på, at Martin ville vide af, at han var dygtig? Havde han egentlig lyst til at gribes af skolen? Er dét noget at være stolt af – derhjemme? Eller var det snarere sådan, at Martin for det meste formåede *at lade være med* at engagere sig, og at han bare ikke kunne lade være i matematik, natur/teknik, ved solformørkelser og i andre spændende sammenhænge? Hvorfor skulle han dog forsøge at lade være med at engagere sig? Martin sang denne sang, mens han lavede sin matematik.

*Far, far, far – min dumme far, far, far. Han kan ikke en skid, skid, skid. Far, far, far, min dumme far, far, far . . . (3.kl.)*

Men han fortalte også, at han ville være pilot, og at hans far arbejdede på en flyvestation. For Martin var det indlysende, at man ville være som sin far. Han var stolt af ham. Faren var hans store ideal. Men der blev kradset i lakken. Skolen kradsede i lakken, og Martin kradsede modstræbende med. Han havde en realistisk erkendelse af, at skolen ikke syntes, hans familie var særlig egnet og dermed, at han selv ikke var særlig egnet. Men det er ikke særlig nemt at være ligeglad med den undervisning, han fik af sine lærere. Der skete da også spændende ting. . . Så sad han der i midten af det hele, værnede sig mod kritikken og 'indså', at hans store, stærke far er dum som en dør. Who's side are you on, Martin? Familiens eller skolens? Det er det problem, Martin står i. Et gammelkendt kultursammenstød.

### **Potentielle udviklingszoner i skolen**

Værsgo' at vælge, Martin. Skole eller hjem? Den problemstilling kan tage pusten fra enhver. Martin kunne ikke vælge helhjertet. Så

han holdt vejret. Dersom noget skulle ændre sig, skulle det ændre sig strukturelt. Spørgsmålet var, om der var noget, der brød de strukturelle baner, der allerede var lagt ud for Martin. Det var der. Om det var nok til at dreje banerne og gøre andre spor tydelige for Martin, ved jeg ikke. Om der kunne have været gjort mere, er jeg slet ikke i tvivl om. Men der var grunde til, at der ikke blev gjort mere, end der blev. Dem vil jeg give en for-nemmelse af, inden skolezonerne forlades.

Nina lavede efter min mening en vigtig zone for Martin i hendes undervisning. Det var imidlertid en zone, Nina ikke gjorde meget stads af. Faktisk havde hun det så blandet med den, at hun ikke ønskede, jeg refererede den for direkte til hendes kolleger. Den var også, mente hun, på kanten af de grundideer skolen bestod af, men den føltes tilsyneladende så rigtig for hende, at hun ikke kunne lade være. Nina forklarede:

*Jeg kan huske engang, hvor jeg fortalte dig, at vi havde lært en dreng at læse, ved hjælp af fodboldmærker. Sådan noget kan jeg jo næsten have dårlig samvittighed over. For puha . . . Hallo! Det står sgu' ikke i nogen læseplaner, nogen steder, vel? Men det virkede.*

Efter en langt mere voksenstruktureret formiddag arbejdede børnene 'frit' om eftermiddagen. De skulle gøre noget, Nina kunne se som relevant skoleaktivitet, men hendes rammer var vide. Og mens børn sad alene eller i smågrupper rundt omkring og arbejdede med forskellige ting, kunne Martin ses liggende under bordet, med en pude placeret behageligt i nakken, mens han lyste på et tegneserieblad med en cykellygte. Han lå der under bordet, fordi han gerne ville ligge, og der var ikke plads andre steder. Måske var det også hyggeligt, næsten ligesom at ligge 'hjemme, oppe i sengen'. Jeg så Nina kravle rundt dernede. Inde under bordet lå de og diskuterede Martins tegneserier. Og på vej op igen puttede Nina puden under Martins nakke. Han lå ikke med video'er, som han ville have foretrukket derhjemme, han lå med tegneserier. Så lå han der og læste med sin cykellygte. Og så ud som om han hyggede sig. Han fik lov at hygge, og han gjorde sig det hyggeligt. Nina inviterede hjemmezonen

indenfor dørene, også selvom hun generelt syntes, at den modarbejdede hende.

### **Ninas is i maven**

Det var i mine øjne et stort udviklingspotentiale for Martin og for skolens håndtering af kulturforskellighed. Man kan jo læse og skrive om så meget og på så mange måder, synes Nina at hviske os. Men der skete noget vigtigt under netop den undervisning.

På grund af klasseværelsets tranghed var døren til gangen som regel åben. Ved bordene derude eller på gulvet sad smågrupper som regel og arbejdede i både Ninas og Vitas timer. Men ikke når der var 'arbejde frit'. Døren var lukket. Den aktivt lukkede klassedør under sådanne episoder gav fornemmelser af, at det problem Martin havde med skolen kunne bevæge sig. Fra Martins børneskuldre til Ninas faglige skuldre. Noget holdt også Nina tilbage. Det samme, går jeg ud fra. Ninas pædagogik blev rammesat af den forståelse skolen og kolleger havde af, hvad skolepædagogik skulle være.

*Nina: Men vi bliver stadig skudt mange ting i skoene – det kan jeg love dig.*

*Vita: Men jeg har simpelthen valgt at overhøre det.*

*Nina: Jeg går med livrem og seler, Vita. Det gør du ikke.*

De to var glade for deres kolleger, men de var sårbare overfor bestemte former for kritik. De havde 'stået for skud'. Deres praksis blev ind imellem kritiseret. De gav vistnok 'børn lov til for meget'. De 'servicerede forældrene' ved de lange samtaler og ved at møde før 8.00 for at hilse på dem. Nina havde slet ikke nogen interesse i at fortælle om hendes pædagogik overfor Martin, drengen, som kaldte andre lærere for 'Grimme Ged'. Vita og Nina kunne primært generes af, at deres pædagogiske eksperimentering blev betragtet som useriøs lærergerning. Derfor blev det vigtigt for dem at vise de faglige muligheder, der lå i deres praksis. Børnenes dygtighed blev således et element i en intern kollegial pædagogisk konflikt.

*Nina: Når parallelklassen fortæller om alt det, de nu kan og det, de skriver. Så tænker jeg: Åh, nej, når jeg nu det, jeg skal nå?*

*Vita: Og det gør du jævnlige. Sådan nogle anfald får du jævnlige.*

Deres anderledes pædagogik skabte problemer for dem i kollegiet. De bekymredes ikke blot for kritikken men også for, om børnene reelt blev stillet dårligere gennem deres praksis. Set med et kontekstuel udviklingspsykologisk blik, var den zone, Nina lavede for Martin, imidlertid rigtig god. Ikke den eneste jeg kunne forestille mig, men det gør den ikke mindre god. Hendes praksis flyttede belastningen væk fra Martin, men ramte så et andet strukturelt niveau. Den udfordrede skoleforståelser af, hvordan man skal omgås urolige børn som Martin. Dermed var det ikke længere Martin, der udfordrede skolens forståelser af sig selv, men Nina, der gjorde det. Nina ville helst ikke i for megen pædagogisk dialog. Hun ville bare have lov til at gøre det på sin måde. Det gjorde hun så. Med is i maven.

### **Skolezone exit**

Jeg vil slutte min fremstilling af Martins skolehverdag her. Der er skrevet tilstrækkeligt til at vise hvordan strukturer omkring børn kan blokere dem i deres udvikling, trods alle hensigter om det modsatte. Hverken Martins familie eller lærere ønskede, at Martins udvikling skulle blokeres. Folkeskolen som sådan naturligvis heller ikke. Ikke desto mindre var det det, der skete. Problemet Martin står i, er empirisk konstaterbart i mange undersøgelser, der interesserer sig for skoleforhold og elevers kulturelle identitet (Cazden, 1993). Det er så nedslående at gentage så mange andres pessimistiske udsagn, men Martins liv er på mange måder en sådan gentagelse. Det kunne blive anderledes. Moll's (1990) aktionsforskning er netop en bestræbelse på at ændre dette forhold, ligesom Cole's (Nicolopoulou & Cole, 1993) 5'th Dimension Project er det. Det er projekter, der interesserer sig for forbindelser mellem skolezoner og zoner i børns kulturelle miljøer og familier. Lidt spydigt sagt formulerer de det grundlæggende spørgsmål: måske er det lettere at lære at læse, hvis man læser nogle ord, der bare i et vist omfang giver mening for én? Betydninger der ikke karambolerer med personligt værdifulde betydninger? Her-



hjemme er Hedegaards arbejder med palæstinensiske og Puerto Ricanske børn tilsvarende overbevisende (1999). Selvfølgelig kan det gøres.

Inden vi bevæger os videre til Martins dag i SFO-en er det da værd at stille sig selv spørgsmålet: Mon Martin ville lære mere af en længere skoledag?

### **Martins spor i SFO Vejrhanen**

Martin holdt ikke vejret i Vejrhanen. Tværtimod deltog han vitalt og kraftfuldt i formningen af mange af SFO'ens zoner. Det kommer her i en uciviliseret, sanselig og meget han-kønnet udgave.

### **Sub- zonen: Muddertårnet**

*Vejrhanen. Maj måned. Mildt og regnfuldt: Christian (bh.kl.), Jesper (bh.kl.), Jacob (bh.kl.) og Martin (1.kl.)*

*De fire drenge er på legepladsen. De graver på en lille bakke. Der er huller fyldt med vand. Der ligger vandslanger og løber på jorden. Der er mudder og pludder, og skovle og spande er indsmurte. Drengene er godt sjaske til. De har t-shirts og bukser på.*

*De fylder deres spande med vand, går til toppen af bakken og hælder det ned. De har bygget en stor dæmning af grene og sten og jord, som får vandet til at vige.*

*Der er mudderkanaler ned af bakken og for foden går det hele op i pløre.*

*Martin smiler til mig fra bakken og råber: Nu laver vi et muddertårn!*

*Christian: Jahh – vi laver noget rigtig fedt noget ned af bakken.*

*Der er flere end mig, der hører dem annoncere muddertårnet. Adskillige – især piger – står allerede samlet om drengene. De taler sammen om dem. Hans-Jørgen (pædagog) står i 'følge med i' afstand (herom senere).*

*Jacob henter en spand – ikke med vand – men med pløre. Han lader det 'blurpe' ned af bakken. 'Addd!' væmmes drengene højlydt.*

*En stor plamage mudder har samlet sig foran dæmningen. Drengene henter spandervis.*

*Martin sir' fra toppen af bakken: Prøv at se! Han tager en håndfuld pløre og tyrer den ned i dæmningen. Pludderet flyver til alle sider. De andre ser på og forsøger sig så selv.*

*Tilskuervokserne omkring dem vokser.*

*Jacob: Daaalooooommm! Råber han og*

*afstemmer sangen med klattens fald. De tre andre drenge overtager og gentager hans Daaalooooommm!*

*Så med ét, vælter de fire drenge ned ad bakken. De råber dybt – helt fra maven. De falder og skrider på bagdelene ned og stamper i dæmningen, så den brydes. En bølge af pløre vælter ned ad bakken. Der er smat over det hele og drengene brøler: AAA-AARRRRHHHH!!*

*De vælter sig tilbage til dæmningen og graver med hænderne de sidste rester fri. Og endnu et reservoir af mudder plører ned. Vandet løber stadig fra slangerne og muddervand sjasker til alle sider. Drengenes bukser er våde og tunge. Så kravler de til toppen. Tager de allerstørste sten, der ligger der. Løfter dem i strakte arme over hovedet og kaster dem med fuld kraft mod de største muddershuller. Plørevand står til alle sider. Drengene griner stort, råt og frydefuldt. Nu kan de ikke blive mere tilplørede. Arme, hænder, hoved, bukser, sko – alt er brunt og tungt og sejlene vådt.*

*De finder spande. Fylder dem med pløre. Løber efter hinanden og kaster det. Mudderet står til alle sider, pigerne skriger og kredsen bliver automatisk større. Drengene ser ud til at have glemt dem. De er helt forgabte i mudderet.*

*De skrider rundt efter hinanden, skrider ud, rejser sig igen, skrider ud og kaster. De råber kun lyde.*

*Jacob nærmer sig bagfra og hælder en spand fuld af den tykke, slubrende masse ned over ham – helt fra toppen. Martin gisper frydefuldt – for det er iskoldt og det er gennemført.*

*Hans Jørgen: SÅ ER DET NOK!!!*

*Drengene stopper. Pigerne hvisker. Jeg hører kun Frederikke til Christine: Tsk! Jeg tror de skal i bad når de kommer hjem. Og ha' vasket tøj. Christine: Mon ikke!*

*Hans Jørgen: IND I BAD! kommanderer han råbende, og det er egentligt sært, men det passer meget godt til lejligheden, at han råber af drengene. Det får ham til at ligne en sergent eller en sheriff eller noget andet passende.*

*Drengene går helte-agtigt mod Vejrhanen. Tilskuervokserne åbner sig. Drengene får rigeligt plads og store øjne og der tales om dem. De ved det godt, men de ser ikke på dem.*

*Resten af dagen er der historier om mudderkampen på stuerne.*

Martin var en af de drenge, der kunne fortælle dramatiske historier i Vejrhanen, og han antydede ofte en dagsorden, der lå i yderkanten af Vejrhanens zoner. Hans 'på kanten' adfærd fik ofte opbakning fra de voksne. Hans Jørgen gik f.eks. med på 'udskridelsen' i mudderpølen. Med hans bryske 'Så er det nok', bidrog han aktivt til den historie, drengene lavede om sig selv – som vildmænd eller bare 'mænd'? – og om Vejrhanen.

Martin havde en stor bekendtskabskreds blandt de 100 andre børn på Vejrhanen. Det er muligt, at pigerne syntes, han var irriterende som sidekammerat i klasseværelset, men udenfor klasseværelset var det en anden sag. Han var sej og modig. I 3.kl løb de små piger fra bh. kl. og 1.kl. efter ham og sang: 'Vil du, vil du, vil du, vil du bolle med mig?' Det synes Martin var lidt irriterende. Allerede som lille på Vejrhanen var de større drenge opmærksomme på Martin. Han trængte ind i deres cirkler og klarede sig tilsyneladende udmærket dér.

### **Store-drenge-zonen: Fodboldspil på oasen**

*Fire drenge fra 3. kl. har lige opløst et fodboldspil på stuen. Jonathan er den eneste store tilbage ved spillet. Martin og Signe (1. kl.) kommer til. Signe sætter sig og Martin spiller med Jonathan. Jonathan er både bedre og hurtigere og undlader da heller ikke en kærkommen chance for at fremhæve sin præstation: 'Ahr, hvor er det bare godt taget!!', siger han om sig selv. 'Schmeichel-redning!!!', 'Liüge i banden og så direkte i mål! Er du*

FOTO: PIA HANSEN



*gal  
mand,  
hvor er jeg  
glad for de  
bander!?', fort-  
sætter han, mens  
hans måltavle hur-  
tigt fyldes.*

*Så skifter Martin taktik. Går over på den anden side og giver i forbifarten Signe et kærligt klask i rumpen. Martin tager den lille hårde kugle, som er fodbolden mellem fingrene. Fører den rundt på banen, ind og ud mellem spillere, bander og Jonathans mål. Jonathan ser træt ud. Sætter sig ned, læner*

*hovedet opgivende tilbage og lukker øjnene. Så kaster Martin bolden over til Jonathan.*

*Jonathan (overlegent): ER DU FÆRDIG?!!  
Martin: Næe, jeg gider ikke mere! – Signe, vil du med? Så er han gået. (1.kl.)*

Martin slap ofte fra den slags situationer på måder, hvor han ikke tabte ansigt. Og han kom heller ikke i klammeri med de store. Det syntes, som om han fandt en balance helt ude ved stregen. På mange måder var Martin en af de drenge, der jævnlige engagerede sig i at italesætte og regulere den sociale orden imellem børnene, især mellem drengene. Han var betydningsfuld.

Ingen af de voksne på Vejrhanen havde tilsyneladende særlige kritikpunkter på Martin. Lidt fræk, men alt i alt en fin fyr uden ballade. Lars (SFO-leder) blev interviewet om Martin. Lars kendte godt den slags drenge, som Martin var, sagde han. De opsøgte ham altid på de arbejdspladser, han var. Det var i følge ham ikke drenge, der ville snakke. Ifølge Lars var Martins stil, at han kom, når han gad at tale med Lars. Ellers ikke. Lars havde respekt for drengen. Både for hans distance og for hans mod.

*Lars: Så siger han: 'Jeg så din kæreste i går' Så bliver jeg jo glad, ikke? Så siger han: 'Han så da skide sød ud!' Griner. Han tager de voksne. Et eller andet sted med bukserne nede.*

Det gik bedre, meget bedre for Martin i SFO zonerne end i skolezonerne. Han passede ind. Det han gjorde, passer til det, der kunne gøres de steder. Han bidrog til zonerens udformning, han var betydningsfuld for både større og mindre børn, piger som drenge. Martins deltagelse duede.

Man kunne måske heraf få indtrykket, at de gebrækkeligheder, Martin oplevede i skolen, var forduftet i Vejrhanen. Det var de ikke. Mit indtryk blev, at Martin kunne have de samme problemer i de Vejrhanen-zoner, der havde skolekarakter. Sådan nogle steder hvor børn forventes at vide noget, voksne har lært dem.

**En skolezone i SFO'en – Nåletræderen**  
*Christian og Rasmus sidder inde på Lagunen og perler, med meget små perler. Martin kom-*

*mer til. Christians tråd ryger af. Der er ikke lige en voksen i nærheden.*

*Martin: Jeg henter en nåletråder.*

*Rasmus: Det hedder 'nåletræder'.*

*Martin: 'tråder'.*

*Christian: 'træder'.*

*Martin vil hjælpe Christian. Han stiller nåletræderen gennem nålens øje.*

*Christian: Det er da ikke sådan, man bruger en nåletræder, vel Rasmus?*

*Rasmus kigger på.*

*Martin bakser med en meget tynd nål med et meget lille øje.*

*Martin: Den er svær at få i nåleøjet...*

*Christian: Det er fordi, du gør det forkert – det er ikke effektivt.*

*Martin: Så vis mig det!*

*Christian prøver. Han stikker tråden i træderen og trækker derefter nålen på.*

*Christian: Hvad nu Rasmus – hvad gør man nu?*

*Martin har rejst sig – han er ved at finde sine egne perler frem.*

*Rasmus: Det må være forkert – Marion siger, at nåleøjet bliver stort.*

*Christian: Så hjælp mig, Rasmus.*

*Marion (pædagog) kommer til og viser*

*Christian den rigtige rækkefølge – den Martin vel at mærke var i gang med, inden hans forsøg blev diskvalificeret som 'ikke-effektivt'.*

*Martin sætter sig med sine egne perler og tråden ryger igen af Christians nål.*

*Christian tager nåletræderen og siger: Og jeg ved, hvordan man bruger den.*

*Martin: Hvordan så?*

*Christian: Man stikker først nålen på.*

*Martin: Det var også det, jeg gjorde.*

*Christian: Nej! Og hvorfor gjorde du det så ikke?*

*Martin (med en ligeglad stemme): Fordi jeg ikke kunne huske det ... (3.kl.)*

Det var, som der var en dobbelt fortolkning af Martin. Af andre såvel som af Martin selv. Samtidig med, at han fremstod som en modig og sej gut, var han, i de andre børns øjne, ikke pålidelig i forhold til viden, børn får i zoner, hvor voksne skal lære dem noget. Sådan havde Martin det tilsyneladende også selv. Det var, som om han havde affundet sig med forestillingen om, at voksne ikke kunne lære ham noget.

## **Pædagog – Martin zone i Vejrhønen**

Havde han god kontakt med voksne? God: Absolut ja. Men nok? Lars var ikke sikker. Han syntes der manglede lige den i bemandingen, som Martin havde brug for.

*Lars: Martin kunne godt bruge.. hvis der skulle gøres noget anderledes... Han kunne godt bruge ... Han kunne godt bruge.. noget mere mand.*

Lars talte om sådan en slags mand, som kom fra Martins egen kultur. Sådan én som Lars, hvis han bare ikke sad på kontoret. Ikke for akademisk, måske en med en håndværker uddannelse, tænkte Lars på. Men sådan én var der ikke. Vejrhønenes medarbejdere var faktisk enige om, at de ikke havde meget at gøre med Martin. Eva omtalte ham som 'flygtig' og ville helst ikke spørges for meget. Hans Jørgen – fra legepladsen – var selv blevet overrasket over, at Martin havde udnævnt ham, til den voksne han var mest sammen med, overfor sin far. Hans Jørgen syntes ikke at samværet var så stort. Kontakten med Lars var god, men temmelig beskedent. Vejrhønen var ikke et sted, hvor Martin lavede noget særligt med voksne, bortset fra lidt fodboldspil og udveksling af lidt friske kommentarer hen over dagen. Kontakten var altså ikke dårlig snarere lidt fraværende.

## **Udviklingsuro på Vejrhønen**

De engagementer Martin kastede sig ud i, i Vejrhønen, rettede sig primært mod samvær blandt jævnaldrende. Han skabte orden blandt børnene indbyrdes, og han udfordrede orden. Til stregen. Martin var berømt for at gå til stregen. Dette kan man i en vis forstand også sige, at han gjorde i forhold til voksne. Mudderkampen var også en legende provokation af civiliserethed, ligesom 'Han så da skide sød ud!' var en udfordring mod Lars, som mand.

Den opbakning, han fik af sine kammerater, må have været både opmuntrende og udviklingsforpligtende, fordi den hele tiden krævede justeringer. Fordi man bliver større og større, og fordi der altid er én, der er større end én, og én der er mindre. Det virkede, som om Martin havde et stort engagement i sin adgang til disse justeringer blandt jævnbyrdige, større og mindre børn.

Vejrhønenes voksne havde både tiltro til og respekt for Martin. De vidste godt, at han havde det lidt hårdt i skolen. Så de gav ham løse tøjler i Vejrhønen. Og her kan man måske fornemme konstruktionens svaghedstegn? Martins mulighed for at vælge fra gav ikke anledning til at et velplaceret alternativ iværksattes. Han var uden synderlig voksenkontakt eftermiddagen igennem.

Martin følte sig mere på hjemmebane i Vejrhønen. Men det var alligevel interessant, at Martin, som i en eller anden forstand tilhørte den kultur, de oprindelige fritidshjemsbørn kom fra, ikke havde masser af voksne, der passede til ham. Jeg kan ikke sige, om dette er en tendens, der er opstået i takt med, at SFO'erne er blevet koblet tættere til skolen, men jeg husker, som Lars også gjorde det, at de var der. Det er et eventuelt kulturtab, der er værd at undersøge nøjere, for sat på spidsen var det vel tanken, at alle skal kunne føle sig hjemme i fritidshjem og dette vel også i en SFO?

Hvad kunne Martin finde på at lave sammen med voksne? Hvad engagerede han sig i, og hvilket af det kunne ses som 'zonerelevant' for henholdsvis klasseværelset og Vejrhønen? Under hans interview med mig talte han om tegneserier og Disneyland i Paris, ørnereservater og kongeørne og kolibri, Galapagos øerne og Grønland. Skolens ældgamle sten, fra dengang der var en boplads på området, borge i Frankrig og Trelleborg og 'ægte sværd', han havde der hjemme. 'Jernaldertiden og sådan noget .. og krigere. 12 cylinder racer-lastbilløb på tre hjul. Fodboldspil og piger. Playstations og rulleskøjter. Der var masser. Hvis de nu havde bevaret deres farvel-kolonier for 3. klasserne...

*Børn snød sig med på kolonien, selvom de var syge og havde feber. Anna var rigtig syg, men hun græd først, da de voksne opdagede det. De voksne forstod det sådan set godt, og lod hende blive. Absolut ingen ville hjem før tid, heller ikke de, der havde en temmelig voldsom tid på kolonien. Børn der f.eks. blev drillet eller børn, der kom i klammeri og blev kedede af det. De ville heller ikke hjem.*

*De blev forkælet med slikposer og fuld juleaften-menu (i juni): Flæskesteg med rødkål, sovs, brunede og hvide kartofler – det hele –*



og ris á la mande til dessert. Diskofester med chips og sodavand osv.

*De fleste var for en stor del af tiden våde til knæene med sejlene sokker, for den lille sø på grunden lokkede med frøer og haletudser og alle mulige andre ting. De legede, festede, dansede, og hyggede sig i de små grupperum som pigerne pyntede med blomster og duge (tørklæder). De optrådte for hinanden og for de voksne, med hjemmelavede papkasse-sange, Spice Girls optræden – først af det vindende pigehold og siden fodbold drengene. Det var meget sjovt, men vist lidt sejt for pigerne. De fik læst stor-gyser historier samlet i mørke rum og knæene rystede på flere, da de gik derfra, sagde de. Det var også en god historie. De lavede vandkampe med de voksne og fodboldkampe. Der var natteroderi, meget morgentrætte børn, venindeopgør, kærestier. Der var piger, der havde set uhyggelige mænd i skoven. De mænd holdt mange vågne. Der var sågar to drenge, der vendte tilbage til kolonien i politibil. De var blevet væk i skoven. Og så var der 'ånden i glasset', der gav gys på salene. Alt dette på blot tre dage. Og alt dette med stor nydelse fra medarbejdernes side. Selv da politiet kom, virkede det blot som om de tænkte: 'Nå, men så er alt jo, som det skal være.' Det var prøvet før, og det var velkomment. Der var masser af dramatiske historier at komme hjem med.*

Det ville Martin have nydt. Men kommunen skulle spare. SFO-zonen er for tiden kraftigt udfordret af skolezonen, og dette på mange niveauer: fra den enkelte SFO og skole til kommunale planer og budgetter og statslige initiativer. På landsplan vurderer jeg, at der for tiden bliver mindre og mindre SFO-zone og mere og mere skole-zone. Er det mon godt for Martins udvikling, at SFO-tiden bliver kortere og udyndet?

### **Udviklingsmuligheder i skole og SFO**

Min vurdering af to institutionstypers pædagogiske kvalitet – set i et udviklingsperspektiv – og i forhold til Martin, er meget forskellig. Vejrhanen er det sted Martin får de mest produktive udviklingsmuligheder. Det gør han fordi Vejrhanen-zonen vil have ham og har brug for ham. Martin er genkendt af Vejrhanen som en af de, der engang var fri-

tidshjemmenes kernebrugere. Han er SFO'ens hjerteblod. Og han kan se muligheder i Vejrhanen. Vejrhanen og Martin er med andre ord enige om, at de har noget sammen, kan noget sammen, og det er en vigtig forudsætning for at turde kaste sig ud i potentielle udviklingszoner, som er nogle interdependente (gensidigt konstituerende) rysteture, der både sætter spor i barn og omverden.

Mellem skole og Martin er den kontrakt ikke nær så tydelig. Det er den naturligtvis for andre børn. Det er som om skolen siger til Martin: Vi kan smadder godt li' dig Martin – og vi vil dig gerne – især hvis du var en anden. Og når lærerne prøver at ryste den diskurs af sig, så sætter den sig som faglig is i maven på dem. Det laver langt mindre is i maven at genkende ham som 'et barn med indlæringsvanskeligheder'.

Men så er det da godt, han har sin SFO, ikke? Jo, bestemt og dette også sagt i forhold til den diskussion der pt. føres om genstrukturerung af skole-SFO sammenhængen i skolen. Martin føler sig hjemme i SFO'en i dag, men vil han også gøre det, når SFO bliver til 'vekslen mellem leg og læring'? Der kan ske så meget, men jeg er bekymret for fusionen, på vegne af Martins udviklingsmuligheder. Men er det godt nok, at Martin har SFO'en som et produktivt udviklingsrum? Det er godt, men overhovedet ikke godt nok. Skolen åbner på helt andre måder døre for menneskers fremtid, end SFO'en gør. Det er uomtvisteligt.

### **Exit Martin**

Det sidste, jeg så til Martin, var i Vejrhanen. Han kom over og sagde 'hej' og stod lidt. Mens han stod der, hev han lidt i en tidsskrifthyldede i pleksiglas. Et stykke knækkede af. 'Ups', sagde Martin stille og så skyldigt op på mig. 'Ups!' sagde jeg tilbage. Martin så sig omkring i køkkenet. Ingen så ud til at have bemærket noget. Lige så stille skubbede han de afbrækkede stykker om bag mig, bag mine fødder. Så stod jeg der op ad væggen og skjulte nogle stykker pleksiglas fra en tidsskrifthyldede. Så gik Martin. Ned ad gangen mod legepladsen. På halvvejen rakte han hånden i vejret og vinkede. Uden at se sig tilbage. Så var han væk.



FOTO: CHRISTOFFER REGILD

## LITTERATUR

- Cazden, C. B. (1993): 'Vygotsky, Hymes and Bakhtin: From Word to Utterance and Voice.' i: E.A.Forman, N.Minick & C.A.Stone (Eds.) *Contexts for Learning – sociocultural dynamics in childrens development*. New York: Oxford University Press:
- Cole, M. (1985) 'The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition creates each other.' I: J. Wertsch (Ed) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folkeskolens Lovgivning (1995): Vejledning om skolefritidsordninger. Vejledning 157 – 15 august 1994. Undervisningsministeriet.
- Halse, J. (1998): *I hvilket omfang kan skolefritidsordningerne tilgodese børns behov? – Hvad mener medarbejderne???*. Dokumentation nr.3. København: Børns vilkår.
- Hedegaard, M. (1999): 'Udviklende læring. Dobbeltbevægelsen i undervisningen.' I. J. T.Hansen & K.Hansen: *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Klim.
- Hviid, P. (2001): Børneliv i udvikling – om børns engagementer i deres hverdagsliv i skole og fritidsinstitution. Upubl. Ph.D afhandling. Københavns Universitet.
- Johansen, E. (1977): Et spadestik i daginstitutionernes historie. Stencil, KU.
- Lovbekendtgørelse om Folkeskolen. Lovbekendtgørelse nr. 55 af 17 januar 1995.
- Moll, L. & Greenberg, J. B. (1990): Creating zones of possibilities. Combining social contexts for instruction. I: Louis C. Moll (Ed.): *Vygotsky and Education. – Instructional implications and applications of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Nicolopoulou, A. & Cole, M. (1993): 'Generation and Transmission and Shared Knowledge in the Culture and Collaborative Learning: The Fifth Dimension, Its Playworld, and Its institutional Contexts.' I: I: E.A. Forman, N. Minick & C.A.Stone (Eds.) *Contexts for Learning – sociocultural dynamics in childrens development*. New York: Oxford University Press.
- Nilsen, T. (1942): 'Fritidshjemmet' I: O. Andersen & S. Rifbjerg (Red.). *Alt om Børn*. København: Jespersen og Pio's Forlag.
- Undervisningsministeriet (1998): F-2000, fokuspunkt 5, 15.juni-papir, 3.version.
- Valsiner, J. (1997) *Culture and the Development of Childrens actions. A theory of Human Development*. New York: John Wiley and Sons. Inc.

*Pernille Hviid er cand. psyk., phd., lektor Københavns Universitet.*