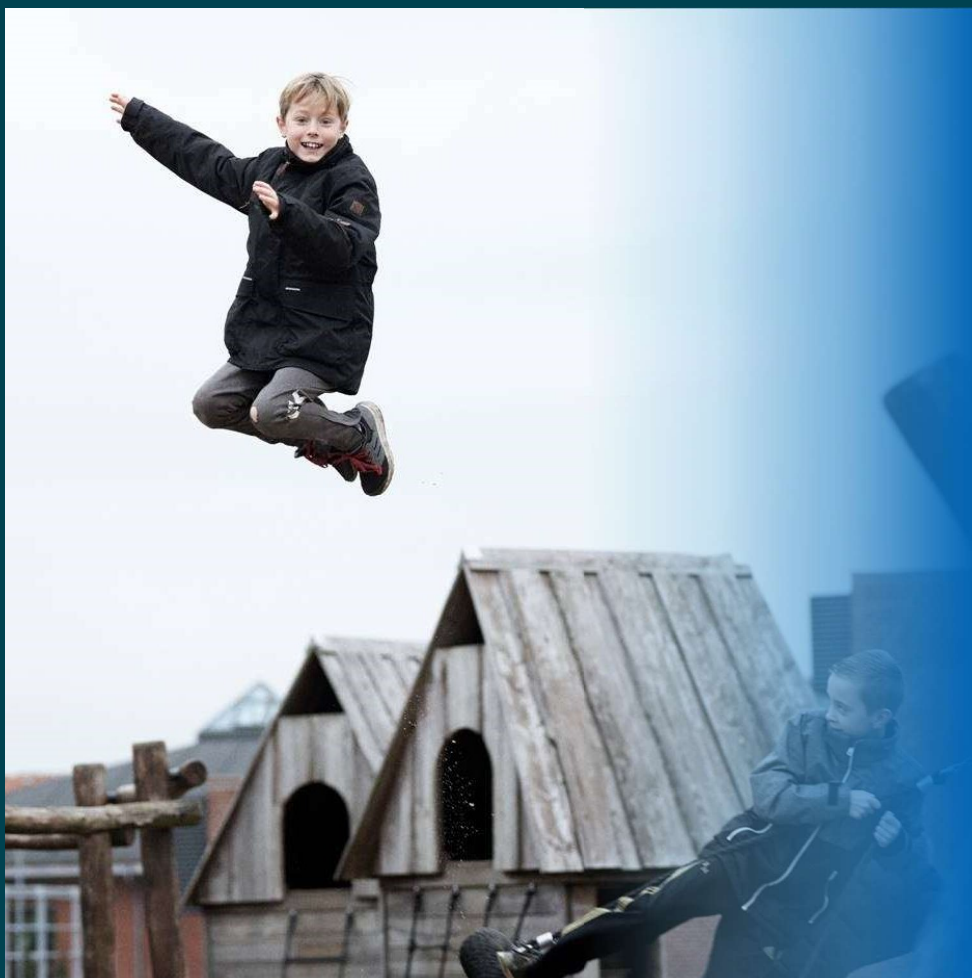


# Grundlag for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud

En empirisk undersøgelse af fritidspædagogikken  
i skolens specialtilbud



# Grundlag for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud

En empirisk undersøgelse af fritidspædagogikken  
i skolens specialtilbud

Forfattere Thomas Thyrring Engsig, Charlotte Rørvig Haaber, Kirsten Kofod  
Hyldahl & Anna Katrine Krogholm Olesen

Udgivet af Forskningscenter for in- & eksklusion i pædagogisk praksis,  
Professionshøjskolen UCN

Udgivelsesår 2023

ISBN 978-87-974311-0-8

Grundlag for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud er støttet af  
BUPL's forskningspulje

*Citation for published version (APA):*

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*. Aalborg: Professionshøjskolen UCN.

## Indhold

<b>1. Resumé</b>	<b>5</b>
1.1 Hovedkonklusioner	5
1.2 Anbefalinger til praksis	7
<b>2. Indledning og undersøgelsens baggrund</b>	<b>8</b>
<b>3. Datagrundlag og metoder</b>	<b>10</b>
3.1 Kortlægning af forskningslitteraturen	10
3.2 Spørgeskemaundersøgelse	12
3.2.1 Konstruktion af spørgeskemaet	12
3.2.2 Rekruttering af respondenter	13
3.3 Casestudier	14
3.3.1 Forskningscirkler	14
3.3.2 Børneperspektiv	14
3.3.3 Beskrivelse af de enkelte cases og datagrundlag	16
<b>4. Litteraturkortlægning: et fritidspædagogisk videnshul</b>	<b>18</b>
4.1 Flowchart	19
4.2 Tematiske fund	20
4.2.1 Læring og omsorg	20
4.2.2 Samarbejde mellem pædagoger og lærere	21
4.2.3 Fritidspædagogiske værdier, kerneaktiviteter og professionsidentitet	23
4.2.4 Fritidspædagogikkens rammebetingelser i skolen	24
4.3 Opsummering	25
<b>5. Resultater af spørgeskemaundersøgelse</b>	<b>26</b>
5.1 Fritidspædagogikkens formål	27
5.2 Fritidspædagogiske aktiviteter	28
5.3 Viden	29
5.4 Prioritering af fritidspædagogikken	30
5.5 Opsummering	34
<b>6. Resultater fra casestudier</b>	<b>36</b>

6.1	Fritidspædagogisk faglighed, professionsidentitet og værdigrundlag .....	36
6.2	Fritidspædagogiske kerneaktiviteter .....	41
6.3	Læring versus omsorg .....	44
6.4	Samarbejde mellem pædagoger og lærere .....	47
6.5	Rum, tid og overgange .....	50
6.6	Opsummering .....	53
<b>7.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>56</b>
7.1	Den specialiserede fritidspædagogik som situeret kundskab .....	57
	og praksis .....	57
7.1.1	Livsduelighed .....	57
7.1.2	En specialpædagogisk kundskabsbase .....	57
7.1.3	Tid til fordybelse – mennesker tager tid .....	58
7.2	Den specialiserede fritidspædagogiks bestanddele og omkalfatringer .....	58
7.2.1	Skolificering og nedprioritering af fritidspædagogikken .....	58
7.3	Den afgrænsede og den transcenderende fritidspædagogik .....	59
<b>8.</b>	<b>Afsluttende bemærkninger .....</b>	<b>60</b>
<b>9.</b>	<b>Litteratur .....</b>	<b>62</b>

## 1. Resumé

Fritidspædagogikken i skolen har længe savnet den politiske, økonomiske og forskningsmæssige fokus og prioritering, der nødvendigvis må til, for at fritidspædagogikken kan udvikle sig i skolen og i en omverden, der er under konstant forandring. Fritidspædagogikken i en almenpædagogisk forståelse har længe været under pres, bl.a. som følge af reformen af vores folkeskole i 2014, og spørgsmålet om, hvad der i grunden kendetegner god fritidspædagogik, er aktuelt og relevant som aldrig før. Skolen udgøres imidlertid ikke blot af almenskolen, men også af en række specialiserede tilbud rettet mod børn og unge, der har særlige behov og forudsætninger for at kunne deltage i skolens undervisnings- og læringsfællesskaber, for at dannes som mennesker og for at udvikle sig.

Det forholder sig tilmed således for indeværende, at gruppen af elever, der henvises til undervisning i skolens specialtilbud, er stigende. I forlængelse af dette og i forlængelse af spørgsmålet om, hvad der kendetegner god fritidspædagogik, fremtoner nødvendigheden af at undersøge god fritidspædagogik, når denne er indlejret i skolens specialtilbud. Får fritidspædagogikken andre udtryk, andre (u)mulighedsbetingelser og potentialer, når den udspiller sig i regi af skolens specialtilbud?

Takket være støtte fra BUPL's forskningspulje har *Forskningscenter for In- & eksklusion i pædagogisk praksis* ved Professionshøjskolen UCN haft mulighed for at undersøge grundlag for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud gennem kortlægning af forskningslitteraturen, spørgeskemaundersøgelse og multiple casestudier. Udgangspunktet for mødet med praksis og med børnene har været partcipatorisk med det pejlepunkt for øje, at løbende inddragelse er af afgørende betydning.

I det følgende opsummeres undersøgelsens hovedfund.

### 1.1 Hovedkonklusioner

- ❖ **Et markant videnshul:** Undersøgelsen har bekræftet, at der er et markant videnshul i den danske og internationale forskning angående fritidspædagogikken i skolens specialtilbud. Undersøgelsen her er således en af de få på området, og vi må opfordre til mere forskning på området.
- ❖ **Formål og aktiviteter, der danner grundlag for god fritidspædagogik:** Det pædagogiske arbejde med at fremme børns *livsduelighed* er centralt for fritidspædagogikken. Undersøgelsen peger på, at netop livsduelighed vurderes som det vigtigste fritidspædagogiske formål i skolens specialtilbud.

*Livsduelighed* skal her forstås som de personlige, sociale, praktiske og faglige egenskaber, der giver børn og unge med særlige behov og forudsætninger muligheder for at begå sig, møde udfordringer i deres daglige livsførelse, indgå i fællesskaber og udvikle sig som mennesker.

Undersøgelsen viser også, at *fællesskabende aktiviteter, leg og aktiviteter, der skaber rum til fordybelse*, er fritidspædagogiske aktiviteter, som kendetegner god fritidspædagogik i skolens specialtilbud.

- ❖ **Målgruppen kræver tid og rum til fordybelse:** Undersøgelsen peger på, at det at skabe fritidspædagogiske rammer for *fordybelse* er kendetegnende for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud.

Børnenes differentierede og individuelle behov samt forudsætninger for at deltage kræver både tid og rum til at kunne fordybe sig. Undersøgelsen viser, at dette synes at give pædagerne en oplevelse af fleksibilitet og en oplevelse af tid, der ikke nødvendigvis er præget af tidspres, men snarere behovet for at tage sig tid til udvikling, trivsel og deltagelse.

- ❖ **En bred fritidspædagogisk forståelse:** Undersøgelsen viser på den ene side en fritidspædagogisk forståelse, hvor der er tale om *fritidspædagogiske nedslag* i løbet af en hel dag. Her er grænserne mellem skole og fritid, pædagog og lærer udvisket. Der er tale om et helhedsperspektiv, hvor fritidspædagogikken er en del af den samlede pædagogik i skolen.

Vi ser dog også en mere traditionel og tydeligt *afgrænset fritidspædagogik*, hvor der er tydeligere grænser mellem skole og fritid, mellem pædagogfaglighed og lærerfaglighed og formål og aktiviteter.

På baggrund af undersøgelsens resultater foreslår vi, at det kan være meningsfuldt at forstå fritidspædagogikken som en indlejret forståelse og tilgang, der er en del af en mere samlet helhedspædagogik i skolens specialtilbud.

- ❖ **Hvilken viden er der brug for?** Undersøgelsen viser, at specialpædagogisk viden og kompetencer er centrale for den gode fritidspædagogik i skolens specialtilbud. Viden om børns særlige deltagelsesmuligheder, om barrierer og specifikke vanskeligheder er et vigtigt grundlag for god fritidspædagogik.

Undersøgelsen peger på, at *specialpædagogisk viden* vurderes som vigtigere for pædager i skolens specialtilbud end mere almenpædagogisk viden, hvilket indikerer, at det at skabe fritidspædagogiske rammer for børn med særlige behov fordrer en særlig pædagogisk viden og kompetencer.

- ❖ **Fritidspædagogikken er nedprioriteret og underlagt skolens præmisser:** Undersøgelsen viser, at fritidspædagogikken i skolens specialtilbud opleves som presset af skolens præmisser – den er med andre ord skolificeret. Pædager oplever, at *fritidspædagogikken bliver nedprioriteret* til fordel for skolen og skolens fag og mål. Fritidspædagogikken opleves af pædager som værende til for at tjene skolens, læringens og fagenes formål og ikke fritidspædagogikken selv.

Det viser sig også ved, at der *mangler fysiske rum til fritidspædagogikken*. Der er tale om manglende fysiske lokaliteter til fritidspædagogikken, som på sin vis bliver et udtryk for en nedprioritering af fritidspædagogikken.

- ❖ **Anerkendelse af fritidspædagogisk faglighed:** Undersøgelsen viser, at pædagoger *i mindre grad oplever, at deres fritidspædagogiske faglighed anerkendes*, hvilket har negative konsekvenser for samarbejdet med lærere og for fritidspædagogikken.

Undersøgelsen viser dog også, at når pædagogfagligheden og det fritidspædagogiske felt anerkendes, har det positive betydninger for samarbejdet med andre fagligheder.

## 1.2 anbefalinger til praksis

Undersøgelsens resultater giver ingenlunde en opskrift på god fritidspædagogisk praksis i skolens specialtilbud, men snarere viden, der kan bidrage til undersøgende, kritiske og konstruktive pædagogiske refleksioner og drøftelser i pædagogisk praksis og på policyniveau. Følgende er forhold, der på baggrund af undersøgelsens konklusioner kan bidrage til fritidspædagogiske drøftelser på skoler og særligt i specialtilbud:

**Fritidspædagogikken opstår ikke i et vakuum og er ikke en fast størrelse:** Diskutér, hvilke grundlag jeres fritidspædagogiske forståelser, værdier og formål står på. Undersøg, om jeres fritidspædagogiske forståelser passer ind i den bredere og mere helhedsorienterede forståelse, eller måske den mere afgrænsede og traditionelle forståelse, og diskutér, hvilke muligheder og dilemmaer dette giver. Som følge af denne drøftelse vil det også være nødvendigt at diskutere, hvilke rammevilkår og betingelser fritidspædagogikken nødvendigvis må have.

**Fritidspædagogiske grundlag – livsduelighed, fællesskabende aktiviteter, leg og aktiviteter, der skaber rum til fordybelse:** Undersøgelsen fremdrager en række fritidspædagogiske formål og aktiviteter, der rummer særlige potentialer i skolens specialtilbud. Brug evt. disse fund til at facilitere drøftelser af, hvilke særlige udtryk og fordringer begrebet livsduelighed får i jeres kontekst og på baggrund af de børn, der deltager i jeres fritidspædagogiske aktiviteter. Fundene kan ligeledes være bagtæppe i forhold til drøftelser af, hvad fritidspædagogiske aktiviteter i jeres kontekst er til for, og hvilke formål de skal tjene.

**Fritidspædagogikkens status i skolen:** Undersøgelsen viser, at fritidspædagogikken opleves som nedprioriteret og underlagt skolens præmisser. Brug denne viden til at igangsætte drøftelser af fritidspædagogikkens status hos jer. Diskutér, om I kan genkende en række af de bevægelser, undersøgelsen peger på, og hvorvidt fritidspædagogikken er nedprioriteret (både politisk, økonomisk og pædagogisk) hos jer. Disse refleksioner og drøftelser kan anvendes til at undersøge fritidspædagogikkens eksistensvilkår og mulige pædagogiske dilemmaer samt til at facilitere grundlæggende diskussioner om, hvad fritidspædagogik overhovedet er hos jer: Hvad er den til for?

**Anerkendelse af fritidspædagogisk faglighed:** I forlængelse af ovenstående anbefalinger om diskussioner af fritidspædagogikkens status i skolen peger undersøgelsen også på forhold vedrørende anerkendelse af pædagogfaglighed og fritidspædagogisk faglighed i skolen. Brug undersøgelsen og dennes resultater til at temasætte, hvad fritidspædagogisk faglighed er, hvordan den ser ud hos jer, og om der er vilkår og betingelser, som afstedkommer en manglende anerkendelse af den fritidspædagogiske faglighed og værdi. I så fald: Hvorledes kan den revitaliseres?

## 2. Indledning og undersøgelsens baggrund

Fritidspædagogikken, som den praktiseres på skoler landet over, er en uløselig del af folkeskolen og skolens pædagogik. Skolefritidsordninger (SFO) skal således leve op til folkeskolens formålsparagraf, og de udgør en væsentlig del af skolens liv og formål. Det vil sige, at fritidspædagogikken, i forlængelse af skolens formål, også skal bidrage til, at børn tilegner sig kundskaber og færdigheder, ligesom den skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst og bidrage til den enkelte elevs alsidige udvikling. Med andre ord er fritidspædagogikkens formål i skolen, og i en bredere samfundsmæssig forståelse, utvetydig.

Det forholder sig imidlertid mindre klart, når man stiller spørgsmål til fritidspædagogikkens tydelighed og status i en pædagogisk, politisk, økonomisk eller forskningsmæssig sammenhæng. Her synes det at stå klart, at fritidspædagogikken har trange kår og ingenlunde lader til at have en fremtrædende plads, når der i politiske sammenhænge diskuteres skole og pædagogik, eller når man kigger på fritidspædagogikkens økonomiske fundament. Og ej heller, når vi kaster et blik på, hvad der forskningsmæssigt er belyst i forhold til netop fritidspædagogikken og dennes betydning.

Fritidspædagogikken i Danmark har på mange måder – i de seneste årtier – stået i en position, der mest af alt kan karakteriseres som en platform med krydspres, dilemmaer og manglende fokus og prioritering. Fritidspædagogikken har undergået massive forandringer gennem de seneste år, bl.a. grundet folkeskolereformen i 2014 og samfundsmæssige strømninger, der har afstedkommet en øget læringsgørelse af såvel det pædagogiske sprog som af børn og unges tid i institutioner (Biesta, 2010; 2012; 2018).

Skoleudviklingen, i en nordisk og bredere international kontekst, har taget en kompetence- og læringsbaseret drejning og er blevet påvirket af neoliberale skolepolitiske strømninger, der har haft stor betydning dels for forståelsen af, hvad skolen overhovedet er til for, dels for de politiske diskurser om skolens formål – og mere specifikt for skolens praksis (Engsig, 2022). Det har betydet, at fritidspædagogikken er blevet presset og til dels blevet udvandet, hvorfor det synes betimeligt at spørge, om fritidspædagogikken muligvis har mistet dele af sin egen pædagogiske berettigelse. Med andre ord er fritidspædagogikkens eksistens, på fritidspædagogikkens egne præmisser, blevet trængt i baggrunden til fordel for skolens læringsagenda og en kompetenceorientering, som fritidspædagogikken i højere grad skal tjene. Det betyder, at fritidspædagogikken opleves som presset af en allestedsnærværende lærings-, kompetence- og skolediskurs (Andersson, 2014; Dahl og Karlsudd, 2015; Hjalmarsson, 2019; Johnson og Lillkvist, 2019).

I en forskningsmæssig optik tegner der sig et billede af fritidspædagogikken som værende underbelyst. I bedste fald tyder det på, at forskningen på det fritidspædagogiske område er fragmenteret og ufokuseret, i værste fald får den særdeles ringe forskningsmæssig opmærksomhed. Det synes i denne sammenhæng plausibelt, at den faglighed, som den fritidspædagogiske praksis står på, forekommer svækket grundet den manglende eller meget fragmenterede forskning på området (Ringskou og Gravesen, 2019; Stæhr og Madsen, 2020; Klerfelt og Stecher, 2018).

Fritidspædagogikken udspiller sig – på skoler – i særlige kontekster, der er rammesat af forhold som geografi, skolers størrelser og en lang række andre forhold. Det vil sige, at



fritidspædagogikken ikke udspiller sig i et vakuum, men derimod altid er indlejret i særlige kontekster, der får betydning for fritidspædagogikkens udtryk og pædagogiske manifestationer såvel som for de normative forestillinger om, hvad der i grunden konstituerer god fritidspædagogik. Med dette forhold in mente; at fritidspædagogikken nødvendigvis må forstås situeret i specifikke kontekster, vender vi i dette forskningsprojekt blikket mod fritidspædagogikken i skolens specialtilbud.

### **Fritidspædagogik og specialtilbud**

Data peger på, at stadig flere børn modtager deres undervisning i specialtilbud, hvilket vil sige på specialskoler såvel som i specialtilbud i regi af folkeskolen. Siden skoleåret 2015/16 har antallet af børn, der henvises til specialtilbud, været stigende. En kortlægning foretaget af KL peger på, at i skoleåret 2015/2016 gik 4,8 % af eleverne i grundskolen i et specialtilbud, og i 2018/2019 modtog 5,3 % af eleverne deres undervisning i skolens specialtilbud. Det vil sige, at der var en stigning på 0,6 procentpoint (KL, 2020).

VIVE påpeger samme tendens i deres analyser af elevsammensætningen på tværs af skoletilbud: I perioden 2011 til 2015 kunne der ses et fald i antallet af elever, der blev henvist til segregerede undervisningstilbud, hvilket må forklares med det politiske fokus på skolens inklusionsbestræbelser og målsætningen om, at 96 % af skolens elever skulle modtage deres undervisning inden for skolens almene rammer. Det var en politisk målsætning, der i sin kvantitative form blev droppet igen, men ikke desto mindre kan dette skolepolitiske fokus og skolernes reelle inklusionsbestræbelser læses i tallene (VIVE, 2022). VIVE's undersøgelse understøtter tallene fra KL ovenfor og viser, at der er en stigning i antal elever, der modtager deres undervisning i skolens specialtilbud frem mod 2019. Således må vi konstatere, at stadig flere elever modtager deres undervisning i skolens specialtilbud og ligeledes går i et fritidspædagogisk tilbud i regi af skolens specialtilbud.

Således er der ikke alene behov for et kontinuerligt, kritisk og konstruktivt blik på specialundervisningen, men i lige så høj grad på den fritidspædagogik, der praktiseres i regi af skolens specialtilbud. Hvilke særlige fordringer, potentialer og udfordringer er der for fritidspædagogikken i skolens specialtilbud? Hvilke pædagogfaglige kerneområder kommer særligt til syne i fritidspædagogikken i forbindelse med specialtilbud? Og hvorledes imødekommer fritidspædagogikken eleverne i skolens specialtilbud – og deres særlige behov? Der rejser sig en lang række spørgsmål, når vi vil forstå fritidspædagogikken, som denne er indlejret i skolens specialtilbud.

Forskningsprojektet *Grundlag for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud* har som sit overordnede formål at skabe praksisnær viden om, hvad der i grunden er konstituerende faktorer og fænomener, når vi stiller spørgsmålet: Hvad kendetegner god fritidspædagogik, når den finder sted i skolens specialtilbud? Som beskrevet ovenfor er dette formål motiveret af det forhold, at fritidspædagogikken på den ene side forekommer underbelyst forskningsmæssigt, og på den anden side er denne utilstrækkelighed i forhold til forskningsviden desto mere eklatant, når vi kastet blikket på fritidspædagogikken i skolens specialtilbud.

Forskningsrapporten vil derfor:

1. Gennem kortlægning af forskningslitteraturen og en survey i to større danske kommuner give læseren et indblik i foreliggende forskningsviden vedrørende fritidspædagogik i skolens specialtilbud – og et bredt billede af pædagogers erfaringer, forståelser og holdninger til fritidspædagogik i skolens specialtilbud.
2. Gennem tre udvalgte cases vil forskningsrapporten give et dyberegående indblik i fritidspædagogisk praksis i skolens specialtilbud – og empirisk baserede bud på konstituentter for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud.

### Forskningsspørgsmål

Forskningsprojektet stiller følgende forskningsspørgsmål: *Hvilke kerneområder og pædagogfaglige konstituentter kendetegner god fritidspædagogik i skolens specialtilbud?*

## 3. Datagrundlag og metoder

Forskningsmetodisk tages der udgangspunkt i et mixed methods design, som bygger på sekventielle præmisser, hvor resultaterne fra projektets første fase informerer den næste (Creswell og Plano Clark, 2011; Greene, 2007). Projektets første fase består af en kortlægning af forskningslitteraturen samt en spørgeskemaundersøgelse, hvor resultaterne fra undersøgelsens fase 1 informerer undersøgelsens fase 2, der består af tre casestudier. Projektets metodiske design har sin baggrund i projektets erkendelsesinteresser, der på den ene side er rettet mod at skabe systematisk viden i et bredt perspektiv, og på den anden side er rettet mod et ønske om at skabe dybdegående og kontekstsensitiv viden om forhold, der er medkonstituerende i forhold til god fritidspædagogik i skolens specialtilbud.

### 3.1 Kortlægning af forskningslitteraturen

Som beskrevet ovenfor synes det rimeligt at påpege, at fritidspædagogikken er underbelyst i en forskningsmæssig sammenhæng. Eftersom vi i vores projekt er interesseret i at undersøge fritidspædagogikken, som den er indlejret i skolens specialtilbud, får vi øje på dette tydelige "videnshul" på området. Derfor indleder vi projektet med at foretage et scoping review.

Formålet med et scoping review er at klarlægge dele af den forskningsviden, der findes på området. I et scoping review arbejder man typisk med bredere spørgsmål end tilfældet er i mere systematiske reviews, og scoping reviews er også en ideel metodisk tilgang til litteraturkortlægning, når man har at gøre med et område, hvor der ikke foreligger grundige kortlægninger af litteraturen (Jongen, McCalman og Bainbridge, 2020).

Kortlægningen af forskningslitteraturen er informeret af følgende spørgsmål:

- 1) *Hvordan er fritidspædagogikken beskrevet i forskningslitteraturen, og hvad kan udgøre grundlag for god fritidspædagogik?*
- 2) *Hvordan beskrives fritidspædagogikken i skolens specialtilbud?*

På denne baggrund er hensigten med litteraturkortlægningen at foretage en afgrænset og systematisk kortlægning af primært nordisk og i mindre omfang international forskningslitteratur for at skabe et begyndende overblik over viden på området. Tilgangen til kortlægningen af litteraturen er eksplorativ og har til hensigt at identificere tematiske mønstre. Der er således tale om en konfiguratív syntese (Gough et al., 2012).

Da kortlægningens genstandsfelt konstitueres af fritidspædagogik og dennes udtryk og konstitueringer i skolens specialtilbud, foretager vi iterative bloksøgninger, hvor vi indledningsvist søger at kortlægge studier, der indeholder viden om fritidspædagogikken i en mere almenpædagogisk forstand. Efterfølgende foretages en iteration, hvor fokus er på fritidspædagogik, som er indlejret i skolens specialtilbud. Der er foretaget søgninger i følgende databaser og gennem nedenstående søgestrengte:

- **Idunn** (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*)
- **Libris** (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*) AND skola\* (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*) AND (special\* OR spesial\*)
- **Swepub** (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*) (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*) AND skola\* (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*) AND (special\* OR spesial\*)
- **Oria** (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\* (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*) AND skole\* (fritidspædagog\* OR fritidspædagog\*) AND (spesial\* OR special\*)
- **Google Scholar** ("leisure time pedagogy" OR "leisure pedagogy" OR "leisuretime center" AND "primary school".  
"leisure time pedagogy" OR "leisure pedagogy" OR "leisuretime center" AND "elementary school".  
Fritekst søgning: "leisure time pedagogy" OR "leisure pedagogy" OR "leisuretime center" AND school
- **Educational Resources Information Center** ("leisure-time pedagogy" / "leisure time pedagogy" / "leisure pedagogy" / "leisuretime center".)  
"leisure-time pedagogy" OR "leisure time pedagogy" OR "leisure pedagogy" OR "leisuretime center"
- **Education Research Complete** ("leisure-time pedagogy" / "leisure time pedagogy" / "leisure pedagogy" / "leisuretime center".)  
Fritekst søgning: "leisure-time pedagogy" OR "leisure time pedagogy" OR "leisure pedagogy" OR "leisuretime center"
- **Academic Search Premier** ("leisure-time pedagogy" / "leisure time pedagogy" / "leisure pedagogy" / "leisuretime center".)  
Fritekst søgning: "leisure-time pedagogy" OR "leisure time pedagogy" OR "leisure pedagogy" OR "leisuretime center".

I søgningerne afgrænses der sprogligt til nordiske sprog og engelsk, og tidsmæssigt afgrænses der fra 2002 til 2022. Der søges desuden alene efter fagfællebedømt litteratur.

Der anvendes bloksøgning i progredierende iterationer, hvor der indledningsvist bliver anvendt søgetermer vedrørende fritidspædagogik og efterfølgende bloksøgning vedrørende specialtilbud.

Følgende inklusionskriterier bliver anvendt i forbindelse med søgning og indledende screening af resultater:

- Litteraturen/studiet indeholder viden om fritidspædagogik inden for skolens rammer
- Litteraturen/studiet indeholder viden, der angår målgruppen 0-12 år
- Litteraturen/studiet har karakter af empirisk forskning
- Litteraturen/studiet er publiceret i perioden 2014-2022
- Litteraturen/studiet er på engelsk, dansk, svensk eller norsk
- Litteraturen/studiet er fagfællebedømt.

Resultaterne af kortlægningen diskuteres i kapitel 4.

## 3.2 Spørgeskemaundersøgelse

I det følgende præsenteres den kvantitative del af undersøgelsen og de metodiske overvejelser, der ligger til grund for denne.

I forbindelse med projektets forskningsspørgsmål og overordnede erkendelsesinteresser er formålet med spørgeskemaundersøgelsen at få et bredere indblik i forståelser af god fritidspædagogik, når denne er situeret i skolens specialtilbud. Det vil sige, at spørgeskemaundersøgelsen skal afstedkomme data, der rækker ud over de tre cases, som præsenteres nedenfor, og således forsøge at sikre et bredere udsnit af forståelser af fritidspædagogikken i skolens specialiserede tilbud.

En del af ræsonnementet for dette metodiske valg er eksplorativt. Det synes nødvendigt at have et bredt undersøgende blik for, hvilke oplevelser og forståelser der foreligger i den fritidspædagogiske praksis – i forhold til bud på, hvad der konstituerer god fritidspædagogik. Spørgeskemaundersøgelsen har potentiale til at brede dette eksplorative sigte ud, så vi overskrider den viden, der alene kan skabes i enkelte kontekster i forbindelse med de mere dybdegående casestudier. Således appliceres spørgeskemaundersøgelsen ingenlunde for at forklare noget i en snæver kausalitetsforståelse (X er årsag til Y), men for at beskrive, hvordan fænomener opleves og forstås i en fritidspædagogisk praksis.

### 3.2.1 Konstruktion af spørgeskemaet

Spørgeskemaet består af en række lukkede spørgsmål samt en række åbne spørgsmål, hvor respondenterne svarer ved at skrive sit svar. Forskningsspørgsmålets karakter, der bl.a. står på en grund af normativitet, kalder på en operationalisering af holdningsspørgsmål, hvor respondenterne bliver bedt om at udtrykke sin holdning til et givent udsagn eller prioritere sine holdninger i forhold til et eller flere holdningsbaserede udsagn.

Spørgeskemaet, der er konstrueret og distribueret gennem Surveyxact, består samlet af 22 spørgsmål. Spørgeskemaet indledes med en række lukkede kategorier, der har til formål at indhente data om forskellige baggrundvariable såsom køn, alder, uddannelsesbaggrund, anciennitet, erfaring med skoles specialtilbud osv. Efter baggrundsspørgsmålene kommer en række lukkede spørgsmål, der i visse tilfælde suppleres med åbne felter, hvor respondenterne kan uddybe sit svar eller redegøre for forståelser. Spørgeskemaet består herfra af tre sammenhængende spørgsmålsbatterier, der adresserer: 1) fritidspædagogikkens formål og kerneaktiviteter, 2) fritidspædagogisk viden og kompetencer, 3) fritidspædagogiske værdier.

I hvert af disse tre spørgsmålsbatterier forelægges respondenterne en række udsagn, hvor respondenterne skal prioritere udsagnene efter graden af enighed. Det kan bl.a. dreje sig om udsagn vedrørende fritidspædagogikkens vigtigste formål eller vigtigste kerneaktiviteter. Spørgeskemaet er konstrueret således, at respondenterne nødvendigvis må foretage en række holdningsbaserede og normative vurderinger og prioriteringer. Herefter gives der i spørgeskemaet, som nævnt ovenfor, mulighed for at uddybe eller præcisere forståelser i skriftlig form.

### 3.2.2 Rekruttering af respondenter

Da forskningsprojektets genstandsfelt ikke blot er den fritidspædagogiske praksis, men fritidspædagogikken i skolens specialtilbud, viste der sig en række rekrutterings- og distributionsudfordringer. I forbindelse med at identificere respondenter til surveyen valgte vi at henvende os til forvaltningsniveau i to af Danmarks største kommuner. Da vi var interesseret i fritidspædagogikken i skolens specialtilbud, var det vigtigt, at vi henvendte os til kommuner, hvor der var en vis mangfoldighed i forhold til specialtilbud. Det vil sige, at vi var interesseret i kommuner, hvor der var en fritidspædagogisk praksis på såvel specialskoler som specialklasser i regi af folkeskoler.

Ved henvendelse til forvaltningsniveau i de to kommuner lod vi det kommunale niveau (efter en grundig gennemgang af projektets formål, erkendelsesinteresser og aktiviteter) identificere pædagoger i de respektive kommuner på baggrund af de udmeldte selektionskriterier. Efterfølgende sendte kommunerne mails til pædagoger på specialskoler og folkeskoler, som (ifølge kommunerne) kunne opfylde undersøgelsens kriterier vedrørende fritidspædagogisk praksis i specialtilbud – med selvoprettelseslink til spørgeskemaet i Surveyxact.

Denne tilgang til rekruttering af respondenter medfører en vis usikkerhed i forhold til inviterede respondenter og dermed den endelige svarprocent. Der er imidlertid sammenlagt tale om 64 respondenter, hvoraf 77 % gennemførte spørgeskemaet, og 23 % delvist gennemførte spørgeskemaet. Det er et begrænset datagrundlag i forbindelse med en spørgeskemaundersøgelse, hvorfor der ingenlunde er tale om en undersøgelse, der er repræsentativ for populationen, men snarere et datagrundlag, som har til hensigt at bidrage med mere kvalitative data som et supplement til de tre dybdegående casestudier.

### 3.3 Casestudier

Med projektets erkendelsesinteresse for øje – og på baggrund af forskningsspørgsmålets rettedhed mod en eksplorativ afdækning af, hvad der konstituerer god fritidspædagogik i skolens specialtilbud – er et multipelt casestudie en primær komponent i projektets forskningsdesign. Det multiple casestudie er et velvalgt metodisk greb, når man vil søge at spore og kortlægge særlige fænomener, empiriske mønstre eller brud på mønstre i sammenhænge, hvor det kontekstuelle spiller en særlig rolle. Casestudiet i nærværende projekt er inspireret af Bartlett og Vavrus' (2017) forståelser af det komparative casestudie, hvor fænomener spores på tre akser: en lodret, en vandret og en historisk. I nærværende projekt er det imidlertid alene på den vandrette akse – altså mellem cases eller mellem de pædagogiske kontekster – at fænomener spores. På baggrund af forskningsdesignets andre greb, det vil sige litteraturkortlægningen og spørgeskemaundersøgelsen, er der gennem projektet løbende udviklet en række tematiske kategorier, som data er kodet på baggrund af.

#### 3.3.1 Forskningscirkler

Casestudierne er foretaget på en partcipatorisk grund, hvilket vil sige, at de deltagende pædagoger er inddraget gennem forskningsprojektets forskellige faser. Til dette formål har vi arbejdet organiseret i forskningscirkler, der kan forstås som en særlig måde at rammesætte de partcipatoriske forskningsprocesser på (bl.a. Skovhus og Buhl, 2014). Forskningscirkler er en måde, hvorpå samarbejdet mellem forskning og praksis rammesættes, og hvor målet er, at pædagoger og forskere sammen identificerer eller præciserer problemstillinger og forskningsspørgsmål, udvikler metoder og sammen indsamler data, analyserer data og udvikler viden for løbende at kunne udvikle såvel praksis som forskning. De første møder i forskningscirklerne er blevet anvendt til at få en fælles forståelse af projektet og problemstillingen og grundlæggende diskutere, hvorledes fritidspædagogikken i skolens specialtilbud kan forstås og kan se ud. Endvidere er det i forskningscirklerne blevet drøftet, hvilken viden vi allerede har om god fritidspædagogik i konteksten af specialtilbud.

#### 3.3.2 Børneperspektiv

Når forskningsprojektets erkendelsesinteresse omhandler spørgsmål om, hvad der konstituerer god fritidspædagogik i skolens specialtilbud, må vi nødvendigvis vende os mod metodiske greb, der tillader et børneperspektiv at træde frem. Med konteksten for øje, hvor målgruppen er børn i forskellige vanskeligheder, har det været nødvendigt at arbejde med at udvikle særlige måder at mobilisere børneperspektiver på. I denne sammenhæng har vi i forskningscirklerne arbejdet med pædagogernes erfaringer med at arbejde med børneperspektiver, og vi har arbejdet afprøvende med metoder, der kan anvendes til at mobilisere børnenes perspektiver på fritidspædagogikken i deres hverdagsliv.

På baggrund af dette metodiske udviklingsarbejde i forskningscirklerne – med at sikre måder, hvorpå et børneperspektiv kan mobiliseres – er der blevet arbejdet med børneinterviews, børnenes egen brug af engangskameraer og pædagogernes videooptagelser.

I arbejdet med at indsamle børnenes perspektiver vedrørende god fritidspædagogik i skolens specialtilbud, besluttede pædagogerne i Sydskolens Z-klasse at lade børnene tage billeder af de ting, de godt kan lide i SFO'en. Ideen opstod på baggrund af det andet forskningscirkelmøde, hvor pædagogerne blev optaget af at lade børnene gå på opdagelse i SFO'en med engangskameraer. Pædagogerne udtrykte meget tydeligt, at det ikke skulle være på en iPad eller en mobiltelefon, da børnene forbinder sådanne enheder med at spille. Med anvendelsen af engangskameraer ønskede man at rammesætte opgaven for børnene og ikke lade andre teknologier forstyrre deres fokus.

Pædagogerne udvalgte tre børn i forskellige aldre fra morgen-SFO'en og samlede dem til et intromøde. På intromødet forklarede pædagogerne, hvordan et engangskamera fungerer, og at hvert barn kunne tage fem billeder per dag i morgen-SFO'en. Pædagogerne vurderede, at rammen med fem billeder per dag var nødvendig; så børnene fik taget billeder fordelt over hele ugen.

På det sidste forskningscirkelmøde blev børnene inviteret med, og først her åbnede pædagogerne de fremkaldte billeder. Hvert barn udvalgte sine to bedste billeder fra morgen-SFO'en og begrundede valgene. Fokus på forskningscirkelmødet var at få indblik i børnenes oplevelser og sideløbende at spejle pædagogernes reaktioner på børnenes begrundelser. Inddragelsen af engangskameraerne og billederne gav pædagogerne viden og rum til refleksion over deres egen praksis set i lyset af børnenes perspektiv.

Med afsæt i målgruppebeskrivelserne fra afdeling Q indsamlede pædagogerne børneperspektiver ved at anvende foto- og videodokumentation. Pædagogerne tog billeder eller videoer af hverdagssituationer i løbet af skoledagen, hvor de oplevede, at eleverne gav udtryk for god fritidspædagogik i skolen. Til hvert foto eller video beskrev pædagogerne handlingsforløbet op til og under aktiviteter. Beskrivelserne gav et kort indblik i barnets forudsætninger, og hvilke tegn pædagogerne tolkede, når de forklarede børnenes perspektiv på god fritidspædagogik. Beskrivelserne af handlingssekvenser, foto- og videodokumentation blev systematiseret ved hjælp af et tokolonnesystem, som udgjorde projektdeltagernes dokumentationsskema.

På Nordskolen indsamlede pædagogerne børnenes perspektiver vedrørende god fritidspædagogik på to måder. Dels introducerede de en børnegruppe på fem børn til forskellige perspektiver, tanker og spørgsmål om det at gå på Nordskolen. Undervejs i snakken satte pædagogerne deres egne tanker og forståelser i spil, så de på den måde inviterede børnene til at deltage aktivt i snakken om deres skole og SFO. Desuden valgte pædagogerne to børn, som havde sagt ja til at deltage i et semistruktureret fokusgruppeinterview sammen med deres kontaktpædagog. Disse børn kendte interviewer fra observationerne, hvilket var med til at sikre kvaliteten af interviewet, idet der kunne spørges ind til konkrete situationer fra praksis. Interviewet foregik på den måde, at de to børn sad sammen med deres kontaktpædagog og interviewer i et trygt lokale på skolen. Intervieweren stillede åbne spørgsmål om deres oplevelser af skolen og SFO'en, og når det gav mening, supplerede kontaktpædagogen ved at udfolde spørgsmålet eller komme med hjælpende udsagn i forhold til at forstå spørgsmålet. Intervieweren var opmærksom på at give taletid til begge børn, og undervejs fulgte interviewer de optagetheder og retninger, som børnene anviste.

### 3.3.3 Beskrivelse af de enkelte cases og datagrundlag

Datagrundlaget i forbindelse med casestudierne består af feltnoter og interviewdata. Observationerne er struktureret i tre faser:

*Den beskrivende fase:* Observationer af den pædagogiske praksis generelt, hvor forskeren er interesseret i at indfange så meget som muligt af en given praksis.

*Den fokuserede fase:* Opmærksomheden går i denne fase mod mere specifikke kategorier eller elementer af praksis – bl.a. informeret af tendenser i den beskrivende observation samt af tematikker i litteraturkortlægningen.

*Den selektive fase:* Opmærksomheden indsnævres yderligere, og specifikke elementer selekteres til yderligere observation.

Feltnoterne er renskrevet og kodet i et samlet analyseskema. Der er i alt foretaget ni interviews med pædagoger, tre ledere samt elever i to af klasserne. Alle interviews er blevet transskriberet, kodet og analyseret.

#### 3.3.3.1 Casebeskrivelser

##### Nordskolen

Skolen er placeret i en større dansk by og er en del af kommunens specialundervisningstilbud. Her er ca. 120 børn, som kommer fra flere forskellige kommuner. Elevgruppen er sammensat af børn i alderen 6-18 år, der ud over autisme eller autismealignende vanskeligheder kan have diagnoser eller massive problematikker, for eksempel vedrørende det intellektuelle funktionsniveau, koncentration, kommunikation, motorik, sansebearbejdning, personlighedsudvikling og psykisk skrøbelighed. Børnene udviser ofte symptomer på psykisk belastning i form af angst, stress og skolevægning. Skolen betragtes som et helhedstilbud, der omfatter både undervisning og et fritidstilbud. Der er 95 medarbejdere med en faglig baggrund som bl.a. speciallærere, lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere.

Skolen arbejder ud fra en helhedsorienteret tilgang og ser derfor skole og fritidstilbud som sammenhængende størrelser. Fritidspædagogiske aktiviteter kan lige så vel finde sted i skoletid som i fritidsdelen. Der er dog et særligt fokus på undervisning om formiddagen, mens fritidsaktiviteterne i særlig grad finder sted om eftermiddagen. Til hvert barn er der knyttet en fast kontaktlærer og kontaktpædagog, og udover disse møder de enkelte børn en fast gruppe af personale for at sikre genkendelighed. Lærere og pædagoger samarbejder gennem hele dagen, og det er ikke altid aflæseligt, hvem der har hvilken profession.

Skolen har et ønske om at arbejde inkluderende og støtte børnene i at være en del af nære læringsfællesskaber; altid med udgangspunkt i det enkelte barns kompetencer og forudsætninger og med sigte på at øge børnenes læring og trivsel. Specialundervisningstilbuddet er bl.a. kendetegnet ved færre børn i klassen, en specialpædagogisk indsats, der er tilpasset børnegruppens udfordringer og behov, samt et øget forældresamarbejde. Udviklingen hos børnene følges løbende. Én gang om året tages der stilling til, om barnet



fortsat skal have sin skolegang i specialundervisningstilbuddet, eller om et andet skoletilbud i højere grad vil kunne sikre barnets læring og trivsel.

Specialpædagogisk arbejdes der ud fra en helhedsforståelse af barnets behov, hvor tilgangene er individuelt tilrettelagt ud fra en grundlæggende teoretisk forståelse af autisme. Der er fokus på en høj grad af fleksibilitet i forhold til at tænke undervisning og udvikling, hvor alle aspekter og muligheder kan inddrages. De professionelle er optaget af at udvikle og understøtte barnets selvhjulpethed, selvstændighed og livsduelighed – samt inklusionsmuligheder ud fra det enkelte barns kompetencer og potentialer og dagsform. Ligeledes er det vigtigt for skolen at have opmærksomhed på dannelse af positive selvbilleder og forebyggelse af skolevægring. Derfor arbejdes der i anerkendende miljøer, og barnet mødes med positiv guidning. Skolen arbejder ud fra en forståelse af, at udvikling og trivsel skabes i en forstående og god atmosfære, hvor relationen mellem barn og voksen er essentiel.

Hverdagen er præget af en fast struktur, med bestemte rutiner og faste pædagogiske tiltag med fokus på genkendelighed og medinddragelse af børnene, så de er forberedte på det, der skal ske. De fysiske rammer har en stor betydning for det pædagogiske arbejde med børnene. Derfor har hver klasse flere lokaler til rådighed. Elevernes arbejdspladser og fællesrummene er designet efter den enkelte elevs behov samt pågældende elevgruppe. Skolen benytter sig også af udeområderne, og der er gåture på skemaet næsten hver dag. Som et eksempel på en fast aktivitet kan nævnes bål, hvor børnene inddrages i alle de processer, der er forbundet med at lave snobrød over bål. De fastsætter en menu, laver indkøbsseddel, handler ind, tænder bål, laver brød osv. Lærere og pædagoger samarbejder tæt om en sådan aktivitet.

### **Sydskolen**

Sydskolen er en organisatorisk enhed, som indbefatter alle specialklasser i kommunen. Skolen består af syv afdelinger, som er placeret på folkeskoler i byen. Skolen har et elevtal på omkring 300 elever og har egen ledelse. På Sydskolen er der mulighed for give eleverne ekstra støtte, og undervisningen foregår i klasser med kun få elever. Der er faste teams af lærere og pædagoger tilknyttet hver klasse, og der tages udgangspunkt i elevens faglige forudsætninger og støttebehov, når undervisningen planlægges, gennemføres og evalueres. Undervisningen varieres i form af forskellige arbejdsformer og metoder. Det prioriteres desuden, at eleverne kommer på forskellige ekskursioner og deltager i projektforløb.

Sydskolens afdelinger har fælles værdigrundlag. Afdelingerne retter sig mod forskellige målgrupper, hvorfor undervisningen tilrettelægges ud fra de støttebehov, som eleverne i den pågældende afdeling har.

### **Afdeling Q**

Målgruppen i afdeling Q på Sydskolen er elever, som har brug for meget støtte i deres lærings- og udviklingsprocesser. Det kendetegner målgruppen, at eleverne af forskellige grunde er i markante lærings- og funktionsvanskeligheder, der har gennemgribende betydning for deres hverdag. Derfor har legen også en helt særlig opmærksomhed i afdeling Q. Legen ansues som naturlig og tryk for eleverne, hvorfor der arbejdes både med

kontakt gennem leg i relationer mellem pædagoger/lærere og elever og i relationer mellem elever indbyrdes. Den strukturerede leg har fokus på at udvikle kroppen, sproget og sociale kompetencer hos eleverne i afdelingen, og med tiden lærer de fleste at lege selv i små grupper med let støtte fra personalet. Der er bl.a. fokus på sociale interaktioner og regler i legen, herunder turtagning.

Undervisningen i afdeling Q tager udgangspunkt i skolens fag, og der arbejdes på at udvikle elevernes selvstændighed gennem læringsaktiviteterne. Undervisningen er planlagt for den enkelte elev og foregår i mindre grupper eller enkeltvis – dog altid sammen med en lærer eller pædagog.

### **Afdeling Z**

Børnene i Z-klasserne kan være i vanskeligheder, som handler om sociale eller emotionelle faktorer, eller der kan være tilknytningsvanskeligheder. Eftersom børnene har behov for støtte og hjælp til at regulere deres følelser og sanser, udfolder hverdagen sig i trygge rammer i små fællesskaber med en høj grad af støtte og struktur. Lærerne og pædagogerne i Z-klasserne arbejder med udgangspunkt i neuropædagogisk viden og praksis, og de arbejder bevidst med at afstemme sig eleverne følelsesmæssigt. Desuden arbejder de med principperne fra rogivende pædagogik (low-arousal -pædagogik).

Z-klassernes SFO bruges hovedsageligt som en morgen-SFO og er et tilbud til alle børnene i Z-klasserne. Dette tilbud benyttes dagligt af ca. otte elever med forskellige pædagoger fra skolens klasser. SFO'en er åben hver dag fra 6.30, hvor de første børn ankommer med taxi eller afleveres af deres forældre. Morgen-SFO'en slutter, når skolen starter kl. 8.00.

SFO'en består af et stort køkken-alrum, hvor der er plads til mange forskellige aktiviteter. I køkkenet kan børnene være med til at lave mad, og foran køkkenøen står et stort fællesbord, hvor børnene hygger sig med kreating, spil eller småsnak. Sofaen giver børnene mulighed for at ligge og slappe af, læse en bog eller spille spil på iPad. I den store karnap med vinduer ud mod legepladsen står flere grupperinger af legetøj: dukker, kurve med biler og en lille købmandsbutik.

Når børnene ankommer til morgen-SFO'en, tilbydes de lidt morgenmad og vælger ellers selv, hvad de vil lave. Nogle af børnene trækker hurtigt ind i deres klasselokaler, mens andre bliver i alrummet med pædagogerne. Overgangen fra morgen-SFO til skoledelen begynder for nogle af børnene ved 7.30-tiden, hvor de går ned i deres klasser, mens andre bliver i SFO'en, til lærerne henter dem kl. 8.00. SFO'en har meget få børn om eftermiddagen, da mange børn hentes med taxi kort efter, at skoledelen er slut.

## **4. Litteraturkortlægning: et fritidspædagogisk videnshul**

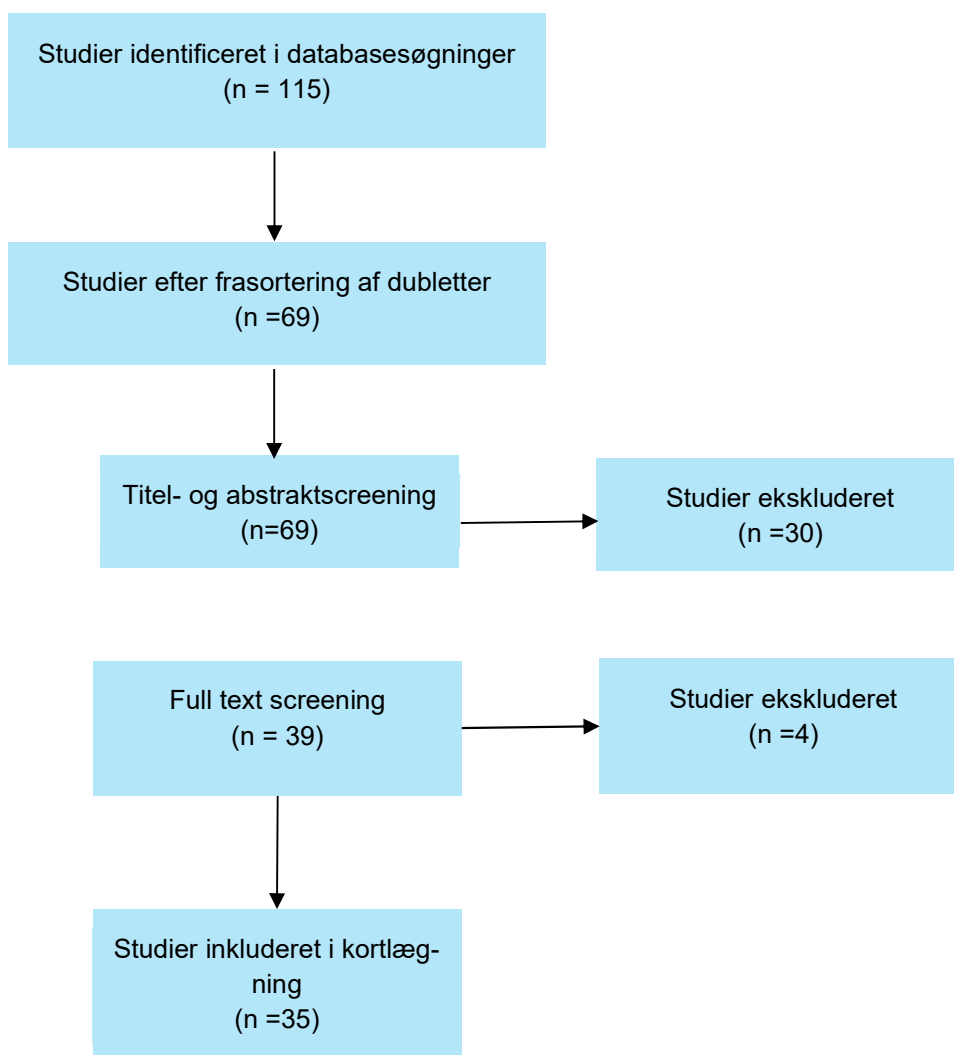
Kortlægningens metodiske overvejelser og rammesætning er beskrevet ovenfor. I nærværende afsnit præsenteres resultaterne af den systematiske kortlægning af litteraturen.

I alt 115 studier blev, på baggrund af de anvendte in- og eksklusionskriterier, identificeret i vores søgning i forskningsdatabaserne. Efter frasortering af dubletter blev 69 studier screenet på titel- og abstractniveau, og i denne proces blev yderligere 30 studier ekskluderet, hvilket førte til, at 39 studier gik videre til fuldtekstscrening. I forbindelse med

fuldtekstscreening blev yderligere 4 studier ekskluderet, da de ikke mødte inklusionskriterierne. Som flowchartet, der illustrerer screeningsprocessen nedenfor, viser, blev 35 studier således inkluderet i kortlægningen.

I en karakteristik af de inkluderende studier kan nævnes, at 8 er systematiske reviews, 22 studier er kvalitativt forankrede og består overvejende af casestudier og aktionsforskning med interview- og observationsdata som primært datagrundlag. Der er 3 studier, som har survey og kvantitative analyser som metodisk greb, og endelig er der to studier, som baserer sig på mixed methods. Geografisk fordeler de inkluderede studier sig på 22 studier i en nordisk sammenhæng, 6 med et specifikt dansk fokus og 7 studier, der kan karakteriseres som internationale og forankrede i en angelsaksisk kontekst.

#### 4.1 Flowchart



Et overordnet og centralt fund i kortlægningen af forskningslitteraturen må siges at være fraværet af forskning, der har fritidspædagogikken i skolens specialtilbud som sin genstand. Af de 35 inkluderede studier er der kun ét studie, som rummer viden om fritidspædagogikken i skolens specialtilbud. I denne sammenhæng er det værd at bemærke, at Lundbäck og Fälth (2019) i deres review af forskningslitteraturen netop peger på, at der i en nordisk sammenhæng mangler forskningsfokus på fritidspædagogikken i en specialpædagogisk kontekst, hvilket resultatet af nærværende projekts kortlægning af litteraturen kun kan bekræfte. En del af vores projekts grundpræmis og motivation er som nævnt netop, at fritidspædagogikken fremstår underbelyst i en forskningsmæssig forstand, hvilket kortlægningen af litteraturen kan bekræfte. Identificeringen af ét studie, der beskæftiger sig med fritidspædagogikken i skolers specialtilbud, synes blot at indikerer, at området er underbelyst i en forskningsmæssig sammenhæng.

## 4.2 Tematiske fund

I tillæg til ovennævnte ene fund træder en række tematikker frem som resultat af litteraturgennemgangen.

### 4.2.1 Læring og omsorg

I 13 af de identificerede studier er der fund, der drejer sig om forholdet mellem læring og omsorg i den fritidspædagogiske praksis. Fundene handler bl.a. om, at der er tale om to forskellige kulturer og diskurser om henholdsvis læring og omsorg i skolen og i skolefritidsordningen. Falkner og Ludvigsson (2016) viser bl.a. i deres forskningsoversigt, at der findes nogle pædagogiske paradokser i de fagprofessionelles forståelser af formål og af forholdet mellem leg og kontrol, og at der er ulige magtstrukturer mellem skoledelen og fritidspædagogikken.

Der kan også peges på det væsentlige forhold, at de kundskaber, som eleverne skal tilægge sig i skoledelen og i den fritidspædagogiske del af skolen, er en del af skolens formål, men at det er kundskabsformer, som betones på forskellig vis og tillægges forskellig værdi. Ringskou og Gravesen (2020) påpeger i deres kortlægning af forskningslitteraturen inden for skole- og fritidspædagogik, at forhold omkring skolereformen i 2014 fylder meget i litteraturen, og at pædagogfagligheden fylder overraskende lidt i de inkluderede studier. Således skriver Ringskou og Gravesen (2020):

(...) over 93 % af den samlede forskning på feltet for skole- og fritidspædagogik har ikke pædagogen som det centrale undersøgelsesobjekt. I den altoverskyggende del af materialet indgår pædagogen således primært som samarbejdspartner, eller som en relativt perifer figur, der på den ene eller anden måde er i nærheden af de børn og unge (Ringskou og Gravesen, 2020: 27).

Det må siges at være paradoksalt, at den kortlagte forskningslitteratur i denne sammenhæng kun i ringe grad har pædagogen og pædagogfagligheden som sin primære genstand, og at pædagogen fremstår som en perifer figur. Det understreger et misforhold mellem pædagogiske grundforståelser i forbindelse med fritidspædagogikken i skolen, ligesom det understreger nogle diskursive og strukturelle misforhold i forholdet mellem en stærk læringsorienteret skolediskurs og en fritidspædagogisk diskurs, der synes at

erodere. Andersson (2014) viser i sit kvalitative studie af fritidspædagogikken i en svensk kontekst, at der ret beset er tale om en udvanding af fritidspædagogikken. Ifølge Andersson (2014) bliver fritidspædagogikkens potentiale og værdi reduceret, hvilket hænger sammen med, at pædagogfagligheden i stadig større grad sættes ind i en traditionel skolekontekst med et klart fokus på faglig læring.

Johnson og Lillkvist (2019) peger ligeledes herpå i deres studie, hvor det diskuteres, at fritidspædagogikkens primære opgave er at være skole- og læringsunderstøttende, og at den dominerende fritidspædagogiske diskurs flytter sig fra en overvejende omsorgsdiskurs til en videnskabsdiskurs. Alt i alt er der således en række studier i nærværende kortlægning, der peger på en art skolificering af det fritidspædagogiske felt, hvor den fritidspædagogiske faglighed og værdi udvandes og presses af neoliberalistiske agendaer. Endvidere peger flere af studierne på (fx Dahl og Karlsudd, 2015; Karlsudd, 2020), at pædagogernes autonomi og professionelle frihed presses, fordi skolens formål er ekspanderet og således har overtaget dele af fritidspædagogikkens rolle.

#### 4.2.2 Samarbejde mellem pædagoger og lærere

En række af de inkluderede studier diskuterer forskellige forhold ved samarbejdet mellem pædagoger og lærere i skolen i en fritidspædagogisk kontekst. I temaet ovenfor blev forholdet mellem en lærings- og omsorgsdiskurs i fritidspædagogikken beskrevet, og som nævnt peger flere af studierne på en pædagogfaglighed, der er i fare for at blive udvandet, fordi den bliver presset af en mere læringsorienteret skoleagenda. Det vil sige, at der forekommer et vist overlap mellem tematikken ovenfor (vedrørende læring versus omsorg, der ligeledes berører samarbejdsforhold mellem lærere og pædagoger) og tematikken vedrørende samarbejde mellem lærere og pædagoger, som adresserer samarbejde i en mere bred forstand.

Ringskou og Gravesen (2022) viser i en nyere kortlægning af forskningslitteraturen i Danmark og Sverige, at samarbejde mellem lærere og pædagoger fylder meget i den danske forskningslitteratur på det fritidspædagogiske område. I deres review af 68 danske studier og 71 svenske studier af fritidspædagogikken fremgår det netop, at de danske studier i høj grad handler om lærer-pædagog-samarbejdet, hvor de svenske studier adresserer pædagogernes professionelle identitet. Det er ligeledes bemærkelsesværdigt i denne sammenhæng, at kortlægningen viste, at de inkluderede danske studier ikke identificerer studier, der adresserer pædagogers professionelle identitet i relation til fritidspædagogikken. Ringskou og Gravesen (2022) viser endvidere, at de danske studier, der er inkluderet i deres review, i udstrakt grad diskuterer samarbejdet mellem pædagog og lærer i en curriculær kontekst, hvor skolen, fag og den faglige læring er den dominerende genstand for samarbejdet. Dette understreger tematikken ovenfor, hvor der er en tendens til en art læringsgørelse (i en skolificeret forstand) af fritidspædagogikkens formål og aktiviteter.

Ringskou og Gravesen (2022) påpeger, at en del af de danske studier undersøger forhold omkring reformen af folkeskolen i 2014, herunder den understøttende undervisning, og at en række studier er optaget af samarbejdet mellem lærere og pædagoger i en mere holistisk forstand – bl.a. med henblik på mere inkluderende pædagogik og bedre overgange mellem skole og fritidspædagogik. Gravesen og Ringskou (2018) påpeger desuden, at skolereformen i 2014 har ændret fritidspædagogikkens betingelser i skolen, og at

samarbejdet mellem lærere og pædagoger også har ændret sig. De understreger bl.a., at tiden er blevet mere presset, at tiden til det fritidspædagogiske er blevet mindre set i lyset af reformen, og at meget af det pædagogiske arbejde kommer til at omhandle koordinering, hvilket hæmmer tiden til de reelle pædagogiske opgaver.

Falkner og Ludvigsson (2016) påpeger i deres forskningsoversigt, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger, i en fritidspædagogisk kontekst, ofte tager udgangspunkt i fælles lokaliteter og således omhandler fysiske og ressourcemæssige betingelser: Det er i mindre grad et samarbejde, der omhandler pædagogiske formål, aktiviteter og diskussioner. Desuden påpeger Falkner og Ludvigsson (2016), at gennemgangen af forskningslitteraturen viser, at det ofte er lærerne, der har en art definitionsmagt, når det drejer sig om samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Der kan med andre ord peges på nogle ulige magtstrukturer i samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Falkner og Ludvigsson (2016) understreger endvidere, at der er behov for at tydeliggøre og italesætte fritidspædagogikkens rolle i skolen og synliggøre de u hensigtsmæssige magtstrukturer mellem lærer- og pædagogfagligheden.

Ringskou og Gravesen (2019) påpeger ligeledes, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger i skolen kan blive en kamp om positioner. Perselli og Hörnell (2019) viser – i deres studie af, hvorledes fritidspædagogikken bidrager til skolen – at samarbejdet mellem lærere og pædagoger overvejende opfattes positivt og betydningsfuldt. Samarbejdet vurderes at være særligt positivt grundet det forhold, at lærerfagligheden og pædagogfagligheden kompletterer hinanden på betydningsfulde måder. Studiet viser imidlertid også, at pædagoger oplever, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger er presset af tid, at der sker en øget læringsgørelse af den samlede pædagogiske aktivitet, og at der er en manglende interesse blandt lærerne for det fritidspædagogiske og potentialet heri. Andersson (2014) viser i sit studie, at fritidspædagogernes ansvarsområder og pædagogiske virke er blevet udvidet i en nordisk sammenhæng, hvilket bl.a. hænger sammen med skolereformer. Således er fritidspædagogens arbejde og samarbejde med lærere i langt højere grad end tidligere rammesat af skolens og fagenes mål og rammer:

*Men för flertalet av de intervjuade har dock formerna för arbetet ändrats från fritidshemspedagogikens mer informella situationsbundna arbete till ett, som organiseras i enlighet med skolans tradition med tidsramar och obligatorium för barnen (Andersson, 2014: 66-67).*

Flere respondenter i Anderssons (2014) studie gav udtryk for, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger har ændret form. Dette viser sig bl.a. ved pædagogernes øgede oplevelser af at "skulle stille op". At skulle stille op omhandler det forhold, at pædagogerne i højere grad end tidligere oplever at skulle være en art brandslukkere, når tingene i skolen brænder på, og at de udgør det kit, der får lærernes og elevernes skoledage til at hænge sammen.

Ovenstående viser, at flere studier peger på ændrede betingelser for samarbejdet mellem lærere og pædagoger i skolen, og at det synes at hænge sammen med forholdet omkring fritidspædagogikken, som værende presset i en skolekontekst. Som nærværende undersøgelse senere vil pege på, ser samarbejdet mellem lærere og pædagoger i en fritidspædagogisk kontekst i skolens specialtilbud anderledes ud, men ikke desto mindre er der behov for mere forskning på dette område.

### 4.2.3 Fritidspædagogiske værdier, kerneaktiviteter og professionsidentitet

En forholdsvis stor andel af de i kortlægningen inkluderende studier rummer viden om fritidspædagogiske værdier og kerneaktiviteter samt viden om, hvilke elementer der kan siges at være konstituerende for en fritidspædagogisk professionsidentitet. Det er væsentligt endnu en gang at understrege, at denne viden omhandler fritidspædagogisk praksis i en almenpædagogisk forståelse, som netop ikke er indlejret i skolens specialtilbud, hvor vi som nævnt ovenfor ser en eklatant mangel på forskningsviden.

Ringskou og Gravesen (2022) viser i deres kortlægning af dansk og svensk forskningsviden i relation til det fritidspædagogiske felt, som nævnt ovenfor, at særligt de identificerede svenske studier adresserer professionsidentiske forhold. Flere af de inkluderede svenske studier undersøger den pædagogfaglige professionsidentitet med udgangspunkt i en art delt professionsforståelse for pædagoger, der arbejder i såvel skolen som i SFO. Andre inkluderede studier peger på øgede krav til pædagoger i det fritidspædagogiske felt vedrørende dokumentation og kvalitet, hvilket får implikationer i forbindelse med såvel fritidspædagogiske værdier som den pædagogfaglige professionsidentitet. Hjalmarsson (2019) viser i sit studie af fritidscentre i Sverige, at arbejdet med systematisk dokumentation og pædagogisk kvalitet har en positiv betydning for fritidspædagogernes professionsforståelse og deres oplevelse af, hvordan andre faggrupper – for eksempel lærere – anerkender deres rolle i skolen. Det vil sige, at et systematisk arbejde med kvalitet og dokumentation af kvalitet i den fritidspædagogiske praksis rummer mulige positive betydninger for professionsidentiteten.

Andersson (2014) peger på et interessant forhold i sit kvalitative studie af fritidspædagogikken i en svensk kontekst. På samme vis som i Danmark har fritidspædagogikken i Sverige undergået forandringer og reformer og beskrives som værende presset af en stærk skolekultur med fokus på faglig læring. Andersson (2014) viser, at fritidspædagoger overordnet forholder sig på to forskellige måder, hvilket ligeledes får forskellige implikationer i forhold til professionsidentitet. På den ene side er der fritidspædagoger, som holder skole- og fritidsdelen forholdsvis adskilt i forhold til forståelse af formål, mål, relevante kundskaber og aktiviteter. Fritidspædagogerne ser i denne sammenhæng fritidspædagogikken som et sted, hvor børns sociale udvikling sættes i centrum, og hvor de kundskaber, som børnene bl.a. lærer i skolen, kan sættes ind i nogle mere holistiske rammer. Den anden gruppe af fritidspædagoger i Anderssons (2014) studie betragter i højere grad skolen og fritidsdelen som mere sammenhængende, og de ser den fritidspædagogiske praksis som noget, der udspiller sig og har sin berettigelse i skolens dagligdag og understøtter faglig læring i fag og motivation for deltagelse i skolen.

Närvänen og Elvstrand (2014) indkredser i deres studier de fritidspædagogiske kerneaktiviteter og konturer af fritidspædagogiske professionsidentitetsforståelser. Studiet viser bl.a., at der opleves et markant behov for at afgrænse fritidspædagogiske formål og kerneaktiviteter fra skolens virksomhed, hvilket igen hænger sammen med omfattende skolereformer, der har udvandet fritidspædagogikken. Närvänen og Elvstrand (2014) fremhæver, at fritidspædagogikkens kerneværdier- og aktiviteter bl.a. er at skabe rammer, hvor børnene kan være kreativt lærende, og hvor de kan danne nye erfaringsrepertoarer. Desuden fremhæves det, at fritidspædagogikken skal skabe sammenhæng mellem

undervisningen i skolen og koble til børnenes øvrige livsverden. En fritidspædagogisk kerneværdi er at arbejde børneinitieret samt at anerkende og se det hele barn.

Endelig er det interessant at fremhæve, at Närvänen og Elvstrand (2014) påpeger, at fritidspædagogikken skal kompensere for brister, som kommer fra skolen eller hjemmet. Et eksempel på en sådan brist i skolen er det tidspres, der hviler på skolen, og som der i højere grad kan sættes parentes om i fritidspædagogikken. Johnson (2020) fremhæver i sit studie, på linje med flere andre inkluderede studier, at fritidspædagogikken har sin særlige styrke og sit formål i forbindelse med børn og unges sociale udvikling, men fremhæver, at fritidspædagogisk praksis har særlige styrker, hvad angår børns demokratiske dannelse. Med andre ord fremhæver Johnson (2020), at fritidspædagogikken har særlige værdier og kerneopgaver, for så vidt angår demokratiske værdier som lighed, frihed og deltagelse. Hjalmarsson og Löfdahl (2014) viser i deres studie, at fritidspædagogikken som arena er en unik ramme for børns udvikling af deres egne omsorgsetiske kompetencer, hvilket styrker børns forudsætninger for at indgå i fællesskaber.

Litteraturen peger på centrale forståelser af fritidspædagogiske værdier og kerneaktiviteter og ligeledes på forståelser af fritidspædagogisk professionsidentitet. På samme vis som andre steder i nærværende litteraturkortlægning ser vi imidlertid også studier, der peger på, at fritidspædagogikken og således fritidspædagogiske værdier og professionsidentiteten er under pres.

#### 4.2.4 Fritidspædagogikkens rammebetingelser i skolen

Det sidste tematiske nedslag i gennemgangen af resultaterne af kortlægningen af forskningslitteraturen omhandler rammebetingelser for fritidspædagogikken. Der er, som nævnt ovenfor, tale om forskning, der peger på forhold i den fritidspædagogiske praksis i en almenpædagogisk sammenhæng. Som tidligere understreget mangler der viden om fritidspædagogikken i skolens specialtilbud. Ikke desto mindre vil elementer af disse forhold nødvendigvis også gøre sig gældende i fritidspædagogiske sammenhænge i skolens specialtilbud.

Gravesen og Ringskou (2018) påpeger, hvilket også er berørt i ovenstående, at tiden i en fritidspædagogisk kontekst er presset. Pædagoger oplever bl.a. tidspres i forlængelse af den reformerede skole og således det reformerede forhold mellem skole og fritidspædagogik. Der peges i studiet på, at tid er afgørende al den stund, at tid til fordybelse er et kardinalpunkt i fritidspædagogisk praksis, og denne tid til fordybelse opleves som værende presset. Ringskou og Gravesen (2019) påpeger ligeledes, at der forekommer en svækkelse af pædagogernes faglighed grundet manglende viden om det særlige i pædagogernes rolle. Dette fund understreges blot yderligere af nærværende projekt, der også peger på, at vi i eklatant grad mangler forskningsviden om fritidspædagogikken og dette i særlig grad i forbindelse med skolens specialtilbud.

Således er tid og viden rammefaktorer, der har implikationer for den fritidspædagogiske praksis, men Boström, Hörnell og Frykland (2015) peger også på signifikansen af de fysiske forhold eller af lokaliteters betydning. I deres studie peger de på det fund, at fritidspædagoger oplever de fysiske rammer som værende for små, utidssvarende og uegnede til fritidspædagogiske formål. Det skyldes bl.a., at de deler lokaler med skolen.



### 4.3 Opsummering

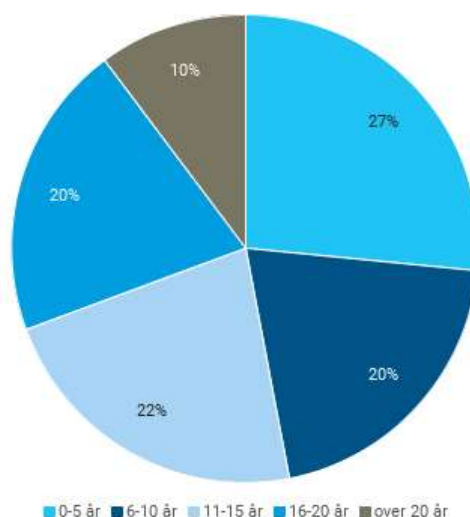
På baggrund af kortlægningen af forskningslitteraturen kan det konkluderes, at fritidspædagogikken i skolens specialtilbud i den grad er underbelyst. Som beskrevet ovenfor er der kun blevet identificeret ét studie, der eksplicit adresserer fritidspædagogiske forhold, som er situeret i regi af skolens specialtilbud, og dette studie peger da også på, at der er et slående behov for mere forskning på området. Vi må erkende, at det ingenlunde er overraskende med så svag en repræsentation i forskningslitteraturen, om end vi havde forudset en smule mere tyngde i de identificerede studier. Med dette overordnede forhold in mente har kortlægningen af forskningslitteraturen resulteret i en række tematiske nedslag, der gør sig gældende i en mere almenpædagogisk sammenhæng, men ligeledes må antages at være gældende i regi af skoles specialtilbud.

Opsummerende kan man sige, at i forbindelse med den kortlagte litteratur, fordelt på de fire ovenstående temaer, er der adskillige fund, der påpeger en række bevægelser i skolen, som har haft implikationer for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, fritidspædagogiske værdier og kerneaktiviteter, forståelser af professionsidentitet og rammebetingelser for fritidspædagogikken. En betragtelig del af de inkluderende studier tematiserer en art skolificering af fritidspædagogikken, hvor diskurser omkring læring er mere dominerende end en traditionel fritidspædagogisk diskurs om omsorg. Denne diskursive, men også strukturelle bevægelse kommer ligeledes til udtryk i forhold vedrørende fritidspædagogiske aktiviteter, formål og værdiorienteringer samt i relation til forståelse af den pædagogfaglige identitet og samarbejdet med lærere i skolen.

## 5. Resultater af spørgeskemaundersøgelse

Det metodiske grundlag og datagrundlaget for spørgeskemaundersøgelsen er diskuteret i afsnit 3.2.

Som nævnt i det metodiske afsnit er der tale om et begrænset datagrundlag, hvorfor der ikke er tale om nogen form for repræsentativt billede af pædagoger i fritidspædagogikken i skolens specialtilbud i en national sammenhæng (den samlede population). Der er en forholdsvis ligelig fordeling af mandlige og kvindelige respondenter. Som vist i figuren nedenfor, har 27 % af respondenterne arbejdet i skolens specialtilbud i under 5 år, og sammenlagt har 62 % arbejdet i skolens specialtilbud et sted mellem 6 og 20 år.



Lidt under halvdelen af respondenterne har modtaget specialpædagogisk efteruddannelse, uden at karakteren af denne efteruddannelse er nærmere specificeret. Ligeledes skal det bemærkes, at kun 6 % af respondenterne har modtaget fritidspædagogisk efteruddannelse, og 33 % har ingen efteruddannelse modtaget.

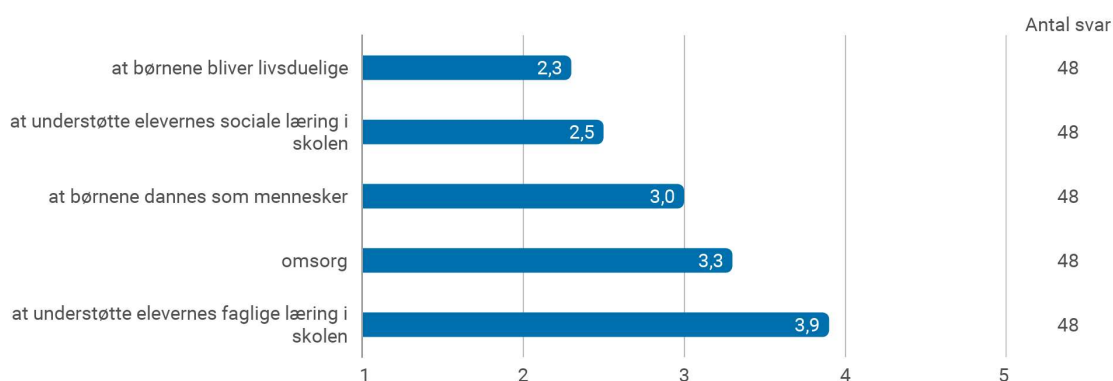


En række af spørgsmålene i spørgeskemaet retter fokus på respondenternes normative orienteringer i forhold til fritidspædagogik i skolens specialtilbud. Det vil med andre ord

sige, at vi har været interesseret i, hvorledes respondenterne forholder sig til og prioriterer vigtigheden af centrale dele af den fritidspædagogiske praksis.

## 5.1 Fritidspædagogikkens formål

Vi har bedt respondenterne forholde sig til en række udsagn om fritidspædagogikkens formål. Der er tale om udsagn, der repræsenterer en vis bredde i forståelserne af fritidspædagogikkens aktiviteter, formål, dilemmaer og værdier. Vi har således spurgt om følgende: *Fritidspædagogikkens vigtigste formål er ifølge mig ...*, hvorefter respondenterne er blevet bedt om at prioritere udsagnene. Nedenstående skal læses således, at flest respondenter har angivet det øverste udsagn som den væsentligste prioritet og således som fritidspædagogikkens vigtigste formål.



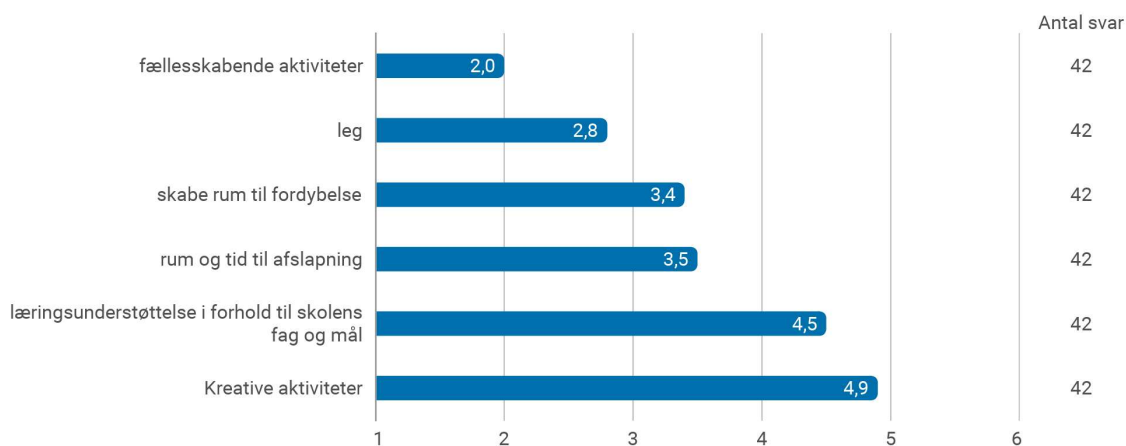
Der er altså, blandt spørgeskemaundersøgelsens respondenter, en forståelse af, at fritidspædagogikkens vigtigste formål handler om, at børnene bliver livsduelige mennesker. Dette er centralt, også i lyset af en række af de dilemmafyldte tematikker, som er blevet diskuteret ovenfor i forbindelse med kortlægningen af litteraturen: Det peger på en vis normativ orientering i en tid, hvor meget peger på, at fritidspædagogikken er presset af en mere skolificeret læringsdiskurs. Det giver os nogle indikationer af, at selv om den fritidspædagogiske praksis opleves som presset, hvad angår tid, lokationer og spørgsmål om, hvad fritidspædagogikken overhovedet er til for, så er der (bl.a. hos nærværende undersøgelses respondenter) en klar forståelse af, at det er fritidspædagogikkens formål at bidrage til, at børn bliver livsduelige. Det er klart, at livsduelighedsbegrebet kan tolkes bredt af respondenterne, men vi antager, at der er en nogenlunde begrebsmæssig konsensus om, at livsduelighed knytter an til dannelse af hele mennesker og til personlige og sociale egenskaber. Disse egenskaber bidrager til, at børn kan navigere i omverdenen, deltage i fællesskaber og imødekomme udfordringer på konstruktive måder.

En række af de andre udsagn kan hænge sammen med udsagnet om livsduelighed, men i denne forbindelse er det værd at hæfte sig ved, at netop livsduelighed prioriteres som fritidspædagogikkens vigtigste formål. Det er desuden værd at hæfte sig ved, at understøttelse af elevernes faglige læring i skolen vurderes af respondenterne som det mindst vigtige i relation til fritidspædagogikkens formål. Dette karambolerer med det fund i

kortlægningen af litteraturen ovenfor, der netop synes at pege på nogle skred i forståelsen af fritidspædagogikkens formål. I flere af de identificerede studier fremstilles dette formål i høj grad som værende understøttende for den faglige læring i skolen.

## 5.2 Fritidspædagogiske aktiviteter

Kortlægningen af forskningslitteraturen viste bl.a., at der i den fritidspædagogiske praksis findes et behov for at afgrænse fritidspædagogiske formål og kerneaktiviteter fra skolens virksomhed (i et mere fagspecifikt og snævert perspektiv), hvilket flere studier forklarer med omfattende skolereformer i en nordisk kontekst, der har bidraget til en udvanding af fritidspædagogikken. Kortlægningen viste endvidere, at flere fritidspædagoger ser et behov for at tydeliggøre fritidspædagogikken på dennes egne præmisser. Andre mener, at fritidspædagogikken hænger nøje sammen med og bl.a. skal forstås i kraft af sine for skolen understøttende funktioner. Vi har i nærværende undersøgelse spurgt respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen om, hvilke aktiviteter de vurderer som værende de vigtigste fritidspædagogiske aktiviteter – eller fritidspædagogiske kerneaktiviteter.

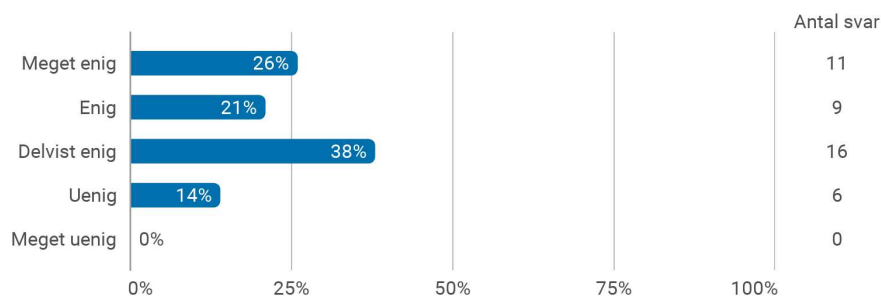


Her må det endnu en gang fremhæves – i naturlig forlængelse af vurderingen af fritidspædagogikkens vigtigste formål, at aktiviteter, der forstås som læringsunderstøttende i forhold til skolens fag og faglige mål, vurderes som mindre vigtige. Samlet set vurderer respondenterne således, at læringsunderstøttende aktiviteter, i forhold til skolens fag og mål, er de næstmindst vigtige fritidspædagogiske aktiviteter. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at kreative aktiviteter vurderes som de mindst vigtige fritidspædagogiske aktiviteter. Flere af svarmulighederne overlapper hinanden, så kreative aktiviteter også kan forstås som værende fællesskabende aktiviteter eller leg, hvilket kan være en del af forklaringen, da respondenterne "tvinges" til at prioritere udsagnene ud fra deres vigtighed. En anden plausibel forklaring kan være, og den understøttes af fund i kortlægningen af litteraturen, at tiden opleves som mere presset i den fritidspædagogiske praksis, hvilket giver ringere rammebetingelser for visse kreative aktiviteter. Respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen vurderer, at fællesskabende aktiviteter, leg og rum til fordybelse er

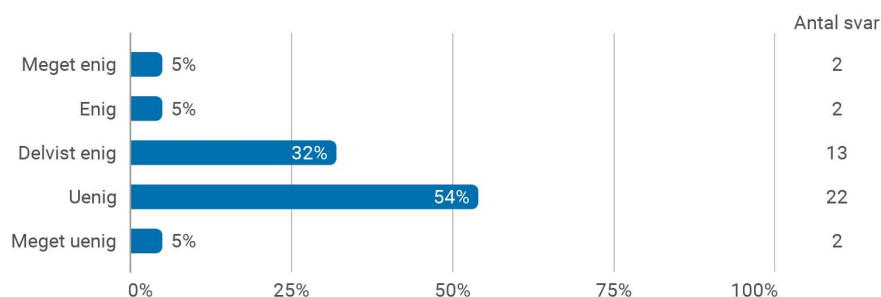
de tre vigtigste fritidspædagogiske aktiviteter. Det lader umiddelbart til, at det hænger sammen med vurderingen af fritidspædagogikkens vigtigste formål, der centrerede sig om livsduelighed, socialitet og dannelse.

### 5.3 Viden

Vi har i spørgeskemaundersøgelsen også spurgt om det fritidspædagogiske vidensgrundlag. Vi har med andre ord spurgt respondenterne om deres vurdering af, hvilke former for pædagogfaglig viden de mener er væsentlige komponenter i den fritidspædagogiske praksis. Det særlige i nærværende undersøgelse er som bekendt, at vi er optaget af fritidspædagogikken, når denne er indlejret i skolens specialtilbud. Som følge heraf har vi spurgt ind til respondenternes vurdering af, hvilke former for pædagogisk viden der er central og nødvendig.

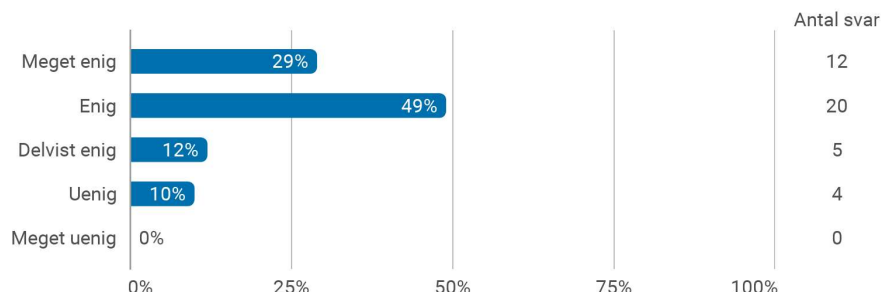


Ved spørgsmålet *I mit fritidspædagogiske arbejde er almenpædagogisk og specialpædagogisk viden lige vigtig* ses det, at 47 % af respondenterne er meget enige eller enige. De vurderer således, at en pædagogfaglig vidensbase, i relation til fritidspædagogisk praksis i skolens specialtilbud, må bygge på almenpædagogisk såvel som specialpædagogisk viden. 52 % er delvist enige eller uenige, hvilket elaboreres, når vi i spørgeskemaet beder respondenterne om at forholde sig til følgende udsagn: *Som pædagog i skolens specialtilbud er almenpædagogisk viden vigtigst.*



Her er over halvdelen af respondenterne uenige, og 32 % er delvist enige. Dette korrelerer med, at de adspurgte pædagoger i overvejende grad vurderer, at den specialpædagogiske viden er vigtigst for dem i deres pædagogfaglige arbejde i skolens specialtilbud. Det

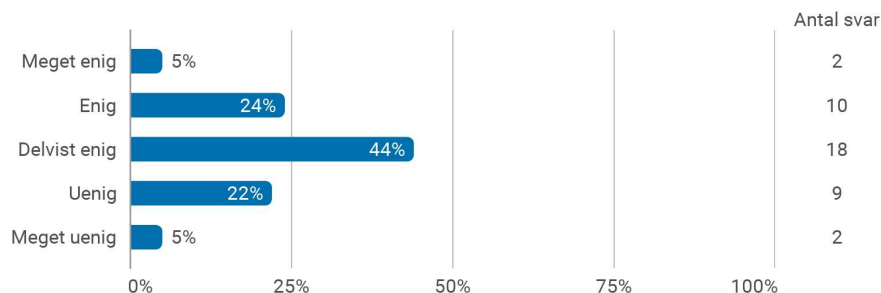
viser sig i forbindelse med spørgsmålet: *I mit arbejde som pædagog i skolens specialtilbud er specialpædagogisk viden vigtigst.*



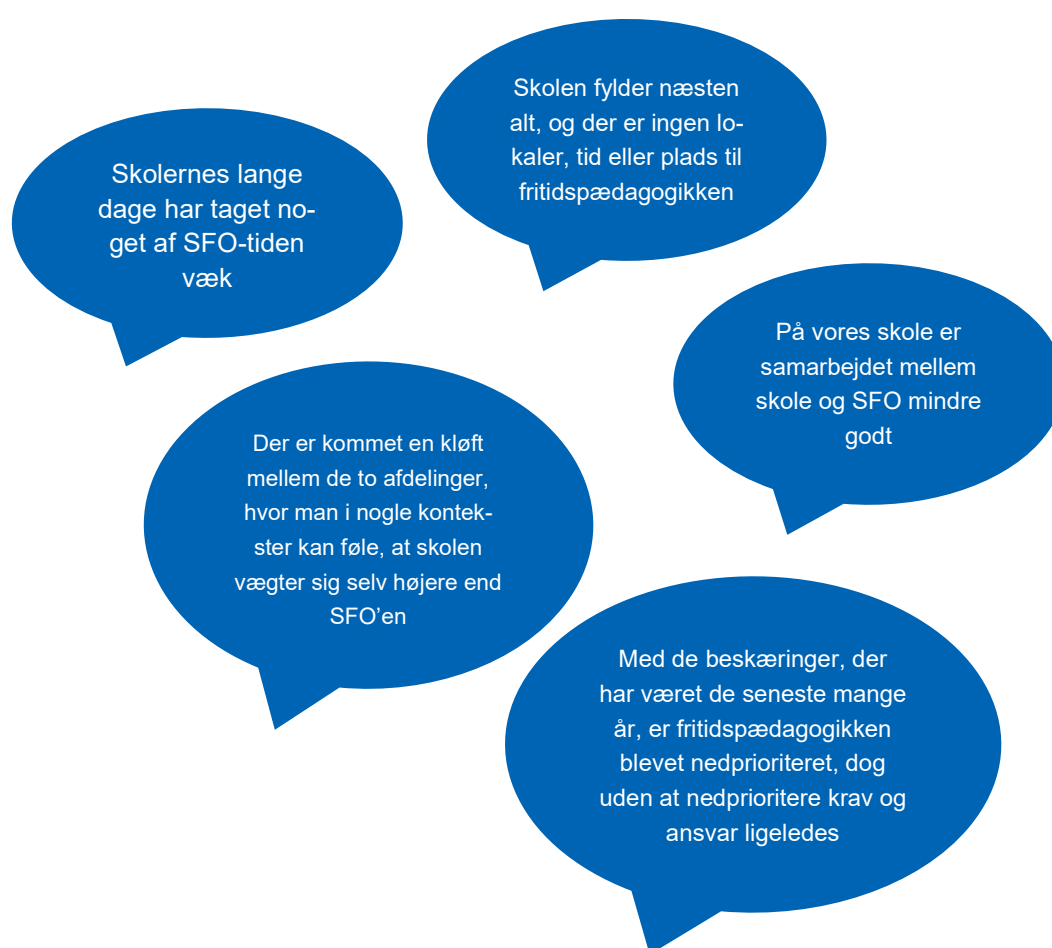
Vi har ikke viden om, hvilke former for specialtilbud i skolen de enkelte respondenter arbejder i, men det er tydeligt, at netop specialpædagogisk viden er central i vurderingen af, hvilke vidensformer- og fag der vurderes som værende vigtige i denne kontekst.

## 5.4 Prioritering af fritidspædagogikken

I forbindelse med kortlægningen af forskningslitteraturen på området viste vi i del 4 af denne forskningsrapport, at en række studier peger på nogle bevægelser i skolen som organisation, og at fritidspædagogikken forekommer udvandet og nedprioriteret. En del af motivationen for denne undersøgelse er, som nævnt indledningsvist, at fritidspædagogikken forekommer underprioriteret både i politisk, økonomisk og forskningsmæssig henseende. Vi har således spurgt respondenterne, om de oplever, at fritidspædagogikken prioriteres højt på deres skole. Svarene, der fremgår nedenfor, viser, at hele 71 % er delvist enige, uenige eller meget uenige i udsagnet om, at fritidspædagogikken prioriteres højt på deres pågældende skoler. Det er 44 %, der er delvist enige, hvilket må forstås som et standpunkt midt imellem, som ikke desto mindre indikerer, at fritidspædagogikken ingenlunde opleves som værende højt prioriteret. Svarene hænger godt sammen med en række af de fund, der peges på i kortlægningen af litteraturen.



Vi bad respondenterne uddybe deres svar vedrørende deres vurdering af fritidspædagogikkens prioritering. Respondenternes uddybende svar kan på mange måder placeres inden for rækken af de tematiske nedslag, som viste sig ved kortlægningen af forskningslitteraturen. Flere respondenter peger på det forhold, at skoledelen – med fokus på faglige mål, krav om progression, deltagelse i test og prøver med mere – har presset fritidspædagogikken ud i en perifer position i skolens praksis:



Jeg synes, der er for meget fokus på det faglige frem for det sociale

Det opleves, at skoledelen har førsteprioritet ved skolens ledelse

I den fritidspædagogiske del betyder f.eks. ferier, at normeringen ikke altid er god nok til at lave det, man gerne vil med eleverne. Sommetider er ture ud af huset umulige, fordi vi simpelthen ikke har hænder nok

Fritidspædagogikken er udsultet og generelt lavt prioriteret

Pædagogernes arbejde nedprioriteres i forhold til lærerne

Fritidspædagogikkens vigtighed synes at være nedprioriteret i løbet af de sidste år. Vigtigheden nedprioriteres ofte til fordel for skoledelen. Pædagoger deltager på lige fod med lærere i skoledelen og forbereder sig hertil, men det prioriteres ikke omvendt. Vi mangler også tid til forberedelse

Der er kommet mere og mere fokus på, at alle elever skal til afsluttende prøver og dermed skal have meget fagfaglig undervisning

Fritidspædagogik er for mig sammenhængende med fællesskab og udvikling i samspil med andre. Dette er begrænset på den skole, jeg arbejder på

Der er nogle lærere, der er meget fokuserede på læring, da vores udsatte unge skal op til en normal eksamen, som de skal på en normal folkeskole. Fuldstændig åndsvagt, da mange af vores elever knap kan stave



Der er altså tale om en række udsagn, der på den ene eller anden måde uddyber respondentens vurdering af, i hvor høj grad fritidspædagogikken prioriteres på skolen. Der er tale om udsagn, der i vid udstrækning synes at bekræfte en række af de tendenser, som handler om fritidspædagogikkens pressede position i skolen, som vi diskuterede i forbindelse med kortlægningen af forskningslitteraturen. Således er der en tæt sammenhæng med forhold vedrørende forringede rammebetingelser for den fritidspædagogiske praksis; med forhold, der har negative implikationer for såvel den pædagogfaglige professionsidentitet; og med forhold, som vedrører samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Det skal imidlertid understreges, at der også er en række udsagn, som harmonerer med, at 29 % af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at de er enige eller meget enige i, at fritidspædagogikken prioriteres højt på deres skole:

Vi har en personalegruppe i SFO, som alle er enige om, at fritidspædagogik er vores førsteprioritet. Vi kører også fritidspædagogik ind i skoledelen, så meget som det kan lade sig gøre. Det hele menneske består i dannelse, læring og sociale færdigheder

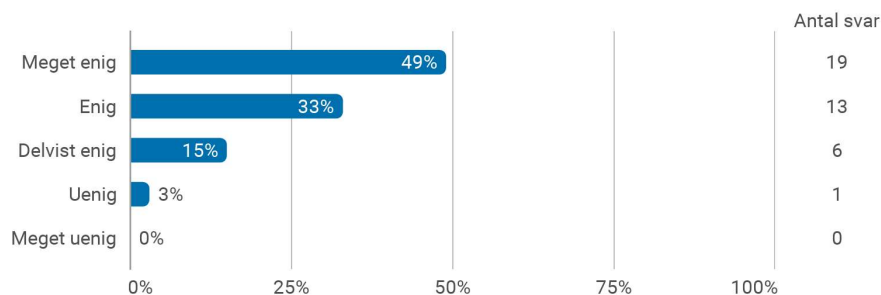
Vi har syv specialklasser, og har et godt team. Vi vægter det højt

Vores skole er et helhedstilbud, hvor skole og SFO er flettet ind i hinanden hele dagen. Der er plads til fritidspædagogiske aktiviteter på alle de steder og tidspunkter, det er nødvendigt

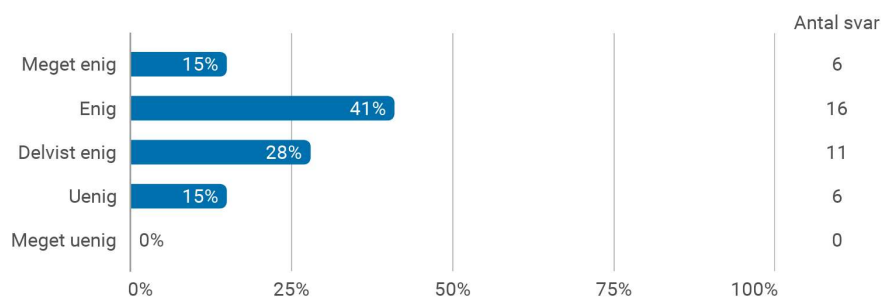
Der er tid og mulighed for at lave fritidspædagogiske aktiviteter med eleverne, og det bliver prioriteret, at vi kan anskaffe de ting, vi skal bruge til dette, og der er masser af rum i og omkring skolen til, at dette kan udføres

Disse udsagn fra respondenter vidner i højere grad om rammer, hvor det fritidspædagogiske synes at fungere i et mere holistisk perspektiv. Det vil sige, at her synes oplevelserne fra respondenterne at vise, at såvel samarbejde med skolens andre faggrupper og en form for organisatorisk og pædagogisk anerkendelse af fritidspædagogikken er til stede.

Når vi spørger pædagogerne (i spørgeskemaundersøgelsen) om deres holdninger til og erfaringer med lærerne, er det tydeligt, at et konstruktivt pædagogisk og didaktisk samarbejde med lærerne er af afgørende betydning for det fritidspædagogiske arbejde.



Således er 82 % meget enige eller enige i, at samarbejde med lærerne er vigtigt for fritidspædagogikken på deres skole. Det fortæller os, at pædagogerne i undersøgelsen vurderer, at lærerfagligheden og perspektiverne, ideerne og de pædagogiske og didaktiske drøftelser med lærerne er væsentlige i forbindelse med udviklingen og gennemførelsen af fritidspædagogik i skolens specialtilbud. Respondenterne oplever ligeledes i en vis grad, at dette samarbejde med lærerne på skolen kvalificerer fritidspædagogikken: 56 % af respondenterne er meget enige eller enige i udsagnet om, at samarbejdet med lærerne kvalificerer fritidspædagogikken. Det er imidlertid også værd at holde sig for øje, at 43 % af respondenterne er delvist enige eller uenige i samme udsagn: Der er pædagoger, som rapporterer, at de i mindre grad finder samarbejdet med lærerne kvalificerende for fritidspædagogikken.



## 5.5 Opsummering

I afsnit 3.2 er de metodiske overvejelser og datagrundlaget for spørgeskemaundersøgelsen blevet diskuteret. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var bl.a. at få et bredere billede af oplevelser af, erfaringer med og holdninger til fritidspædagogikken – især når den er indlejret i skolens specialtilbud. Spørgeskemaet blev sendt ud til respondenter, der arbejder med fritidspædagogik i skolens specialtilbud. Det er væsentligt igen at understrege, at datagrundlaget er begrænset, hvorfor resultaterne af spørgeskemaet ingenlunde tilstræber nogen form for repræsentativitet eller giver mulighed for generalisering. Derimod skal resultaterne ansues som en komponent i den samlede undersøgelse, der

bidrager med yderligere perspektiver og bredde til de mere dybdegående og kontekst-sensitive casestudier.

Spørgeskemaundersøgelsen viser bl.a., at respondenterne vurderer, at fritidspædagogikkens vigtigste formål er at bidrage til, at børnene bliver livsduelige, dannes som mennesker og at der foregår social læring i skolen. Respondenterne vurderer også, at det ikke – for fritidspædagogikken – er et vigtigt formål at understøtte læringsaktiviteter i skoledelen. Resultaterne peger desuden på, at pædagogerne i undersøgelsen vurderer, at de vigtigste fritidspædagogiske aktiviteter i skolens specialtilbud er fællesskabende aktiviteter, leg og aktiviteter, der skaber rum til fordybelse. I forlængelse af vurderingen af fritidspædagogikkens formål rangerer læringsunderstøttende aktiviteter, som er knyttet til skolens faglige mål, lavt.

Vi har også undersøgt respondenternes vurdering af det, man kunne kalde det fritidspædagogiske vidensgrundlag, hvilket har betydning for den pædagogfaglige dømmekraft. Resultaterne peger på, at specialpædagogisk viden vurderes som helt central for det fritidspædagogiske arbejde i skolens specialtilbud, og respondenterne vurderer, at specialpædagogisk viden er vigtigere end en mere almenpædagogisk viden. Undersøgelsen peger også på, at en stor del af de adspurgte pædagoger ikke oplever, at fritidspædagogikken prioriteres på deres skole, og her skal det bemærkes, at der er tale om pædagoger, der arbejder i skolens specialtilbud. En række af de uddybende svar viser, at fritidspædagogikken opleves som presset og udvandet i forhold til skoledelen, hvilket stemmer overens med resultater fra kortlægningen af litteraturen. Der er ligeledes data, der peger på, at pædagogerne i ringe grad oplever deres fritidspædagogiske faglighed anerkendt af andre faggrupper, hvilket også lader til at gøre sig gældende i forbindelse med pædagog-lærersamarbejde.

## 6. Resultater fra casestudier

Vi forlader nu spørgeskemaundersøgelsen, der repræsenterede pædagoger i skolens specialtilbud i to af Danmarks største kommuner (og således fra flere specialskoler og specialklasser, som er lokaliseret på folkeskoler), og går i denne del i dybden med tre specifikke cases, hvor fritidspædagogisk praksis udspiller sig i skolens specialtilbud.

Vi har i afsnit 3.3 diskuteret det metodiske grundlag for casestudierne, præsenteret de enkelte cases og deres kontekster og redegjort for datagrundlaget. Der er tale om et partcipatorisk design, hvor de deltagende pædagoger i høj grad har været ligeværdige deltagere i de forskellige forskningsprocesser, bl.a. gennem brugen af forskningscirkler. Vi har bestræbt os på at indfange pædagogers, elevers og lederes perspektiver og stemmer – for at mobilisere et bredt billede af den fritidspædagogiske praksis i skolens specialtilbud og forståelsen af, hvad der udgør god fritidspædagogik. Som nævnt i det metodiske afsnit har vi været interesseret i at spore fænomener og tematikker på tværs af kontekster. Ifølge Bartlett og Vavrus (2017) foregår denne sporing på flere akser, men i dette studie alene på den vandrette akse – altså på tværs af cases.

I forhold til systematikken i at orientere sig i cases eller spore sig ind på fænomener og tematikker af interesse, har vi været inspireret af Spradleys (1980) og ligeledes Kristiansen og Krogstrups (1999) forståelse af observationer gennem tre faser: den beskrivende, den fokuserede og den selektive fase. I forbindelse med analyserne af de kvalitative data, hvilket vil sige de transskriberede feltnoter fra observationerne samt de transskriberede interviews med pædagoger, elever og ledere, har vi foretaget tematiske analyser (jf. bl.a. Braun og Clark, 2006). De endelige tematiske analysekategorier er ligeledes informeret af resultater fra såvel kortlægningen af forskningslitteraturen som resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen.

### 6.1 Fritidspædagogisk faglighed, professionsidentitet og værdigrundlag

En tematik, der blev identificeret på tværs af de forskellige cases, handler om pædagogernes forståelse af deres egen professionsidentitet og deres forståelser af en fritidspædagogisk faglighed og dens værdigrundlag. Et centralt fund i forbindelse med casestudierne er således forståelserne af faglighed i en fritidspædagogisk kontekst og forståelsen af afgrænsning (eller mangel på samme) i forhold til andre fagligheder i skolen. Analyserne af data fra casestudierne viser, at fritidspædagogikken, hvad angår oplevelser af professionsidentitet og pædagogfaglighed, kan forstås ud fra et kontinuum. Dette kontinuum udgøres på den ene side af en fritidspædagogisk forståelse, der i et helhedsperspektiv anskues som en implicit del af en samlet helhedspædagogik, hvor grænserne mellem pædagog- og lærerfaglighed, opgaver og formål er vanskelige at ane. På den anden side udgøres kontinuummet af en forståelse af fritidspædagogisk praksis, der er mere tydeligt afgrænset i forhold til andre fagligheder, værdier og professionsidentiteter.

Det er vanskeligt at give en afgrænset definition af fritidspædagogikken – set i lyset af, at den er blevet væsentligt omkalfatret som følge af bl.a. reformen af folkeskolen i 2014. Endnu vanskeligere er det at definere fritidspædagogikken i en specialpædagogisk kontekst. Stæhr og Madsen (2020: 52) forstår fritidspædagogikken således:

(...) det pædagogiske arbejde, der har fokus på børns frie tid, som finder sted i tilknytning til fritidsinstitutioner; her afgrænset som SFO'er, klubber og fritidshjem, og hvor børn har medbestemmelse i forhold til, hvilke aktiviteter de vil tage del i, hvem de vil lege og være sammen.

Denne definition er til en vis grad almen og ikke indlejret i en specialpædagogisk forståelse. Den knytter an til grænsedragninger såsom (fri)tid og sted, og vi må nødvendigvis erkende – særligt i lyset af nærværende undersøgelse – at denne definition kan anfægtes. Det er bemærkelsesværdigt, at flere pædagoger i denne undersøgelse havde svært ved at sætte ord på, hvad fritidspædagogikken i såvel en almenpædagogisk som en specialpædagogisk sammenhæng i virkeligheden er for dem, og hvordan den som pædagogisk fænomen kan begribes og beskrives:

Det her med en kvalificeret SFO, det er faktisk ikke noget, der er blevet lagt ret mange tanker bag, altså heller ikke sådan fra ledelsens side ... Det har været mere den der driftsdel, at der skal være nogle pædagoger til at varetage de her børn om morgenen (pædagog, Sydskolen).

Altså, jeg har ikke gjort mig så mange tanker omkring selve begrebet, hvad er fritidspædagogik egentlig? (pædagog, Sydskolen).

Med de elever vi har, så er det meget svært at definere noget som fritidspædagogik og specialpædagogik eller anden pædagogik, eller hvordan man skal sige det. Jeg synes det er svært at adskille det, for mig er det helt lige (pædagog, Sydskolen).

De samme pædagoger uddyber ovenstående under næste forskningscirkelmøde og peger på, at det fritidspædagogiske kan forstås som en *fritidspædagogisk tilgang*, der således i mindre grad er defineret af rum, tid og andre traditionelle afgrænsninger:

Der er bare nogle andre ... Der er muligheder for at dykke ned i nogle andre ting i fritiden i vores SFO-tid. Men pædagogikken er den samme, og det er jo det, vi har været i tvivl om. Vi har syntes, det har været lidt svært det her, fordi er det en særlig pædagogik, bare fordi de er i fritiden? Vi tager ikke en anden pædagogik eller et andet værktøj op af kassen (pædagog, Sydskolen).

På Nordskolen, der er en større specialskole, sagde pædagogerne, at vi med garanti ikke ville kunne se, hvem der er pædagog, og hvem der er lærer, i forbindelse med vores observationer. Dette synes at indkapsle en grundlæggende forståelse af det fritidspædagogiske som noget, der er en implicit del af en helhedspædagogik på Nordskolen:

Og jeg tænker, det er jo det, der også er essensen ved Nordskolen. Det er jo helheden. Det er jo helheden, ikke? At der er to dele, men vi hele tiden tænker, vi tænker jo pædagogik ind i alt, hvad vi gør. Men også at der ikke er en skillelinje, jamen, er der fem minutters dansk, og så laver vi noget af det, du godt kan lide. Altså, det kan være en fritidsaktivitet, de normalt laver ellers, ikke også? Det er jo hele billedet, vi sådan prøver at tænke ind (pædagog, Nordskolen).

Dette perspektiv gennemsyrrer pædagogernes forståelse af det fritidspædagogiske i skolens specialtilbud på Nordskolen. Det kommer også til udtryk i forbindelse med

forståelsen af fagligheder, der er i spil i løbet af hverdagen på Nordskolen, hvor der ikke opleves hierarkier i forhold til fagligheder:

Men det er kulturen her. Der er ingen over, der er ingen under (pædagog, Nordskolen).

Data fra interview med lederen af SFO-delen på Nordskolen peger på nogle af de grundlæggende pædagogiske perspektiver på den helhedspædagogik, der synes at være en tydelig del af pædagogernes narrativer vedrørende rammerne for fritidspædagogikken på Nordskolen:

Når børnene er i SFO, så har de godt af at være i den samme struktur, som de oplever i skolen. Så der, hvor det er muligt, der begynder man jo at arbejde med noget, nogle valgmuligheder. Og der, hvor det ikke er muligt, der har man måske en fast struktur på det, fordi det er det, nogle af dem også trives bedst i ... Der skal gerne være en rød tråd, både i skoledelen og i SFO-delen, for, hvordan vi møder børnene (leder, Nordskolen).

Vi har den måde at gøre det på, at vi kigger på hvert enkelt barn. Det er jo vores struktur her ... Det er det, de her børn har været vant til, de har været vant til at være en firkant, der skulle passe ned i en trekant ude i folkeskolen. Det kan vi ikke her. Her bliver vi nødt til at lave en plan, der lige præcis er designet til det barn. Så kan det godt være, at vi bringer barnet over i nogle SFO-sammenhænge eller nogle klassesammenhænge, men jeg tror, altså grundideen her, det er: Vi kigger på hvert enkelt barn, og så skaber vi den bedst mulige hverdag, den bedste mulige skoledag, den bedst mulige SFO-dag for det her barn her, og så evaluerer vi, og så justerer vi hele tiden (leder, Nordskolen).

Lederen peger i interviewet på det forhold, at en række af de strukturmæssige forhold, der i vid udstrækning er forankret i specialpædagogisk viden og kompetencer, er noget af det, der netop udgør helhedsperspektivet i Nordskolens forståelse af fritidspædagogikken og dens plads i skolen. Pædagogerne på Nordskolen peger desuden på, at det fritidspædagogiske, set i det helhedsperspektiv, som de anlægger, i høj grad handler om det fællesskabende og at sætte fokus på livsduelighed og mestring. Her er tale om fænomener, der udgør væsentlige bestanddele i pædagogernes forståelse af deres formål og pædagogfaglighed. Som et eksempel på en fritidspædagogisk aktivitet, der peger henimod disse pædagogiske mål og værdier, henleder pædagogerne opmærksomheden på bålet:

Bålet kan være midlet til at opnå nogle af de mål. Nogen skal øve sig i at være i en aktivitet med andre, nogen skal øve sig i – måske det kan være noget teknisk ved forberedelse af nogle madvarer til bålet, ikke? Fordi for mig er bålet en aktivitet, der har ufattelig mange facetter, der har rigtig mange processer i det, for at det her, det skal lykkes. Der er for eksempel en eller to elever, der kan tage med mig op at handle, og så kan man sige, de er måske ikke ret gode til at være med udenfor, men så er det måske fint nok, fordi så må de gerne lave noget andet eller slappe af på det tidspunkt, fordi de har egentlig været med til at gøre noget for, at det her, det skal lykkes. Fordi det her, det skal gøres i fællesskab (pædagog, Nordskolen).

Observation fra bålaktiviteten på Nordskolen viser, hvordan aktiviteten anvendes fællesskabende og med fokus på den enkelte elevs forudsætninger for deltagelse:

Pædagogen fortæller børnene, at vi skal lave bål. Det er en aktivitet, som de har fast om tirsdagen. Sammen med bålaktiviteten laver de også tit dødbold eller fodbold. Vi går til bålpladsen. Hver voksen har ansvaret for to-tre børn, og de har forskellige opgaver på vej til bålet. Nogle henter snobrødspinde. Bålet er startet op af en pædagog. De voksne sætter gang i bagning af snobrød, mens de taler med de enkelte børn om fodbold, FIFA og andre interesser. De børn, der har lyst, går i gang med at bage. De andre snakker og kigger ud på søen. De voksne (som nu er seks) koordinerer hele tiden, hvad der skal ske i forhold til de enkelte børn. De går frem og tilbage med børn, som har brug for at komme tilbage til lokalet. Der er en enkelt dreng, som ikke ønsker at bage et snobrød, og det er helt i orden. Han bliver spurgt én gang, og herefter sidder han og kigger på bålet (observation, Nordskolen).

Data fra observationer og interviews med pædagoger og ledere synes at vise, at fritidspædagogikken – både når den observeres, og som den opleves af respondenterne – står anderledes og måske tillige mere markant, især på Nordskolen. Noget kan indikere, at fritidspædagogikken i mindre grad opleves udvandet eller presset af en skole- og læringsdiskurs, hvilket kortlægningen af litteraturen og til dels resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen pegede på. Der er et element af faglig stolthed og nødvendighed, når fritidspædagogikken praktiseres og omtales på Nordskolen. Der er imidlertid også en erkendelse af, at fritidspædagogikken er under forandring. En pædagog udtaler:

Vi har da haft interne diskussioner omkring ... jamen, hvordan ser vores fremtid ud her. Men jeg tror – som pædagog, der arbejder på en skole, der er min fremtid bedre sikret her, end den er ude i almenområdet. Jeg plejer at sige til mine studerende, hvis du har tænkt dig at være SFO-pædagog om 15 år, så findes de ikke mere (pædagog, Nordskolen).

Pædagogerne og lederen har i vid udstrækning en pædagogfaglig forståelse og professionsidentitet, der centrerer sig om nødvendigheden af pædagogfagligheden gennem hele skoledagen. Skellene mellem skole og SFO eller skole og fritidspædagogik er ikke så synlige her, da der i høj grad er tale om en fritidspædagogisk tilgang til børnene og deres hverdag i skolen. En af lederne på Sydsksolen forklarer:

Når ordet fritid bliver koblet på, kan man sige, så handler det jo lidt om at skabe en dag og et tilbud til børnene, som består i, at de dels får læring, men også får nogle relationelle kompetencer i samvær med andre. Og det er nok det vigtigste. Det er, at de bliver præsenteret for nogle forskellige discipliner, de bliver præsenteret for nogle forskellige kammerater, og de bliver præsenteret for nogle forhold, der gør, at de er nødt til at forholde sig til den forskellighed, der er børn imellem og voksne imellem. Og det er nok sådan essensen i det. Men meget gående på, at det er den relationelle del, som bliver, hvad kan man sige ...

Lederen af Nordskolen siger:

Det handler jo om, at vi skal gøre dem livsduelige gennem positive relationer, anerkendelse og læring, og jeg tænker, det er et heldagsprojekt. Mange af vores børn, de ... det er også sådan en fortærsket floskel i dag, at man altid siger, det skal give mening, men for de her børn er det virkelig vigtigt, at tingene giver mening. Vi prøver at få dem interesseret i noget andet, i særdeleshed i forhold til at være sociale, fordi det sociale aspekt skal fylde her. Vi vil gerne have, at alle har en ven, fordi den dag, de kommer herfra, så er rammen for at hjælpe dem, den er anderledes. Altså, de får ikke bedre normering, end de har her, så vi skal gerne have arbejdet med deres socialitet i en eller anden form, mens de er her. Så de har noget med sig, når de kommer herfra (leder, Nordskolen).

Lederen peger her på, at en række af de fritidspædagogiske forståelser af formål, som man er forankret i og forstår sin pædagogfaglighed på baggrund af, synes at transcendere traditionelle skel såsom skole/fritid, lærerfaglighed/pædagogfaglighed og læring/omsorg. Perspektivet er, at formålet med at sikre livsduelige elever er et fritidspædagogisk formål såvel som et mål for skolen og skolens fag og faglige mål.

Data fra casestudierne peger på en række grundlæggende værdier, der synes at udgøre den grund, som den fritidspædagogiske praksis og forståelse står på. Ovenfor har vi fremhævet livsduelighed som en særlig værdi, som man navigerer efter på Nordskolen. Lederen på Sydskolen peger på dannelsesbegrebet som en afgørende værdi i arbejdet med det fritidspædagogiske felt på Sydskolen:

Og vi vil gerne gøre dem så, hvad skal man sige, dygtige som muligt. Så, ja, de skal være gode mennesker, kan man sige, når de kommer ud herfra. Det er et stort dannelsesstog, vi et eller andet sted også har gang i omkring alt det, de ikke nødvendigvis kan komme ud og få selv, fordi de har de udfordringer, de har. Dem prøver vi at lave i en, hvad skal man sige, en konstrueret kontekst for dem, sådan at de kan afprøve det og måske så have en lille smule erfaring, når de kommer ud herfra (leder, Nordskolen).

Det fællesskabende og det pædagogiske arbejde med at skabe rammer – og noget at være fælles om, står ligeledes centralt i data fra casestudierne. Lederen fra Nordskolen siger:

Altså, jeg tror: Hvis man spørger pædagogerne, nu har du snakket med dem også, så tror jeg, de ville sige det der med, at det kan lykkes for os at bringe dem sammen i nogle forpligtende fællesskaber. Omkring nogle fælles aktiviteter, omkring noget fælles tredje er enormt vigtigt, fordi det er der, vi kan se resultatet af det arbejde, vi har kæmpet for. Fordi mange af eleverne, der kommer ind her, de bliver beskrevet som elever, der profiterer af én til én-undervisning ... Så jeg tror, det er det dér, når missionen med fællesskaber lykkes, det, tror jeg, er noget af det, som pædagogerne er mest stolte af. Det er, når de får aktiviteter til at lykkes, hvor de er sammen i et fællesskab, og hvor der er så stor diversitet mellem eleverne, men alle kan komme smilende hjem (leder, Nordskolen).



Samarbejdet, eller måske mere specifikt relationerne, mellem faggrupperne i skolens specialtilbud fremstår også som en del af det værdigrundlag, som fritidspædagogikken står på:

Den kultur, vi har her på stedet, er jo baseret på, at der er en fuldstændig ligeværdighed mellem pædagogerne og lærerens arbejde. Og det betyder jo, at der ikke et hierarki, der er ikke noget misforhold imellem faggrupperne i forhold til det. Så man kan sige, begge parter – både pædagoger og lærere – de er så afhængige af hinanden. Og det er så indbygget i deres DNA, at de ved, at de har ... den ene kan ikke undvære den anden. Og det gør, at det er en helt naturlig del, at det kan lige så godt være en pædagog, som kommer og henter dem i SFO'en, eller en lærer, der henter dem i SFO'en. Altså, der er stort set ikke ... det er barnet og sagen, det handler om, og ikke faggruppen (leder, Nordskolen).

## 6.2 Fritidspædagogiske kerneaktiviteter

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viste, at pædagogerne i undersøgelsen vurderede, at de vigtigste fritidspædagogiske aktiviteter er fællesskabende aktiviteter og legeaktiviteter – og aktiviteter, der skaber rammer for fordybelse. Data fra observationerne i forbindelse med casestudierne rummer en lang række eksempler, der synes at understøtte fundene fra spørgeskemaundersøgelsen. De fællesskabende aktiviteter er i den grad repræsenteret i vores datamateriale, og interviewdata fra pædagoger såvel som fra ledere understøtter signifikansen af disse aktiviteter i en fritidspædagogisk sammenhæng i skolens specialtilbud.

Kl. 14.00 skal børnene spise madpakker. Pædagogerne hjælper børnene i gang med at spise ved at tælle maden og lege, at de ikke forstår, hvor maden bliver af, når børnene spiser den. Børnene spiser maden hurtigt og i smug. De synes, det er sjovt. Susanne fortæller, at de gør det for at skabe en god oplevelse omkring spisesituationen, for det er svært at få dem til at spise. De spørger: "Er det mon en mus?" og leder efter musen. Børnene spiser og griner. Bagefter sættes der film på. Nogle børn vil gerne se noget andet. Det får de lov til og får høretelefoner på (observation, Sydskolens).

Ovenstående eksempel fra observationerne kunne ret beset være et fritidspædagogisk blik ind i såvel almenområdet som det specialpædagogiske. Det centrale er pædagogerens arbejde med fællesskabende pædagogik. De fritidspædagogiske aktiviteter, der som i dette eksempel handler om det fællesskabende, er imidlertid rammesat af en konstant balance mellem fællesskabet og det enkelte barns forudsætninger og behov, hvilket den sidste del af observationen er et udtryk for. Børnene er i forskellige vanskeligheder og har forskellige forudsætninger for deltagelse, hvorfor graden af differentiering – også i forhold til deltagelse i fællesskabet – er stor. Fællesskab og særligt fællesskabende aktiviteter er en markant del af data fra casestudierne. Det vil sige, at i observationerne af den fritidspædagogiske praksis såvel som i data fra interviews med pædagoger og ledere står fællesskab helt centralt. En pædagog fra Nordskolen siger ved et af møderne i forskningscirklerne:

Men vi opererer meget med praksisfællesskaber, fordi en af de ting, skolen er rigtig opmærksom på, det er det der med, at alle skal have følelsen af at have en ven eller være i en eller anden form for fællesskab. Det fællesskab, det kan være at have sin helt egen rolle ude ved bordfodboldbordet. Man er måske ikke nødvendigvis med, men bare det, at man er accepteret i fællesskabet og kan få lov til at stå og kigge på. Det er så betydningsfuldt for nogle af vores elever, ikke? Og det er sådan nogle ting, vi også, altså hele tiden, forsøger at ramme (pædagog, Nordskolen).

På Nordskolen har pædagogerne at gøre med elever, der er i vanskeligheder i forhold til det sociale og emotionelle, og det bliver et afgørende aspekt af arbejdet med fællesskaber og fællesskabelse:

Det er meget det der med at være bindeleddet mellem elev-elev-relationen og være kreativ i forhold til at kunne opstille de her fællesskaber, hvor eleverne kan, altså kan tilgå efter et niveau, ikke? Det, synes jeg, det fylder meget i mit arbejde. Det gjorde det forrige skoleår, det gør det virkelig også meget det her skoleår (pædagog, Nordskolen).

Som beskrevet i det metodiske afsnit har vi arbejdet med forskellige måder at forsøge at mobilisere børneperspektiver på. På Sydskolens arbejdede pædagogerne med at give børnene engangskameraer, som de skulle bruge til at vise deres hverdag i skolen fra deres perspektiv. I samtaler mellem børn, pædagoger og forsker om de billeder, som børnene tog, blev fællesskab og betydningen heraf tematiseret:

Barn 1: Jeg synes, det er dejligt at se, vi er så glade allesammen.

Interviewer: Ja, det er faktisk.

Barn 1: Det kan godt gøre én glad.

Barn 2: Vi er kun glade på alle billederne.

Pædagog: Ja, det er rigtigt, der er kun glade mennesker på de her billeder. Både børn og voksne.

Barn 1: Nej, altså nu kan det godt være, at man ikke kan se Christinas ansigt, men jeg vil vædde med, at hun smiler eller sådan noget.

Pædagog: Men det er godt nok mørkt.

Barn 1: Jeg vil vædde med, at alle, de smiler ... At alle, de er glade på de her billeder.

Barn 2: I var begge to glade, sikkert.

Pædagog: Men der er faktisk sådan lidt, når man kigger rundt, så ... I ved nok, sådan når man tog billeder til fester. Altså sådan, så var der en tyveårsfødselsdag, og der ... Altså, det er jo, der er sådan lidt feststemning på billederne. Altså, der er mange smil og fjol og, ja, lige nøjagtig. Altså, det er sådan en forsamling af glade mennesker (observation, Sydskolens).

Børnenes perspektiver drejer sig her om glæden ved at være sammen i den pædagogiske sammenhæng, der udgør rammen for deres relationer. Det øjebliksbillede, som

børnenes billeder udgør, tolkes af børnene som være centreret omkring glæden ved at være sammen.

I interviews med pædagoger fra Sydskolen fremkom en række forståelser af kerneaktiviteter, der særligt kendetegner fritidspædagogikken for pædagogerne i konteksten af skolens specialtilbud, hvorimod pædagogerne på Nordskolen gav udtryk for et mere holistisk billede af fritidspædagogikken, der således i mindre grad bestod i enkelte nedslag. Pædagogerne på Sydskolen fremdrog en række aktiviteter, de så som særligt værdifulde i en fritidspædagogisk sammenhæng, eller som aktiviteter, der i særlig grad udgør en fritidspædagogisk tilgang i regi af skolens specialtilbud. Legen og især den frie leg blev fremhævet som værende central i forbindelse med børnenes sociale samspil. At skabe rum til ro og afslapning var for en anden pædagog en væsentlig del af det fritidspædagogiske felt, og flere af pædagogerne på Sydskolen talte også om at sætte fokus på børnenes positive mestringsoplevelser, og at fritidspædagogiske aktiviteter gerne må skabe rammerne herfor.

En pædagog tematiserede på den ene side forholdet mellem behov for en særlig struktureret fritidspædagogik grundet børnenes særlige behov og forudsætninger – og på den anden side rum til fordybelse og spontanitet, hvilket kunne udgøre et dilemma. En anden fremhævede, at aktiviteter, der fremmer børnenes medbestemmelse, er væsentlige.

På Nordskolen talte pædagogerne om balancen mellem fællesskabende aktiviteter med større grupper af børn på den ene side – og på den anden side mere afskærmende aktiviteter eller alenetid. Dette var noget, som havde betydning for de fritidspædagogiske aktiviteter:

(...) pausetid for nogle elever betyder jo også, at man kan gå ind og være social med andre, og så kan der være nogle gange, hvor vi siger, (at) alenetid ligesom er for at gøre eleven opmærksom på, at nu, altså, skal der være ro på, og nu har du lige brug for at blive afskærmet. Og det er ikke ens for alle, det er jo også en differentiering i forhold til måden at gøre det på. Men det er jo kendskabet til enkelte elever, hvor vi udmærket godt ved, at for eksempel inden vi skal ud til en stor fællesaktivitet, der har vi lige brug for, at arousal lige kommer ned på et niveau, hvor det ikke går så hurtigt, at man ikke opdager halvdelen af, hvad der foregår, eller man ikke kan tage imod en kollektiv besked. Det er i hvert fald meget sådan, jeg altså tænker det (pædagog, Nordskolen).

Et andet gennemgående forhold for flere af de interviewede pædagoger på såvel Syd- som Nordskolen er det pædagogiske arbejde med at skabe gode relationen og kontakt til eleverne, hvilket er befordrende for deres hverdag i skolen. Fastholdelse af den positive kontakt med eleverne er et centralt mål for de fritidspædagogiske aktiviteter:

Men vi har jo mange forskellige mål med aktiviteten også. At det er her, vi virkelig kan fange ham, få øjenkontakt, lige ryste gyngen en gang imellem og sige: "Orv, der var du, og du kigger på bolden. Nu gynger vi," så har man ligesom det der samspil også (pædagog, Sydskolen).

Det er et fællestræk ved respondenternes forståelser af fritidspædagogiske kerneaktiviteter i skolens specialtilbud, at der er tale om komplekse pædagogiske aktiviteter med

multiple formål og mål. Det er nærliggende at bemærke, at fritidspædagogikken i en almenpædagogisk kontekst efter alt at dømme vil rumme samme kompleksitet i forståelserne af forholdet mellem fritidspædagogiske aktiviteter, mål og formål. Ikke desto mindre gør der sig særlige forhold gældende i fundene i nærværende undersøgelse. En god fritidspædagogisk aktivitet er netop god, når den kan meget, og når den, baseret på en specialpædagogisk videns- og erfaringsbase, tager et differentieret hensyn til deltagelsesmuligheder og -barrierer samt det enkelte barns forudsætninger og særlige behov.

Lederen fra Nordskolen siger om bålaktiviteten:

Jamen, det samler dem jo. Men man kan sige, jeg synes jo, det er en god aktivitet, fordi der er så mange tråde i det, altså. Og læringen er også vigtig her, fordi det ligger ikke implicit i de her børn her, at de siger til deres mor og far. "Vi vil egentlig gerne med ud at handle i dag." De vil egentlig heller ikke med ud at handle. Men her er de sådan lidt, hvad kan man sige, forbundet i en eller anden forståelse af, at vi skal hygge omkring det her bål, men der er nogle processer, der skal gennemføres først. Og så kommer man med op og handler, og der er måske én, der sådan lige får at vide: "Prøv lige at finde ud af, hvad koster det, hvis vi tager det her." Altså, der ligger jo implicit altid noget underliggende læring i det, vi laver med dem, og det gør der også i SFO'en. Altså, SFO er også læring, det her sted her (leder, Nordskolen).

### 6.3 Læring versus omsorg

Kortlægningen af forskningslitteraturen såvel som resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen har vist, at fritidspædagogikken i skolen opleves som værende presset af en stærk læringsdiskurs og skolificering og derfor som værende udvandet. I en dansk kontekst er der tale om bevægelser, hvor fritidspædagogikken bl.a. er presset af reformen af folkeskolen i 2014, der bl.a. medførte længere skoledage og et mere udtalt fokus på faglig progression, læring, og at alle elever skulle blive så dygtige, som de kunne. Spørgsmålet i nærværende sammenhæng er naturligvis, om dette også gør sig gældende i forhold til fritidspædagogikken i skolens specialtilbud? Hvis det er tilfældet, hvilke implikationer kan det så medføre?

Forskellige nedslag i data fra casestudierne peger på, at fritidspædagogikken i regi af skolens specialtilbud ikke undslipper det krydspres, der kan udgøres af forholdet mellem en mere snæver skole- og læringsdiskurs på den ene side og en mere traditionel fritidspædagogisk diskurs på den anden. Der er således data, primært fra interviews, men også fra observationer, hvor såvel ledere som pædagoger trækker på et forskelligt vokabular, der enten er forankret i en stærk lærings- og fagdiskurs eller i en mere almenpædagogisk og fritidsorienteret pædagogik.

En af lederne på Syds skolen siger:

Altså når jeg kigger ind i, hvad vi har af formål for at have en special-SFO, for eksempel, så ligger det jo godt i tråd med det, jeg har været inde på ... Gøre dem så dygtige som muligt og så selvhjulpne som muligt – tænker jeg også er en vigtig del af det (leder, Syds skolen).

Lederen på Nordskolen siger:

Altså, man kan sige, at når SFO'en starter, så begynder lærerne jo at gå hjem. Og man kan sige, skolen er jo et sted, hvor vi stadigvæk tænker, (at) selvom børnene er meget kognitivt forskelligt udstyret, så er det jo et sted, hvor de skal blive så dygtige, de kan blive. Også til de helt grundlæggende obligatoriske fag, altså dansk og matematik og engelsk og tysk (leder, Nordskolen).

Her er klare reminiscenser af en særlig diskurs om læring og faglig progression: at blive så dygtige som muligt. Denne diskurs har sit ophav i reformen af folkeskolen fra 2014, der som nævnt har påvirket såvel forståelsen af fritidspædagogikken i skolen såvel som de mulighedsrum, fritidspædagogikken har i skolen.

Observationerne på Sydskolen foregik bl.a. i skolens morgen-SFO – et tilbud, som børnene bruger, inden skoledagen starter. Data fra observationerne peger på en dobbelthed, hvor krydspresset mellem fritidspædagogikken og en skole- eller læringsdiskurs viser sig tydeligt. I det følgende citat laver pædagogerne og børnene pandekager og er sammen ved morgenbordet:

H (pædagog) står i køkkenet med en pige og laver pandekager. Pigen laver pandekager, indtil alle har fået, og al dejen er brugt. Hun serverer også gerne pandekagerne. Alle er glade og vil gerne have pandekager. Når de har spist pandekager, bevæger de sig rundt i SFO'en, alt efter hvad de gerne vil. H (pædagog) er hele tiden i køkkenet, og C (pædagog) er hovedsageligt ved bordet, hvor hun hjælper børnene i gang med mosaikker og perler. Samlingspunktet er bordet og pandekagerne. Pædagogerne taler med børnene. De hører, hvad de har lyst til, og guider dem ind i en aktivitet (observation, Sydskolen).

I interviews med pædagogerne i morgen-SFO'en tales der om de fællesskabende aktiviteter, der er centrale for at give børnene en god start på dagen. Data fra casestudierne peger imidlertid på, at pædagogerne også forstår den fritidspædagogiske praksis om morgenen på skolens og undervisningens præmisser og mindre på fritidspædagogikkens egne præmisser:

Og dér, hvor der jo nok er alligevel lidt adskillelse, er jo, at morgen-SFO'ens primære opgave jo er, at eleven er klar til undervisningen. Det er noget af vores primære opgave ... Og så arbejder vi jo under folkeskoleloven, og det primære formål dér, det er, at vi skal hjælpe til. De kan blive så dygtige som overhovedet muligt, og det gør vi jo blandt andet ved at gøre dem klar (pædagog, Sydskolen).

Pædagogerne har en klar forståelse af, at en væsentlig del af det fritidspædagogiske formål om morgenen handler om at gøre eleverne klar til skolen – klar til den overgang i aktiviteter og det mål og formål, der er tale om, når eleverne går over i skoledelen. Det kommer ligeledes til udtryk, når pædagogerne diskuterer, hvorvidt de skal sige børn eller elever:

Når man siger elev i morgen-SFO, så synes jeg jo, det er forkert, fordi jeg har ikke lyst til, at barnet skal være elev dér. Børnene skal have lov til at være børn dér (pædagog, Sydskolen).

Jeg synes, at det kunne være så fedt at skabe en SFO, hvor de får lov til at være noget andet end elever. Fordi jeg skrev faktisk også diktering af pædagogik her, fordi vi har en kæmpe udfordring omkring vores morgen-SFO i forhold til, at der sådan er frit slag til, at andre personaler dikterer elevens morgen, uden at de helt forstår grundlaget for ... (pædagog, Sydskolen).

Pædagogernes udtalelser peger ind i diskussionen om, hvad fritidspædagogikken, i skolens morgen-SFO, overhovedet er til for. Er det et tilbud, der handler om fritidspædagogiske aktiviteter for børn – eller snarere en klargøring til det at gå i skole som elev?

Vi har en elev om morgenen, der skal ... der kommer en besked ud om, at vores elev, han skal ned og sidde på sin plads 7:30 i skolen, og SFO'en slutter først kl. 8.00. Så han skal op og sidde på sin plads kl. 7:30 alene, uden at der er opsyn med ham i den der halve time. Jeg tror ikke helt, at vi har fundet ud af, hvad fanden han egentlig sidder dér for. Og umiddelbart, så tænker jeg jo, at det nok er for at skabe ro, inden han skal i skole. Men det er super ærgerligt, fordi han er sådan en dreng, der har rigtig gode morgener (pædagog, Sydskolen).

Her er en klar indikation af, at pædagogerne er i tvivl om det pædagogiske grundlag for beslutningen om, at den pågældende dreng skal "gøres klar" til skolen, og hvorvidt det overhovedet er en fritidspædagogisk aktivitet og en del af et fritidspædagogisk formål.

På Nordskolen, hvor der er en stærk holistisk forståelse af det fritidspædagogiske element som en del af skolen og pædagogikken – og netop som et helhedstilbud, ser vi eksempler på fritidspædagogiske aktiviteter, der balancerer mellem det, vi ovenfor har påpeget som et dilemma mellem en skolificeret læringsdiskurs og en mere traditionel fritidspædagogisk forståelse:

Men stadigvæk – det er en heldagsskole med et SFO-tilbud, så derfor kommer du også til at opleve, at efter klokken 12.00, der er der stadigvæk lærere i skemaet, der deltager på lige fod i det, vi kan kalde for SFO-aktivitet, hvis vi vælger at kalde på SFO-aktivitet. Altså, så der er sådan den dér opbrud på en eller anden måde, i forhold til, altså, hvilke faggrupper det er, der deltager ... I bund og grund så har vi jo en skoledag hele dagen igennem. Bare på vores måde (pædagog, Nordskolen).

Skolelederen på Nordskolen rammesætter denne forståelse på følgende måde:

Når de så har fri fra skole og glider over i SFO, så har ret mange af vores børn, en rigtig stor procentdel af vores børn, de har godt af stadigvæk at ... jeg siger tit børn i stedet for elever, men det er det samme, men de har godt af at være i den samme struktur, som de oplever i skolen. Så dér, hvor det er muligt, der begynder man jo at arbejde med noget, nogle valgmuligheder. Og dér, hvor det ikke er muligt, der har man måske en fast struktur på det, fordi det er det, nogle af dem også trives bedst i.

Så jeg tror, vi er meget differentieret på, hvordan vi møder børnene. Og der skal gerne være en rød tråd både i skoledelen og i SFO-delen for, hvordan vi møder børnene, så. Men personalet, som er i SFO tiden, er jo også i skoletiden, så de kender børnene rigtig godt (leder, Nordskolen).

Målgruppens særlige behov og nødvendigheden af en specialpædagogisk viden og sammenhæng i børnenes dag, er en væsentlig del af forståelsen af et helhedstilbud på Nordskolen, hvilket vanskeliggør hele diskussionen af fritidspædagogik kontra skole, da personalet ikke arbejder med denne opfattelse.

Forholdet mellem en mere skole- og fagorienteret diskurs på den ene side og en mere traditionel fritidspædagogisk på den anden side synes altså at være til stede i data fra casestudierne. Det indikerer, at Nordskolen og Sydskolen står to forskellige steder, og at det også, til en vis grad, er forskellige fritidspædagogiske praksisformer, der synes at komme til udtryk.

## 6.4 Samarbejde mellem pædagoger og lærere

Som diskuteret flere gange i nærværende undersøgelse, særligt i forbindelse med fundene fra casestudierne, er samarbejdet tæt mellem pædagogerne og lærerne på såvel Nordskolen som Sydskolen. Vi har tidligere peget på, at pædagogerne på Nordskolen har den grundlæggende forståelse af deres pædagogfaglighed og professionsidentitet (jf. diskussionen af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud), at den er baseret på en helhedsorienteret tilgang, hvor det kan være vanskeligt at afgrænse det fritidspædagogiske felt fra andre pædagogiske og didaktiske aktiviteter, mål og formål. Følgende observation og efterfølgende samtale med en pædagog viser dette tydeligt:

Efter 20 minutters pause kalder K (pædagog) og JK (lærer) på de fem drenge. De skal sætte sig på deres plads ved det fælles runde bord. Herefter går de i gang med opgaven. Det handler om at fremlægge sin planche "Hvem er jeg?". M (pædagog) sidder sammen med drengene ved et fælles bord. K står ved tavlen foran bordet. K leder snakken, og han spørger de fem drenge, hvilke plancher de har. De andre to voksne hjælper drengene. De taper fx to plancher sammen. JK spørger også K om, hvilket mål der er. "Hvad skal de kunne, når de fremlægger?" spørger han. K spørger drengene, om der er nogen, som har brug for at forberede sig, inden de fremlægger. Det er der én, som har. Og de andre venter på ham, mens de småsnakker med M (observation, Nordskolen).

Jeg taler lidt med C, som fortæller mig, at der ikke er forskel på at være lærer og pædagog her. "Vi laver det samme," siger hun. "Vi laver skoleopgaver fra morgenstunden, men hen ad dagen smelter det hele sammen," siger hun (observation, Nordskolen).

Læreren fortæller, at han ser et godt samarbejde med pædagogerne. De går ind og ud af hinandens fagligheder. Han fortæller også, at der normalt er en pædagog, som går ind og ud af lokalet, mens de har den første lektion. Men der er sygdom. Vi går med pædagogikken hele dagen, men i starten af dagen

er det mere faglige fag, mens det senere bliver trivsel osv. Men pædagogikken er der hele tiden (observation, Nordskolen).

Det synes at gennemsyre Nordskolens DNA, at det er en nødvendighed og en grundlæggende del af kulturen på skolen, at samarbejdet er tæt mellem pædagoger og lærere, og at faggrænser næsten synes transcenderet:

Der er også en kultur her. Det er jo i bund og grund den, vi vil vende tilbage til, fordi det er sådan, det er her. Der er ikke forskel på professionerne på den måde, selvfølgelig er der det i virkeligheden, men vi kan stadig gå ind og varetage samme opgave langt hen ad vejen (pædagog, Nordskolen).

Der er imidlertid også data, der peger på, at man stadig tænker i mere traditionelle forståelser af lærer- og pædagogfaglighed og ansvar, hvor den tidligere nævnte transcendering af faggrænser og fagforståelser forekommer mindre tydelig:

Og med alt det, der bliver sagt, altså, man kommer ikke uden om tværprofessionelt samarbejde, det er kodeordet her på stedet. At vi arbejder så godt sammen med de andre faggrupper – især lærerne. Et klassisk eksempel kan jo være, at lærerne, de står for den planlagte undervisning, altså den fagfaglige undervisning. Det er dér, hvor de er eksperter. Det kan være, at de kommer til os og siger: "Vi har en elev, vi kan kun få ham til at sidde fem minutter ad gangen. Hvordan – har I nogle gode ideer til, hvordan vi eventuelt kan optimere hans tid ved hans bord?" Ikke? Altså, det er dér, hvor samarbejdet hele tiden kommer ind (pædagog, Nordskolen).

I et interview med lederen af en af afdelingerne på Sydskolen ser vi en mere klassisk forståelse af faggrupper og fagligt ansvar, men ligeledes en problematisering af disse faggrænser og en erkendelse af, at i regi af skolens specialtilbud må der nødvendigvis arbejdes med mere holistiske forståelser af fag og fagprofessionalitet:

Afdelingen her repræsenterer jo også tre forskellige faggrupper. Der er medhjælperne, som er ufaglærte, så er der pædagogerne, og så er der lærerne. At få tre faggrupper til at arbejde sammen og se potentialerne i hinandens fagligheder og hinandens kompetencer, det er faktisk ikke så nemt igen. Og det har voldt nogen udfordring. Og lad os sige, når man vil gå ind og kigge på det personlige og det faglige og det sociale hos børn og udvikle på de tre parametre, kan man sige, så har man også nogle fagspecifikke udfordringer i det. Fordi man vil jo nok antyde, i hvert fald, at pædagogerne har deres område, måske på det personlige og det sociale. Hvor lærerne nok vil hævde, at deres område er inden for det fag-faglige og den undervisningsmæssige del. Men hvis man bliver så opdelt i tingene, så lykkes det faktisk ikke rigtig at flytte barnet i dets udvikling, og det lykkes heller ikke ret godt at skabe trivsel hos børnene. Det bliver et sammensurium, et abstrakt mønstre af ting, der væver sig ind og ud af hinanden.

Og noget af det, vi er blevet dygtige til, synes jeg, det er faktisk at se, når lærerne for eksempel står for undervisningen, så kan der godt være en pædagog i periferien af det. Men pædagogen bliver faktisk rigtig god til at se, hvorfor er det, at lille Ida ikke er med i den her aktivitet? Hvad er det, der foregår,



hvor er det, hun hopper af hende, eller hvor er det, hun hopper på hende? For at se, hvornår lykkes det, hvornår lykkes det ikke (leder, Sydskolens).

Observationsdata fra Nordskolen viser, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere også er forankret i mere pragmatiske udfordringer med at skabe en hverdag for børnene, der er præget af struktur, ro og stabilitet:

Læreren fortæller, at de har brug for meget fleksibilitet. Der skal hele tiden være backup. Man ved aldrig, hvad dagen kalder på. I dag har vi brug for at finde tid til, at en kollega kan hente en pige, som vi ikke har set de sidste par dage. Vi må hele tiden lave vores planer om. Det skal give mening. Derfor snakker vi meget sammen som kollegaer. Vi skal hele tiden afstemme, hvad vi gør. Vi er hele tiden optaget af at se de gode løsninger. Hvad er der brug for i forhold til de enkelte børn? Skal de måske flytte gruppe? (observation, Nordskolen).

Skoledagen på Nordskolen er i høj grad præget af mulighederne for (og den oplevede værdi af) fleksibilitet i aktiviteter og fagligheder, som er i spil. Således kan man sige, at når pædagogerne gennem adskillige interviews viser en faglig selvforståelse, der er præget af udvaskede fagligheder og komplementære fagligheder, så giver det mening at tale om fritidspædagogiske tiltag gennem en skoledag, eller måske snarere fritidspædagogiske nedslag, der ikke er afgrænsede af tid eller rum, men snarere af børnenes behov:

To grupper af børn går sammen; de går en tur sammen med fire voksne. De går i 15 minutter. En af pædagogerne siger: "Her er der gode muligheder for at tale med børnene én til én. Det er lettere for børnene at tale med de voksne, når de ikke sidder overfor hinanden."

Efter gåturen er der engelsk. Fem drenge og en pige fra to forskellige grupper er sammen, og der er to lærere og en pædagog i rummet. De starter med at se et engelsk klip på tv. Herefter taler den ene lærer om det, som de har set. De taler både engelsk og dansk. Da en dreng skifter emne, går læreren med på det – og vender lidt efter tilbage til det oprindelige emne (observation, Nordskolen).

Lederen fra en af afdelingerne på Sydskolens taler om tværfaglighed som en nødvendighed og om bevægelser på Sydskolens, hvor pædagogerne og således også det fritidspædagogiske element bliver en del af fagteams og bedre situeret i enkelte fag:

Ja, man udnytter den tværfaglighed i forhold til at få SFO'en og i det hele taget den pædagogiske tilgang til at matche op imod de fagfaglige og didaktiske overvejelser, der har været på lærersiden. Så man kan sige, kreativiteten bliver tit ... kreativiteten bliver tit lagt over i hænderne på pædagoger, kan man sige ... Vi har jo fået begyndt arbejdet med fagteams i dansk, matematik, engelsk, krea og har nu sidst indbudt til fagtimer omkring SFO'en. Fordi ellers kan det nemt blive et appendiks til det enkelte team, men ikke så meget på tværs, og det handler alt om – fra indkøb til gennemførelse og bemanning, kan man sige. Så det har jo faktisk måske styrket den noget, at man lavet et fagteam, som mødes engang hver anden måned. Altså, og det man kan

sætte fokus på, jamen, helt praktisk: Er der noget, vi mangler? Er der noget, børnene gerne vil lave? (leder, Sydskolen).

## 6.5 Rum, tid og overgange

Kortlægningen af litteraturen viste, at oplevelsen af en udvandet eller måske snarere presset fritidspædagogik også havde materielle forklaringer. Oplevelser af reduceret plads, ringe fysiske lokationer og rum med dårlige mulighedsbetingelser for fritidspædagogiske aktiviteter var til stede i litteraturen. Vores undersøgelse gav blandede fund i denne sammenhæng.

På Sydskolen fandt vi, at der blandt pædagogerne var en oplevelse af nedprioritering af fritidspædagogikken, også når det kom til de fysiske mulighedsbetingelser eller manglen på samme:

Altså for os, der er det, altså, vores SFO er jo nærmest bare en gang. Men helt alvorligt, det er jo bare et stort åbent rum. Det er, fordi der sidder også sådan et indretningsteam på vores matrikel. Og der taler vi faktisk om lige netop SFO'en og om, hvor vigtigt det er for læring og for udvikling, at rummet, altså, er tilpasset. Og det er det ikke, som det ser ud lige nu. Vores er faktisk bare en stor gang, bare sådan lidt en bred gang, vi har ikke nogen SFO ... (pædagog, Sydskolen).

Altså, jeg – hver gang jeg har kreativt, så går jeg ned i det – vi har et rum, der hedder kreativ – så går jeg ned og henter og tager med op. Så jeg har sådan en skuffe, der hedder SFO-morgen, du ved, så tager jeg den med, ikke? Altså, der er intet. Der er intet overhovedet. Så det er jo totalt nedprioriteret – området, altså SFO, hvis det er det, vi taler om. Det er helt nedprioriteret. Det er ikke noget, man har brugt energi på, eller vi har ... Jeg også problematiseret, at vi ikke har fællesmøder for dem, der er sammen, er i morgen-SFO'erne, eftermiddags eller i ferierne. Altså, at man ikke har nogen møder omkring ... Altså, man kan sige, vi har jo igennem de senere år, så har vi jo fået færre lokaler, sådan er det (pædagog, Sydskolen).

Der er således en oplevelse af, at de fysiske rum og muligheder for den fritidspædagogiske praksis er begrænsede og egentlig forringede. Det synes at bidrage til pædagogerens forståelse; at der er en nedprioriteret fritidspædagogik. På Nordskolen er dette perspektiv fraværende i data, hvilket efter alt at dømme hænger nøje sammen med forståelsen af Nordskolen som et helhedstilbud, der til en vis grad synes at overskride faggrænser og til dels skole- og fagforankrede aktiviteter og mere fritidspædagogiske aktiviteter. Observationer fra Nordskolen viser dette – især synes rum til skole og fritidspædagogik og overgangene vanskelige at ane:

Der er et fælles rum, hvor aktiviteterne foregår. Men hver elev har også et rum, som kun er deres. Det har de indrettet i deres egen stil. En elev, som kommer fra en anden gruppe, har lavet odds-sedler om forskellige kampe i fodbold. Han kommer ind og lægger sedlerne på bordet, hvorefter alle voksne og mange af de andre børn kaster sig ud i at skrive på dem.

(Nu er der en overgang til SFO, fortæller K mig – uden at sige det højt).

Flere børn kommer ind i det lokale, hvor vi er. Nu er der ti børn. K fortæller børnene, at vi skal lave bål. Det er en aktivitet, som de har fast om tirsdagen. Sammen med bålaktiviteten laver de også tit dødbold eller fodbold.

Vi går til bålpladsen. Hver voksen har ansvaret for to-tre børn, og de har forskellige opgaver på vej til bålet. Nogle henter snobrødspinde. Bålet er startet op af en pædagog. De voksne sætter gang i bagning af snobrød, mens de taler med de enkelte børn (observation, Nordskolen).

Ligesom pædagogerne på Nordskolen i en interviewsammenhæng fortalte, at vi ikke ville kunne se forskel på lærere og pædagoger, fortæller de også her tydeligt, at der er tale om en overgang fra en skoleaktivitet til en fritidspædagogisk aktivitet – for at understrege, at det tilnærmelsesvist ikke er synligt i deres praksis.

Overgangen mellem den fritidspædagogiske praksis og skolen er ligeledes et tema i et interview med en af lederne fra Sydskolens. Lederen giver udtryk for nogle pædagogiske overvejelser i relation til overgangen til skolen om morgenen, hvilket tidligere er blevet tematiseret i interviews med pædagogerne i morgen-SFO på Sydskolens:

Der er jo, altså, man kan sige, SFO'en, man har jo den store, hvad skal man sige, mulighed, og den bliver lidt ned af gangen forvaltet på forskellig vis, hvor I også har oplevet, at nogen af dem bliver hentet fra SFO'en, og så bliver taget ned i klassen måske et kvarter før ellers. Så man kan sige, det bliver det filter, som sikrer sig, at vi får ro på børnene, at vi får gejlet børnene ind i en skolesituation, så overgangen ikke bliver så bastant. Altså, man hiver dem ikke bogstaveligt talt lige ud af sengen, og så smider dem op på hesten. Nej, de får et eller andet sådan meget mere glidende flow ind i en skoledag. Så man kan sige, de aktiviteter, skolen tager over med klokken kvart over otte eller klokken otte, det er jo altså aktiviteter, som har lidt en fortsættelse af SFO'en. Sådan, at hvis de sidder og spiller eller sidder og læser, altså, at man så rykker det med over, og så får dem hentet ind på en rolig bane (interview, Sydskolens).

Dette bekræfter de udsagn, der blev fremhævet i interviewet med pædagogerne ovenfor, hvor det kom frem, at dele af den fritidspædagogiske praksis om morgenen bliver betragtet som en forlængelse af skolen eller som en forberedende praksis til skoledagen. Her bliver en del af formålet at sikre en glidende og ubesværet overgang fra én kontekst til en anden for eleverne.

I forbindelse med kortlægningen af forskningslitteraturen har vi gennem nærværende rapport tematiseret, hvorledes tid opleves som værende blevet presset i en fritidspædagogisk optik. Reformen af folkeskolen afstedkom længere skoledage og mindre tid til det fritidspædagogiske område. Spørgsmålet er imidlertid, om pædagogerne i skolens specialtilbud også oplever et tidspres. På Nordskolen, hvor vi i et pædagogisk helhedsperspektiv kan tale om kontinuerlige fritidspædagogiske nedslag, er der en oplevelse af at have tid til børnene og de fritidspædagogiske aktiviteter:

Og vi har også godt med tid herude, som er megagodt. Vi føler os ikke presset af en tid, som skal sige og bestemme, hvad vi skal gøre og ikke skal gøre. Og når, det vi skal. Det mærker jeg da i hvert fald i forhold til de nye elever, jeg har, som har haft svært ved at komme i skole for eksempel. Jamen, vi drosler ned i tid. Tager det, vi tager (pædagog, Nordskolen).

Tidsforholdet får også et særligt udtryk i forhold til den målgruppe af børn, der er tale om. Der tales om den tid, som nogle af børnene har brug for i relation til deres udvikling og progression:

Pædagog 1: Men det er også igen: Man tillader tiden til at være der.

Pædagog 2: Ja, lige præcis. Der er ikke ... du har ikke nogen, der sidder herovre og dunker dig i hovedet og siger: Om en uge, fjorten dage, der ...

Pædagog 1: ... der skal du kunne det her ...

Pædagog 2: ... der skal personen kunne det og det og det.

Pædagog 1: Altså, der er en respekt og accept af, at vi skal nok nå i mål på et tidspunkt, men det er ikke tidsbestemt (interview, Nordskolen).

Spørgsmålet om tid peger også ind i et af de forhold, der var genstandsfelt i spørgeske- maundersøgelsen: at skabe rum til fordybelse. Pædagogerne på Sydskolens peger netop på, at det, som fritidspædagogikken kan hos dem, er at give tid og rum til fordybelse, tid til at stoppe op og give sig tid til at tale med børnene:

Så det kan SFO'en skabe. En anden struktur, fordi i SFO'en er en anden struktur. Det er jo egentlig lidt spændende, når vi er i et specialtilbud, som vi bryster os af at være ... have meget struktureret dagligdag, ikke? Men SFO'en har altså en anden struktur, hvor der ligesom er tid til fordybelse, hvor vi godt kan bruge tid, hvis der er en elev, der interesserer sig for et eller andet med tog for eksempel. Så kan vi faktisk godt bruge rigtig lang tid på det, når vi har tid i SFO'en (pædagog, Sydskolens).

Lederen af en af afdelingerne på Sydskolens adresserer forholdet vedrørende tid set i relation til folkeskolens almene område og de mål og formål, som pædagogikken og didaktikken er forankret i:

Ja, det tænker jeg, der er. Og jeg tænker også på det på den måde, at man ... jeg tror, man oplever i almenområdet et stort tidspres i forhold til at nå de mål, der nu er en del af vores målsætningskartotek, der ligger i folkeskolens formål, og alt det, der ligger i tilknytning til det. Der tror jeg faktisk, at man føler et kæmpestort tidspres i at nå de ting. Man kan sige her i specialundervisningen, ja, én ting er jo, at vi også er forpligtet ind i mål og formål, som folkeskolen nu foreskriver, så har vi også en erkendelse af, hvis vi bare skal nå et stykke hen i den retning, hvor de mål ligesom er defineret til, så skal vi handle anderledes, fordi vi kan ikke nå målene. Det ved vi godt. Så vi har dem selvfølgelig for øje, men det giver os faktisk en, hvad skal man sige, fleksibilitet og en mulighed for at åbne op og lege lidt mere med tingene og være lidt mere loose ... (leder, Sydskolens).

Dette giver os nogle perspektiver på, hvordan tid og mulige tidspres kan opleves anderledes i skolens specialtilbud, da elevgruppen og elevernes særlige behov og forudsætninger er anderledes. Lederen giver udtryk for, at målgruppens anderledes behov og deraf pædagogikkens og didaktikkens anderledes rettedhed giver en art fleksibilitet og en anderledes oplevelse af tid og pres.

På Nordskolen giver lederen også udtryk for, at der i den fritidspædagogiske forståelse og praksis på skolen er et særligt forhold til tid, hvilket er nødvendigt i forhold til den gruppe af børn, man har med at gøre:

Jamen, jeg tror, det er noget af det, vi forsøger at lære vores personale lige fra de starter her. Det der med, hvis de presser de her børn, så går det galt. Hvis vi giver dem tid, de har jo også lidt latenstid nogle gange – i forhold til at komme i gang med tingene og sådan noget, men hvis vi presser dem, så går det galt. Det kan de ikke, men hvis de får lov til at have deres egen tid på det, så er der nogle ting, der lykkes. Så der ligger jo sådan noget, altså, det er sådan helt grundlæggende psykologisk, der ligger i det her med, at vi bryder os heller ikke om at se børn, der bliver kede af det, hvis de sidder med en skolebog. Så vil vi hellere lægge skolebogen væk og så gå en tur. Så jo, vi har tid, vi har, altså, jeg tænker: Det, det i bund og grund handler om, det er, at man skal have tid.

Altså, man kan sige: Mennesker tager tid, men mennesker med autisme tager rigtig lang tid, og det er et parameter for at være her. Det er, man bliver nødt til ... og nogle gange, så vil de ingenting. Så er det et absolut nej, og så venter vi også nogle gange, ikke bare en time eller en dag, så venter vi måneder på en invitation til at komme ind og arbejde med dem igen, fordi de skal ville det, før det lykkes ...

Vi kan godt komme til at gå for langt med nogle elever, vi kan godt stille for store krav til dem, men vi forsøger hele tiden at have dem lige her og skrue på en lille smule ad gangen. Så jeg tror, det er nok det, vi har god tid, men det har vi ligesom valgt at have, fordi det er det, de her børn har brug for (leder, Nordskolen).

Tiden som et særligt forhold ved den fritidspædagogiske praksis med børn, der har særlige behov og særlige forudsætninger for at deltage, trives og lære, er således et gennemgående tema i data fra casestudierne. Og det er et forhold, som tillægges en særlig betydning og en særlig værdi.

## 6.6 Opsummering

Undersøgelserne i tre forskellige cases peger på en række forhold, der viser nogle særlige bevægelser i fritidspædagogikken, nogle eklatante forskelle i måder at forstå og praktisere fritidspædagogik i skolens specialtilbud på – og endelig nogle interessante forskelle i faglige selvforståelser. Som beskrevet i det metodiske afsnit er data fra casestudierne analyseret gennem tematisk analyse, hvor der er fremkommet en række temaer.

Et centralt fund i forbindelse med casestudierne er forståelserne af faglighed i en fritidspædagogisk kontekst og forståelsen eller oplevelserne af afgrænsning i forhold til andre fagligheder i skolen, hvilket primært omhandler lærerfaglighed. Den fritidspædagogiske faglighed, når den er indlejret i skolens specialtilbud, kan i forbindelse med casestudierne forstås på et kontinuum, hvor en fritidspædagogisk forståelse, der i et helhedsperspektiv anskues som en implicit del af en samlet helhedspædagogik, udgør den ene ende af kontinuummet. I den anden ende af kontinuummet er en forståelse af fritidspædagogisk praksis, der er mere tydeligt afgrænset i forhold til andre fagligheder, værdier og professionsidentiteter, og som på visse måder er en fritidspædagogisk faglighed, der opleves som presset.

I begyndelsen af denne del citerede vi Stæhr og Madsen (2020: 52), der peger på en forståelse af fritidspædagogikken, som står på en grund af grænsedragninger, bl.a. mellem skoletid og fritid og mellem medbestemmelse og implicit mindre medbestemmelse. Analyserne af data fra casestudierne bidrager til, at vi mener at kunne anfægte denne forståelse, når fritidspædagogikken er situeret i skolens specialtilbud. Med andre ord finder vi ikke i mindre grad en fritidspædagogik, der kan forstås på baggrund af en mere almen forståelse med tydelige grænsedragninger – bl.a. i forhold til tid, faglighed, rum og sted.

Manglen på denne forståelse og praktisering af fritidspædagogikken gennem tydelige afgrænsninger medfører ligeledes, at det kan være vanskeligt at pege på entydige definitioner af fritidspædagogikken, når denne er indlejret i skolens specialtilbud. Snarere giver det mening at betragte fritidspædagogikken som nedslag eller som en indlejret tilgang, der er en del af en mere samlet og holistisk pædagogik i relation til børn med særlige udfordringer og behov. Det vil sige, at skellene mellem skole og SFO eller skole og fritidspædagogik ikke forekommer så synlige, da der i høj grad er tale om en fritidspædagogisk tilgang til børnene og deres hverdag i skolen. I en vis udstrækning synes de fritidspædagogiske forståelser af formål og mål, som man er forankret i og forstår sin pædagogfaglighed på baggrund af, at transcendere traditionelle skel såsom skole/fritid, lærerfaglighed/pædagogfaglighed og læring/omsorg.

Fællesskabende aktiviteter med udgangspunkt i en grundlæggende diversitetsforståelse er afgørende centralt i fritidspædagogikken i casestudierne. Der forekommer en pædagogisk sensitivitet i forhold til at navigere i behovet for en konstant balance mellem fællesskabet på den ene side og det enkelte barns individuelle forudsætninger og behov på den anden. En fritidspædagogisk aktivitet i skolens specialtilbud er god, når den kan meget, og når den, baseret på en specialpædagogisk videns- og erfaringsbase, tager et differentieret hensyn til de deltagelsesmuligheder og -barrierer, der udgøres af det enkelte barns forudsætninger og særlige behov.

Analyserne af data fra casestudierne har endvidere vist, at fritidspædagogikken i skolens specialtilbud ikke synes at kunne undslippe det krydspres, der eksisterer i kraft af forholdet mellem en stærk fag- og læringsdiskurs og en mere traditionel fritidspædagogisk diskurs. I data ser vi flere indikationer på elementer af en særlig diskurs om læring og faglig progression, der kan siges at være en del af reformen af folkeskolen i 2014. Det er relevant, al den stund det giver os viden om, hvorvidt de fagprofessionelle forstår og praktiserer fritidspædagogikken på fritidspædagogikkens præmisser eller snarere som noget, der tjener andre formål. Analyserne har vist, at der ligger en forståelse, hos nogle af

pædagogerne i undersøgelsen, om, at en ikke uvæsentlig del af det fritidspædagogiske formål er at gøre eleverne klar til skolen; klar til fagfaglige aktiviteter, læring og progression. Det er imidlertid centralt at fremhæve, at der også, i dele af casestudierne, er en stærk forståelse af det fritidspædagogiske element i form af en holistisk forståelse af skolen og pædagogikken.

I forhold til samarbejde mellem pædagoger og lærere viser analyserne, at der eksisterer en forståelse af samarbejdet om børnene som en bydende nødvendighed og som en grundlæggende del af kulturen, hvormed faggrænser næsten synes transcenderet. Vi ser imidlertid også mere klassiske forståelser af faggrænser og fagprofessionelles ansvar, hvor det er tydeligt, at det didaktiske ansvar i skolen og for skolens fag er lærernes, og hvor fritidspædagogikken omhandler mere sociale og relationelle aspekter – og i en vis grad også handler om at gøre eleverne parate til skole og til læring.

Resultater fra analyser af data fra casestudierne viser også en vis dobbelthed i oplevelsen af fritidspædagogiske mulighedsrum, når det drejer sig om det fysiske aspekt. På den ene side har vi vist, hvordan oplevelser af nedprioritering af fritidspædagogikken kommer til udtryk – også når det kommer til de fysiske mulighedsbetingelser på skolen. Vi har imidlertid ligeledes fundet det modsatte, hvor der ikke er oplevede begrænsninger fysisk og rumligt i fritidspædagogikken, og hvor forskelle, hvad angår rum og lokationer i skolen og fritidspædagogikken (og overgange mellem dem) synes vanskelige at ane.

Endelig er det fund i forbindelse med casestudierne, som handler om, at der er en oplevelse af, at det at tage sig tid og have tid og rum til fordybelse, tid til at stoppe op og give sig tid til at tale med børnene, af afgørende betydning for god fritidspædagogik i skolens specialtilbud. Målgruppens anderledes og særdeles individuelle behov og forudsætninger – og dermed pædagogikkens og didaktikkens anderledes rettedhed – giver en art fleksibilitet og en anderledes oplevelse af tid. Desuden synes der at være et fravær af oplevelser af tidspres.

## 7. Diskussion

I nærværende forskningsprojekt stiller vi dette spørgsmål: Hvad er grundlaget for god fritidspædagogik, når denne foregår i skolens specialtilbud? Vi er bevidste om, at det er et grundlæggende normativt spørgsmål, men pædagogik er normativ, og fritidspædagogikken er normativ i sin grund, al den stund vi i pædagogikken nødvendigvis må spørge, hvad pædagogikken er til for, og hvilket indhold der er vigtigt. Vi stiller således ikke dette grundlæggende spørgsmål med det mål for øje at kunne opstille byggesten, der fører til god fritidspædagogik uanset hvilken kontekst der er tale om. Snarere gør vi det med det in mente, at resultaterne af vores empiriske undersøgelse skal bidrage til drøftelserne af, hvad god fritidspædagogik overhovedet er – især i regi af skolens specialtilbud.

På mange måder må vi nødvendigvis erkende og anerkende, at vi ved meget lidt om fritidspædagogikken, når den er indlejret i skolens specialtilbud og dermed situeret i specialpædagogiske kontekster. Ikke desto mindre peger nærværende undersøgelse og en række andre undersøgelser på, at fritidspædagogikken er under pres og under forandring (jf. bl.a. Andersson, 2014; Dahl og Karlsudd, 2015; Hjalmarsson, 2019; Johnson og Lillkvist, 2019).

Der er sket grundlæggende og radikale forandringer i fritidspædagogikkens rammebetingelser og eksistensvilkår, så måske skal vi redefinere den – og i mindre grad basere fritidspædagogiske definitioner, forståelser og praksisformer på grænsedragninger i forhold til bl.a. tid, faglighed(er), aktiviteter og formål. Måske skal vi snarere operere med den forståelse, at det fritidspædagogiske bidrager væsentligt på tværs af rum, formål, mål, tid og sted. Således handler en del af den normative diskussion af, hvad der i grunden konstituerer god fritidspædagogik i skolens specialtilbud, om, hvad der afgrænser fritidspædagogikken fra almenpædagogikken i dag. Den handler også om, hvorvidt vi snarere skal forstå fritidspædagogikken i skolens specialtilbud ud fra en mere holistisk tilgang, der transcenderer de typiske grænsedragninger og dermed revitaliserer fritidspædagogikken.

Vi har i nærværende undersøgelse opereret med et bredt datagrundlag, der består af henholdsvis kortlægning af forskningslitteraturen, en spørgeskemaundersøgelse og endelig et multipelt casestudie. Det har vi gjort for at skabe systematiseret viden, der på sammensat vis giver os perspektiver fra eksisterende forskning, et bredere indblik i fritidspædagogisk praksis og pædagogers oplevelser og forståelser samt et kontekstsensitivt og dybdegående nedslag, hvor pædagogers, elevers og lederes stemmer og perspektiver får betydning.

Undersøgelsen er motiveret af en grundlæggende erkendelsesinteresse i, hvilke konstituenten der kan forklare, hvad der i grunden udgør god fritidspædagogik i skolens specialtilbud. Derudover er undersøgelsen motiveret af det forhold, at fritidspædagogikken er underprioriteret. Det gælder politisk og økonomisk og i særdeleshed i den danske og nordiske forskning. Sidstnævnte forhold fremstår endnu mere markant, når der er tale om fritidspædagogik i skolens specialtilbud.

Vores kortlægning af forskningslitteraturen identificerede alene ét studie, der har fritidspædagogikken i skolens specialtilbud som sin genstand. Karlsudd (2020) påpeger, ligesom nærværende undersøgelse, at der er et betragteligt videnshul, og opfordrer til yderligere studier, hvilket forfatterne til denne undersøgelse kun kan støtte på kraftigste vis.



Stæhr og Madsen (2020: 50) skriver, at pædagogisk kvalitet i fritidspædagogikken "tager udgangspunkt i pædagogfaglig viden og situationsbunden kundskab om børne- og ungegrupperes divergerende hverdagsliv, institutionsliv og interessefællesskaber". Dette flugter på adækvat vis med en række af fundene i nærværende undersøgelse. Derfor vil vi i det følgende diskutere undersøgelsens fund – set i lyset af forståelsen af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud som en art specialiseret fritidspædagogik – som en situeret kundskabs- og praksisform.

## **7.1 Den specialiserede fritidspædagogik som situeret kundskab og praksis**

En række af denne undersøgelses resultater synes meningsfuldt at kunne samles under forhold, der karakteriserer den specialiserede fritidspædagogik som situeret kundskab og praksisform (jf. Stæhr og Madsen, 2022).

### **7.1.1 Livsduelighed**

Det pædagogiske arbejde med livsduelighed er i høj grad et almenpædagogisk arbejde og en del af at almenpædagogisk formål. Ikke desto mindre fremstår arbejdet med at fremme børn og unges livsduelighed i resultaterne som en del af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen viste, at fritidspædagogikkens vigtigste formål netop er at bidrage til, at børnene bliver livsduelige og dannes som mennesker. Analyserne af casestudierne har ligeledes vist, at netop livsdueligheden står helt centralt som et fritidspædagogisk formål, og at fritidspædagogiske aktiviteter dermed har livsdueligheden som navigationspunkt og mål.

### **7.1.2 En specialpædagogisk kundskabsbase**

Et andet fund i undersøgelsen, der primært er baseret på spørgeskemaundersøgelsen, omhandler det, man kunne kalde det specialiserede fritidspædagogiske vidensgrundlag. Fund peger her på, at specialpædagogisk viden vurderes som helt afgørende for det fritidspædagogiske arbejde i skolens specialtilbud, og respondenterne vurderer, at specialpædagogisk viden er vigtigere end en mere almenpædagogisk viden. Dette gør sig også gældende i resultaterne fra casestudierne, hvor det bl.a. fremhæves, at kompetencerne og den rette viden til at kunne begå sig i balancen mellem fællesskabet og det enkelte individs forudsætninger og særlige behov er af afgørende karakter. Fællesskabende aktiviteter med udgangspunkt i en grundlæggende diversitetsforståelse er afgørende centralt i den specialiserede fritidspædagogik. Spørgeskemaundersøgelsen viste, at pædagoger vurderer, at de vigtigste fritidspædagogiske aktiviteter i skolens specialtilbud netop er fællesskabende aktiviteter, leg og aktiviteter, der skaber rum til fordybelse.

Der forekommer med andre ord en (special)pædagogisk sensitivitet i forhold til at navigere i behovet for en konstant balance mellem fællesskabet på den ene side og det enkelte barns individuelle forudsætninger og behov på den anden. En fritidspædagogisk aktivitet i skolens specialtilbud er således god, når den kan meget, og når den, baseret på

specialpædagogisk viden og erfaring, tager et differentieret hensyn til de deltagelsesmuligheder og -barrierer, der udgøres af det enkelte barns forudsætninger og særlige behov. Denne balance diskuterer Biesta (2015) i sin forståelse af pædagogikkens formål, der er udspændt mellem domænerne for kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Man kan således diskutere, hvordan god fritidspædagogik i skolens specialtilbud netop peger ind i domænerne for den enkelte elevs subjektifikation, altså at blive til som menneske og individ, og socialisation, altså at kunne træde ind i fællesskaber og begå sig her.

### **7.1.3 Tid til fordybelse – mennesker tager tid**

Tid er et væsentligt forhold i de grundlag for god fritidspædagogik, som nærværende undersøgelse peger på. Tid er med andre ord en del af den specialiserede fritidspædagogiks kundskabs- og praksisform. Der er fund i den empiriske undersøgelse af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud, som viser, at der blandt pædagoger, ledere og børn/elever er en oplevelse af, at det at tage sig tid og have tid og rum til fordybelse er ganske centralt. Det er noget, som fritidspædagogikken kan skabe mulighed for.

For de fagprofessionelle handler det om tid til at stoppe op og give sig tid til at tale med børnene ud fra børnenes perspektiver. Målgruppens anderledes og særdeles individuelle behov og forudsætninger – og dermed pædagogikkens og didaktikkens anderledes rettet – synes at afstedkomme en fleksibilitet og en anderledes oplevelse af tid, der også er præget af tilsyneladende mindre oplevelser af egentligt tidspres.

## **7.2 Den specialiserede fritidspædagogiks bestanddele og omkalfatringer**

Fritidspædagogikken, som denne er situeret i skolens specialtilbud, kan siges at være defineret af bestanddele og omkalfatringer. Med bestanddele mener vi ikke alene det, der udgør noget, men snarere elementer, som i en vis udstrækning er bestanddele over tid. Omvendt anvendes begrebet omkalfatringer for at rumme de faktorer og bevægelser, der udgør væsentlige omvæltninger eller afgørende forandringer i den grund, som fritidspædagogikken står på.

### **7.2.1 Skolificering og nedprioritering af fritidspædagogikken**

Et centralt fund i denne undersøgelse er, at fritidspædagogikken – i almen forstand, men også som en specialiseret praksis- og kundskabsform – er præget af anseelige omkalfatringer. Kortlægningen af litteraturen viser, at fritidspædagogikken opleves som presset og udvandet i en grad, der har implikationer for pædagogfagligheden, samarbejdet med andre fagligheder i skolen og oplevelsen af professionsidentiteten.

Desuden peger kortlægningen og resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen og case-studierne på, at de fritidspædagogiske aktiviteter også er påvirket af denne fritidspædagogiske omkalfatring. Den skolificering, som forskningslitteraturen peger på i en almenpædagogisk ramme, gør sig også gældende i forbindelse med fritidspædagogikken i skolens specialtilbud, om end den får andre og mildere udtryk. Vi har vist, hvordan

resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen og casestudierne peger på en tydelig oplevelse at, at fritidspædagogikken i skolens specialtilbud er nedprioriteret.

Flere af undersøgelsens resultater peger på en skolificering af fritidspædagogikken, hvor diskurser om læring, fag og faglig progression bliver mere dominerende end en mere traditionel fritidspædagogisk diskurs. Denne skolificering af fritidspædagogikken fremgår med tydelighed i en række af de uddybende svar i spørgeskemaundersøgelsen og i forbindelse med casestudierne. Her kan vi se, at pædagoger til tider oplever fritidspædagogikken som værende til for at tjene skolens, læringens og fagenes formål og ikke fritidspædagogikken selv.

Undersøgelsen viser, at den specialiserede fritidspædagogik ikke synes at kunne undslippe det krydspres, der eksisterer i kraft af forholdet mellem en stærk fag- og læringsdiskurs og en mere traditionel fritidspædagogisk diskurs. Burbules (2004) taler om stærk og svag teleologi i pædagogikken og didaktikken. Det vil sige, at når vi diskuterer pædagogikkens formål, er der stærke og svage formål. En sådan stærk teleologi er netop hele læringsdiskursen og et fænomen som livsduelighed vil i Burbules begrebsverden være en svag teleologi. I en fritidspædagogisk sammenhæng, hvor fritidspædagogikken er presset og til dels udvandet af en stærk læringsdiskurs, må man påpege, at det er positivt, at en svag teleologi som livsduelighed står så stærkt i en specialiseret fritidspædagogisk kundskabs- og praksisform.

Læringsdiskursen og -fordringen som en stærk teleologi presser imidlertid på. Analyserne har vist, at nogle af pædagogerne i undersøgelsen har den opfattelse, at en ikke uvæsentlig del af det fritidspædagogiske formål er at gøre eleverne klar til skolen: klar til fagfaglige aktiviteter, læring og progression. Det er imidlertid vigtigt at fremhæve, at der også i dele af casestudierne er en stærk forståelse af det fritidspædagogiske element, som udgør en holistisk forståelse af skolen og pædagogikken. Endvidere viser resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, at læringsunderstøttelse i forhold til skolens fag ikke er et vigtigt fritidspædagogisk formål.

En række af de uddybende svar viser, at fritidspædagogikken opleves som presset og udvandet i forhold til skoledelen, hvilket stemmer overens med resultater fra kortlægningen af litteraturen. Der er ligeledes data, som peger på, at pædagogerne i ringe grad oplever deres fritidspædagogiske faglighed anerkendt af andre faggrupper, hvilket også lader til at gøre sig gældende i forbindelse med pædagog-lærersamarbejdet. Fund vedrørende pædagogernes oplevelser af rum kan bekræfte ovenstående: Vi har fremdraget, at der er pædagoger i undersøgelsen, som nævner manglende fysiske lokaliteter. Det bliver på sin vis et udtryk for en nedprioritering af fritidspædagogikken og reducerede fritidspædagogiske mulighedsrum.

### **7.3 Den afgrænsede og den transcenderende fritidspædagogik**

Vi har diskuteret, at fritidspædagogikken traditionelt og historisk betragtet bl.a. er defineret og forstået gennem grænsedragninger i forhold til tid (skoletid og fritid), formål, aktiviteter og i forhold til den pædagogfaglighed, der udspiller sig i praksis.

Vores undersøgelse peger på en mere kompleks forståelse af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud, der ikke alene bygger på traditionelle grænsedragninger. I skolens

specialtilbud, som denne kommer til udtryk i vores casestudier, der alene er et mindre udsnit af den fritidspædagogiske praksis i skolens specialtilbud, finder vi fritidspædagogikken på et kontinuum, men der sker bevægelser på dette kontinuum. På den ene side ser vi en fritidspædagogisk forståelse og praksis, der i et helhedsperspektiv anskues som en implicit del af en samlet helhedspædagogik, hvor grænserne mellem pædagog- og lærerfaglighed, opgaver og formål og tid og sted er vanskelige at ane. På den anden side ser vi en forståelse af fritidspædagogikken, der er mere tydeligt afgrænset i forhold til andre fagligheder, værdier og professionsidentiteter. På visse måder er der her tale om en fritidspædagogisk faglighed, der opleves som presset og dilemmafyldt.

Således viser en del af undersøgelsens fund både en traditionelt afgrænset fritidspædagogik og en transcenderende fritidspædagogik, hvilket netop synes at udfordre og opløse nogle af disse mere traditionelle grænsedragninger. Vi kan dermed anfægte nogle af de mere typiske forståelser og definitioner af fritidspædagogikken, når vi betragter den situation i skolens specialtilbud. Når vi ser tegn på den transcenderende fritidspædagogik, bliver det vanskeligt og måske unødvendigt at pege på entydige definitioner af fritidspædagogikken.

Vi mener derfor, at det kan være meningsfuldt og opbyggeligt at betragte fritidspædagogikken som en indlejret forståelse og tilgang, der er en uløselig komponent i en mere samlet, kompleks og holistisk pædagogik i relation til børn med særlige udfordringer og behov i skolens specialtilbud. Det betyder, at skellene mellem skole og SFO eller skole og fritidspædagogik i langt mindre grad er synlige. Dette må ikke forstås som en reduktion af fritidspædagogikkens signifikans og nødvendighed. Derimod kan vi i regi af skolens specialtilbud forstå en transcenderende fritidspædagogik som værende frigjort fra traditionelle grænser og som en del af en helhedspædagogik.

## 8. Afsluttende bemærkninger

Fritidspædagogikken står for indeværende i en særlig position, hvor den på den ene side står foran en mulig revitalisering, og på den anden side anerkendes det i bredere pædagogiske, politiske og forskningsmæssige kredse, at fritidspædagogikken er underprioriteret og presset. Nærværende empiriske undersøgelser af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud er for så vidt et udtryk for, at fritidspædagogikken står over for en fornyet interesse, en øget interesse og foran en mulig revitalisering. Undersøgelsen er motiveret af det forhold, at fritidspædagogikken, som en del af skolens pædagogik, er underprioriteret og opleves som presset. Denne underprioritering og oplevelserne af fritidspædagogikken som værende presset af andre og mere dominerende diskurser i skolen har denne empiriske undersøgelse bekræftet.

Dette forskningsprojekt har som sit overordnede formål haft spørgsmålet: Hvad kendetegner god fritidspædagogik i skolens specialtilbud, og hvad kan vi opfatte som grundlag for god fritidspædagogik? Som nævnt tidligere har dette spørgsmål normative komponenter, og det lægger op til diskussioner om formål og om, hvad fritidspædagogikken i skolens specialtilbud overhovedet er til for. Sådanne diskussioner har været en stor del af arbejdet i forskningscirklerne med pædagogerne i casestudierne, da der er blevet stillet spørgsmål til fritidspædagogikken i almindelighed såvel som, når den er indlejret i skolens specialtilbud. Vores erkendelsesinteresse har netop været, hvilke andre konturer,

dilemmaer og potentialer fritidspædagogikken får, når den er situeret i de dele af den pædagogiske og didaktiske praksis i skolen, der er til for børn og unge, som har brug for andre tilbud, end hvad den almene folkeskole kan tilbyde.

Vi har peget på en række empiriske fund, der kan give os nye forståelser af, hvordan god fritidspædagogik kan se ud i skolens specialtilbud. Vi har imidlertid også vist, at en række af de forhold og bevægelser, der presser fritidspædagogikken i den almene folkeskole, også gør sig gældende i den specialiserede fritidspædagogik. Endelig har vi som følge af resultaterne foreslået en anfægtelse af en mere klassisk og grænsedragende forståelse og praktisering af fritidspædagogikken til fordel for det, man kunne kalde en transcenderende fritidspædagogik. Den må – som en mere holistisk og helhedsorienteret pædagogik – nødvendigvis betragtes som en uløselig komponent i en mere samlet pædagogik i relation til børn med særlige udfordringer og behov i skolens specialtilbud.

### **Metodiske begrænsninger og fremtidig forskning**

En empirisk undersøgelse af pædagogiske og menneskelige fænomener vil altid indeholde metodiske begrænsninger og tillige metodiske problemer. Vi har i denne undersøgelse forsøgt at anvende metodiske greb, der er mangfoldige og forankrede i allerede eksisterende forskning og i greb, der kan skabe data, som potentielt kan give os perspektiver med en vis bredde – og samtidig mere dybdegående og kontekstsensitive perspektiver.

Spørgeskemaundersøgelsen har en begrænset udsigelseskraft grundet det forholdsvist lave antal respondenter. Distributionen af spørgeskemaet foregik gennem de to pågældende kommuners skoleforvaltninger og var således afhængig af, at der ikke var fejl i identificeringen af de rette respondenter, hvilket vil sige pædagoger i skolens specialtilbud. Fremtidige undersøgelser rådes til at anvende mere stringente og systematiske distribueringsmetoder og identificering af respondenter. Casestudier er tidskrævende og omfattende, men væsentlige i forhold til at skabe kontekstsensitive og dybdegående data. I nærværende undersøgelse er der tale om tre cases, der på forskellig vis har givet forskellige data og indsigter i fritidspædagogikken. Fremtidige studier på området kunne med fordel indtænke en større geografisk spredning og en demografisk sensitivitet i selektionen af cases.

## 9. Litteratur

- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspædagogiken i Sverige? *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 61-74.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 1(1), 5-17.
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education* 50(1), 75-87.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Biesta, G. (2010). *God uddannelse i målingens tidsalder. Etik, politik og demokrati*. Aarhus: Klim.
- 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.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burbules, N. (2004). Ways of thinking about educational quality. *Educational Researcher*, 33(6), 4-10.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dahl, M. & Karlsudd, P. (2015). Leisure-time teachers in a changed profession. *Problems of education in the 21st century*, 68(22), 22-35.
- Engsig, T.T. (2022). Nordic representations and paradoxes of inclusive education. I: Tierney, R., Rizvi, F. & Ercikan, K (red.). *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspædagogik – en forskningsöversikt*. Forskning i korthet, 1. Malmö: Sveriges Kommuner och Landsting och Kommunförbundet Skåne.
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28), 1-9.
- Gravesen, D.T. & Ringskou, L. (2018). On the move from pedagogy to timeagogy? Or how time constitutes the work of pedagogues in the Danish primary school and leisure-time center. *International Journal for Research on Extended Education*, 5, 164-177.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hjalmarsson, M. (2019). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: approaches and challenges. *Early Child Development and Care*, 189(13), 1-10.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (2014). Omsorg i svenska fritidshem. *Barn*, 3(2), 91-105.
- Johnson, K. (2020). Principals' perspective on pupil's social learning in the Swedish school age educate. *International Journal for Research on Extended Education*, 8, 5-21.
- Johnson, K. & Lillkvist, A (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243-257.
- Jongen, C.S., McCalman, J. & Bainbridge, R.G. (2020). A systematic scoping review of the resilience intervention literature for indigenous adolescents in CANZUS nations. *Frontiers in Public Health*, 7(351), 1-16.
- Karlsudd, P. (2020). Looking for special education in the Swedish after-school leisure program construction and testing of an analysis model. *Education Sciences*, 10(12), 1-13.
- KL (Kommunernes Landsforening) (2020). *Flere elever modtager specialtilbud*. København: Kommunernes Landsforening. Lokaliseret på www 12.12.22. <https://www.kl.dk/nyheder/os/2020/januar/flere-elever-modtager-specialtilbud/#:~:text=De%20enkelte%20skoler%20tilskyndes%20til,personale%20med%20de%20optimale%20kompetencer>
- Klerfelt, A. & Stecher, L. (2018). Swedish school-age educate centres and German all-day schools. A bi-national comparison of two prototypes of extended education. *IJREE (International Journal for Research on Extended Education)*, 6(1), 49-65.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundbäck, B. & Fälth, L. (2019). Leisure-time activities including children with special needs: A research overview. *International Journal for Research on Extended Education*, 7, 20-35.
- Närvänen, A.L. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-25.
- Perselli, A.K. & Hörnell, A. (2019). Fritidspædagogers forståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn*, 1, 63-79.
- 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 pædagogikk og kritikk*, 8, 78-92.
- Ringskou, L. & 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.

- Ringskou, L.T. & Gravesen, D.T. (2019). Hvad ved vi egentlig om skole- og fritidspædagoger? En kritisk analyse af den forskningsbaserede litteratur på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark. *Social Kritik: Tidsskrift for social analyse & debat*, 37(160), 76-85.
- Skovhus, R.B. & Buhl, R. (2014). *Hvad er forskningscirkler, og hvordan arbejder vi med dem?* København: Danske Professionshøjskoler.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York; NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Stæhr, M. & Madsen, L. (2020). Pædagogisk ekspertise og kvalitet i fritidsinstitutionerne. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(2), 49-63.
- VIVE (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater – Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Professionshøjskolen UCN  
Mylus Erichsens Vej 137  
9210 Aalborg Sø

[www.ucn.dk](http://www.ucn.dk)