

Fritidspædagogik og Situeret Ulighed

– Viden om hvordan pædagogisk faglighed skaber deltagelsesmuligheder for børn på tværs af fritid og skole

Forskere:

Maja Røn-Larsen, Ph.d. & Lektor

Charlotte Højholt, Ph.d. & Professor

Tilde Mardahl-Hansen, Ph.d. & Adjunkt

Rebekka Sylvest Berg, Ph.d.-stipendiat

Social Psykologi & Læring

Institut for Mennesker og Psykologi

Roskilde Universitet

Indhold

Resumé: "Fritidspædagogik og Situeret Ulighed"	3
Projektets problemformulering og forskningsspørgsmål.	3
Forskningsmæssig tilgang og metoder	3
Hovedtemaer og Konklusioner	4
Indledning.....	7
Baggrunden for projektet – Fritidspædagogik og Ulighed.....	9
Teoretisk udgangspunkt: Børns livsførelse og deltagelsesmuligheder	11
Metodisk og empirisk grundlag	13
Projektets analytiske hovedtemaer og pointer:	15
"Der er ikke nogen, som skal være alene"	15
Fleksibel, Fokuseret Fritidspædagogisk Faglighed – "metoder" og tilgange i praksis	17
Om at "kende børnene"	18
Fællesskab, humor, omsorg og tilgængelighed	19
Fritidspædagogiske blikke og "Små ting, der gør en forskel"	20
Kollegafællesskab med forskelle og gensidigt kendskab og respekt	20
Børns FRI-tid - liv og overgange på tværs af børnehave, skole og SFO.....	22
Betingelser for at bidrage i det tværfaglige samarbejde.	23
Afmagt som betingelse for fritidspædagogikken.....	25
Opsamlende konklusion	25
Øvrige projektpublikationer:	26
Fleksibel Fokuseret Faglighed – hvordan fritidspædagoger arbejder med børns (ulige) deltagelsesmuligheder.....	26
Fællesskabende aktiviteter i SFO.....	27
Kategoriseringernes skygge: Når individuelle problemforståelser skygger for hverdagslivets pædagogiske muligheder	28
Flexible Focused Leisure Time Pedagogy – Everyday politics with (Unequal) opportunities of participation in children's everyday life	28
Situeret Specialpædagogik: Om at arbejde med børns ulige deltagelsesmuligheder	29
Konference-papers:	29
Øvrige bidrag	30
Referencer	31

Resumé: "Fritidspædagogik og Situeret Ulighed"

Dette forskningsprojekts resultater sigter mod at synliggøre den fritidspædagogiske fagligheds særlige bidrag i forhold til ulighedsproblematikker. For børn handler dét at klare hverdagslivets mange udfordringer og muligheder på tværs af forskellige sammenhænge i SFO og skole i høj grad om at få adgang til at deltage blandt andre børn, at kunne trække på andre børn som sociale ressourcer til at kunne være med, at kunne gøre sig gældende og få adgang til at bidrage. Denne adgang er imidlertid ulige fordelt, hvilket fremhæves både i vores og anden forskning. Forskningen peger også på, at det ikke altid kan forudsiges, hvordan denne ulighed fordeler sig, og at de forestillinger, vi gør os om ulighed som afledt af en særlig social baggrund ("social arv"), ikke er tilstrækkelig til at forstå ulighedsproblematikker i børnelivet.

Den fritidspædagogiske faglighed er historisk forskningsmæssigt underbelyst – og ofte overset og underkendt i praksis. Projektet har undersøgt den fritidspædagogiske faglighed med henblik på at identificere uforløste muligheder i relation til situeret ulighed, og hvordan man kan arbejde fritidspædagogisk med at skabe gode og relevante deltagelsesmuligheder for alle børn, samt hvilke betingelser der stiller sig i vejen for, at fritidspædagogikkens faglige potentiale kan udfoldes til gavn for sikring af relevante deltagelsesmuligheder for alle børn.

Projektets problemformulering og forskningsspørgsmål.

Hvordan kan fritidspædagogik bidrage til at sikre alle børn relevante deltagelsesmuligheder i hverdagslivet og dermed modvirke ulighed?

1. *Hvordan arbejder fritidspædagoger med at skabe gode og relevante deltagelsesmuligheder for alle børn på tværs af fritid og skole?*
2. *Hvilke betingelser og muligheder har fritidspædagoger for at bringe deres viden om børns deltagelsesmuligheder ind i det tværfaglige arbejde omkring børn i vanskeligheder?*

Forskningsmæssig tilgang og metoder

Projektet er forankret i en praksisforskningstradition, hvor forskerne har samarbejdet tæt med børn og personale i to danske SFO'er over en periode på to år. Vi har benyttet os af følgende metodiske tilgange:

- **Deltagende Observationer:** Fordi vi har været nysgerrige på at få greb om noget, der netop ofte er uitaleret, har vi observeret hverdagslivet i SFO'erne på forskellige tidspunkter af dagen, hen over året, for at få en bred indsigt i sociale dynamikker og udvikling af børns deltagelsesmuligheder.
- **Situerede Samtaler:** Under observationerne har vi haft talrige samtaler med børn og voksne i hverdagen for at skærpe indsigten i deres løbende overvejelser og udfordringer.
- **Interviews:** Der er gennemført interviews med ledere og pædagoger med udgangspunkt i observationer og samtaler for at få greb om deres faglige perspektiver og erfaringer.
- **Praksisforskningsmøder:** Endelig har vi afholdt møder og workshops med personalegrupperne – både i de enkelte institutioner, og fælles med begge SFO'er - for sammen at diskutere og analysere empirisk materiale og udvikle viden om fritidspædagogikkens faglige bidrag og betingelser.

- **Tilbagemeldingsseminarer:** Afslutningsvist har vi afholdt tilbagemeldingsseminarer om analyser, eksempler og resultater for samtlige personaler i begge institutioner

Hovedtemaer og Konklusioner

Forskningsprojekt peger samlet set på, at det vi kalder den "fleksible fokuserede fritidspædagogiske faglighed" repræsenterer nogle veje at gå i det fritidspædagogiske arbejde, som handler om udvikling af børns adgang til børnefællesskaber og bidrag til udvikling af fælles aktiviteter snarere end individorienterede indsatser, der har til formål at kompensere for fx børns sociale baggrund. Dermed kobler vi en optagethed af almen pædagogisk faglighed og ulighed i børnelivet. I stedet for alene at rette blikket mod det enkelte barns livshistoriske "rygsæk", tager fritidspædagogen pædagogisk udgangspunkt i en konkret udforskning og analyse af et "nu-og-her" for at finde frem til, hvad det er for konkrete problemer forskellige børn bakser med, hvilke udfordrende betingelser, der har betydning her – og hvilke konkrete muligheder, der kan skabes for at udvikle løsninger, der er bæredygtige for både de enkelte børn, børnefællesskaberne og den samlede praksis på tværs af skole og SFO. Denne særlige fritidspædagogiske faglighed retter altså et udforskende blik mod, hvad der er på spil i de aktuelle børnefællesskaber, hvilke betingelser dette stiller for forskellige børns deltagelse, og hvordan man pædagogisk kan skabe deltagelsesmuligheder. Projektet peger desuden på, at denne faglige tilgang kan komme under pres, når der er tids- og ressourcemæssig knaphed. Når den nødvendige kollektive og tværfaglige udforskning og tilrettelæggelsesmæssige fleksibilitet begrænses, stiger risikoen for individuel problemudpegning og deraf følgende indskrænkning af nogle børns deltagelsesmuligheder og adgang til nødvendige sociale ressourcer. På baggrund af projektets samlede materiale har vi identificeret følgende temaer, der kendetegner fritidspædagogisk faglighed og dens betingelser i forhold til at arbejde med ulighedsproblematikker.

1. **Ingen skal være alene.** Observationer viser, at børn i høj grad har brug for hinanden for at få de mange sammenhænge og til tider modsatrettede opgaver og krav på tværs af skole og SFO til at gå op og livet til at hænge sammen. Sammen udvikler de fællesskaber, fælles aktiviteter og projekter – og er optaget af spørgsmålet: Hvad kan jeg komme til at lave og sammen med hvem? SFO'en bliver på den måde et særligt rum for, at de sammen kan udvikle deres forståelse af, hvem de er, og hvad de kan sammen – de øver sig på at udvikle deres personlige præferencer og deres tilgange til samarbejde, planlægning og prioritering. Det er tydeligt, at børn, der har sikre relationer, og dermed adgang til hinanden som sociale ressourcer, har lettere ved at navigere i hverdagslivet. Det er noget, der ser ud til at optage fritidspædagogerne meget. Som en pædagog siger: "De er lidt i samme båd i forhold til at finde vej i alt det nye, men de står lidt forskelligt i det". I et situeret ulighedsperspektiv kan man tale om, at et fundament i den fritidspædagogiske faglighed er, at børn har forskellige betingelser og muligheder i hverdagslivet, men at alle børn skal have adgang til relevante deltagelsesmuligheder blandt andre børn – og at det er en fritidspædagogisk opgave at arbejde for at sikre det. Pædagogerne arbejder blandt andet ved at organisere børnegrupper og aktiviteter, der fremmer relationer og fællesskaber. Dette kræver en systematisk indsats for at identificere børn, der risikerer at blive isolerede, og målrettede indsatser for at inkludere dem i fællesskaber. Som en pædagog udtrykker det: "Der er ikke nogen, som skal være alene."
2. **Fleksibel, Fokuseret Fritidspædagogisk Faglighed.** Den pædagogiske tilrettelæggelse og organisering i SFO'en kræver en høj grad af udforskning og fleksibilitet, fordi den pædagogiske praksis hele tiden justeres efter børnenes behov og engagementer, hvilket er afgørende for børnenes muligheder for trivsel, udvikling og læring sammen. Det kræver en konstant vekslen mellem et nærværende fokus og et overblik over mange modsatrettede hensyn. Som

fritidspædagog må man hele tiden være på farten mellem forskellige gøremål "med 100 antenner ude", som en pædagog siger – samtidigt med, at man opfanger nødvendige signaler og mislyde, som man må reagere på i forhold til at hjælpe børn på vej. Pædagogernes konstante arbejde med at understøtte og bidrage til at udvikle aktiviteter, der giver mening for børnene og deres fællesskaber, kræver en konstant fokuseret opmærksomhed og et komplekst analytisk arbejde med at udforske og udvikle viden om, hvad netop denne gruppe børn bakser med, hvad der optager dem, og hvilke muligheder der er for at etablere noget fælles, som er relevant for flere – samtidigt med at den hverdagslige SFO-praksis kontinuerligt vedligeholdes og genskabes, med alle dens konkrete arbejdsdelinger omkring aktiviteter og roller samt dens mange praktiske gøremål. Denne balance mellem fleksibilitet knyttet til udforskning af børnenes perspektiver, fokus og struktur kræver en høj grad af opmærksomhed, nærvær og løbende justeringer fra pædagogernes side, et arbejde der let overses, når det fritidspædagogiske arbejde skal beskrives. I stedet knyttes forståelser af faglighed, også blandt pædagogerne selv, ofte til mere målbare eller tydeligt resultatorienterede aktiviteter. Som en pædagog siger i en samtale om, hvad man kigger efter i sine observationer i hverdagen: "Jeg kan forstå, hvad I kiggede efter i foråret [med eksplicit fokus på skoleforberedelse og skoleparathed], men nu er det jo bare hverdag?". Et væsentligt fund i vores forskning er, at netop dette hverdagslige analysearbejde er helt centralt i forhold til at støtte op om og sikre relevante deltagelsesmuligheder for alle børn, og derigennem modvirke ulighed. Det er derfor vigtigt at anerkende og skabe betingelser for denne fleksible udforskning og løbende justering i pædagogernes arbejde, da det på en gang er en central, men også overset del af deres faglighed i hverdagen.

3. **Om at kende alle børn.** Den fritidspædagogiske faglighed må ses nært knyttet til processen med at udvikle viden om og kendskab til de forskellige børn som personer. Pædagogerne sætter en ære og lægger en stor indsats i at kende alle børn godt – både deres udfordringer, men i høj grad også deres præferencer og prioriteringer. Hvem er de knyttet til? Hvad kan de lide? Hvad kan de hver især bidrage med? Som en pædagog siger: "Vi ved, hvem der er hvem, hvilken klasse de går i, og hvem der er veninder med hvem." I det daglige prioriterer pædagogerne de løbende møder og udvekslinger med forskellige børn. Det kræver tid og ressourcer at opbygge og vedligeholde tillidsfulde relationer med børnene og deres familier (både forældre og søskende i SFO eller klub). At observere og tale med især børnene, men også deres forældre, for at forstå deres forskellige behov, bevæggrunde og engagementer er således en vigtig del af den fritidspædagogiske faglighed, som kan komme under pres, når tempoet og niveauet af nødvendige gøremål i dagligdagen bliver for højt.
4. **Fællesskab, Humor, Omsorg og Tilgængelighed** er en integreret del af den fritidspædagogiske faglighed. Pædagogerne skaber et trygt og inkluderende miljø ved at bruge humor og nærvær i deres daglige arbejde. Det er en selvstændig pointe, at det ofte gøres på måder, der er en integreret del af den hverdagslige hyggesnak. På den måde kan indsatser til børn, der "hænger lidt i fællesskaberne", som en pædagog siger, udvikles på næsten usynlige måder gennem hygge og fjol, sådan at vanskelige situationer kan blive løst, uden at enkeltbørn udpeges som mål for en særlig pædagogisk indsats. Ofte sker det ved, at pædagogerne opfanger en misstemning eller en stump af viden om noget, der har været eller er svært, og får sat en aktivitet i gang eller får vendt en stemning, så børnene kommer videre sammen. For at skabe mulighed for at gøre den slags faglige "opdagelser" arbejder pædagogerne med at gøre sig tilgængelige, fordi "alle børn skal have nogen, de kan gå til", som en pædagog udtrykker det. Ofte sker dette pædagogiske arbejde på en måde,

hvor det er integreret i hverdagens almindelige forløb, fx i møder i garderoben eller i snakke henover mere stille aktiviteter fx i krea-værkstedet, ved bålet eller henover spil.

5. **"Små ting", der gør en forskel.** På den måde er pædagogerne ofte opmærksomme på og handler på de små detaljer i hverdagen, der kan gøre en forskel for børnene, på måder som pædagogerne selv tager for givet, "Det kunne vi jo se" – som en pædagog udtrykker det i forbindelse med en observation, adspurgt om begrundelser for behov for en særlig pædagogisk indsats. Når vi i forskningen fordyber os i disse "selvfølgeligheder", viser det sig, at det, fritidspædagogerne forventer at "alle kan se", er baseret på pædagogiske iagttagelser, samtaler med børn og forældre samt grundige overvejelser og fælles refleksioner med kollegaer. Her er det relevant at påpege, at sådanne indsatser ofte sker i næsten ubemærkethed, som små ændringer i detaljerne i en måde man tager imod eller tager afsked med nogle børn – i en indsats, der vrides lidt. Og netop fordi det let bliver noget, man tager for givet, som noget alle kan se – og fordi resultaterne af dette særlige fritidspædagogiske blik ofte kan foregå i det ubemærkede, er det også i risiko for at blive overset og nedprioriteret. Det handler altså om at se 'det store i det lille' og på den måde tage børnenes hverdagsliv og deres måder at leve det på alvorligt. Det kan fx have stor betydning at finde en ven, der er blevet væk, eller at finde videre sammen hen over forskelle og konflikter omkring en aktivitet. Hvad der kan se ud som småting, kan have vældig stor betydning for børnenes udviklingsmuligheder. Det er derfor vigtigt at anerkende det at se og handle på disse små, men vigtige detaljer, som et afgørende aspekt af den fritidspædagogiske faglighed, fordi netop denne konkrete situerede justering kan skabe afgørende forskelle for børn, der er i klemme, men uden at de bliver udpegede og problematiserede. Dette er særligt vigtigt, fordi blikket for barnets hverdagsliv og dets deltagelsesmuligheder i børnelivets nødvendige børnefællesskaber let overskygges af en mere individuel problemudpegning og derved risikerer at forsvinde ud af det pædagogiske råderum og blive til ubrugte handlemuligheder. I dette lys er den fritidspædagogiske indsats et vigtigt bidrag, der må anerkendes i bestræbelsen på at undgå risikoen for eksklusion og eskalering af ulighedsskabende processer.
6. **Fritidspædagogiske kollegafællesskaber.** Et godt samarbejde mellem kollegaer er en afgørende forudsætning for den fritidspædagogiske faglighed, fordi det ser ud til, at det netop er i samarbejdet og de daglige udvekslinger mellem forskellige kollegaer, at personalet skaber den nødvendige viden for at kunne støtte børnene bedst muligt. Pædagogerne udveksler ofte viden og erfaringer som en del af planlægning og koordinering af indsatser til børnegrupperne. Dette kræver tid og ressourcer til at opbygge og vedligeholde et stærkt kollegafællesskab med plads og rum til at gøre tingene på forskellige måder og drage nytte af forskelle og forskellige relationer til børnene. For SFO'ens mange forskellige børn er det væsentligt, at personalets kollegiale fællesskaber fungerer: at der er forskellige voksne at gå til – samt at disse forskellige voksne bruger hinanden til at få skabt tilstrækkeligt nuancerede forståelser til at udvikle og kvalificere en pædagogisk praksis med relevante deltagelsesmuligheder for alle børn. Når der opleves personalemangel og resourceknaphed i SFO'erne, er der imidlertid risiko for, at forskelle mellem de forskellige voksne i SFO'en udvikler sig til distance eller ufrugtbare konflikter om prioriteringen af ressourcer, hvor fx nogle aktiviteter vælges på bekostning af andre. Pædagogerne kan opleve afmagt og frustrationer, når de ikke har de nødvendige ressourcer og betingelser for at udføre deres arbejde optimalt. Dette kan føre til udmattelse og konflikter om prioriteringen af ressourcer og aktiviteter, hvilket kan påvirke samarbejdet og den pædagogiske indsats negativt.

7. **Børns FRI-tid.** En meget gennemgående bestræbelse for pædagogerne er knyttet til at ville beskytte børnenes frie tid og sikre deres muligheder for at udfolde sig frit og følge deres egne interesse. Denne frie tid skal ikke ses som et frirum for hvad som helst eller som tid uden fx læring. Den er tværtimod en mulighed for at arbejde med børns betingelser for samarbejde og udvikling af livsførelse – hvilket har stor betydning for børnenes liv på tværs af steder og på den måde også stor betydning for deres muligheder for deltagelse i skolelivet. Det er et område, som fritidspædagogerne oplever som truet af en skoledagsorden og et tids- og ressourcepres – at deres indsatser i højere grad forventes rettet imod børnenes skolegang fx i forhold til at sikre, at børnene er skoleparate, når de starter i skolen efter foråret i den tidlige SFO. Tilsvarende kan det ses afspejlet i diskussioner om behov for oprettelse af lektiecafeer i SFO'en, samt de løbende debatter om, hvorvidt sådanne tilbud skal være frivillige eller obligatoriske for nogle børn. Af fritidspædagogerne fremhæves børns frie tid i SFO'en, som et selvstændigt vigtigt rum for deres sociale udvikling og trivsel, som et vigtigt alternativ til skolen. "Skolen har jo fokus på, at de skal sidde stille på deres numse, og det er der jo mange, der ikke kan. Her er der fokus på leg og kammerater og grupper", som en pædagog bemærker. Det kan se ud til, at SFO'en som handlesammenhæng har lettere ved at håndtere forskelle og understøtte deltagelsesmuligheder for alle børn. Observationer af og interviews om børn, der har det svært i skolen, peger i retning af, at de kan have nemmere ved at trives og være med i aktiviteter og fællesskaber i SFO'en, og at der derfor ligger nogle væsentlige pædagogiske erfaringer i SFO'ens praksis i forhold til at skabe bedre deltagelsesmuligheder alle børn, men som samtidigt kan komme under pres ved ressource- eller personaleknaphed.
8. **Tværfagligt samarbejde.** Et væsentligt resultat på baggrund af nærværende forskningsprojekt er, at fritidspædagogisk faglighed og viden fra SFO'en repræsenterer en ubrugt mulighed i arbejdet med at skabe relevante deltagelsesbetingelser for alle børn og derigennem modarbejde ulighed. Samarbejde mellem fritidspædagoger og andre professionelle er vigtigt, men ofte udfordret. På den ene side ser det ud til, at den fritidspædagogiske fagligheds fleksible fokus er med til at give relevante deltagelsesmuligheder – og dermed også betingelser for trivsel, udvikling og læring for børn, der ellers har eller kan få det svært i skolen, men på den anden side ser det ud til, at det fortsat er vanskeligt at få viderebragt en sådan viden i tværfaglige sammenhænge omkring børn og børnegrupper, der har det svært. Fritidspædagogernes viden og perspektiver bliver ofte overset i det tværfaglige samarbejde, hvilket kan begrænse mulighederne for at skabe helhedsorienterede indsatser for børnene. Det kan desuden være udfordrende at etablere og vedligeholde gode samarbejdsrelationer med andre professionelle, såsom lærere og PPR, især når samarbejdet rammesættes på skolens præmisser i forhold til både indhold og tidsmæssig planlægning. Det kan derfor være nødvendigt at fokusere på at skabe bedre betingelser for tværfagligt samarbejde, så fritidspædagogernes viden og perspektiver i højere grad bliver anerkendt og inddraget i arbejdet med at skabe relevante deltagelsesmuligheder for børn, som et væsentligt skridt til at forebygge situeret ulighed i hverdagslivet. Det er en viden, der kan bidrage til at forstå børn ud fra deres konkrete livsudfordringer, og en viden, der kan afmystificere deres måder at deltage på. Den "mærkelige adfærd" for nogle børn, som man andre steder - også i PPR - kan have svært ved at forstå, kan udfoldes gennem pædagogernes viden fra hverdagslivet, så det bliver muligt at forstå børnenes begrundelser og betingelser for at agere, som de gør, hvilket kan bidrage til at åbne for nye forståelser og handlemuligheder i vanskelige forløb.

Indledning

I dette projekt: "Fritidspædagogik og situeret ulighed" har vi sammen med børn og personale i to danske SFO'er udforsket fritidspædagogikkens muligheder og dilemmaer i forhold til at bidrage til at sikre alle børn relevante deltagelsesmuligheder i hverdagslivet.

Ulighed i forhold til uddannelse er en bestandig udfordring ikke blot i det danske samfund, men også internationalt. Præcis *hvordan* vi skal forstå ulighed i forhold til uddannelsesmuligheder, og hvad der derfor kan være mulige løsninger til at udligne uligheden, er imidlertid omdiskuteret og et spørgsmål vi fortsat ikke ved nok om.

I både praksis og forskning har man typisk forstået ulighed som koblet til reproduktion af familiebaggrund, gennem det man har kaldt den sociale arv (Barnes et al 2012; Bird 2007; Jonsson, 1969; Jæger et al., 2003; Ploug, 2017; Serbin & Karp, 2003). En række statistiske analyser peger dog på, at en sådan sammenhæng er langt mindre forudsigelig og automatisk, end vi almindeligvis forstår den. Flere undersøgelser har peget på, at langt flere børn overskrider forventningen om, at de reproducerer deres familiebaggrund, end de der reproducerer den (Ejrnæs, 2003, 2019; Ejrnæs et. al, 2004; Rockwool Fonden, 2024). Andre analyser har desuden peget på, at omtrent halvdelen af de børn, der i løbet af deres skoleforløb befinder sig i udsatte positioner, ikke kommer fra en familiebaggrund med såkaldte risikofaktorer (Benjaminsen et al, 2015). Det kan således se ud til, at der er andre ulighedsskabende processer på spil, end de der kan gribes med udgangspunkt i børns familiebaggrund.

Der er derfor behov for at udvide forståelserne af, hvad det er der driver produktionen af ulighed i børns institutionelle hverdagsliv i og omkring skolen. Der er brug for, at vi analytisk åbner det, som vi, med inspiration fra "the black box of schooling" (Benjaminsen, 2006; Braster et al., 2012), har kaldt "ulighedens sorte box" (Højholt & Røn-Larsen, 2021a).

I dette projekt har vi valgt at fokusere på processer, der når vi analyserer dem fra børns perspektiver, ser ud til at stå i centrum for deres oplevelser af at magte deres hverdagsliv i og på tværs af skole og fritidsinstitution – deres deltagelsesmuligheder blandt andre børn. Ulighed kan nemlig se ud til at hænge sammen med børn og unges adgang til sociale ressourcer i og om skolelivet (Stetsenko, 2018). Deres muligheder for at forene deltagelse i kammeratskabsgrupper og i undervisningens faglige dagsorden er væsentlig for mulighederne for at klare skolelivet – og her stilles børn forskelligt (Højholt & Røn-Larsen, 2021b).

Tidligere forskning, der tager udgangspunkt i børns perspektiver i hverdagslivet, peger på, at børn stilles ulige i forhold til at få relevante deltagelsesmuligheder i deres liv på tværs af fritid og skole, og at deres adgang til at trække på hinanden fordeles ulige i hverdagslivet i skole og SFO. Ulighed knytter sig på den måde også til sociale situationer i skole og fritidstilbud. I projektet har vi sat fokus på, hvordan disse situationer organiseres, og på hvordan forskellige professionelles forståelser og indsatser spiller sammen. I vores forskning gennem de senere år, har vi fokuseret på ulighedsproblematikker koblet til børns adgange til deltagelse i hverdagslivets institutionelle sammenhænge. Vi interesserer os her for, hvad det er for forhold i hverdagslivet, der ser ud til henholdsvis at fremme og hæmme børns deltagelsesmuligheder – vi undersøger det, vi kalder "situeret ulighed" (Højholt, 2016; 2022a,b; Højholt og Mardahl-Hansen 2021; Mardahl-Hansen & Højholt, 2024; Højholt & Røn-Larsen, 2021a; 2021b).

I nærværende projekt har vi stillet skarpt på de fritidspædagogiske indsatser og deres betydning for børns deltagelsesmuligheder i hverdagslivet i fritidsinstitutionerne, for at få indsigt både i de sociale dynamikker,

der har betydning for ulighed, og i det faglige arbejde fritidspædagoger udfolder i hverdagslivet – med deres særlige blik for deltagelsesmuligheder, samarbejde og fællesskab blandt børn.

Tidligere forskning peger nemlig på, at fritidspædagoger har en væsentlig, men ofte også overset viden om sprækker og muligheder i tilsyneladende fastlåste og afmægtige forløb omkring børn i vanskeligheder (Hviid, 1999; Hviid & Højholt, 2012; Højholt et al., 2014).

Vores forskning har dels sat fokus på hverdagslivets situerede ulighedsprocesser og dels på den fritidspædagogiske faglighedens særlige styrke og kendetegn i den relation. På baggrund af to års forskning i samarbejde med børn, pædagoger og ledere i SFO'er i to kommuner bidrager vores forskningsprojekt med viden om:

Hvordan man arbejder fritidspædagogisk med at skabe gode og relevante deltagelsesmuligheder for alle børn på tværs af fritid og skole for at foregribe at ulighedsskabende dynamikker udvikler sig?

Herunder har vi bestræbt os på at skabe viden om følgende nedslagspunkter:

- Fritidspædagogers faglighed og dens betydning for de sociale processer i hverdagslivets fællesskaber
- Fritidspædagogers betingelser og muligheder for at bringe deres viden om børns deltagelsesmuligheder i hverdagslivet ind i det tværfaglige arbejde omkring børn i vanskeligheder

I det følgende vil vi i første omgang skabe transparens omkring vores forskning ved at fremlægge forudsætningerne for den viden og de konklusioner, som projektet bidrager med. Vi vil fremlægge baggrunden for projektet, samt den teoretiske og metodiske tilgang, som har været bragt i spil. Derefter vil vi udpege nogle af de centrale analysetemaer, som projektet har resulteret i.

Afslutningsvist resumerer vi hovedkonklusionerne i de forskningsartikler og conference-papers, som projektets resultater indtil videre er blevet formidlet igennem. På den måde har man som læser mulighed for at finde og fordybe sig yderligere i projektets resultater.

Baggrunden for projektet – Fritidspædagogik og Ulighed

Dette afsnit ridser nogle af de historiske brydninger, der har haft betydning i forhold til at arbejde med og fokusere på problemstillinger knyttet til ulighed, samt nogle forskningsindsigter vedr. fritidspædagogikkens muligheder og udfordringer i arbejdet med at sikre alle børn relevante deltagelsesmuligheder.

I Danmark har vi haft en lang tradition for at børn benytter sig af fritidstilbud efter skole. Det første fritidshjem (dengang kaldt arbejdsstue) blev oprettet i 1874, og var oprindeligt rettet mod de fattiges børn. Fra begyndelsen af 1900-tallet blev de første egentlige fritidshjem etableret med vægt på at skabe steder, hvor børn kan bruge deres tid og være en del af skabende aktiviteter med fokus på leg og udendørsaktiviteter (Skelbæk, 2020). De første SFO'er blev oprettet i 1980'erne – og siden har de fleste danske børn og unge tilbragt en hel del timer efter skole i disse tilbud (Ankerstjerne, 2010; Hviid & Højholt, 2012). Siden skolereformen i 2014 er billedet dog skiftet; dels fordi skoledagen er blevet længere og fritidsdelen tilsvarende kortere og dels fordi færre børn og unge nu bruger fritidstilbud. Skiftet fra fritidshjem til SFO udtrykker en tættere forbindelse mellem skole og SFO - som nogle steder kan udgøre en trussel imod muligheden for, at fritidspædagogikken kan optræde som et rum "i egen ret". Dette danner baggrund for nogle af de dilemmaer, vi ser i projektets analyser af, at indsatsen med at gøre børn

”skoleparate” i den tidlige SFO kan føre til at højere grad af vurdering af børnene fremfor en nødvendig udforskning af ”relevanser for dem”.

Fritidstilbud til børn udbydes i dag efter flere forskellige lovgivninger. Fritidshjemmets opgaver er fastsat i dagtilbudsloven og omhandler bl.a. arbejdet med børns trivsel, og bl.a. til formål at ”forebygge negativ social arv og eksklusion” (Dagtilbudsloven kap.1 §1 stk. 3, 2020). SFO’ens opgaver er derimod reguleret af folkeskoleloven. Oprindeligt var fritidshjem og sidenhen SFO’er forankret i en socialpædagogisk hensigt om at skabe bedre vilkår for især børn- og unge i udsatte positioner – iblandet et sigte om at få disse børn ”væk fra gaden” (Mørch, 2012). I dag er der imidlertid, for især de mindste, tale om et langt mere alment tilbud, med fokus på at skabe mulighed for, at alle børn har gode udviklingsbetingelser, og for at indgå i fællesskaber med hinanden (Ankerstjerne, 2010; EVA, 2017; 2018; Langager, 2009). Historisk har et af fritidspædagogernes mål med fritidshjemmet været at give børnene et andet tilbud end skolen med et større fokus på børnenes frie tid og udfoldelse, men særligt siden skolereformen i 2014 tænkes SFO fra politisk hold i stadigt højere grad som et samspillende supplement til skolens læringsdagsorden (Larsen, 2015). I forbindelse med skolereformen i 2014 blev pædagoguddannelsen ligeledes reformeret, og hvor det tidligere var muligt at uddanne sig til fritidspædagog, er det nu sammenlagt som ’skole- og fritidspædagog’. De økonomiske rammer omkring fritidspædagogikken er desuden indsnævret indenfor seneste år, samtidig med at skolen har fået stigende opmærksomhed og fokus – med en særlig skolastisk læringsdagsorden, neoliberale styringsteknologier og konkurrenceforhold (Korsgaard et al, 2018; Meier & Nielsen, 2023; Ringskou et al, 2024).

Generelt mangler der forskningsviden i forhold til fritidspædagogikken, som i mange år har været underbelyst forskningsmæssigt (Ringskou & Gravesen, 2019; Stæhr & Madsen, 2020). I et forskningsreview over forskning i skole og fritidspædagogik fremhæves det, at 93% af den undersøgte litteratur ikke har pædagogen som det centrale i undersøgelsen (Ringskou og Gravesen, 2020: 27). Det påpeges, at hovedandelen af forskningslitteraturen omhandler skolereformen – og dermed fx pædagogens rolle i skolen eller samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Andre peger tilsvarende på, at fritidspædagogikken er blevet ”skoleficeret” grundet det øgede fokus på skolepræstationer, hvor fritidspædagogikkens formål risikerer at blive reduceret til at understøtte disse (Ensig et. al, 2023: 6).

Et tema, som fylder meget i den danske forskningslitteratur om fritidspædagogik, er samarbejdet mellem pædagoger og lærere (Ringskou og Gravesen, 2022). I en forskningsrapport af Ensigt og kollegaer (2023) er en af hovedkonklusionerne den manglende anerkendelse af den fritidspædagogiske faglighed i samarbejdet. Samtidigt er de ændrede ansættelsesforhold, hvor pædagogerne i højere grad er ansat til at varetage opgaver i skolesammenhænge, betydningsfulde for både den fritidspædagogiske faglighed og samarbejdet mellem de forskellige professionelle. Siden skolereformen i 2014, oplever pædagogerne at blive udfordret ved at skulle varetage den dobbeltrolle det er både at skulle arbejde inde i skolen og arbejde i fritidsinstitutionerne (Juhl, 2018). I mange tilfælde mangler fritidspædagogikken desuden egne fysiske rum (Ensig et al, 2023). Dette adresseres også i et svensk studie af Boström et al (2015), som peger på, at rammerne ikke opleves som egnede til fritidspædagogisk formål – grundet delingen med skolen.

Fritidspædagogik og børns hverdagsliv har også været et tema i forskningen på det fritidspædagogiske område (Hviid, 1999, Højholt et al, 2014, Stanek & Vendelbo, 2019). En del af denne forskning er optaget af at undersøge udsatte positioner for børn, og hvordan fritidspædagogikken har betydning i relation hertil (Kousholt, 2012). Et tema i forskningsfeltet om fritidspædagogik og børns hverdagsliv er, at fritidspædagogernes bidrag ofte overses i det tværfaglige samarbejde omkring vanskeligheder i børns liv – og at vigtig viden om børns hverdagsliv ofte tilsidesættes til fordel for ekspertperspektiver på ”det særlige” (Røn-Larsen, 2011). Dermed mister det tværfaglige samarbejde let grebet om børns almene optagethed af

at kunne "være med" og gøre sig gældende, og fokuseres i stedet om mere særliggørende problemforståelser, der i værste fald bidrager til at stille børn i vanskeligheder endnu vanskeligere (Røn-Larsen, 2012; 2016; Røn-Larsen & Højholt, 2019; Morin, 2007; 2023).

Nærværende projekt undersøger derfor antagelsen om, at den fritidspædagogiske faglighed rummer uforløste muligheder i relation til situeret ulighed, og hvordan man kan arbejde fritidspædagogisk med at skabe gode og relevante deltagelsesmuligheder for alle børn.

Denne faglige viden må sættes på begreb for at kunne komme til orde, gøre sig gældende, handles på og få betydning for børnene.

Teoretisk udgangspunkt: Børns livsførelse og deltagelsesmuligheder

Forskningsprojektet er forankret i et subjektvidenskabeligt, praksisteoretisk perspektiv med fokus på menneskers (børns) deltagelsesmuligheder i praksis som forudsætning for læring, udvikling og et meningsfuldt liv. Dette er særlig centralt i forhold til den fritidspædagogiske faglighed, fordi denne faglighed retter sig mod børns deltagelsesmuligheder i fællesskaber blandt andre børn som en del af deres hverdagsliv sammen. Når vi vil forstå ulighed koblet til deltagelsesmuligheder for børn, er det derfor oplagt at udforske muligheder og dilemmaer i forhold til det fritidspædagogiske arbejde. Samtidigt ved vi, at dette arbejde ofte bliver usynligt eller uitallesat – vi ved netop for lidt om, hvori det består.

Når man observerer børn i hverdagslivet, er det tydeligt, at de altid selv har gang i noget sammen med andre, og at deres personlige udviklings- og læreprocesser er indvævet i deres deltagelse i disse sociale koordineringer med andre mennesker. Det er måske særligt tydeligt, når man følger børns liv på tværs af deres forskellige institutionelle sammenhænge – fx børnehave, skole og SFO. Her bruger de i høj grad hinanden, når de navigerer i det tværgående liv og forsøger at få deres liv til at hænge sammen. Det er imidlertid tydeligt, og nok så væsentligt i dette projekt, at børns muligheder for at få adgang til at deltage er ulige fordelt. Man kan også sige det på den måde, at børn i høj grad gør brug af hinanden i forhold til at udvikle deres personlige livsførelse – deres måder at få deres liv til at hænge sammen og være meningsfuldt i forhold til netop det, de er optaget af sammen (Højholt & Røn-Larsen, 2014) – men adgangen til hverdagslivets afgørende sociale ressourcer er ikke lige tilgængelig for alle børn.

Begrebet livsførelse er skabt til at fremanalysere, hvordan mennesker selv må agere i deres hverdagsliv for at få det til at hænge sammen. Med udgangspunkt i særlige præferencer og udfordringer må børn såvel som voksne i det daglige gøre noget og arrangere deres betingelser, så de kan komme til det, de er optaget af. Begrebet livsførelse hentyder altså til en persons egen aktive indsats i forhold til at udvikle præferencer, planlægge, prioritere, deltage forskelligt forskellige steder og få sit hverdagsliv på tværs af steder til at give personlig mening (Schraube & Højholt, 2016; Holzkamp, 1998; Dreier, 2008; Kousholt, 2011). Begrebet giver analytiske muligheder for at rette opmærksomheden imod, *hvad* der skal håndteres i forskellige børns forskellige liv og for at fokusere på hverdagshandlinger og hverdagslivets mangfoldige krav og muligheder, samt på hvordan forskellige børn manøvrerer i forhold til vanskelige og til tider modstridende krav og betingelser (Højholt & Røn-Larsen, 2015; 2021b; Højholt & Kousholt, 2018; Røn-Larsen & Stanek, 2015; Stanek et al, 2018).

Hverdagslivet er mangfoldigt, og børnene må sammen vælge, planlægge, forhandle og aftale. Det er en kompliceret proces, der både indebærer sammen at udforske mulighederne, at lære om og gennem forskelle og at udvikle personlige præferencer, prioriteringer og planer (Højholt 2012). Børnene må med

andre ord både lære at forholde sig til og lære gennem konfliktualitet. Dette er ikke enkle processer, men indebærer stor fælles indsats, social koordinering og fleksibilitet (Højholt og Røn-Larsen, 2016).

Blikket for, hvordan børn udvikler deres personlige livsførelse, og de sociale sammenhænge som de gør det i, har betydning for det pædagogiske arbejde med dem – både i skole, men i høj grad også i deres liv i fritidsinstitutionerne. Når vi arbejder med andre menneskers udvikling og læring, kan man sige, at vi har intentioner på deres vegne, og at det måske netop er det, pædagogik handler om. Men i samme moment må vi interessere os for, at de børn, som vi har intentioner for, også selv har intentioner med det, de gør (Schwarz, 2009). I forlængelse heraf må intentioner – netop i forbindelse med udviklings- og læreprocesser – ikke forstås statiske og isolerede. Intentionalitet må forstås som knyttet til situerede og begrundede handlinger i en social kontekst (Hedegaard, 2012). Hvordan børn lærer, og hvilke læringsinteresser de har, må derfor altid analyseres og begribes som forankret i deres hverdagslivskontekst blandt andre. De børn, hvis udvikling og læring vi voksne er optaget af, er altså i færd med at udvikle deres personlige livsførelse i forhold til særlige betingelser, krav og præferencer. De er ved at udvikle deres livsførelse og deres måder at tage del forskellige steder, at engagere sig i de 'sager', der fremstår personligt relevante og bidrager til væsentlige sammenhænge i deres liv. Men de er netop ikke i gang med disse processer i et socialt vakuum – de er i gang med det sammen med andre.

Særligt når man observerer børns egen-organisering i fritidsinstitutioner, kan man få blik for disse bevægelser mellem børnene. Her sker rigtig mange ting på en gang, og for at lykkes med deres forehavender må børnene kontinuerligt forholde sig til det, de gerne vil engagere sig i, hvem de gerne vil gøre det med, og hvordan deres fælles aktiviteter skal udvikle sig (som fx hvordan en rolleleg skal iscenesættes, hvordan fodboldkampen skal reguleres, eller hvordan man skiftes og hjælper hinanden i computerrummet).

Blikket for alle disse på en gang personlige og sociale bevægelser og dynamikker ser ud til at stå i centrum for den fritidspædagogiske faglighed, men på måder der sjældent italesættes som sådan. I stedet er der en tendens til, at den pædagogiske opgave med udvikling og læring kobles til på forhånd definerede målsætninger og standarder afkoblet fra børnenes egne engagementer. Dermed afkobles en meget væsentlig nøgle til læring og udvikling: Det, at barnet (som subjekt) selv er i gang med at engagere sig i, udforske og udvide sine sociale handlemuligheder og få indflydelse på sine egne livsbetingelser.

Når udvikling og læring forstås som *en del af* det sociale livs koordineringer og konflikter, overskrides også adskillelserne af 'mine interesser' og 'dine' og 'de sociale spilleregler'. De må mingleres i forhold til hinanden og forbindes på nye måder. Når man iagttager dagliglivet fra børns ståsteder og de sociale samspil både mellem børnene og mellem børn og voksne, kan man se mange eksempler på den form for 'overskridelse', og man kan se, hvordan det bringer børnene videre både med det de vil og i nye udviklings- og læreprocesser. Men man kan også iagttage situationer, hvor de forskellige parter opgiver det, de prøver på – opgiver hinanden eller opgiver at tage del.

Set fra et livsførelsesperspektiv, fremstår ulighed altså som knyttet til at have forskellige betingelser for, sammen med andre, at navigere i et sammensat hverdagsliv på tværs af kontekster – og en ulige fordeling af adgang til de sociale ressourcer, der er nødvendige for at klare de sociale krav, der stilles i børnelivets forskellige samfundsinstitutioner. Noget, der har vist sig centralt i den fritidspædagogiske faglighed, er et fokus på ikke at ville overlade disse sociale betingelser til tilfældighederne eller til børnene selv, men at betragte det som en særlig pædagogisk faglig opgave at understøtte dem (Højholt & Røn-Larsen, 2014; 2016).

Dette komplekse arbejde og dets mange udfordringer er således noget af det, der har vist sig at stå i centrum i den fritidspædagogiske indsats i hverdagslivet. Der ser ud til at være en særlig form for fleksibel professionalitet knyttet til netop dette – og et særligt opmærksomhedspunkt i det fritidspædagogiske og faglige arbejde ser ud til at være knyttet til at skabe øget rådighed og bedre deltagelsesmuligheder for alle børn. I det følgende vil vi sætte spot på dette. Før vi kommer så langt, vil vi imidlertid fremlægge projektets metodologiske udgangspunkt.

Metodisk og empirisk grundlag

Dette projekt har udgangspunkt i en praksisforskningstradition, hvor vi udforsker hverdagslivet og den fritidspædagogiske faglighed, der udspiller sig her, sammen med de børn og voksne, der befolker fritidsinstitutionerne. Denne indstilling tager udgangspunkt i den praksisteoretiske pointe, at viden er en integreret del af praksis, og at vi for at skabe viden om, hvad der har betydning i hverdagslivet må samarbejde med de mennesker, hvis praksis, vi ønsker at blive klogere på (Albrecht, 2008; Dreier, 1996; Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2011; Kousholt & Højholt 2022).

Vi har i projektet vægtlagt forskningsprocesser, hvor den fritidspædagogiske indsats undersøges i nært samarbejde med dem, der udfører den. Sammen med de involverede fritidspædagoger udforsker og analyserer forskerne derfor indhold i, betydning af og betingelser for fritidspædagogisk faglighed i forhold til at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn.

Over en samlet periode på to år har vi samarbejdet med børn, personale og ledelse i to sjællandske SFO'er – en i hovedstadsområdet og en i region Sjælland. Vi har udført deltagende observationer, interviews med ledere og pædagoger samt situerede samtaler i hverdagslivet med både børn og voksne.

Projektets tidsmæssige udstrækning har gjort det muligt at følge de 2 institutioners forskellige processer i årshjulet, med fx forårets opstart af nye børn, og overgange til klublivet for de "gamle" børn. Det har været prioriteret at udføre deltagende observationer i SFO'ernes hverdagsliv på varierende tidspunkter på dagen hen over året, for at få så bred indsigt i forskellige situationer og aktiviteter som muligt. Projektet har i den forbindelse haft særligt fokus på deltagelsesmuligheder og sociale dynamikker i børnefællesskaber – og de forskellige pædagogiske indsatser, der knytter sig hertil. Vi har desuden afholdt en række praksisforskningsmøder med personalegrupperne i og på tværs af institutionerne.

Vores praksisforskningstradition har desuden haft betydning for vores tilgang til samarbejdet med børnene, i den forstand at vi har bestræbt os på at observere med og fra børnene for at udforske og analysere det sociale liv fra deres steder, positioner og perspektiver (Hedegaard et al, 2018; Poulsen 2017; Røn-Larsen, 2011b). Hvordan ser sociale situationer ud for forskellige børn, og hvad ser de ud til at være optaget af? Herfra lærer vi noget afgørende om det hverdagsliv, som de pædagogiske indsatser griber ind i, og hvordan det understøtter børnenes bestræbelser på at få tingene til at fungere her.

Vi har desuden inddraget personalet i institutionerne som 'medforskere' gennem de førnævnte praksisforskningsfællesskaber. Her har vi sammen med praktikerne udviklet viden om både indholdet og betingelserne for deres praksis (Højholt & Kousholt 2011). Vi har inviteret de professionelle ind i forskningens nysgerrighed og spørgsmål for at udforske deres praksis sammen med dem og på den måde få adgang til kontekstuelle forbindelser. Sammen med pædagoger og ledelser har vi fremlagt og diskuteret empirisk materiale – observationer og interviewudsnit – og på den baggrund fremanalyseret analysetemaer

og identificeret centrale vidensområder i forhold til fritidspædagogikkens bidrag i forhold til at skabe øgede og lige deltagelsesmuligheder for børn i skole- og fritidslivets fællesskaber.

Disse forskningsfællesskaber har både været organiseret lokalt med de konkrete personalegrupper – samt med personalegrupperne på tværs af de to institutioner. Dette har været særligt interessant, fordi praktikere fra forskellige steder har været særdeles nysgerrige på forskellene mellem deres steder både i forhold til deres forskellige vægtninger af de pædagogiske bestræbelser og deres forskellige arbejdsbetingelser. Diskussionerne af sådanne forskelle har gjort det muligt for os sammen med de professionelle at udvikle viden om forskellenes betydning for både professionelle og børns deltagelse, ligesom det har været væsentligt for de deltagende praktikere at kunne finde inspiration hos hinanden i forhold til den videre udvikling lokalt.

SFO'erne blev udvalgt, fordi de begge har et eksplicit fokus på ulighedsproblematikker og på at skabe relevante deltagelsesmuligheder for alle børn som en del af de fritidspædagogiske indsatser og bidrag på tværs af fritidstilbud, skole og tværfaglige møder. Der var dog også en række forskelle på institutionerne i forhold til organisering, prioritering og ledelse. Det skal understreges, at dette forskningsprojekt ikke har et komparativt sigte. Det har ikke været målet at sammenligne institutionerne i forhold til at afgøre, hvilken organisering eller praksis der har været bedst. Men institutionernes forskelle, og de forskellige fagpersoners refleksioner over disse forskelle og opmærksomhed på at ville lære af hinanden - har bidraget til, at vi sammen med medforskerne har fået indsigt i forskellige organisatoriske betingelsers betydning for muligheder, udfordringer og dilemmaer i forhold til fritidspædagogikken – herunder også betingelser for samarbejdet med skolens øvrige professionelle.

Vi ridser her kort nogle af de forskellige betingelser, de to SFO'er arbejder med, op. Den ene SFO er væsentligt større end den anden, både i forhold til børne- og personalegruppen. Hvor den ene SFO er placeret inde i skolen, med en høj grad af delte lokaler og faciliteter fordel over flere etager – har den anden sin egen matrikel i kort gåafstand fra skolen. Den ene bruger skolegården som udeareal, men med et lille aflåst tillægsområde med en bålplads, der åbnes, når der er ressourcer til det. Den anden har et stort selvstændigt udeareal med bålplads, høns og kaniner. På den ene SFO indgår en del af personalets arbejdstid som en del af skolens aktiviteter – og på den anden har man i forbindelse med skolereformen i stedet valgt at dele personalegruppen, sådan at nogle indgår med deres samlede arbejdstid på skolen og andre – dem vi fulgte i projektet – har deres fulde ansættelse i SFO'en.

Også den daglige organisering har været forskellig. Det ene sted er børnene organiseret i alderssvarende grupper: en "lille-gruppe", hvor børn fra de samme klasser følges ad, fra de starter op i den tidlige SFO i foråret før skolestart og ind i børnehaveklasse og første klasse - og en "store-gruppe" hvor de fortsætter indtil livet for de flestes vedkommende fortsætter i klubben. Her er tilknyttet faste voksne til de to grupper og børnene skal spørge om lov til at bevæge sig på tværs på inde-området – hvorimod det store udeareal er fælles. I den anden SFO har man organiseret de daglige aktiviteter som værksteder med tilknyttede værkstedsansvarlige voksne for fx drama, it, sy-værksted osv. Her finder børnene selv ind og blander sig på tværs af aldersgrupper. I travle perioder med personalemangel forhandles det, hvilke værksteder, der kan være åbne.

Projektets analytiske hovedtemaer og pointer

I det følgende vil vi udfolde de væsentligste tværgående analysetemaer fra det samlede projekt, og som også er udfoldet i de artikler, som behandler projektets resultater (Der indgår resumeer og links i afslutningen af denne rapport).

”Der er ikke nogen, som skal være alene”

På tværs af begge institutioner og på tværs af dagens og årets mange aktiviteter er der især et hovedtema, som ser ud til at fylde for det fritidspædagogerne – nemlig optagetheden af om alle børn har adgang til at være sammen med de andre børn, om de har nogen at følges med og lave noget sammen med. Allerede før børnene starter op i den tidlige SFO, sammensættes børnegrupper sådan, at man så vidt muligt tilgodeser børnenes muligheder for at følges med nogen, de kender, samtidigt med at man, i samarbejde med personalet i de børnehaver børnene kommer fra, bestræber sig på at udforske hvilke gruppedannelser, der giver flest børn mulighed for at finde relevante kammerater. I denne periode er der stor opmærksomhed på, at børnene i udgangspunktet er stillet forskelligt, fordi nogle fx kommer fra den samme børnehave og kender hinanden i forvejen, og andre starter op alene.

I den ene SFO har man organiseret et tæt samarbejde med særligt to institutioner i nærområdet, og børnehalebørnene besøger SFO'en flere gange i løbet af det tidlige forår. I starten af april, hvor børnene starter op, deltager pædagoger fra de to børnehaver i den første uge. I den anden SFO kommer børnene fra mange forskellige børnehaver, og SFO'en prioriterer her i stedet, at der er en fast kontaktansvarlig pædagog, der i størst muligt omfang besøger alle afgivende børnehaver for at få en overlevering – med en særlig prioritering af de børn, hvor der har været bekymringer i daginstitutionen.

Trods institutionernes forskelle, er der en tydelig, gennemgående opmærksomhed rettet mod, om der er nogen, der ”går alene”, og ser ud til at være i risiko for at falde ud af børnefællesskaberne. Sådanne situationer ser ud til at kalde på et særligt fritidspædagogisk fokus. Når vi fx følger livet i den tidlige SFO, hvor børnene er der hele dagen, ser det ud til, at der er et koncentreret fokus på mulighederne for at udvikle relationer mellem børnene.

Det er et komplekst arbejde, der indebærer konflikter og afbalancering af hensyn. I samtalerne mellem de professionelle fylder opmærksomheden på, hvem der ”hænger lidt i bremsen” og hvem ”der ser ud til at finde hinanden” meget. Et tilsvarende fokus ses hos børnene, og det er tydeligt at børn, der er i sikre relationer og ikke behøver at være nervøse for, om de har nogen at gå til og følges med, har et lettere hverdagsliv i SFO'en – og senere på tværs af SFO og skole. Der jubles blandt de voksne, når en, der har haft svært ved at få adgang, pludselig er med i lege eller har fundet en ny kammerat. Samtidigt er det en sårbar tid, fordi det, at nogle finder nye venner, samtidigt kan føre til brud i andre relationer. Så den fritidspædagogiske indsats i forhold til at understøtte, at ”ingen skal gå alene” – som en pædagog siger – indebærer udforskning, afbalancering og mingelering af mange forskellige og til tider modstridende hensyn. Det er samtidigt interessant, at det gribes an på noget, der ligner en særlig fritidspædagogisk måde, der adskiller sig fra andre måder at arbejde med det sociale på - fx knyttet til indsatser til styrkelse af ”sociale kompetencer”.

I den fritidspædagogiske praksis integreres arbejdet med det sociale i et hverdagsliv, der skal fungere for alle - på måder, der ser ud til at bryde med aspekter, der ellers kan modstilles - Fx mellem frihed overfor fællesskab (for den enkelte er det en frihed at forlade rod, for fællesskabet duer det ikke);

Selvbestemmelse overfor samarbejde (du må selvbestemme hvad du vil her, men du skal samarbejde med andre børn og med de voksne om det); hygge her og nu overfor læring og almen udvikling med henblik på fremtiden (det skal være sjovt og engagerende i situationen, men man må også lære at gennemføre, når det er lidt kedeligt, lære at når man har valgt noget skal man stå ved det osv.) (jf. Højholt et al, 2024).

Det kan se ud til, at den fritidspædagogiske faglighed i højere grad retter sig mod selve kollektivet – fællesskaberne – fremfor de enkelte individer. Når pædagogerne gennemgår børnene i forhold til fx gruppeplacering, har de fokus på, hvem der leger med hvem, hvem der kunne være relevante for hvem, og hvilke aktiviteter, det kunne tænkes var relevant at understøtte for at give børnene blik for hinandens ressourcer.

Dermed bliver målet ikke træning af den enkeltes sociale kompetencer, men i højere grad udtryk for en forståelse af, at det er relevant at "have en ven" for at kunne være med i det sammensatte hverdagsliv på tværs af børnehave, SFO, skole og sidenhen klub. Selvom der er fokus på, at alle skal have nogle at følges med, så er den pædagogiske genstand ikke kompensatorisk træning af barnet på kanten af fællesskabet – men snarere fællesskabet og konteksten nu og her. Det er hverdagen og fællesskaberne, der skal fungere, frem for en isoleret 'adfærdsændring' rettet mod det enkelte barn. Som en af pædagogerne siger det på et tidspunkt, hvor hun problematiserer at skæld-ud på enkeltbørn kan komme til at fylde u hensigtsmæssigt: "man skal [i stedet] ændre situationen". Så i dette fritidspædagogiske fokus knyttes forandringer og indsatser til ændring af betingelserne – ikke af børnene, samtidig med at dette fokus skaber lærings- og udviklingsmuligheder for børnene.

I dette arbejde ser der ud til at kunne være mange forskellige fritidspædagogiske greb i spil. Typisk kan der være vokseninvolvering i at få aktiviteter i gang og til at fungere. Ofte er det dog børnenes engagementer, der er styrende for, hvor man vælger at sætte ind. Her trækker den voksne i høj grad på sit kendskab til og sine og kollegaernes samtaler med børnene samt observationer af, hvad børnene har gang i for tiden. En særlig strategi kan her være at være med til at sætte i gang, at invitere andre børn ind, og så trække sig, når aktiviteten kører godt. Det er interessant, at dette ofte sker på en hverdagslig næsten usynlig måde, med masser af fjol og hverdagssnak om alt muligt. Når man analyserer sådanne forløb i forskellige sammenhænge og over tid, giver det imidlertid snarere billeder af komplekse operationer, hvor mange hensyn aflæses, koordineres og organiseres – men på en måde, der får det til at se legende let ud. Ved at følge det pædagogiske arbejde og diskutere det med de professionelle, bliver det ikke desto mindre tydeligt, at dette arbejde ingenlunde kommer af sig selv. Det kræver et stort nærvær og fokus kombineret med en høj grad af fleksibilitet og omstillingsparathed. Fx i en rundboldkamp, bliver en pige, der ofte hænger i udkanten af børnenes fælles aktiviteter, rasende og løber væk, da et andet barn løber ind i hende. Straks er der en voksen, der råber efter hende: "Kom tilbage Michelle, vi har brug for dig på vores hold". Det understreges på denne måde for både hende og de andre, at fællesskabet har brug for hende, for at de kan komme videre med det, de har gang i. Det, der ligner et spontant og tilfældigt udbrud, kræver en pædagogisk indsigt i både pigens position og bevæggrunde, historikken i børnefællesskaberne samt mulighederne i den igangværende aktivitet.

På overfladen kan SFO-livet virke på en gang åbent og regelstyret. På den ene side er der en høj grad af frihed – på den anden side er der mange regler og koordineringsøvelser, som børnene skal lære at være en del af. Men også det regelstyrede ser ud til at have et socialt fundament. Mest åbenlyst er det i forhold til stadige henstillinger til, at man skal tale ordentligt til hinanden og "være en god kammerat". Fx er en del af det at blive SFO-barn, at man deltager i oprydningen efter den aktivitet, man har været en del af. Men med det samme følges en sådan regel op af kommentaren om, at vigtigheden af oprydning hænger sammen med, at "det også skal være fedt for de næste, der skal bruge det". Tilsvarende ser vi reglerne om, at den

knappe ressource ved de forskellige spillemaskiner i computerrummet fordeles ved, at man skal "skrive sig op til computertid". Også denne regel udfoldes med den sociale tillægsregel, at man skal være mindst to, for at kunne få computertid, fordi det er meningen, at man skal spille sammen. Denne regel må så altid følges op af det opmærksomme pædagogiske arbejde med at sikre sig, at ingen hænger alene, og at alle har nogen at skrive sig op sammen med. Et barn der går alene, kan fx blive inviteret til at starte et spil op med en af de mest populære voksne, fordi denne ved, at det vil trække en masse andre børn med, som han/hun så kan være med til at binde sammen.

Samtidigt er det tydeligt, at selvom der er mange regler, så er der en stor fleksibilitet i forhold til hvornår og hvordan de håndhæves. Et sted må man ikke være i bordtennisrummet alene uden voksne, men en gruppe på 6 børn får lov, fordi den voksne tror på, at de godt kan klare det. I alle sammenhænge af SFO'ens praksis tilskyndes børn til at hjælpe hinanden, og de voksne er ofte dem, der griner højest, når børnene samarbejder om at drille og snyde de voksne. Så samspillet mellem det sociale og det regelstyrede ser ud til at indebære en meget høj grad af fleksibilitet og lokal mingelering i forhold til at få skabt de bedst mulige deltagelsesmuligheder for så mange børn som muligt i SFO'ens hverdagsliv.

På et tidspunkt opretter den ene SFO en "SFO-patrulje" af en gruppe drenge, der har det lidt uroligt med hinanden. På overfladen er sigtet, at de skal hjælpe de andre børn til at holde orden i garderoben, men samtidigt er der et andet sigte knyttet til, at denne gruppe drenge nu får en vigtig opgave at samarbejde om. Som en pædagog forklarer: "Ligesom at få dem engageret i noget, så de ikke har tid til at rende og lave ballade. Jamen, så får de noget ansvar, de får nogle opgaver – så vokser de lige en meter, så tager de det virkelig til sig."

Der arbejdes desuden fokuseret med fleksible rum, rammer og aktiviteter, for at give plads til (udvikling af) fællesskab og konflikthåndtering. Som en pædagog siger i forbindelse med, at der på et tidspunkt var mange konflikter i et af aktivitetsrummene på en SFO: "Vi oplevede, der var mange konflikter, og så lavede vi rummet om og delte mere op". Dette blev sat i værk for at skabe mindre rum i det store rum, og gøre det nemmere for børnene at orientere sig og fordybe sig i aktiviteterne med hinanden.

At have dette konstante fokus på, at alle børn skal have adgang til relevante sociale ressourcer ind i en foranderlig praksis, kalder på en særlig faglighed og nogle særlige betingelser. Man er fx nødt til at "kende" alle børn og kontinuerligt at udforske børnenes egne rettetheder, engagementer og prioriteringer som en forudsætning for at kunne gribe fagligt ind, tilrettelægge og organisere praksis og de tilbud, børnene møder, på en relevant måde. Det kræver, at man har mulighed for at være tæt på børnene, at tale med dem – og at udveksle med sine kollegaer – samt forældrene og professionelle i skole og børnehave – for at sikre den nødvendige viden om børnene og deres fælles udviklingsforløb. Det sætter behovet for løbende udforskning og fælles analyse, samt en fleksibilitet i forhold til, hvad det er, børnene kommer med og udvikler sammen over tid i centrum for det fritidspædagogiske arbejde med at udvikle relevante deltagelsesmuligheder for alle børn.

Fleksibel, Fokuseret Fritidspædagogisk Faglighed – "metoder" og tilgange i praksis

Det har historisk stået stærkt i fritidspædagogikken at være knyttet til aktiviteter, men samtidigt hele tiden være orienteret mod, hvordan aktiviteterne giver mening for børnene og deres fællesskaber (Ankerstjerne & Stæhr 2018, Ankerstjerne 2023). Det indebærer hele tiden at orientere sig i et mylder, men som er organiseret på en særlig måde i de fritidspædagogiske sammenhænge. Det betyder, at man som pædagog må håndtere den dobbelthed at være meget nærværende, samtidig med at man altid er på vej mellem

forskellige aktiviteter og gøremål. Mens man fx er i gang med at åbne krea-værkstedet, kommunikerer man med de børn, der venter på at få gang i deres projekter – både om projekterne, men også om det der optager dem, og det de retter sig imod. Man må desuden lige hjælpe et barn, der ikke kan finde sin ven, og give en besked til en kollega, der passerer på gangen udenfor om en situation, man overværede på vej ind i SFO'en, hvor et barn så ud til at have svært ved at følges med de andre fra skolen – ”Ser du det samme? – Er det noget vi skal handle på?”.

Hverdagslivet i SFO'en er fuldt af den slags samtidigheder, der alle kræver opmærksomhed og tilstedevær. Og i det daglige kan det se legende let ud, som en integreret del af en hverdagstrummerum. Men netop derfor, og fordi SFO'ens personale hele tiden stilles overfor andre faglige krav, er det også hele tiden i risiko for at blive overset – og dermed også for at blive truet og nedprioriteret. Som en pædagog siger i en samtale om, hvad man som forsker er opmærksom på i observationer i hverdagen: ”Jeg kan forstå, hvad I kiggede efter i foråret [med eksplicit fokus på skoleforberedelse og træning af skoleparathedskompetencer] men nu er det jo bare hverdag?”.

Noget af det vi har fundet i projektet er, at netop dette hverdagslige arbejde er meget afgørende i forhold til at skabe og støtte op om alle forskellige børns nødvendige deltagelsesmuligheder.

I bestræbelsen på at sikre denne faglighed og synliggøre de betingelser, der er nødvendige for, at det kan bringes i spil og udvikles, har vi udviklet begrebet *Fleksibel Fokuseret Fritidspædagogisk Faglighed*. Dette begreb er et alternativ til et mere standardiseret fagsprog, der handler om at følge særlige tilgange og metoder – med særlige forhåndsdefinerede målsætninger knyttet til en mere individualiseret og målbar læringsdagsorden. Med begrebet søger vi at få ord for det nødvendige, løbende udforskende arbejde og samarbejde, der udspiller sig ind og ud mellem hverdagslivets mange gøremål. Og vi stiller skarpt på vigtigheden af at forholde sig til betingelserne for et sådant arbejde.

Fordi det så let overses i det daglige, og bliver det noget som både omverden og også pædagogerne selv tager for givet, og ikke noget der er stærkt begrebssat i den fritidspædagogiske faglighedsforståelse. Vores analyser af børns hverdagsliv i de fritidspædagogiske sammenhænge peger imidlertid på, at der er brug for at styrke disse aspekter. En nedtoning af denne faglighed vil indebære et stort tab for fritidspædagogikkens muligheder for at arbejde med børns deltagelse – fordi den kan se ud til at udgøre et meget væsentligt fundament for de øvrige aktiviteter og muligheder i børns hverdagsliv.

I det følgende vil vi stille skarpt på nogle af de aspekter af denne fritidspædagogiske faglighed, som er blevet tydelige i både hverdagslivsobservationer og den løbende udforskning og analyse af situationer fra hverdagen, som vi har skabt i samarbejde med det pædagogerne i interviews, situerede samtaler i hverdagen, samt workshops i og på tværs af personalegrupperne.

Om at ”kende børnene”

Et meget væsentligt tema handler om noget, der umiddelbart forekommer banalt, men som ikke desto mindre både er en gennemgående bestræbelse i begge SFO'er og en indsats, der er både kompleks og tidskrævende – nemlig opgaven med at ”kende børnene” – skabe viden om hvad de er optagede af, hvem de er sammen med og hvilke betingelser de har for at udvikle deres livsførelse, forfølge deres engagementer og få adgang til relevante deltagelsesmuligheder i forhold til deres udvikling, trivsel og læreprocesser. Som en siger: ”Vi ved, hvem der er hvem, hvilken klasse de går i og hvem der er veninder med hvem”. Både for den enkelte professionelle og i deres indbyrdes samarbejde er de hele tiden på opdagelse i spørgsmål om: Hvem er de? Hvem er de i familie med? Hvad kan de lide at lave? Hvem kan de lide at være sammen med?

Når vi observerer SFO'ens hverdagspraksis, indebærer denne bestræbelse, at man som pædagog hele tiden har "et øje på hver finger" – at man bruger tid på at observere, at "vandre rundt og se, fornemme, have indblik, overblik og kendskab til og hele tiden iagttage, hvordan det hele går til" som en pædagog fortæller. Der er et bemærkelsesværdigt fokus på, at "alle børn er jo forskellige", og at man derfor altid må tage udgangspunkt i det, der er på spil i en given situation. Det betyder, at pædagogerne hele tiden er i gang med analyser af både børns personlige engagementer, livshistorie og erfaringer og hvilke muligheder og betingelser, der er til stede i fællesskaberne og disses løbende udvikling. På den måde forener fritidspædagogerne fagligt blikket for den enkelte og mulighederne ud i det sociale hverdagsliv – 2 aspekter, der ellers ofte skilles ad. Det fritidspædagogiske analytiske arbejde kræver, at der findes tid til kollegialt samarbejde – ikke kun på møder, men også i de daglige udvekslinger – tid til at dele viden og både kende børn og forældre godt. I den forbindelse betyder organiseringen af hverdagens aktiviteter og arbejdsdelinger og koordineringer meget. Man skal opdage om "der er noget" med børnene, der kalder på faglig opmærksomhed – og hele tiden være parat til at gribe ind, understøtte sætte aktiviteter i gang, bryde ind, hvis noget bliver for voldsomt, trøste, samle op og organisere muligheder for dem, der ser ud til at have brug for en hånd. Samtidigt er der en stærk opmærksomhed rettet imod, at indsatserne aldrig må være udpegende for de enkelte børn, der oplever vanskeligheder. I den fritidspædagogiske praksis kan det se ud til at give et skærpet fokus på at integrere opmærksomheden som en del af det myldrende hverdagsliv. Det bliver et selvstændigt, men sjældent italesat, sigte, at få opmærksomheden til at forekomme upåfaldende, så ingen børn oplever sig problematiseret og udstillet.

Fællesskab, humor, omsorg og tilgængelighed

Et meget gennemgående træk ved SFO'ens pædagogiske praksis ser ud til at være et fokus på en både kærlig og humoristisk omgangsform. Der fjolles meget, spørges humoristisk ind til ting, der er svære – og indsatserne organiseres ofte, så de forekommer legende. Indsatserne ser også ud til at indebære en fysisk og omsorgsfuld barn-voksen-kontakt – knus og kram fylder meget i kontakten mellem voksne og børn i SFO'en. Hvis et barn ser ked ud af det lægges der en arm om skulderen, mens man taler om hvad der er sket, og hvad man kan gøre sammen – og når noget lykkes – fx at få mange hop, når man sipper bue sammen, fejres det med et knus.

Et andet eksempel, der illustrerer, hvordan humor og kropslighed bringes i spil i den fællesskabende pædagogik tager udgangspunkt i en observations-situation, hvor en pige har været væk på nogle ugers ferie, og nu har haft svært ved at finde ind i pigegruppen igen over nogle dage.

"Da hun ankommer til SFO'en, mødes hun i døren af en pædagog, der lægger hånden på hendes skulder og spørger drillende: "Alma, er det egentlig ikke længe siden, jeg har banket dig i kalaha". De griner til hinanden og Alma ser lettet ud. Sammen går de ned og finder kalaha frem i spillerummet. På vejen samler de nogle stykker mere op. En af de andre piger kommer med på Almas kalahahold, og en lille dreng, der har været ked af det, kommer med på pædagogens hold. Snart hænger en kødrand af børn omkring kalahaspillet. De hujer og hepper på Alma. Pædagogen må et på tidspunkt rejse sig og gå ind og rede en konflikt ud i et andet rum. Han beder en af de større drenge om lige at spille videre for ham imens. Pædagogen kommer ikke tilbage til spillet, men holder fortsat øje og kommer med opmuntrende kommentarer til spillet, der fortsætter, mens han går til og fra til andre ting."

Denne situation illustrerer, hvordan en fritidspædagogisk indsats kan handle om at sætte aktiviteter i gang for børn, der keder sig eller hænger lidt i udkanten af fællesskaberne – og som de kan være sammen med andre om, og på den måde få adgang til nye sammenhænge. Meget tid bruges også på at hjælpe med at finde hinanden, finde vej, finde ting – eller hjælpe forældre med at finde deres børn, eller de børn, de skal have med hjem og lege. Dette er ifølge pædagogerne tidskrævende, men nødvendigt arbejde i forhold til at understøtte børnenes fællesskaber og deltagelsesmuligheder.

En del af denne indsats handler også om at "gøre sig tilgængelig", så alle børn har en voksen at gå til, når noget bliver svært – og at skabe muligheder for at gå ind i børnenes problemer. Denne "stille sig til rådighed" er oftest flettet sammen med mange af de andre aktiviteter, og ofte beskrives de mere stille aktivitetsrum som steder, hvor man kan gå ind og "lige få sig en snak, hvis der er noget, der presser sig på". Noget centralt i den fritidspædagogiske indsats kan ligne almindelig "hverdagshygge" – "Man hygger og sidder og kommenterer" - og på den måde er man med til at sætte retning på, hvordan hverdagslivet udvikler sig på måder, der giver så mange børn som muligt adgang til relevante deltagelsesmuligheder.

Fritidspædagogiske blikke og "Små ting, der gør en forskel"

Et tema, der blev tydeligt i forskningssamarbejdet, var fokus på det, der blev kaldt "små ting, der gør en forskel": De faglige vendepunkter beskrives ofte som "detaljer", der nævnes i forbifarten i pædagogernes fortællinger om det pædagogiske arbejde. Et eksempel kan være, da de i en af SFO'erne oplevede voldsomme diskussioner med et par drenge, der ikke vil gå hjem, men bare blev hængende på legepladsen, så der ikke kunne lukkes af. Ved at analysere situationen sammen fandt de frem til, at en af pædagogerne, som har en god kontakt med dem, bor lige i nærheden af drengene: "så nu har de lavet en aftale om, at når hun har fri, så går drengene også med hjem, fordi så slutter deres dag sammen. Nu er det bare: "Vi skal hjem nu drenge. Jeg har fri nu". Og så venter hun lige i garderoben og de går ud her. Hun bor den vej rundt. Så er de væk. Det er jo bare en lille detalje, som lige bliver rykket."

Der ser ud til at være tale om en meget udforskende og opmærksom faglighed, som samtidigt ofte tages for givet – også af pædagogerne selv. Det beskrives fx ofte af selvfølgelige kommentarer som: "Det kunne vi jo se". Pointen er imidlertid, at det netop ikke er noget alle "jo kan se". Det kræver et særligt fritidspædagogisk blik for og kendskab til de involverede børn, viden om dynamikker i fællesskaberne og erfaring med aktiviteter i en SFO-kontekst. Mulighederne for at få denne vigtige viden om børnenes engagementer, samspil og udfordringer i spil i forhold til børnenes livsførelsesmuligheder på tværs af deres institutionelle sammenhænge afhænger af, at den viden, der forekommer selvfølgelig for fritidspædagogerne, "af-selvfølgeliggøres" og sættes på begreb.

At få sådanne indsatser til at fungere kræver en fokuseret årvågenhed til at få øje på, hvor der er behov for en indsats, et kollegialt samarbejde og en arbejdsdeling med de øvrige voksne, så man kan få rum til at fokusere og være til stede, samt en høj grad af fleksibilitet i forhold til at fornemme stemninger og tilskyndelser og ændre kurs og handle pædagogisk på dem. I en tid, hvor de fritidspædagogiske sammenhænge er trængt, hvor der ofte opleves personalemangel, tid til forberedelse og samarbejde, er sådanne indsatser vanskeliggjort. Flere beskriver oplevelsen af, at i takt med at have færre ressourcer og være færre på arbejde, så bliver behovet for arbejdsdeling skærpet – "så alle områder er overvåget". De oplever også, at denne fordeling af ressourcerne kan gøre det sværere at få adgang til de nødvendige samtaler med hinanden. Flere beskeder falder ned mellem stolene eller bliver givet hen over hovedet på børnene i forbifarten – hvilket flere pædagoger problematiserer – "Man skal ikke tale hen over hovedet på børn, men vi kan bare ikke nå det på andre måder". Helt konkret kan det også betyde noget for oplevelsen af pres i hverdagen, at man, hvis man fx har ansvaret for boldburet eller byggelegepladsen, "en hel eftermiddag ikke kan nå at komme på toilettet", som en siger.

Kollegafællesskab med forskelle og gensidigt kendskab og respekt

Generelt opleves nærheden til kollegaer som centralt for arbejdet i SFO'en, fordi det giver mulighed for at diskutere sine oplevelser af børnene og hvilke pædagogiske indsatser, der er nødvendige. Her er det tydeligt, at man ikke altid er enige, og at disse uenigheder kan give muligheder for pædagogisk udvikling,

når der er tid til at diskutere dem. Omvendt kan de også risikere at føre til frustrationer og strid, når ressourcerne og tiden er knap. I vores materiale er der således beskrivelser af oplevelser af uenigheder, der fører til inspiration og udvikling – men som også kan føre til pres og fastlåste konflikter om, hvordan de knappe ressourcer skal bruges.

I den ene SFO er det i en periode muligt at prioritere, at man spiser frokost og koordinerer en plan og arbejdsdeling for dagen sammen. Det giver samtidigt mulighed for, at man når at udveksle med sine kollegaer og tale om andre ting også. "Vi kender jo hinanden så godt" fortæller en, som en forudsætning for at de kan bruge hinanden i det daglige – og særligt hvordan de kan gøre brug af hinandens forskelligheder, fx i form af etablering af makkerskaber mellem kollegaer, der hver især har forskellige styrker. Samtidigt kan disse makkerskaber justeres efter behov, sådan at voksne, der i perioder oplever at have særligt godt greb om forløb, der er vanskelige, får mulighed for at fokusere deres kræfter her. Betydningen af at arbejde med fælles opgaver, men have plads og rum til at gøre det på forskellige måder og drage nytte af disse forskelle, bliver fremhævet som betydningsfuld. I en samtale under en observation fortæller en pædagog, at de voksne gør tingene meget forskelligt og på deres egen måde. Hun peger på, at nogle [børn] måske vil blive skuffede over, at det er hende, der er på legepladsen, fordi hun giver lov til færre ting end en af de andre, som har fri. Hun siger grinende henvendt til at kollega, der kommer forbi: "Vi to er nok lidt mere pylrede" og fortæller, at de godt kan være uenige i nogle af de ting, som en anden gør, ved fx at gå fra bålet og lade børnene være alene her en tid. Men hun fortæller også, at de bestræber sig på aldrig at udstille den uenighed over for børnene, "Hvis man har fået lov af den ene, så er det sådan, det er". De fortæller, at der er få regler, og at de voksne i praksis laver regler forskelligt – og at børnene også har godt af at lære, at mennesker har forskellige grænser.

Vidensdelingen og deres forskellige perspektiver på børnene og deres liv sammen forekommer også helt centralt i SFO-personalets samarbejde. Det fremhæves af flere, at det kan være væsentligt, at få flere perspektiver på børns fælles liv. På et tidspunkt i en af SFO'erne er der blevet flyttet lidt rundt i nogle af børnegrupperne af de relativt nyopstartede SFO-børn, da en af grupperne var blevet for små, fordi tre børn var flyttet. Pædagogerne havde forskellige overvejelser i spil i forhold til hvem, der havde venner i den anden gruppe og en der havde nogle konflikter i sin nuværende gruppe. Her var personalegruppen uenige om, hvem og hvordan, men til sidst landede de en god løsning, som blev prøvet af og som fungerede godt. Men processen med at analysere og drøfte de forskellige mulige løsninger havde været svær, og det fremhæves, at det kræver tid at finde frem til gode løsninger.

På andre tidspunkter fører uenighederne til strid og afmagt, når det kollegiale fællesskab bliver presset af fx ressourcediskussioner og opgavefordelinger. Knappe ressourcer kan kræve arbejdsdelinger og organiseringer, som vanskeliggør samarbejde, vidensdeling og plads til at sætte forskellige perspektiver i spil i udvikling af det pædagogiske arbejde. Når man har tid til at tale sammen, så vendes situationer og konflikter med og omkring børn løbende, og bliver derved ofte nuanceret og løst undervejs. Man hjælper hinanden med at få øje på den kontekst, som en vanskelig situation er en del af. Fx kan en konflikt i computerrummet med tilsyneladende overreaktioner fra et barn i forhold til spilletid pludselig forstås bedre, når man fra en kollega hører om nogle vanskeligheder ude fra legepladsen – eller måske fra dagen før. Når denne udvekslingsmulighed forsvinder, så falder noget af det kollegiale grundlag for den fritidspædagogiske faglighed bort. Tilsvarende kan resourceproblemer føre til, at man skal prioritere mellem forskellige aktiviteter, og pludselig kan to kollegaer stå i et konkurrenceforhold til hinanden i forhold til, hvis hjerteblodsaktivitet der skal opretholdes, og hvis der skal lukkes.

Børns FRI-tid - liv og overgange på tværs af børnehave, skole og SFO

Fritidspædagogerne har et stort fokus på livet i SFO'en som et særligt "frit" rum, hvor det centrale er børnenes særlige muligheder for at have FRI-tid, hvor de selv kan bestemme og organisere sig ud fra det, de er optaget af. En observation af en situation, hvor der er opstået en lang kø til at få bål-mad, illustrerer dette:

"Køen er virkelig lang og Ulla og Lars griner lidt, da de kigger tilbage og ser hvor lang den er. 'Jeg hader det' siger Lars og ryster på hovedet. 'Ja, det gør du' siger Ulla og griner. Senere spørger jeg [observatøren] Ulla, hvorfor de hader kø, og hun fortæller; at Lars hader, at børnene skal stå i kø i så lang tid. Han synes, at det er spild af værdifuld fri-tid, hvor de jo kunne lave så meget andet end at stå pænt i kø og vente. Ulla fortæller, at hun synes, det er ok, at de lærer lidt køkultur, og at hun ser, at de også står og hyggesnakker i køen - nogle gange med nogen, de måske ikke lige ellers snakker så meget med."

I SFO-pædagogernes fortællinger går denne opmærksomhed på at beskytte børnenes frie tid ofte igen – og dette særlige rum italesættes ofte som et rum, der er adskiller sig fra mulighederne i børnenes andre sammenhænge i både børnehave og skoleliv, hvor børns frie tid ikke anerkendes og værdisættes på samme måde.

I overgangen mellem børnehave og SFO kommer spørgsmål omkring ulighed og ulige deltagelsesmuligheder i spil på mange måder. Især i "miniSFO" eller "forårsSFO" er det svært at hitte rede i alt det nye. SFO'ens praksis "er så åben og 'udefineret' både med hensyn til, hvem der er her og hvad de laver". Det fører til, at børn bruger meget tid på at lede efter hinanden (og også at de voksne hjælper meget til med at børn "finder hinanden"). Det giver meget forskellige betingelser for at navigere i dette nye rum, om man kommer fra en børnehave i nærheden, hvor man følges med alle sine børnehavekammerater, eller om man kommer alene fra et sted længere væk. Som en af SFO-pædagogerne siger: "De er lidt i samme båd i forhold til at finde vej i alt det nye, men de står lidt forskelligt i det". Nogle børn kender mange andre børn, og kan trække på dem, andre gør ikke. Det betyder meget for børnenes muligheder for at skulle finde rundt og finde vej i alt det nye, om de kan gøre det sammen – eller om man hele tiden er i risiko for at være efterladt alene. Det er nemmere at forstå alle de voksnes beskeder, hvis man kan spørge en ven. Dette kan se ud til at være endog mere væsentligt i sammenhænge, hvor der er sprogbarrierer, fordi børnene ankommer med mange forskellige modersmål.

Overvejelser over forskelle mellem børnenes liv i skolesammenhænge og den anderledes "frie tid" i SFO'en fylder meget i pædagogernes fortællinger, for det er tydeligt, at børnene har forskellige betingelser for at deltage de forskellige steder. De oplever, at en del børn som har svært ved at navigere i skolens krav, har bedre muligheder for at deltage i SFO-livet. "Skolen har jo fokus på, at de skal sidde stille på deres numse, og det er der jo mange, der ikke kan. Her er der fokus på leg og kammerater og grupper", som en pædagog fx bemærker. "Der er også succeskriterier her – de er bare nogle ganske andre end skolens" eller: "Her er der få regler – og de handler om at være søde ved hinanden".

Samtidigt oplever pædagogerne som en følge af skolereformen og den tidlige SFO, hvor børnene starter i SFO før skolestart, at der stilles nye krav om, at de bidrager til "skoleforberedelse". Det fører til en oplevelse af modsætninger i fritidspædagogikkens sammensatte sag. På den ene side beskrives børns frie leg som central, på den anden beskrives et sigte for især den tidlige SFO i foråret som at træne, danne og forberede børnene til skolen. Samtidigt er der steder, hvor disse modsætninger ophæves, fordi et element af det skoleforberedende arbejde i SFO'en også kommer til at handle om, at bidrage til udviklingen af "SFO-barnet", der er en god kammerat, der tager hensyn til de andre – og både hjælpe og beder om hjælp fra de andre børn – og som er selvhjulpnen og tager ansvar for at rydde op og passe på SFO'ens fællesskab og ting.

Skoleforberedelse kan altså også ses som at arbejde med, hvordan børn samarbejder om opgaver, koordinerer og inddrager hinanden, stiller betingelser for hinandens deltagelse osv.

I pædagogernes fortællinger fremhæves forskellene til børns andre institutionelle sammenhænge: "De går fra en verden over i en anden verden". Og også i deres egne relationer til børnene bemærker de, at det gør en stor forskel, om de er sammen med børnene i løbet af selve skoledagen i den understøttende undervisning – eller om de er sammen med dem i SFO'en. Som en pædagog siger i udforskningen af at have konflikter med børn i skolen, som forsvinder, når de bevæger sig sammen videre i SFO'ens eftermiddagsfritid: "Det er jo en helt anden relation, vi har til hinandenovre i skolen. Bare fra at sige farvel til demovre i klassen og bevæge sig herover [i SFO] og møde dem igen. Det gør en forskel i forholdet mellem os...at de ser mig på en anden måde". Denne beskrivelse understreger en oplevelse, der går igen – at det er svært at bevare den særlige fritidspædagogiske faglighed i skolerummet. På den måde peger det fritidspædagogerne på, at selve skolens kontekst og de krav, som stilles til både børn og professionelle her, kan være betydningsfulde for samarbejdsmulighederne mellem børn og voksne, og derfor også for de pædagogiske muligheder for at arbejde med at understøtte relevante deltagelsesmuligheder for alle børn.

Betingelser for at bidrage i det tværfaglige samarbejde.

Børnene lever deres liv på tværs af forskellige institutionelle sammenhænge, der stiller ret forskellige krav til og betingelser for dem. Det gør, at det kan være væsentligt at sikre samarbejdet på tværs – mellem fritidspædagoger og hhv. pædagoger i børnehaven og lærere i skolen. Derudover er der ind imellem forløb omkring børn, hvor også PPR eller andre samarbejdspartnere er inddraget. Det er imidlertid ikke altid lige enkelt at få etableret disse samarbejdsrelationer – og ofte ser det også ud til, at netop fritidspædagogernes perspektiver let nedprioriteres eller overses.

Der arbejdes meget med muligheder for at samarbejde med børnenes voksne andre steder, og der arbejdes med at skabe gode overgange og samarbejdsrelationer. Samtidigt er det tydeligt, at disse indsatser kan være udfordrende – at man både kan have fået for meget og for lidt at vide – og at man, desuden må være påpasselig med, hvad det er for fortællinger om børnenes liv i SFO'en, man går videre med til andre parter.

I begge SFO'er tales der meget om samarbejdet med børnehaverne – og om hvordan overleveringer kan være både gode og dårlige. I forhold til samarbejdet med børnehaverne, kan overleveringen af børnene være vigtig – og ind imellem efterlyses det, at man havde fået mere at vide om de børn, der opstår vanskeligheder omkring. Men det udpeges også, at man skal være opmærksom på ikke at få fastlåst sine forståelser af nogle børn på forhånd, hvis de har været i vanskeligheder i børnehaven. Flere pædagoger fremlægger deres overvejelser om, at alle børn skal "have en ny chance" og "Han har brug for at stille sin rygsæk ovre i børnehaven" – underforstået, at man skal være varsom med at lade sine forståelser af børnenes muligheder farve af børnehavens historie med et barn. Det fører til dilemmaer mellem både at få adgang til nødvendig viden, men også at kunne se bort fra den overleverede viden for ikke at fastlåse børnene. Det bliver væsentligt at håndtere dette dilemma, så man kan fastholde blikket på de problemer og muligheder, der opstår nu og her, for at sikre børns mulighed for at udnytte de nye betingelser, de får i SFO'en til at udvikle sig på andre måder.

Der er en opmærksomhed på, at kan være brug for konkret viden om samspil og kammeratskaber, hvad er er gjort, hvad der har virket – hvorimod entydige kategoriseringer kan låse blikket på det enkelte barn, og derved hæmme mulighederne for at man forsøger sig med initiativer rettet mod de sociale betingelser. På

den måde er der et stort fokus på risikoen for at være med til at kategorisere og stigmatisere børnene på måder, der låser dem fast og begrænser deres udviklingsmuligheder.

I forhold til samarbejdet med skolen kan det være en udfordring, at det rammesættes på skolens præmisser. Konkret kan der let ske det, at når skoledagen slutter, er det pædagogerne i SFO'en, der tager over – og eftersom samarbejds møder ofte tilpasses skolens personale, er det ikke sjældent, at fritidspædagogerne ikke har mulighed for at deltage, fordi møderne ligger på tidspunkter, hvor børnene er i SFO'en. Det søger man at finde mulige løsninger på de forskellige steder, men det er vanskeligt at få skabt gode betingelser for udveksling og overlevering. Pædagogerne i SFO kan savne den løbende udveksling omkring det konkrete hverdagsliv i forhold til fx at sikre, at et barn har nogle at følges med over til SFO'en – eller bliver husket på at give sine forældre besked om noget bestemt.

Det er værd at hæfte sig ved både observationer af og fortællinger om, at børn der opleves som at have svært ved at klare sig i skolen, kan have nemmere ved at være med i SFO'ens hverdagsliv. Fx er pædagogerne generelt opmærksomme på, at "problemer bliver set anderledes i skolen" – samt at nogle børn, der tidligere har haft vanskeligheder i børnehaven i SFO'ens sammenhænge får mulighed for at "stille rygsækken", som en pædagog bemærkede det tidligere: "De kommer med de her rygsække, vi ser dem helt anderledes her". I projektet har vi haft mulighed for at følge forløb omkring børn, der var bekymringer for i børnehaven, men som over tid ser ud til at opnå relevante deltagelsesmuligheder i SFO'ens hverdagsliv. Tilsvarende har vi observationer af og fortællinger om børn, der har det svært i skolen, men har nemmere ved at være med i aktiviteter og fællesskaber i SFO'en. Her påpeger pædagogerne netop, at de deltager aktivt og ser ud til at trives.

Det kan med andre ord se ud til, at SFO'en som handlesammenhæng har lettere ved at håndtere forskelle og understøtte deltagelsesmuligheder for alle børn – end andre af de sammenhænge, som børnenes hverdagsliv udspiller sig i. Og det kan se ud til, at den fritidspædagogiske faglighed tilbyder en anden måde at se på problemer og forskelle mellem børn. I arbejdet med at skabe relevante deltagelsesmuligheder for alle børn og derigennem forebygge ulighed, er det interessant at undersøge, hvordan livet i SFO'en og de voksnes viden herfra kan have betydning i forhold til børnenes liv andre steder. Og her kan SFO-personalet opleve, at det, der samarbejdes om, i høj grad er styret af det, som opleves problematisk i skolen – men at de succesoplevelser børnene får i SFO'en, ikke bliver bragt i spil som erfaringer at bygge videre på i forhold til udvikling af handlemuligheder i skolen. Den fritidspædagogiske viden kommer sjældent i spil, som noget de andre steder kan lære af.

I begge SFO'er kan man altså pege på, at viden fra SFO'en har vanskelige betingelser for at blive bragt i spil i skolen, hvilket måske med fordel kunne gøres til genstand for videre udforskning og udvikling, når man ser bredere på arbejdet med at modarbejde ulighed i børnelivet. Videreformidling af denne viden og SFO-pædagogernes perspektiver kan således siges at repræsentere ubrugte muligheder i arbejdet med at skabe relevante deltagelsesbetingelser for alle børn – og derigennem modarbejde ulighed. Man kan også sige det på den måde, at det ser ud til at være udviklingssprækker til en ressource, der sjældent bliver aktualiseret omkring børn i vanskeligheder.

Det er imidlertid – og naturligvis fristes man til at sige - ikke alle børns problemer, der opleves at kunne håndteres i SFO'en, og det er interessant at iagttage, hvad det er for situationer, hvor pædagogernes forståelser af børns problemer bevæger sig fra at blive iagttaget som en pædagogisk opgave for SFO'ens personale til i højere grad at glide over i det, man kan kalde "forhåbningen". Der er interessant, at de voksne i høj grad går ind i børnenes forskellige problemer med fx at finde venner - men i nogle situationer må udforskningen af problemet opgives (det er for mystisk/uforståeligt, som da de efter fortsat udforskning konkluderer, at en pige der ikke har venner, nok i virkeligheden ikke er interesseret i at have venner) – eller

man støder ind i ubøjelige strukturer og opdelinger som med en dreng, som skal gå børnehaveklassen om og dermed skilles fra den ven, som han omsider har fundet. Der kan man blot være bekymret og håbe, at det løser sig, og at de finder andre venner - og så glider problemet over "i forhåbningen".

Tilsvarende kan der ske det, at et barn bliver forstået gennem en diagnose som fx ADHD eller Asperger på en måde, hvor det almenpædagogiske blik for barnets deltagelsesmuligheder i hverdagslivet, kommer til at stå i skyggen af beskrivelserne af diagnosekategorien og dens forventede symptomer. Dermed risikerer det faglige fokus på relevante handlemuligheder for børnene at forsvinde ud af den fritidspædagogiske indsats. Man kan også sige det på den måde, at kategoriseringerne kommer til at skygge for de almene fritidspædagogiske faglige greb, der almindeligvis ser ud til at være frugtbare i forhold til at sikre og bidrage til at udvikle relevante deltagelsesmuligheder for alle børn.

Afmagt som betingelse for fritidspædagogikken

Et tema, der går igen på tværs af pædagogernes fortællinger i de to institutioner er oplevelsen af, at deres hverdag er blevet mere presset. De pædagoger, der har været i praksis længe, taler meget om "gamle dage" og "dengang, det var et rigtigt fritidshjem", som én siger. De kobler deres oplevelse af at miste rådighed og autonomi i deres arbejde sammen med børnene til, at børnenes dage i fritten er blevet kortere, og at organiseringen og struktureringen i forhold til skolen har ændret sig. De oplever desuden, at normeringerne er blevet dårligere, og at det gør det sværere at fastholde deres idealer for den pædagogiske ramme omkring børns fritidsliv. Under en observation fortæller en af pædagogerne om "sit historiske pædagoghjerte". Hun fortæller, at der tidligere var 30 voksne til samme antal børn, som de nu er 11 voksne til. Det er en udfordring at gennemføre de aktiviteter, de engang havde – nu med færre ansatte, men hun siger: "vores pædagog DNA gør, at vi prøver at gøre det, vi plejer, selvom vi er færre." – men også at det er vanskeligt, og let kan føre til udmattelse. Denne oplevelse af ressourceknaphed kan potentielt også føre til frustrationer og konflikter om prioriteringen af ressourcer – når det fx skal forhandles hvilke (og hvis) værksteder, der er ressourcer til at holde åbne – eller når aktiviteter må aflyses, fordi der er sygdommeldinger eller behov for særlige indsatser eller ekstra samarbejde med fx skole eller forældre. De pædagogiske forskelle er som udgangspunkt frugtbare, men kan fremstå truende under pres og afmagt.

Oplevelserne med ressourcemangel risikerer desuden at drive pædagogikken væk fra den fleksible fritidspædagogiske faglighed, hvor mulighederne for den nødvendige udforskning og situerede tilrettelæggelse trues, fordi det bliver sværere at få tid til at observere, udveksle og samarbejde kollegaerne imellem.

Opsamlende konklusion

Projektets har haft afsæt i et begreb om 'situeret ulighed' og i forlængelse heraf haft en optagethed af, hvordan fritidspædagogiske praksisser og organiseringer af børns og pædagogers fælles hverdagsliv i SFO'en får forskellig betydning for børns muligheder for at udvikle deres liv sammen med andre børn. Vi har været optaget af børns forskellige, sociale deltagelsesmuligheder og særligt at forstå den almene pædagogiske faglighed, der knytter sig til at arbejde udviklende med børns sociale deltagelsesmuligheder og adgang til fælles ressourcer og fællesskaber.

På af baggrund af praksisforskningsprocesser med deltagende observationer, interviews og praksisforskningsworkshops sammen med SFO-pædagoger tilbyder projektets analyser samlet set et bidrag til at begrebssette, hvordan SFO-pædagoger arbejder med at udvikle deltagelsesmuligheder i børnelivets

fællesskaber på tværs af skole og fritid. At udvikle et sprog for fritidspædagogisk faglighed er væsentligt, ikke mindst set i lyset af manglende forskning med afsæt i pædagogers perspektiver på fritidspædagogisk faglighed og i lyset af den tiltagende opmærksomhed på fritidslivets betydning for børn, hvilket potentielt placerer pædagoger i et forandringspres og i konflikter om hvilke formål fritidspædagogikken bør tjene. Et centralt bidrag er begrebet *Fleksibel Fokuseret Fritidspædagogisk Faglighed*, som vi foreslår som en måde at analysere, stille spørgsmål til og diskutere, hvordan fritidspædagoger arbejder med børns betingelser for deltagelse. Med dette begreb sættes fokus på udvikling af aktiviteter og organiseringer af hverdagslivet i et samspil med udvikling af kendskab til børns personlige optagetheder og de sociale samspil, de indgår i. Ressourcemangel og afmagt ser ud til at vanskeliggøre den fritidspædagogiske faglighed. Mulighederne for den nødvendige udforskning og situerede tilrettelæggelse bliver truet, fordi det bliver sværere at få tid til at observere, udveksle og samarbejde kollegaerne imellem – ligesom samarbejdet med andre faggrupper bliver presset på måder, der modarbejder mulighederne for nysgerrighed og fælles udforskning. Dette kan medføre at problemer i børnelivet tilspidises eller fastlåses og pædagoger (og forældre) kan opleve et øget behov for kategorisering af nogle børn på udpegede måder.

Fritidspædagogerne kan opnå en helt særlig viden om børnenes sociale liv, og hvordan de udvikler deres livsførelse gennem sammen at udvikle personlige præferencer, prioriteringer og planer i et komplekst liv på tværs af forskellige krav og muligheder, aktiviteter og fællesskaber. Vi ser således stærke muligheder i pædagogernes iagttagelser af børnenes hverdagssamspil og deltagelsesbetingelser. Med udgangspunkt i dette projekts resultater kunne det fx være frugtbart at inddrage fritidspædagogernes viden og observationer, NETOP når uforståelige vanskeligheder omkring børn opstår. Aktuelt ser det imidlertid ud til, at det er præcis i disse situationer, at fritidspædagogernes viden glider i baggrunden. For systematisk at opsamle, formidle og bruge denne væsentlige viden, så der kan handles pædagogisk på den på tværs af børns institutionelle livssammenhænge – må den derfor fortsat videreudvikles, gives betingelser og begreber.

Øvrige projektpublikationer:

De følgende artikler publiceres med udgangspunkt i projektets resultater – Her i rapporten indgår resume, samt reference til artiklen - og hvor det er muligt, er der indsat links til open acces.

Fleksibel Fokuseret Faglighed – hvordan fritidspædagoger arbejder med børns (ulige) deltagelsesmuligheder

Denne artikel udfolder en forståelse af den særlige fritidspædagogiske faglighed. Artiklen forbinder ulighedsproblematikker til børns deltagelsesmuligheder og adgang til sociale ressourcer i samfundets institutioner. Når vi på den måde knytter ulighed til børns muligheder for at være en del af børnefællesskaber og samarbejde med andre børn om udfordringer i deres hverdagsliv, stiller fritidsinstitutionerne sig som et centralt mulighedsrum for at overvinde ulige sociale muligheder. Analyserne peger på at fritidspædagoger netop arbejder med at *udforske* og *facilitere* deltagelsesmuligheder og derved repræsenterer nogle særlige muligheder i arbejdet med at forebygge situeret ulighed. Artiklen præsenterer eksempler på og begreber til at karakterisere, hvordan pædagogerne i praksis arbejder med at opnå viden om både sociale dynamikker mellem mange børn og personlige præferencer for enkeltbørn. Pædagogerne synes at have 100 antenner ude i en opmærksomhed, der må fordele sig mellem mange forhold, steder og aktiviteter og på en gang søger overblik og nærvær. På

baggrund af det kendskab pædagogerne opnår gennem iagttagelser og udvekslinger med hinanden, faciliterer de børns sociale fællesskaber og arbejder direkte med at skabe deltagelsesmuligheder. Fritidspædagoger praktiserer altså en særlig form for fleksibel fokuseret faglighed, der i hverdagens mylder af aktiviteter løbende udforsker hvad der sker mellem børn, hvordan børnene stiller betingelser for hinanden deltagelse og de personlige anliggender enkeltbørn, ser ud til at være optaget af. Fritidspædagogerne er optaget af, forstå børn ud fra nuet i institutionerne, og at arbejde men hvordan børn bliver mødt og forstået af andre og hvordan de selv kan udvikle deres selvforståelse. Ulighedsproblematikken kalder derfor på at inddrage fritidspædagogers faglighed i arbejdet med at undersøge og forebygge børns ulige betingelser for at deltage i det sociale liv, de lever med andre børn. For at understøtte børn i vanskeligheder og arbejde med deltagelsesmuligheder for alle børn må der foretages situerede analyser af hverdagslivets sociale samspil – både mellem børn og i de voksnes samarbejde om børn – og her repræsenterer fritidspædagogikken nogle særlige, til tider ubrugte muligheder. Når man fx i skolen oplever at enkeltbørn ikke trives og læringsfællesskaberne er præget af vanskelige sociale dynamikker, kan fritidspædagoger inddrages til iagttagelser af hvordan børnene stiller betingelser for hinandens deltagelse. Derigennem kan der skabes forståelse af både fælles og personlige vanskeligheder. En sådan viden kan danne baggrund for at facilitere at de voksnes samarbejde og børnenes fællesskaber 'åbner' for deltagelsesmuligheder.

- Højholt, C., Mardahl-Hansen, T. L. & Røn-Larsen, M. (Submitted) *Fleksibel Fokuseret Faglighed – hvordan fritidspædagoger arbejder med børns (ulige) deltagelsesmuligheder*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift.

Fællesskabende aktiviteter i SFO

Denne artikel fokuserer med udgangspunkt i 2 forskellige SFO-er på *pædagogiske aktiviteter* som et centralt aspekt af fritidspædagogers arbejde. Artiklen zoomer ind på sammenhænge mellem fritidspædagogiske aktiviteter (også omtalt som værksteder) og udvikling af deltagelsesmuligheder i børnelivets fællesskaber, som historiske foki i fritidspædagogisk praksis. I artiklen analyseres mulighederne i dette forbundne fokus, men også, hvordan aktivitetsbaserede organiseringer af pædagogisk praksis kan vanskeliggøre pædagogers arbejde med at udvikle og udforske sociale dynamikker og forbindelser mellem børn. I artiklen udforskes det, hvordan et pædagogisk fokus på aktiviteter er både et fritidspædagogisk *afsæt for* udvikling af deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner, men også potentielt kan stille sig som barriere for selvsamme, når pædagogers betingelser for at udforske barnets personlige engagementer og betingelser for deltagelse er udfordrede. Pædagogiske aktiviteter er ikke i sig selv fællesskabende på måder, der giver børn i marginaliserede sociale positioner adgang til og indflydelse på fællesskaber med andre børn. Snarere må man se det som et potentiale, som pædagogerne har faglighed til at realisere, når de udforsker og udvikler børns forskellige muligheder for at blive inddraget i, træde frem, bidrage til, engagere sig i og forstå sig selv som en del af de fælles aktiviteter. Fritidspædagoger er på arbejde med for at forstå børns perspektiver og betingelser for deltagelse i SFO-livet. Pædagogerne formulerer på forskellige måder væsentligheden af at udforske sociale situationer - 'at få øje på og at se' - børns vanskeligheder, muligheder og engagementer, som aspekter af at udvikle fællesskabets dynamikker og aktiviteter og som afgørende for at understøtte at forskellige børn kan gribe og navigere i SFO-livets mange muligheder. Artiklen argumenterer samlet set for en særlig fritidspædagogisk faglighed, der knytter sig til at have blik for og udvikle viden om sammenhænge mellem børns personlige livsførelse, fællesskabets dynamikker og aktiviteterens engagerende potentiale.

- Mardahl-Hansen, T.L., Højholt, C., Røn-Larsen, M. (Submitted) *Fællesskabende aktiviteter i SFO*. Unge Pædagoger.

Kategoriseringernes skygge: Når individuelle problemforståelser skygger for hverdagslivets pædagogiske muligheder

Denne artikel belyser faglige processer og sociale dynamikker omkring børn, der er opstået bekymringer om i overgangen mellem børnehave og den tidlige SFO i foråret op til skolestart. Det belyses, hvordan individuel kategorisering af børn med henblik på at træffe beslutninger om relevante indsatser, kan få (utilsigtede) betydninger for den pædagogiske praksis omkring dem, fordi blikket for barnets hverdagsliv og dets deltagelsesmuligheder i børnelivets fællesskaber let overskygges og glider i baggrunden. Som en del af dette udforsker artiklen fritidspædagogernes betingelser gennem nogle af de pres og dilemmaer, som de oplever i forbindelse med børns overgange til skolelivet. Her har de på den ene side et stærkt fokus på børns deltagelse i nye fællesskaber, samtidig med at identifikation af problemer og tidlig intervention synes at være en stadig voksende opgave. Gennem dette peger artiklen på, hvordan den fritidspædagogiske faglighed kan komme under pres, når pædagogerne som en del af de forebyggende indsatser, i stigende grad forventes at opdage problemer, før de udvikler sig i skolen. Her viser artiklens analyser, hvordan der kan risikere at ske en indskrænkning af børnenes muligheder for at deltage i det fælles børneliv i skole og SFO, når det fritidspædagogiske fokus på konkret og situeret udforskning begrænses og der i stedet fokuseres på den individuelle problemudpegninger. På den måde kan sådanne betingelser stille sig i vejen for at fritidspædagogikkens faglige potentiale kan udfoldes og bidrage i arbejdet med at bryde med situeret ulighed gennem hverdagslivets pædagogiske muligheder.

- Sylvest-Berg, R. & Røn-Larsen, M. (In prep) *Kategoriseringernes skygge: Når individuelle problemforståelser skygger for hverdagslivets pædagogiske muligheder*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift.

Flexible Focused Leisure Time Pedagogy – Everyday politics with (Unequal) opportunities of participation in children's everyday life

Denne artikel anlægger et forskningsfokus på ulighedsproblematikker ved at analysere dem ud fra børns perspektiver i deres hverdagsliv. Derved relateres spørgsmål om ulighed i børns institutionelle hverdagsliv til deres muligheder for at deltage i det sociale liv, de lever med sammen med andre børn, og til deres muligheder for at være en del af børnefællesskaber og for at samarbejde med jævnaldrende om udfordringer i hverdagslivet. Det sætter fritidspædagogikken i centrum for diskussioner om ulighed i uddannelse.

Artiklens analyser peger på, hvordan den fritidspædagogiske faglighed potentielt kan have stor betydning for, hvem der »kan være med«, og hvordan man »kan være med«. Den fritidspædagogiske praksis er centreret om de sociale dynamikker i hverdagen blandt både børn og forskellige professionelle – og er dermed forbundet til at skabe relevante muligheder for deltagelse og overvinde problemer med ulighed i uddannelse. Disse indsatser bliver imidlertid let overset i forhold til diskussioner om indsatser mod ulighed, og man risikerer derved at indsatserne bidrager til yderligere at vanskeliggøre nogle børns deltagelse.

For at forebygge denne risiko bidrager denne artikel til udvikling af fagsprog og begreber for fritidspædagogers faglighed som situeret og fleksibelt fokuseret - som hverdagspolitiske indsatser relateret til arbejdet med børns deltagelse i fællesskaber. Som en del af dette illustreres det i artiklen, hvordan det konfliktfyldte samarbejde mellem de forskellige professionelle udgør – til tider vanskelige - betingelser for at støtte børns udførelse af hverdagslivet på tværs af kontekster.

- Røn-Larsen, M. Mardahl-Hansen, T.L. & Højholt, C. (In prep.) *Flexible Focused Leisure Time Pedagogy – Everyday politics with (Unequal) opportunities of participation in children's everyday life*. Nordic Studies in Education.

Situeret Specialpædagogik: Om at arbejde med børns ulige deltagelsesmuligheder

Denne udgivelse er et kapitel i en antologi til læreruddannelsen om specialpædagogik. En central pointe i artiklen er videreudviklet gennem dette projekt, og handler om nødvendigheden af et brud med den traditionelle adskillelse af special- og almenpædagogik. For alle børn gør det sig gældende, at de lever et hverdagsliv, der udspiller sig på tværs af forskellige institutionelle sammenhænge, og for de fleste skolebørn også livet i SFO. Den udgør på den måde et nødvendigt bidrag til specialpædagogisk faglighed med teori om børns hverdagsliv, læring og udvikling sammen med andre børn og på tværs af deres forskellige livssammenhænge. Specialpædagogik handler i det lys om at blive i stand til at foretage situerede analyser af børns perspektiver, deltagelsesbetingelser og begrundelser. Det indebærer en fleksibelt fokuseret faglig udforskning omkring dynamikker i børnefællesskaber og i voksnes samarbejde om børn samt om at få øje på, hvad børn selv er rettet mod, og på deres til tider vanskelige og ulige betingelser for at deltage og bidrage til de læringsfællesskaber, de lærer og udvikler sig igennem. I artiklens analyser viser det sig, at børns liv i SFO ofte spiller en nøglerolle i både udvikling og afvikling af vanskeligheder i børnelivet – og at der ofte kan være ubrugte ressourcer at hente her.

- Røn Larsen, M., & Højholt, C. (2024). Situeret Specialpædagogik: Om at arbejde med børns ulige deltagelsesmuligheder. I E. B. Skibsted, & M. Munkholm (red.), *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv: tæt på levet skoleliv* (s. 76-93). Akademisk Forlag.

Konference-papers:

Projektets analyser resultater er løbende blevet fremlagt, diskuteret og videreudviklet ved følgende konferencer:

- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2022). *Situated inequality in education and children's participation in social communities: a task for professionals in leisure time institutions?* Paper-præsentation på Nordic Educational Research Association Conference 2022, Reykjavik, Island.
- Røn Larsen, M., & Højholt, C. (2022). *Situated inequality in education: How to explore children's conditions for participation from the perspective of subjective reasons*. Paper-præsentation på 2nd International CHILDLIFE Conference, Oslo, Norge.
- Røn Larsen, M., & Højholt, C. (2022). *Situated inequality across school and leisure time: Changing practices, relations and communities: Children's everyday lives in and across diverse contexts*. Paper-præsentation på 9th Nordic-Baltic ISCAR 2022, Helsinki, Finland.
- Mardahl-Hansen T. L. (2023). *'Det kunne vi se' - om (fritids)pædagogisk udforskning af børns deltagelsesmuligheder i hverdagslivets fællesskaber*. Oplæg på Skolefritidskonference 2023, UCL Erhvervsakademi og Professionsuddannelse.
- Røn Larsen, M., & Højholt, C. (2024). *Situated Inequality and Participation in the Institutions of Children's Everyday Lives*. Paper-præsentation på 20th Conference of the International Society for Theoretical Psychology, Belgrade, Serbien.
- Mardahl-Hansen T. L. (2024). *(Fritids) Pædagogisk udvikling af børns deltagelsesmuligheder i hverdagslivets fællesskaber*. Oplæg på Skolefritidskonference 2024, UCL Erhvervsakademi og Professionsuddannelse.

- Mardahl-Hansen T.L. (2024). *Udvikling af deltagelsesmuligheder i en fællesskabende skolepraksis*. Oplæg ved SPECIALPÆDAGOGISK TRÆF 2024: Diversitet og deltagelse. Normalitet og afvigelse. Lilleskolernes sammenslutning.

Øvrige bidrag

- Mardahl-Hansen, T.L. (2024, 29. november). *Fritidspædagogisk udvikling af børns deltagelsesmuligheder i hverdagslivets fællesskaber*. Oplæg i arbejdsgruppen for styrket kvalitet i fritidstilbud for børn i børnehaveklasse til og med 3. klasse, arbejdsgruppe nedsat i regi af Sammen om Fritiden
- Røn-Larsen, M. (2024, 28. februar) *Dialogdag om fritidstilbud - samarbejde mellem forskning, praksis og organisationer*. Arrangeret af EVA.
- Røn-Larsen, M. (2023, 4. oktober) *"Fritidspædagogik og Ulighed – Viden om hvordan pædagogisk faglighed skaber deltagelsesmuligheder for børn på tværs af fritid og skole"*. Fritidspædagogisk Forskningsnetværk.
- Røn-Larsen, M. (2023, 7. september) *Workshop om Fritidstilbud*. Rådet for Børns Læring.
- Røn-Larsen, M. (2023, 8. maj) *Børnefællesskaber og deltagelsesmuligheder i fritidstilbud*. Oplæg til styregruppen: Sammen om Fritiden m. Undervisningsminister Matthias Tesfaye.
- Røn-Larsen, M. (2023, 2. maj) *Situeret Ulighed i Børnelivet – baggrund og argumenter*. Nordisk Nettverk for Barnelivsforskning: Kunnskapsutvikling om barns liv og sosial ulikhet: Truismer og alternative analytiske innganger.

Derudover er projektet formidlet gennem oplæg til praktikere i forskellige kommuner, samt i undervisning på bachelior- og kandidatuddannelsen i Socialpsykologi og Læring (RUC) samt i efteruddannelsesaktiviteter på UCL.

Referencer

- Albrecht, J. (2008). Pædagoger skal forske med. *Børn & Unge – Forskning* (1). 4-7.
- Ankerstjerne, T. (2010). Fritidspædagogik - før, nu og lige om lidt. I T. Ankerstjerne, S. Broström, T. Gregersen, I. Marcelo, J. Niclasen, & A.H. Stanek (red.) *SFO- og fritidspædagogik - før, nu og i fremtiden* (s. 49-75). Dafolo.
- Benjaminsen, L. (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses-og erhvervschancer*. Ph.d.-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Braster, S., Grosvenor, I., & del Mar del Pozo Andrés, M. (Eds.) (2012). *The black box of schooling: A cultural history of the classroom*. P.I.E. Peter Lang
- Boström, L., Hörnell, A. & Frykland, M. (2015). Learning environments at leisure-time centres in Sweden: A comprehensive survey of staff perceptions. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 5-23.
- Dagtilbudsloven (2020). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge [dagtilbudsloven]*, LBK nr. 2 af 06/01/2020BK (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>
- Dreier, O., 1996: 'Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem prak-sisforskning', i Jensen, Qvesel & Fuur Andersen: *Forskelle og Forandring*. Philosophia.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.
- Ejrnæs, M. (2003). Social arv: Myte eller realitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 42–51.
- Ejrnæs, M. (2019). *Det ved vi om ulighed, fattigdom og sociale problemer*. Dafolo Forlag A/S.
- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G., & Nørrung, P. (2004). *Social opdrift—Social arv*. Akademisk forlag.
- Engsig, T. T., Haaber, C. R., Hyldahl, K. K. og Olesen, A. K. K. (2023). *Grundlag for god fritidspædagogik. En empirisk undersøgelse af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud*. Professionshøjskolen UCN.
- EVA (2017). *Børn og unges brug for fritids- og klubtilbud. Kendetegn ved kvalitet i tilbuddene – en vidensopsamling*. <https://eva.dk/Media/638471257531696253/Rapport%20Børns%20og%20unges%20brug%20af%20fritids-%20og%20klubtilbud%20-%20kendetegn%20ved%20kvalitet%20i%20tilbuddene.pdf>
- EVA. (2018). *Børn og unges brug af fritids- og klubtilbud*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/Media/638366701556914124/Rapport%20B%20c3%b8rns%20og%20unges%20brug%20af%20fritids-%20og%20klubtilbud.pdf>
- Hedegaard, M., Aronsson, K., Højholt, C., & Skær Ulvik, O. (red.) (2018). *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's perspectives*. (2 udg.) Information Age Publishing.
- Hedegaard, M. (2012). Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560>
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 26, 2, 3-31.
- Hviid, P. (1999). *Til lykke: Børneliv i SFO og skole*. Danmarks pædagogiske Institut.
- Hviid, P., & Højholt, C. (2012). *Fritidspædagogik og børneliv*. Hans Reitzel.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (s. 23–46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2012). Fritidspædagogers faglighed og børns fritidsliv. I C. Højholt, & P. Hviid (red.), *Fritidspædagogik og børneliv* (s. 20 - 44). Hans Reitzels Forlag.

- Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. I E. Schraube, & C. Højholt (red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (s. 145-163). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746890-8>
- Højholt, C. (2022a). Conflictuality and situated Inequality in Children's School Life. *Children's Geographies*, 20(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1817335>
- Højholt, C. (2022b). Kvalitativ forskning om situeret ulighed i skolen. *Qualitative studies*, 7(1), 86-111. <https://doi.org/10.7146/qs.v7i1.133068>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forskningssamarbejde og gensidige læreprocesser. I C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder: - Samarbejde på tværs* (s. 207-237). Dansk Psykologisk Forlag. <http://www.dpf.dk/Item.aspx?Department=5&Category=22&Item=3404>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018). Children Participating and Developing Agency in and Across Various Social Practices. I M. Fleer, & B. van Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Bind 2, s. 1581-1598). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_82
- Højholt, C., Kousholt, D., & Stanek, A. H. (2014). Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber. Dafolo.
- Højholt, C., & Mardahl-Hansen, T. (2021). Observationer af skolens sociale situationer: om at få øje på ulige betingelser for deltagelse i fællesskaber. *Unge Pædagoger*, 2021/1, 29 - 46.
- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2014). Læring som et aspekt ved børns engagementer i hverdagslivet. I C. Aabro (red.), *Læring i daginstitutioner: et erobringsskridt* (s. 64-83). Dafolo.
- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2015). Psychological perspectives on children's conduct of everyday life. *Nordic Psychology (Online)*, 67(3), 169-176. <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1062254>
- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2016). Sociale interventioner og konflikter i skolelivet. I J. Krøjer, & K. Dupret (red.), *Social Intervention: Meningsfuld indgriben i menneskers liv* Frydenlund Academic.
- Højholt, C., & Røn-Larsen, M. (2021a). Conflicts, Situated Inequality and Politics of Everyday Life. *Culture & Psychology*, 27(4), 591-611. <https://doi.org/10.1177/1354067X21989950>
- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2021b). Fællesskaber og situeret ulighed – om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2)
- Jonsson, G. (1969). *Det sociala arvet*. Folksam.
- Juhl, P. (2018). Om at gribe bolden: Betingelser for pædagogers faglighed i skolen. I C. Højholt, & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 198-225). Dansk Psykologisk Forlag.
- Jæger, M., Munk, M. & Ploug, N. (2003) *Ulighed og livsforløb – Analyser af betydningen af social baggrund*. VIVE. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/ulighed-og-livsloeb-5733/>
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. (1 udg.) Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO: inklusion og fritidspædagogik. I P. Hviid, & C. Højholt (red.), *Fritidspædagogik og børneliv* (1. udg., s. 192-214). Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, D., & Højholt, C. (2022). Transgressing theory/practice divides through collaboration: Building research communities with professionals. *Outlines*, 22(Special issue), 379-418. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/134899>
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E., & Jensen, H. S. (2018). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus University Press.
- Langager, S. (2009). Inklusion i klubben. *Unge Pædagoger*, (1), 58-63.
- Larsen, J. (2015). *Fritid - den nye elev i klassen: strategisk pædagogisk ledelse*. Ungdomsringen.
- Mardahl-Hansen, T. L., & Højholt, C. (2024). Situeret lærerfaglighed: Begreb om situeret ulighed aktualiserer nye forståelser for læreres faglighed og betingelser. *Nordiske Udkast*, 52(1), 109-131. <https://doi.org/10.7146/nu.v52i1.148711>

- Meier, J., & Nielsen, K. (2023). Individualiseringens janushoved: –Unge liv mellem blød og hård individualisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1, 1–15.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring: på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearangementer*. (1 udg.) Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morin, A. (2023). Inklusionens sociale arrangement: Muligheder og dilemmaer i det tværprofessionelle samarbejde. I C. Holm, & L. Bøttcher (red.), *Efter inklusionen: Institutionen og den pædagogiske strategi* (s. 87-98). U Press.
- Mørch, S. (2012). Fritiden og dens pædagogik. I P. Hviid, & C. Højholt (red.), *Fritidspædagogik og børneliv* (1. udg., s. 192-214). Hans Reitzels Forlag.
- Ploug, N. (2017). *Social arv og social ulighed*. Hans Reitzel.
- Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion - muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d afhandling SDU.
- Ringskou, L. & Gravesen, D.T. (2022). Keen on qualification? A comparative review of Danish and Swedish research literature on leisure-time pedagogy. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 78-92
- Ringskou, L. T., & Gravesen, D. T. (2020). *Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges: En kortlægning og kritisk analyse af forskningsbaseret litteratur på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark*. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(1), 20-32.
<https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/119212/167037>
- Ringskou, L., Matthiesen, N. C. L., Brinkmann, S., & Szulevicz, T. (2024). *Præstationsfrigørende pædagogik på det fritidspædagogiske område*. https://bupl.dk/sites/default/files/2024-09/Præstationsfrigørende%20pædagogik%20på%20det%20fritidspædagogiske%20område_2024_Forsk%2064.pdf
- Rockwool Fonden (2024). *Danske børn fra fattige familier bryder ofte med den sociale arv*. Vidensoverblik – Rockwool Fonden Forskning.
- Røn-Larsen (2011a). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.
- Røn Larsen, M. (2011b). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder: samarbejde på tværs* (s. 61). Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2012). Hverdagslivets anekdotiske betydning: Når børnelivet falder ud af helhedstænkningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(6), 400-412.
- Røn Larsen, M. (2016). Drengen, der ønskede sig en diagnose. I B. Hamre, & V. Larsen (red.), *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* (s. 125 - 140). Frydenlund Academic.
- Røn Larsen, M., & Højholt, C. (2019). PPR-psykologers arbejde med børns betingelser: Når ordningslængslen skygger for mellemrumsarbejde og corridor-casework. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 14-32.
- Røn Larsen, M., & Stanek, A. H. (2015). Young children and their conduct of everyday life. *Nordic Psychology (Online)*, 67(3), 195-209. <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1062256>
- Schraube, E., & Højholt, C. (red.) (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. (1 udg.) Routledge.
- Schwartz, I. (2009). Liv med pædagogerne - om at sætte mål i socialpædagogisk praksis. *Social Kritik*, 120, 80-97.
- Skelbæk, S. R. (2020). *Da fritidsinstitutionerne blev del af Danmarkshistorien*. <https://www.mitlfs.dk/14330>
- Stanek, A. H., Røn Larsen, M., & Mikladal, S. S. (2018). *Små børns hverdagsliv: Situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. Frydenlund Academic.

- Stanek, A. H., & Vendelbo, S. H. (2019). *Børneparat skole og Skoleparate børn – fokus på overgangspædagogik*. København: BUPL.
- Stetsenko, A. (2018). Confronting Biological Reductionism from a Social Justice Agenda: Transformative Agency and Activist Stance. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 67(1), 44–63. <https://doi.org/10.1177/2381336918787531>
- Stæhr, M. H., & Ankerstjerne, T. (2018). *Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole*. BUPL.
- Stæhr, M. & Madsen, L. (2020). Pædagogisk ekspertise og kvalitet i fritidsinstitutionerne. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(2), 49-63.