

Find vejen frem
VIA University College



AALBORG UNIVERSITET

Præstationsfrigørende pædagogik på det fritids- pædagogiske område

Lea Ringskou, Noomi Matthiesen, Svend Brinkmann & Thomas Szulevicz

Kolofon

1. oplag

Udgivelsestidspunkt

August 2024

Udgivere

VIA og AAU

Forfattere

Lea Ringskou, Noomi Matthiesen, Svend Brinkmann & Thomas Szulevicz

Layout

Inge Lynggaard Hansen

Jobnr 12560

Billedmateriale

Colourbox

Forord

I rapporten præsenterer vi analyser fra forskningsprojektet "Fritidspædagogikkens præstationsfrigørende rum" og tegner konturerne af præstationsfrigørende pædagogik som del af et pædagogisk modsvar på en stigende mistrivsel hos en gruppe børn og unge. Fritidspædagogikken indeholder ud fra sin organisering, sit indhold og sine værdier et særligt potentiale i forhold til at dyrke præstationsfrigørende pædagogik.

Projektet blev igangsat i 2021 og afsluttet i 2024. At projektet overhovedet blev en realitet, skyldtes i høj grad Anders Petersen, der med sin teori om præstationssamfund og -kultur var blevet nysgerrig på fritidspædagogikkens muligheder for at dyrke præstationsfrigørende rum. Anders var primus motor i projektets opstart. Desværre gik han alt for tidligt bort. Vi savner og mangler ham. Efter Anders død har vi videreført projektet, og hans vigtige bidrag omkring præstationssamfund og et pædagogisk modsvar på en stigende mistrivsel, i hans ånd.

Der skal lyde en stor tak til pædagoger og ledere fra de deltagende institutioner, der har involveret sig, velvilligt inviteret os ind, diskuteret med os og givet os indsigt i deres værdifulde erfaringer og faglighed. Samarbejdet har gjort det muligt at skabe viden om præstationsfrigørende pædagogik. Endelig vil vi gerne takke BUPL for et godt samarbejde og muligheden for at dykke ned i den præstationsfrigørende pædagogik sammen med institutionerne.

Lea Ringskou, Noomi Matthiesen, Svend Brinkmann & Thomas Szulevicz

Indhold

Forord	3
Projektets baggrund	6
Præstationssamfund som én forklaring på mistrivsel	6
Projektets forskningsspørgsmål og design	7
Læsevejledning	7
Øvrige publikationer om projektet	7
Sammenfatning af hovedpointer i forskningsprojektet	8
Nedenfor opsummerer vi kort hovedpointerne fra forskningsprojektet.	8
DEL 1	11
Teori	11
Præstationssamfundet	11
Samspejlet mellem blød og hård individualisering i præstationssamfundet	11
Alt er muligt, hvis blot man yder den rigtige indsats	12
At være den rette slags selv	12
Præstationsindividet: selvmonitorering, sammenligning og fremtidsorientering	13
Præstationsfrigørende pædagogik som alternativ til præstationsindividet	15
DEL 2	16
Del 2 A	17
Kendetegn ved præstationsfrigørende pædagogik	17
At være frigjort fra præstationskrav	17
At være frigjort til præstationsfrie aktiviteter	19
Adgang og inkluderende fællesskaber	21
Det spontane og det planlagte	22
Opsummering: Matrix over præstationsfrigørende pædagogik	22
DEL 2 B	24
Faglighed i den præstationsfrigørende pædagogik	24
Situeret pædagogisk dømmekraft	24
At tage udgangspunkt i børnene/de unges initiativer	24
At lege med: pædagogen som aktiv deltager og rollemodel i legen	26
At improvisere i mødet med de konkrete behov	27
At have blik for den præstationsfrigørende pædagogiks frihedsparadoks	29

DEL 2 C	30
Udfordringer i fritidspædagogikkens dyrkelse af præstationsfrigørende pædagogik	30
Eksklusion: resonansvægning og -blokering	30
Kollegiale udfordringer i dyrkelsen af en præstationsfrigørende pædagogik	32
Manglende kollegial tillid og opbakning	32
Når uenighed bliver en hæmsko i dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik	32
Rammemæssige og strukturelle udfordringer	35
De fysiske rum	35
Normering og ressourcer	37
Omverdenens syn på fritidspædagogikken	38
Opsamling og afrunding	40
BILAG 1	42
Metode og undersøgelsesdesign	42
Deltagende observationer	42
Dagbøger	43
Fokusgruppeinterviews	43
Empiriværksteder	43
Referencer	44

Projektets baggrund

Præstationssamfund som én forklaring på mistrivsel

Projektet undersøger fritidspædagogers arbejde i fritidsklubber og SFO'er med henblik på at udfolde en præstationsfrigørende pædagogik og undersøge, hvilke betingelser der muliggør og hæmmer fritidspædagogers arbejde med at skabe præstationsfrigørende rum for børn og unge. Projektet er en respons på den store stigning af børn og unge, der angiver, at de mistrives (Ottesen et al., 2018, 2022; Jeppesen et al., 2020; Jensen et al. 2022; VIVE 2024). Der findes ikke entydige svar på, hvorfor et større antal børn og unge oplever mistrivsel trods en relativ høj velstand og gode fremtidsmuligheder i det danske samfund. I en pædagogisk kontekst er forklaringerne på mistrivsel ofte knyttet til fortolkninger omkring det enkelte individ (Petersen & Krogh, 2021; Krogh, 2022). Fortolkningerne er i overvejende grad psykologiserede og knytter sig til individets emotionelle og/eller kognitive evner, dets sociale kompetencer, dets motivation med mere. På baggrund af sådanne fortolkninger findes individualiserede løsninger på mistrivsel (Katznelson, Pless & Görlich, 2022).

En mere samfundsorienteret fortolkning findes hos Anders Petersens (2016) sociologiske analyse af præstationssamfundet, og dennes betydning for unges (mis)trivsel. Et af de primære institutioner i opretholdelsen og vedligeholdelsen af præstationssamfundet er uddannelsessystemet. Her skabes individer, som kan begå sig godt i præstationssamfundet. Blandt andet skolen er præget af en stærk præstationskultur, ikke mindst på grund af det samfundsmæssige krav, der stilles til skolens opgave. Her måles den enkeltes præstationer gennem test, skalaer, elevplaner med videre. Skabelsen af præstationsindivider er en proces, der stiller høje krav til børn og unges præstationer. Men pædagogikken i al almindelighed og fritidspædagogikken i særdeleshed rummer muligheden for at skabe rum og aktiviteter, der i stedet for at være præstationsfremmende er præstationsfrigørende (Petersen & Krogh, 2021). Den præstationsfrigørende pædagogik er en verdensvendt tilgang til pædagogikken, som muliggør en forebyggende og fællesskabsorienteret tilgang til at styrke trivsel hos børn og unge (Ringskou, Brinkmann, Matthiesen & Szulevicz, 2024). En rapport fra tænketanken Mandag Morgen udarbejdet i samarbejde med Dansk Ungdoms Fællesråd (2022), viser at unge efterspørger flere frirum, hvor de ikke skal præstere. Den præstationsfrigørende pædagogik er en

pædagogisk tilgang, der sigter mod at skabe sådanne rum og aktiviteter, hvor børn og unges deltagelse er frigjort fra målbare, prædefinerede og individualiserede præstationskrav.

Projektet er begrebsudviklende, idet en central ambition er at indholdsudfylde og definere kendetegn ved præstationsfrigørende pædagogik. Målet har dog ikke været at komme frem til en endegyldig definition. At nærme sig præstationsfrigørende pædagogik i teori og praksis er et komplekst, modsætningsfyldt, dynamisk og på mange måder vedvarende anliggende med masser af spørgsmål og diskussioner. Hvad vil det overhovedet sige at præstere frigørende? Hvad er der i det galt med at præstere? Er børn og unges præstationer ikke meningsfulde og identitetsdannende? Hvilke pædagogiske dilemmaer og paradokser kan dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik indeholde? Er præstationsfrigørende pædagogik altid et ubetinget gode for alle børn og unge eller kan en pædagogisk dyrkelse af det præstationsfrigørende i virkeligheden øge nogle børn og unges oplevelse af pres? Og hvad adskiller præstationsfrigørende pædagogik fra fritidspædagogikken generelt? Med rapporten byder vi op til dans, dialog og fortsatte drøftelser omkring præstationsfrigørende pædagogik i SFO'er og fritidsklubber.



Projektets forsknings- spørgsmål og design

I projektet deltog 12 pædagoger og deres ledere fra tre SFO'er og tre fritidsklubber i tre forskellige kommuner.¹ Forsknings-spørgsmålene var:

Hvordan kan præstationsfrigørende pædagogik defineres?

Hvordan kan præstationsfrigørende pædagogik dyrkes gennem præstationsfrigørende rum i fritidspædagogikken?

Hvilke betingelser kan henholdsvis fremme eller hæmme den præstationsfrigørende pædagogik og de præstationsfrigørende rum på det fritidspædagogiske område?

For at besvare forskningsspørgsmålene indsamlede vi empiri ved brug af en række kvalitative metoder: deltagende observationer, dagbogsskrivning (pædagogerne), fokusgruppeinterviews og empiriværksteder (se bilag 1)

Læsevejledning

Rapporten består af to hoveddele. I del 1 præsenteres projektets teoretiske forankring. Del to er de centrale analytiske pointer og fund fra projektet. Denne del omhandler kendetegn ved en præstationsfrigørende pædagogik (del 2 a) og betingelser i den pædagogiske faglighed, der fremmer dyrkelsen af pædagogikken (del 2 b) og endelig indkredser vi nogle af de betingelser, der kan hæmme dyrkelsen af en præstationsfrigørende pædagogik (del 2 c).

I både del 1 og 2 optræder jævnligt bokse med overskriften "arbejdsspørgsmål". Med disse spørgsmål forsøger vi at invitere den enkelte SFO eller fritidsklub til at drøfte den præstationsfrigørende pædagogik videre i praksis og sætte den i kontekst til egen personalegruppe, børnegruppe med videre. Efter rapportens tre hoveddele følger en opsummering og afrunding. Endelig er der bagerst i rapporten et bilag om metodevalg og undersøgelsesdesign.

Øvrige publikationer om projektet

Ringskou, Brinkmann, Matthiesen og Szulevicz (2023): "Præstationsfrigørende rum om modsvar på unges mistrivsel". I: Fagbladet Ungdomsskolen, nr. 2, marts 2023

Ringskou, L. (2023). Podcast om fritidspædagogikkens præstationsfrigørende rum: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/paedagogisk-extrakt/episodes/Prstationsfrigrende-fritids-pedagogik-e2ctkm7>

Ringskou, L., Brinkmann, S., Mattiesen, N., & Szulevicz, T. (2024). Præstationsfrigørende rum i fritids- og ungdomsklubben. I Petersen, K. E. & Schultz, C. Fritids- og ungdomspædagogik. En grundbog i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde med større børn og unge. (s. 96-116). Odens: Ungdomsringen.

1. Af etiske hensyn er institutionsnavne samt navne på pædagoger og ledere fiktive.

Sammenfatning af hovedpointer i forskningsprojektet

Nedenfor opsummerer vi kort hovedpointerne fra forskningsprojektet.

Kendetegn ved præstationsfrigørende pædagogik

- Den præstationsfrigørende pædagogik er en verdensvendt pædagogik med dyrkelse af fællesskaber, hvor blikket er rettet mod de andre og verden. Den præstationsfrigørende er kendetegnet ved at:
 - frigøre *fra* instrumentaliserede aktiviteter *til* aktiviteter, der har egen værdi.
 - frigøre *fra* selv-orientering *til* verdensvendthed.
 - frigøre *fra* et konkurrencefokus *til* et fællesskabs- og aktivitetsfokus.
- Den præstationsfrigørende pædagogik dyrkes i feltet mellem:
 - aktiviteter og samvær, der *frigør fra* noget og *til* noget.
 - *spontane* og *tilrettelagte* aktiviteter.

Betingelser, der kan fremme en præstationsfrigørende pædagogik

Dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik kræver i høj grad situeret pædagogisk dømmekraft og pædagogisk takt – en særlig pædagogisk sensitivitet, der dyrkes gennem en række pædagogiske greb i fritidspædagogikken:

- Når pædagogerne tager udgangspunkt i børnene og de unges initiativer og perspektiver.
- Når pædagogerne er aktive, legende deltagere i aktiviteterne.
- Når pædagogerne formår at improvisere med blik for de konkrete behov hos de deltagende børn og unge.

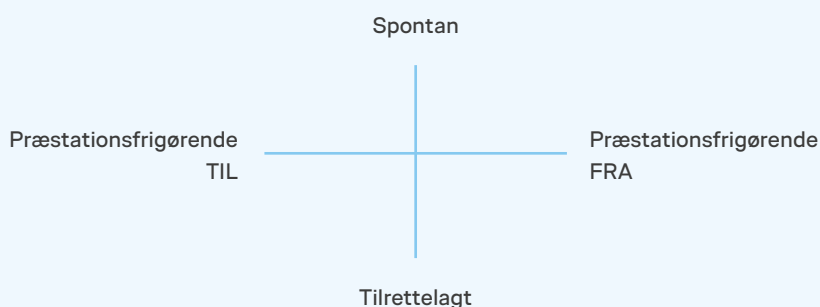
Umiddelbart indeholder de fritidspædagogiske rammer, organisering, indhold og kerneværdier nogle særlige organisatoriske betingelser, der potentielt kan fremme dyrkelsen af en præstationsfrigørende pædagogik og skabe rum for ovennævnte greb: leg, med- og selvbestemmelse, kreativitet og fokus på fællesskaber.

Betingelser, der kan udfordre dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik

Dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik i fritidspædagogikken er imidlertid ingen selvfølge. Tværtimod kan betingelser både på det relationelle, det organisatoriske og samfundsmæssige eller strukturelle niveau udfordre den præstationsfrigørende pædagogik.

I projektet fandt vi frem til følgende udfordringer i forhold til:

- Eksklusion. Vanskeligheder ved at få adgang til præstationsfrigørende aktiviteter og samvær i de fritidspædagogiske rum, kan for nogle børn og unge skabe yderligere præstationspres fremfor at frigøre til verdensvendthed og fællesskaber.
- Kollegialt samarbejde. Manglende tillid og opbakning til dyrkelsen af præstationsfrigørende rum samt ukonstruktiv uenighed om præstationsfrigørende pædagogik kan hæmme dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik.
- Fysiske rum og normeringer. Når den fritidspædagogiske institution har indskrænket plads og begrænset medbestemmelse i forhold til indretningen af de fysiske rum og for eksempel kun har lokaler til rådighed, der skal være klar til skole næste dag, kan det hæmme den præstationsfrigørende pædagogik. Desuden kan lave normeringer i institutionen, ift. antal børn og ikke mindst antal børn med særlige behov hæmme mulighederne for igangsættelse af præstationsfrigørende aktiviteter.



Matrix over den præstationsfrigørende pædagogik



- Omverdenen og samfundets forventninger til og syn på fritidspædagogikken. Vanskeligheder ved at legitimere og få anerkendelse fra omverdenen i forhold til at dyrke præstationsfrigørende rum i et samfund domineret af præstationskultur, måling og monitorering af børn og unges liv.

Præstationsfrigørende pædagogik kan udgøre en del af modsvaret på en stigende mistrivsel og en dominerende individualisering af mistrivselssindsatserne. Med forskningsprojektet og denne rapport inviterer vi til forsat debat om, hvordan pædagogiske institutioner, som de fritidspædagogiske, institutionelt og

pædagogisk kan arbejde forebyggende og trivselsfremmende gennem en verdensvendt præstationsfrigørende pædagogik.



Del 1

Teori

For at indkredse hvad en præstationsfrigørende pædagogik er, at det nødvendigt at beskrive, hvad denne pædagogik er et modsvar på. Vi vil derfor redegøre for præstationssamfundet, dets opkomst og hvilke særlige krav det stiller til børn og unge. Det er vigtigt at understrege, at udviklingen af præstationssamfundet ikke er en ren forfaldshistorie, men udspringer af (sen)modernitetens samfundsudviklinger, hvor hensigten har været at sikre individets frigørelse og autonomi. Men præstationssamfundet indstifter nye sociale normer og krav, der begrænser og belaster individet på nye måder (Petersen, 2016). I det følgende vil vi kort redegøre for denne udvikling, og beskrive hvorledes præstationssamfundet institutionelt er forankret i skolen, og hvilken betydning det har for individet, for fællesskabet og for pædagogikken.

Præstationssamfundet

Præstationssamfundet udspringer af et frigørelsesprojekt, der har lange historiske rødder, som er vævet sammen med skolens historie og udvikling. En væsentlig byggeklokke til præstationssamfundet lægges i modernitetens gennemgribende samfundsomvæltninger fra særligt slutningen af 1800-tallet, hvor udviklingen af demokrati og ligestilling var drivende kræfter. Herudaf voksede meritokratiet. I et meritokrati er det ikke en persons arv, familie eller køn, der giver adgang til bestemte privilegier, jobs og ressourcer. I stedet erhverves disse privilegier igennem fortjeneste baseret på individets egne præstationer i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Sandel, 2020). Ordet "meritokrati" stammer fra den britiske sociolog Michael Youngs (1958) satiriske bog, "The Rise of Meritocracy" fra 1958.

Her beskriver han et forestillet fremtids-scenarie i Storbritannien i 2034, hvor den globale konkurrence har tvunget landet til at udnytte de menneskelige ressourcer til det maksimale, og kun de medlemmer af samfundet, der har en IQ score over 130 må bestride politiske poster. I den norske oversættelse af bogen er det engelske ord "meritocracy" oversat til "præstationssamfund" (Petersen & Madsen, 2023, s. 26). Den centrale pointe i præstationssamfundet er, at man ikke automatisk tildeles privilegier og goder i kraft af ens sociale status, men man må som individ gøre sig fortjent til dem igennem egne bestræbelser og præstationer. Skolesystemet var, og er stadig, en afgørende samfundsinstitution til både at skabe og vurdere disse præstationer (Meier & Nielsen, 2023).

Samspillet mellem blød og hård individualisering i præstationssamfundet

I 1960'erne var ungdomsoprøret, kvindefrigørelsen og generelle samfundstendenser til øget individualisering væsentlige motorer i opkomsten af præstationssamfundet. I efterkrigstidens økonomiske opsving og demokratifokus var der et stort fokus på individets autonomi og frihed til at forme sit eget liv. Som Anders Petersen skriver,

Præstationssamfundets opkomst er således et frigørelsesprojekt. I præstationssamfundet frisættes individet nemlig fra ydre herredømmeinstanser, der tvinger det til at være lydigt og disciplineret på en bestemt måde. Det negative fortøner sig, og lydighedsindividet erstattes af præstationsindividet (Petersen, 2016, s. 67).

Idealet der opstår i samfundet på dette tidspunkt er, at mennesket er frigjort til

at skabe sig selv. Thomas Ziehe (2002) beskriver det som ideen om, at "alt lader sig forme" (s. 13). Dette formbarheds-ideal medfører et ansvar for, at individet skal arbejde på sig selv og skabe sin identitet. Joachim Meier og Klaus Nielsen (2023) benævner dette samfundsideal om den frigjorte person "den bløde individualisering." Denne bløde individualisering har rødder i et romantisk menneskesyn, hvor det centrale er personlig vækst og selvrealisering. Individualiseringslogikken blev institutionaliseret i folkeskolen i 1960'erne og frem igennem et fokus på elevcentreret didaktik og indførelsen af 13-tallet, som belønnede den særligt selvstændige og kreative præstation. Sidenhen blev idealet om individets formbarhed og ansvar for selvrealisering yderligere fremmet igennem praksisser som projektarbejdet, uddannelsesbøger, og "den gode stol", hvor målet var at styrke elevernes selvværd og refleksivitet over egen udvikling og faglig progression (Nielsen, 2008).

Opkomsten af præstationssamfundet er tæt forbundet med konkurrencestaten, der opstod i midten og slutningen af 1990'erne. Ove K. Pedersen (2011) udgav bogen Konkurrencestaten i 2011, som beskriver hvorledes nationer i en globaliseret verden konstant er i konkurrence med hinanden, hvilket indebærer en grundlæggende anden samfundsmodel end den klassiske velfærdsstat. En sådan samfundsmodel bygger på et fundamentalt andet menneskesyn, end den som findes i velfærdsstaten, og er radikalt anderledes end den bløde individualisering, som blev toneangivende i 1960'ernes folkeskole. I konkurrencestaten er borgeren i samfundet en del af den arbejdskraft, der kan mobiliseres og effektiviseres på arbejdsmarkedet som

led i den vedvarende konkurrence. Individidealet i konkurrencestaten er derfor en person, som maksimerer sin egen nytte og holder sig "kompetent, rask og rørig, dvs. egnet til arbejde" (Pedersen, 2011, s. 285). Uddannelsessystemet (helt fra dagtilbud til videregående uddannelser) spiller en helt central rolle i konkurrencestaten, som institutioner der har ansvar for at klæde borgerne på til at indgå i den internationale konkurrence. I midten af 1990'erne blev Danmark ramt af det, der er blevet betegnet "Togo-chokket", hvor en international undersøgelse viste, at danske elever i tredje klasse læste på niveau med elever fra det afrikanske land Togo. I 2000 viste OECD's første PISA-undersøgelse ligeledes, at de danske elever klarede sig mindre godt end forventet (Korsgaard et al., 2018). Den daværende statsminister, Anders Fogh Rasmussen, kritiserede den såkaldte rundkreds-pædagogik i sin åbningstale i Folketinget i 2003, hvilket indvarslede en ny skolepolitisk dagsorden, hvor elever skal tilpasse sig skolens og markedets krav, som sikres igennem en mål- og kvantificeringskultur. Meier og Nielsen (2023) beskriver dette som den hårde individualisering i folkeskolen. Den er kendetegnet ved en bestræbelse på effektivisering, kontrol og beherskelse. For skolen bliver det centrale mål opdyrkelsen af prædefinerede kompetencer. Præstationssamfundet er kendetegnet ved, at den bløde og den hårde individualisering i uddannelsessystemet lever side om side i en form for urolig symbiose. Præstationskulturen er præget af målbar konkurrence, hvor den enkelte skal optimere sig selv igennem selvdisciplinering og hårdt arbejde (Petersen, 2016). Men dette skal ske på måder, der sikrer den enkeltes autonomi og selvrealisering. Den enkelte skal således tage udgangspunkt i sin egen motivation, og

sikre sin egen trivsel ved for eksempel at pleje sine venskaber, dyrke tilstrækkeligt med motion, og acceptere sig selv som man er. Der er således på samme tid både en selvrealiserings- og kvantificeringskultur. Meier og Nielsen (2023) kalder dette "individualiseringens janushoved", hvor børn og unge skal håndtere interne modsigelser og spændinger. De beskriver, hvorledes unge kæmper med at komme overens med disse modsigelser. De unge fortæller om, at det er svært både at optimere sin krop og samtidig acceptere sig selv, som man er, eller arbejde for at få 12-taller, mens man samtidig kun tager udgangspunkt i sin egen lyst og indre motivation. Og det er svært at knokle med målet om at sikre en positiv fremtid for sig selv, samtidig med at man nyder nuet.

Alt er muligt, hvis blot man yder den rigtige indsats

Præstationssamfundet udspringer af en frigørelse fra det tidligere disciplinær-samfund, hvor modalverbet var "*md-ikke*." I et sådant samfund er der strenge regler for individets udfoldelse, og samfundets normer er rettet mod, hvad individet ikke må gøre. I præstationssamfundet er modalverbet derimod blevet det ekspansive "*at kunne*" (Petersen, 2016). Logikken er, at alt kan lade sig gøre, hvis blot man gør den rigtige indsats. Der opstår derfor det Christian Hjortkjær (2016) i forlængelse af Zygmunt Baumans begreb har beskrevet som et *påbudssamfund*, hvor de unge hele tiden mødes af påbud om at præstere på bestemte måder. Disse påbud udspringer af både den bløde og den hårde individualisering, og er derfor ofte modsatrettede. Det resulterer i, at mange børn og unge kæmper med dårlig samvittighed (Meier, 2022) og en konstant følelse af at være utilstrækkelig

(Hjortkjær, 2016). Trods ambitioner om egalitær frigørelse, viser mange analyser at skolen alligevel reproducerer klasseforskelle, og elevernes familiære baggrund bliver ved med at have betydning for, hvor godt de klarer sig i skolesystemet. Klassiske eksempler på sådanne analyser er Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1990) og Basil Bernstein (2003). Men også nyere dansk sociologisk forskning viser, at skolen ikke lykkes med at nivelere betydningen af elevernes baggrund (se eksempelvis Christensen et al., 2022). Derudover ser det ud som om, at pigerne har en tendens til at internalisere præstationssamfundets påbud i højere grad end mange drenge (Krogh, 2022; Madsen, 2021). Der er altså store klasse- og kønsmæssige forskelle på de vilkår, eleverne har for at klare sig godt i et præstationssamfund, hvilket medfører en større risiko for mistrivsel for nogle grupper af børn og unge. Ethvert hverdagsliv er fyldt med spændinger, som må håndteres (Højholt & Kousholt, 2020), men i præstationssamfundet bliver disse spændinger ofte for modsætningsfulde. Det ser ud til, at dem, som kan håndtere modsætningerne, overskride dem og skabe mening i dem, klarer sig godt i præstationssamfundet, mens dem, hvor opgaven om at håndtere modsætningerne bliver uoverstigelig, risikerer at bukke under for presset (Meier & Nielsen, 2023).

At være den rette slags selv

Præstationssamfundets fokus på formbarhed af individet, som medfører en simultan fordring om selvrealisering og et krav om konstant optimering af selvet på målbare og standardiserede måder, fletter sig sammen i to komplementære og dog modsatrettede forståelser af selvet, som gennemsyrrer både internatio-

nal og dansk pædagogisk teori og praksis. Med inspiration fra den canadiske pædagogiske psykolog, Jack Martin (2007), vil vi benævne disse to forståelser af selvet "det *ekspressive selv*" og "det *forvaltende selv*". I det følgende vil vi kort beskrive disse to forståelser af selvet. Det er en central pointe, at idealerne om selvet ikke er løse ideer, men (re)produceres i institutionelle praksisser, ikke mindst de pædagogiske institutioner.

Det ekspressive selv bygger på en humanistisk psykologisk forståelse af selvet som udviklede sig i 1950'erne og 1960'erne. Her er den centrale logik, at individet skal udvikle sig i overensstemmelse med sit "autentiske" og "sande" selv, og står i stærk kontrast til idealerne om konformitet fra disciplinærsamfundet. Det er dette sande selv, der skal udtrykkes på autentisk vis og individet skal derigennem forme sit eget liv. De centrale værdier i denne forståelse af selvet er selvstændighed, et godt selvværd, gode betingelser for personlig udvikling, og udfoldelsen af individets frihed, indre motivation og lyst (Martin, 2007). Det forvaltende selv bygger i stedet på mere behavioristiske og kognitive forståelser af individet, hvor målet er at sikre selvregulering og optimering af individets evner igennem selvregulering og målrettet at arbejde på egne indsatser. Hos de amerikanske pædagogiske psykologer Winnie og Perry (1994) beskrives denne selvregulering som, "den lærernes monitorering og forvaltning af kognitive- og motivationsstrategier for at fremme opnåelsen af læringsmålene" (s. 213). I denne forståelse af selvet, er målet at optimere selvet for at præstere så godt som muligt på mål, der er på forhånd definerede.

Præstationsindividet: selvmonitorering, sammenligning og fremtidsorientering

Disse modstridende idealer om selvet er forankret i institutionaliserede praksisser i hele uddannelsessystemet. I præstationssamfundet er individet rettet mod at udvikle en optimal håndtering af den urolige symbiose, der eksisterer mellem de modsatrettede idealer. Der er tre karakteristika ved præstationsindividet; det selvmonitorerende, det sammenlignende og det fremtidsorienterede. Det **selvmonitorerende** handler om, at individet konstant opfordres til at se indad og overvåge sin egen tilværelse. Trives jeg tilstrækkelig godt? Arbejder jeg hårdt nok? Er jeg motiveret nok? Elsker jeg mig selv nok? Børn og unge lærer at monitorere sig selv igennem pædagogiske redskaber og praksisser, der konstant beder dem om at forholde sig til disse spørgsmål. Det drejer sig om pædagogiske teknologier som elevplaner og trivselsmålinger, der opfordrer børn og unge til at vende opmærksomheden indad og monitorere sin egen udvikling og trivsel (Meier & Nielsen, 2023). Hvis svaret på ovenstående spørgsmål er "nej", forventes præstationsindividet at tage ansvar for at handle hensigtsmæssigt for at rette op på situationen. Den indbyggede modsigelse her er imellem egen-omsorg og egen-disciplinering.

Det **sammenlignende** aspekt ved præstationsindividet handler om at holde øje med andres præstationer, for at sikre, at man ikke falder bagefter i konkurrencen om at klare sig godt. Dette aspekt af præstationsindividet er institutionaliseret i alle uddannelsessystemets praksisser. Spædbørn måles og vejes, der holdes øje med, om de har tilstrækkeligt med øjenkontakt, om de pludrer på en alderssvarende måde, begynder at kravle på cirka samme tid som andre børn og så videre. Barnets udvikling sammenlignes mod en standardiseret baseline-norm, ofte baseret på middelklassebørn (se eksempelvis Holm & Ahrenkiel, 2018). I skolesystemet testes og måles børns læring også i en tidlig alder, hvor de sammenlignes med hinanden på klasseniveau, men også nationalt og internationalt. De sociale medier er yderligere en arena, der muliggør en konstant sammenligning. Børn og unge lærer dermed hele tiden at undersøge, om de følger tilstrækkelig godt med andre på alle parametre i tilværelsen.

Disse sammenligninger kan danne grundlag for tidlige interventioner og relevante opmærksomhedspunkter. De er dog ofte baseret på snævre baseline-mål eller urealistiske standarder fra medierne. Børn og unge lærer igennem disse praksisser konstant at stille sammenlignings spørgsmål. Er jeg lige så klog som andre? Er jeg lige så smuk som andre? Er jeg lige så sjov eller interessant som andre? I denne arena er der en indbyggede modsigelse mellem konformitet (dvs. at være som alle andre) og unikhed (dvs. at skille sig ud).

Det **fremtidsorienterede** aspekt ved præstationsindividet handler om, at individets handlinger er orienteret mod at holde fremtiden så åben og positiv som muligt. Fra børn er helt små er forældre, sundhedsplejerske og pædagogiske professionelle orienteret mod at sikre, at barnet får de nødvendige kompetencer for at klare sig godt i fremtiden. Det udspringer af en særlig kulturel logik om, at det vi gør i dag, har afgørende betydning for de muligheder barnet har i fremtiden. Denne logik benævnes forældre- og pædagogdeterminisme (Dannesboe et al., 2018). Og igennem skoletiden lærer børn ligeledes hele tiden at arbejde på at klare sig godt nu, for at sikre en positiv fremtid. Matematikopgaven skal laves for at klare en fremtidig prøve godt, for at klare afgangseksamen godt, for at klare sin videregående uddannelse godt osv. Som en af gymnasieeleverne i Meier og Nielsens (2023) undersøgelse siger, arbejder han konstant på at "mine muligheder står åbne, og jeg sådan, hvad skal man sige, frit kan vælge" (s. 7). Denne bestræbelse på at optimere sine fremtidsmuligheder resulterer i, at handlinger og aktiviteter bliver instrumentelle, dvs. deres formål er at sikre en åben og positiv fremtid.

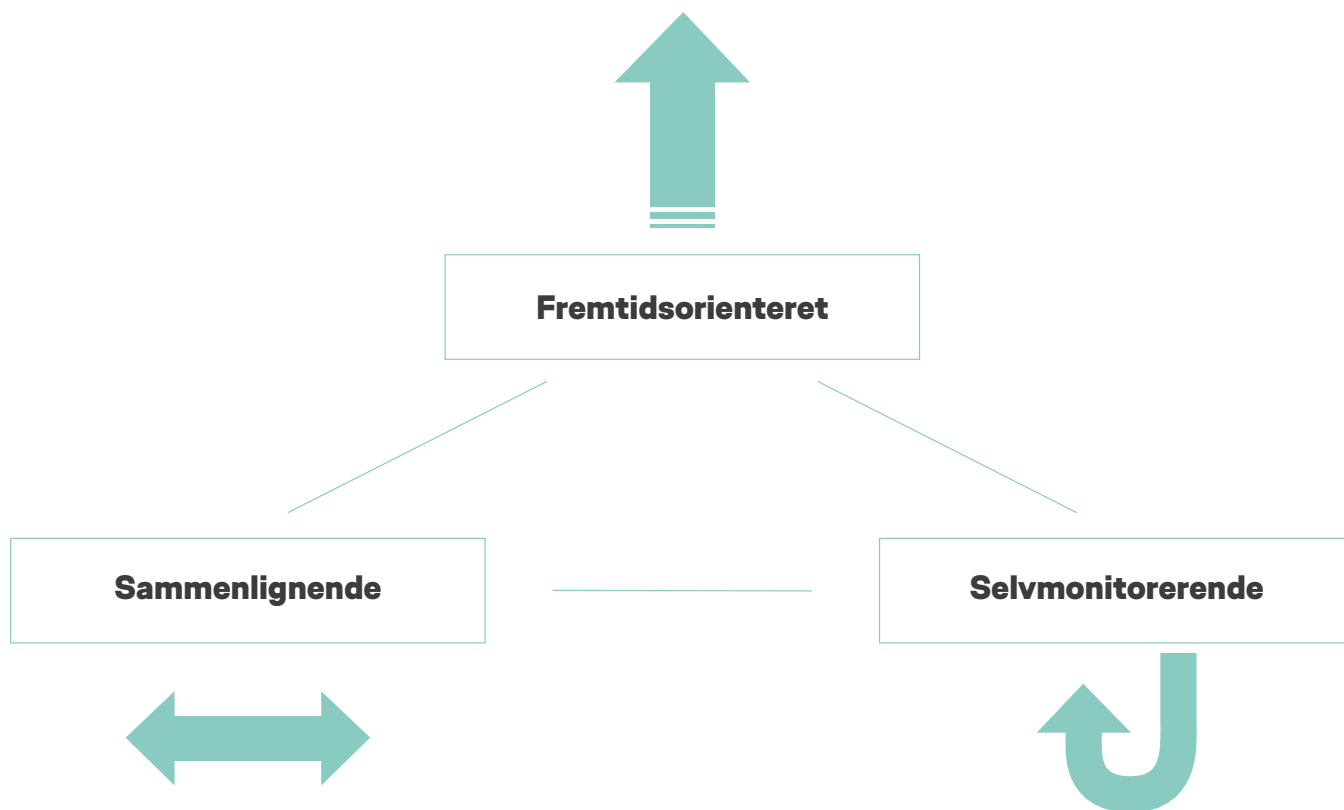
De øvrige to aspekter ved præstationsindividet er nødvendige for at sikre den fremtidsorienterede, for det er nødvendigt at sammenligne sig med andre for at sikre sig, at man ikke falder bagud, og det er nødvendigt at monitorere sig selv for at sikre at man gør sig tilstrækkeligt umage for at lykkes med det fremtidsorienteret projekt. Petersen (2016) beskriver, at man forventes at beherske fremtiden ved, at "(...) bringe fremtiden ind i nutiden og derigennem løbende forudsige hvad fremtiden vil få behov for" (s. 93). Den indbyggede modsigelse i dette aspekt af præstationsindividet er, at individet på den ene side forventes at optimere sig selv

og arbejde hårdt for at sikre en positiv fremtid, men at man samtidig også skal trives og nyde sin barndom og ungdom i nuet. Madsen (2021) beskriver eksempelvis, hvordan unge norske piger er bekymret for at være for ambitiøse og lave en stor indsats i skolen med henblik på at sikre en positiv fremtid, fordi det muligvis vil skabe stress i nuet. De må derfor regulere deres skoleindsats i nuet, så den både skaber gode muligheder i fremtiden, men uden at de potentielt overbebyrdes.

Børn og unge lærer at være præstationsindivider ikke mindst gennem deltagelse i uddannelsessystemets pædagogiske praksisser. Det er ikke i sig selv et problem, at børn og unge lærer at præstere, eller at tage ansvar for disse præstationer. Ej heller, at børn og unge lærer at gøre sig umage og klare sig godt. Men der er minimum tre problemer forbundet med præstationsindividet, som børn og unge socialiseres til i uddannelsessystemet. Første problem er forbundet med idealet om formbarheden, hvor børn og unge lærer at tro, at alt er muligt, så længe de gør en stor nok indsats. De lærer, at det vigtigste er at holde størst mulige antal potentielle valgmuligheder åbne i fremtiden. Det er et grænseløst optimeringsideal som er både slidsomt og urealistisk. Det andet problem er den individualiserede tilgang til præstationerne. Denne tilgang overser, at mennesket formes i sociale sammenhænge og i relation til andre, og at børn og unge dermed ikke kan ansvarliggøres for at forme sig selv og deres fremtid. Idealet fremmer en indadvendt og ensom tilgang til en selv og til andre mennesker. Det sidste problem er, at præstationsidealet bliver totalitært, forstået således, at det gennemsyrrer hele tilværelsen, (skole, familie, fritid, job, sport, sociale medier med videre). Idealet er allestedsnærværende og bliver umulig at sige fra overfor (Petersen, 2016; Petersen & Krogh, 2021).

Præstationsfrigørende pædagogik som alternativ til præstationsindividet

En præstationsfrigørende pædagogik søger i stedet at lære børn og unge at forholde sig til sig selv, til andre mennesker, til verden og til deres fremtid på en afindividualiseret og indholdsrettet måde. Målet i den præstationsfrigørende pædagogik er, at børn og unge bliver optaget af en konkret aktivitet, som fremstår meningsfuld i sig selv, og er uden ydre, prædefinerede mål. Mange pædagogiske aktiviteter i de senmoderne pædagogiske institutioner er rettet mod at børn og unge tilegner sig kompetencer, som kan måles og evalueres som præstationer. Hartmut Rosa (i Rosa & Endres, 2017) argumenterer for, at denne tilgang til verden er kendetegnet ved, at man lærer at beherske en bestemt teknik og dermed tilegner sig noget viden og nogle færdigheder. Når man oparbejder kompetencer, er ens relation til verden kendetegnet ved bemægtigelse. Det handler om at skabe forudsigelighed og kontrol. Verden bliver dermed et aggressionspunkt (Rosa, 2020). Som alternativ hertil beskriver Rosa nødvendigheden af en relation til verden og til andre mennesker, der er præget af resonans. Han trækker på metaforer fra musikken og beskriver, hvordan en gensidig resonansrelation er kendetegnet ved, at der skabes samklang i relationen. For at skabe resonans i musikinstrumenter er det nødvendigt, at der er en vis forskellighed, og at instrumenterne rammer en hensigtsmæssig balance mellem at være tilstrækkeligt porøse og lukkede. Hvis de er alt for åbne, vil de ikke klinge. Hvis de er alt for lukkede, vil de skabe en hul og dump lyd. En resonansrelation er dermed kendetegnet ved en indladelse, det vil sige, at man er åben overfor verden og lader sig forme af relationen uden samtidig at miste sin egen stemme (2020).



Grafisk illustration af præstationsindividet

På samme måde er den præstationsfrigørende pædagogik optaget af at lære børn og unge at være i verden på en måde, der ikke er rettet mod hverken at beherske verden, den anden eller sig selv. Som et svar på projektets første forskningsspørgsmål om, hvordan præstationsfrigørende pædagogik kan defineres, kan vi indledningsvist svare, at den er kendetegnet ved, at være orienteret mod at lære børn og unge at deltage i aktiviteter, hvor de lader sig gribe af verdenen og

relationen på en måde, hvor de er selvforglemmende (Tanggaard, 2018). Den er dermed ikke rettet mod at kontrollere og optimere fremtiden, og sætter fri fra sammenligning og konstant selvmonitorering. Det er verdenen, og menneskene i den, som griber ud efter en og barnet/den unge retter sig mod. Den pædagogiske filosof, Gert Biesta, beskriver hvorledes meget uddannelse i dag italesættes som fremtidsorienteret uddannelse. Han argumenterer for, at uddannelse i

stedet bør rette opmærksomheden mod vores fælles verden, for igennem uddannelse lærer børn og unge at orientere sig i verden i fællesskab (Biesta, 2021). Den præstationsfrigørende pædagogik er netop en sådan verdensvendt pædagogik. Vi vil nu vende os mod de empiriske analyser, for at udfolde den præstationsfrigørende pædagogik nærmere. Nedenstående er arbejds spørgsmål til yderligere refleksion over egen praksis.

Arbejds spørgsmål

(På hvilke måder) kan vi genkende pointerne om præstationssamfund, præstationskultur og præstationsindivider, når vi betragter børne- eller ungegruppen i vores institution?

Hvor ser vi dyrkelsen af præstationsindividet være særlig markant i børn og unges liv i dag?

På hvilke måder er vi selv som pædagoger og vores institution en del af præstationssamfundet?

Del 2

I vores undersøgelse mødte vi pædagoger, der var optaget af at skabe præstationsfrigørende rum i deres fritidspædagogiske praksisser, og observerede, hvordan de gjorde sig umage for at udøve præstationsfrigørende pædagogik. I både SFO'er og fritidsklubber så vi børn og unge, der engagerede sig med hinanden og med pædagogerne på præstationsfrigørende måder. I det følgende vil vi først indkredse, hvad der kendetegner den præstationsfrigørende pædagogik (del 2 A). Derefter udfolder vi hvilke pædagogiske greb og faglige fokuspunkter, der muliggør de præstationsfrigørende rum, som er nødvendige for at fremme den præstationsfrigørende pædagogik (del 2 B). Endelig runder vi analyseafsnittet af med at indkredse, hvilke betingelser, der kan hæmme præstationsfrigørende pædagogik (del 2 C).

Del 2 A – Kendetegn ved præstationsfrigørende pædagogik

I denne del af analysen vil vi først belyse, at den præstationsfrigørende pædagogik både er frigørende *fra* præstationsorienterede aktiviteter og frigørende *til* aktiviteter, der er verdensvendte og fællesskabsorienterede. Vi vil vise, at en nødvendig del af den præstationsfrigørende pædagogik er, at børn/de unge har adgang til præstationsfrigørende aktiviteter. Det er således en central del af den præstationsfrigørende pædagogik, at pædagoger muliggør denne adgang til aktiviteterne og til fællesskaberne. Dernæst vil vi vise, at den præstationsfrigørende pædagogik både er kendetegnet ved planlagte aktiviteter og ved spontane aktiviteter. Det stiller store krav til pædagogernes sensitivitet og situerede dømmekraft.

At være frigjort fra præstationskrav

I løbet af den halve time ser jeg også børn, der ligger forskellige steder på jorden. En del af dem alene og kigger op i luften. Andre steder ligger de to og to. På voldene eller på græsset ude i kanten. Nogle gange kontaktes de af andre børn efter en stund, andre gange rejser de sig selv op og går hen til nogle andre børn efter nogle minutter af sig selv. (Observation, SFO)

Den præstationsfrigørende pædagogik handler om at muliggøre andre måder at være i verden på, end den præstationsorienterede. Den præstationsorienterede væren er kendetegnet ved handling (Petersen, 2016). En hel central del af den præstationsfrigørende pædagogik handler om at skabe rum til at være på måder, der ikke altid kræver handling. I ovenstående feltnote beskrives en pædagogisk kultur, hvor børnene har plads til blot at ligge i græsset og se op på himlen for en kort stund. Andre steder er der hængt hængekøjer op, eller indrettet stillerum, hvor man kan tage en stund, der er fri for handling, enten alene eller sammen med nogle få andre. Ofte er disse situationer af handlingsløshed skabt på initiativ af børnene/de unge. Andre gange er den skabt af pædagogerne, ved at tilrettelægge en aktivitet, som muliggør en fælles hvilestund. En pædagog fortalte

for eksempel om en situation, hvor hun, sammen med en mindre gruppe piger, tog klubbens kaniner med ud på en bakke. Her lå de i græsset og så op på skyerne uden krav om aktivitet, mens kaninerne græssede.

Andre pædagoger fortalte om stunder om bålet, hvor børnene snitter pinde. Aktiviteten er ikke helt uden handling i den forstand, at der er en konkret aktivitet, som børnenes opmærksomhed er rettet mod; man snitter i pinden. Men der er ikke noget slutresultat, som de forventes at opnå. I stedet tilbyder aktiviteten blot en gentagende rytmisk bevægelse af kroppen, uden noget egentligt brugbart produkt eller formål. Aktivitetens essens er, at den muliggør en situation, hvor børnene kan *dvæle*. De dvæler ved den gentagende rytme i kroppen, ved flammerne i bålet, og ved den uforpligtende samtale blandt dem som sidder sammen og snitter i fællesskab. Situationen kan nemt kapses, og gøres til en præstationsaktivitet. Man kunne skabe en konkurrence om hvem der har snittet den flottes pind, eller hvem der har snittet den hurtigst. Man kunne også vende aktiviteten indad og få børnene til at reflektere over, om de kan regulere sig selv og deres impulser tilstrækkelig godt til at indgå hensigtsmæssigt i den rolige aktivitet, og måske endda lave aktiviteten om til en læringssituation, hvor de øver sig på deres 21st century skills og oparbejder kompe-

tencerne til samarbejde og produktivitet. Det er altså ikke aktiviteten i sig selv, der er præstationsfrigørende, men det pædagogiske formål, der knytter sig til den, og den konkrete udmøntning af den. Hos pædagogen, der fortalte om aktiviteten, er formålet at skabe en stund, hvor børnene kan dvæle ved en ellers formålsløs aktivitet uden krav om at præstere og præstere sig selv på særlige måder.

I andre situationer er pædagoger nødt til aktivt at hjælpe børn og unge modarbejde præstationspresset. I nedenstående eksempel fortæller pædagogen Anne om en pige, der oplevede, at hun ikke lykkedes med at leve op til præstationskravene i skolen:

Hun skrev til mig på vores arbejdsmobil, om jeg havde tid til at snakke med hende hvis hun kom forbi ved en 17-tiden. Jeg har kendt hende siden hun var 10, og nu er nu snart 16. Hun har det svært lige for tiden og det var derfor hun havde brug for at snakke med mig. Hun vil rigtig gerne gøre

det godt i skolen, og har lidt stress over at hun snart skal søge ind på STX. Skolepresset fylder meget for hende pt. Hun fortæller selv at hun plejer at få 7 i matematik, men at hun til sidste prøve "kun" fik 4. Hun fortæller mig også at hendes farfar døde i december og at det har hun været meget ked af, da det skete pludseligt. Vi får en god snak om at nogle gange er der bare så meget andet der fylder i ens privatliv, at det der med at skulle præstere og følge 100 % med i skolen, ikke rigtig kan lade sig gøre.

(Observation, fritidsklub)

Anne skaber plads til at tale om det, som er svært for pigen. Det er ikke en terapeutiserende og indadvendt samtale, hvor hun hjælper pigen med at monitorere sine følelser og regulere dem hensigtsmæssigt. I stedet retter hun blikket udad, og viser hende, at det er helt normalt at have perioder, hvor det ikke er nemt at præstere, når man oplever tabet af nogen, som man elsker. Hendes pædagogiske opgaver er at hjælpe pigen få øje på,

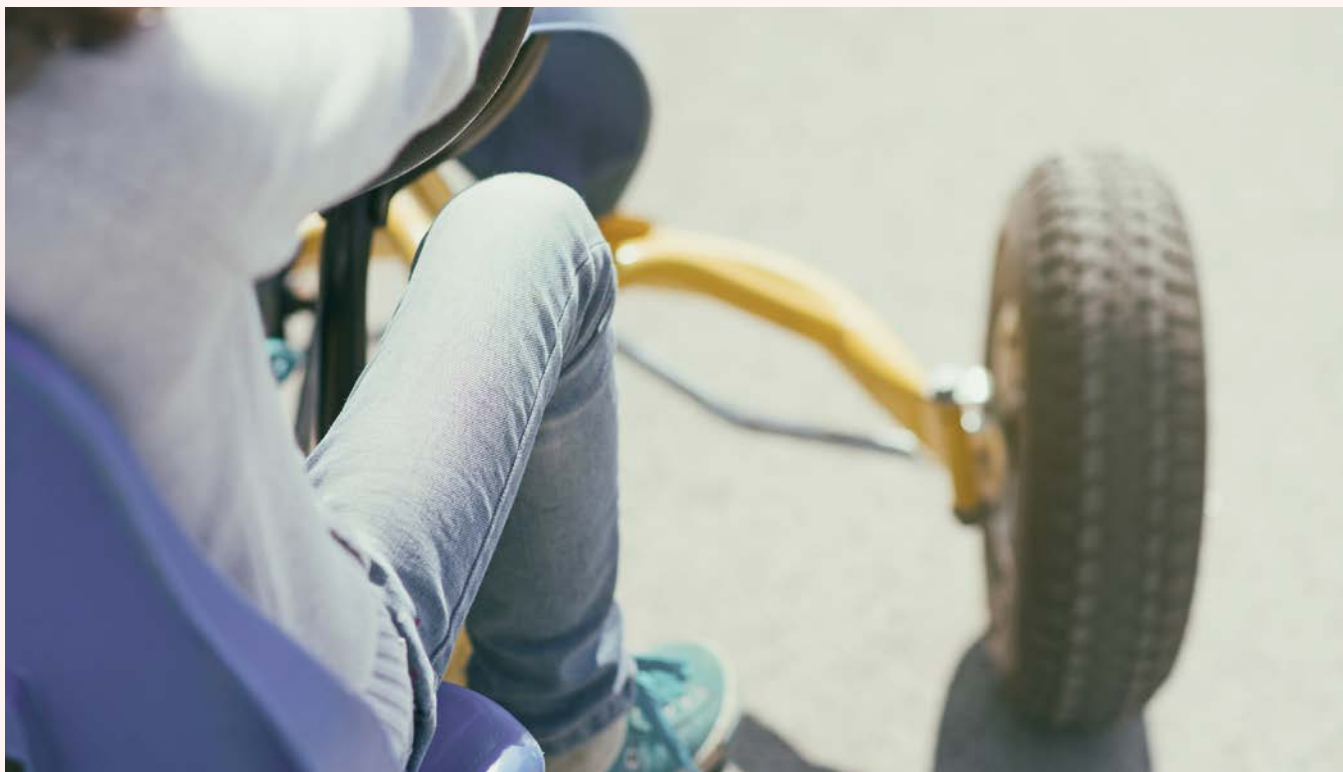
at det ikke er hendes egen skyld, og at hun ikke bare bør tage sig sammen og gøre en større indsats. Og Anne hjælper hende med at holde ubehaget ved denne sandhed ud.

Det centrale ved denne del af den præstationsfrigørende pædagogik er, at børn og unge frigøres fra handling. De frigøres fra præstationsamfundets modalverbum "at kunne" (jf. Petersen, 2016). I stedet er målet at give plads til at dvæle. Svend Brinkmann (2021) bruger det engelske ord "patience" til at beskrive denne del af menneskets måde at være i verden på. "Patience" beskriver en åben, tålmodig, passiv og dvælende tilgang til verden. I stedet for at forsøge at beherske både verden og sig selv igennem handling og præstationer, er dette en måde at være til stede på, der giver plads til en oplevelse af resonans med den materielle verden, med kunsten eller med andre mennesker (Rosa, 2021).

Arbejdsspørgsmål

På hvilke måder arbejder vi i vores SFO eller fritidsklub med at frigøre fra præstationskrav?

Hvordan kan vi arbejde med aktiviteter, der er frigjort fra prædefinerede mål?



At være frigjort til præstationsfrie aktiviteter

Når vi deltager i praksisser både alene og sammen med andre stilles der altid præstationskrav. Der stilles krav om at begå sig i overensstemmelse med aktivitetens normer. Hvis man skal tegne en tegning, er der krav om at kunne mestre nogle tegnefærdigheder; hvis man skal begge med legoklodser sammen med en ven, skal man kunne følge manualen, og deles om opgaverne; hvis man leger gemmeleg, skal man kende reglerne, finde gode gemmesteder, holde ud selv når man har lyst til at give op mm. Man skal dermed hele tiden leve op til nogle særlige krav, om at begå sig på måder, der vurderes af andre som mere eller mindre gode. *Alle* aktiviteter indeholder dermed præstationskrav. Men ikke alle handlinger er præstationsorienterede. Det betyder, at ikke alle handlinger er rettet mod at vurdere præstationerne ud fra på forhånd definerede mål, hvor man kan sammenligne sig med andre, og hvor man monitorerer sig selv og egen præstation. I vores feltstudie så vi meget aktivitet, som ikke var præstationsorienteret, men i stedet

var frigørende til deltagelse for aktivitetens egen skyld. Det samvær, der udfolder sig i legen, er en paradigmatiske case for præstationsfrigørende aktivitet, som vi kan se i nedenstående observationsnote:

Et par drenge, der kører sammen på en gokart, og kører tæt på mig. De spørger om ikke lige jeg [observatør] kan købe nogle øl til dem. De er nemlig gangstere. Jeg leger med, og siger at selvfølgelig kan jeg det, jeg smutter lige hen i Brugsen. "Gider du også lige købe nogle Red Bulls med så?" spørge en af dem. Der er intens øjenkontakt og grin, inden en dreng på en anden gokart kommer ræsende og siger som en sirene. De to gangstere sætter hurtigt i gang, for drengen er politiet. (Observation, SFO)

Drengene er fordybet i en leg, der har selve legen som sit eneste formål. Der er regler i legen, som de nogenlunde skal leve op til, men disse regler kan bøjes og strækkes indenfor en bestemt legeorden. Denne legeorden udfordrer de regler som styrer de sociale normer, vi ellers orienteres af, og skaber sine egne normer (Skovbjerg, 2021). Drengenes opmærk-

somhed er rettet mod selve legen, som ikke indebærer særlige målbare præstationer, sammenligning eller indadvendt monitorering. Legen ville ødelægges, hvis drengene begyndte at overveje om deres eget engagement var tilstrækkelig godt, om legen understøttede deres trivsel, eller om de udviklede hensigtsmæssige kreative kompetencer igennem deltagelsen i legen. Legen handler i al sin enkelhed om at slippe væk fra "politiet", men den handler ikke om at være den bedste på gokartbanen, den mest opfindsomme eller den frækkeste. I stedet er legen formet af en fælles rettedhed mod en aktivitet, der skaber en særlig stemning, der griber alle, der inviteres ind i legen (Skovbjerg, 2021).

I vores studie så vi mange verdensvendte og fællesskabsorienterede præstationsfrigørende aktiviteter. Det var alt fra teater, vandkamp, kæmpe lego-bygning, rollespil og kreative projekter. Selv mere konkurrenceprægede aktiviteter som rundbold eller stikbold kan være præstationsfrigørende, når det ikke er konkurrencen og hvem der er vinderen eller den bedste, der træder i forgrunden. I stedet

er det, som præger de præstationsfrigørende aktiviteter, at de skaber fordybelse og samvær. En del traditioner og aktiviteter var også præstationsfrigørende. Et eksempel er fælles måltider, som Anders fortæller om i det følgende:

Han forklarer, at de laver et lille måltid mad hver dag til når børnene kommer fra skole, og at de også laver aftensmad på de dage, hvor klubben har aftenåbent. Det er, som han siger, noget de har valgt at prioritere. Dels for at give børnene noget god mad, dels fordi måltidet bare kan "noget", både for de børn, der får lov til at hjælpe med at lave maden om aftenen, men også bare det, at det giver pædagogerne mulighed for lige at sidde sammen med børnene, snakke om stort og småt, om hvad der er sket, og hvad der skal ske, hvad der fylder osv. Mens vi snakker, begynder der at brede sig en dejlig duft fra maden, ANDERS tilbereder. (Observation, fritidsklub)

Hverdagens rytmer, de kendte praksisser dufte og stemninger af hygge, sjov og fællesskabet omkring måltidet er alt sammen med til at skabe stunder, der er præstationsfrigørende. Måltidssituationen er generelt illustrativ i forhold til den frigørelse til fællesskaber, den præstationsfrigørende pædagogik kan bidrage til. I en proces, hvor pædagogikken frigør til fællesskaber, dyrkes verdensvendtheden og dannelsen. Børnene indlader sig på hinanden og på verden, og retter blikket ud ad. Dannelse er social i sin karakter og øget fokus på, at det enkelte individ er en

del af en kultur med traditioner, normer, værdier og historie. Ifølge Rosa sker dannelse ikke ved erhvervelsen af en konkret kompetence, men i resonansøjeblikke, hvor et udsnit af verden taler til en " (...) når et barn eller en ung altså pludselig registrerer (...), det kommer mig ved, jeg kan indlade mig på det og påvirke det." (2020, s. 60). I nogle situationer indbyder fællesskaberne til fysisk aktivitet, leg, grin og hygge, mens uformelle samtaler i andre fællesskaber træder frem, nogle gange i børnefællesskaber uden en pædagog. I denne situation under måltidet drejer tre drenge sig pludselig hen mod krigen i Ukraine, der netop er brudt ud:

Fire drenge har sat sig i den anden ende af bordet med deres mad, og jeg spørger om jeg må sætte mig. De nikker. De spørger nysgerrigt, hvem jeg [observatør] er, og hvorfor jeg er der. "Hvem holder du med, Rusland eller Ukraine?" Spørger en af drengene mig pludselig. Jeg tøver en anelse- her skal trædes varsomt, for jeg fornemmer, han nok kommer fra et af de to lande. "Jeg siger: Ukraine, men skynder mig at tilføje, at det jo er ganske forfærdeligt, både for de almindelige russere og ukrainere, der går ud over. Mit svar er "godkendt", drengen kommer fra Ukraine. Han fortæller mig om hans familie i landet. Om en bedstemor, der stadig er i landet, hvis hus er blevet bombet og som må søge i sikkerhed andre steder. De andre tre drenge lytter fokuseret. 'Ham Putin, han er jo ikke rigtig klog' siger den ene. 'Jeg har hørt, at han har en sygdom,

noget med hans ører, der gør han hører og tænker helt forkert, siger den anden. 'Og ham kineseren, han er også totalt syg i hovedet' tilføjer den tredje. Snakken glider over i atombomber og derefter over i noget ganske andet, nemlig den ukrainske drengs fødselsdag. (Observation, fritidsklub)

I samtalen her indlader de tre drenge sig på verden og hinanden og søger umiddelbart gennem dialog at begribe den verden, de er i. De tre drenge, der lytter til den ukrainske drengs personlige beretning om krigen og hans bedstemor, svarer og forsøger, på bedste vis at gå i dialog med drengen. I andre uformelle samtaler indgår pædagogen, ikke som en voksen, der skal belære børnene om verden, men oftere som en samtalepartner, der udforsker verden sammen med børnene – uanset om det drejer sig om bæredygtighed og genbrug, vegetarmad, heste eller andet. Martin skriver følgende:

I SFO har jeg tid til at spørge ind til børnene, deres hverdag og familie. I det uformelle rum kan der udfolde sig nogle rigtig gode snakke og man kan som voksne blive klog på, hvad der fylder hos børnene. Samtalerne kan også være dannende, hvor man snakker om noget "udenfor" barnet, jeg har eksempelvis haft en rigtig god snak med et barn, om hvad en efterskole er (...). SFO'en giver plads til det ustrukturerede, hvor der er plads til en spontan snak og fordybelse i et emne, som interesserer børnene. (Dagbog)

Arbejdsspørgsmål

Hvordan dyrker vi som personalegruppe aktiviteter og samvær, der frigør til leg og fællesskaber?

Hvordan skaber vi i den daglige praksis plads og rum til dvælen?

Adgang og inkluderende fællesskaber

For at en aktivitet kan være præstationsfrigørende, er det nødvendigt, at børnene og de unge har adgang til aktiviteterne. Mennesket deltager altid aktivt i omverdenen, men kan tage del i praksisser på forskellige måder afhængig af deres position i fællesskabet, deres erfaringer, og deres handleevne (Stanek, 2022). Børn og unge har derfor forskellige *deltagelsesmuligheder* i fællesskabet, som muliggør eller begrænser deres adgang til de præstationsfrigørende aktiviteter. For nogle børn og unge kan det være ret vanskeligt at få skabt adgang til fællesskaberne omkring aktiviteterne, som kan være præstationsfrigørende. Disse bestræber sig på at skabe adgang kan opleves slidsomt og præstationskrævende. Nedenfor kan vi se et eksempel på en forhandling om adgang til et fællesskab omkring en tegneaktivitet:

Pigerne, Mathilde, Marie og Luna tegner med farver. Josefine støder til: "Hallo, må jeg være med?". "Jeg ved det ikke", svarer Mathilde. "Det tror jeg da godt, du må –

det troede jeg faktisk allerede, du var", siger Marie. Tavshed. "Skal vi ikke stemme om, om hun må være med?" Det gør de: Mathilde siger nej, Luna og Marie siger ja. "To mod en, så må hun godt". "Nej, sådan fungerer det altså ikke!", siger Mathilde. Josefine kigger vredt på hende. Mathilde tænker lidt og siger så "Okay, så må du godt. Men du må altså ikke være med til vores legeaftale efter SFO". (Observation, SFO)

I eksemplet ovenfor er en gruppe piger samlet i værkstedet, hvor de har mulighed for at tegne, male og så videre. Selvom der er en pædagog til stede i situationen, er der mange børn, der skal ses, høres og hjælpes og de fire piger er i situationen på egen hånd. Eksemplet illustrerer den forhandling og positionering, der er en del af børn og unges tid i de fritidspædagogiske rammer. Josefine skal kæmpe hårdt for at få lov at deltage i fællesskabet, og at hendes deltagelse bliver begrænset af, at når SFO'en slutter, og de andre piger har en legeaftale, må hun ikke komme med. Som alt andet pædagogik er den præstationsfrigørende pædagogik kendetegnet ved, at *adgang* er en centrale betingelse,

og her er børn og unge ikke altid lige stillet. Det er derfor nødvendigt, at pædagogerne aktivt laver en indsats for at tilrettelægge adgang, og udvide børn og unges deltagelsesmuligheder. En måde at arbejde med adgang og inklusion på i den præstationsfrigørende pædagogik er ved aktivt og bevidst at dyrke *sagsfællesskaber*. Forsker Pernille Hviid beskriver sagsfællesskaber som pædagogisk figur på følgende måde:

" (...) [sagsfællesskaber] binder de, der har sager, sammen. Det er sagen, der afgør tilhøret, ikke klassetrinnet, kønnet, etniciteten eller hans eller hendes relative duelighed i skolen, for den sags skyld (...) kræver sagsfællesskaber engagerede og deltagende voksne, der undersøger og lytter for at finde sager, der, hvis de fik plads, potentielt kunne binde børnene sammen" (2015, s. 81)

I projektet ser vi eksempler på sådanne sagsfællesskaber, når pædagogerne sammen med børnene og de unge dyrker musik, kortspil, cykeltur eller fodboldkamp.

Arbejdsspørgsmål

Hvordan har vi fokus på børn i udsatte positioner i den præstationsfrigørende pædagogik?

Hvordan arbejder vi i den daglige praksis med børnene og de unges adgang til og inklusion i præstationsfrigørende rum og aktiviteter?

Det spontane og det planlagte

Den præstationsfrigørende pædagogik er kendetegnet ved at være enten planlagt eller noget der opstår spontant. I både SFO'er og klubber fortalte pædagogerne om valgfrihed og medbestemmelse som helt centrale værdier. Rigtig mange af de præstationsfrigørende stunder opstod således spontant, hvor en pædagog, et barn eller et ungt menneske spontant skabte et præstationsfrigørende rum; de mange lege som børnene selv initierede, et ungt menneske, der tog initiativ til en vandkamp, eller en pædagog der skabte en ny tradition på en varm dag, ved at skabe en ny, fjollet leg, hvor man skulle gå rundt med et krus vand på hovedet. Nogle gange er de spontane aktiviteter, hvor pædagogen slår tonen an, meget tydelige, og børnene/de unge griber dem hurtigt. Andre gange er der tale om en mere subtil og tøvende invitation fra et barn/en ung, og som kræver stor sensitivitet at fornemme og gribe (Manen, 2022). Det drejer sig ofte om små ting, som et barn der fortæller forsigtigt om sine Pokemonkort, og som giver anledning til en spontan aktivitet om Pokemon. I nedenstående observationsnote er der en ung pige, der har slået sig og sidder alene i sofaen. Hun har selv brugt situationen til at tage en pause og trække sig fra aktiviteten. Sten bemærker hende, og bruger anledningen til spontant at skabe et præstationsfrigørende rum, som handler om at fjerne og grine sammen uden noget andet formål end selve samværet:

I rummets sofa har en pige slået sig ned alene. STEN kommer hen til hende, smider sig i sofaen og tager en arm rundt om hende. Spørger hvor hun sidder med viskestykke om den ene hånd. Pigen har klemt sin ene finger. Det virker ikke til at være så slemt, men hun holder lige en pause, som hun siger. STEN fortæller, at hun altid kommer sådan til skade og begynder sammen med pigen at fortælle mig om alle hendes ulykker. "hvad med den gang, hvor du brækkede begge albuer? Eller dengang, hvor du sad i kørestol?" Undervejs masser af jokes og pjat "STEN driller", griner pigen."
(*Observation, fritidsklub*)

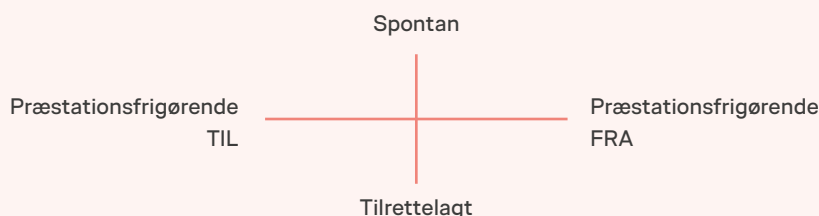
Ikke alle børn har lige nemt ved at navigere i de frie og åbne rammer, som der findes i fritidspædagogikken. De har behov for forudsigelighed og overblik, som kan være svært at få i en praksis præget af frihed og spontanitet, der kan fremstå kaotisk. En del af de præstationsfrigørende rum, der opstod i vores undersøgelse, var planlagte og tilrettelagte af pædagogerne, og skabte trygkere ramme for de børn, der havde brug for mere voksenstyring. Det var aktiviteter, som pædagogerne var blevet enige om, og havde lavet en plan for i fællesskab. Disse aktiviteter kunne også være præstationsfrigørende, når de lykkedes med at være verdensvendte og skabte resonans mellem deltagerne. At navigere mellem det planlagte og det spontane kræver stor pædagogisk sensitivitet, som vi vil udfolde nærmere under overskriften "Situert pædagogisk dømmekraft". Først vil vi opsummere, hvad der kendetegner den præstationsfrigørende pædagogik.

Opsummering: Matrix over præstationsfrigørende pædagogik

Den præstationsfrigørende pædagogik skaber rum, hvor børnene er frigjort fra præstationspres ved at skabe plads til inaktivitet og "patiency", eller rum, hvor børnene er frigjorte til aktiviteter, der er verdensvendte og fællesskabsorienterede. Igennem ovenstående analyse har vi peget på tre centrale kendetegn ved den præstationsfrigørende pædagogik:

1. Den skaber frigørelse *fra* instrumentaliserede aktiviteter *til* aktiviteter, der har egen værdi. Aktiviteternes formål findes i aktiviteterne selv, og ikke givet af et eksternt mål. De muliggør inaktivitet, dvælen og resonansøjeblikke.
2. De frigør *fra* selv-orientering *til* verdensvendthed. Det betyder, at pædagogikken skaber fordybelsen i noget i verden, og dermed retter opmærksomheden ud af selvet.
3. Den frigør *fra* et konkurrence-fokus *til* et fællesskabs- og aktivitetsfokus. Det handler om at være sammen, frem for at være et individ som klarer sig bedre end andre.

Den præstationsfrigørende pædagogik er således både frigørende *fra* noget og *til* noget. Og den kan være planlagt og tilrettelagt, eller den kan opstå spontant. Det kan illustreres med følgende matrix:





Da vi først præsenterede denne matrix for pædagogerne i projektet, var de ikke særlig begejstrede. De gjorde opmærksom på, at de pædagogiske aktiviteter sjældent placerer sig entydigt i en af felterne. Mange aktiviteter opstod spontant, men det krævede meget pædagogisk arbejde at tilrettelægge betingelserne og kulturen for, at disse aktiviteter overhovedet kunne

opstå. Ofte var noget der startede som en planlagt aktivitet, noget der efterfølgende udviklede sig til spontane aktiviteter. Eller omvendt. En spontan skøjtetur blev f.eks. til en årlig planlagt tradition. Aktiviteterne snor sig på den måde ind og ud og på tværs af matrixen. Et pædagogisk hverdagsliv, der er orienteret mod at skabe præstationsfrigørende rum, er ikke nyde-

ligt organiseret og entydig. I stedet er den præget af både rytmer og kaos, af fællesskab og enkelte individers behov, af krav og spontane lyster. Det kræver stor pædagogisk sensitivitet og evnen til både at planlægge og gribe det som opstår. I det følgende vil vi beskrive de krav der stilles til pædagoger for at dyrke præstationsfrigørende pædagogik.

Arbejdsspørgsmål

Hvilke former for præstationsfrigørende rum kan vi få øje på i vores institution? (spontane, planlagte, frigørende fra, frigørende til)

Hvordan arbejder vi med at gribe de spontane initiativer, der opstår i dagligdagen?

Hvordan kan vi i vores institution arbejde mere med planlagte præstationsfrigørende rum?

Del 2 B – Faglighed, der kan fremme den præstationsfrigørende pædagogik

Situeret pædagogisk dømmekraft

På tværs af empirien har vi i analyserne samlet en række eksempler på, hvordan børn og unges deltagelse i præstationsfrigørende rum og aktiviteter i den præstationsfrigørende pædagogik ikke bare er en naturlig selvfølge for alle børn. For nogle børn kan selve dyrkelsen af det præstationsfrigørende med betoning af medbestemmelse, selvbestemmelse og valgfrihed være en udfordring og i nogle tilfælde skabe (endnu) et præstationspres, fremfor at frigøre til kreativitet, fællesskaber, væren med videre. Derfor stilles der store krav til pædagoger i fritidspædagogikken, hvis de skal lykkes med at skabe præstationsfrigørende rum for alle børn og unge i deres praksis.

Fritidspædagogikken er kompleks og fuld af liv befolket med børn og unge med vidt forskellige behov og ønsker. Nogle gange kan fritidspædagogikken ligefrem fremstå kaotisk i alt sin spontanitet, liv og dilemmaer. For at dyrke en præstationsfrigørende pædagogik, er det derfor helt centralt at have en situeret pædagogisk dømmekraft, hvor man som professionel træffer valg i den konkrete situation om hvad der er godt og rigtigt for det enkelte barn og for fællesskabet (Mardahl-Hansen & Højholt, 2024). Den canadiske pædagogiske filosof, Max van Manen (2022), kalder denne situerede pædagogiske dømmekraft for *pædagogisk takt*. Det indebærer en kropslig fornemmelse af, hvad der er godt at gøre i en given situation, men anerkender, at pædagogik er en risikofyldt praksis uden entydige svar og uden vished om resultatet af ens handlinger (Biesta, 2014)

Manen beskriver denne uvished i sin bogs undertitel; "At vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre". Den pædagogiske takt har fem kendetegn: 1) den manifesterer sig som øjeblikkelig handling i hverdagen, 2) den er afhængig af følsomhed og sensibilitet, 3) den er sensitiv overfor det enkelte barns unikhed, og 4) overfor den specifikke kontekst i situationen og endelig 5) der er tale om en *personlig* pædagogik, der indeholder etiske refleksioner, eksistentielle livsværdier med videre knyttet til den enkelte pædagog (2022, s. 88-89). I det følgende vil vi beskrive, hvordan den præstationsfrigørende pædagogik stiller særlige krav til pædagogernes faglighed, situerede dømmekraft og pædagogiske takt. Vi vil vise, at de arbejder på at skabe adgang til præstationsfrigørende aktiviteter og fællesskaber igennem en række greb: at tage udgangspunkt i børnene/de unges initiativer, selv at deltage i aktiviteterne, at improvisere i mødet med de konkrete behov.

At tage udgangspunkt i børnene/de unges initiativer

I dag spottede jeg en dreng, der så ud til at være trist. Jeg kalder ham P. P havde lige fået fri fra skole og jeg ved, at han kan være udfordret på noget af det faglige. Jeg spørger P, hvordan hans dag har været og han tilkendegiver, at det ikke har været skidefedt i skolen i dag. Jeg spørger om der er noget specielt han har lyst til at lave. P vil gerne være indenfor og spille bold i fællesrummet. Jeg spørger om det skal være stikbold, men P vil hellere spille bombeleg. Han fortæller, hvad det går ud på og hvilke regler der er. (Dagbog, SFO)

Ovenstående er uddrag fra Kims dagbog, hvor han beskriver sit arbejde med præstationsfrigørende pædagogik i SFO'en. På tværs af vores empiriske materiale optræder der en del af sådanne øjeblikke, hvor pædagogen spørger ind til barnet, barnets dag indtil nu, hvad der kunne være godt at lave i de fritidspædagogiske rammer med videre. Kim har en fornemmelse af, at skoledagen har været hård for P. Denne fornemmelse tester han ved at spørge ind og på den måde signalere, at han er oprigtig interesseret i P's perspektiver og oplevelser. Efter den uformelle snak, hvor han har sporet sig ind på ham, griber Kim muligheden og sætter gang i bombeleg inde i hallen – en leg, som P kender og kan lide, men som Kim ikke umiddelbart har kendskab til. I fællesskab med P skaber Kim rammerne og reglerne i bombeleg. Spillet går i gang og Kim skriver følgende om det i dagbogen:

Da der er spillet et par runder stoppede jeg spillet og spurgte gruppen, hvad de tænkte om denne afgren af stikbold. Der var udbredt enighed om, at det var megasjovt. Jeg slutter af med at sige, at det var en god idé P havde fået, og de andre anerkender P for ideen. P's humor vendte til det bedre og han virkede glad, da han tog hjem for at holde vinterferie.

Kims beretning kan illustrere, hvordan det præstationsfrigørende, her dyrket gennem legen og fællesskabet omkring boldspillet, blandt andet kan træde frem gennem opmærksomhed på børnene, deres perspektiver og interesser og resultere i en spontan præstationsfrigørende aktivitet ved at følge børnenes spor. Det kræver blandt andet lydhørhed og åbenhed overfor børnene at arbejde med

deres perspektiver, og derudover kræver det en evne til at turde slippe kontrollen delvist og for en stund sætte parentes om det, man givetvis havde planlagt for at følge børnenes spor. Ifølge Rosa er åbenhed og det at turde slippe kontrollen en væsentlig del af resonansrelationer og -øjeblikke (Rosa & Endres, 2017; Rosa, 2020 og 2021). I fritidspædagogikken er der i kraft af den løse organisering og frigørelsen fra kompetenceorienterede præstationer med prædefinerede mål potentiale til at lytte åbent, nysgerrigt og give plads til børnenes stemmer i dyrkelsen af en præstationsfrigørende pædagogik (Ringskou, Brinkmann, Matthiesen & Szulewicz, 2024).

Lignende eksempler på åbenheden, nysgerrigheden og at følge børnenes spor og perspektiver optræder i empirien fra klubområdet, blandt andet i krea-rummet, hvor pædagogen lytter efter, hvad børnene kunne tænke sig at lave af kreative projekter, fremfor på forhånd at have defineret, hvad der skal laves den pågældende dag. Eller når børnene i en af de andre klubber beslutter sig for at bygge sofaer i nogle små røde træhuse på klubbens grund og pædagogerne giver lov, selvom de i udgangspunktet ikke tænker, der er plads til sofaer i de små huse. De spørger undervejs ind og er på sidelinjen, hjælper med materialer med videre. Her sætter børnene umiddelbart dagsordenen, og bliver opdagelsesrejsende uden

en præ- og voksendefineret rute eller slutmål, med pædagogerne i periferien. Et sidste eksempel, hvor åbenheden og nysgerrigheden på børnenes perspektiver kan dyrkes, er de uformelle snakke i sofaen, udenfor i hængekøjerne eller som i dette tilfælde under et måltid:

Liva har siddet og lyttet til os andre, mens hun har spist sin nudelsuppe. Pludselig spørger hun mig [observatør] til vegetarmad (...) Hun fortæller mig, at hendes mor også går op i sund og grøn mad derhjemme og om hvordan de havde fået "sunde hotdogs" sidste uge hvor 'brødet var byttet ud med et salatblad - det var altså lidt mærkeligt!'. JANNI, der indtil nu har lyttet går et øjeblik og kommer så tilbage med et opskriftsark fra personalerummet. Det er opskrifter på sunde grøntsagschips siger hun og viser arket. Børnene spørger til de forskellige billeder, hvilke grøntsager er det: grønkål, broccoli, sød kartoffel. Børnene er overraskede over, man kan lave chips af disse grøntsager – det har de ikke prøvet før. 'Kan vi krydre dem?' spørger Deniz. Det mener både LOUISE OG JANNI godt de kan. De drøfter, om tilsætningen af krydderier først skal ske, når de er færdige i ovnen – så man selv kan bestemme hvor meget krydderi, der skal på ens portion. De aftaler at lave det næste uge i klubben. (Observation, fritidsklub)

I eksemplet lader både børn og pædagoger til at indlade sig på hinanden og verden og i fællesskab være nysgerrige på vegetarmad. Janni lytter og reagerer på børnenes optagethed og byder ind med vegetarchipsene – ikke med noget krav om, at de skal lave dem, snarere som et tilbud om, at de kan lave dem i fællesskab, hvis det har deres interesse. I den konkrete situation fungerer børnene som førstestemmegaffler, der slår tonen an og Janni indtager rollen som anden stemmegaffel, der bliver en slags sensitiv "receptor", der reagerer på stemning og interesse (Rosa, 2021, s. 274). I andre tilfælde kan pædagogen indtage rollen som første stemmegaffel, der slår tonen an og forsøger at tænde en gnist. Det kan være når pædagogerne laver en dag, hvor børnene skal være de voksne, bestemme aktiviteter og i høj grad stå for aktiviteterne eller når en af pædagogerne har planlagt en ny aktivitet "fodbold og syltetøjsmad", hvor spillet kun er sekundært, mens den efterfølgende syltetøjsmad står centralt og inviterer til uformel snak og fællesskab. I begge anslag er der potentiale til at følge børnenes spor og være nysgerrige på deres perspektiver i en fælles indlæelse på verden. Eksemplerne er øjeblikk-billeder på situationer, hvor den pædagogiske nysgerrighed, åbenheden og villigheden til at følge børnenes spor synes at være til stede. Pædagogerne er opmærksomme på børnene og bruger deres sans for børnene og vidner om en særlig pædagogisk sensitivitet overfor børnene og konteksten.

Arbejdsspørgsmål

Hvordan giver vi plads til dyrkelsen af børneperspektiver og den pædagogiske nysgerrighed i hverdagen?

Hvilke aktiviteter kan vi komme i tanke om, hvor vi igangsatte en aktivitet eller ændrede den undervejs på baggrund af børnenes eller de unges perspektiver?

At lege med: pædagogen som aktiv deltager og rollemodel i legen

Legen og aktiviteterne er en central del af den præstationsfrigørende pædagogik. Som allerede antydnet lægger pædagogerne i projektet stor vægt på, at de i dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik som professionelle også må have modet til at lege med og deltage i lege og aktiviteter sammen med børnene, fremfor kun at igangsætte for derefter at stå på sidelinjen og observere. Et eksempel på dette er en situation fra krea-værkstedet, hvor nogle piger, samtidig med de er i gang med at male, pludselig begynder at digte fantasihistorier. Pædagogen går med på digtningen:

Den første historie fortælles, vi (pigerne, pædagogerne og observatør) skiftes til at fortælle en bid af historien. (...) Pigerne starter en historie, om en verden hvor alle mennesker skulle have en billet til alt, hvad de ville eller skulle, om det så var at gå på toilettet, gå i skole, spise osv. Både pigerne, TINA og jeg griner og smiler undervejs.

(*Observation, fritidsklub*)

Ved at lege med og agere anden stemmegaffel dyrker Tina et spontant præstationsfrigørende øjeblik med fantasi, nærvær og humor. På tværs af empirien ser vi en række eksempler, hvor pædagogen bevidst leger og deltager aktivt. Det kan være i stikboldkampen, i rollespillet, når der bygges med LEGO, i legen "røvere og politi" på legepladsen med videre. Sebastian siger følgende om det at deltage og lege med:

Det er vigtigt, at vi deltager og tager ejerskab sammen med dem, at man gør sig til en del af det i deres lejr eller univers, om det er stikbold, eller om det er at lave noget mad sammen med dem, eller spille et brætspil. Man er indlevende i det, og

man går op i det, og man er ikke bare passiv.

(*Fokusgruppeinterview, fritidsklub*)

For pædagogerne i projektet er deres aktive deltagelse vigtig af flere grunde. For det første bliver de ifølge nogle af pædagogerne mere tydelige rollemodeller for børnene, der kan guide og vise vej i forhold til forhandling, det at tage vare på og lukke hinanden ind i legene. For det andet synes pædagogernes deltagelse ofte at kunne tiltrække flere børn: "(...) det gør også, at børnene hellere vil være med. Man kan tydeligt se, på børnets aktivitetsniveau, i forhold til, om der er en voksen med, eller ej. Det så du [henvendt til interview] også, da vi var nede i hallen. Hvis jeg lige holdt en pause, så var der 10 børn, der gik" (interview, SFO). For det tredje giver det ofte tryghed for børnene, når pædagogerne deltager. At deltage i aktiviteten muliggør, at pædagogen kan skabe adgang til aktiviteten for alle børn, selv dem i udsatte positioner. Martin skriver følgende:

De børn, jeg oplever mistrives, søger jeg at skabe tryghed omkring og laver aktiviteter, jeg selv deltager i. Hvis jeg oplever at legen går godt, prøver jeg at trække mig ud af legen, men placerer mig på sådan en måde, at de får ejerskab over aktiviteten, men er inden for rækkevidde, hvis der måtte opstå et behov for hjælp fra en voksen. På den måde kan børnene opnå nogle succeser ved at være sammen med andre end dem de plejer.

(*Dagbog, SFO*)

Arbejdsspørgsmål

Hvornår og hvor ofte går vi ind og er aktive deltagere i en aktivitet og leger med?

Martins beskrivelse indeholder både en understregning af potentialerne i at deltage og lege med, men illustrerer samtidig, hvordan det kan være værdifuldt at veksle mellem fuld deltagelse og stå på sidelinjen og observere og forsøge at lade børnene lege selv. I anden forskning indenfor det fritidspædagogiske område fremhæver børnene og de unge selv, at det har stor betydning, at pædagogerne for dem ofte leger med og deltager aktivt. For børnene og de unge fremstår pædagogerne fordi de leger med og deltager som "anderledes voksne", og adskiller sig fra de professionelle, de møder andre steder i deres institutionelle liv (Ringskou & Krobak, 2024, in prep.). I en af fritidsklubberne i vores projekt foregår følgende ordveksling i et fokusgruppeinterview i en af fritidsklubberne:

Henriette: Jeg er rigtig tit blevet spurgt her på det sidste, "har du også et arbejde?" (griner).

Mikkel: Der er mange, der rent faktisk bliver overrasket over, at det her rent faktisk er vores arbejde.

Henriette: Ja. Og det synes jeg jo egentlig er meget interessant.

Interviewer: Og spørger I dem til, hvorfor de overhovedet spørger jer om det her? Altså, hvad er det, der gør, at de umiddelbart tænker, at I ikke har et arbejde, når I er her?

Sten: Jeg tror ikke, at jeg direkte har spurgt, men det virker som om, at de ikke kan tro på, at et arbejde kan være at rende og spille computer, og fodbold, og lave krea og sådan noget (...)

Hvad oplever vi af reaktioner og respons fra børnene og de unge, når vi leger med og deltager i en aktivitet?

At improvisere i mødet med de konkrete behov

De to foregående greb, at tage udgangspunkt i børnenes initiativer og selv at deltage i varierende grad i aktiviteterne, kræver evnen til at kunne improvisere i konkrete situationer. En sådan improvisation er tæt knyttet til børnesensitivitet og omtæksomhed i situationen. For at kunne dyrke de spontane præstationsfrigørende rum, trækker pædagogerne i mange tilfælde på deres improvisation. Dertil kommer, at improvisationen sammen med børnesensitivitet ligeledes er nødvendig for at kunne navigere i feltet mellem aktiviteter og samvær, der præstationsfrigør fra og til noget. For eksempel er improvisation en væsentlig del af Stens pædagogiske handling i følgende situation. Sten møder ind i fritidsklubben. Det er en rolig dag og han falder i snak med nogle piger, der meddeler, at de keder sig, ikke ved hvad de skal lave og at de egentlig er på vej hjem. Sten tilbyder et alternativ til at tage hjem og foreslår at de i stedet tager med ham over på skolen og står på rulleskøjter.

De to piger svarer mig, at det vil de gerne, hvorefter vi går ud og tager rulleskøjter på. Vi griner og pjatter på vej over på skolen, eftersom jeg er ved at vælte flere gange på rulleskøjterne. Til sidst ender det faktisk også med at der er nogen drenge, der gerne vil med. Så vi er en stor gruppe der tager på skolen og står lidt på rulleskøjter og har det sjovt.
(Dagbog)

Denne improviserede, pædagogiske handling, der tilsyneladende bidrager til en stund med leg, grin og fællesskab, er naturligvis ikke altid mulig og kræver i det konkrete tilfælde, at Stens kollegaer bliver hjemme i fritidsklubben og varetager de øvrige opgaver. Andre gange foregår improvisationen i selve fritidsklubben eller SFO'en. Som i dette eksempel, hvor Knud fortæller om en improviseret, spontan

præstationsfrigørende aktivitet, hvor han følger børnenes anslag og igangsætter LEGO Masters i SFO'en: "(...) så hev jeg alt LEGO frem, og vi fyldte det hele ude i midten. Og børnene, min kollega og jeg havde den hyggeligste dag, og der blev bare snakket og bygget Lego (...)"

En anden væsentlig del af den situeret pædagogiske dømmekraft handler om at kunne gribe de pædagogiske øjeblikke der opstår i relationen og handle her og nu. Ifølge Max Van Manen er det pædagogiske øjeblik kendetegnet ved et krav om handling. Situationen kalder på, at pædagogerne må handle her og nu, samtidig med der er en forventning om, at de handler tænksomt og pædagogisk hensigtsmæssigt i mødet med børnene. Der er ikke tid til at trække sig tilbage og tænke. Øjeblikket fordrer omtæksomhed og intuition (Manen, 2022, 25-27, 66-70). Følgende eksempel er illustrativt i forhold til at få blik for den pædagogiske improvisation i komplekse situationer, hvor der er behov for at handle her og nu:

Emma har en autismediagnose. Hun er rigtig glad for at gå i klub, hvor hun har det godt med de voksne og gerne deltager i voksenstyrende aktiviteter. En dag har HENRIETTE planlagt en teateraktivitet, hvor alle børnene skal sige ja til de andre, uanset hvad de finder på. Det er de andre børn helt med på. Men Emma synes, at det er svært. Hun ville ikke acceptere den rolle en af de andre piger giver hende og fremfor at sige ja, siger hun "Nej! Jeg er en politimand." (...) HENRIETTE opdager hurtigt, at denne aktivitet er svær for Emma. Hun spørger Emma "Okay, hvad er du så?", hvorefter hun kobler sig på Emmas svar og idéer og ændrer i aktivitetens præmisser, så Emma bestemmer reglerne og kan være med. De andre børn spørger uforstående, men HENRIETTE får dem med på den nye rammesætning med løfte om, at de nok skal prøve den anden aktivitet senere.
(Fortælling skrevet på baggrund af fokusgruppeinterview, fritidsklub)

I projektet var der et utal af situationer, hvor pædagogerne havde planlagt en aktivitet for at dyrke det præstationsfrigørende, eller var optaget af noget andet, men hvor dagsordenen pludselig ændres eller tages et andet sted hen i den konkrete kontekst med de konkrete børn. For at skabe præstationsfrigørende rum, er det nødvendigt at improvisere i den konkrete situation. Henriette fornemmer, hvordan Emma reagerer på den stillede opgave, en planlagt præstationsfrigørende aktivitet, der i udgangspunktet er igangsat ud fra en pædagogisk ambition om at skabe rum til kreativitet og leg. Hun reagerer i situationen ved at tilpasse aktiviteten, improviserer og tager Emma med ind i omformningen af nye regler for legen. Det er umiddelbart en handling, der bevirker, at Emma får mulighed for at deltage. Til gengæld resulterer handlingen, der tilgodeser Emma, samtidig i undren hos de andre børn.

Øjeblikke som disse vidner om den store kompleksitet og uforudsigelighed, der er i pædagogiske relationer generelt, også i dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik. Når pædagogerne handler i aktiviteter eller situationer, hvor de arbejder med præstationsfrigørende pædagogik, er en del af handlingerne oftest kendetegnet ved usikkerhed og tvivl, i øjeblikket og efterfølgende: Gjorde jeg det rigtige, kunne jeg have handlet anderledes, ville mine kollegaer have handlet anderledes og så videre? Pædagogikken er ifølge Manen netop kendetegnet ved denne tvivl (2022, s. 27-28). Det pædagogiske øjeblik i situationen ovenfor vidner samtidig om, hvordan dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik er fuld af dilemmaer og paradokser. Hvor står hensynet til det enkelte subjekt over for hensynet til fællesskaberne i den præstationsfrigørende pædagogik? Hvis et barn i en udsat position bliver udfordret på deltagelsesmuligheden i en given aktivitet, skal aktiviteten så tilpasses, så der skabes deltagelsesmulighed for netop



dette barn? Kræver det at skabe øgede deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner i den præstationsfrigørende pædagogik, at frihed som pædagogisk værdi bliver sekundær i forhold til det at skabe rammer og struktur?

Den præstationsfrigørende pædagogik stiller dermed mangfoldige krav til pædagoger i en kompleks og dilemmafyldt praksis. Mens præstationsfrigørende rum i princippet kan dyrkes et væld af steder, i spejderforeningen, på den lokale musikskole med mere, vil vi argumentere for, at det kræver en særligt udviklet situeret pædagogisk dømmekraft at arbejde med en præstationsfrigørende pædagogik i en fritidspædagogisk kontekst. Det er en sensitivitet og børnekundskab, der går hånd i hånd med andre dele af pædagogisk faglighed, ikke mindst en kompleks vidensbase og evnen til at improvisere.

At have blik for den præstationsfrigørende pædagogiks frihedsparadoks

Pædagogerne og lederne i projektet italesætter på forskellig vis, hvordan den relative frihed, høje grad af selv- og medbestemmelse og de fleksible rammer er dobbeltsidig og for nogle børn udfordrer deltagelsen i præstationsfrigørende rum og aktiviteter. Karen skriver følgende i sin dagbog: "Nogle børn har det godt i de faste rammer i skoledelen, men får det svært i de mere frie rammer der er i sføen." I en af de andre SFO'er reflekterer Susanne over, hvordan det frie rum, den store valgfrihed og opgaven med at forhandle sig frem til deltagelse i præstationsfrigørende rum kan virke uoverskueligt, og at pædagogerne derfor skal "(...) være meget opmærksomme på, at alt det "daglige" altså godt kan opleves direkte præstationskrævende af nogle børn."

Det friere rum synes umiddelbart, ud fra pædagogernes udsagn, at resultere i forskellige reaktioner og (ubevidste) strategier hos børnene og de unge. Nogle børn søger i høj grad aktivt væk fra planlagte og pædagoginitierede aktiviteter eller blot væk fra de fysiske rum, hvor pædagoger er. Andre børn søger derimod i overvejende grad hen til de strukturerede aktiviteter med pædagogtilstedeværelse.

Endelig kan den løse struktur og valgfrihed for en tredje gruppe børn og unge medvirke til at børnene går under de voksnes radar i den frie tid.

Pædagogerne italesætter i projektet, at især børn med særlige behov (for eksempel børn med diagnoser) i nogle tilfælde skal guides i forhold til de frie rammer og fleksibiliteten. I en af fritidsklubberne skal de som noget nyt til at tage imod en stor gruppe børn fra specialklasser, hvilket har resulteret i forskellige forberedelser og drøftelser i personalegruppen:

De (pædagogerne) har været ovre at følge børnene i skolen og se, hvordan deres hverdag fungerer. For at gøre klubben mere overskuelig for disse børn, har personalegruppen besluttet at lave et stort oversigtskort over klubbens lokaler og udearealer. Kortet skal være på den store

væg i køkkenet. Fra dag til dag kan de så sætte aktiviteter på i de forskellige rum og ikke mindst magnetere med personalet, så børnene kan se, hvem der er hvor. De glæder sig til at tage imod børnene, men er også spændte på, hvad det meget friere klubrum vil gøre ved dem. Om det vil udfordre dem på andre måder end skoledagen. (Observation)

Forskelligheden i børnenes behov for at kunne navigere i friheden og fleksibiliteten kan i nogle tilfælde, når det drejer sig om at dyrke præstationsfrigørende pædagogik, være dilemmafyldt. Her er der implicit et pædagogisk paradoks i den præstationsfrigørende pædagogik: at den selvsamme frihed, og de fleksible, børneinitierede, spontane fællesskaber, med høj grad af med- og selvbestemmelse, som kan føre til præstationsfrigørelse, samtidig tilsyneladende kan føre til det stik modsatte, nemlig øget (socialt) præstationspres. Dette paradoks må pædagogerne have blik for og kunne være i, når de arbejder med præstationsfrigørende pædagogik. At dyrke præstationsfrigørende pædagogik er et komplekst anliggende. I næste afsnit vil vi se nærmere på, hvordan hæmmende aspekter i og omkring fritidspædagogikken ligeledes bidrager til kompleksitet.

Arbejdsspørgsmål

(Hvordan) kan vi genkende præstationspædagogikkens frihedsparadoks i vores egen hverdagspraksis?

Hvordan balancerer vi i vores institution imellem på den ene side at imødekomme nogle børn og unges behov for struktur, vokseninitierede aktiviteter og pædagogtilstedeværelse, samtidig med vi værner om andre børn og unges behov for og trivsel i det friere fritidspædagogiske rum med høj grad af selvbestemmelse?

Del 2 C – Udfordringer i fritidspædagogikkens dyrkelse af præstationsfrigørende pædagogik

I de følgende afsnit indkredser vi nogle af de betingelser i og omkring fritidspædagogikken, der kan udfordre dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik: eksklusion, det kollegiale samt rammer og strukturer.

Eksklusion: resonansvægning og -blokering

Vi har allerede i tidligere afsnit (side 32 ff) været inde på adgang og inklusion som væsentlige faglige fokuspunkter og elementer i dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik. I vores empiri er der eksempler på, at forhandlingerne om deltagelse og deltagelseskravene er hårde og udmattende, blandt andet i tilfælde, hvor børnene og de unge er på egen hånd. I nedenstående eksempel har fire drenge taget plads i hver deres hængekøje på legepladsen. Der er ingen pædagoger på legepladsen. En femte dreng, Søren, bevæger sig rundt mellem de fire drenge i hængekøjerne. Drengene i hængekøjerne leger babyer, Søren har rollen som deres mor. Drengene i hængekøjerne græder og kalder på Søren, som kommer hen til dem på skift, og Søren spørger dem om ting og fortæller dem om stort og småt. Pludselig skifter stemningen. En af drengene i hængekøjerne beskylder Søren for at være forelsket i en af de andre drenge. Søren benægter og prøver at flytte fokus, men de andre drenge dominerer nu helt samtalen:

'Hvem stemmer for, at Søren skal flytte langt væk herfra?' 'Han skal flytte til

Australien, nej Rusland!' 'Nej, Ukraine, for der er krig ovre, så kan du blive slået ihjel.' 'Søren, kan du ikke bare gå – vi var lige i gang med noget og vi gider faktisk ikke du er her', siger Peter. 'Hvis du laver lort og tis i dine bukser, så må du få den her hængekøje'. Søren smiler ikke mere og kigger et andet sted hen på legepladsen. Pludselig lyser han op – han skal hjem. Da Søren og hans far er gået, siger en af de tre drenge, der er tilbage: 'Skal vi ikke gøre grin af Søren?' Men det bliver aldrig rigtig til noget. Drengene bliver stille og kort tid efter forsvinder de to af dem ind i SFO'en.

I den konkrete situation sker en relativ voldsom eksklusion. Eksemplet illustrerer, hvordan forhandling om deltagelse i det frie rum uden opsyn kan være yderst vanskeligt for alle involverede parter. Børnefællesskaber er formet af komplekse interessekonflikter, og børnenes erfaringer, positioner i fællesskabet, historier og tråde til og fra andre kontekster har stor betydning for adgangen til fællesskaberne (Winther-Lindqvist, 2020). Rosa beskriver hvorledes der i en relation mellem to mennesker kan forekomme resonansvægning, når den ene person i relationen blokerer sine resonansyttringer ved for eksempel ikke at have øjenkontakt, ignorere den andens yttringer og kontaktforsøg, smile tilbage med videre. Eksemplet med Søren er et eksempel på en situation, hvor drengene i hængekøjen pludselig er resonansværende eller -blokerende overfor Søren og direkte siger, han ikke længere må være en del af legen. På mere generelt plan er pointen imidlertid, at risikoen

for repulsive verdensrelationer og en subjektiv oplevelse af en stum, indifferent (om)verden øges, hvis et menneske gentagne gange oplever resonansvægning, manglende anerkendelse og ekskludering. I det tilfælde bliver pædagogiske institutioner snarere en fremmedgørelses- og kampzone, der kan forstærke en social fremmedgørelsesproces (Rosa, 2021, s. 275-287). Fremfor at SFO'en eller fritidsklubben bliver et sted, hvor der er trygt og rart at være, hvor man kan lege og eksperimentere, dyrke væren og aktiviteter, bliver det til en kamp om at få lov at være med og deltage og bliver set, hørt og anerkendt. Med andre ord er resonansøjeblikke og verdensvendthed i den præstationsfrigørende pædagogik ikke en selvfølge, heller ikke i fritidspædagogikken.

Det er imidlertid ikke kun i den frie leg uden pædagogdeltagelse, at deltagelsen i præstationsfrigørende rum kan være udfordret. I eksemplet ovenfor med Søren er eksklusionen tydelig. Andre gange optræder den imidlertid langt mere subtilt, også i aktiviteter, hvor der aktivt er pædagoger med som deltagere. I en af fritidsklubberne skriver pædagogen Søren om pigen Ida, der ifølge ham ofte går alene rundt i klubben. Han benytter en dag muligheden for at invitere hende med ind i et PlayStation spil, som tre andre piger gerne vil spille med ham. Ida siger ja, og langsomt begynder pigerne at snakke med hende, mens de spilles, men på en måde, der får Søren til at skrive følgende i dagbogen:



Det var som om, at når jeg prøvede at dræbe nogen af de tre piger, syntes de, at det var sjovt og en god del af spillet, og det var med til at skabe en god stemning. Når Ida prøvede at dræbe dem (og de prøvede at dræbe Ida), var stemningen lidt mere fjendsk. Det var som om, at der var en hierarkikamp mellem Ida og de tre piger inde i spillet. Som om, at fordi Ida ikke er accepteret af de tre piger, på samme måde som jeg er accepteret, var spillet pludseligt ikke sjovt for børnene og stemningen var ikke hyggelig på samme måde, som når det var mig, der spillede med pigerne.

Eksemplet illustrerer, hvor subtile eller usynlige forhandlingerne om deltagelse og adgang kan være, også i aktiviteter

med pædagogilstedeværelse og -deltagelse. Pigerne siger ikke direkte, at de ikke vil spille med Ida – men Søren fornemmer en stemning, der indikerer modstand på Idas deltagelse. I situationer som denne kræver det pædagogisk takt og børnesensitivitet, dels for at få øje på eksklusionen og efterfølgende kunne handle eller reagere på det som pædagog.

Deltagelsesudfordringer kan variere i udtryk og form, men eksisterer både i SFO og klub. I en undersøgelse på det fritidspædagogiske område fra 6-18 år fra Danmarks Evalueringsinstitut, angiver halvdelen af lederne, at der indenfor den sidste måned har været børn og unge, der har stået udenfor fællesskaberne i de fritidspædagogiske institutioner. I samme

undersøgelse angiver 8% af lederne, at de har kendskab til mobning i deres institution (2023, s. 33-55). I en anden undersøgelse foretaget blandt større børn og unge i klubber, italesætter de unge selv, hvordan det at få adgang til fællesskaber, at kunne "knække koden" og få kontakt til andre unge, kan være en vanskelig øvelse, ligesom fællesskaberne for nogle af de unge kan forekomme (for) voldsomme, konfliktfyldte og intense, hvilket nogle gange får dem til at søge væk (Ringskou & Jensen, 2024). At arbejde præstationsfrigørende er derfor vanskeliggjort af, at der er forskellige interesser på spil hos børnene og de unge, og at mange af disse forhandlinger og positioneringer også foregår andre steder end i SFO'en og klubben.

Arbejdsspørgsmål

Hvordan kan vi i vores institution hjælpe børnene og de unge på vej i deres indbyrdes forhandlinger om deltagelse i fri leg og børne- og ungeinitierede aktiviteter?

Hvordan kan vi få skærpet vores blik for deltagelsesudfordringer i det præstationsfrigørende rum?

Kollegiale udfordringer i dyrkelsen af en præstationsfrigørende pædagogik

Manglende kollegial tillid og opbakning

Hvis en kollega vurderer at børnene f.eks. må løbe på gangen eller være alene i et rum hvor der er en vild leg, bør man stole på at den vurdering er fagligt begrundet og velfunderet. Så må man tale om det efterfølgende.

(Dagbog, SFO)

I sin dagbog kredser Martin om, at hans dyrkelse af præstationsfrigørende pædagogik, med fokus på lege, grin og præstationsfrie aktiviteter, kræver kollegial tillid og opbakning. Tilliden kan blandt andet være, når kollegaerne umiddelbart bakker op om, at han igangsætter en vild leg eller vurderer, at en gruppe børn godt kan være på egen hånd i et lokale. Dertil kommer, at han forventer, kollegaerne, hvis de har mulighed for det i den konkrete situation, træder til og hjælper Martin, hvis han står alene med mange børn i en aktivitet. Han refererer til situationer, hvor han har oplevet at stå med mange børn alene, alt imens han kunne se, at hans kollegaer stod og talte sammen lige ved siden af uden at hjælpe til.

Pædagogerne i projektet giver i forskellige sammenhænge udtryk for, at arbejdet med præstationsfrigørende pædagogik kræver stort engagement og til tider relativt meget energi og ressourcer i de enkelte aktiviteter eller situationer. For eksempel kræver en spontan samtale med en gruppe børn i en sofa i klubben, hvor dialog, nærvær og en interesse for hinanden og verden dyrkes, at samtalen prioriteres kollegialt forstået på den måde, at kollegaerne er fleksible og klar til at ordne praktiske opgaver eller tage sig af de andre børn imens, selvom det måske ikke var den oprindelige plan. Imidlertid fornemmer blandt andet Sebastian at

blive kigget skævt til nogle gange, når han sidder og snakker med en gruppe børn:

Så tænker jeg, at hvis man render rundt alene ind i klubben, så kan man godt lige tømme de der fire skraldespande, så behøver man ikke komme ud og hente mig, for at sige: 'gider du lige tømme skraldespande, så tager jeg opvasken?' (Fokusgruppeinterview, fritidsklub)

Omvendt er der også en del eksempler på, at tilliden og opbakningen til ens kollegaer er til stede og frigør energi og ressourcer til at arbejde med den præstationsfrigørende pædagogik. Som Margrethe udtaler i et fokusgruppeinterview: "(...) vi vil gå rigtig, rigtig langt for at skabe det [præstationsfrigørende] rum. Man er jo nærmest villig til at stå tilbage med 60 børn, så de to andre kan gå med 30." (interview, SFO). Ifølge hende giver denne kollegiale opbakning en (arbejds)glæde, der smitter af på børnene. Også Anne fra en af fritidsklubberne er inde på villigheden og meningsfuldheden i at gå en ekstra mil for en kollega, så han eller hun kan frigøres til en præstationsfrigørende aktivitet:

Nogle gange kommer ungerne ind og henter mig i ude i stalden, og siger "Der er ikke nogen i køkkenet. Kan du smøre et knækbrød?". Så ved jeg godt, at det er Mark, der har køkkenet, men jeg bruger ikke tid på at finde Mark. Jeg bruger tiden på at smøre det knækbrød, så værsgo, og så går jeg ud i stalden igen. Jeg tænker bare, at han nok er travlt med et eller andet. (Fokusgruppeinterview, fritidsklub)

Når uenighed bliver en hæmsko i dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik

Både i diskussioner og i konkrete situationer i den pædagogiske praksis kan der opstå uenighed om, hvordan ens pædagogiske rolle i den præstationsfri-

gørende pædagogik er, hvordan man som pædagog skal møde børnene, og hvor meget man skal rammesætte aktiviteterne og styre dem. Bettina refererer i sin dagbog til en episode, hvor hun efter en snak med en pige, går til en kollega, der ofte er i det kreative værksted. Pigen oplever, at kollegaen styrer aktiviteterne i værkstedet for meget og er for optaget af, at resultatet skal være tilfredsstillende og 'rigtigt'. Det bevirker, ifølge pigen, at hun ikke har lyst til at være i værkstedet. Bettina går til sin kollega og refererer pigens oplevelser med et ønske om, at pigen får lidt mere plads og selvbestemmelse, så hun bliver ved med at komme i klubben:

Jeg siger, at det, der er vigtigst for os, er jo at hun vil komme og være der, og hvis det, at vi giver hende plads kan være med til det, så er det godt givet ud. Hun er uenig, hun ønsker at tage pige igennem en arbejdsgang, for med den rette hjælp kan hun få et rigtig fint resultat, siger hun. Jeg må igen påpege hvad der for mig er målet, hvilket er at hun kommer og har det godt (...) vi går fra hinanden og kommer ikke til en fornuftig enighed. (Dagbog, fritidsklub)

Sat sammen med vores øvrige empiri fra den pågældende klub tolker vi, at den konkrete konflikt dækker over nogle mere principielle diskussioner om præstationsfrigørende pædagogik overfor andre pædagogiske værdier og tilgange. I situationen vægter Bettina den præstationsfrigørende pædagogik og sætter aktivitetens egenværdi i centrum. At diskussionen griber ind i forskellige syn på fritidspædagogikkens formål, indhold og pædagogiske tilgang bliver tydeligt i en opfølgende samtale med Bettina, hvor hun står fast på, at det mål- og resultatorienterede i aktiviteterne ikke er klubbens opgave i dyrkelsen af de præstationsfrigørende rum:



Hun fortæller mig, at personalet godt kan se ret forskelligt på det der med at præstere og klubbens opgave. Nogle går meget op i at børnene skal lære nye ting, fx når de er i krea: 'Men herovre er det jo noget helt andet de skal præstere på – det sociale, det med at kunne vælge osv.' (Observation, fritidsklub)

En anden mere principiel diskussion om præstationsfrigørende pædagogik går på pædagogens rolle i dyrkelsen af den. For pædagogerne i projektet er det at kunne være igangsætter, aktiv deltager og lege med i aktiviteterne væsentligt, hvis den præstationsfrigørende pædagogik skal dyrkes:

Jeg tror, det gør meget, fordi... ja fordi, det jeg ser, når vi virkelig leger med, så er det jo netop ikke en masse, "ah du kan ikke passe ind i legen, eller nu gør du det forkert". Det er jo at bruge os selv, også på alle mulige måder, og godt turde at være skør og sjov, og blive lidt til grin, og ja, ikke? (Fokusgruppeinterview, SFO)

Men i nogle af institutionerne, kan der opstå kollegial uenighed om, hvor meget pædagogerne skal involvere sig i aktiviteterne i børnenes frie rum, hvor meget de skal lege med:

”Der kan man også mærke spændingerne på vores møder. Nogle synes, at de bare skal passe sig selv, og andre siger ’det kan fanme ikke passe (...). Vi er nødt til at vise, at vi også kan noget.’

(Fokusgruppeinterview, SFO)

Både for pædagogerne og lederne i projektet synes uenigheden at være en nødvendig del af det at arbejde med præstationsfrigørende pædagogik og generelt i pædagogisk praksis:

”Man må gerne stille spørgsmål til hinandens faglighed. Man skal aldrig angribe hinanden, men man må gerne stille spørgsmål til hinandens faglighed, og hvorfor vi gør tingene.”

(Fokusgruppeinterview, SFO).

De kollegiale drøftelser og forskellige perspektiver på dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik skal prioriteres ledelsesmæssigt og have plads på for eksempel personalemøder. En af lederne italesætter i et fokusgruppeinterview, hvordan det er nødvendigt at give plads

til diskussionerne og uenigheden på personalemøderne: ” (...) altså hvad er det, vi gerne vil med vores SFO. Ja, tage snakke om det, vi er uenige om: ’Du gør det der, hvorfor?’” Pointen er, at forskelle i værdier, synspunkter og potentielt konfliktfyldte situationer mellem personalet kan være en nødvendig og konstruktiv udfordring i dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik. Diskussionerne kan kaste lys over forskellige perspektiver og nære dialoger om, hvad det kræver at arbejde med præstationsfrigørende pædagogik, hvilke forventninger man har til hinanden og hvilken rolle man som pædagog skal indtage for at fremme den verdensvendte pædagogik. Blandt andet Charlotte Højholt og Dorte Kousholt argumenterer for at der netop gennem belysning af forskelle, modsætninger og konflikter kan skabes en nødvendig dialog og i bedste fald udvikles handlemuligheder i fællesskab (2018, se også Marschall, 2019; Gjedde 2023). Ser vi på personalesamarbejdet omkring præstationsfrigørende pædagogik i resonansteoretisk optik, er en pointe omkring resonans og samklang, at det langt fra er ensbetydende med harmoni og konfliktløshed. Hvis alle altid vil det samme og siger det samme ”opstår ingen resonans, men blot et tomt ekko” (Rosa og Endres, 2017, s. 79; Rosa 2021).

Resonansøjeblikke, også i personalegruppen, er afhængige af en vis dissonans, hvor parterne kan modsige hinanden, forstyrre hinanden og blive irriterede på hinanden til tider (Ringskou, 2022).

Diskussionerne bærer dog ifølge en leder nogle gange præg af, at man er mere optaget af at ”vinde” og fremføre egne argumenter end at lytte:

(...) så det bliver lidt sådan noget med, at folk, de lytter faktisk ikke. Vi prøver bare at overbevise hinanden, det tager satme lang tid, der sker faktisk ikke rigtig noget, så man kommer bare, så kører man runden der, så kommer den næste, ’Ja, jeg har lige et argument mere, jeg lige er kommet på’. Så rykker det jo ingenting

(Fokusgruppeinterview, SFO)

I tilfælde som disse, synes uenigheden umiddelbart at slå over i noget ukonstruktivt. Her lader det umiddelbart til, at pædagogerne er mere optaget af at lade deres egen stemme høre og vinde en diskussion end at indgå i en relation til de andre, hvor man åbner sig, lytter og lader sig forandre.

Spørgsmål til praksis

Hvordan opbygger vi en kultur med plads til faglig uenighed, forskellige perspektiver og lydhørhed som grundlag for dyrkelse af den præstationsfrigørende pædagogik?

Hvilke forventninger har jeg til mine kollegaer i forhold til dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik?

Hvordan kan jeg hjælpe mine kollegaer på vej med at få skabt et rum, så de har mulighed for at dyrke præstationsfrigørende aktiviteter?

Rammemæssige og strukturelle udfordringer

En væsentlig pointe omkring præstationsfrigørende pædagogik er, at den ikke alene foregår og kan analyseres som noget, der alene foregår og re(produceres) i mødet mellem børn, unge og pædagoger. Derimod spiller fysiske rum, materialer og artefakter i rummene men også mere organisatoriske faktorer såsom normering, og samfundsmæssige tendenser og blik på fritidspædagogikken en rolle i dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik.

De fysiske rum

De fysiske rammer og rum er relativt forskelligartede i de seks deltagende institutioner. Fire ud af de seks institutioner deler på forskellig vis lokaler med skolen eller ligger på skolens matrikel – et vilkår der går igen på landsplan ifølge en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (2023, s. 19-20). For SFO'ernes vedkommende har to af dem deres helt egne lokaler på skolens matrikel, mens den tredje SFO bruger skolens lokaler om eftermiddagen. For klubbernes vedkommende er to af dem placeret som selvstændige institutioner på egen matrikel, mens den tredje har egne lokaler på skolens matrikel. Her et par eksempler, der kan illustrere forskelle mellem institutionernes fysiske rum:

Institution 1: Magleby SFO

SFO'en er placeret i forbindelse med indskolingen. SFO'ens lokaler består af tre-fire små "køkkener"/ opholdsrum, der slutter op til indskolingsklassernes klasselokaler placeret på en lang gang. Pædagogerne fortæller mig, at SFO'en har fået lov at bruge et af klasselokalerne til aktiviteter, fx bliver der i en periode arrangeret et stort bord med en masse LEGO, som børnene kan gå ind og bygge med hvis de har lyst. Umiddelbart er de små "køkkener"/opholdsrum relativt tomme i forhold

til materialer, legesager mv. – her er ryddet op. I forbindelse med hver af de fire små "køkkener"/opholdsrum er der placent spil, pensler mv. på køkkenreolerne (...). Der hænger lidt plakater med alfabet, tal, og sedler med "husk at vaske hænder" og retningslinjer til brug af køleskabe. Mellem køkkenerne er der garderober til de forskellige indskolingsklasser. Efter hver skoletime ringer klokken ud – en procedure, der forsætter efter indskolingsklassernes skoledag er slut. Fra indskolingslokalerne går døre ud til skolens og SFO'ens fælles legeplads. Her er boldbaner, parkourbane, sandkasse, skur med gokarts, spande osv., en lang smal asfaltsti (til fx at køre på gokart). Nede bagved er der træer og udsigt ud over marker.

(*Observation*)

Institution 2: Klub Nord

Fritidsklub. "Hovedbygningen" er en stor træhytte, der giver associationer til et sommerhus. (...) I den ene ende af rummet er der et åbent køkken med gamle træelementer og en lille spiseplads med bord og bænke ved siden af. I den ene side er der opsat et stort, langt træbord med plads til 10-15 personer. I den ene ende af bordet er der opsat reoler med masser af forskellige spil. (...) På den anden side af denne skillevæg er der placeret to store lædersofaer og et stort sofabord og en brændeovn. Endelig er der i et hjørne sat en skillevæg op, og bag denne er der opsat en PlayStation og placeret lidt stole. Klubbens samlede areal (inde og ude) er stort. Udenfor er det motocrossbane. Ved siden af den er der opført en række små røde huse, som børnene kan benytte og blandt andet rykke ind i med kaninerne. Længere fremme er der en lille sø. Ved bredden, der ligger op mod klubbens hovedbygning, er der bygget en bred bro, man kan gå ud på og opført et lille åbent sted ved siden af søen, hvor der kan laves bål med videre. På den anden side af søen åbner der sig en lille offentlig park.

(*Observation*)

Placeringen af institutionerne på eller udenfor skolernes matrikler, og deres grad af fysisk selvstændighed og autonomi, påvirker vilkårene for indretningen af lokalerne. Dertil kommer forskellene i råderummet over og ressourcerne til indretning af uderummene. Indretningen af Magleby SFO er i høj grad sket på skolens præmisser, mens råderummet for indretning af Klub Nord har været større. Der kan være en række økonomiske og praktiske begrundelser for at de danske SFO'er generelt er sammenvævede med skolens aktiviteter og rum. Skoler er økonomiske trængte og at bruge samme lokaler kan give en række besparelser. Dertil kommer et praktisk hensyn i forhold til aldersgruppen: børnene (og pædagogerne) kan blive på matriklen hele dagen, lokalerne er de samme og giver genkendelighed og mulig tryghed for børnene. Uanset hvad foregår dyrkelsen af præstationsfrigørende i samspil med de **fysiske** inde- og uderum og materialerne og indretningen af rummene. I eksemplet med Magleby Sfo er lokalerne primært kendetegnet ved hård funktionalisme og stærkt kodede rum, med relativt veldefinerede brugsmåder og kodning af rummet: her foregår skole og faglig læring (jævnfør alfabettavler og taltavler) (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005; Gravesen & Ringskou, 2016). Børnene og pædagogerne, der færdes i lokalerne om eftermiddagen bliver af rummet, indretningen og det at klokken ringer ud efter hver endt time, selv om eftermiddagen, mindet om skole, der er voksenstrukturrede og stærkt kodede aktiviteter, rettet mod faglig læring. Derimod forekommer rum, materialer og rammer i Klub Nord umiddelbart mere åbne, præget af en blød funktionalisme og invitation til forhandling om brug af rummene (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005; Gravesen & Ringskou, 2016). I forhold til mulighederne for at dyrke af den præstationsfrigørende pædagogik har dette en betydning. Centralt i den præstations-



frigørende pædagogik står dyrkelsen af børneperspektiver, selv- og medbestemmelse, at kunne følge børnenes spor og spontane aktiviteter. Samtidig har rummenes indretning, materialerne og artefakterne betydning i forhold til fantasi og kreativitet, betoningen af børn og unge som opdagelsesrejsende også en betydning i dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik. Petersen og Krogh opfordrer i deres analyse af præstationsfrigørende rum i folkeskolen til at "De præstationsfrigørende rum må være en del af skolens egne fysiske [vores fremhævning], sociale, pædagogiske og didaktiske rum på samme måde som klasselokalerne og pauseområderne (2021, s. 69). Ovenstående analyser er ikke for hverken

at pege fingre ad det danske skolesystem, ej heller for at romantisere autonome fritidspædagogiske rum. I forhold til vores tidligere analyse af børn i udsatte positioner i forhold til deltagelse i præstationsfrigørende aktiviteter og rum, kan stærkt kodede rum for nogle børn være en hjælp og nødvendig tryghed og genkendelighed. Vores budskab er imidlertid, at fysiske rum og rammer spiller sammen med præstationsfrigørende pædagogik og i nogle situationer ser ud til at fremme denne pædagogik, i andre tilfælde hæmme eller udfordre den. I rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut peges på, at det kan være svært at skabe et optimalt miljø for børn og unge, hvis lokalerne ikke i tilstrækkelig grad understøtter aktivite-

ter og pædagogik. Her nævner de som eksempel " (...) at det ikke er muligt at gemme kreative arbejder eller et set-up til leg fra dagen før" og nævner desuden at det for børn og unge, der er i udsatte positioner i skoleregi, kan have positiv indflydelse, hvis fritids- eller klubtilbudet foregår i andre fysiske rammer end skolens (2023, s. 19). Uanset hvad, giver det mening at arbejde med og forholde sig til de fysiske rum og indretningen af dem i dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik. Med andre ord må der arbejdes med mulighedsrummet i fysiske rum og rammer, hvis den præstationsfrigørende pædagogik skal styrkes og dyrkes.

Spørgsmål til praksis

Hvilke muligheder og udfordringer indeholder vores rum i forhold til at dyrke præstationsfrigørende pædagogik?

Hvordan kan vi udvikle rum til præstationsfrigørende aktiviteter?

Hvilke ønsker kunne vi have i forhold til de rum, vi har til rådighed, og hvem skal vi præsentere disse ønsker for (kommune, skole med videre)?

Normering og ressourcer

Vi er fire faste pædagoger og nogle forskellige vikarer til at dække SFO tid, og vi har 84 børn i SFO. Blandt dem er der nogle stykker, der indimellem skal mandsopdækkes, og så bliver vi presset. Det kommer til at gå ud over de andre børn, for så er der ikke tid til at sætte nogle aktiviteter i gang, og så slukker vi kun ildebrande.

(Dagbog, SFO)

Pædagogerne i projektet beretter på forskellig vis om, hvordan idealet om at dyrke præstationsfrigørende pædagogik udfordres af institutionernes normering. Som i ovenstående uddrag fra Karens dagbog. Det første aspekt er antal pædagoger i forhold til antal børn, og nødvendigheden i at benytte uuddannede vikarer for at kunne dække opgaverne. Det andet aspekt er den til tider relativt høje andel af børn, der af den ene eller den anden grund er i udsat position og kræver særlig opmærksomhed fra pædagogerne. En opmærksomhed, der ifølge Karen går fra de andre børn og reducerer muligheden for at igangsætte aktiviteter. Magrethe, en af SFO-pædagogerne, retter i en samtale en kritik i forhold til, at der ikke gives ekstra støtte i form af personaleressourcer, når det drejer sig om børn med diag-

noser: "I skolen får børn med diagnoser ekstra støtte, fx i form af os som pædagoger. Men så snart det bliver SFO-tid så forsvinder diagnoserne ligesom. Og støtten. Vi skal bare klare det, med den normering, der nu engang er." En pointe, der blandt andet går igen i et forskningsprojekt om fritidspædagogik med forskere fra Roskilde, Syddansk og Aarhus Universitet og pædagoger og ledere fra fire SFO'er og fritidshjem (Højholt, Kousholt & Stanek, 2014). I rapporten "Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud", indkredses det, hvordan (for) store grupper af børn og unge kan reducere mulighederne for blandt andet aktiviteter, at arbejde differentieret med børns behov, vilkår og deltagelse og endelig resultere i mere overfladiske relationer til børnene (EVA, 2023, s. 17-18). I samme undersøgelse angiver 46% af de adspurgte ledere, at der i høj eller nogen grad er aktiviteter, der ikke er mulige, fordi der er for lidt personale i institutionen. Det er ikke kun i de deltagende SFO'er lave normeringer kan forekomme og presse den pædagogiske hverdag. Søren skriver om en dag med få ansatte:

(...) der var en del børn der blev mere eller mindre tabt, da vi ikke havde ressourcerne til at dække hele klubben. Det er både en skam for en pige som Mille, der

ikke kunne få det skub hun havde brug for, for at være sammen med hendes veninder, men også synd for Emilie, der egentligt bare havde brug for at være sammen med en voksen 1-1, men det var der heller ikke rigtig tid til. Til sidst er det også en skam for de børn der endelig havde fundet tid til at komme i klubben igen, men som så bare har kedet sig, fordi der ikke har været tid til dem.

(Dagbog, fritidsklub)

Sørens beretning illustrerer en analytisk pointe om, at nærhed og relationer, som dyrkelsen af en præstationsfrigørende pædagogik er afhængig af, kan komme under pres. I stedet for at være resonansfremmende, kan manglende personale antageligt føre til højere tempo (acceleration) og reducere muligheden for at fordybe sig i hinanden og verden. Idealet og ønsket om at dyrke præstationsfrigørende pædagogik kan med andre ord blive presset normeringsudfordringer og nedskæringer i personalet. I førnævnte rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut opfordres det til at undersøge, om der er et muligt gab mellem de politiske, samfundsmæssige forventninger, der er til eksempel fritidspædagogiske institutioners arbejde med trivsel og mistrivsel og betingelserne i forhold til at løfte og varetage denne opgave (EVA, 2023, s.10-11).

Spørgsmål til praksis

Hvordan håndterer vi vores aktuelle normering i forhold til at skabe præstationsfrigørende pædagogik?

Hvordan kan vi styrke denne indsats ud fra vores nuværende vilkår?

Omverdenens syn på fritidspædagogikken

Endelig kan dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik blive udfordret af omverdens syn på klubber og SFO'er. Hos nogle af pædagogerne og lederne i projektet kan kommunikationen med omverdenen, og forsøget på at overbevise samarbejdspartnere om nødvendigheden og værdien af det, der foregår i institutionerne, udfordre og frustrere: "(...) jeg synes, det udfordrer enormt meget, det her med, 'skal I ikke bare passe børn?' Det gør det da. Det er jo svært lige at smide måltal, eller beviser på bordet. Det, synes jeg, er en udfordring" (SFO, interview).

Udtalelsen, der kommer fra lederen Thomas, vidner om en legitimeringskamp af fritidspædagogikkens indhold og værdier. Den præstationsfrigørende pædagogik er netop et opgør mod konstant at måle og veje børn og unge (Ringskou, 2022). Men både SFO'er og klubber er selv del af præstationssamfundet, med vægt på konkurrence, effektivitet, målbarhed og konfronteres naturligvis også på forskellig vis med disse krav. Pædagogerne befinder sig som professionsgruppe "(...) på et marked af kontraktprægede relationer, konkurrence,

cost-benefit-analyser og antagelser om 'kundeefterspørgsel'" (Järvinen & Mik-Meyer, 2012, s. 15, se også Hjort, 2012). Med andre ord påvirker eksterne samfundsmæssige, politiske og strukturelle forhold fritidspædagogikken i praksis og den fritidspædagogiske professionsidentitet på mere overordnet plan (Wackerhausen, 2004).

Følgende uddrag fra en observation i en af fritidsklubberne er et eksempel på, at pædagogerne ikke altid har en oplevelse af, at omverdenen har blik for og anerkender institutionernes arbejde. Her beretter Mark om ændrede arbejdsvilkår:

Kommunen har som noget nyt pålagt klubansatte at være kontaktpersoner for unge i udsatte positioner. Det drejer sig ofte om børn og især unge, der ikke kommer i klubben. Opgaven skal gå ind i en almindelig 37-timers uge og MARK oplever, det presser hans opgaver i klubben. Tydelig frustration over et system, der gør krav på arbejdstiden i klub og presser klubbens ydelser og tilstedeværelse af personale. Et system der, ifølge MARK, ikke har blik for, hvad klubben gør og kan. Mark fortæller om en kollega, der har fået en masse af disse timer, og at

han derfor var nødt til at være væk hver onsdag. Det kunne de virkelig mærke, fortæller MARK. Især fordi der er en drengegruppe, som kollegaen lavede meget med, og som havde været vant til at lave noget med ham om onsdagen. Nu var han der lige pludselig ikke, og det påvirkede drengene.

For Mark og hans kollegaer er kontinuerligheden i form af hvilke dage de forskellige i personalegruppen er til stede væsentlig i forhold til at arbejde med trygge, tillidsfulde relationer og aktiviteter som grundlag for den præstartionsfrigørende pædagogik. Eksemplet er illustrativt i forhold til institutionernes legitimeringsbestrebelse og tendentielle oplevelse af manglende anerkendelse i forhold til klubbens arbejde (se også Ringskou, Vengsgaard & Bach, 2020). På lignende vis beretter Hans om hvordan han ofte må bruge energi på at overbevise forældre og skole om klubbens værdier og rolle: "Det med at fastholde eller stå fast på, at klubben er noget andet og skal noget andet. Her er det relationer, fællesskaber, der tæller og her er der tid til at lege og lave noget sjovt sammen med børnene." (citater fra observation).

Spørgsmål til praksis

Hvordan kan vi dokumentere, evaluere og fagligt argumentere for nødvendigheden af præstationsfrigørende pædagogik?

Hvordan får vi budskabet ud til omverdenen (forældre, skolen, politikere mm.) om at præstationsfrigørende pædagogik er et nødvendigt modsvar på præstationssamfundet?



Opsamling og afrunding

I rapporten har vi præsenteret analyser fra forskningsprojektet "fritidspædagogikens præstationsfrigørende rum". På baggrund af projektet er vi kommet frem til karakteristika ved begrebet præstationsfrigørende pædagogik og har set nærmere på hvilke betingelser, der kan henholdsvis fremme eller hæmme dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik og præstationsfrigørende rum på det fritidspædagogiske område.

Kendetegn ved præstationsfrigørende pædagogik. Den præstationsfrigørende pædagogik er en verdensvendt tilgang til pædagogikken, der muliggør en forebyggende og fællesskabsorienteret tilgang til at styrke trivsel hos børn og unge. Den frigør fra instrumentaliserede aktiviteter til aktiviteter med egen værdi, den frigør fra selv-orientering til verdensvendthed og endelig frigør den fra et konkurrencefokus til et fællesskabs- og aktivitetsfokus. I projektet har vi konstrueret en matrix over præstationsfrigørende rum.

Den præstationsfrigørende pædagogik dyrkes på matrixens to akser: mellem det præstationsfrigørende til og fra og mellem de spontane og tilrettelagte aktiviteter og rum. Ofte er de pædagogiske handlinger i den præstationsfrigørende pædagogik vævet ind i hinanden - polerne i matrixen er dynamiske forstået således, at eksempelvis en spontan aktivitet kan glide over i en mere planlagt aktivitet og vice versa.

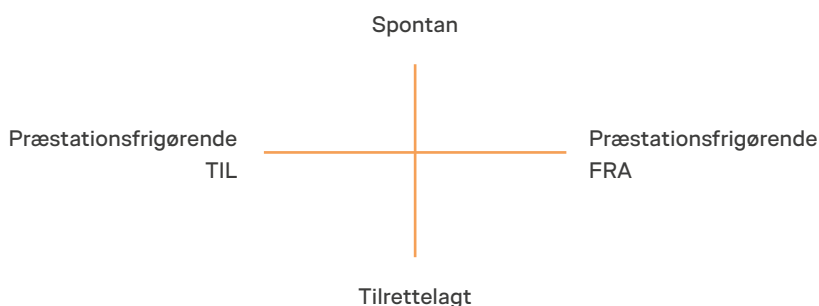
Endelig står arbejdet med inkluderende fællesskaber centralt i den præstationsfrigørende pædagogik: at kunne være aktiv, værdifuld deltager i præstationsfrigørende rum og aktiviteter kræver i første omgang, at børn og unge i de fritidspædagogiske institutioner får adgangsmulighed.

Betingelser, der kan fremme en præstationsfrigørende pædagogik. At dyrke en præstationsfrigørende pædagogik kræver en situeret pædagogisk dømmekraft og pædagogisk takt, hvor

den enkelte pædagog som professionel formår at træffe valg i den konkrete situation baseret på, hvad der er godt og rigtigt både for det enkelte barn og for fællesskabet. Valg, der kan føre til adgang til præstationsfrigørende aktiviteter og udvidede deltagelsesmuligheder. I projektet bliver den præstationsfrigørende pædagogik fremmet gennem en række pædagogiske greb, der på mange måder er knyttet til situeret pædagogisk dømmekraft og pædagogisk takt: at tage udgangspunkt i børnenes og de unges initiativer, at lege med og deltage aktivt i lege, aktiviteter og samvær og at kunne improvisere i mødet med konkrete behov hos det enkelte barn.

Betingelser, der kan hæmme en præstationsfrigørende pædagogik.

Adgang og deltagelse i præstationsfrigørende rum er ingen selvfølge. For nogle børn og unge synes fritidspædagogikkens fleksible rammer, store valgfrihed og betoning af selv- og medbestemmelse at udfordre snarere end at fremme deltagelsen i præstationsfrigørende aktiviteter - og således skabes præstationspres fremfor at frigøre fra præstationspres. For nogle børn og unge bruges næsten al energien på forhandlinger og positionering. Ligeledes kan de fritidspædagogiske rum, samtidig med muligheden for verdensvendthed og resonansøjeblikke i dyrkelsen af præstationsfrigørende rum, indeholde en implicit risiko for fremmedgørelse og stumme verdensrelationer. En anden betingelse, der kan hæmme dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik, er det kollegiale samarbejde eller mangel på samme i form af: manglende tillid og opbakning i dyrkelsen af præstationsfrigørende rum og hæmmende uenighed (når uenigheden fremfor at bringe forskellige perspektiver i spil, der kan udfordre og berige hinanden, fastlåses på eget perspektiv og ikke er lydhør overfor kollegaernes tilgange, refleksioner og handlinger). Som en tredje og sidste kategori af betingelser, der kan virke hæmmende



Matrix over præstationsfrigørende pædagogik



i dyrkelsen af den præstationsfrigørende pædagogik, står rammemæssige og strukturelle udfordringer. Hvad angår det rammemæssige kan begrænsede fysiske rum og egne fritidspædagogiske rum udfordre ambitionerne om præstationsfrigørende pædagogik. Det samme gælder for lave normeringer. Endelig kan omverdenens og samfundets syn på den fritidspædagogiske opgave og værdi være en hæmmende betingelse. Legitimeringen og værdien af at dyrke en mere subtil præstationsfrigørende pædagogik og ikke mindst frigøre fra præstationskrav og synlige, målbare, prædefinerede resul-

tater kan virke vanskelig i et præstations-samfund med en dominerende præstationskultur.

Som skrevet indledningsvist har projektets mål ikke været at komme frem til en definitiv definition og indholdsudfyldelse af præstationsfrigørende pædagogik eller præsentere en trin-for-trin metode til at dyrke det præstationsfrigørende. Præstationsfrigørende pædagogik i praksis er et komplekst og vedvarende anliggende, der stiller høje krav til pædagogisk faglighed og ledelse af fritidspædagogisk praksis. Ikke desto mindre er det et væsentligt

anliggende at diskutere og tage livtag som modsvar på den stigende mistrivsel hos en gruppe børn og unge. Vi håber rapportens indhold og arbejdsspørgsmål kan bidrage til at holde live i væsentlige diskussioner om hvad pædagogik er og skal, hvilke nødvendige alternativer og veje, der kunne være at gå i forhold til en præstationsorienteret og målstyret uddannelses-tænkning og pædagogik, og hvordan fritidspædagogikkens dyrkelse af præstationsfrigørende rum kan være del af modsvar på mistrivslen.

Bilag 1

Metode og undersøgelsesdesign

Vores metodisk afsæt, metodevalg og analysestrategi er inspireret af adaptiv teori, hvor undersøgelsesdesignet inviterer til en vekselvirkning mellem induktiv og deduktiv tilgang (Layder, 1998; Jakobsen, 2012; Bo 2005). I den adaptive tilgang

betragtes viden som noget, der konstrueres i mødet mellem teori og empiri.

I projektet deltog 12 pædagoger og deres ledere fra henholdsvis tre SFO'er og tre fritidsklubber i tre forskellige kommuner. Vi anvendte metodetriangulering, og indsamlede empiri i form af deltagende observationer, dagbogsskrivning, fokus-

gruppeinterviews og dialogmøder. Hver metode har såvel svagheder som styrker og har givet os mulighed for at arbejde med vores forskningsspørgsmål fra flere forskellige perspektiver og tilvejebringe nuanceret viden om præstationsfrigørende pædagogik. Empiriindsamlingen foregik i tre faser, der forløb over en periode af 24 måneder, med følgende aktiviteter:

Fase	Empiriindsamling
Fase 1	Deltagende åbne observationer Dagbogsskrivning (de 12 pædagoger i projektet)
Fase 2	Empiriværksted (alle deltagere i projektet samlet) Deltagende fokuserede og selektive observationer Fokusgruppeinterviews med deltagende pædagoger samt ledere
Fase 3	Empiriværksted (alle deltagere i projektet samlet)

Deltagende observationer

Ved at udføre deltagende observationer fik vi mulighed for at få indblik i, hvordan pædagogerne i projektet i praksis handlede og agerede, snarere end blot hvordan de forstår og italesætter deres handlinger (Kristiansen & Krogstrup 2015; Szulevicz, 2020). Dette skal ikke forveksles med, at observationsstudier designes til at afsløre mennesker, hvordan de vitterligt agerer og handler, men at observere mennesker i det miljø, som er interessant for forskerne at se deres handlen og ageren i. I vores tilfælde drejede det sig om obser-

vationsstudier i de deltagende fritidsklubber og SFO'er, hvor fritidspædagogers daglige interaktion med børnene, de unge og omgivelserne (og vice-versa) var i fokus. Vores rolle i denne sammenhæng var at skrive observations- og feltnoter og systematisere dem, så de kunne indgå som selvstændige datakilder og desuden kvalificere vores efterfølgende forskningsaktiviteter, såsom interviews.

En vigtig pointe omkring observationerne var, at vi ikke bevægede os fordomsfrie ind i dem. Vi bragte orienterende begreber (kernebegreber) med os, som vi benyt-

tede til at lyse ind i feltet med. I de åbne observationer i fase 1 hentede vi de orienterende begreber fra teorier om præstationsfundet, præstationskultur og resonanspædagogik (se teoriafsnit) (Petersen, 2016; Petersen & Krogh, 2021; Rosa 2020, 2021; Rosa & Endres, 2017). Disse lyskilder var centrale for os, da de fastholdt fokus på projektets afsæt og forskningsspørgsmål. Imidlertid har de orienterende begreber ikke været altdominerende. Vores adaptive tilgang betød, at vi i observationerne forholdt os åbne over for andre og nye perspektiver undervejs og knyttede nye kernebegreber til vores empiriind-

samling og i vores delanalyser (Layder 2008; Jacobsen 2012). I fase to udførte vi en række fokuserede og selektive observationer på baggrund af den foreløbig indsamlede empiri (observationer, dagbøger, empiriværksted) og delanalyserne. Fokus var her i særlig grad på pædagogernes rolle i forhold til at fremme eller hæmme den præstationsfrigørende pædagogik i mødet med børnene. Observationerne var i fase 2 blandt andet understøttet af et nyt kernebegreb om pædagogisk takt (Manen, 2022).

Dagbøger

Sideløbende med de åbne observationer i fase 1 blev pædagogerne bedt om at skrive dagbog i et semistruktureret og relativt åbent format, hvor de tre gange om ugen i en måned skulle skrive om børnene og de unges trivsel, som de oplevede den i den pædagogiske hverdag og deres foreløbige tanker om præstationsfrigørende pædagogik. Ruth Bartlett og Christine Milligan beskriver dagbogen som en relativt overset kvalitativ metode (2015, s. 1). Metodelitteraturen fremhæver dog en række potentialer ved metoden (Hyers, 2018). Dagsbogsskrivning kan med fordel anvendes i eksplorative forskningsprojekter, hvor forskeren ønsker at undersøge og indsamle empiri omkring rutiner, processer, hændelser og forståelser af et givent fænomen og undfangne det levede liv, mens det sker (Bartlett & Milligan, 2015; Thomas, 2015). Samtidig kan dagbogen invitere til en mere ligeværdig relation mellem forsker og informant (pædagogerne) og mere medejerskab, blandt andet idet pædagogerne selv vælger, hvad de vil skrive (og ikke skrive) og på den måde er med til at sætte dagsordenen undervejs og bringe emner ind, der har betydning for dem (Hyers, 2018).

Fokusgruppeinterviews

Som afslutning på fase 2 udførte vi i hver institution et fokusgruppeinterview med pædagogerne og ledere. I fokusgruppeinterviewet er interaktionen i deltagerens indbydes diskussion empirikilden (Halkier, 2010). Med andre ord opfordres informanterne til at tale med hinanden, stille hinanden spørgsmål, udveksle anekdoter og kommentere på hinandens erfaringer og meninger, være kritiske overfor hinanden angående det tema, som vi som forskere havde valgt. Den centrale pointe med fokusgruppeinterviews er, at denne gruppeproces eller gruppedynamik giver forskeren mulighed for at udforske, afdække og identificere gruppenormer, meninger, standpunkter, ideer, praksisser og så videre, omkring et givent tema, i vores tilfælde udforskning af den præstationsfrigørende pædagogik. Baseret på delanalyser fra empirien på det pågældende tidspunkt (deltagende observationer, dagbøger og empiriværksted) konstruerede vi en semistruktureret interviewguide med følgende tematikker: fritidspædagogik (kerneopgaver og værdier), arbejdet med præstationsfrigørende pædagogik i praksis (deltagerens forståelser og italesættelse af selve begrebet præstationsfrigørende pædagogik, konkrete praksiseksempler hvor deltagerne oplevede den præstationsfrigørende pædagogik blev dyrket, praksiseksempler, hvor deltagerne oplevede den præstationsfrigørende pædagogik blev hæmmet eller udfordret), mistrivsel og udsathed i forhold til præstationsfrigørende pædagogik samt det kollegiale samarbejde omkring præstationsfrigørende pædagogik (styrker og udfordringer).

Empiriværksteder

Endelig blev der afholdt fælles empiriværksteder i fase 2 og 3. Formålet med empiriværkstederne var at dyrke samarbejdet mellem praktikere og forskere og invitere til dialog og fælles refleksion (Skibsted & Munkholm, 2022). På første empiriværksted var målet at tage fælles livtag med begrebet præstationsfrigørende pædagogik. Med afsæt i en række konkrete empirieksempler drøftede vi mulige dimensioner i den præstationsfrigørende pædagogik: spontan og tilrettelagt præstationsfrigørende pædagogik, præstationsfrigørende pædagogik fra noget og til noget. På empiriværksted nummer to var målet at tage livtag med mulige udfordringer, paradokser og dilemmaer i den præstationsfrigørende pædagogik. Igen faciliterede vi som forskere, med afsæt i konkrete empirieksempler, fælles drøftelser omkring blandt andet børn og unge i udsatte positioner i den præstationsfrigørende pædagogik og det kollegiale aspekt i dyrkelsen af præstationsfrigørende pædagogik. Endelig inviterede vi ved mødets afslutning deltagerne ind i vores foreløbige analyser for at få deres respons og tanker om vores foreløbige analytiske pointer.

Referencer

- Bartlett, R., & Milligan, C. (2015). *The development of diary techniques for research. What is diary method?* Bloomsbury Academic.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Bd. 2). Psychology Press.
- Biesta, G. (u.å.). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (Bd. 2014). KLIM.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bo, I. G. (2005). At sætte tavsheder i tale - fortolkning og forståelse i det kvalitative forskningsinterview. I M. H. Jacobsen, S. Kirstiansen, & A. Prieur, *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Bd. 4). Sage.
- Brinkmann, S. (2021). Resources and resonance: Notes on patience as world relation. *Culture & Psychology*, s. 1-15.
- Christensen, V., Beuchert, L., & Rasmussen, D. (2022). *PISA 2022 Hovedrapport*. VIVE.
- Dannesboe, K. I., Kjær, B., Palludan, C., & others. (2018). Parents of the welfare state: Pedagogues as parenting guides. *Social Policy and Society*, 17(3), 467-480.
- EVA. (2023). *Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gjedde, C. A. (2023). Er trivsel et snydebegreb? - en undersøgelse af professionelles hverdagsforståelser af trivsel. *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift*(3), s. 47-57.
- Gravesen, D. T., & Ringskou, L. (2016). Rum for kvalifikation, plads til inklusion? *Nordisk tidsskrift for pædagogik og kritikk*, s. 47-63.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 121-137). København: Hans Reitzel.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. København: Samfundslitteratur.
- Hjortkjær, C. (2016). Utilstrækkeligt enestående En kierkegaardsk diagnose af diagnosesamfundet. I *Doctoral thesis*. Copenhagen, Copenhagen University.
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings-og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 36(2).
- Hviid, P. (2015). Fællesskab - at blive sig selv sammen med andre om noget fælles. I O. Løw, *Klasseledelse* (s. 75-86). København: Akademisk Forlag.
- Hyers, L. (2018). *Diary Methods. Understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2020). Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology*, 30(1), 36-55.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018). Om at forske i konflikter om børns skoleliv. I C. Højholt, & D. Kousholt, *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., Kousholt, D., & Stanek, A. H. (2014). *Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jacobsen, M. H. (2012). Adaptiv teori - den tredje vej til viden. I R. Antoft, M. H. Jacobsen, A. Jørgensen, & S. Kristiansen, *Håndværk og horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odens: Syddansk Universitetsforlag.
- Jensen, H. R., Davidsen, M., Møller, S. R., Román, J. E., Kragelund, K., Christensen, A. I., & Ekholm, O. (2022). *Danskerne sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil 2021*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Madsen, K. B., Nielsen, L., & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom blandt børn og unge i alderen 10-24 år. Forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder*. København: Vidensråd for forebyggelse.

- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2012). At skabe en professionel. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (s. 13-29). København: Hans Reitzel.
- Jørgensen, H. H. (2023). Pædagogisk arbejde med trivsel og børns legedeltagelse i skolen. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*(02), s. 73-85.
- Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering. Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kirkeby, I. L., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysiske rum og hverdagsliv i skolen. I I. L. Kirkeby, *Arkitektur, krop og læring* (s. 43-69). København: Hans Reitzel.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E., & Jensen, H. S. (2018). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus University Press.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzel.
- Krogh, S. C. (4. januar 2022). "It's Just Performance all the Time": Early Adolescents' Accounts of School-Related Performance Demands and Well-Being. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 1-15.
- Krogh, S. C. (2022). *Et ungdomsliv under pres?: Når udskolingselever skal navigere i præstationer, køn og sociale medier*.
- Layder, D. (1998). *Sociological practice. Linking Theory and Social research*. London: Sage.
- Madsen, O. J. (2021). *Deconstructing Scandinavia's "Achievement Generation"*. Springer.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon : hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Manen, M. V. (2022). *Pædagogisk takt. At vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. København: Akademisk Forlag.
- Marschall, A. (2019). Samarbejde om børns trivsel - konflikter eller konsensus? I A. Marschall, & S. H. Thingstrup, *Trivsel i dagsinstitutionen. Mellem politik, pædagogik og praksis* (s. 75-95). København: Akademisk.
- Martin, J. (2007). The selves of educational psychology: Conceptions, contexts, and critical considerations. *Educational Psychologist*, 42(2), 79-89.
- Meier, J. (2022). Et senmoderne overjeg? En kvalitativ udforskning af unges oplevelser af dårlig samvittighed. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2, 136-153.
- Meier, J., & Nielsen, K. (2023). Individualiseringens janushoved: -Unge liv mellem blød og hård individualisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1, 1-15.
- Michael, S. (2020). *The Tyranny of Merit*. Penguin, London, edizione Kindle.
- Nielsen, K. (2008). Skolepsykologiske teknologier. I *Psykens historier i Danmark: Om forståelsen og styringen af sjælelivet* (s. 121-141). Samfundslitteratur.
- Ottesen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Hestbæk, A.-D., Lausten, M., & Rayce, S. B. (2018). *Børn og unge i Danmark - velfærd og trivsel 2018*. København: VIVE.
- Ottesen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Lausten, M., Rayce, S. B., & Tagmose, B. B. (2022). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2022*. København: VIVE.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzel.
- Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Petersen, A., & Madsen, O. J. (2023). The achievement society: Youths too good for their own good? *Subjectivity*, 30(1), 23–38.
- Ringskou, L. (December 2022). "Vi gør meget ud af at fortælle dem, vi gerne vil hjælpe dem med at blive til nogen, i stedet for at blive til noget - Om klubpædagogisk resonanspædagogik. *Social Kritik*(167).
- Ringskou, L., & Jensen, L. K. (2024). Ungeperspektiver på ungdomsklubbens fællesskaber. I T. Ankerstjerne, *Fritidspædagogikken gentænkt* (s. 95-109). København: Dafolo.
- Ringskou, L., & Jensen, L. K. (2024, in prep.). "De er lidt anderledes end de andre voksne": ungeperspektiver på pædagogens rolle i ungdomsklubbens fællesskaber.
- Ringskou, L., Brinkmann, S., Mattiesen, N., & Szulevicz, T. (2024). Præstationsfrigørende rum i fritids- og ungdomsklubben. I K. E. Petersen, & T. Szulevicz, *Fritids- og ungdomspædagogik. En grundbog i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde med større børn og unge*. (s. 96-116). Odens: Ungdomsringen.
- Ringskou, L., Vengsgaard, C., & Bach, C. (Oktober 2020). Klubpædagogen mellem demokrati, frihed og markedsgørelse? Tre nøglefortællinger om klubpædagogisk professionsidentitet. *FPPU*(2), s. 65-81.
Hentet fra <https://tidsskrift.dk/FPPU/issue/view/8862>
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. København: Eksistensen.
- Rosa, H. (2021). *Resonans*. København: Eksistensen
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. København: Hans Reitzel.
- Skibsted, E., & Munkholm, M. (Maj 2022). Empiriværksted – et rum for praksisudvikling. *Ceprastriben*, s. 78-87.
- Skovbjerg, H. M. (2021). "Jeg har agurker i min madpakke":-om legedeltagelse. *Det gode børneliv*, 3(2), 6–8.
- Stanek, A. H. (2022). Trivsel, læring og udvikling må bygges på forståelser af det specifikt menneskelige: En kritisk analyse af emotionsregulerende indsatser i pædagogisk praksis. *Nordiske Udkast*, 50(1).
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 97-115). København: Hans Reitzel.
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Klim.
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I N. B. Hansen, & J. Gleeurup, *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (1994). Educational psychology. *Encyclopedia of Human Behavior*, 2, 213–223
- Young, M. (1958/2017). *The rise of the meritocracy*. Routledge.

