

De gør det jo egentlig kun for at hjælpe en

- SFO-børns oplevelse af præstationssamfundet
og det præstationsfrigørende rum



Del A: Artikel

Rapportens samlede antal tegn
(med mellemrum & fodnoter): 53610
Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 22,33

Elisabeth Rønne Sangild Christensen
Studienummer: 20173461
Vejleder: Noomi Christine Linde Matthiesen

Kandidatspeciale, Psykologi
Aalborg Universitet
Dato: 31.05.2024

Abstract

This article examines experience with performance culture and the performance liberated room (præstationsfrigørende rum) by children in municipal leisure time care facility at schools (skolefritidsordning, SFO). This is examined phenomenologically through four semi-structured interviews with eight children in second and third grade from two different SFO's in the north- and middle of Jutland. The interviews were coded through an interpretative phenomenological analysis which pointed to three themes: 'In the SFO you enjoy yourself and play', 'performance-orientation' and 'participation'. The first theme points towards children who connects playing and enjoying themselves - at hygge sig - within the SFO. But it also points to children who are left out and to children who finds the activities in the SFO as performance orientated. The second theme points towards two individualistic tendencies in the school, a soft and a hard individualistic tendency. The third theme points towards participation as a liberation if it is directed outward to the world instead of inward to the individual. The overall result is pointed towards an incipient development of a budding performance orientation but does not point to performance burdened children. To avoid this orientation a transverse existential educational perspective (eksistentielt dannelsesperspektiv) is suggested through the performance liberated room as an approach in the school and in SFO's.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	1
DET PRÆSTATIONSFRIGØRENDE RUM	2
METODOLOGI	5
BØRNEPERSPEKTIV	6
METODISKE OVERVEJELSER	7
I SFO'EN HYGGER MAN SIG OG LEGER	8
PRÆSTATION RUNDT OM LEG	12
PRÆSTATIONS-ORIENTERING	15
INDIVIDET I SKOLEN	16
DANNELSESSAMARBEJDE	17
MEDBESTEMMELSE	20
DET PRÆSTATIONSFRIGØRENDE RUM SOM DANNELSESRUM	21
AFRUNDING	22
REFERENCELISTE	24

Indledning

Denne artikel tager udgangspunkt i SFO¹-børns forhold til præstationer, ud fra Anders Petersen og Søren Christian Kroghs (2021) tanker om præstationssamfundet og det præstationsfrigørende rum.

SFO'er befinder sig i grænsefeltet mellem barnets primære kontekster nemlig skole og hjem. Det er en del af barnets fritid, samtidig med at være en institution med politisk satte krav og lovgivning. SFO'er er herved både en hverdagslig praksis og en institutionel sammenhæng mellem skole og hjem. SFO'er adskiller sig fra andre fritidsaktiviteter, ved netop at være tæt forbundet med skolen som institution. SFO'er bliver derfor både et sted, hvor børnene er frie til at bestemme over deres egen tid, samtidig med at de er underlagt nogle af de samme institutionelle sammenhænge som de møder i skolen (Børne- og undervisningsministeriet, 2024; Kampmann, 2014). SFO'er kan ikke siges at være isolerede oaser i samfundet, men påvirkes netop institutionelt gennem krav og gennem (re)produceringen af de mennesker der indgår i den (Vilholm, 2022). Dette betyder også at SFO'er uundgåeligt påvirkes af samfundets tendenser og udvikling.

En udvikling, som både nyhedsbilledet og forskning peger på er, at børn og unge gennem længere tid har været i stigende mistrivsel. Vidensråd for forebyggelse konkluderer i deres rapport fra 2020 at 15% af alle børn og unge diagnosticeres med en psykisk lidelse før, de fylder 18 år (Jeppesen, Obel, Lund, Madsen, Nielsen & Nordentoft, 2020). Børns Vilkår udkom også i 2020 med en rapport om stigende fravær i skolerne og skriver at, ”skolefravær og mistrivsel går hånd i hånd” (Nielsen, Lund, Jespersen, Stage & Jensen, 2020, p.3).

Der findes ikke et entydigt svar på, hvor mistrivsel blandt børn og unge er opstået og det kan ikke isoleres til én faktor (Ottosen, Andreasen, Dahl, Lausten, Rayce & Tagmose, 2022). I denne artikel tages der udgangspunkt i Anders Petersens (2016) svar gennem det, han kalder præstationssamfundet. Præstationssamfundets bagtæppe er konkurrencestaten (Petersen, 2016). Konkurrencestaten oprinder fra Ove K. Pedersens (2011) samfundsanalyse og beskrives i bogen af samme navn. Han peger på, hvordan profit og outcome er blevet drivkraft, for samfundet og hvordan

¹ Skole- fritidsordning.

staten er gået fra en velfærdsstat til en konkurrencestat hvor international konkurrence for forøgelse af nationens kapital er blevet centralt. Borgeren bliver herved til for staten og udvikles til 'soldater' for nationens konkurrence (Pedersen, 2011). Det ønskede individ bliver derfor et opportunistisk og egennyttigt individ, som lader sig motivere af et incitament om at realisere og maksimere sin egen nytte i selvtinteressens navn, for at realisere sin egen version af det gode liv.

Petersen (2016) skriver dog hvordan dette opportunistiske og egennyttige individ ikke er dækkende for kompleksiteten, som individet står overfor i dag og herfor må suppleres med præstationssamfundets individforståelse. Denne beskrives senere. Ved præstationssamfundet er resultatet af præstationen centralt for samfundet og individet. På den måde kommer præstationssamfundet både oppefra gennem institutionalisering, hvorved målbare resultater og effektivisering bliver centralt for institutionerne. Samtidig (re)produceres præstationssamfundet nedefra – fra det levede liv (Petersen, 2016; Petersen & Krogh, 2021; Ringskou, Brinkmann, Matthiesen & Szulevicz, 2024).

Det levede liv forekommer i præstationssamfundet gennem, hvad Petersen (2016) betegner som præstationsindividet. Præstationsindividet er kendetegnet ved at det selv bliver midtpunkt for sin egen tilværelse. Dette betyder, at individet også bliver ansvarlig for sin egen succes og fiasko, hvori præstationen bliver indikator for, hvor godt individet lykkes med at udfolde og realisere de muligheder, der ligger foran det, uagtet om dette er en arbejdsopgave eller selvudvikling (Petersen & Krogh, 2021). Individet må altid stille sig parat til forandring og at maksimere sin tid, til altid at 'gøre bedre', 'være bedre' og optimere sig selv, som forårsager en konstant sammenligning og dårlig samvittighed (Meier, 2022; Ringskou, Brinkmann, Matthiesen & Szulevicz, 2024). Dette øgede præstationspres kan altså være en medvirkende årsag til den stigende mistriivsel i samfundet (Petersen, 2016).

Petersen og Krogh (2021) peger også på et modsvar til mistriivsel i præstationssamfundet og fremlægger i deres bog *Præstationskultur* som de kalder *det præstationsfrigørende rum*.

Det præstationsfrigørende rum

Det præstationsfrigørende rum har til hensigt at fremme og styrke fordybelse, oprigtig nysgerrighed og interesse, gennem at frigøre præstationer, ved ikke snævert at knytte præstationen til et resultatorienteret output (Petersen & Krogh, 2021).

Petersen og Krogh (2021) skriver, hvordan præstationen, når den afkobles prædefinerede målsætninger, får værdi i sig selv:

”Præstationen er frigjort, når den ikke er snævert knyttet til et output [...] men tværtimod frakoblet de prædefinerede målsætninger, vi ofte vurderer vores egne og andres præstationer med. Når det er tilfældet, er der noget frigørende over præstationen. Den har værdi i sig selv.”

(Petersen & Krogh, 2021, p.63)

Herved bliver aktiviteten til for aktivitetens skyld, ikke for at opnå et prædefineret output. Værdien flyttes herved fra resultatet af præstationen til aktiviteten selv.

I denne artikel skelner jeg mellem tre forskellige, men forbundne præstationsformer nemlig den instrumentelle-, den komparative- og den selvmonitorerende præstation. Den instrumentelle præstation omhandler, hvordan aktiviteten fx måles for herigennem at fremme et forudbestemt mål. Aktiviteten skal gennem instrumentalisering optimeres og/eller effektiviseres for at opnå en fremtidig præstation. Den instrumentelle præstationsform forsøger på denne måde at beherske fremtiden, ved at ”[...] bringe fremtiden ind i nutiden og derigennem løbende forudsige hvad fremtiden vil få behov for” (Petersen, 2016, p.93). Nuets aktivitet monitoreres altså instrumentelt for at opnå et fremtidsorienteret mål (Petersen, 2016).

Den komparative præstation omhandler den sammenligning som præstationsindividet er underlagt, for at opnå attraktivitet på fx arbejdsmarkedet, eller i det sociale liv. Petersen (2016) skriver:

”[...] præstationsindividet er underlagt specifikke tvangsformer, der kommer til udtryk som formaninger: Vær aktiv, opsøg netværk og maksimer din tid. Gør dig klar til at agere i konkurrence med andre, ellers er du ikke attraktiv for arbejdsmarkedet og for det sociale liv som sådan.” (Petersen, 2016, p.73)

Petersen (2016) beskriver altså, hvordan præstationsindividet sammenligner sig (konkurrer) for at være attraktiv. Sammenligningen bliver derfor ikke kun en måling af resultater, men en konkurrence for at opnå succes og udkonkurrere andre.

Den sidste præstationsform individet står overfor i forsøget på at opnå det uopnåelige krav om succes, er selvmonitoreringspræstationen. Selvmonitorering omhandler individets monitorering af sig selv. Petersen (2016) beskriver, hvordan den sportslige præstationskultur, hvor flid og disciplinering er forventeligt for at kunne optimere sin præstation, har bevæget sig ind i samfundet. For sportsudøveren bliver sporten centrum for handling, for at opnå resultater, også udenfor

sportsaktiviteten. Sportsudøveren må så at sige lægge bånd på sig selv for sportsresultatets skyld. En sådan disciplinering af individet er ifølge Petersen (2016) i dag ikke kun gældende i den sportslige verden, men er trængt ind i resten af samfundet, og gør sig herved også gældende for præstationsindividet.

Selvmonitoreringspræstationen omhandler altså monitorering af selvet, hvori selvets centrum bliver aktiviteten for resultatets skyld.

At præstationen frigøres, betyder ikke at præstationen frakobles aktiviteten, for mennesker kan ikke undgå at præstere. I stedet handler det om at præstationen frigøres *fra* noget eller nogen, der hæmmer, begrænser eller undertrykker individet og i stedet frigøres *til* noget – der frigives et råderum til nye muligheder (Ringskou, Brinkmann, Matthiesen & Szuleviz, 2024). Denne frigørelse *fra* omhandler i det præstationsfrigørende rum de output og prædefinerede målsætninger, som der igennem præstationssamfundet sættes både direkte gennem instrumentalisering og indirekte gennem præstationens krav om succes mod individet (Petersen & Krogh, 2021; Christensen, del A, 2024). Det er altså i det præstationsfrigørende rum ikke hensigten at gøre rummet præstations frit, men i stedet at mennesket opnår det rette forhold til præstationen, hvorved den ikke bliver værdiafgørende for individet.

Rummet ved det præstationsfrigørende rum er ikke per se et fysisk rum, det kan være fysisk, mentalt eller et rum uden vægge (Petersen & Krogh, 2021). Det kan også være et planlagt eller et spontant rum. Et planlagt præstationsfrigørende rum er, hvis en aktivitet er planlagt, men uden på forhånd at have et defineret mål. Modsat kan et præstationsfrigørende rum opstå spontant gennem uplanlagte aktiviteter (Ringskou, Brinkmann, Matthiesen & Szuleviz, 2024). Det vigtige, skriver Petersen & Krogh (2021), er ikke om rummet er fysisk eller er et rum i overført betydning, men at det bliver et rum, hvor børnene ikke presses til at honorere præstationskulturens krav, og hvor de uforstyrret kan være, frigjorte fra præstationssamfundets og -kulturens outputtænkning og resultatorientering (Petersen, 2016; Ringskou, Brinkmann, Matthiesen & Szulevicz, 2024).

I denne artikel er undersøgelsesinteressen netop præstationssamfundet og præstationsfrigørende rum ud fra SFO-børns perspektiv. Jeg stiller derfor spørgsmålet: *Hvad er SFO-børns oplevelse af præstationssamfundet og det præstationsfrigørende rum?*

Metodologi

Til undersøgelse af SFO-børns oplevelse af præstationssamfundet og det præstationsfrigørende rum anlægger jeg en kritisk fænomenologisk videnskabsteoretisk tilgang. Den kritisk fænomenologiske tilgang er en nyere fænomenologisk tilgang med et kritisk perspektiv (Ferencz-Flatz, 2023; Magri & McQueen, 2023). Fænomenologi er en tilgang, der beskæftiger sig med, hvad der er givet ved en oplevelse/erfaring (på engelsk: experience), ved at beskrive strukturen af det givne. Herved er interessen ikke, hvilket fænomen der undersøges, men hvordan fænomenerne relateres hos individet gennem oplevelser/erfaringer (Laferté-Coutu, 2021). Ved fænomenologien tilstræber undersøgeren at finde mening hos mennesker, som prøver at finde mening i deres oplevelser/erfaringer (Hood, 2015; Magri & McQueen, 2023).

Ved kritisk fænomenologi er interessen, ligesom ved traditionel fænomenologi, undersøgelsen af fænomenet. Den adskiller sig dog fra traditionel fænomenologi ved ikke ved at separere verden og fænomenet, da dette ifølge kritisk fænomenologi ikke er muligt. I stedet anerkendes det, at verden og herigennem også menneskers oplevelser af den er underlagt strukturerer, som former, hvad og hvordan vi erkender/oplever (Pons, Krema & Oksala, 2023). Kritisk fænomenologi afviser derfor den eidetiske og transcendentale reduktion og peger i stedet på en co- og quasi-transcendental analyse af livsverdener situeret i foranderlige men relativt stabile socio-historiske strukturer. Herudover anlægger den kritiske fænomenologi også en politisk agenda² om at pege på samt ændre strukturer, som undertrykker og/eller skaber ulighed (Aldea, Carr & Heimänaa, 2022). Kritisk fænomenologisk tilgang har herved en interesse i at identificere, beskrive og potentielt frigøre måder at være menneske på i den sociale verden uden at re- eller genkategorisere dem i rigide strukturer (Magri & McQueen, 2023).

Kritisk fænomenologi inddrager også en anden subjektforståelse end traditionel fænomenologi. Ved begge tilgange er interessen førstepersons oplevelser/erfaringer,

² Denne politiske agenda tolker jeg bredt, som fx en aktivistisk (Guenther, 2019), ideologisk, (Valentine, 2020) eller normativ agenda. Laferté-Coutu (2021) beskriver to forskellige tilgange, Lisa Guenthers tilgang som anlægger en transformativ tilgang, hvorved hun kalder på en politisk praksis, som defineres ved en kamp for frihed og restrukturering af verden. Som modstilling er Al-Sajis tilgang som i stedet opfordrer til at dvæle ved uretfærdigheden, altså nærmere en deskriptiv tilgang.

men modsat traditionel fænomenologi argumenterer kritisk fænomenologi for, at selvet ikke kan afskæres fra relationer³ (Valentine, 2020). Således bliver undersøgerens tilgængelighed til fænomenet direkte *sammen* med subjektet fremfor gennem en eidetisk reduktion og epoche. Ved kritisk fænomenologi retter subjektet opmærksomheden mod fænomenet gennem, hvilken subjektet har en interesse – det kæres om fænomenet. Kritisk fænomenologi har heri også en interesse for *hvordan* subjektet kom til at rette opmærksomheden mod dette (O’Byrne, 2020).

Ud over den kritisk fænomenologiske tilgang som videnskabsteoretisk tilgang, har jeg også anlagt et børneperspektiv, da det ikke kun er relevant *at* anlægge et første-persons perspektiv, men også at forholde sig til *hvordan* denne første-person anskues.

Børneperspektiv

Børneperspektiv handler om hvordan børn ontologisk forstås og epistemologisk tilgås (Alanen, 2017). Denne overvejelse om hvordan barnet forstås og tilgås, er særligt vigtig i forskning med børn, da børn og barndom ikke er entydige neutrale forståelser, da der findes mange tolkninger af hvad et barn og en barndom er både kulturelt og (socio-)historisk (Walkerdine, 2009; Sommer, 2010). Samtidig har børn ikke samme medindflydelse på perspektivet af dem selv, som voksne har (Warming, 2019; Wall, 2014; Johansson & Samuelsson, 2003). Dog er børneperspektiv ikke en entydig betegnelse, det er, som Hanne Warming (2019) beskriver det; ’en populær flydende betegner’, som bruges på vidt forskellige måder. Det indebærer spørgsmål såsom: Hvordan inddrages barnet? Hvordan forstår vi ikke bare det sagte, men det mente hos børn? Og hvordan bliver vi som voksne, de bedste repræsentanter for de børn, vi går til?

Før indsamling af empiri er det vigtigt at overveje sit børneperspektiv, dette da børneperspektivet kan have afgørende betydning for tilgangen til, samt inddragelsen af barnet/børnene ved indsamlingen af empiri (Rasmussen, Warming & Kampmann, 2017). Samtidig er det vigtigt at have for øje, hvorvidt dette børneperspektiv opfylder børns juridiske rettigheder⁴ (Petersen & Ladefoged, 2020).

³ Relationer omhandler både socio-historisk, med verden omkring sig og intersubjektivt (Valentine, 2020; Aldea, Carr & Heimänaa, 2022).

⁴ For flere af disse overvejelser, se del B.

De prærefleksive overvejelser om børneperspektiv i dette projekt vil jeg fremlægge her med udgangspunkt i Eva Johanssons (2003) artikel: *Att närma sig barns perspektiv*. Johansson (2003) advokerer for et livsverdensfænomenologisk børneperspektiv, hvorved forståelsen af barnet kommer gennem forståelsen af at det, der fremstår for barnet og barnets intentionalitet, er et udtryk for mening hos barnet ud fra barnets livsverden. Spørgsmålet forbliver dog, hvordan vi som udenforstående voksne kan forstå denne mening. Johansson (2003) skriver, at dette kræver et møde eller en interaktion med barnet og gennem denne kommunikation at deltage i dets livsverden. Denne kommunikation omhandler ikke bare at høre de sagte ord eller se adfærden, men også at indlade sig på barnets eksistens og bestræbe sig på at forstå barnets væren. For at lykkes med dette kræves nærvær, nærhed, sensitivitet, respekt og tid. Med tiden kan der dannes en fortrolighed, hvis den voksne er villig til at risikere nærhed, som if. Johansson (2003) kræver at den voksne må risikere at medvirke med sin egen livsverden.

Hun stopper dog ikke kun ved spørgsmålet om, hvordan voksne forstår børn, men spørger også hvordan vi forstår og *synliggør* børns perspektiv. For dette opstiller hun to kriterier; først og fremmest må voksne forstå vilkårene, som børn lever under, og hvad disse betyder for barnets erfaringer. Dernæst må den voksne forstå barnets intentioner og meningsudtryk. Disse vilkår har jeg til dels beskrevet ovenfor, samt i denne artikels del B. Hvordan jeg har bestræbt mig på at forstå børnene, udfoldes i næste del.

Metodiske overvejelser

Denne artikel undersøger, med udgangspunkt i ovenstående kritisk fænomenologi og børneperspektiv, otte SFO-børns oplevelse af præstationsfundet og det præstationsfrigørende rum, med udgangspunkt i fire semistrukturerede livsverdensinterviews, i to forskellige SFO'er, fra hver deres landsdel.

Børnene gik i anden og tredje klasse, og de blev interviewet to og to, med en dreng og en pige i hvert interview. Interviewene varede hver en time og blev foretaget umiddelbart efter skole i et mennesketomt lokale.

Et par dage før interviewene mødtes jeg med de fire børn fra skolen i det lokale, som interviewene skulle foregå i, hvor vi i en time lærte hinanden at kende, legede og i de sidste 15 minutter satte os, som var det et interview for at snakke om, hvad et interview er samt indhente informeret samtykke. Dette formøde havde tre

formål; at afveje det enkelte barns modenhed og eventuelle behov, der kunne opstå under interviewsituationen, skabe tillid samt et fælles tredje, så interviewsituationen blev en tryk ramme (Christensen, del B, 2024).

Det semistrukturerede livsverdensinterview er en interviewform hvor interviewspørgsmålene ikke er rigtigt fastlagte, men hvor interviewer i stedet har en fleksibilitet til at spørge ind og følge andre veje, som interviewet kan bringe frem. En interviewguide bliver i denne interviewform nærmere en støtte til at holde den røde tråd i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metode giver mulighed for at børnene også kan være medskabere på interviewet og inddrage deres indbyrdes forskellighed og præferencer (Warming, 2011). Desuden giver det også mulighed for, hvad Hanne Warming (2011) anbefaler i forskning med børn:

”Den mest håndfaste anbefaling [...] bliver derfor en stærk opfordring til at være ydmygt og modigt eksperimenterende, observerende og reflekterende til stede i nuet.” (Warming, 2011, p.48).

Efter interviewene blev der foretaget en Interpretative phenomenological analysis (IPA) ud fra firepunkts analysemetoden fremsat af Darren Langdridge (2007). Dette har medført tre temaer, som bliver gennemgået herunder, nemlig ’I SFO’en hygger man sig og leger’, ’præstations-orientering’ og ’medbestemmelse’.

I SFO’en hygger man sig og leger

E: [...] hvad laver man så, når man er i SFO?

F: Hygger sig, leger

T: Ja, og man er i hallen

Leg blev et stort emne i alle interviewene. Når jeg spurgte ind til aktiviteter i SFO’en, var det næsten altid en leg, eller en aktivitet der blev refereret til som en leg, der blev nævnt. Leg handler om at være til stede *i* en aktivitet for aktivitetens skyld og ikke for hverken sig selv, andre eller et mål. Leg er altså en præstationsfrigørende aktivitet (Winther-Lindqvist, 2020; Skovbjerg, 2016).

Leg er ét eksempel på en aktivitet, som udfoldes i det præstationsfrigørende rum. Empirien viser også eksempler på andre typer aktiviteter såsom stikbold, at tegne, hoppe på trampolin, spille på Nintendo og andre aktiviteter. Alle aktiviteterne blev refereret til som noget, hvor man ’hyggede sig’. Hygge og præstationsfrigørende rum bliver altså tæt knyttet sammen med SFO’en.

V: Vi hyggede os. Vi legede mor, far og børn, og så var det at forældre, de skulle have et luksushus og så børnene, de skulle ha- [K: Alligevel var der kun en mor] men så øh... Så Malte han brugte alle puderne, og så blev han ved med at vælte. Så vi hyggede os rigtig meget

[...]

E: [...] hvad er så vigtigt når man skal have det sjovt, eller når man skal hygge sig?

K: Mmm

V: At alle er glade

K: Have nogen at lege med

V: Så der ikke bare er øhm, hvis nu jeg leger med nogen, og så er der én, der ikke hygger sig, så er det alle skal jo hygge sig

Legen, som Victoria og Kristian fortæller om, foregår i SFO'ens puderum. De fortæller, at den overordnede leg er 'far, mor og børn' sammen med en masse andre børn, men de beskriver også, hvordan legen flere gange forandrer sig. Nogle gange forandrer den sig til andre lege, andre gange ændrer reglerne i legen sig. Dette udgør, hvad Helle M. Skovbjerg (2016) betegner som en højspændt legestemning.

Legestemning henter Skovbjerg (2016) fra Heideggers stemningsforståelse, hvori stemningen er en måde at være til stede på, som er præget af åbenhed og parathed til, at noget kan komme til at betyde noget. Legestemning skal hverken forstås som en indre psykologisk bevidsthed eller som noget, der tilføjes udefra og ind i legen men som samværet med mennesker, som vi lever tæt på, og den verden vi lever i. Legestemningen kommer ud af det legemedie og den legepraksis, der er i legen. Legepraksis er handlingen i legen, som følger en bestemt takt, som de deltagende i legen har sans for. Legemedier består af de redskaber, som gøres brug af under leg. Disse redskaber skal forstås i bredeste forstand både som materielle og immaterielle genstande som fx et eventyr eller en sang (Karoff, 2010).

Denne højspændte stemning står i kontrast til, at børnene betegner det som hyggeligt, dette da 'hygge' oftest betegnes som en afslappende atmosfære (Wiking, 2019; Bille, 2015; Larsen, 2019). Alligevel er det gennemgående i alle interviewene, at man 'hygger sig' i SFO'en, og at hyggen også ofte knyttes til aktiviteter med højspændt stemning.

Mikkel Bille (2015) beskriver, hvordan ordet hygge bruges til at beskrive en bestemt atmosfære, som han betegner som et sanseligt 'noget', der finder sted

mellem mennesker og mellem mennesker og verden. Hygge har i denne forståelse multiple konnotationer og er i sin essens nærmere defineret af dets vage fremfor dets klare udtryk. Victorias brug af ordet hygge er næppe beskrivelsen af en afslappende atmosfære men et udtryk for en positiv atmosfære i legen, som skaber glæde (Fink, 1968). Kristian indikerer også, at det ikke er noget, der forekommer alene, men derimod er et fælles i leg, en social atmosfære. Marianne A. Larsen (2019) skriver, at komponenterne, som skaber hygge, fremkalder intime følelser af kammeratskab, samvær og tilhørsforhold⁵. Eller skrevet i et barns forståelsesramme: Det fremkalder venskaber.

Victoria fortæller i det ovenstående citat, at det vigtige ved at hygge sig og have det sjovt er, at *alle* er glade, og at *alle* hygger sig. Kristian knytter hygge og sjov tæt til leg med andre. Lasse fortæller også, at hygge handler om en lyst til deltagelse:

E: Men hvad betyder det at hygge sig?

L: Det betyder, at man har det sjovt, og at man faktisk har lyst til at være med Hyggen i legen handler altså ikke kun om en stemning, der opstår mellem mennesker, men også om at deltagerne i legen inddrager sig på legen; at de har lyst til at være med. Hermed er der også nogen, der udelukkes fra legen – nogen der enten ikke har lyst til at være med eller nogen, som de andre ikke har lyst til at få med.

Leg er altså en præstationsfrigørende aktivitet, som skaber en stemning og atmosfære, som alle børnene der tager del i aktiviteten og inddrager sig på den, er en del af. Det er dog ikke forudsat at børn hverken tager del i, eller formår at skabe rum for sådanne præstationsfrigørende aktiviteter.

E: Okay. Hvad, har i nogensinde oplevet, at en leg den blev ødelagt?

V: Jae...

E: Okay, ej vil du ikke fortælle mig om det Victoria, det lød som om du havde en bestemt ting

V: Dagen efter mig, Kristian, Malte og Sebastian vi legede sammen, så kom der rigtig mange andre med, og så kom der en og blev ved med at bestemme, og det var rigtig irriterende

K: Vi startede sådan legen med. Sådan klokken halv to, og så legede vi ikke siden, på grund af at hun bestemte det hele, så vi var bare... [V: Det var

⁵ companionship, togetherness and belonging.

irriterende] Vi var oppe at diskutere nok sådan en time for at få det løst, til sidst skred hun

V: Vi sagde, at reglen var, at forældrene de skulle have luksus og børnene måtte få en pude hver, og det gad hun så ikke. Hun, så begyndte hun at bestemme og sagde, hvorfor må han godt det, og hvorfor må hun godt det og alt muligt, som slet ikke var meningen at skulle ske, det var bare meningen at vi skulle hygge os, ligesom dagen før

K: Men det var fordi til at starte med, at vi legede først, og så havde vi allerede nogle regler, inden hun kom

V: Rigtig mange regler

K: Ja, og så kom hun bare og lavede alle reglerne om

Skovbjerg (2016) skriver om, at en af stemningens forudsætninger i leg er åbenhed, at den legende er åben for, hvad der kan og skal ske i legen og er indstillet og håber på andres åbenhed. I interviewene fortæller børnene om stor medbestemmelse i legene, at de forsøger at gøre ét og håber på, at de andre følger med, men at de også er åbne for at lade forsøget falde fallit. Victoria og Kristian fortæller, at en pige (Rigmor) vil bestemme det hele. På den måde bliver Rigmor selvbestemmende fremfor medbestemmende. Hun bliver så at sige lukket for, hvad der kan og skal ske med legen, og hermed ødelægger hun den, eller sådan fremlægges det (Christensen, 2008; Skovbjerg, 2016). Victoria og Kristian fortæller også på et andet tidspunkt, at Victoria var kommet til at love den samme rolle i legen til både Kristian og Rigmor dagen forinden. Hverken Kristian eller Rigmor ønsker at give afkald på rollen, men til trods for dette, er det Rigmor der bebrejdes at have ødelagt legen, fordi hun vil lave alle reglerne om. Kristian fortæller også ovenfor, at legens regler var forudbestemt, og på den måde lukker de sig også for Rigmors input i legen.

Ditte A. Winther-Lindqvist (2020) argumenterer for, at det ikke er en forudsætning, at alle børn har adgang til leg, da leg er kulturelt betinget og betinget af, at man formår at følge legens takt (Skovbjerg, 2016). Der er også en større adgangsmulighed, hvis man er venner, fremfor hvis man ikke er venner. Nogle børn er også bedre til at lege end andre, og har derfor også bedre adgangsmulighed i leg (Winther-Lindqvist, 2020).

Flere steder i empirien nævnes der børn, som ikke har mulighed for at deltage i legen, børn som trækker sig fra legen eller børn, som ødelægger leg. Kristian fortæller blandt andet om en leg, som fører til en slåskamp, hvor han slutter med at

sige, at den ene dreng ikke længere kommer i SFO'en, og som resultat har drengen ikke længere har adgangsmulighed til leg i SFO'en. Legen i sig selv er altså en præstationsfrigørende aktivitet, men det betyder ikke at adgang til legen eller at det at vedblive i legen, er hverken nemt eller præstationsfrigørende. Dette vil jeg udfolde nærmere herunder.

Præstation rundt om leg

Leg er som skrevet ikke præstations-orienteret, men meget rundt om leg kan være komparativt og selvmonitorerende. Som beskrevet ovenfor er leg mellem børn ikke altid inkluderende. I leg er der en række legestrategier, nogle kulturelle normer for legens fællesskab og bestemmelser for, hvem der må være med, og hvem der ikke må være med (Winther-Lindqvist, 2020). Dette betyder også, at nogen børn udelukkes fra leg. Et eksempel på dette i empirien, er i interviewet med Victoria og Kristian:

E: Er der så nogen steder, som er sådan bedre og enten lave de ting i godt kan lide, er der nogen steder, der er bedre til det end andre?

V: Inde i hyggerummet, der er der en kæmpestor madras, som vi kan lave gymnastik på, for det gør lidt ondt at gøre det på gulvet, derfor er det bedre

K: Øh... Plus nogle gange når jeg går forbi det, så er det sådan lidt konflikt. Så er det at Rigmor fra vores klasse, hun øhm, når de leger gymnastik på den, så er det, at hun skal bestemme det hele og bare være sådan sur mod dem

V: Hun er en ond træner

E: Hvad gør det så?

K: Jeg synes, jeg synes, jeg var glad for, at jeg ikke var med til den leg og de andre skal behandles på den måde

V: Jeg vil heller ikke være med mere i det, det er blevet for irriterende

E: Og hvad sker der indeni, når du ser det Kristian? Det lyder som om, der sker noget

K: Bare lade være med at lege med hende, for hun tror også, at hun kan have alt pladsen og bestemme alt

V: Det var også hende, der ødelæggede vores leg

Rigmor er også hende, der ville bestemme i førnævnte eksempel fra pudrummet, hvor hun var blevet lovet at måtte være en rolle i legen, som Kristian var blevet lovet dagen forinden. Rigmor bliver altså gentagne gange afvist i legen. I dette citat starter

aktiviteten egentlig som en positiv aktivitet. Victoria fortæller, at den store madras er et godt sted at lave gymnastik på, men Kristian indskyder at han ikke synes om de gymnastiske lege, som han har observeret på madrassen. Herefter konstaterer Victoria, at hun heller ikke vil være med i det mere, fordi det er blevet for irriterende. Hun skifter altså mening fra madrassen som 'et godt sted', til et sted hun trækker sig fra for at undgå legen. Dette kan tyde på, at alt omkring leg ikke per se er præstationsfrigørende, da forudsætningerne for overhovedet at blive inkluderet i legen forudsætter et mål om, at blive en del af legen og at vedblive i legen, som for nogen kan være mål i sig selv (Winther-Lindqvist, 2020).

Winther-Lindqvist (2020) beskriver også, hvordan leg er virkelighed for børn, at fællesskaberne i leg er virkelige fællesskaber, og at legen herved er risikabelt for børn, fordi de kan udvikle, men også afvikle relationer gennem leg. Et eksempel på en aktivitet, hvor der er noget på spil, er i interviewet med Patricia. Patricia fortæller om en tegneleg som, om ikke andet så for Patricia, fik et komparativt præstationsorienteret element:

E: Kan I fortælle mig om engang, hvor I lavede noget, I var dygtige til?

P: Der hvor jeg tegnede her for nogle par dage siden

E: Ja, hvad skete der, der?

P: Jeg tegnede og så øhm, vi legede en leg, hvor den der var dygtigst til at tegne havde vundet og sådan noget, så øhm, jeg, vi blev enige om, at vi skulle tegne et menneske, og så var jeg rigtig, jeg var rigtig god til at tegne mennesker i forvejen [...] og så vandt jeg alt muligt

E: Og hvorfor var det en god leg?

P: Fordi man tegnede

Senere i interviewet fortæller Patricia hvordan, en af pigerne fra SFO'en var bedre til at tegne end hende:

E: Hvordan er det så indeni, hvis nu at der er nogen, som er dygtigere end jer?

P: Man bliver fornærmet

E: Hvad sker der så?

P: Jeg bliver lidt flov over min tegning og sådan noget

E: Kan du fortælle mig om engang, hvor det skete?

P: Fx på skolen, på den her skole var der engang en der hed Katrine, hun var rigtig dygtig til at tegne [-3]

E: Og hvad så?

P: Hun var en af de dygtigste på hele skolen

E: Ja, og hvad skete der så?

P: Og så der da tegnede hun noget mega flot, jeg ikke kan huske, hvad var, men jeg kan huske [L: Det var en fugl] når ja... Og øhm det lignede en øhm [-3] høne, eller hvad det nu var og den var rigtig flot, rigtig flot

E: Hun havde tegnet noget, som var rigtig flot

[...]

P: Så øh måtte jeg også tegne en fugl, men det øhm, det blev ikke rigtig så meget til en fugl

E: Og hvad skete der så?

P: Jeg blev fornærmet

E: Hvad gjorde du så?

P: Prøvede igen og igen

E: Og hvordan var det indeni, da du blev fornærmet?

P: At hun var dygtig

Patricia fortæller i interviewet, at hun godt kan lide at tegne, og at hun er dygtig til billedkunst. Alligevel indikerer citaterne, at der er noget på spil for Patricia, når hun tegner. Hun tegner ikke 'bare', fordi hun godt kan lide det, hun tegner også for at være den bedste til det. Hendes tegningsresultater bliver sammenlignet med de andres og får herved et komparativt præstationselement. Da hendes resultat ikke var lige så godt eller bedre end Katrines, bliver dette en forudsætning for hendes videre tegneprocess, hvori hun må disciplinere sig selv ved at hun 'prøvede igen og igen'. Den videre aktivitet bliver altså en gentagende selvmonitorering, hvori hun igen og igen disciplinerer sig til at forbedre sig for at blive 'god nok'.

Patricias "leg" bliver altså rettet mod hende selv, i modsætning til den tidligere beskrevne leg mellem Victoria og Kristian, som var rettet mod de andre, der tog del i legen. Patricia bliver på den måde ansvarlig ikke kun for tegningens resultat, men også for den fiasko og succes, denne måtte være.

I skolen beskriver børnene også en begyndende præstationskulturel orientering. Denne udfoldes herunder.

Præstations-orientering

Interviewene gav ikke indtryk af børn, der var tyngede præstationsindivider. Til trods for dette, var der i interviewene tendenser, som kan tyde på en begyndende præstationskulturel orientering.

Jeg spurgte i interviewene, om det er vigtigt at være dygtig. Dette var der et entydigt nej til, dette modsiges dog videre i empirien.

E: Om det er, er det vigtigt at være dygtig?

T: Ja det er vigtigt. Nogle gange så er det vigtigt og nogle gange, så er det ikke vigtigt

[...]

E: hvem siger egentlig hvad man skal være dygtig til?

F: lærerne

T: Ja lærerne

E: Hvorfor tror I at de siger det?

F: Så man... Det ved jeg ikke, de gør det jo egentlig kun for at hjælpe en. De gør det jo egentlig kun for at hjælpe en

E: Hvad hjælper de med?

F: At blive god til ting, så man får, så man har lidt nemmere ved det som voksen

E: Okay, hvad siger du Tomas? Hvorfor tror, du at de siger det?

T: For at blive dygtigere i fremtiden

E: Okay, hvad hvis nu at man ikke er dygtig til de ting? Hvad sker det så?

F: Så kan man få det rigtig svært som voksen. Så ville man ønske at man havde lyttet efter dengang

E: Okay, hvordan får man det svært som voksen?

F: Sådant fx min mor siger, at hun næsten skal bruge matematik hele tiden til ligesom at arbejde med det, hun arbejder også med handicappede, men altså det ved jeg ikke helt, også derhjemme nogle gange

Lærerne bliver i flere interviews nævnt som dem, der understreger vigtigheden ved læring og dygtighed for at klare sig godt videre i tilværelsen. Dette understøttes også af Frejas mor, som fortæller, at hun bruger matematik hele tiden på arbejdet, til trods for at Freja ikke ser sammenhængen mellem moderens arbejde og den matematiske forståelse, hun besidder. Både lærer, forældre og søskende nævnes i interviewene

som nogle der understøtter og understreger vigtigheden af at klare sig godt og følge med i skolen, fordi der er et fremtidssynet mål mellem at klare sig godt fagligt og at klare sig godt i fremtiden som voksen. Dog bliver denne sammenhængsforståelse mellem at blive god til ting og voksenlivet udefinerbar. Tomas holder denne fremtidsmulighed helt åben, da han fortæller, at lærerne hjælper med at ”blive dygtigere i fremtiden”, han uddyber hverken hvad dette ’dygtigere’ eller ’fremtid’ indebærer, formålet bliver blot at blive dygtigere. Freja derimod forsøger at konkretisere dette ved at bruge sin mor som eksempel, det forbliver dog stadig udefinerbart, både hvorfor det er vigtigt at blive dygtig til matematik, og hvad dette voksenliv bruger det til, som er vigtigt.

Som skrevet tidligere har instrumentaliserende præstationer en fremtidsorientering. Ved børnenes instrumentaliserede forståelse af fagene i skolen, bliver denne fremtid ukendt, og det er herved vigtigt at være dygtig blot for fremtidens skyld.

Individet i skolen

V: Nogle gange så får vi. Så hvis man har brug for en pause, nogle gange må man gå ud på gangen lige og tage en timer på fem eller ti minutter, så må man tage en pause, det er noget man må, det er ikke noget man skal.

K: Jeg gør det tit

[...]

E: Kan du også, har du også nogle ting som du synes kan være svært i skolen?

V: Ja. I skolen, jeg har en alene plads, fordi jeg kan ikke koncentrere mig i timerne, når der er larm, eller når der er bare lidt larm, derfor har jeg fået den.

K: Jeg har også en alene plads, og så har jeg sådan et hjul

V: Men jeg har to pladser. En hvor jeg sidder sammen med en og en, hvor jeg sidder alene.

Kristian og Victoria fortæller, hvordan de i skolen har fået aftaler og redskaber til, når det kan være svært i skolen. Victoria fortæller, at pausen, som hun kan tage, er frivillig og herved er det hendes egen vurdering af, hvornår behovet opstår. Det bliver herved Victorias eget ansvar at vurdere, hvad der er hendes behov, samt hvornår hun er klar til at indtræde i klasserummet. Dette ansvar kan anses som to tendenser i skolens pædagogiske tilgang til børnene, nemlig en stigende blød og hård individualisering (Meier & Nielsen, 2023). Den bløde individualisering fokuserer på

individuel vækst, personlig udvikling og selvrealisering gennem frie rammer, hvori barnets naturlige videbegær og engagement vil udfolde sig.

Den hårde individualisering bygger på en diametral anden forståelse af barnet, nemlig en utilitaristisk og behavioristisk forståelse, hvorved barnet skal tilpasses og altså ikke besidder en indre selvstændig intentionalitet mod læring. Denne hårde individualisering vinder også frem i takt med konkurrencestatslogikken, som er den logik, præstationsfundet, som skrevet tidligere, bygger på (Meier & Nielsen 2023; Petersen, 2016).

Disse to individualiseringstendenser lever side om side i uddannelsessystemet, hvorved skolen altså både rummer en selvrealiserings- og instrumentaliseringskultur, som Joachim Meier og Klaus Nielsen (2023) beskriver som et janushoved, der konkret kommer frem i børn og unges liv i dag. Disse tendenser med større fokus på individualisering og instrumentalisering, bliver også af flere neo-liberale kritikere kritiseret for, at det bliver børns ansvar at selvmonitorere, når de ikke længere selv vurderer, at de kan tage del i konteksten, om dette omhandler læringsmål, fællesskab eller velbefindende (Matthiesen, 2018; Szulevicz, 2018).

Kristian fortæller i interviewet, at han har det svært hjemme og i skolen, hvorimod Victoria står som kontrast til dette. Til trods for dette har begge børn selvmonitoreringsredskaber i form af hhv. følelseshjulet, en alene plads og mulighed for at tage en pause. Begge børn har altså et eget ansvar for, hvornår de vurderer et behov for brugen af redskaberne.

Dette kan altså tyde på en begyndende instrumentel og selvmonitorerende præstation i skolekontekst, hvorved børnene i stigende grad individualiseres. Jeg vil herunder undersøge et modsvar til denne præstationskulturelle orientering og individualisering.

Dannelsessamarbejde

Som tidligere skrevet tyder det ikke på, at børnene er tyngede præstationsindivider, men empirien tyder derimod på en begyndende præstationsorientering i skolen, hvorved børnene søger at dygtiggøre sig mod et udefinerbart voksenliv. Samtidig ses en individualiseringstendens af barnet gennem en hhv. blød og hård individualisering. Disse tendenser fordrer en præstationskultur, hvor

instrumentalisering og selvmonitorering overlader et ansvar om at 'klare sig godt' på tværs af faglighed, velbefindende og socialt.

I SFO'en tyder empirien på mange præstationsfrigørende rum særligt gennem leg, men også på hvordan der kan være komparative og selvmonitorerende præstationsformer rundt om legen. Dette kan tyde på, at præstationssamfundets indtog ikke kun ses i skolen, men lige så vel også har sit indtog i SFO'en, til trods for at empirien indikerer, at disse indtog ser forskellige ud. I skolen er præstationskulturen i højere grad præget af en tydelig instrumentalisering, som ikke i samme grad ses i SFO'en. Dog er der i SFO'en en højere grad af komparativ præstation. Jeg vil herunder argumentere for en fælles dannelsesforståelse på tværs af skolen og SFO'en, som et modsvar til denne opblomstrende præstationskultur, ud fra Gert Biestas' (2022) tanker om subjektifikation.

Biesta (2022) argumenterer for, at uddannelse⁶ består af tre formål; kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Kvalifikation omhandler viden og færdigheder til at handle i verden, socialisation handler om at orientere sig i verden ved at indgå i fællesskab(er)⁷, og subjektifikation omhandler eksistentiel dannelse. Alle tre formål er vigtige for uddannelse, men ifølge Biesta (2022) bør uddannelse tage udgangspunkt i subjektifikation. Han argumenterer for, at kvalifikation i dag anses som hovedformålet i skolen, og at socialisation og særligt subjektifikation er trådt i baggrunden. Ved at have en uddannelse med subjektifikation i centrum, argumenterer han for, at uddannelsen bliver verdensvendt.

Subjektifikation handler ikke om menneskelig personligheds- eller identitetsudvikling, men skal forstås ud fra et eksistentielt dannelsesperspektiv, hvorved menneskets unikhed 'vækkes'. Unikhed omhandler ifølge Biesta (2022) ikke om identitet eller personlighed. Disse handler om, *hvem* mennesket er, hvorimod unikhed omhandler eksistens og spørgsmål om, *hvordan* mennesket er. Dette hvordan omhandler, hvad mennesket gør med det, det er blevet til, gennem hvad der er det givet både gennem arv og miljø. Dannelse handler herved ikke om,

⁶ Uddannelse forstås her bredt som en aktivitet, der udføres af lærer såvel som pædagoger. Det er en intentionel handlen, eller ikke-handlen, som *vil* noget med barnet/børnene, der altså en hensigt med handlen, eller ikke-handlen. Denne hensigt kan dog have mange forskellige ønsker og mål (Biesta, 2022).

⁷ Fællesskaber forstås her bredt, både som de fællesskaber mellem mennesker, men også i forbundetheden med fortidens og nutidens traditioner, kulturer og praksisser (Biesta, 2022).

hvad Biesta (2022) kalder socialisation, hvordan mennesket er en del af nogle større ordener – fællesskaber i bred forstand, men netop om hvordan mennesker også adskiller sig fra disse, hvordan mennesket er unikt i verden, ved etisk og kvalificeret at tage del og engagement i verden, og herved bringe sin eksistens frem (Morsing, 2017; Biesta, 2022). Denne eksistens omhandler at barnet ikke kun en realitet i verden, men at barnet har en væren-i-verden, det forholder sig til sig selv i verden, det 'træder ind' i verden med sin væren. Dette betyder at barnet også træder ind med dets essens, det er unik i verden, det har en andethed, som andre ikke besidder og herved ligger eksistensen ikke kun i at være til, men i at udfolde sit unikke konkrete væsen (van Manen, 2022; Macquarrie, 1972).

Et eksempel på, hvor dette træder frem er, når Lasse fortæller om at tegne. Lasse fortæller i interviewet, at han godt kan lide at tegne, og at han tegner ting, som han godt kan lide. Samtidig fortæller Lasse i interviewet, at det at tegne ikke har et formål for ham, og at han gør det, bare fordi han godt kan lide det.

L: Nogle gange, når jeg rigtig gerne vil have ro til at tegne, så og jeg ikke lige gider at høre på alt det skrigeri og skrammeri fra min lillesøster, så nogle gange så tager jeg mine høreboffer på, finder noget musik på min telefon eller ipad og så sidder jeg og hører noget afslapningsmusik, imens jeg sidder og tegner noget, som jeg føler inde i mit hoved fx som vandfald og en flot skov

Lasse fortæller, hvordan det at tegne kan give ham mulighed for at udtrykke sig, ikke som mål for at blive noget, men som udtryk for hans tanker. Lasse formår gennem tegningerne at 'vække' sin eksistens og gennem denne at give udtryk for hans unikhed.

En indvending kunne være at Lasse tager 'høreboffer' på, og at dette netop ikke er verdensvendt, men at han i stedet lukker verden ude. At være verdensvendt, omhandler ikke altid at være socialt tilgængelig men at bringe sin eksistens i spil i verden gennem frihed til at handle og ikke-handle; at rette sig mod verden.

Subjektifikation kræver frihed for barnet til at rette sig ud mod verden med sin egen unikhed, gennem sin fortid, nutid, evner, kompetencer, personlighed, identitet, etc., eller sagt på en anden måde; med sin *eksistens*. Friheden er ved subjektifikation ikke ultimativ, men knyttes op til verden og væren, og handler herfor ikke om muligheden for blot at handle/ ikke handle men om at handle/ ikke handle etisk, ansvarligt og kvalificeret i verden (Biesta, 2022). Denne frihed vil jeg

herunder dykke ned igennem det sidste tema, hvor jeg dykker ned i børnenes fortællinger om medbestemmelse.

Medbestemmelse

F: Man kan være med til at bestemme lidt mere i SFO'en, end man kan i timerne

E: Okay, hvordan det?

F: Altså for et eksempel, læreren har besluttet, at nu skal vi have dansk, og hvis man gerne vil have matematik, men det kan man så ikke lige der, så kan man være lidt mere med til at bestemme, for et eksempel skal vi tegne i krearummet, eller skal vi lave perler i krearummet? Så kan man være lidt mere med til at bestemme

Alle børnene beskriver i interviewene en større medbestemmelsesmulighed i SFO'en både i valg af aktiviteter og i aktiviteterne. SFO og skole har forskellige fagpolitiske intentioner, hvor fx spørgsmål om frihedsgraden i aktiviteter ikke er ens. Det er derfor ikke så overraskende, at børnene netop fremhæver friheden til at bestemme som en forskel på de to institutioner (Kampmann, 2014; Ringskou, 2021). Freja fortæller også i ovenstående citat, at lærerne bestemmer hvad der skal ske i timerne, hvorimod der i SFO'en er et mulighedsrum, men som hun formulerer som spørgsmål, 'skal vi tegne eller lave perler?'. Hendes medbestemmelse i SFO'en retter sig altså ud ad mod andre.

E: Hvem bestemmer, hvad der sker i SFO'en

V: Os, eller

K: Pædagogerne

V: Ja, men ikke altid, nogle gange må vi gå i hyggerummet og tage madrassen ned, de voksne bestemmer ikke, om vi skal lave brydning eller gymnastik eller hvad, det er os, der bestemmer det

Victoria forklarer her, hvordan det er pædagogerne, der skaber mulighedsrummet for børnene at vælge hvilken aktivitet, de vil lave. Pædagogerne tager madrassen ned, men børnene bestemmer, hvad der skal laves på madrassen.

Biesta (2022) beskriver, hvordan den pædagogiske rolle netop ikke kun består i at understøtte børnenes frihed og udvikling men også at forstyrre og yde modstand, for at børnene kan forholde sig og herved eksistere som subjekter. Denne understøttelse samt modstand opstår ikke kun gennem pædagogernes valg eller fravalg af hvilke redskaber, der er i SFO'en men også gennem forhandlingen om

aktiviteten børnene imellem. Herved bliver både pædagogerne og børnene understøttende og modstandere for børnenes frihed og udfoldelse.

Denne frihed til at medbestemme aktiviteten, gennem hvilke redskaber de voksne muliggør og de andre børns medindflydelse, giver børnene mulighed for at leve i og med verden, i egen ret. Dette kalder Biesta (2022) at eksistere som subjekt i og med verden. Ved denne forståelse anerkender barnet verden både den sociale og fysiske verden med de begrænsninger, der kan være ved de ønsker, det har, og hvad det kan gøre med den. Barnet får herved lov til at bringe den unikhed, som det besidder, ind i verden ved at være med til at bestemme (fx ved at foreslå brydning eller gymnastik). Samtidig må det også ved at være åbent for andres unikhed (Skovbjerg, 2016; Biesta, 2022).

Med denne tanke om medbestemmelse som unikhedsfremmende bliver friheden i at må bestemme netop ikke en frihed til at bestemme og gøre, hvad man vil, men en kvalificeret frihed der er integreret og forbundet til eksistens og herved til at være i og med verden, hvori handlinger knyttes op til de andre eksistenser i verden – den bliver verdensvendt.

Med denne forståelse af frihed i medbestemmelse er det ikke barnets bestemmelse af fagene, som Freja peger på, der giver medbestemmelse, men hvordan der i aktiviteten er frihed, til at bringe ens unikhed i spil i aktiviteten og lytte og lade omverdenen respondere på denne (Biesta, 2022).

Det præstationsfrigørende rum som dannelsesrum

Den ovenfor beskrevne frihedsforståelse står i kontrast til den tidligere beskrevne bløde individualiserings frihedsforståelse af barnet, hvor barnets motivation for læring findes inde i barnet, men også til den hårde individualisering, hvor motivationen pålægges udefra (Meier & Klausen, 2023). Dette til trods for, at individualiseringstendenserne i skolen kan anses som forsøg på netop at indføre højere grad af medbestemmelse ind i skolen ved at overdrage mere ansvar og give et større råderum til det enkelte barn (Christensen, 2008). Gert Christensen (2008) beskriver, hvordan dette større råderum er nærliggende at fortolke som medbestemmelse, men at denne bestemmelse dog bliver individualiseret fremfor fællesskabsorienteret, og derfor bliver denne bestemmelse i højere grad en *selv*bestemmelse, fremfor en *med*bestemmelse (Fors & Vetlevsen, 2014).

Det præstationsfrigørende rum søger at fremme og styrke fordybelse, oprigtig nysgerrighed og interesse gennem frigørelse af præstationer (Petersen & Krogh, 2021). I artiklen *Fantasiens muligheder i det præstationsfrigørende rum*, argumenterer jeg for, at denne frigørelse fra præstationer netop også er en eksistentiel frigørelse *fra*, at individets eksistens bliver knyttet op på præstationer *til* en eksistentiel dannelse af selvet, hvad jeg i artiklen kalder for selvvedkendelse (Christensen, del A, 2024). Det præstationsfrigørende rum er altså ikke kun et rum for barnets fordybelse, nysgerrighed og interesser, men det er også et rum for eksistentiel dannelse, eller hvad Biesta (2022) kalder subjektifikation.

Det præstationsfrigørende rum ville altså være et bud på en måde at (gen)tænke dannelse ind i skolen og SFO'en, som kan gå på tværs. Aktiviteterne i det præstationsfrigørende rum kan være højspændte såsom den tidligere beskrevne leg mellem Victoria og Kristian. Den kan også være stillesiddende med 'høreboffer' på, såsom eksemplet med Lasse. Det relevante er ikke hvordan et præstationsfrigørende rum ser ud, men at barnet får mulighed for at udfolde sin unikhed i aktiviteten, og at barnets eksistens herigennem verdensvindes, fremfor individualiseres.

Afrunding

Denne artikel har undersøgt SFO-børns forhold til præstationer ud fra Petersen og Kroghs (2021) tanker om præstationssamfundet og det præstationsfrigørende rum, dette ved undersøgende at spørge in til 'SFO-børns oplevelser af præstationssamfundet og det præstationsfrigørende rum'. Dette er gjort gennem fire semistrukturerede livsverdensinterview med otte børn fra to forskellige SFO'er.

Børnene fortæller om mange præstationsfrigørende rum gennem leg og hygge i SFO'erne, men interviewene peger også på børn, som finder det vanskeligt og præstationstyngende at tage del i legen. I artiklen beskrives Rigmor som gentagende gange afvises i leg og Patricia, som fortæller, hvordan det at tegne bliver komparativt og selvmoniterende.

Interviewene fortæller også om en præstationsorientering i skolen. Der ses en instrumentaliserings, hvorved børnene af flere voksne får understreget vigtigheden af at være dygtig i skolen for at opnå et godt voksenliv. Dette voksenliv er dog undefinerbart, og det bliver altså vigtigt at være dygtig nu for at opnå et godt men undefinerbart voksenliv, derfor bliver det blot vigtigt at være dygtig 'for fremtiden'.

Interviewene peger også på andre præstationsorienteringer i skolen, som kan være udtryk for en blød og hård individualiseringstendens (Meier & Nielsen, 2023). Her bliver det elevens eget ansvar gennem selvmonitorering og instrumentalisering at sørge for at vurdere og blive klar til at indgå i klasserummet. Disse individualiseringstendenser kan tolkes som et forsøg på at bringe en større medbestemmelse ind i skolen, men er rettet mod individet i stedet for at være fællesskabsorienterede og bliver derfor en selvbestemmelse i stedet for en medbestemmelse (Christensen, 2008).

Medbestemmelse har børnene særligt fremhævet som en forskel mellem skole og SFO. Dette er ikke til stor undren, da SFO og skole har forskellige fagpolitiske intentioner fx i forhold til frihedsgraden (Kampmann, 2014). Medbestemmelse kan dog anskues ud fra en eksistentiel frihedsforståelse, hvor frihed ikke er bestemt af at kunne gøre, hvad man vil, men i stedet ud fra accepten af de muligheder og begrænsninger, der er. Herved er medbestemmelse hverken rettet mod ultimativ frihed eller individet, men mod den verden og de mennesker, der er.

Denne medbestemmelsesforståelse peger jeg på som en del af det præstationsfrigørende rum som dannelsesrum. Barnet frigøres herigennem ikke kun til oprigtig nysgerrighed, fordybelse og interesse, men til udfoldelse af sin unikhed. Denne unikhed omhandler ikke barnets identitet eller personlighed, disse omhandler hvem barnet er, men derimod omhandler unikhed barnets eksistens. Denne eksistentielle dannelse kalder Gert Biesta (2022) også subjektifikation, hvorved barnets eksistens ikke rettes mod barnet selv men rettes ud mod verden – barnet verdensvendes. Herved ligger dannelsen i at fremme barnets eksistens, så det kvalificeret og etisk kan være i og med verden.

Det præstationsfrigørende rum kan altså anvendes til at (gen)tænke et dannelsessamarbejde mellem SFO og skole som en måde at bringe barnets eksistens frem. Hvordan det præstationsfrigørende rum da udfoldes på de enkelte skoler og i de enkelte SFOer, det vil kræve en videre undersøgelse.

Referenceliste

- Alanen, L. (2017). Childhood studies and the challenge of ontology. *Childhood*, 24(2), 147-150. <https://doi.org/10.1177/0907568217704539>
- Aldea, A.S., Carr, D. & Heinämaa, S. (2022). *Method Matters: Phenomenology as Critique*. Routledge
- Biesta, G. (2022) *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden* (Wrang, J., Trans.) Forlaget Klim (Originalt udgivet 2021)
- Bille, M. (2015). Hazy worlds: Atmospheric ontologies in Denmark. *Anthropological Theory*, 15(3), 257-274. <https://doi.org/10.1177/1463499614564889>
- Børne- og undervisningsministeriet (8. maj, 2024) *Formål, indhold og ansvar*. Børne- og undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/sfo-klub-og-fritidshjem/sfo/formaal--indhold-og-ansvar>
- Christensen, E.R.S. (unpublished.) Del A: Fantasiens muligheder i det præstationsfrigørende rum. *Aalborg Universitet*.
- Christensen, E.R.S. (unpublished) Del B: Metodologiske overvejelser. *Aalborg Universitet*.
- Christensen, G. (2008). *Individ og disciplinering: Det pædagogiske subjekts historie*. Samfundslitteratur.
- Ferencz-Flatz, C. (2023). Conclusion. In: *Critical Theory and Phenomenology. Contributions to Phenomenology*, vol 125. Cham, Spring. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27615-6_11
- Fink, E. (1968) The Oasis of Happiness: Toward an Ontology of Play. *Yale French Studies*, 41, 19–30. <https://doi.org/10.2307/2929663>
- Foros, P.B. & Vetlevsen, A.J. (2014) *Angsten for opdragelse – dannelse i et samfundsetisk perspektiv*. Klim
- Guenther, L. (2019). Critical Phenomenology. *50 Concepts for a Critical Phenomenology*, pp.11–16. <https://doi.org/10.2307/J.CTVMX3J22.6>
- Hood, R. (2016). Combining phenomenological and critical methodologies in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 15(2), 160-174. <https://doi.org/10.1177/1473325015586248>
- Jeppesen P, Obel C, Lund L, Madsen KB, Nielsen L, Nordentoft, M. (2020) Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, fordeling

-
- og forebyggelsesmuligheder. *København: Vidensråd for Forebyggelse*, pp. 1-359.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv – Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8 (1–2), 42–57
- Johansson, E. & Samuelsson, I. P. (2003) Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 1–5
- Kampmann, N. E. S. (2014). Lærer-pædagog-samarbejde — en politisk konstruktion og ledelsesudfordring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16(1), 25–38.
<https://doi.org/10.7146/tfa.v16i1.108952>
- Karoff, H. S. (2010). Leg som stemningspraksis: *ph.d. afhandling*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015), *Interview* (3. Udg. 2. oplag), Hans Reitzels Forlag.
- Laferté-Coutu, M. (2021). What is Phenomenological about Critical Phenomenology? Guenther, Al-Saji, and the Husserlian Account of Attitudes. *Puncta* 4 (2):89-106.
- Langdrigde, D. (2007) *Phenomenological Psychology – Theory, Research and Method*. Pearson Education (US)
- Larsen, M. (2019). Hygge, Hope and Higher Education: A Case Study of Denmark. In P. Gibbs & A. Peterson (Eds.) *Higher education and hope: institutional, pedagogical and personal possibilities* (pp. 71-89). New York/London: Palgrave Macmillan.
- Macquarrie, J. (1972) *Existentialism*. Hutchinson & Co.
- Magri, E. & McQueen, P. (2022). *Critical Phenomenology: An Introduction*. Polity
- Matthiesen, N. (2018). Control and Responsibility: Taking a Closer Look at the Work of Ensuring Well-Being in Neoliberal Schools. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 438-448. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9418-x>
- Meier, J. (2022) At leve og lide med det vi bør: En kvalitativ udforskning af unges oplevelser af dårlig samvittighed. *Ph.D. afhandling Psykologisk Institut, Aarhus BSS, Aarhus Universitet*.
- Meier, J., & Nielsen, K. (2023). Individualiseringens janushoved: Unges liv mellem blød og hård individualisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.18261/ntu.4.1.3>
-

-
- Morsing, O. (2017) Biestas tænkning i det moderne samfund – uddannelsespolitik, pædagogik og eksistens. (red.) Guardjean, L. & Morsing, O. *Uddannelse for en menneskelig fremtid. Gert Biestas pædagogiske tænkning* (pp.13-34) Forlaget Klim
- Nielsen, N.R., Lund, L.R., Jespersen, M.F., Stage, S. & Jensen, T.G. (2020) *Skolens tomme stole – Skolefravær set fra barnets perspektiv*. Børns Vilkår & Egmont Fonden. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/10/Skolefravaars_Rapport_2020_web_print.pdf
- O'Byrne, A. (2020). 50 Concepts for a Critical Phenomenology, edited by Gail Weiss, Anne V. Murphy, and Gayle Salamon (Book Review Article). *Puncta 3 (1)*:28.
- Ottosen, M.H., A.G. Andreasen, K.M. Dahl, M. Lausten & S.B. Rayce & B.B. Tagmose (2022) *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- Pedersen, O.K. (2011) *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag
- Petersen, A. (2016) *Præstationssamfundet*. (1. udg.) Hans Reitzels Forlag
- Petersen, A. & Krogh, S.C. (2021) *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag
- Petersen, K.E & Ladefoged, L. (2020) Indledning. I (Red.) Petersen, K. E., & Ladefoged, L. *Etik i forskning med børn og unge. Etik og etiske dilemmaer*. (pp.13-24) Hans Reitzels Forlag
- Pons, D., Crema, A. & Oksala, J. (2023). Phenomenology and Critique. *Puncta 6 (2)*:1-5.
- Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J. (2017) Afslutning: Børneperspektiv. (Red.) Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. *Interview med børn* (pp.221-234) Hans Reitzels Forlag
- Ringskou, L. (2021) "Altså det er bare ikke alt, du kan måle og veje": om klubpædagoger, trivsel og trivselsarbejde... og kritisk pædagogik? *Tidsskrift for Socialpædagogik, 24(2)*, 39-48.
- Ringskou, L., Brinkmann, S., Matthiesen, N.C.L. & Szulevicz, T. (2024) Præstationsfrigørende rum i fritids- og ungdomspædagogikken (red.) Schultz, C. & Petersen, K.E. *Fritids- og ungdomspædagogik – En grundbog i fritids- og ungdomspædagogisk arbejde med større børn og unge* (pp.96-115) Forlaget Ungdomsringen
- Skovbjerg, H.M. (2016) *Perspektiver på leg*. Turbine

-
- Szulevicz, T. (2018). Psychologists in (Neoliberal) Schools – What Kind of Marriage? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 366-376. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9444-8>
- Sommer, D. (2010) *Børn I senmoderniteten – barndomspsykologiske perspektiver* (red. Thiesen, H. & Schilling, M.) Hans Reitzels Forlag
- Valentine, D. (2020). Shifting the Weight of Inaccessibility: Access Intimacy as a Critical Phenomenological Ethos. *Puncta 3 (2)*:76-94.
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt: At vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. København: Akademisk Forlag.
- Vilholm, F. L. (2022). Lege- og børnekulturer i praksis: Studier af leg, samvær og betingelser. (2 udg.) *Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*
- Walkerdine, V. (2009). Developmental psychology and the study of childhood. In: M. J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies (2. Ed.)*. *Open University Press* (pp. 112-123)
- Wall, J. (2014) Democratising democracy: the road from women's to children's suffrage, *The International Journal of Human Rights*, 18(6), 646-659, <https://doi.org/10.1080/13642987.2014.944807>
- Warming, H. (2019) Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pædagogik og kritikk* Vol.5, pp.62–76
- Warming, H. (2011) *Børneperspektiver - børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk forlag.
- Wiking, M. (2019) *Den lille bog om hygge – vejen til et hyggeligere liv*. Turbine
- Winther-Lindqvist, D.A. (2020) *Kort og godt om leg*. Dansk Psykolog Forlag