

2025:1

doi: 10.63310/edu.2025.1.48250

Frihed i fritidspædagogik – et dansk perspektiv

Flemming Oehlenschläger Nørgaard

University College VIA

<https://orcid.org/0000-0003-4998-2167>

flno@via.dk

This article aims to delve into perspectives on freedom and conversation within the realm of leisure pedagogy. Furthermore, the project will investigate whether there exist unique paradoxical conditions within a freedom-oriented approach in the context of leisure pedagogy. The article is grounded in the project "Freedom in Leisure Pedagogy", which employed the following research questions: What constitutes *freedom* from an educational standpoint for children in leisure-time pedagogy? How does the social teacher foster children's autonomy and independence during leisure time? The project primarily entailed focused short-term ethnographic fieldwork in four SFOs, utilizing intensive passive observations followed by observations and interviews. The article presents how children navigate and utilize freedom within the framework of the after-school care institution (SFO), and how educators work to enhance children's ability to exercise their freedom. It aims to discuss the pedagogical potentials for empowering children to use their freedom. The ability to engage in conversation is fundamental to being a democratic citizen and is particularly crucial for existential experiences as human beings. The results show how conversation serves as a tool for developing children's autonomy. The research project conclude that conversation enables children to think and exercise their freedom to make choices.

Keywords: Frihed, Fritidspædagogik, Samtale, Skolefritidsordning, pædagogik



1 Introduktion

Denne artikel indfanger analyser og perspektiver fra forskningsprojektet "Perspektiver på frihed og børn i fritidspædagogik". Forskningsprojektet fokuserer på at forstå hvordan børn gør brug af deres frihed og hvordan pædagogen arbejder med at gøre børnene i stand til at bruge deres frihed i skolefritidsordningen (SFO'en). En SFO er i dansk sammenhæng et tilbud knyttet til en folkeskole, hvor barnet kan deltage i forskellige aktiviteter om morgenen før eller om eftermiddagen efter skole (Folkeskoleloven, § 3 stk.). Det er typisk pædagoger eller pædagogmedhjælpere, som har ansvaret i SFO'en. Det enkelte barn har i en dansk SFO på mange måder stor frihed til at være, hvor barnet selv har lyst eller selv vælge aktiviteter. Frihed er repræsenteret i den danske folkeskoles formålsparagraf, som SFO'en referer til, hvor SFO'en skal være med til at gøre barnet klar til at fungere i samfund med frihed og udvikle barnets demokratiske dannelse. Her står blandet andet: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Folkeskoleloven, §1, stk. 3). Frihed kendetegner således ikke alene det pædagogiske miljø i mange danske SFO'er, men frihed er ligeledes en del af formålet med SFO'ens pædagogiske arbejde. Derfor er dette forskningsprojekt om frihed relevant, da barnet på sigt skal kunne deltage i et samfund med frihed, og pædagogen er forpligtet til at udvikle barnets færdigheder til at kunne blive en demokratisk samfundsborger i samfund kendetegnet ved frihed, hvilket i forskningsprojektet, med fare for at simplificere den demokratiske dannelsesproces, forstås som blandt andet at kunne foretage selvstændige handlinger samt lytte til og komme med argumenter. Med denne interesse for frihed blev forskningsprojektet igangsat, og under forskningsprojektet blev en række tematiske resultater identificeret som interessante for nærmere undersøgelse herunder samtalen. Derfor er samtalen som resultatkategori fremtræden i indeværende artikel.

Dette forskningsprojekt har relevans for udviklingen af pædagogiske praksisser og refleksioner inden for fritidspædagogikken, ved at belyse kompleksiteten af frihedens betydning i børns dannelse og pædagogens rolle i at understøtte børns personlige udvikling, kan forskningsprojektet bidrage til at skabe endnu mere reflekterende og handlende pædagogiske miljøer i SFO'en. Derudover kan studiet være med til at informere beslutningstagere og interessenter omkring vigtigheden af at forstå og arbejde med friheds-, autonomi- og selvstændighedsfremmende tiltag i pædagogisk praksis. Dette forskningsprojekt er en kilde til inspiration og refleksion inden for det pædagogiske felt. Artikkels indsigter i frihedens betydning i børns udvikling og pædagogens rolle i

at fremme selvstændighed kan være værdifulde for pædagoger og andre fagfolk, der arbejder med børn og voksne i pædagogiske sammenhænge, fordi meget pædagogisk arbejde sigte henimod at forberede barnet eller den voksne til at deltage i et samfund med frihed, og det at kunne anvende sin frihed er et grundelement i det at være aktiv borger i et demokratisk samfund. Ved at læse og reflektere over denne forskning kan læserne opnå nye indsigter om frihed til at styrke egne indsigter i pædagogisk praksis til gavn for børns og voksnes demokratiske dannelse og udvikling generelt.

2 Eksisterende forskning og viden

I dette afsnit bliver der præsenteret forskning, der fokuserer på fritidspædagogikken, fordi SFO`en og fritidspædagogikken er genstandsfeltet for forskningsprojektet. Dernæst følger en belysning af forskning og viden om samtalen, det sker fordi samtalen fremhæves som resultatkategori senere i indeværende artikel.

2.1 Eksisterende forskning om fritidspædagogik

I forbindelse med forskningsprojektet er der foretaget systematisk søgning baseret på søgeordene: fritidspædagogik fritid, skolefritidsordning, SFO, pædagogik i fritid i forskellige kombinationer i databaserne; ERIC (Education Resources Information Center), NORA (National Open Research Analytics) og UC Viden. Hertil er valgt, at forskningen skal være produceret i Danmark fra 1980 og frem til nu. Litteraturgennemgangen er efterfølgende lavet med fokus på fritidspædagogik. Denne indskrænkede tilgang er valgt af ressourcehensyn, men som nedenstående gennemgang vil vise, så mangler der viden om fritidspædagogik og dens betydning i dansk kontekst, når den finder sted i SFO`en. Der er dog nogle væsentlige og interessante undersøgelser og viden at trække på fra andre felter som nedenstående vil vise.

Fritidspædagogik på SFO-området har i en dansk forskningssammenhæng været et noget underbelyst emne (Ringskou & Gravesen, 2020), hvilket et andet svensk forskningsprojekt også påpeger i forhold til svensk fritidspædagogik (Holmberg, 2018). Derfor er dette forskningsprojekt relevant, da det er med til at bidrage med forskningsviden ind i det fritidspædagogiske felt. Det kan være forbundet med udfordringer, hvis pædagogen eller andre interessenter, som arbejder med fritidspædagogik, mangler viden om forhold vedrørende feltet eller målgruppen. Denne artikel forsøger som sagt at bidrage med ny viden til arbejdet med fritidspædagogik og pædagogik generelt.

Der er dog eksisterende forskning om samarbejdet mellem pædagoger og lærere (Ringskou & Gravesen, 2020), og flere begynder at forske i feltet såsom den faglige interesseorganisation BUPL der har igangsat nogle forskningsprojekter (BUPL, 2021-22). Derudover undersøger Aarhus Universitet og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse også fritidspædagogik. I rapporten "Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling" peges der på vigtigheden i, at børn er handlende, aktive, medbestemmende og deltagende som vigtig. Ligeledes fremhæves pædagogernes arbejde med medbestemmelse, medindflydelse og børnenes egne perspektiver herom (Petersen et al., 2019). I et forskningsprojekt om klubpædagogers professionsidentitet (Ringskou et al., 2020) diskuteres klubpædagogens arbejde med begreberne demokrati, frihed og markedsgørelse. Her er frihed og demokrati truet af markedsgørelse, da børnene mere er optaget af kvalifikationer og læring, så pædagogerne er i flere sammenhænge, hensat til at skulle "sælge" demokrati og frihed i deres pædagogik med børnene (Ringskou et al., 2020). Frihed i fritidspædagogik på klub området kommer også til syne i Ringskous undersøgelse af klubpædagogers trivselsarbejde, her konkluderes at klubpædagogerne giver frihed stor betydning i arbejdet med børnene (Ringskou, 2021).

Der er flere relevante temaer i svensk forskning, som danner videns grundlaget for feltet og forskningsprojektets tema. Herunder fritidslærerens arbejde med leg, deltagelse og relationer (Dahl, 2014; Kane, 2015; Närvänen & Elvstrand, 2015). Derudover er der flere projekter, som undersøger temaer som fritidslærerens faglighed og arbejdet med læring, nye roller, omsorg og skoleaktiviteter (Rohlin, 2001). Det der er fælles for disse forskningsprojekter, er, at der peges på fritidspædagogikken som et pædagogisk rum med stor grad af frihed til at handle både som pædagog, men også for barnets vedkomne. Holmberg (2018) peger i "Konsten att producera lärande demokrater" blandt andet på, at frihed og muligheden for barnet for reelt at handle frit, og hvordan pædagogen kan understøtte dette, er presset af politiske fastsatte mål og ambitioner. Her er pladsen til spontanitet og den reelle handlefrihed for det enkelte barn i SFO'en indskrænket (Holmberg, 2018). I forskningsprojektet "Förskjutning i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien - mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik" peges der på en tendens i Norge, Sverige og Danmark, hvor klassiske pædagogiske skandinaviske dyder som omsorg og trivsel er truet af virkningen fra styringsdokumenter fra (konkurrence-)staterne, der kan være med til at orientere pædagogikken i SFO'en hen imod kundskab og et instrumentelt syn på læring (Falkner, et al., 2023).

På baggrund af ovenstående kan det identificeres at fritidspædagogik som forskningsfelt, er, til en vis grad underbelyst. Der er kort og godt mangel på forskning. På samme tid er der også noget der tyder på at fritidspædagogikken og dens pædagogiske frie rum er under udvikling og påvirkning af politiske mål (Holmberg, 2018) og det ikke alene gør sig gældende i Danmark, men i flere nordiske lande (Falkner, et al., 2023). Der kan hermed argumenteres for at der bør udarbejdes undersøgelser som dette forskningsprojekt af feltet, fordi fritidspædagogik har høj samfundsrelevans, idet SFO`er og fritidspædagogikken udgør en væsentlig bestandsdel i samfundets struktur til støtte for børns udvikling uden for skolen. Ved at undersøge fritidspædagogik herunder frihed kan forskningen bidrage til at udvikle praksis, der arbejder med at fremme børns trivsel i fritidssammenhænge og skabe større bevidsthed og refleksion over fritidspædagogik og den frihed der kendetegner netop denne pædagogik.

2.2 Eksisterende forskning og viden om samtalen

Dette indeværende forskningsprojektet har forskning om frihed i fritidspædagogik som kerne. Denne artikel fokuserer som tidligere nævnt på samtalen. Samtalen er et af forskningsprojektets resultater. Derfor er det relevant at inddrage forskning og viden om samtalen. Hvad angår forskning og viden om samtalen og fritidspædagogens brug af samtalen i pædagogisk praksis, så er der ikke meget forskning tilgængelig, hvor fritidspædagogens arbejde er i fokus (Ringskou & Gravesen, 2020). I første del af dette afsnit vil relevant og eksisterende forskning omkring samtalen blive identificeret og inddraget. I anden del af afsnittet vil relevant viden omkring samtalen blive præsenteret.

I forbindelse med forskningsprojektet er der foretaget systematisk søgning baseret på søgeordene: samtale, samtalen, samtaler, kommunikation, dialog, dialoger, tale og taler i forskellige kombinationer i databaserne; ERIC (Education Research Complete), NORA (National Open Research Analytics) og UC Viden. Hertil er valgt, at forskningen skal være produceret i Danmark fra 1980 og frem til nu. Litteraturgennemgangen er efterfølgende lavet med fokus på samtalen med perspektiver på demokratisk dannelse. Det kunne for eksempel være at kunne indgå i dialog. Denne afgrænsede tilgang er af pragmatiske og ressourcehensyn, men med denne afdækning, så mangler der viden om samtalen og dens betydning i dansk kontekst, når den finder sted i SFO`en. Der er imidlertid flere relevante og interessante undersøgelser og viden at trække på fra andre felter som nedenstående vil vise.

I de seneste årtier er der i skoleforskning genereret både teoretisk og empirisk forskning over begrebet dialogisk undervisning. Den empiriske forskning har haft fokus på, hvordan dialogisk undervisning virker, og hvad denne tilgang betyder for praksis (Neergaard, 2021). Som en vigtig pointe i denne forskning fremhæves det, at elever lærer i dybden og reflekterer bedre, når de evner metakognition, hvilket blandt andet betyder, at eleven kan gøre brug af viden og færdigheder i flere sammenhænge og ikke blot i den indlærte kontekst. Det bliver altså vigtigt, at læreren via dialog i undervisningen udvikler elevens evne til at dybdelære (Neergaard, 2021). Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har udført et systematisk review for Kunnskapsdepartementet, Oslo, hvor der er undersøgt, hvilke kompetencer som skal til at bidrage til børn og unges læring i førskole og skolen. Ifølge dette studie skal læreren være en synlig leder, som gradvist overdrager eleven ansvaret for den faglige læring, og denne selvregulerer og udvikler autonomi (Nordenbo et al., 2008).

Der findes forskellige forskningsprojekter inden for dagtilbudsområdet, hvor samtalen analyseres og diskuteres. Det sker for eksempel i afhandlingen "Pædagogers formidling af naturen i naturbørnehaver", hvor pædagogers samtaler om og formidling af naturen for børnehavebørnene analyseres. Her peges der blandt andet på, at pædagogernes viden og vokabular om naturen kan være med til at give en god eller mindre god samtale om naturen og naturoplevelser (Ejbye-Ernst, 2011). Også i forskningsprojektet "Please do not disturb: Om at opretholde og skærme nærværende dialoger mellem børn og sprogpædagoger i børnehaver" (Højholt, 2017) peges der på, hvorfor samtaler og dialoger mellem børn og sprogvejledere er vanskelige at etablere og opretholde på grund af inter- og intrapersonelle forstyrrelser. Forstyrrelserne er formodentlig med til at forringe udbyttet af samtalerne til frustration for sprogpædagogerne selv (Højholt, 2017). Samlet set er det nødvendigt at udforske og generere viden om samtalen i fritidspædagogikken for at understøtte en mere informeret fritidspædagogisk praksis, der fremmer børns udvikling og trivsel i deres fritid. Ved at bygge videre på eksisterende forskning og integrere nye perspektiver fra skole og dagtilbud kan fritidspædagoger opnå en dybere forståelse af samtalen og dens betydning i en fritidspædagogisk kontekst.

Den viden, som nedenstående giver som afsæt i videre forståelse og analyse af samtalen er udfordret af, at det ikke kommer fra forskning om pædagogens arbejde i SFO'en. Men derfor vurderes det alligevel, at begreber som: den bachtianske samtale, praksisfællesskaber og dialogisk undervisning

er egnet til videre brug i analyse og formidling, fordi det bidrager til relevante perspektiver på samtalen.

I forhold til viden om samtalen trækker forskningsprojektet på flere teoretikere, men centralt er Holger Henriksens (2005) tanker om samtalen, som ”Den ikke instrumentelle samtale”, der kan finde sted i folkeskolens undervisning, og som bygger på perspektiver fra Knud E. Løgstrup. Her betones samtalen som en mulighed for mennesket til at komme til udtryk (Løgstrup, 2008), hvor samtalepartnerne er interesserede i at mødes med respekt og gensidig opmærksomhed om en given sag uden skjulte motiver (Henriksen, 2005). Henriksen arbejdede med *samtalens mulighed* i undervisningen, hvilket ikke har samme sigte, som pædagogen har i SFO’en, men der kan dog trækkes på nogle interessante perspektiver. Henriksen (2005) påpeger vigtigheden i, at samtalepartnere har et ansvar, som rækker væk fra barnet eller den voksne og retter sig mod sagen eller de andre. Samtalen sker ikke alene mellem samtalepartnere, men skal forstås bredt og mere som en samtalekultur mellem barnet, børnene, pædagogen og andre (Neergaard, 2021).

Ovenstående perspektiver fra Henriksen på samtalen er som sagt fra en skolesammenhæng, en anden skolevinkel på samtalen er fra Olga Dysthes (2011) afdækning af dialogen, samspil og læring. Her vises der ud fra en sociokulturel forståelse blandt andet, hvilke sammenhænge der er mellem de tre begreber. Hvad angår dialogen trækker Dysthe på en interessant pointe fra Michail M. Bachtins (1990) måde at forstå dialogen, nemlig, at erkendelse og kundskabsudvikling sker ved forhandling om betydning og forskellige forståelser af virkeligheden. I den bachtianske samtale er kernen at have respekt for den andens ord, evne og parathed til at lytte, forståelse for den andens udgangspunkt for samtalen, men samtidig holde fast i egne ord og perspektiv. Det interessante i forhold til det demokratiske dannelsesperspektiv, er, at dialogen ikke har som mål at nå til enighed men derimod at nå frem til at leve med de modsætninger, som kunne være i dialogen (Dysthe, 2001; Bachtin, 1990). Samme pointe kan spores hos Hal Koch (2009) og Knud E. Løgstrup (2008) i deres demokratiforståelse. Der peges videre på, med brug af Bachtin (1990), at dialogen er et samarbejde mellem de parter, som indgår i dialogen, og at forståelse opstår i samspillet mellem dem, der taler og ikke blot kan overføres. En anden relevant pointe at fremhæve fra Dysthes arbejde er situeret læring, og som stammer fra Jean Lave og Etienne Wenger (1991). Her betones det med begrebet praksisfællesskaber at individets eget bidrag og engagement ind i praksisfællesskaberne påvirker læringsudbyttet.

3 Formål og Forskningsspørgsmål

På baggrund af eksisterende forskning og viden på feltet om frihed og samtalen mangler der specifik forskning om fritidspædagogers arbejde med samtalen. Derfor har det været nødvendigt at inddrage eksisterende viden om samtalen fra andre relevante områder, såsom skoleforskning og dagtilbudsområdet, for at kunne forstå samtalen i fritidspædagogisk kontekst. Formålet med projektet er at undersøge, hvordan børn navigerer og udnytter friheden inden for rammerne af SFO'en, og hvordan pædagoger arbejder for at styrke børnenes mulighed for at bruge deres frihed til at diskutere det pædagogiske potentialer for at sætte barnet i stand til at værne om og anvende sin frihed.

For at undersøge dette har forskningsprojektet arbejdet med to centrale forskningsspørgsmål:

- Hvad er frihed for barnet i fritidspædagogik?
- Hvordan appellerer pædagogen til børnenes autonomi og selvstændighed i SFO'en?

4 Teoretiske positioner

I forskningsprojektet udsprang det teoretiske grundlag primært af Immanuel Kants perspektiver på frihed og fornuft. Kant har af gode grunde ikke beskæftiget sig med fritidspædagogik, men når barnet har høj grad af frihed i SFO'en, så bliver frihedsbegrebet hos Kant interessant, fordi det er grundlaget for fornuften og den frie vilje (Kant, 2012). Kant understregede vigtigheden af oplysning og selvstændig tænkning, hvilket har relevans i en fritidspædagogisk kontekst. Med hensyn til oplysning og selvstændig tænkning så argumenterede Kant (2012) for, at mennesker bør stræbe efter at tænke og handle autonomt, baseret på deres egen fornuft. Ved at have Kants (2012) perspektiver på frihed og fornuft i forskningsprojektets teoretiske grundlag er det med til at opnå en dybere forståelse af, hvordan børn navigerer i og benytter frihed i SFO'en, samt hvordan pædagoger kan styrke børnenes evne til at gøre brug af deres frihed inden for rammerne af fritidspædagogikken.

Derudover er Gert Biesta (2009) perspektiver på frihed en del af vidensgrundlaget idet Biesta peger på, at frihed kun eksisterer i handlingen og i kraft af samvær med andre mennesker. I disse møder er det ikke givet, hvordan barnet skal handle, eller hvem det skal møde, men for, at barnet kan

udvikle sig til et unikt menneske, der taler med egen stemme, så kræver det, at barnet indgår i fællesskaber med dem, hvor man ikke har noget til fælles (Biesta, 2009). Perspektiver på det pædagogiske paradoks af Alexander von Oettingen (2001) er også inddraget, herunder særligt det forhold, hvor barnet er underlagt pædagogens eller SFO`ens regler. Her opstår det pædagogiske paradoks, fordi målet for pædagogens arbejde, er at gøre barnet så selvstændig som muligt, men det sker ved ydre tvang (von Oettingen, 2001).

5 Metodeafsnit

Der er i forskningsprojektet blevet anvendt narrativ etnografisk metode (Baarts, 2015), fokuseret korttidsetnografisk feltarbejde (Knoblauch, 2005; Pink & Morgan, 2013), observationer (Spradley, 1980) og livsverdens interview (Brinkmann & Kvale, 2015). Disse forskningsmetoder er anvendt, da de tilsammen giver en helhedsorienteret forståelse af frihed i fritidspædagogikken. Den narrative etnografi etablerer en kulturel kontekst, korttidsetnografien og observationerne giver detaljeret indsigt i den daglige praksis, og livsverdensinterviewene belyser de subjektive oplevelser og værdier, der påvirker pædagogerne tilgang til frihed. Denne flerstrengede tilgang giver en omfattende og nuanceret undersøgelse af forskningsspørgsmålene. Empirien blev indsamlet på tre SFO`er. De tre SFO`er havde efter henvendelse valgt at deltage i forskningsprojektet, da de af forskellige grunde var interesserede i at undersøge frihed i fritidspædagogikken. Deres grunde for at deltage i forskningsprojektet lød på, at de det ene sted var optaget af barnet og møder med barnet. Det andet sted havde de aldrig beskæftiget sig med frihed, men flere af pædagogerne mente, at det var noget, de gerne ville blive lidt klogere på. Det tredje og sidste sted arbejder meget struktureret ud fra en psykologisk måde at anskue pædagogik, så de var interesserede i at forstå deres praksis ud fra et andet perspektiv.

I opstarten af forskningsprojektet blev der anvendt narrativ etnografisk metode (Baarts, 2015) ved alle tre SFO`er. Alle tre SFO`er blev besøgt en gang af cirka fire timers varighed, hvor fokus var at mærke og forstå kulturen omkring de respektive SFO`er. Ligeledes for at få sanselige oplevelser af frihed, som udspillede sig i feltet, og ganske enkelt også at kunne finde rundt på lokationerne. Ud fra hvad disse besøg og narrativer gav af empiri var det med til at give grundlag for at begynde at undersøge og forstå SFO`ernes kulturer og pædagogerne virke.

Herefter blev forskningsprojektet gennemført hovedsageligt som et fokuseret korttidsetnografisk feltarbejde med intensive passive observationer (Knoblauch, 2005; Pink & Morgan, 2013; Spradley, 1980). Der blev anvendt diktafon til observationerne, der hvor rummet og akustikken tillod det, for at understøtte og huske indtrykkene. Alle observationer og optagelse blev transskriberet. Over en periode på tre måneder blev der foretaget 31 observationsbesøg af varighed mellem en og tre timer. De intensive passive observationer blev fulgt op med punktvis observationer, hvor der havde vist sig særlige tidspunkter eller rum, som er interessante for forskningsprojektet (Pink & Morgan, 2013). Her blev der over en periode på tre måneder foretaget 11 punktvis observationsbesøg. Empirien fra observationer gav forståelse og indblik i hvordan børnene og pædagogerne agerede i forhold til forskningsspørgsmålene.

Desuden blev der afslutningsvist foretaget 5 semistrukturerede livsverdensinterview med 5 forskellige pædagoger (Brinkmann & Kvale, 2015), for dybere at forstå hvorfor pædagogen appellerede til frihed som observeret. Samt at forstå, hvordan pædagogen tænker dét at bruge samtalen i en fritidspædagogisk kontekst. Livsverdensinterviewet blev anvendt, for at få et indblik i, om pædagogen har nogle værdier eller andet fra sin livsverden, der er med til at påvirke deres forståelse af frihed eller brugen af samtalen.

Forskningsprojektet har arbejdet efter og overholdt de etiske krav, som er opstillet af Uddannelses- og Forskningsministeriet. Herunder særligt de tre principper; ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed, for alle faserne i forskningsprojektet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015). Det betyder at deltagerne er blevet informeret om formålet med forskningsprojektet og har afgivet deres samtykke til at være en del af den. Alle deltagernes værge er informeret om at deltagelsen var frivillig, og samtykkeerklæringen kunne til enhver tid trækkes tilbage uden at skulle begrundes. Der har ikke under eller efter forskningsprojektet været nogen deltager, der har trukket deres samtykke tilbage. Alle deltager er blevet informeret om, at empirien ville blive opbevaret og håndteret jævnfør gældende regler under databeskyttelsesforordningen eller GDPR (General Data Protection Regulation) (Databeskyttelsesforordningen, 2016). Det betyder at alt empiri der er anvendt i analysefasen og resultaterne som er præsenteret i tidsskrift og mundtlige præsentationer ved konferencer, er anonymiseret og behandlet fortroligt. Alle personnavne angivet i tidsskrift eller mundtlige præsentationer er falske (Gulløv & Højlund, 2003).

EDUCARE

I analyseprocessen er det vigtigt uanset hvilken metode der er tale om, at gengive så nøjagtigt som muligt og komme med en tæt og fyldig beskrivelse af, hvad der var foregået (Brinkmann & Tanggaard, 2017). Første trin var at transskribere alle observationer og derefter analysere. Analysestrategien var inspireret af hermeneutisk tilgang (Brinkmann & Tanggaard, 2017), det betyder at der blev gennemført en grundig analyse af det transskriberede materiale, med fokus på identificering af centrale temaer og sammenhænge. I analysen og konceptualiseringen af temaerne var det afgørende at det skete med fortolkninger og perspektiver fra allerede eksisterende viden og teori og omvendt. På den måde var analyseprocessen inspireret af en hermeneutisk cirkel, hvor de enkelte dele af empirien analyseres og forstås af allerede eksisterende viden og teori og omvendt, for at tage højde for empiriens kompleksitet, flertydighed og mangfoldighed af mulige betydninger (Thisted, 2020).

På baggrund af analysen blev der udarbejdet kategoriseringer som havde en række overordnede temaer. Disse temaer blev udarbejdet for at kunne pege på særlige tidspunkter, rum eller begivenheder som var interessante for forskningsspørgsmålene (Pink & Morgan, 2013). Der opstod følgende temaer; samtalen, tilknytning, forældre, SFO`ens rum, pædagogen og barnet, pædagogen og gruppen, barnet og artefakt, aktiviteter, samlinger, interesser, venskaber og leg. Alle opstillede temaer blev gentagende gange analyseret, eksemplificeret og så vidt muligt konkluderet på. Dernæst blev temaerne konfronteret med teori i dialog med forskningskollegaer og pædagogstuderende. Samtalen er sådan et tema og har følgende underkategorier – samtalen som: *Samtalen som modstand*, *Samtalen som opfordring* og *Samtalen som tvang*. Disse underkategorier kan indeholde elementer fra og overlappe hinanden. I denne kategorisering kan der opstå et repræsentationsproblematik, da ikke alle eksempler på samtalen nødvendigvis er repræsentative for hele den samlede børnegruppes brug af samtalen. Der er børn, som bruger pædagogen til at samtale om alvorlige ting i livet, og der er andre børn, som ikke gør det. Derfor var forskningsprojektet med andre ord bevidst om, at børnegruppen ikke kan anskues eller forstås som en samlet homogen gruppe (Warming, 2019).

Dernæst blev de afholdte interviews transskriberede og analyseret gennem en indholdsanalyse, hvor empirien fra de afholdte interviews blev tematiseret, for på en systematisk måde at afkode empirien (Brinkmann & Tanggaard, 2017). Alle transskriberede interviews blev nøje gennemlæst af flere omgange, for at udelukke misforståelser og grundigt kode empirien med begreber fra forskningsprojektets vidensgrundlag. Som nævnt tidligere i afsnittet er alt empiri uploadede til

University College VIAs interne platform og er anonymt og indeholder ingen persondata (Databeskyttelsesforordningen, 2016).

6 Resultater og analyse

I dette afsnit vil der blive præsenteret og analyseret eksempler på samtalen som kategori og senere i afsnittet samtaleens underkategorier: *Samtalen som modstand*, *Samtalen som opfordring* og *Samtalen som tvang*. Disse underkategorier besvarer begge forskningsprojektets forskningsspørgsmål. Flere observationer og de interviewede pædagoger peger netop på samtalen som et sted, hvor de særligt oplever at kunne påvirke barnets brug af frihed og afprøve sin selvstændighed. Som en pædagog sagde:

Det er meget mærkeligt for jeg ønsker ikke på nogen måde at lukke ned for barnets tale. Det gør jeg ikke. Vores børn har brug for at blive hørt. Prøve og fortælle. Jeg forsøger alt, hvad jeg kan for at få dem til at sætte ord på deres følelser og oplevelser. Mange gange går det godt og nogle gange så bliver det ikke deres stemme, men gruppens eller min eller min kollegas mening, som trumfer barnets mening eller ønske, fordi vi skal nå noget eller det ikke kan lade sig gøre. Vi skal simpelthen gøre noget de ikke har foreslået eller ikke har lyst til. Eller deres ønske er urealistiske. Vi smider en joker på bordet og rydder alle ideer på roulettebordet. Sådan skal det jo også være, men jeg tror at vi skal tale om tingene. Det skylder jeg eller vi børnene, fordi de skal få oplevelser af at tro på sig selv. Hvis du skal det, så skal du have prøvet at sige ting højt og for det meste blive hørt. Det kan vi godt blive bedre til selvom der nogle gange ikke er tid til at tale. Der er dage hvor vi skal noget. Det har jeg altid sagt. De skal høres børnene. Det svære for mig er ikke at blande mig for meget. For nogle gange, så er der nogle venskaber som ikke er gode for dem. Eller noget. Der har jeg sku svært ved ikke at sige: "Find dig en anden ven". Der skal jeg holde i mig selv, fordi de skal selv finde ud af det. Det går ikke i længden at jeg hjælper dem for meget. De skal selv.

Alle interviewede pædagoger fortæller, at barnet i større eller mindre grad skal have rum, tid og plads, underforstået frihed, til selv at vælge, gøre sig erfaringer og ytre sig uden, at de som voksen skal bestemme over eller blande sig i barnets ønsker. Som flere observationer peger på, har pædagogerne blik for, at barnet skal øve sig på at blive mere selvstændige, men samtidig at denne udvikling ikke kun kan komme fra barnet selv. Som pædagogen ovenfor sagde:

Og nogle gange så bliver det ikke deres stemme, men gruppens eller min eller min kollegas mening, som overtrumfer barnets mening eller ønske, fordi vi skal nå noget eller det ikke kan lade sig gøre. Vi skal simpelthen gøre noget de ikke har foreslået eller har lyst til.

Dét, at pædagogen tvinger barnet til noget de ikke har foreslået eller har lyst til afstedkommer et pædagogisk paradoks, da målet med barnet er at gøre denne selvstændig med egen autonomi, men

det sker igennem en ydre påvirkning, så dermed er forholdet mellem barnet og pædagogen underlagt et pædagogisk paradoks (von Oettingen, 2001). Det rejser et spørgsmål i forhold til, hvordan barnet igennem samtalen kan udvikle sin egen mening og fornuft (Kant, 2012) uden, at det bliver et produkt af pædagogens vilje og mening. Dette betyder ikke, at barnet er at tænke som, *tabula rasa*, så udvikling og påvirkning sker udelukkende fra pædagog til barn, men dette paradoksale forhold betyder, at pædagogen løbende bør reflektere over, hvordan barnet udvikler sig så selvstændigt som muligt.

I nedenstående er et sidste eksempel på hvordan samtalen er en særlig mulighed for barnet til at gøre brug af sin frihed og opøve sin selvstændighed, samtidig er viser eksemplet også hvad der kræves af pædagogen, nemlig, at vise parathed og respekt (Bachtin, 1990) for det barnet kommer med ind i samtalen selvom dagsordenen er en anden. Følgende er fra feltobservationerne:

Alle børnene fra 0. til 3. klasse er mødt ind i SFO'en efter endt skoletid. De sidder samlet på to store tæpper og bænke klar til at få beskeder om dagens mulige aktiviteter og andre informationer. Nogle af børnene taler sammen, og andre sidder stille og afventer de voksne. Et barn sidder allerede og spænder op i kroppen med et fokuseret blik ud på legepladsen. Det ser ud som om, at barnets blik er på en moon-car, som har tre hjul og står forladt midt på legepladsen. Der kommer to pædagoger ind i lokalet. De giver beskeder om dagens aktiviteter. En af dem er ansigtsmaling. Efter endt besked rejser børnene sig op og går i gang med aktiviteter. Den trehjulede moon-car har allerede fået anbringer på og forsvinder ind mellem nogle buske. Kort efter går aktiviteten med ansigtsmaling i gang med en pædagog til stede. Her understøtter pædagogen aktiviteten ved at finde redskaber frem, råd, spørgsmål eller lignende. Børnene går i gang to og to med at male hinandens ansigter. Barnet fra 0. klasse, som kiggede på moon-caren fra før, kommer hen til pædagogen:

Barn: En tiger og en kat er det samme. Min kat er væk. Vi har ikke set den siden jul. Den leger at den er en tiger. Jeg vil være en tiger.

Pædagog: Farverne er der over, og det er en god idé at tage en svamp og pensel med det samme.

Barn: Jeg vil være en tiger ligesom Bøtte (katten). Jeg savner Bøtte. Jeg har kurven og Bøttes pude på mit værelse. Vil du se den i morgen?

Pædagog: Mener kurven? Pudene? Katten?

Barn: Pudene! Der er blomster på. Bøtte elsker blomster. Hvad er en begravelse? Mor, siger vi skal holde en begravelse for Bøtte en dag, hvis den ikke snart kommer hjem.

Pædagog: Begravelse, holder man når der er en som er død og ikke lever mere. Jeg har været til min bedstemors begravelse fornyligt. Der var mange som var kede af det, men det var godt at få sagt farvel til den som er død.

Barn: Hvad skal mit tigernavn være?

Pædagog: Det må du selv bestemme. Hvad kunne det være? Er du en vild tiger? En sød tiger? Eller noget.

Barn: Min bedstemor hedder Magda. Hun er gammel. Jeg vil hedde Grøn Tiger. Min far er død. Jeg kan ikke huske ham.

Pædagog: Er der noget du kan huske om din far? Var han sød? Magda og Grøn Tiger er nogle gode navne.

Barn: Jeg savner Bøtte. Min Bøtte. Mig og bedstemor skal have fredagsslik snart.

Dette eksempel fra empirien er i første omgang en aktivitet, ansigtsmaling, som lægger op til handling og øvelse i at male og give noget udtryk, men som samtidig giver plads til en samtale om at miste. Her kan peges på en pointe om, hvordan pædagogen appellere til selvstændigt at fortælle om barnets situation, og dermed den ”gode” samtale, der sker med gensidig opmærksomhed, fælles optagethed og interesse (Henriksen, 2005), som ovenstående eksempel viser, hvor barnet bliver taget alvorligt, og det er to mennesker som sidder midt i ansigtsmaling og samtaler om at miste. De teoretiske pointer om den ”gode” samtale, hvor dem, som indgår i samtalen, udleverer sig til hinanden og giver hinanden en værdi i sig selv og ikke umiddelbart som et middel til indfrielse af subjektive interesser (Henriksen, 2005), blev inddraget i refleksionerne om samtalen og til yderligere at skærpe fokuseringen på samtalen i de efterfølgende observationer. I ovenstående eksempel påtager pædagogen sig ansvaret for det alvorlige emne i samtalen og er med til at skabe en rummelig samtalekultur (Henriksen, 2005), ved at spørge: ”Er der noget du kan huske om din far? Var han sød?”. Her spørger pædagogen åbent til faren og appellere til barnet om selvstændigt at fortælle om sit tab.

Generelt havde de i alle tre SFO`er ikke stramme og korte tidsrammer, som kan vanskeliggøre selve samtalen eller afkorte den unødvendigt, men kunne være udfordret af mange børn og få voksne samlet på lidt plads. I forskningsprojektet viste der sig i den største del af observationerne med fokus på samtalen, at mange aktiviteter dog har plads til samtalen. Det kunne igennem observationer tyde på, at der er tid, rum og frihed til at tage samtalen. Samt at der på alle tre SFO`er er rimelige frie rammer for børnene til at færdes og selv vælge aktiviteter eller relationer, hvilket er med til at give et grundlag for frihed. Denne mere frie socialiseringsproces og plads til at tage samtalen er med til at give samtalen nogle særlige vilkår i en fritidspædagogisk sammenhæng. Som nævnt i introduktionen, så er dét at kunne indgå i og føre samtale et grundlæggende redskab til at begå sig som demokratisk borger, og vigtigt at opleve eksistentielt som menneske, men også i et demokratisk dannelsesperspektiv (Henriksen, 2005). Når pædagogen appellerer og anvender

samtalen, giver det barnet mulighed for at forholde sig til andre, sig selv eller en given aktivitet. Hvis barnet evner at forholde sig, kritisk tage stilling eller foretage valg, kan det være med til at dygtiggøre barnet til at forvalte sin frihed.

I efterfølgende underafsnit kommer der eksempler på resultater og analyser på samtalens underkategorier: *Samtalen som modstand*, *Samtalen som opfordring* og *Samtalen som tvang*. Disse underkategorier er udvalgt, fordi de åbner op for og er med til at besvare begge forskningsspørgsmål. Fælles for de udvalgte underkategorier, er, at de som sagt er registreret gennemgående på tværs af de tre SFO'er på forskellige måder og derfor er repræsentativ for den samlede empiri.

6.1 Samtalen som modstand

De karakteristika som kendetegner kategorien *Samtalen som modstand*, er at i stedet for at fjerne forhindringer for barnet i form af at løse konflikter eller arrangere aktiviteter, så taler pædagogen sammen med barnet om, hvad der kan gøres for at løse en konflikt eller etablere en aktivitet. Følgende situation er observeret:

Der er gået noget tid efter opstart af SFO-tiden, og alle børn, som skal være der, er til stede. Det store fællesrum er fyldt op med børn, der enten leger, læser eller taler om, hvad de har lyst til at lave. Det summer af liv og lydniveauet er højt. I midten af rummet sidder en pædagog ved et bredt og langt egetræsborde. På bordet er der forskellige ting såsom papir, farveblyanter og nogle uåbnede spil. Pædagogen sidder alene og folder et papirfly. Snart er bordet tæt pakket med børn, som vil være med til at folde papirfly. Efter noget tid er flere af børnene gået i gang med noget andet, men der er stadig en flok, som bliver ved at folde og kaste med flyverne. Der kommer en dreng hen til pædagogen, og de begynder at tale sammen. Drengen vil gerne lave en konkurrence om, hvilket fly der kan flyve længst. Men drengen ved ikke, hvordan det skal startes op og spørger, om pædagogen ikke vil sætte det i gang. Drengen bliver ved over flere omgange at spørge til pædagogens hjælp og støtte til at gå med drengene hen og starte op sammen med dem. Efter kort tid siger pædagog:

Pædagog: Både du og to andre drenge er vilde med at lave og kaste med papirfly (pædagogen peger over på to andre drenge), hvad med at I kaster sammen? I må kunne finde noget at måle med. Er der noget I kan bruge et sted, så kan I måle, hvor langt I kaster. Gå hen og snak med dem.

Dreng: Jamen, de (to andre drenge) går i en anden klasse og spiller altid med pokémon kort, og det gider jeg ikke.

Pædagog: Drenge, kom lige herhen. Der er en her, som gerne vil spørge om noget.

Drengene gik i gang med at kaste, og de blev ved i lang tid. Efter noget tid forsvandt de ud på legepladsen optaget af, hvor højt de kunne kaster med flyverne. Eksemplet viser, hvordan pædagogen giver mulighed for, at barnet selv kan tage initiativ og gøre noget. Pædagogen viser noget modstand ved ikke at gøre, som drengen ønsker i første omgang, men samtaler med drengen om, hvad drengen selv kan gøre. Det, der kan peges på som resultat, er, at med pædagogens modstand giver det plads til, at barnet selv kan udvikle sig og *come into presence*, hvilket kræver mulighed for at handle og vise initiativ (Biesta, 2009). Som nævnt tidligere så peger Biesta på, at frihed kun eksisterer i handlingen og i kraft af samvær med andre mennesker. I disse møder er det ikke givet, hvordan barnet skal handle, eller hvem det skal møde, men for, at barnet kan udvikle sig til et unikt menneske, der taler med egen stemme, så kræver det, at barnet indgår i fællesskaber med dem, hvor man ikke har noget til fælles (Biesta, 2009). Disse møder, med dem, man ikke har noget til fælles med, har SFO'en på sin vis etableret på forhånd, hvor de frie rammer og forskellige børnegrupper giver mulighed for at møde forskellighed og pluralitet i interesser. Men som eksemplet og empirien viser et mønster på, så arbejder pædagogen løbende med at åbne barnets øjne op, hvordan de kan starte relationer eller aktiviteter op, også selvom de ikke deler samme interesse i for eksempel pokémonkort. Når pædagogen opretholder modstanden i samtalen, så arbejdes der med perspektiver i barnets personlige udvikling, hvor barnet bliver mødt med respekt, blive lyttet til og forståelse, men også en fra pædagogens side en "holden fast" (Bachtin, 1990) i eget perspektiv og på den måde kommer der ikke en fælles enighed mellem barn og pædagog, men en accept og respekt af hinandens forskellige syn på en given situation.

6.2 Samtalen som opfordring

De karakteristika som kendetegner kategorien *Samtalen som opfordring*, er at der kaldes på pædagogens delagtiggørelsestrang. Altså trangen til at delagtiggøre barnet i verden og vise det ukendte for barnet. En lyst til at samtale og vise barnet, hvad det endnu ikke kan se eller ved. Sådant en samtale kan strække sig over minutter, timer eller dagevis. Her er pædagogen appellerende og undrende overfor, hvad barnet vil og kan. Pædagogen opfordrer ved at samtale eller på anden måde at interagere med barnet. Som en pædagog fortæller:

Jeg havde fem drenge, som havde energi for hele årgangen. Den gruppe drenge var meget urolige i 0. klasse og begyndte at vise tegn på kedsomhed og begyndte at mobbe andre børn og faktisk også dem selv inde i gruppen. Og dårlig opførsel over for kammeraterne i klassen og os voksne.

De var ikke altid søde og rare, og jeg havde det personligt svært ved, at de var dårlige mod deres kammerater. De var ikke søde. Men jeg troede på, at de var nogle gode drenge. De lyttede bare ikke til voksne. De lyttede ikke det mindste. Jeg havde, eller vi voksne havde prøvet forskellige ting, men vi kom ikke ind til dem. Og deres forældre var med ind over samtale på kryds og tværs. En dag fik jeg bare lyst til at løbe med dem. Jeg eller vi snakkede om, hvem der var hurtigst og lavede løbekonkurrencer og den slags (med gruppen af drenge). De gik i 1. klasse og i starten forstod de ikke rigtig, hvad jeg var ude på. De holdt lidt afstand. Altså de løb med men de gad mig ikke kunne jeg mærke. Efter noget tid, og jeg ved ikke hvordan, men til sidst legede vi fangeleg med hinanden. Vores fangeleg varede i flere måneder. Jeg startede med at sige "taget" i deres undervisningstid, imens de sad på deres plads i klassen, hvis jeg gik forbi på gangen, og en enkelt gang fik en af drengene mig "taget" midt i et møde. Jeg har løbet i fuld spurt væk fra de drenge, for ikke at blive "taget". Det er også for mig en samtale, vi har gang i der. Vi skal være fælles om noget. Der gik noget tid. Der gik lang tid, men nu henvender de sig selv. Der er ligesom en anden tone, når den gruppe af drenge er sammen. Det er der også, når vi møder dem nu. De taler stadig grimt, og de er bare ikke gode ved hinanden.. Der er dage, hvor jeg griner, fordi hvis en kollega eller jeg spørger ind til deres weekend eller fodbold, så gider de sku ikke tale om sommerferien eller fodbold. Selvom jeg ved, de snakker fodbold derhjemme. Vi taler sammen nu. De stritter stadig, men nu er deres dårlige tone og opførsel kun ligesom på en måde inden for deres egen gruppe. Så det er næste opgave for os at arbejde med.

Her tolker jeg som forsker, at den voksne har en trang til at vise drengene, at de voksne gerne vil dem. Når pædagogen appellerer og viser parathed til at lytte og vise interesse i at møde de her drenge, så begynder drengegruppen at lytte og vise interesse i fangelegen og siden i den voksne. Som nævnt i introduktionen, så kan sådanne måder at appellere til drengegruppen være med til at udvikle deres færdigheder og villighed til at lytte og udvikle autonomi og selvstændighed. I pædagogens delagtiggørelsestrang og måder at appellere på er, der en tendens til parathed og respekt for barnets handlinger og forståelser af verden (Klinge, 2017). I ovenstående eksempel indgår pædagogen og drengegruppen i en forhandling om, hvad det vil sige at være en kammerat, og hvordan det forventes, at man færdes i SFO, som for nuværende har meget uenighed i sig, men netop derfor kan det være vigtigt, at børnene oplever at indgå i en dialog på trods af uenighed jævnfør den *bachtianske samtale* (Bachtin, 1990), for på den måde at bibeholde et demokratisk dannelseperspektiv. Ved at pædagogen invitere børnene ind i samtalen eller fælles aktiviteter viser pædagogen på eksemplarisk vis at praksisfællesskaber etableres, når individet viser engagement og selv bidrager til praksisfællesskaberne (Lave & Wenger, 1991), for på den måde at sætte grundtonen for samtalen og relationen mellem børn og pædagog.

6.3 *Samtalen som tvang*

De karakteristika som kendetegner kategorien *Samtalen som tvang*, er at pædagogen igennem samtalen i større eller mindre grad tvinger sin mening eller hensigt igennem. Det kan i flere tilfælde være hensigtsmæssigt af sikkerhedshensyn for barnet, at pædagogen tvinger sin mening igennem. Men

Nørgaard

der er andre situationer, hvor pædagogen tvinger sin mening igennem, der efterlader hensigten mere skjult. Følgende situation er observeret:

Der er forholdsvis stille ude på SFO`ens fællesområde. Der er flere børn, som leger på legepladsen og ude på de grønne arealer. En pædagog sidder og taler med en gruppe børn, som vil til at lave bål og får instruktioner i sikkerhed, og hvordan bålet kan bygges op. Der er en let og god tone mellem pædagogen og børnene. På et tidspunkt kommer der to børn hen til bålstedet. De går lidt foran de andre og tæt på pædagogen. Det ene barn siger til pædagogen:

Barn: Han vil ikke lege mere med mig.

Pædagog: Jamen, hvad har du gjort. Det plejer tit at gå galt for dig efter noget tid. Hvad skal jeg gøre? Kan du selv komme i gang igen? I to plejer at lege godt sammen, så noget må der være galt. Prøv at få det til at fungere. I kan godt I to. Hvis I ikke kan finde på noget, så kan I slæbe noget brænde her over i (brænde-)stakken.

Herefter vender pædagogen siden til de to børn og ansigtet mod de andre børn ved bål stedet og begynder at tale om bålbygning igen.

I eksemplet er der flere ting, som kan undre, for hvorfor spørger pædagogen ikke det andet barn om, hvorfor denne ikke har lyst til at lege mere? Samt om det er bevidst fra pædagogens side med ordene, ”det plejer tit at gå galt for dig efter noget tid”, både at placere skyld (Bo & Jacobsen, 2017) og stigmatisere barnet (Goffman, 2021). Men det er imidlertid ikke derfor, dette eksempel er med. Det er med, fordi denne underkategori viser, at barnet skal kunne udvikle autonomi og selvstændighed, selvom barnet bliver tvunget til mange handlinger af pædagogen såsom selv at finde løsninger i legen, eller at relationen kan fortsætte uden, at barnet selv ønsker det. Eksemplet viser, at når pædagogen tvinger barnet til noget, så bør pædagogen gøre sig nogle etiske og moralske overvejelser over, hvorfor barnet skal gøre, som pædagogen beder om. Disse overvejelser kan gøres ud fra *det kategoriske imperative*, som siger, at handlinger er moralske, hvis alle kan handle på samme måde i samme situation (Kant, 2012). Altså på den ene side bliver pædagogens anmodning til barnet om at prøve at få det til at fungere god, fordi det er ønskværdigt, at pædagogen appellerer til selvstændige handlinger hos barnet i alle situationer. Men på den anden side kan det også diskuteres, om eksemplet kunne vise, at pædagogen tvinger sin vilje igennem, for at få det hele til at glide nemmere og ikke gå ind i årsagen til, hvorfor de to drenge leg ikke fungerer for nuværende. Med det perspektiv kan det som sagt diskuteres, om pædagogens anmodning ikke er etisk forsvarlig.

EDUCARE

Denne underkategori har flere snitflader tilfælles med underkategorien; *Samtalen som modstand*. Når pædagogen udøver modstand eller tvang i SFO'en, skal denne være opmærksom på, at barnet på den ene side har frihed til selvbestemmelse og at udvikle autonomi i forhold til omverdenen og sig selv. Derfor bør der være plads til, at børnenes leg ophører, og at de ikke bliver tvunget til eller forventet at blive i legen. Men på den anden side skal barnet også tilpasse sig andre, det være sig både andre børn og voksne. Det gør, at barnet kan møde det *andet* end sig selv (Biesta, 2020), uden at barnet tænker sig selv som epicenter for verden, for at kunne udvikle sin alsidighed. Underkategorien *Samtalen som tvang* efterlader ikke meget plads til, at barnet selv kan reflektere eller handle, men omvendt peger det også på en form for ambivalens i det pædagogiske arbejde i SFO'en, hvor pædagogen har blik for børnenes muligheder for at handle og deltage, for som en pædagog siger:

Jeg ønsker ikke på nogen måde at lukke ned for barnets stemme eller tale. Det gør jeg ikke. Vores børn har brug for at blive hørt. At prøve og fortælle. Og få en stemme. Vi kan sku ikke have stemmeløse unger rendende rundt som voksne.

Her peger pædagogen på en personlig værdi, nemlig, at barnet skal have plads og rum til at tale og vise initiativ selvom pædagogen tvinger børnene til bestemte handlinger.

Det er med visse forbehold, at nedenstående diskussion etableres, da forskningsprojektets resultater har sine begrænsninger. For det første kan valget af Kants frihedsforståelse give visse beskæftigelsesbias i forhold til at forstå og lede efter frihed ud fra fornuften og den frie vilje (Kant, 2012). For det andet kan der ligeledes opstå en repræsentationsproblematik i valget af pædagoger som deltagere til livsverdensinterview. Det er også usikkert, om pædagogerne repræsenterer et gennemsnit af pædagoger i de respektive SFO'er, fordi der for eksempel kan være tale om faglige fyrtårne, som har ekstra meget energi eller viden ind i deres virke. For det tredje kan der i det fokuserede korttidsetnografisk feltarbejde (Knoblauch, 2005) være opstået bias i valget af fokus. Det kunne være, at der var andre temaer end de valgte, som var mere interessante for forskningsprojektet. For det fjerde kan feltarbejdet være afholdt over for kort tid. Det er en præmis i metoden, korttidsetnografisk feltarbejde, men den korte tidshorisont kan have medført muligheder for fejlfortolkning og en ikke retmæssig indsigt i SFO'ens liv. Hertil er det ene forskningsspørgsmål, hvad er frihed for barnet i fritidspædagogik, et spørgsmål, som kræver en lang tidshorisont at konkludere på. Her kunne empirien være indsamlet over en længere periode, for at kunne få en større dybdeviden i, hvordan barnet eller børnegruppen udvikler autonomi og selvstændighed.

Med ovenstående erfaringer og usikkerheder in mente har jeg som forsker truffet nogle valg, der har skubbet forskningsprojektet i en retning, og disse valg kan med rette diskuteres. Forskningsprojektet har haft til hensigt at undersøge ”nedefra”, hvordan børn og pædagoger i SFO`en forstår og anvender et fænomen som frihed, med sigte på at forstå verden fra dit perspektiv (Spradley, 1979). Med det perspektiv er det vigtigt, at jeg som forsker er loyal og åben for undersøgelsespersonerne, empirien og feltet. Men har jeg det, eller har forskningsprojektet været determineret fra starten, fordi jeg som forsker for eksempel har været fastlåst i et perspektiv på frihed defineret af Kant (Kant, 2012) og er der af den grund opstået bias? Jeg vurderer, at det er ikke tilfældet, men et andet opmærksomhedspunkt, jeg har været bevidst om, er, at mine personlige holdninger om frihed og retten til frihed ikke har skullet forvrænge analyser og resultaterne. Det har for eksempel været udfordrende som forsker at tage en endelig beslutning om at fokusere på resultaterne: Samtalen som modstand, opfordring og tvang. For i den konceptualisering af samtalen er det mig som forsker, der har fortolket og analyseret samtalen indtage nogle former (Boyatzis, 2006). Denne fortolkning og kategorisering af det empiriske materiale er en grundlæggende præmis ved at kvalitative metoder (Kvale, 2008). En præmis, der til stadighed stiller krav til mig som forsker om at lave så dybtgående analyser og fortolkninger som muligt (Wolcott, 1994). Førnævnte præmis ved kvalitative studier og min løbende refleksive og kritiske tilgang til forskningsprojektets stadier og egne holdninger og værdier er vigtige for at sikre imod forvrængninger af empirien og dermed lave ansvarlig forskning.

7 Diskussion

I dette afsnit diskuteres resultaterne og forskningsprojektets to forskningsspørgsmål. Det første spørgsmål adresserer, hvad frihed er for barnet i SFO`en. Det andet forskningsspørgsmål fokuserer på, hvordan pædagogen appellerer til at barnet kan gøre brug af autonomi og selvstændighed i SFO`en.

Resultaterne fra dette forskningsprojekt peger på at samtalen i fritidspædagogik finder sted og er nødvendige og relevante af flere årsager. Først og fremmest er samtalen et centralt element i den fritidspædagogiske praksis, da den faciliterer interaktion, trivsel, læring og udvikling hos barnet. Resultaterne fra forskningsprojektet understreger betydningen af samtalen som en nøglemekanisme til at fremme selvstændighed og interaktioner børnene imellem.

Den eksisterende forskning om dialogisk undervisning i skolen og samtaler i dagtilbudsområdet kan bidrage med indsigt i, hvordan måder at tilgå dialog og samtaler påvirker læring, refleksion og udvikling hos børn. Forskningen viser også, at børn lærer dybere og reflekterer bedre, når de deltager i dialoger, der fremmer metakognition og autonomi (Neergaard, 2021). Denne viden kan på sin vis overføres til den fritidspædagogiske praksis og bidrage til at pædagogerne gør sig refleksioner og anvender samtalen med større bevidsthed i deres praksis. Derudover er forskningen fra dagtilbudsområdet med til at identificeret hvor vigtigt det er at pædagoger har viden og indsigt i de aktiviteter de foretager sig sammen med børnene, for at børnene får størst muligt udbytte af aktiviteterne, da denne viden og indsigt påvirker samtalen med børnene. Derudover kan der også drages paralleller fra dagtilbudsområdet til fritidspædagogikken med vanskeligheder om at etablere og opretholde samtaler mellem børn og pædagoger på grund af forstyrrelser (Ejbye-Ernst, 2011). Der sker også forstyrrelser i SFO'en, og på samme måde kan pædagogen til tider også have vanskeligt ved at etablere og opretholde samtaler med barnet eller børnegruppen. Denne viden er interessant for fritidspædagoger i forhold til at forstå og reflektere over, hvordan de på trods af forstyrrelser bedst muligt kan støtte og facilitere meningsfulde samtaler med og blandt børnene.

Med den eksisterende forskning om fritidspædagogik, påpeges der at SFO'en udgøre et frit pædagogisk rum (Holmberg, 2018), hvor samtalen ikke kun faciliterer kun læring og udvikling, men også demokratisk dannelse og social interaktion blandt børnene. Den eksisterende forskning peger også på en mangel på specifik viden om fritidspædagogernes arbejde med samtalen, hvilket understreger behovet for at udforske og generere mere viden på dette område (Ringskou & Gravesen, 2020). Viden om den ikke-instrumentelle samtale og den bachtianske dialog tilføjer en forståelse af, hvordan samtalen kan være en mulighed for mennesker til at udtrykke sig og forhandle betydning og forskellige forståelser af virkeligheden uden nødvendigvis at opnå enighed, men respekterer samtalepartnerens synspunkt (Bachtin, 1990; Dysthe, 2001; Henriksen, 2005). Disse perspektiver kan bidrage til at styrke pædagogers bevidsthed om og anvendelse af samtalen som et redskab til at fremme børns udvikling og trivsel i fritidssammenhænge. Samt give børnene en oplevelse af tro på egne meninger, overbevisninger og evnen til at lytte.

For at forstå, hvordan frihed manifesterer sig i praksis, er det nødvendigt som sagt at anskue samtalen som en central mekanisme. Perspektiver fra Kant (2012) og Biesta (2009) understreger vigtigheden af autonomi og samvær med andre mennesker i udviklingen af frihed. Samtidig fremhæver von Oettingens (2001) perspektiver det paradoksale i at stræbe efter at gøre børn

selvstændige gennem ydre tvang. von Oettingens (2001) teori om det pædagogiske paradoks, hvor pædagogens mål er at gøre barnet så selvstændigt som muligt, men dette ofte sker gennem ydre tvang, belyser en udfordring i fritidspædagogikken. Dette paradoks kan have implikationer for, hvordan pædagoger balancerer mellem at give børn frihed og samtidig etablere strukturer og regler. Udfordringen bliver her for pædagogen at reflektere kontinuerligt over, hvornår er der brug for hvad. Biesta's (2009) perspektiver på frihed som kun eksisterende i interaktioner og i kraft af samvær med andre mennesker bidrager til forståelsen af betydningen af sociale interaktioner og fællesskaber i fritidspædagogikken. Dette understreger vigtigheden af at forstå, hvordan børn interagerer og samtaler med hinanden og pædagogerne i SFO'en.

Samtalen som resultatkategori demonstrerer besvarelse af og perspektiver på forskningsprojektets to forskningsspørgsmål. Baggrunden for diskussionen var samtaltens underkategorier, som viser, at pædagogen kan appellere til, at barnet møder nogen, som denne ikke har noget til fælles med. Samt at pædagogens delagtiggørelsestrang viser parathed, respekt og åbenhed overfor, hvad barnet har brug. Dertil at pædagogen også igennem samtalen kan tvinge sin mening eller hensigt igennem. Når samtalen viser sig på disse måder, så indeholder samtalen en ambivalens, når den både kan gøre barnet fri og ufri på samme tid. Med samtaltens ambivalens, og graden af frihed i SFO, bliver det interessant at diskutere om netop graden af frihed og samtaltens ambivalens er med til at give det fritidspædagogiske i SFO'en sit særkende. En konsekvens heraf kan være, jævnfør det pædagogiske paradoks, at der optræder et såkaldt fritidspædagogisk paradoks i SFO'en (von Oettingen, 2001), da tvangen eller de ydre påvirkninger på barnet er færre eller mere skjulte under samtalerne i SFO'en. Resultaterne peger på børnenes mulige negative indbyrdes afhængighed, og dette aspekt ved samtalen og fritidspædagogiske paradoks i SFO'en betyder, at pædagoger bør være bevidste om og løbende være opmærksomme på at skabe en samtalekultur i SFO'en, hvor fleste mulige er frie til at deltage i samtale eller handle i det frie rum, for det er ikke givet, at barn kan deltage.

Samtaltens ambivalens og resultaterne peger på at barnet møder en pædagog, som søger og ønsker barnets deltagelse i samtalen og samtidig er med til at forhindre deltagelse. Det sker for eksempel, når pædagogen stiller nogle spørgsmål til en gruppe af børn, for derefter kun at høre et enkelt barn. På denne måde bliver pædagogen i sine handlinger en forhindring for de børn, som ikke er blevet spurgt, for hvordan skal de kunne indgå i en samtale? Børnenes negative indbyrdes afhængighed i at få mulighed for at sige noget, hvis de andre børn ikke siger noget (Neergaard, 2021), er et aspekt

ved samtalen og et fritidspædagogisk paradoks i SFO`en. Denne indbyrdes negative afhængighed mellem børnene kan rejse spørgsmålet, hvorvidt barnet i virkeligheden er frie til at deltage i samtalen eller handle i det frie rum? Her er det værd at overveje, om pædagogen bør tage andre strategier i brug for at fremme deltagelse og den frie pædagogik i SFO`en? Det andet aspekt udspringer af de frie rammer i SFO`en. SFO`ens frie ramme er udgangspunktet for pædagogens virke med at præsentere barnet for noget ”andet” uden for barnets begrebsverden, som kan være med til at udvikle barnets autonomi og selvstændighed. Men hvordan kan pædagogen arbejde med, at barnet bliver selvstændigt og ikke et produkt af pædagogens værdier i en ramme, som er fri? Derudover er SFO`ens frie ramme, og her af barnets deltagelse i samtaler, muligvis ikke så frit, men mere en ufri nødvendighed, da barnet måske hellere vil være hjemme, men er for umyndig til at være alene hjemme. I forlængelse her af kunne det i et fremtidigt forskningsprojekt være interessant at undersøge samtalen oplevet fra barnets perspektiv. Dette perspektiv er ikke med i nærværende artikel eller forskningsprojekt. Men det kunne være interessant at undersøge, hvordan barnet oplever det at være i samtale med pædagogen og andre børn, for at genere viden på børneperspektivet på samtalen i SFO`en, og hvordan pædagogens appellering bliver modtaget.

Med forskningsprojektet interesse i frihed er bidraget til feltets eksisterende vidensgrundlag (Ringskou & Gravesen, 2020), at der er tid og plads til at tage samtaler med barnet. Disse samtaler kan have forskellige karakteristika, og som nævnt i introduktionen, så kan dét at begå sig i samtale gøre barnet i stand til at forholde sig til andre, sig selv eller en given aktivitet. Alt sammen noget, der potentielt er med til at gøre barnet i stand til at varetage sin frihed ved at foretage valg og tage stilling. Disse bidrag er med til at beskrive feltet fritidspædagogik og særlige perspektiver for pædagogens virke her indenfor.

8 Konklusion

Det artiklen og forskningsprojektet kan pege på som konklusion er, at barnet både i og med samtalen får mulighed for at tænke og bruge sin frihed til at træffe valg. Det kunne være valg af aktiviteter eller relationer til andre børn. Det er derfor fordelagtigt i forhold til barnets personlige udvikling, at barnet får øvet sig på samtalen og oplever at være fri og kunne udtrykke sig frit. Derudover er artiklens og forskningsprojektets bidrag, at vilkårene for at føre frie samtaler er til stede i SFO`en. Dette forskningsprojekt bekræfter samtalens rolle som en central mekanisme til at fremme personlig udvikling og grundlag for den socialiseringsproces som finder sted i SFO`en.

Der er brug for mere forskning, som undersøger måderne pædagogen appellerer til samtale på og dennes etiske og moralske overvejelser herom, da samtalen synes betydningsfuld i barnets udvikling af autonomi og selvstændighed.

Disse overvejelser kunne være, hvad den gode samtale i SFO'en er? Som tidligere nævnt kan den gode samtale have karakter af gensidig opmærksomhed, fælles optagethed og interesse, for at barnet bliver taget alvorligt og udvikler en personlig identitet (Henriksen, 2005). Men hvordan vurderer pædagogen, at den gensidige opmærksom er god? Hvordan vurderer pædagogen, at den fælles optagethed hos barnet er positiv og ikke opstår, fordi barnet er nervøs for at blive ekskluderet fra en relation eller legefællesskabet?

Referenser

- Bachtin, M. (1990). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89–104. DOI: 10.1111/edth.12411
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.
- Bo, I. G., & Jacobsen, H. M. (2017). Følelser og sociologi. I. I. G. Bo, & H. M. Jacobsen (Red.), *Følelsernes sociologi* (s. 15-47). Hans Reitzel.
- Boyatzis, R. E. (2006). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2017). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udgave). Hans Reitzel.
- BUPL. (2022, maj 4). *Forskningspulje*. Forsknings- og udviklingspuljer. <https://bupl.dk/forsknings-og-udviklingspuljer/forskningspulje>
- Baarts, C. (2015). *Introduktion til etnografisk metode*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogisk arbejde med barns olika relationer*. [PhD Thesis, Linnéuniversitetet].

Databeskyttelsesforordningen (EF 2016:95/46/). Datatilsynet.

<http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/dan>

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Klim.

Ejbye-Ernst, N. (2013). Pædagogers formidling af naturen til børnehavebørn. *MONA*, 3, 7-27.

Falkner, C., Ludvigsson, A., Øksnes, M., Knutas, A., & Kjaer, B. (2022). Förskjutningar i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien: Mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(1–2), 100–120. DOI: 10.15626/pfs28.0102.04

Folkeskoleloven (LBK nr. 989: 2024). Undervisningsministeriet.

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>

Goffman, E. (2021). *Stigma: Om afvigerens sociale identitet* (2. udgave). Samfundslitteratur.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.

Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighed: Nye bidrag til en demokratisk didaktik* (5. udgave). Holger Henriksens Forlag.

Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. [PhD Thesis, Stockholms Universitet].

Højholt, M. (2017). "Please do not disturb": Om at opretholde nærværende dialoger mellem børn og pædagoger i børnehaver. *Nordisk barnehageforskning*, 14, 1–16. DOI: 10.7577/nbf.1551

Kane, E. (2015). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England*. [PhD Thesis, Stockholms universitet].

Kant, I. (2012). *Om pædagogik* (2. udgave). Klim.

Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence: Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.

Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum, qualitative social research*, 6(3), 1–14.

Koch, H. (2009). *Hvad er demokrati?* (5. udgave). Gyldendal.

Nørgaard

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzel.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring* (2. udgave). Gyldendals Bogklubber.

Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning: Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Dafolo.

Nordenbo, S. E., Søgaard L., M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., Østergaard, S., & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Närvänen, A. L., & Elvstrand, H. (2015). What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideological dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 61–78. DOI: 10.3224/ijree.v3i2.20890

Pedersen, H. M., Frøkjær, S., Bach, L. W., Vestergaard, E., Pedersen, C. V., Dirckinck-Holmfeld, L., Wegener, H. C., Jensen, L., Staunstrup, J., & Hansen, J. M. (2015). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
<https://research.cbs.dk/en/publications/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>

Petersen, K. E., Sørensen, L. H., Sørensen, T. E. M., & Ladefoged, L. (2019). *Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges hverdagsliv og fællesskaber i udsatte boligområder*. Aarhus University Library. DOI: 10.7146/aul.350

Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic interaction*, 36(3), 351–361. DOI: 10.1002/symb.66

Ringskou, L. (2021). “Altså, det er bare ikke alt, du kan måle og veje”: Om klubpædagoger, trivsel og trivselsarbejde... Og kritisk pædagogik? *Tidsskrift for socialpædagogik*, 24(2), 39–48.

- Ringskou, L., & Gravesen, D. T. (2020). Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(1), 20-32. DOI: 10.7146/fppu.v4i1.119212
- Ringskou, L., Vengsgaard, C., & Bach, C. (2020). Klubpædagogen mellem demokrati, frihed og markedsgørelse? *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(2), 64-79. DOI: 10.7146/fppu.v4i2.122504
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid: En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. [PhD Thesis, Stockholms universitet].
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth Group/Thomson Learning.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace College Publishers.
- Thisted, J. (2020). *Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udgave). Munksgaard.
- von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv - En populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk & kritikk*, 5, 62-76. DOI: 10.23865/NTPK.V5.1424
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.