



**VIBORG**  
KOMMUNE

B U P L



MidtVestjylland



KLUBBER

**Upol.dk**  
v. Jesper Larsen

# Klub Valhalla som Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid



## Indhold

Forord og læsevejledning .....	2
Kapitel 1. Præsentation af projektet .....	4
Hvad ville projektet?.....	4
Resume – projektets resultater .....	6
Præsentation af Klub Valhalla .....	7
Kapitel 2. Teori og metode .....	8
Aktør-Netværksteori – sociomaterialitet i netværk .....	8
Aktionslæring.....	15
Analysestrategi .....	20
Kapitel 3. Analyse med afsæt i børnenes Aktør-Netværk .....	21
Børns Perspektiver .....	21
Delkonklusion: Livslegepladsen i børneperspektivet .....	27
Kapitel 4. Analyse pædagoger .....	28
Analyse interview .....	34
Delkonklusion: Livslegepladsen i voksenperspektivet .....	46
Kapitel 5. Konklusion – hvad blev det så til? .....	49
Perspektivering.....	54
13 gode råd til fritids- og ungdomspædagogerne.....	53
Fremtiden .....	55
Afslutning.....	56
Litteraturliste.....	58

## Forord og læsevejledning

Denne rapport formidler resultaterne af projektet "Klub Valhalla som Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid". Projektet er ejet af klubberne i Viborg Kommune og støttet af BUPL's udviklingspulje med forankring i BUPL Midt/Vest.

I opstarten og i ansøgningen til BUPL's udviklingspulje var projektet benævnt "Fritids- og ungdomspædagogik som udviklingsrum for alvorlig sjov fritid", men undervejs i ændredes titlen, idet pædagogerne i den deltagende klub, Klub Valhalla, blev mere afklarede og præcise i intentionen med projektet.

Pædagogerne blev, som projektet skred frem, mere bevidste om deres udvikling, ønsker og interesser, og derfor blev titlen på projektet og denne rapport ændret til:

### **Klub Valhalla som Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid**

Baggrunden for projektet har rod i en samtale imellem den daglige afdelingsleder i Klub Valhalla, Christian Vestergaard og klubområdelederen i Viborg Kommune, Jakob Vendelbo Kristensen samt rådgiver Jesper Larsen. Denne samtale udmøntede sig i en ansøgning til BUPL's udviklingspulje omkring dette projekt.



I **kapitel 1** kan du indledningsvist læse om, hvorfor sjov er vigtigt i en pædagogisk sammenhæng, og om, hvordan vi greb projektet an. Du får ligeledes et kort resume af projektets vigtigste resultater.

**Kapitel 2** belyser projektets teoretiske og metodiske greb. Du kan læse om Aktør-Netværksteori, sjov, afslappende og alvorlig fritid samt metodiske greb som aktionslæring, forskning med børn samt interviews.

**Kapitel 3** udgøres af en Aktør-Netværksteoretisk analyse af børnenes perspektiver. Børnenes netværk opspores, og vi ser, hvordan børnene problematiserer og stabiliserer særlige pædagogidentiteter og funktioner på klub som Livslegeplads.

**Kapitel 4** gør det samme som kapitel 3, men med afsæt i en opsporing af pædagogernes netværk, problematisering og stabilisering. Hvad finder pædagogerne vigtigt, hvilken funktion har Livslegepladsen, og hvordan stabiliserer de pædagogidentitet.

I **kapitel 5** konkluderes der på analysen, og der perspektiveres til ungdomsklub og det faktum, at Klub Valhalla står over for en snarlig indflytning i en nybygget klub på skolens matrikel.

## Kapitel 1. Præsentation af projektet

### Hvad ville projektet?

Projektet ønskede at kaste lys på sjov og skabe bevidsthed om sjov i en fritids- og ungdomsklub i Viborg Kommune, nærmere bestemt i Klub Valhalla, og hos klubbens pædagoger – og som projektet udviklede sig: at supplere og definere fritid som afslappende og alvorlig fritid med sjov i en fritids- og ungdomsklub, iagttaget som en Livslegeplads.

Spørgsmålet for projektet er således:

***Hvad kan en Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid blive til – når pædagoger eksperimenterer og samskaber med børn og unge om at finde svar?***

Projektet har haft til formål at udvikle:

- Fritids- og ungdomspædagogik med alvorlig og afslappende sjov fritid via større børn og unges perspektiver på sjov.
- Fritids- og ungdomspædagogernes egne refleksioner over fritids- og ungdomspædagogik og en bevidstgørelse af sjov som en vigtig aktør i børne- og ungdomslivet.
- Samskabelse med større børn og unge om 'den sjove klub'.

Pædagogerne i Klub Valhalla har båret rundt på et ord om deres klub – *Livslegeplads*. Det var dette ord, som de igennem en fælles praksisudvikling og aktionslæring ønskede at gøre til et mere fælles begreb for deres fritids- og ungdomspædagogiske praksis.

Ud over Livslegeplads som overordnet pejlemærke har begrebet *sjov* været et centralt omdrejningspunkt. Sjov kan i en pædagogisk kontekst lyde fjollet. Pædagogik handler jo om at ville noget med børn og unge, og hvordan kan sjov få plads og anerkendelse i en politisk og pædagogisk kontekst som en fritids- og ungdomsklub – hører det hjemme her?

### **Børn og unge stemmer med fødderne – hvorfor sjov er alvorligt**

Hvorfor bør sjov have et stærkt fokus i fritids- og ungdomspædagogikken? Her peges på tre væsentlige grunde.

**For det første:** Fritids- og ungdomsklubber har historisk været kendetegnet ved, at børn og unge stemmer med fødderne. Herved forstås, at børn og unge kommer til fritids- og ungdomsklubberne,

hvis der *noget* at komme efter, og er der ikke det, så går de igen. Vi ved, at dette *noget* bl.a. handler om sjov.

Vi ved fra Center for Ungdomsstudier og deres seneste undersøgelser (Haugegaard og Østergaard 2020), at større børn og unge vælger fritidsaktiviteter til, primært fordi de synes, de er sjove, og forældre tillægger også sjov som den største værdi, når de markerer, hvad der er vigtigt for dem i deres børns valg af fritidsaktivitet. Samtidig kan vi se, at deltagelsen i fritids- og ungdomsklub generelt har været dalende siden 2000 (Grubbe og Østergaard 2016) - dog med store lokale variationer. I Viborgs fritids- og ungdomsklubber har man på trods af mindre årgange og Corona formået at øge deltagerantallet i fritidsklubberne.

*At have det sjovt* er altså den væsentligste selvstændige kvalitetsmarkør ift., om større børn (dette undersøgelses- og udviklingsprojekt fokuserer på de 10-14-årige) vælger at gå i fritids- og ungdomsklubbernes retning.

**For det andet:** Sjov kan løsne op i ansvar og skabe glæde og fornøjelse, eller det vi med andre ord kalder for trivsel. Sjov kan være en komponent, der medvirker til fysisk, psykisk og socialt velbefindende, og samtidig knytter *sjov i fortiden* i en social sammenhæng an til forventning om *sjov i nutiden og i fremtiden*. Sjov er fremmede for trivsel at have det godt i nuet, men er samtidig en form for forsikring om, at det også vil blive sjovt i fremtiden. Sjov kan skabe trivsel i fortid, nutid og fremtid. Sjov er primært et socialt fænomen og sjældent noget, der opleves alene, men derimod sammen med andre (Fincham 2016) - sjov er således forbundet til fællesskabelse.

**For det tredje:** Hvis sjov stadig findes for useriøst og pjattet, skal læseren stille sig dette spørgsmål: *Hvordan ville livet være, hvis ikke der var sjov i livet?* Svaret på det spørgsmål leder direkte i retning af, hvorfor sjov i børne- og ungdomslivet kunne være en bevidst strategi, både pædagogisk og politisk. Fravær af sjov er et sort livsscenario og et mistriveligt liv. Sjov i Klub Valhalla handler bl.a. om det, pædagogerne kalder en 'skæv praksis' (se en mere præcis definition af sjov i kap. 2, s. 11).

### **Sjov og dannelse**

Hvis man slår sjov op i ordbogen, kan man læse, at det betyder 'tilfældigt arbejde', og pædagogik er jo ikke bygget op om tilfældigheder, selvom det heller ikke er fuldstændigt forudsigeligt. Pædagogik rummer et element af tilfældighed, idet du ikke fuldstændigt kan forudsige resultatet. Du kan være intentionel og sætte en retning (f.eks. igennem et dannelsesideal), men ikke bestemme resultatet på

forhånd – eller som en af pædagogerne i Valhalla udtrykker det (vel vidende at børn er mennesker og ikke sten):

*Jeg tænker, det er lidt ligesom et 'stenhuggeri' - altså der kommer nogle børn ind med mange kanter, og vi hjælper med at slibe kanterne til, så de kører lidt glattere igennem (...) alle de der små kanter, der gør, at når de slibes til, så kan man blive til nogen, fordi man rent faktisk får nogle værdier med, så man bliver til et alment godt menneske, der kan fungere.*

At medvirke til at forme (danne) mennesker igennem et 'stenhuggeri' er et stærkt billede på klub og pædagogik som en skabende, nærmest kunststudøvende, proces, der medvirker til dannelse af mennesker med sunde værdier, etik og moral, således at det bliver muligt at fungere i samfundets fællesskaber blandt andre mennesker – 'vi filer kanter af, så det glider lidt nemmere'. Sjov på Livslegepladser bevæger dannelsen i retning af demokratisk dannelse. Der kan ikke herske tvivl om, at det er et temmelig alvorligt foretagende, vi er inde i her – og ikke kun for sjovs skyld, eller mere præcist, netop for sjovs skyld.

### Resume – projektets resultater

- Livslegepladsen eksistere ikke som et entydigt essentielt begreb, men nærmere som et sociomaterielt, processuelt og relationelt arbejdende netværk, der løbende stabiliserer og destabiliserer, hvad der kan forstås som Livslegeplads.
- Livslegeplads bliver sjov fritid (afslappende og alvorlig), idet den bygger på eksperimenterende processer og relationer, der konstant arbejder med overskridelse af den aktuelle form for deltagelse i aktiviteter, leg og lokalsamfund. Denne overskridelse fokuserer på de nedenstående komponenter:
  - **Engagement**, igennem det at eksperimentere med remedier og leg, og hvad der er værd at stræbe efter.
  - **Ansvar**, hvor der lempes i ansvaret ift. skolepligten og den stærke individualisering, og igennem fællesskabelse trænes, at børn får tillid og tro på sig selv ved hjælp af voksne mesterlærere (pædagogerne).
  - Samtidig gives børn mulighed for at tage ansvaret og selv blive mesterlærere for det, som skal foregå på Livslegepladsen.
  - **Forventning**, idet der ofte sker noget uventet på Livslegepladsen, da der især er fokus på at eksperimentere og prøve af.



- Centralt for Livslegepladsen er leg og aktiviteter, der både af børn og voksne ses som gensidig behagelig forpligtelse, hvor man i fællesskab arbejder på at nå et ønskværdigt resultat.
- Børnene lægger især vægt på, at de voksne er legeeksperter, der gider at lege med børn og ikke bare er voksne, der står og ser på.
- Børnene ser turene til skoven og søen, men især lejrturene, som vigtige.
- Børnene lægger også vægt på, at der på Livslegepladsen er plads til at være den, man er, at man kan slappe af med sig selv.
- Børnene får i deres eget perspektiv, igennem Livslegepladsen, opbygget venskaber med fortrolighed, og de bliver gode til fællesskaber – her markerer de en forskel til foreningsidræt.
- Pædagogerne lægger især vægt på muligheden for 'skæv praksis', hvor der løbende eksperimenteres. Konkurrence og skærme skal begrænses på Livslegepladsen, og værdier er vigtigere end regler.
- Pædagogerne vil især styrke livsmodet hos børnene, livsmod, som de ser som et JA til livet på Livslegepladsen, og som sætter sig videre i livet.
- Projektet har samtidig givet pædagogerne fornyet interesse for refleksion over deres praksis – en praksis, der bidrager til ansvarsfuld frihed for den enkelte.

### Præsentation af Klub Valhalla

Projektet tog afsæt i fritids- og ungdomsklubben Valhalla.

Klub Valhalla er en fritids- og ungdomsklub beliggende i den nordlige del af Viborg by. Et område af Viborg, hvor der er en høj materiel standard, og hvor der ikke er klassisk udsathed i socialøkonomisk forstand, men det betyder ikke, at der ikke er børn og unge, som slås med udsathed i deres liv på andre måder. Valhalla modtager børn fra specialklasser og special-SFO.

Klub Valhalla har en daglig åbningstid fra 13.30-17.00, mandag til torsdag, og 13.30-16.00 om fredagen. Derudover er der åbent to aftener fra 17.00-21.00 for ungdomsklub. Den ene aften for 5. og 6. klasse og den anden aften for 7. klasse.

Medarbejderne er uddannede pædagoger og består af tre fuldtidsmedarbejdere på 37 t/uge, en på 32 timer samt en afdelingsleder. Valhalla modtager pædagogstuderende i praktik.

Valhalla har 120 medlemmer i gennemsnit pr. år for fritidsklub og estimeret 50 brugere i ungdomsklub. Klubben tilbyder et væld af aktiviteter med en særlig profil ift. 'outdoor', hvor der rådes over særligt udstyr som klatreudstyr, MTB-cykler, kanoer, kajaker og paddleboards.



Valhalla råder over beskedne kvadratmeter i form af indendørsarealer placeret i to etager, men har et stort udenomsareal, hvor der er rig mulighed for udfoldelse og afslapning. Der er alt, hvad hjertet begærer i form af hængekøjeområde, sauna, bålhytte, stor multibane, cykelbane, kaninskur samt containere med en masse forskelligt udstyr, der også er i sig selv (containerne) er genstand for leg.

Klub Valhalla skal inden for den nærmeste årrække flytte til nybyggede klublokaler i en selvstændig lokalitet på skolens område. Denne forestående flytning har også genereret en interesse for at kunne beskrive den pædagogiske praksis som noget andet end skole, men samtidig som et muligt bidrag til skolens opgave.

## Kapitel 2. Teori og metode

I dette kapitel præsenteres projektets teoretiske greb, der ligger til grund for analysen og svaret på projektets spørgsmål.

Du præsenteres for *Aktør-Netværksteori*, en forståelse af fritid, der differentieres i to positioner: *afslappende sjov og alvorlig sjov fritid*. Der kan også læses om analysens empiriske grundlag, der beror på aktionslæring, og forskningsprocesser med børn samt interviews med pædagoger og børn.

Derefter præsenteres du for projektets metodiske og empiriske grundlag - hvordan vi greb udviklingsdelen af projektet an.

### Aktør-Netværksteori – sociomaterialitet i netværk

Aktør-Netværksteori giver os et processuelt og relationelt blik på verden, og det blik har vi brug for, når vi skal svare på projektets spørgsmål:

*Hvad kan en Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid blive til – når pædagoger eksperimenterer og samskaber med børn og unge om at finde svar?*

I dette spørgsmål forkaster vi, at Livslegepladsen *er* i verden, og spørger i stedet til, hvordan den kan *blive til*.

Det betyder, at vi ikke tror på, at der findes en på forhånd fastlagt substans, essens eller definition af Livslegepladsen, der f.eks. kan findes ved at frekventere ordbogen, hvad der da heller ikke *gør*, når man ser efter på ordnet.dk. Ordet Livslegeplads findes ikke i ordbogen. I vores undersøgende spørgsmål henholder vi os til, at Livslegepladsen bliver til, og hvordan den bliver til, kan Aktør-Netværksteorien hjælpe os med at give blik for.

Med Aktør-Netværksteori (ANT) kan vi se verden som en række delvist forbundne sociomaterielle netværk, der er under løbende konstruktion, vedligeholdelse og/eller forandring (Latour 2005). Sociomaterialitet omhandler det sociale menneskelige og ting/remedier f.eks. legeredskaber samt forbindelserne herimellem.

Dermed adskiller ANT sig grundlæggende ved det, at den ikke tilbyder et substantielt blik på verden. Teorien tager udgangspunkt i, at verden er anti-essens, men at essens opstår eller bliver til igennem aktørers forbindelser i netværk, som løbende må stabiliseres, hvis de skal opretholdes.

Derfor er Livslegepladsen ikke i verden, den kan ikke slås op i ordbogen, men den *bliver til* - i dette projekt igennem forbindelser imellem heterogene menneskelige aktører, f.eks. større børn og pædagoger, men også via ikke-humane aktører, f.eks. aktionslæring, interviews, forskervæg og teorier.

I ANT er det sociale hverken felter, kapitaler (Bourdieu) eller uddifferentieret i forskellige kommunikative funktionssystemer (Luhmann) eller sociale arenaer (Giddens). I stedet køber vi med ANT ind på en antagelse om, at alle fænomener i verden, uanset størrelse eller art, kan undersøges med det samme sæt af begreber: *Aktør, netværk og translation* (Callon 1986).

Med det formål at anvende de ovenstående begreber stilles der i det følgende skarpt på de grundlæggende antagelser og principper, der følger med ANT, udlagt af Helene Ratner (Ratner 2018, s. 6-7) og informeret hos nogle af ANT's grundlæggere, bl.a. John Law og Bruno Latour.

Law iagttager bl.a., at ANT kan ses som *uhæmmet semiotik*. Semiotikken (semiotik er studiet af produktion, overførsel, modtagelse, fortolkning, reaktion på og lagring af betydning ved hjælp af tegn (semiotik | lex.dk – Den Store Danske)). Semiotikken har inspireret diskursanalysens undersøgelse af, hvordan der produceres mening igennem sprog og relationer. Men med ANT er interessen ikke kun på de sproglige netværk, men forbindelser imellem alle slags *aktører* (f.eks. legeredskaber og deres tilgængelighed på Livslegepladsen) – deraf beskrivelsen *uhæmmet*.

Fordi det netop er alle slags aktører, og at alt kan være aktører (såfremt det kan få betydning i et netværk), kan vi slutte, at ANT grundlæggende begriber verden relationelt: Alle aktører, uanset art og størrelse, får deres betydning gennem relationer til andre aktører. Dette betyder, at man i ANT ikke grundlæggende skelner imellem mellem mennesker og ting i form af antagelser om, hvad der grundlæggende karakteriserer dem (f.eks. at mennesker kan tænke og føle), men i stedet ser, hvordan de opstår som aktører i netværk.

Lad os kaste et nærmere blik på Aktør-Netværksteori (ANT) og dennes grundbegreber.

### **Aktører - humane og non-humane**

Med afsæt i det forrige afsnit kan vi pege på, at ikke kun mennesker, altså fritids- og ungdomspædagoger, kan være aktører i konstruktionsprocessen af en Livslegeplads – det kan også teknologier, cykler og andre legeredskaber, interviews, teorier etc. Deraf kan vi slutte, at både det humane og det non-humane kan opnå aktørstatus i et netværk. Materielle aktører har dog ofte andre netværkseffekter end menneskelige aktører. F.eks. kan et dokument, en rapport, en artikel – eller en udviklingsplan for et klubområde - række ud over tid og sted og derved både agere hukommelse og sprede information, mens menneskelig tale ikke når videre end til dem, der fysisk er til stede til at høre det og videreførelse det (Latour 1990, Ratner 2018).

Med ANT er handlekraft derfor ikke et karaktertræk ved typen af en aktør, f.eks. 'den handlekraftige leder', men derimod aktørens netværkseffekt. I ANT kan såvel det humane (mennesker) som det non-humane (materialitet) være en aktør. Alt kan grundlæggende være en aktør, så længe det kan gøre en forskel i netværket. Projekter som dette, idéer og teknologier kan være aktører. Både en mountainbike (eller legeredskaber), computergamerskærme, plancher og en krammer kan medvirke til at skabe og omskabe en relation mellem mennesker – og derfor kan de være aktører, hvilket vil sige, at de kan handle i et netværk.

F.eks. kan de førromtalte computergamerskærme i fritidsklubben kun handle, såfremt der er ført strøm til, hvis de kan komme på nettet, hvis de er opdateret med spillicenser, og hvis der er børn, der betjener dem, hvilket i klub med mange børn kræver strukturering af tid, ofte igennem skemaer etc. Der er således mange aktører, der medvirker til, at noget opnår aktørstatus og handlekraft. Men dette generaliserende symmetriske princip betyder ikke, at vi kan slutte, at mennesker og ting er ens, men at vi i vores undersøgelser behandler alle slags aktører ens eller symmetrisk og lader undersøgelsen vise, hvem der handler hvordan (Ratner 2018). Teorien hedder Aktør-Netværksteori, men netop fordi både mennesker og det materielle kan være aktører, bruges betegnelsen aktant i stedet for aktør, idet aktør ofte skaber associationer i retninger af det menneskelige (Ratner, 2013, Larsen, 2015).

### **Fri association og netværk**

Et andet vigtigt princip i ANT benævnes 'fri association' (Callon 1986, Ratner 2018). Dette princip opløser skellet mellem natur og kultur. Det betyder, at man med ANT opsporer alle forbindelser - associationer - mellem aktører, uanset forbindelsernes art. Det betyder, at vi kan følge sproglige, tekniske, bureaukratiske, økonomiske, spirituelle forbindelser etc., og det er disse forbindelser, som udgør et netværk. Netværk er midlertidige stabiliseringer af sådanne forbindelser, og de kan være robuste eller skrøbelige (Latour 2005). Netværket er derfor aldrig statisk, men et resultat af et processuelt arbejde, hvor forskellige aktanter er

forbundet til hinanden. Det er forbindelserne, der er det dynamiske element i teorien, og det hedder translation. Når to aktanter forbindes med hinanden eller til et netværk, forekommer der translation.

Det er translation, der gør aktanter handlende, og begrebet indfanger, hvad der sker, når aktanter forbindes - gør det et netværk stærkere eller svagere? Hvilke aktanter er mere eller mindre handlende? Ændres betydningsdannelsen f.eks. omkring fænomenet Livslegepladsen? I dette udviklingsprojekt har vi sat os for at undersøge, hvad Livslegepladsen i lyset af en fritids- og ungdomsklub kan blive til, og når vi gør det med ANT, bliver det vigtigste spørgsmål, hvilke Aktør-Netværk, der skal opspores.

### Hjælpebegreber i translation

Der findes en række hjælpebegreber i relation til at undersøge, hvordan translation sker igennem forskellige momenter (Callon 1986, Ratner 2013, Larsen 2015). Hjælpebegreberne benævnes *problemativering, interessering, indrullering og mobilisering*. Her ses der bort fra de to sidstnævnte, indrullering og mobilisering, og derfor præsenteres kun problematisering og interessering.

**Problemativering.** Momentet, hvor en aktant definerer en problematik således, at også andre bliver en del af problematikens netværk.

Eksempel: *Når større børn taler om, hvor der i en døgnrytme findes sjov i livet, og de peger på, at det trives bedst i fritiden, bliver fritidsklubben en del af netværket, men det gør skolen også.*

**Interessering.** Aktiviteter, hvor en aktant forsøger at pålægge og stabilisere identiteter hos aktanter i et netværk.

Eksempel: *Når børn på en planche skriver, at de voksne i klubben ikke er rigtige voksne, da de er gode at lege med.*

### Afslappende og alvorlig fritid - en forudsætning for det sjove og trivelige børne- og ungdomsliv

Det skrives, at mennesket blev moderne, da vi med urets opfindelse begyndte at måle tiden.

Før uret levede vi i overensstemmelse med naturens gang. Bonden kunne se op på solen, og rumlede maven, samtidig med at solen stod højest på himlen, så var det middag, og det var spisetid (Mørch 2018). I dag bruger vi uret, som nu også er blevet en del af smartphones, når vi skal konstatere tiden.

Vi måler tid med afsæt i sekundet, hvor sekundet er defineret som 32.768 svingninger i et kvartskrystal, der er sat i forbindelse med et svagt elektrisk felt, der yderligere sættes i forbindelse med et lille urværk, som måler tiden præcist – det taber mindre end et sekund pr. million år (hvis man husker at skifte batteri) (Mørch 2018). Jo, uret er afgørende for vores forståelse af tid som et ellers kompliceret fænomen, der har

påkaldt sig megen akademisk opmærksomhed, og på trods heraf er det stadig svært at forklare, hvad tid egentlig er – måske derfor siges det, at Albert Einstein på et tidspunkt skar igennem og sagde, at: "Tid er, når jeg stiller den lille viser på mit ur". Også han forbandt tid til måling igennem uret.

Med måling af tid bliver tid en vare, der 'sættes til salg på markedet'. Benjamin Franklin udtrykte dette således: "Tid er penge". Siden folk har skullet arbejde for at opretholde livets fornødenheder igennem arbejdet og opdelingen af tiden igennem uret, har arbejdstagere og arbejdsgivere kæmpet og forhandlet om tiden til arbejdet, tiden til fritiden, og om hvor meget en time på arbejdsmarkedet har skullet koste. Herved er fritiden og arbejdstiden forbundet igennem opfindelsen af uret, måling og kamp om tiden.

I denne kamp har fritiden 'som sjov' på samme måde været set som noget useriøst. Vi har et stereotyp og banalt billede af arbejdet som det eneste gode, og fritiden som det afslappende useriøse modstykke (Stebbins 2001). Med reformer og lovtiltag på børne- og ungeområdet siden 00'erne er dette billede bekræftet. Fritid er for dyrt og noget, vi ikke har råd til, hvorimod skole og uddannelse ses i sammenhæng med Danmarks konkurrencekraft på et globalt arbejdsmarked, og derfor kan skolen kapitalisere og udhule fritidens sjove legende former for samvær (Hviid og Højholdt (red. 2011), Larsen 2015).

Uddannelse bliver i højere grad et konkurrenceparameter, hvor stater i global konkurrence kæmper og benchmarker hinanden på baggrund af OECD definerede markører, og man kan i forlængelse heraf spørge, hvem der vinder, og hvordan det mon føles at vinde denne uddannelseskamp (Pors og Staunæs, 2011).

Man kan derfor og med god grund spørge, om fritid overhovedet kan have nogen værdi i sig selv, hvis ikke den sættes i forbindelse med lønnet arbejde og kvalificering igennem skole og uddannelse til dette arbejde. Der kan jo ikke på nogen måder herske tvivl om fritidens værdi, hvis vi henvender os til børn og unge (se kap. 3), som angiver, at fritiden har en både afslappende og alvorlig dimension og værdi.

*Citat: I klubben kan man spille en fodboldkamp, hvorefter det er godt, at man kan sidde lidt med sig selv, være sig selv med sin telefon.*

### **Fritid**

Når nu fritiden øjensynlig er så vigtig for børn, men hvor lovgivning samtidig kapitaliserer fritiden til bedre læring som middel i nationernes globale konkurrence, er det tydeligt, at vi har brug for en rigere beskrivelse og forståelse af fritid som noget, der ikke alene er forbundet til skolen og arbejdet – fritiden har sin egen værdi.

Denne differentiering og rigere forståelse er ligeledes en forudsætning for brobygning og en realisering af et tættere samarbejde med skolen (Fogsgaard 2018 i Larsen(red.) i 2018).

Inspireret af den canadiske sociolog Robert A. Stebbins (Stebbins 2005) tilsat sjov (Fincham 2016) vil jeg definere fritid således:

- *Fritiden er en i egen forståelse sjov, selvvalgt, ønskværdig og tilfredsstillende aktivitet eller virksomhed, man som menneske virker og deltager med i livet.*
- *Fritiden er tiden væk fra ubehagelige forpligtelser, men hvor den behagelige og sjove forpligtelse blandt deltagerne forstås som det væsentligste.*

Fritiden kan yderligere opdeles i en afslappende fritid (casual leisure) og en alvorlig fritid (serious leisure) (Stebbins 2001).

### **Afslappende fritid**

Den afslappende fritid er kendetegnet ved, at den ikke kræver en særlig indsats af deltagerne. Den afslappende fritid kan forårsage psykologisk smerte, livslede og sløvhed, hvis der er for meget af den i livet – tænk blot på den fritid og manglende struktur, der er fulgt med Corona.

Vi ser, at den afslappende fritid har en useriøs og ikke særligt opbyggende side boende i sig, men denne useriøse side kan føre til visse fordele for den enkelte og for fællesskabelsen – eksempelvis som rum/pause fra at skulle præstere, kreativitet, infotainment, opretholdelse af det sociale igennem samtale, give et højt niveau af intimitet, trivsel, livskvalitet og værdsættelse af skønhed.

Det er i den afslappende fritids pause, at der rum for, at vi kan bøje os imod hinanden i f.eks. samtale og finde frem til, hvad vi alene og sammen skal beskæftige os med i livet. Herefter suspenderes den afslappende fritid og glider over i den alvorlige fritid.

### **Alvorlig fritid**

Hvad der opleves som alvorlig fritid drejer sig om en eller flere aktiviteter eller indbyrdes forbundne handlinger, som skal følges for at opnå et resultat/produkt, som findes attraktivt for deltagerne, men den er ikke forbundet til 'levebrød' (Stebbins 2001).

*Den alvorlige fritid rummer en række fordele:*

**Personlige:** udvikler værdifuld identitet, følelse af at ens potentialer bruges, udtrykker viden og værdifulde erfaringer, bærer masser af gode minder med sig.

**Sociale:** Samvær, møde mennesker, få nye venner, medlemskaber, skaber forbindelser og relationer i en mosaik social verden, at føle sig nødvendig for fællesskabet – producere og hjælpe kollektivet med værdifulde bidrag til fællesskabet.

*Men den alvorlige fritid rummer også ulemper:*

Alvorlig fritid er ikke den bare fornøjelse. F.eks. er alvorlig fritid forbundet til sceneskræk, at skulle præstere og være på, intens koncentration, lang tids forberedelse, vilje til vedholdenhed. Den er også forbundet til skuffelsen over ikke at mestre, ikke at gøre det så godt som forventet, men man lever med omkostningerne, som ofte er små.

Fritiden, både den afslappende og den alvorlige, giver muligheder for at oparbejde en masse gode minder og erfaringer, man kan trække på i livet, minder, der er lettere at oparbejde i fritiden end i arbejdet og skolen.

Fritid er også betinget af socioøkonomiske forhold, men mulighederne for at overskride disse begrænsninger er langt større end i arbejdet og i skolen. Forpligtelsen og institutionaliseringen er mere begrænset i fritiden end i skolen og i arbejdet, hvilket gør det nemmere at bidrage og deltage på forskellige måder end i arbejdet og i skolen.

### **Sjov – hvorfor skal vi beskæftige os med det?**

Det kunne se ud til, at sjov i livet er noget, som vi skal være flove over, idet det ses som tilfældigt, useriøst og irrationelt barnligt at være en del af eller deltage i sjov (March 2008, Fincham 2016). Men samtidig peger mennesker på, når de bliver spurgt om deres forhold til sjov, at det er noget, der har med glæde og lykke at gøre (Walker og Fincham 2011, Fincham 2016). Det kunne dermed se ud til, at sjov i denne forståelse handler om menneskelig trivsel (well-being).

Menneskelig og særligt børn og unges trivsel har de seneste år påkaldt sig politisk og pædagogisk opmærksomhed. Denne opmærksomhed og forsøg på at måle trivsel kan spores tilbage til den økonomiske regression i 1930'erne (Fincham 2016).

### **Men hvad er sjov?**

Sjov kommer fra det hollandske 'sjouwn' og er forbundet til hollandske havnearbejdere, hvor det betyder 'tilfældigt arbejde'. At sjov er værd at stræbe efter, kan vi f.eks. også se, når vi henvender os til Grundtvig, der havde dette ønske for sine børn: *Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord som det, jeg ville ej for kongers bytte.* Det muntre liv har at gøre med det veloplagte, det humørfyldte og det begejstrede (Ordnet.dk).



Men som skrevet ovenfor, så kommer der et klart svar, når vi stiller os spørgsmålet: ”Hvordan ville vores liv være, hvis ikke vi havde sjov?” I tanken om dette ligger svaret på, hvorfor vi skal beskæftige os med sjov, og man kan i forlængelse heraf spørge, om fravær af sjov er lig med større mistrivsel.

Den engelske sociolog Ben Fincham har beskæftiget sig med at kortlægge sjov (Fincham 2016). Fincham har udviklet et skema om sjov som fænomen, og med afsæt heri definerer jeg sjov således:

- Sjov kan præcist lokaliseres til bestemte tidspunkter – det starter og slutter ’ret bestemt’.
- Rækker ud over det sædvanlige og bryder med det normale/rutiner og kan dermed skabe en overskridelse, ift. det, vi normalt gør.
- Er ofte forbundet til aktiviteter, der involverer og accepterer antagelser og regler, der rammesætter aktiviteten.
- Opmærksomhed på sjov skaber midlertidige lempelser i ansvar – men sjov er ikke nødvendigvis uansvarligt.
- Hvad der har været sjovt i fortiden, kan skabe forventninger om, at der skabes tilsvarende sjove situationer i fremtiden.
- Sjov er for det meste en fællesskabende disciplin og sjældent noget, der opleves helt alene.
- Sjov er forbundet med identitet, og hvad den enkelte finder sjovt er forskelligt, men det siger noget om den enkelte.

Aktør-Netværksteori udgør det grundlæggende teoretiske greb for analysen - hertil importeres fritid, afslappende og alvorlig fritid samt sjov som supplerende teoretiske greb, der i selve analysen udgør aktanter i det netværk, der opspores.

Med det ovenstående er de grundlæggende teoretiske greb for projektet sat på plads. Vi ser nu på, hvordan projektet blev grebet an, hvordan vi gjorde, og hvorved projektets empiriske grundlag blev skabt.

### Aktionslæring

Projektet har fungeret som en eksperimenterende arbejdsform med en reflekterende tilgang. Denne arbejdsform har fungeret i en vekselvirkning imellem de to positioner: aktioner og værksteder.

Aktionslæring har bl.a. rod hos den amerikanske pragmatiske filosof og pædagog John Dewey.

Dewey peger bl.a. på, at vi som mennesker vil reagere, når vi erfarer noget. Vi vil gøre noget aktivt ved det, vi erfarer, og dernæst lever vi med (tåler eller underkaster os) konsekvenserne. I Klub Valhalla erfarede man et behov for at få beskrevet *Livslegepladsen* igennem konkrete udviklende eksperimenter. Vi kan samtidig lære noget af vores erfaring ved at skabe en forlæns og fremtidig behandling af vores erfaringer igennem en baglæns tænkings- eller refleksionsproces over en fremtidig aktions- eller handleproces, der skaber et nyt grundlag for refleksion og tænkning (Dewey 2006 (1916)).

Med ovenstående læringsforståelse bliver pædagogisk udviklingsarbejde et spørgsmål om vedvarende undersøgelse igennem aktion og refleksion/tænkning, og det er netop denne dynamiske proces, der skaber læring og udvikling forankret i relation til et konkret sted med konkrete børn.

Denne læringsforståelse bliver hos John Dewey konkretiseret i fem trin. Dewey pegede på, at alle undersøgelser – i den videnskabelige tænke måde såvel som i hverdags erfaringer – kunne konstrueres og analyseres samt videnskabeligt perfektioneres efter en model i fem logiske trin (Dewey 2006 (1916)).

1. Forvirring og tvivl, som skyldes, at man deltager i en ufuldbyrdet situation, hvis hele karakter endnu ikke helt er bestemt.
2. En gisnende foregriben – en foreløbig og afprøvende (tentativ) fortolkning af de givne elementer, der tilskrives en tilbøjelighed til at forårsage bestemte konsekvenser.
3. En omhyggelig undersøgelse (gennemgang, inspektion, udforskning, analyse) af alle tænkelige synspunkter, der kan definere og oplyse det forhåndenværende problem.
4. En konsekvent udarbejdning af den foreløbige og afprøvende hypotese for at gøre den mere præcis og mere konsistent, så den bringes i overensstemmelse med en større mængde af kendsgerninger.
5. En test af den udkastede hypotese som en handlingsplan for at fremtvinge det foregribende resultat og derved afprøve hypotesen.

Projektdeltagerne/pædagogerne opstillede indledningsvis følgende spørgsmål/hypoteser, som de fandt interessant at undersøge:

- Vi skal flytte - kan vi have alvorlig sjov klub på skolens matrikel?

- Hvordan kan børn og unge forbinde sig til længerevarende forløb – kan alvorligt sjov drive det frem?
- Klub som identitet – hvordan er det fedt/sjovt som medlem af klub?
- Hvordan lave klub, som børn og unge ikke vil hjem fra, selvom de har muligheden?
- De har idéer og tanker, men sætter ikke i gang, er ikke medskabende – kan vi styrke dette?
- Er skærme hæmmende for det alvorligt sjove børne- og ungeliv – skal vi begrænse skærmene?
- Kan vi brande os som noget, hvor sjov er mere end bare for sjov – men ret alvorligt?
- Paller som sjov cykelbane – kan vi involvere familien i dette, kan dette bruges i 'billboards'?
- Hvordan finder vi frem til, at noget er 'mega-fedt'?
- Hvad vi synes er sjovt (voksne), men som andre ikke synes (børn) - er der forskel?
- Når vi synes, det er sjovt, er det så sjovt for børnene?
- Hvad betyder det når forældre og andre voksnes udtrykker at de har forventninger til, at det er sjovt, hvordan kan vi undersøge dette?

På baggrund af pædagogernes opstillede hypoteser udvalgte de tre, som de ville arbejde med i projektperioden:

### **1. Tilgængelighed af pædagoger og legeremedier**

*Kan vi skabe øget mulighed for børnenes egne initiativer til at igangsætte spontane lege?*

*Vi vil øge nærværet og fællesskabsfølelsen via øget aktivitet, ved synliggørelse af husets muligheder i form af synlige aktivitetsredskaber og pædagoger.*

### **2. Vil børn involveres i evaluering af klub? (Afsættet var sommerlejren)**

*Vi ville gerne være nysgerrige på børnenes perspektiv på 'afslappende og alvorlig sjov'-emnet i en lejrkontekst og spurgte dem derfor, hvad de fandt fedt på lejren.*

### **3. Hvad vil det betyde for klubben, hvis gamerrummet lukker, og skærm i klubben flytter ud?**

*Kan vi derved skabe mere nærvær og øge fællesskabsfølelsen og kreativiteten i det daglige? Skabe en kultur i huset, hvor dyder som fællesskab, nærvær, empati, kreativitet, sjov, spontanitet og relationel samspilsforståelse øges.*

I aktionspositionen har der været eksperimenteret med handlinger på problemer, som i værkstedspositionen er blevet diskuteret med afsæt i spørgsmålene:

1. Hvorfor satte vi denne aktion i gang?
2. Hvordan gjorde vi?
3. Hvad skete der?
4. Hvad tænker vi nu om problemet?
5. Hvad kunne de næste skridt være?

Disse spørgsmål havde til hensigt at hjælpe tænkningen og refleksionen på vej (jf. Dewey).

Aktionslæringsforløbet er materialiseret som et dokument med afsæt i ovenstående fem spørgsmål og indgår som en aktant i den videre analyse.

### **Undersøgelse med børn som medundersøgere**

Projektet har haft som ambition at ville samskabe med børn, men hvordan kan man kommunikere med børn på en måde, som tager udgangspunkt hos dem? Samtaler med børn er magtfulde samtaler, hvor voksne er magtoverlegne, og derved kan denne overlegenhed medføre utilsigtet påvirkning af børnenes mening og perspektiver (Baker og Weller 2003).

Projektet valgte en undersøgelsestilgang, hvor børn bliver deltagende aktører i og omkring spørgsmålet: Hvad gør klubben fed – sjov? Pædagogerne oprettede en såkaldt forskervæg, og børnene blev involveret i projektets intentioner via opfordringer fra pædagogerne. De blev fortalt om væggen og opfordret til at tegne en tegning, skrive et rim/digt eller tage et billede. Børnene blev inddraget på et voksent tilrettelagt design af undersøgelsesprocessen.

Efterfølgende er der talt med børnene om deres bidrag, deres perspektiver og forklaringer om deres tegninger og rim for netop at sikre, at deres bidrag kom så tæt som muligt på deres perspektiv på den fede og sjove klub (Baker og Weller 2003). Børnene satte for norges vedkommende tekst på deres tegninger, og andre talte om tegningerne, hvor der blev taget noter. Både børnenes tekster, tegninger, billeder og efterfølgende tekst og noter indgår som aktanter i analysen.

## Interview

Forskervæggen er suppleret med to børneinterviews, et med syv deltagere og et med to deltagere, og endelig er børneinterviewene suppleret med et semistruktureret fokusgrubeinterview med pædagogerne.

Alle interviews er semistrukturerede (Brinkmann og Tanggaard 2020) med udgangspunkt i to spørgsmål:

1. *Hvornår optræder sjov i jeres hverdagsliv?* Med henblik på at blive klogere sammen med børnene, konstruerede vi først en dagsrytme på en planche og lod den være styrende for samtalen, ift. hvornår børnene oplevede sjov i deres liv.
2. *Hvad er fedt/sjovt ved klubben?* Dette spørgsmål var til dels styrende for den store gruppe og særligt styrende i samtalen i den lille gruppe på to børn (en dreng og en pige, begge 12 år)

Interviewet med pædagogerne tog udgangspunkt i spørgsmålene: *Hvad forstår I ved en Livslegeplads?* og *Har I en fælles forståelse af Livslegeplads?*

Interviewene er transskriberet og indgår i den videre analyse som aktanter, der stabiliserer og samskaber en forståelse af Livslegepladsen imellem børn og pædagoger.

## Logbogen

I hele perioden, men med skiftende intensitet, har pædagogerne skrevet digital logbog, hvor de har iagttaget dagen med fokus på, hvad de kunne få øje på af sjov i løbet af dagen i klubben i børnenes indbyrdes samspil og samspillet med pædagogerne. Som udgangspunkt for logbogen har der været givet følgende ramme:

1. *Hvad opdagede du af sjov i dag?*
  - Beskriv situationen/hændelsen/begivenheden.
  - Hvem, hvor, hvad og hvordan?
  - Tag evt. et billede (GDPR??) og indsæt i logbogen.
2. *Hvilken rolle spillede du/I, ift. at sjov kunne opstå?*
3. *Når I reflekterer over jeres opdagelse - jeres egne samt børnenes roller i den sjove begivenhed/opdagelse – hvilke nye initiativer/handlinger tænker I så at kunne afprøve i den nærmeste fremtid?*

Logbogen udgør et dokument, der bidrager som en aktant til Livslegepladsens tilblivelse.

## Analysestrategi

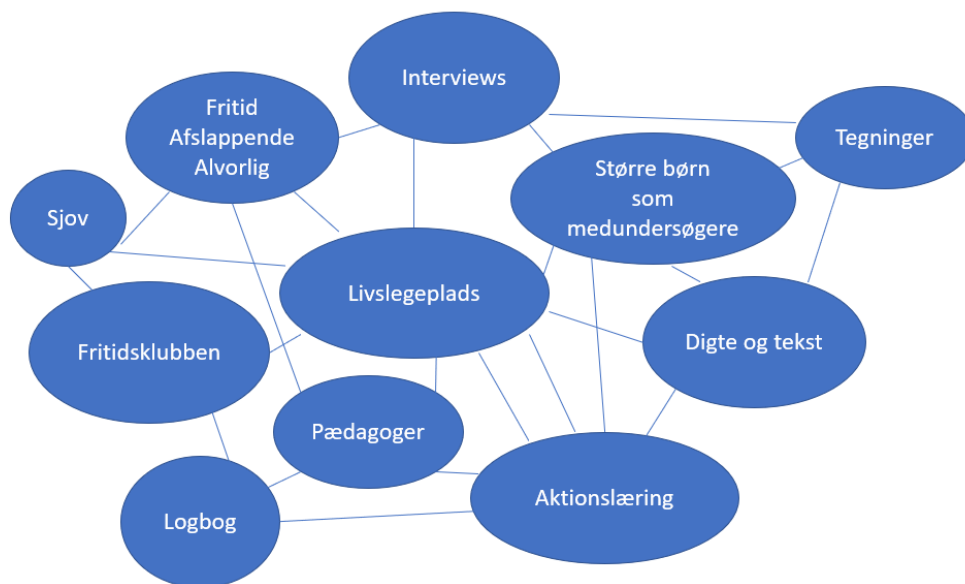
Analysen af Livslegepladsens tilblivelse tager udgangspunkt i Callons hjælpebegreb *problematisering*. Momentet, hvor en aktant definerer en problematik således, at også andre aktanter bliver en del af problematikens netværk.

Desuden anvendes begrebet *interessering* for at kunne se, hvorledes aktanter forsøger at pålægge og stabilisere en bestemt identitet på Livslegepladsen, herunder pædagogisk professionsidentitet, og som supplement hertil ses der på, hvorledes Livslegepladsen pålægges en særlig funktion. Der bruges altså begrebet funktion om Livslegepladsen fremfor identitet, da en Livslegeplads ikke kan have en identitet, det kan kun mennesker.

Det vil sige, at jeg analyserer mine teoretiske begreber, afslappende og alvorlig fritid samt sjov som aktanter i netværket, og på samme måde med de empiriske dokumenter, børnetegninger, interviews med børn, interviews med pædagoger og logbogen, alle bliver de analyseret med afsæt i ANT's generelle symmetriske perspektiv.

Det betyder, at jeg analyserer, hvordan der opstår et særligt ideal for barndom og måder at blive til på som barn/ung, men et ideal, der bliver til i børnenes perspektiv og pædagogernes. Vi ser også, hvordan en særlig pædagogprofessionsidentitet bliver til en særlig professionsidentitet, og hvordan Livslegepladsen som organisation, bestående af sociomaterielt netværk (mennesker og ting i relationer og processer), behæftes med en særlig funktion, der stabiliserer et særligt bidrag til det alvorligt sjove børneliv.

I det nedenstående ses en model af det sociomaterielle netværk, der indgår i analysen.



### Kapitel 3. Analyse med afsæt i børnenes Aktør-Netværk

Det følgende er en analyse af børnenes perspektiv på, hvad der gør klubben 'sjov/fed'. Der tages udgangspunkt i empiri, der er indsamlet via en planche fra sommerlejren, interviews og en 'børneforskervæg', hvor børnene kan hænge digte, tegninger og andet op, som giver udtryk for deres tanker om klubben.

#### Børns Perspektiver

Idéerne til børnenes bidrag er opstået i nogle af værkstederne med pædagogerne, og på denne baggrund har vi designet inddragelsesprocessen og hovedspørgsmålet: *Hvad gør klubben sjov/fed?*

Analysen gør rede for, hvordan børnene med deres empiriske bidrag skaber problematisering - hvordan de som aktanter i et netværk (børnene, børneforskervæggen, interviews, planche) peger på en problematik, der 'inviterer' andre aktanter til at blive en del af netværket. Dernæst ser vi på interessering - hvordan børnene søger at pålægge og stabilisere en særlig identitet af klubben og pædagogerne som værende sjov/fed.

I det empiriske materiale kan vi se, at børnene problematiserer og giver adgang til følgende aktanter i netværket: *skolen, klubben, leg, aktiviteter, venner, venskab, de voksne, ingen kedsomhed, sjov, frihed, ro, være sig selv, kaniner, mad, selvbestemmelse*. Alle aktanter, der i børnenes perspektiv indgår som





Denne problematisering imellem skole og klub eller skole og fritid går igen hos børnene. Børnene problematiserer og formulerer en forskel til skolen. Skolen er en del af netværket, men som modsætning til fritiden, hvor fritiden er det sjove, og skolen kedelig. Hvor der i klub er frihed til og mulighed for at eksperimentere og lege igennem sjove aktiviteter, hvor de voksne er medlegende, så er skolen kedelig og fyldt med forbud og voksne, der 'kigger' på børnene.

Hvis man trykprøver eller presser lidt på deres påstand om skolen som et sted, der slet ikke er sjovt, kommer der nuancer frem, såsom fag børnene godt lide, f.eks. skolesvømning, eller når fagene forbindes med leg og konkurrencer som f.eks. stafetlege. Sjov fungerer for børnene bedst i fritiden og slet ikke, eller knap så godt, i skoletiden.

Hvis man spørger lidt mere ind til forskellen imellem skole, SFO og klub, så peger en gruppe børn på, at legen ikke rigtigt tages alvorligt i skolen, og at de nogle gange ikke ses som børn, men noget helt andet.

*De voksne siger, vi skal have en lufter ... en lufter! Vi er sgu da ikke en hund.*

Når der så er tid til at få frisk luft eller pause fra skolearbejdet, så er der i skolerummet en række begrænsninger, som to børn lægger vægt på som noget, der er forhindrende for deres udfoldelse.

Den nedenstående lille sekvens er fra en samtale med de to børn, som har bidraget til børneforskersvæggen med en rap om kaninerne i klubben. Vi sidder udenfor ved et bord-bænkesæt på klubbens udenomsareal. Jeg søger at spørge ind til forskellen imellem skole og fritiden/klubben.

Barn 1: *Man må meget mere i klubben end i skolen.*

Barn 2: *Ja, klart ...*

Interviewer: *Hvad er det, man f.eks. må i klubben, som man ikke må i skolen?*

Barn 1: *F.eks. sådan her ...* (Han går hen imod en container, tager tilløb og løber nærmest lodret op ad containervæggen, sætter af og slår en baglæns saltomortale i luften, lander på fødderne, hvorefter han kommer tilbage og sætter sig ved siden af sin kammerat).

Det andet barn, som sidder over for mig, siger nærmest simultant, som saltomortalen udføres:

Barn 2: *Ja, sådan noget må man slet ikke i skolen, de (skolelærere/pædagoger) siger, det er farligt og skælder os ud, bliver sure, og det er det slet ikke ... her (i klubben) har man sådan mere frihed til at bestemme selv.*

Ovenstående sekvens vidner også om børn som er vokset ud af SFO miljøet og er klar til en lidt større "rutchebane".

### **Det sociale og plads til at være sig selv**

Et andet bidrag på væggen leger med bogstaverne i Valhalla (klubbens navn), hvilket bliver til *Venskab, Aldrig kedeligt, Latter, Humor, Altid sjovt, Livligt, Lækre voksne, Anderledes.*

Nogle tegner de aktiviteter og tilbud, som de godt kan lide, f.eks. spillet Ost, klubbens kaniner, at være i krea eller det at spise noget mad. Maden går igen i flere af børnenes bidrag - det er vigtigt for dem, at der er god mad eller et måltid at spise efter skoletid. Der er flere tegninger med mad på børneforskervæggen.

Et barn, der havde bidraget til forskervæggen med en tegning af en glad, gul smiley, havde denne medfølgende tekst: *Klubben er bare det fedeste sted!* I den efterfølgende samtale forklarede han, hvad der gjorde klubben fed:

*Her kan man være, som man er. De voksne deltager i aktiviteterne – de kigger ikke bare på os, og der er plads til at holde pause. Det er fedt, at man kan købe noget mad, og at man altid kan lave noget sjovt.*

Ovenstående peger på, at man både kan være alene, holde pause og være sig selv, men samtidig er der rig mulighed for at have det sjovt sammen med vennerne. Man skal ikke forstille sig og forestille noget andet, end det man er, man kan være sig selv. Livslegepladsen stabiliseres både som afslappende og alvorlig fritid.

Eller som det udtrykkes i dette udsagn af samme barn:

*Man kan godt lige have taget en fodboldkamp, og så er det ret fedt, at man bare kan sidde og slappe lidt af med sig selv og sin telefon, inden man går videre.*

Man er social, men der er også plads til at være med sig selv, tage en pause og slappe af for så at melde sig ind i det sociale igen.

Også den brede palet af aktiviteter med de mange legeremedier, der er i klubben, er vigtig, og her peger børnene på en forskel til hjemmet, hvor der ikke er mulighed for at være så mange sammen. To gange om året tager klubben på lejrtur, og det gør den endnu federe/sjovere - her udtrykt i et interview med børnene:

*Det er rigtig sjovt at være på lejr sammen, hvor man sover sammen, laver mad sammen, også fordi man er sammen med flere forskellige, når man er sammen fire dage i en hytte.*

## Medlegende voksne

Børnene stabiliserer en stærk identitet af klub/Livslegeplads som noget, der handler om aktiviteter og venner, men på et punkt sætter de en klar forskel i forhold til de øvrige fritidsinstitutioner, som de kender det fra skolens SFO, nemlig at de voksne er deltagende i legen og aktiviteterne.

Voksne er vigtige personer i børns liv. I det pædagogiske landskab i klubben/Livslegepladsen skal den voksne være en, som deltager i aktiviteterne, som leger med og inspirerer og hjælper, hvis der opstår konflikter. Børnene problematiserer de voksne, altså de udpeger dem som aktanter i netværket og forsøger at stabilisere en identitet hos de voksne som nogen, der kan begejstre, inspirere, lege med og hjælpe med konflikter. Her markerer de også en klar forskel til den voksenrolle, de har mødt i skolen og i SFO'en, og de foretrækker klart den voksenrolle/identitet, som de møder i klubben.

Den voksne skal altså være en, der kender til og selv kan lide at lege. Det vægtes højt hos børnene.

Barn: *Det er fedt, når de voksne gider at lege med os.*

Barn: *Her i klubben er de voksne nogen, som gider at lege med os, det gør de ikke i skolen eller i SFO'en, de står ligesom bare og kigger på os.*

En af aktionerne i pædagogernes aktionslæringsforløb var forbundet til det at hænge en planche op på lejren, hvor der stod følgende spørgsmål: 'Hvad gør lejren fed?' Og børnene fik besked om, at det kunne de skrive noget om, hvis de havde lyst, og et udsagn lød således:

*De voksne, der er med på lejren, er ikke rigtigt voksne.*

Og en børnetegning på forskervæggen, der forestillede en vandmelon, følges op af teksten:

*Vandmelon er lækre, og det er klubbens voksne også!*

At være en lækker voksen i klub som Livslegeplads handler for børnene i høj grad om, at man er deltagende i aktiviteterne og leger med, hvor børnene peger på følgende aktiviteter som særligt sjove for dem:

- *Når vi tager ud på søen på paddleboards.*
- *Når vi klatrer i skoven.*
- *Når vi cykler på mountainbikes i skoven.*
- *Når vi tager på lejr, laver mad sammen, sover sammen - det er sjovt, fordi man ligesom er sammen med flere forskellige, og fordi vi er mange sammen fire dage i en hytte.*
- *Når de voksne er med i aktiviteterne.*

- *Krea.*
- *Ost (spil med bold).*
- *Fodbold-tennis.*
- *Fodbold.*
- *Basket.*
- *Køre med el-scooter, som vi prøver at tune.*
- *Større ture, hvor man kører afsted i bus.*
- *Hoppe i trampolin.*
- *Stikbold.*
- *Spille spil.*

Og børnene udtrykker, at det har stor betydning, at de voksne er med, for ellers kan det nogle gange ende i konflikter og skænderier. Et barn sagde f.eks. således, når der blev spurgt lidt ind til den voksne, som en der leger med, og hvorfor det er vigtigt:

*De voksne har betydning for, at aktiviteterne går godt, og det er godt, at de gider at lege med os.*

Vi ser også, at de materielle ting som lejr, bus, bold, trampolin etc. indgår i de sjove aktiviteter som aktanter, der er med til at skabe og understøtte den sjove aktivitet.

### **Det er ikke det bare sjov – det er alvorlig sjov fritid**

Mange af børnene går også til sportsaktiviteter i deres fritid, f.eks. springgymnastik, fodbold, atletik og konkurrencesvømning, og for dem minder det meget om fritid i klubben. De kommer i både fritidsforening og klub, fordi det er sjovt. Dog er idræt/sport sjovt på en anden måde end fritid i klubben, f.eks. at man kan se nogle andre venner til idræt, end dem man ser i skolen og i klubben.

Det følgende er et lille uddrag af et interview med to 12-årige, som reflekterer lidt over forskellen på idræt i fritiden og klub i fritiden. Når man spørger mere ind til en forskel på fritidsidræt/sport og fritid i klub, siger børnene således:

Barn 1: *Det eneste, man kan sige, er, at det er sådan en agtig (slags) træning, man bliver bedre til på andre måder, end man gør her i klubben. Her i klubben bliver man bedre til fællesskab eller venskab. Til svømning bliver man bedre til svømning og sådan.*

Barn 2: *Ja, der er større venskab her i klubben end til fodbold ...*

Barn 1: *Til sport er det mere sådan et kampgejst-venskab, hvor man skal vinde, men man bliver også lidt bedre til venskab, når man går til sport.*

Interviewer: *Er det vigtigt for jer at have sådan en slags rum for det med venskaber og fællesskaber?*

Begge børn: *Ja!*

Interviewer: *Hvorfor?*

Barn 2: *Så har man nogen, man kan snakke med, og det vil være ret kedeligt, hvis man ikke havde nogle venner. F.eks. i tirsdags, der skrev en af mine venner, at hans mor og far skulle skilles, og der blev jeg sådan lidt ked af det, men så skrev han heldigvis næste dag, at de havde snakket om det, og at de alligevel ikke skulle skilles. Det er godt, at man kan skrive det sådan til sine venner, og at man så får noget opbakning.*

Interviewer: *Er der nogle voksne, man kan tale med i løbet af sådan en dag, hvis man sådan har det lidt eller meget svært?*

Barn 2: *Forældre og de voksne i klubben.*

Barn 1: *Og lærerne fra skolen, hvis der er nogen, der kede af det.*

Børnene problematiserer deres fritidsinteresser og sætter en forskel til foreningslivet, idet de i særlig grad stabiliserer en identitet/funktion hos klubben/Livslegepladsen som et sted for venskaber og fællesskaber for venskabernes egen betydning, så man ikke er ensom, og så man har nogle at være fortrolig med, og samtidig bliver de voksne også nogle, man kan tale med, hvis man har det svært. Det gælder ikke de voksne i fritidsforeningslivet, de nævnes ikke i denne sammenhæng – naturligt nok, for der handler det først og fremmest om aktiviteten, men også om venskaber med jævnaldrende. I klub er der en stærk forventning om, at venskaber og fællesskaber kan udvikles.

### Delkonklusion: Livslegepladsen i børneperspektivet

Livslegepladsen defineres af børnene som aktiviteter, de voksne er med i. De voksne er medlegende eksperter, der ikke bare står og kigger på, de sikrer, at aktiviteterne går godt, og hjælper ved konflikter, og netop det, at der sker noget, at der sættes noget inspirerende i gang, er betydningsfuldt for børnene. Samtidig er det vigtigt, at man indimellem kan være alene med sig selv og holde pause fra at skulle præstere i aktiviteterne.

Børnene lægger stor værdi i den frihed, de oplever, og som der for dem er meget mindre af i skolen og i hjemmet. Og netop denne modsætning imellem skolens/hjemmets frihedsbegrænsning og klubbens

'frihedsrum' er med til, at klub som Livslegeplads kan dukke op som en afvigelse, og denne afvigelse er befordrende for sjove aktiviteter.

Klub som Livslegeplads er i børnenes perspektiv et særligt sted for venskaber og fællesskabers udvikling, hvor man kan have fortrolige venner, så man ikke bliver ensom, og de voksne er også nogen, der kan hjælpe, hvis man har det svært.

Klub som Livslegeplads er i børnenes perspektiv ikke det rene sjov, forstået som noget spontant og tilfældigt, børnene tillægger det stor alvor, idet det er her, man lærer at indgå venskaber og fællesskaber, udvikler fortrolighed til andre, og den måde, man gør det på i klub som Livslegeplads, er samtidig med at være sjov og fed også yderst alvorlig.

Klubben står foran at flytte ind på nye lokaliteter i en nybygget klub, der ligger på skolens matrikel, og det er et åbent spørgsmål, hvorledes fritidsdimensionerne og afvigelserne fra skolens normer kan få plads her, ligesom det er et åbent spørgsmål, om sjov kan være en motivationsfaktor for skolens læringsmiljø, således at modsætningerne ophæves og i stedet kan supplere hinanden på en frugtbar måde. Umiddelbart kan man tro, at det bare er for sjovs skyld, det, der foregår i fritiden, men som vi så i kapitel 2, er sjov et meget alvorligt emne, og for børnene er klubben yderst vigtig for deres venskaber, fællesskaber og fortrolighed til voksne og jævnaldrende.

## Kapitel 4. Analyse pædagoger

Dette kapitel baserer sig empirisk på et fokusgruppeinterview med pædagogerne, foretaget i klubbens lokaler d. 17. september 2020, hvor alle medarbejderne, lederen og den pædagogstuderende deltog. Interviewet er transskriberet og meningskondenseret. Interviewet suppleres med en opsamling af pædagogernes aktionsforskning og -læring, som de selv har foretaget på et personalemøde med afsæt i en stilladsering, som konsulenten udarbejdede til lejligheden (se Kpt. 2, side 14).

Interview og aktionslæring indgår som tidligere nævnt som aktanter i analysen, hvor vi søger svar på spørgsmålet om, hvordan Klub Valhalla som Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid bliver til.

Med afsæt i børnenes perspektiver kan det følgende konstateres:

- Sjov med afsæt i børnenes daglige livsrytme eksisterer og fungerer bedst i fritiden, men den findes også i skolen ifm. særlige fag, eller når fag knyttes sammen med leg, bl.a. små konkurrencer.



- De voksne på Livslegepladsen skal i børnenes perspektiv være medlegende eksperter, som ved noget om det at lege, og som selv kan lide at lege. Det oplever børnene hos de voksne i klubben, hvorimod de i skoletiden/SFO mest oplever voksne, der 'kigger' på dem.
- De voksne skal være inspirerende igangsættere og fællesskabere med legen som middel, og de skal hjælpe ved konflikter.
- Der skal være plads til at kunne stemple ind og ud af legene og fællesskaberne, og man skal være sig selv og kunne være med sig selv.
- Livslegepladsen er ikke kun for sjov, det er meget alvorligt for børn - det er her, man kan få venner, have fortrolighed om svære ting med både voksne og venner, og det kan man ikke så godt i f.eks. fritidsforeningsliv.

I de følgende analyser præsenteres aktionslæringsforløbet og interviewet som aktanter i et Aktør-Netværk for efterfølgende at analysere, hvorledes disse aktanter skaber problematisering, dvs. gør andre aktanter til en del af netværket, og interessering, hvordan aktanterne stabiliserer en særlig identitet/funktion.

Herved får vi et pædagogfagligt perspektiv, som vi kan sammenstille med børneperspektivet. I det nedenstående ser vi nærmere på frembringelsen af empirien aktionsforskning og -læring samt fokusgruppeinterviewet.

### **Aktionslæringsforløbet**

I projektets opstartsfasen arbejdede pædagogerne og konsulenten sammen om at frembringe en række hypoteser/problemer, som pædagogerne fandt meningsfulde at få kastet lys på i projektet (se kpt. 2 side13). Ud fra de udarbejdede hypoteser tog projektet fat i følgende problemer/spørgsmål:

#### **1. Tilgængelighed af pædagoger og legeremedier**

Kan vi skabe øget mulighed for børnenes egne initiativer til at igangsætte spontane lege?

Vi vil øge nærværet og fællesskabsfølelsen via øget aktivitet, ved synliggørelse af husets muligheder i form af tilgængelige aktivitetsredskaber og pædagoger.

#### **2. Vil børn involveres i evaluering af klub? (Afsættet var sommerlejren)**

Vi ville gerne være nysgerrige på børnenes perspektiv på emnet alvorlig sjov i en lejrkontekst og spurgte dem derfor, hvad de fandt fedt på lejren.

#### **3. Hvad vil det betyde for klubben, hvis gamerrummet lukker, og skærm i klubben flytter ud?**

Kan vi derved skabe mere nærvær og øge fællesskabsfølelsen og kreativiteten i det daglige liv? Kan vi skabe en kultur i huset, hvor dyder som fællesskab, nærvær, empati, kreativitet, sjov, spontanitet og relationel samspilsforståelse øges?

I aktionspositionen har der været eksperimenteret med handlinger på problemer, som i værkstedspositionen er blevet diskuteret med afsæt i spørgsmålene:

1. Hvorfor satte vi denne aktion i gang?
2. Hvordan gjorde vi?
3. Hvad skete der?
4. Hvad tænker vi nu om problemet?
5. Hvad kunne de næste skridt være?

Disse spørgsmål havde til hensigt at hjælpe tænkningen og refleksionen på vej (jf. Dewey).

### Interviewet med pædagogerne

Interviewet var udformet som et løst struktureret interview (Brinkmann og Tanggaard, 2020) ud fra ét spørgsmål: "Livslegepladsen, hvad er det – har I en fælles forståelse?"

Ordet *Livslegeplads* dukkede op første gang i den indledende fase af projektet på klubområdelederens kontor. Her var det fritids- og ungdomsklubbens afdelingsleder, der første gang brugte ordet, og senere dukkede det også op på de første projektgruppemøder. Det var således et ord, som ikke havde en nærmere defineret fælles betydning, men alle pædagoger var enige om, at det ville være vigtigt at kunne eksplicitere og forklare dette ord – gøre det til et fælles begreb.

På baggrund af dette spørgsmål udviklede samtalen sig over 80 minutter, hvor jeg efterfølgende har transskriberet og meningskondenseret den til følgende temaer:

- En dynamisk størrelse.
- At turde noget sammen med børn og unge og turde fejle.
- Man skal vise sig (blære sig), fordi vi sammen kan lære af hinanden.
- Præstation og konkurrence er ok, når det er sjovt – ikke ok, når det handler om at holde andre nede.
- Der er en jargon, der skal læres på Livslegepladsen.
- Lighed for rummet med afsæt i det almene – eller vi er først og fremmest mennesker.
- Fremme livsmodet igennem deltagelse på Livslegepladsen.

- Gøre tingene på andre måder sammen med børnene.
- Pædagogerne som deltagende facilitatorer.
- Ansvarlig – uansvarlig, det må godt stikke af en gang imellem.
- Lejraktiviteter som en helt særlig tradition med plads til fornyelse.
- Dannelse og værdier.
- Udviklingszoner.
- Egen udvikling i udviklingsforløbets værksteder.

### Overbliksbillede af Aktør-Netværket i pædagogernes perspektiv



### Analyse aktionslæringsforløb

Igennem aktanten *Tilgængelighed* udpeger pædagogerne en problematik, der handler om børnenes muligheder for at få fat i legeredskaber og pædagogerne som deltagende i leg.

Pædagogerne gør en ekstra indsats for at skabe adgang til lege- og aktivitetsremedier, agerer opsøgende ift. børn, der ikke er med, og opfodrer til deltagelse i fælles aktiviteter. Dette gøres også igennem en *planlæggende spontanitet*, hvor pædagogerne både er planlæggende igennem ugeplaner med fastlagte aktiviteter, der formidles mundtligt og igennem SMS-service, og samtidig holder sig åbne for spontant opståede lege, idéer og tiltag, som kan gribes sammen med børnene.

Pædagogerne stabiliserer en funktion på Livslegepladsen, der definerer lege- og aktivitetsremediernes tilgængelighed som vigtig, idet de oplever, at der kommer mere leg, flere rollelege og lege på tværs af køn, og det daglige fremmøde øges. Samtidig stabiliserer de en pædagogidentitet, hvor de selv er deltagende i legen, de opdager, at dette efterspørges af børnene, både som voksne 'legekammerater', men også som facilitatorer, fællesskabere, konfliktløbere og sparringspartnere, der ser både det enkelte barn og gruppen af børn.

Igennem aktanten *Evaluering med børn* problematiserer pædagogerne det at evaluere egen praksis, men på en legende måde, hvor børnene involveres i evalueringen. På lejren ophængte pædagogerne en planche med spørgsmålet: "*Hvad har været fedt på lejren?*" Der var ingen større forventning om, at børnene ville deltage, men det gjorde de:

*Planchen blev udfyldt med forskellige sjove perspektiver, nogle mere seriøse end andre, men alle med en fin berettigelse, god tone og/eller et humoristisk strejf. (Pædagogernes læringsopsamling – Hvad skete der?)*

Planchen gav ifølge pædagogerne et fint indblik i børneperspektivet, og herigennem stabiliserer de en organisatorisk funktion på Livslegepladsen - evaluering med børn, en funktion, som pædagogerne vil forstærke i fremtiden.

*Vi vil fortsat udvikle og bruge børneevaluering (børns medvirken i evaluering) i klubbens virke til at blive klogere på, hvad der rykker, og hvad der trykker ud fra et børneperspektiv. (Pædagogernes læringsopsamling – Hvad er de næste skridt?)*

Pædagogerne problematiserede *skærme i klubben*, gamerskærm og smartphone-skærme. De mener at kunne skabe bedre, mere meningsfuld og stærkere faglig stolthed igennem en pædagogisk praksis, der forkaster skærmene. I aktionslæringsforløbenes værksteder var der flere samtaler om, hvordan computerspillet skabte afhængighed, og spekulerede i dette, og det samme ift. like-kultur på de sociale medier. Pædagogerne så dette som udfordrende for deres pædagogiske praksis og mente ikke, at de havde

de fornødne forudsætninger for at bruge gaming i en pædagogisk kontekst, og samtidig at de ville kunne gøre mere af noget andet og meget bedre end i gamerrummet.

Børnenes adfærd stabiliserer andre funktioner og pædagogiske identiteter i forlængelse af aktionen *ingen skærme*. Børnenes fremmøde er nu endnu større end før, og det gælder også de børn, som tidligere, med skærme i klubben, spillede alt det, de kunne. Den analoge leg bliver sjov, der leges mere, både flere egne igangsatte lege, hvor børn finder sammen i nye konstellationer, og lege igangsat af voksne.

*Vi ser konstellationer af nye legegrupper og nye lege. (Pædagogernes læringsopsamling – Hvad skete der?)*

Pædagogerne var meget opmærksomme på at åbne op for nye lege og endnu mere tilgængelighed af dem selv som pædagoger og legeremedierne på Livslegepladsen, jf. aktionen *tilgængelighed*.

*Selv gamle aktiviteter som at dryppe lys, lege stoleleg og blindbuk har trukket mange deltagere, selvom disse aktiviteter må synes langt væk fra computerspillets verden. (Pædagogernes læringsopsamling – Hvad skete der?)*

Pædagogerne i klubben arbejder med afsæt i et formål, der handler om at skabe et kreativt og udviklende rum med højt til loftet. I dette rum følte de ofte, at de ikke fik en identitet, der handlede om pædagogik, men i højere grad om at håndhæve regler og tidsstrukturer i computerspil og -rum. Herved argumenterede pædagogerne for, at det blev sværere at skabe det, de kalder karakterfulde børn, der kender de andre, de omgås på Livslegepladsen.

Pædagogerne vil fortsat forholde sig til hvor, hvornår og hvor meget digitale medier bør fylde, og hvor meget opmærksomhed de stjæler fra det fælles formål på Livslegepladsen om nærvær og fællesskab. Det er vigtigt for pædagogerne, at digitale medier på Livslegepladsen kan fungere i den pædagogiske praksis i fællesskabelse med børn.

Det var ikke nemt at få skabt liv i aktionen *ingen skærm*. Der var et langt tilløb og mange samtaler på aktionsværkstedet og i mange andre sammenhænge. Altovervejende har det fungeret positivt for børn og pædagoger, ligesom der også har været mange positive tilkendegivelser fra forældre. Men der var også udfordringer:

*Vi ser også få børn, der skal hjælpes lidt til ikke at erstatte tidligere computertidsforbrug med deres mobiltelefon. Disse børn guider og motiverer vi til at komme med i fællesskabet og deltage, hvilket har givet en positiv udvikling, også for disse børn. (Pædagogernes læringsopsamling – hvad skete der?)*

I gennem aktionslæringsforløbet problematiserer pædagogerne deres egen tilgængelighed for børns legemuligheder, legeredskabernes tilgængelighed, skærmenes 'tyveri' af leg og praktisk pædagogiske muligheder i den analoge verden, pædagogens identitet som kontrollør samt børns perspektiver på evaluering af Livslegepladsen og dermed børn som deltagende aktører i Livslegepladsens udvikling.

Der stabiliseres en professionsidentitet, der har fokus på opsøgende eksperimenterende praksis med børn, hvor børn er deltagende i evaluering, udvikling af Livslegepladsens aktiviteter og pædagogik. Pædagogerne er medlegere, inspiratorer og konfliktlødere, primært på en analog Livslegeplads, hvor nye muligheder for lege opstår, når skærme begrænses, og åbner nye sprækker for leg og pædagogik.

### Analyse interview

I det følgende analyseres interviewet med pædagogerne med de samme sæt af begreber som den tidligere problematisering, hvor andre aktanter gøres til en del af netværket, og interessering, hvor aktanter pålægges en bestemt identitet eller funktion.

### At danne mennesker til mod på livet igennem legen synes at være Livslegepladsens opgave

At danne mennesker omhandler det at have en idé om, hvad mennesket kan være og blive til. Det foregår igennem processer på Livslegepladsen gennem frihed, forstået som, at der i udgangspunktet ikke er noget udefra, der bestemmer, hvad vi retter vores opmærksomhed mod.

Pædagogerne har et ansvar for at opstille noget, der er tiltrækkende, og som børn og unge finder sjovt og gider at deltage i, men det er ikke kun for sjov skyld, det er ret så alvorligt, da det handler om at dannes til at kunne fungere i fællesskabelse.

Processerne har en form for fællesrettet opmærksomhed, der skal føre til at fungere i fællesskabelse. Men det er altid forskellige børn og unge, der kommer ind på Livslegepladsen, og derfor er nysgerrigheden og eksperimentering ret så afgørende i pædagogikken, for at der kan være plads til alle, men ikke alt.

*Jeg tænker, det er lidt ligesom et 'stenhuggeri' - altså der kommer nogle børn ind med mange kanter, og vi hjælper med at slibe dem, så man kan køre lidt glattere igennem ... efter vores optik ... hvad har man brug for? Hvad er det for en rygsæk, man skal have med, og hvad mangler der? Hvad er det for nogle ting i penalhuset, der er blevet glemt, og kan vi bidrage med det?*

*Der er nogle børn, der har det svært med at tabe, der er nogle, der har svært ved at åbne munden, nogle, der er alt for meget inde i sig selv, og der er nogle, som tror, de skal høres og ses hele tiden, og det kan også give dem problemer. Alle de der små kanter, der gør (når de slibes), at man kan blive til nogen, der også*

*gør, at man kan blive til noget, og ikke bare noget i den forstand, at man skal have mange penge og mange materielle ting, men at man rent faktisk får nogle værdier med, så man bliver et alment godt menneske.*

### **At eksperimentere med normen**

Pædagogik på Livslegepladsen bliver ofte til en eksperimenterende tilgang til verden og de ting, der omgiver børn og unge på Livslegepladsen. Disse eksperimenter er både planlagte og spontane, men det er vigtigt, at pædagogerne tør at bringe sig selv i spil, at pædagogen besidder mod eller risikovillighed til også at introducere det anderledes, hvor verden åbnes op for børn og kan ses på nye måder.

*Vi ser på de ting, der omgiver os og klubben, og så siger vi, 'den her prøver vi at bruge på den her måde, nu bruger vi cykeldækkene til at lave adventskranse eller beklædning'. Dem tror jeg, vi har titusinder eksempler på - handicap-scooterne, vi kører ræs på, og meget mere.*

På Livslegepladsen leder pædagogerne efter det anderledes, og de sætter en stor ære i at være noget andet end det normale. For pædagogerne handler dette om at åbne verden op for børnene på andre måder end det vante. Det betyder, at når man drager ud på eller ind i Livslegepladsen, så problematiseres verden, som den umiddelbart træder frem - nærmest som rigid og kedelig - denne verden prøver pædagogerne sammen med børnene at eksperimentere med, åbne den op på nye måder, træde ud i det nye, afprøve det nye og vende hjem igen. Man søger at pålægge sig selv identiteter som pædagoger og børn, der omhandler at være åben, nysgerrig og afprøvende, og som giver Livslegepladsen en særlig funktion i forlængelse heraf.

Som eksempel på dette følger vi i det nedenstående en lille interviewsekvens, hvor pædagogerne taler sammen:

*Pædagog 1: Vi stræber efter at prøve at gøre ting anderledes. Nu har 'Pædagog 2' via cykeldæk ovenpå fundet ud af, at det skal vi bruge som vores næste adventskrans. Altså vi tager nogle ting og prøver at bryde normen, at lave noget andet ud af det, netop fordi det både bliver sjovt, men det udfordrer også vores kreativitet.*

*Pædagog 2: Og så får vi også selv noget ud af det, netop at vi ikke bare kører i hamsterhjulet.*

*Pædagog 3: Det er så fedt at undre sig, det vil jeg gerne. F.eks. når vi banker et juletræ op i loftet og sætter gaverne op omkring, og de (børnene) kommer ind og tænker, hvad pokker er det? Så kan jeg godt lide, at skuffen lige falder ned, og man tænker sig om.*

*Pædagog 4: Eller så dem, der har gået her i mange år: 'Nå, der hænger bare et juletræ i loftet, haha'. Det skæve, det anderledes, det sjove er blevet det normale.*

Pædagog 3: *Det skaber et eller andet, en forstyrrelse, men det er tilpas, det er jo ikke sådan, at man går hjem og ikke kan sove for det. Men det skaber måske en forståelse for, at verden kan være anderledes, og man er et sted, hvor det er okay, at vi alle sammen er lidt anderledes eller bare er os selv, og det er okay at komme og sige, 'jeg har set det her på YouTube, kan vi prøve det?'*

Pædagog 1: *Jeg synes i hvert fald, det er rigtig vigtigt at introducere dem for noget anderledes.*

Pædagog 3: *Jeg tror også, det er det, der giver den alvorlige sjove praksis. Vi kalder det nogle gange en skæv praksis, det er vigtigt, fordi den skæve praksis også indbyder til mange, fordi det tiltaler, at det skæve er sjovt, og det skaber kreativitet.*

Pædagog 1: *Det ligger også til os ikke at gøre som alle andre, vi leder efter noget andet end det normale - kan vi gøre mere ved det eller noget andet ved det, og børnene kommer tit med på råd.*

På Livslegepladsen er det helt grundlæggende at problematisere verden og ting i verden, som de var tænkt i deres udgangspunkt. Verdens normer undersøges sammen med børn, og man eksperimenterer med andre fremtrædelsesformer på tingenes oprindelige funktion og plads i verden: cykeldæk, der bliver til adventskranse og tøj, juletræ, der ikke står på gulvet, men som hænges op i loftet sammen med gaverne, el-scootere tiltænkt handicappede og ældre mennesker bliver til tunede racermaskiner, der køres ræs på udenfor eller i konkurrencer mod andre klubber.

### **En del af skolen ved at være noget andet end skolen**

Pædagogerne har erfaring med arbejdet i skolen med projekter, understøttende undervisning og i samarbejde med SFO-pædagogerne, og det er i høj grad fra dette samarbejde, de henter identiteten om Livslegepladsen som noget andet end skolen - ikke at forstå som et dårligt samarbejde, tværtimod har klubpædagogerne været stærkt efterspurgt.

Herved problematiserer også pædagogerne (ligesom børnene, se kap. 3) skolen og gør den til en del af netværket. Skolen kan der ikke laves om på, og ifølge pædagogerne ER den naturligt givent i verden, og de oplever, at strukturen låser dem fast i roller, der ikke er befordrende for deres pædagogik, med alt for faste regler og facitlister. Den har et rigtigt svar: 2+2 skal altid give 4 og aldrig 5, disse svar ligger i fagene og skolestrukturen, men skaber måske også en professionsidentitet, hvor man i højere grad bliver en kontrollør eller observatør af det rigtige svar, som breder sig til SFO-pædagogerne:

*Sidste gang, vi havde SFO-pædagoger på besøg, stod de og kiggede – vi (klubpædagogerne) deltager, og det var da underligt, at de ikke deltog - det gør vi jo altid, det er jo sjovt. Men efterhånden som tiden går kommer de med i det der foregår. SFO-pædagogerne skal jo også lige se det an.*



Denne deltagelse med børn gør ifølge pædagogerne, at man kan undersøge og lege med verden og de ting, som omgiver os:

*Jeg kan godt lide, at vi er sådan lidt modkultur til skolen. Jeg kan huske, jeg havde min dreng med på skolen, og han var vant til, at han godt måtte klatre i træer i børnehaven, og så kommer han op på skolen, og der er træer, og han klatrer 1,5 m op i et træ, der højst er 3 m. Så kommer der en lærer ud og siger, 'hov, han skal lige komme ned fra det træ. Man må ikke klatre i træer herovre, fordi der er sådan noget forsikringsmæssigt, hvor skolen kan blive draget til ansvar'. Og her tænker jeg, at de børn, de lærer jo ikke at passe på sig selv, fordi alt jo er pakket ind, de behøver ikke at tænke selv. Vi kan jo godt lave nogle ting, hvor man kan slå sig lidt - ikke som at slå sig ihjel, men man skal tænke sig lidt om, og det tror jeg er en vigtig læring. Man må godt få sig nogle blå mærker, det er livets medaljer.*

Skolen problematiseres, og samtidig skabes en interessering, hvor pædagogerne pålægger sig en særlig professionsidentitet som nysgerrig, eksperimenterende, legende, spontane og undersøgende.

Pædagogerne sætter her en forskel til skolen og stabiliserer samtidig en identitet igennem denne forskel, der gør, at børn, som har det svært i skolen, kan få succes på Livslegepladsen – dette er vigtigt for pædagogerne.

*Vi oplever, at vi har mange børn, som oplever store succeser i det, de lærer herovre, og som måske ikke har de helt store succeser i skolen. Det er en Livslegeplads, også for nogle børn, der har brug for at få en anderledes forståelse af sig selv – at turde at turde!*

### **En praksis i fællesskab med børn**

Praksis er bygget op af en form for måder at gøre og sige tingene på. Dette former den fælles virksomhed, hvor ansvaret udvikles og læres løbende, efterhånden som man får mere fat i det, som i det nedenstående kaldes for jargon:

*Vi kan ikke komme udenom, at vi her har en jargon. Vi har en måde, vi siger tingene på, og de store får mere at vide, og de endnu større får endnu mere at vide.*

Jargon kan ses som et udtryk for den fælles praksis på Livslegepladsen. Denne jargon, som pædagogerne omtaler, problematiserer en individualiseret behovsfokuseret pædagogik, benævnt 'rundkreds-pædagogik', og i stedet sættes der en forskel med fællesskabets normer, som sagt nævnt som jargon, som centrum for Livslegepladsen:

*Der er vi nok ikke sådan rundkreds-pædagogik-agtige – vi spørger ikke sådan rigtig ind til (lettere ironisk betonet), 'hvad kan vi nu gøre for dig, når nu du opfører dig på denne her måde, for at du kan føle dig bedre*

*tilpas'-agtigt. Vi er nok nogle voksne, som nogle gange bare sætter krav til dig om, hvordan du skal opføre dig.*

Jargon, eller den måde man er sammen på Livslegepladsen, er som nævnt koncentreret om værdierne: 'der er højt til loftet og plads til alle, men ikke alt', samt 'livet begynder, hvor komfortzonen ender'. Netop at det er bygget op omkring værdier og ikke et ordensreglement eller regler, der tydeligt oversætter, hvordan man skal agere på Livslegepladsen, skaber en jargon eller en praksis, som de mere erfarne har fuldstændig fat i, men som lige skal læres af de nyankomne:

*De, der har gået her i noget tid, har opbygget den der jargon sammen med dig, så de hører, hvad du siger, men de nye har ikke det der ekstra lag med - blikket der i ansigtet, de forstår det ikke helt - det kan godt give nogle kanter, der lige skal files af, og så kører det.*

Pædagogerne problematiserer faste regler, der regulerer adfærd på Livslegepladsen, og i stedet åbner de for værdier, der skaber en fælles jargon, der er identificerbar for alle i fællesskabet, hvor det bliver tydeligt, hvordan fællesskabet agerer i den fælles virksomhed: Livslegepladsen. Den fælles virksomhed med den fælles jargon er noget, som skal læres – herved bliver Livslegepladsen en kollektiv lærende praksis i fællesskab. Her er det fællesskabet, der er udgangspunkt for individet:

I denne opbygning af den fælles jargon møder børnene først og fremmest mennesker:

*Der kan jeg da mærke, at der har jeg da ikke altid 100% filter. Den anden dag fik jeg en håndbold ind i hovedet to gange i træk inden for halvandet minut. Og da jeg ikke kunne se med nogen af mine øjne, kom der et vredesudbrud ... 'I kan sgu da ikke ramme mig i hovedet to gange i træk', og det blev bestemt ikke sagt på den pædagogiske måde, men jeg tror, de så mennesket, der også reagerer på ...*

Pædagoger er på Livslegepladsen først og fremmest autentiske voksne, der ved noget om pædagogik. Pædagogerne problematiserer teori, som noget, der rigtigt skal styre praksis, og de stabiliserer det mellemmenneskelige møde som grundlaget for pædagogik og teoretiske greb.

*For at skabe mennesker skal vi også møde mennesker, og det gør de heroppe, børnene møder ikke altid et filter, men det kan de også håndtere, vi vender jo mange ting - også situationer, hvor man er kommet til at vise rigtigt meget af sig selv, haha. Så snakker vi om det, og så kan vi jo samle det op. Men jeg synes ikke, det er forkert at give noget ud af sig selv.*

At stå på mål for jargon handler om tydelighed for pædagogerne, og der arbejdes målrettet med det som en forudsætning for tryk og trivsel, og børnene skal lige finde ind i denne praksis og fællesskab.

*Jeg tror, at det er, fordi de også hver især ved, hvor de har os. De nye skal selvfølgelig lige lære det – men de fleste ved godt, hvor vi står, og hvor skabet står.*

*Jeg tror heller ikke, de er i tvivl om, at vi super gerne vil dem. Du (pædagogen) har også noget i karmabanken. 'Nu er det lige der, vi stopper, kammerat', og så accepterer de det. En måde at få noget respekt på uden at være vanvittig autoritær hele tiden, men de er godt klar over, at der er masser af kærlighed.*

Men fordi pædagogerne er meget tydelige omkring praksisfællesskabets jargon, er det ikke det samme, som at pædagogerne definerer, hvad den fælles virksomhed skal bestå af, tværtimod. Vi så jo, at pædagogerne problematiserede skolens læringsmiljø og stabiliserede en identitet, der byggede på samarbejde med børn om Livslegepladsens tilblivelse.

Der er i høj grad en åbenhed og nysgerrighed mod verden, hvor man gerne vil virke afprøvende og eksperimenterende og prøve ting af sammen med børnene, der ofte, men med forsigtighed, kommer til pædagogerne:

*'Skal vi ikke prøve at komme lightergas ned i et vandbassin med sæbe, og så stikker vi ild til de der bobler?' Og det prøver vi lige, og de kommer og siger, 'skal vi ikke brænde bordtennisbolde af i sølvpapir og lave røgbomber' - et eksperimenterende miljø!*

Af det ovenstående kan vi se pædagoger og børn, som forhandler med hinanden om den virksomhed, de har sammen, og det som skal foregå på Livslegepladsen. Denne forhandling, hvor også pædagogerne inviteres ind i børnenes verden, og hvor børnene bliver eksperter og sætter retningen, ser pædagogerne som et kæmpe privilegie. En pædagog omtaler en sådan invitation på denne måde, hvor han gengiver en samtale imellem pædagogen og børnene:

*'Hey, du skal lige være med i vores TikTok-video og stå i baggrunden og lave et eller andet vanvittigt'. Det der med at blive spurgt, det er jo fedt. 'Ja okay, men den får nok alt for mange likes, hvis jeg er med, men okay, jeg kan da godt lige være med'. Det er fedt at få lov til at blive inviteret ind, at det ikke kun er os, der laver noget for dem, men at de også inviterer os ind. Det er måske også derfor, de ikke altid refererer til os som voksne.*

Pædagogerne på Livslegepladsen bliver, som vi så i kapitel 3, ikke altid set som voksne, men mere som nogle, der er med og deltagende i den bærende fælles praksis på Livslegepladsen – den sjove leg. Børnene stabiliserer pædagogerne som 'ikke rigtigt voksne'. 'Ikke rigtigt voksne' sætter en forskel til voksne fra andre dele af børnenes liv, f.eks. hjemmet og skolen. Derved stabiliserer børnene en form for barnlig og

legende identitet hos pædagogerne. Man kan sige, at pædagogerne søger at komme i øjenhøjde med børnene, og de prøver at se verden i børnenes perspektiv, hvilket er sjovt for børnene, og pædagogerne fornemmer denne gensidige praksis på denne måde:

*Det er jo et tegn på, at de ved, at vi godt vil dem, for de spørger os om rigtig mange ting, som man måske ikke per automatik tænker, at det vil en voksen rigtig gerne gøre, men vi er heller bange for at sætte os selv i scene, det ved de godt. Det kan godt være, vi viser noget, vi er rigtig dygtige til, men det kan lige så godt være det modsatte. Og at de ved, at vi vil dem, gør, at de inviterer til mange ting.*

*De inviterer også til mange ting, som jeg ikke tror, de nødvendigvis gør med deres dansklærer. 'Prøv at se, jeg kan lave en salto på hoppepuden'. Og så forventer de, at vi også prøver - og det gør vi så.*

### **Tingene må godt stikke lidt af – ansvarlig uansvarlighed**

At der er højt til loftet betyder, at der på Livslegepladsen ikke altid sættes en stopper for det, der foregår. Det er en udtalt værdi på Livslegepladsen, at livet starter, hvor komfortzonen ender.

Ansvar og ansvarlighed problematiseres, og der sættes en forskel hertil, idet pædagogerne ser det overansvarlige som dræbende for det sjove. Professionsidentiteten bliver her at balancere uansvarlighed på en ansvarlig måde, hvilket betyder, at det, der foregår, får en lang line, inden det stoppes – det må godt stikke lidt af:

*Den der med, at det er okay, at tingene stikker af en gang imellem, synes jeg også er ok. Det der med at have en vandkrig, der kommer til at gå to meter indenfor, er ok. Eller der går hul på strømperne, fordi man glemmer måske lige at tage skoene på. Det man ikke må derhjemme, og det fungerer måske heller derhjemme. Og vi har jo også mange forældre, der siger: 'der sker alting og ingenting oppe ved jer, det må godt stikke af en gang imellem. Der er højt til loftet'.*

Som pædagog på Livslegepladsen må man derfor kunne bære med sig selv og hinanden, at legen indimellem er risikofyldt, hvor man styrer sin egen angst og overansvarlighed for ikke at komme til at stoppe det gode og det sjove. Det giver et pædagogisk payoff.

*Nej, men en gang imellem er der elementer af uansvarlighed, hvor jeg tænker: 'jeg håber, det går godt det her', men når det så går godt, så er payoff'et 10 gange federe, end der hvor du har holdt dig med livrem og seler.*

Ansvarlig uansvarlighed er ikke det samme som uansvarligt eller decideret livsfarligt. Livslegepladsen accepterer selvfølgelig de normer/regler, der er for sikkerhed, uanset om man færdes på selve livslegepladsen eller i lokalområdet i skoven eller på søen.

For pædagogerne er det vigtigt, at børnene ikke overbeskyttes, og de problematiserer denne overbeskyttelse, det institutionaliserede børneliv i deres optik kan medføre, og samtidig stabiliserer de en god ansvarlig uansvarlighed. De placerer ikke skyld hos forældrene eller i barnet, men prøver at designe en Livslegeplads, der animerer en vovet ansvarlighed eller ansvarlig uansvarlighed.

*Børn lærer jo ikke at passe på sig selv, hvis alt er pakket ind for dem, så behøver de ikke at tænke selv. Vi kan jo godt lave nogle ting, hvor man kan slå sig lidt - ikke som at slå sig ihjel, men hvor man skal tænke sig lidt om, og det tror jeg er en vigtig læring. Man må godt kunne få sig nogle blå mærker, det er jo livets medaljer. Så kan man se, at man har lært noget, man har oplevet noget.*

### **Når en lejr omdefinerer praksis fra den sure pligt til den søde pligt**

Set udefra ser det ud til, at Livslegepladsen er et attraktivt fritidstilbud for og med børn og unge. Og denne attraktivitet bider sig på en måde i halen, idet den skaber forventninger om, at der er noget mere sjov på vej. På et af værkstederne i aktionslæringsforløbet blev pladserne til klubbens lejrtur udbudt via forældre-SMS, og der gik 30 minutter, så var alle pladser besat. Børnene peger da også på (se kap. 3), at lejrene er særligt attraktive og sjove.

Livslegepladsen drager ud på lejr to gange om året, og lejrene er meget efterspurgte hos børnene, og det er ikke, fordi det er særligt spektakulært i den forstand, at man tager til en legepark, tivoliland el.lign. Man har en tradition for, at man laver en julemiddag - i sig selv et eksempel på at lege med normen om, at julemiddag hører til julen. Og ofte er der også en særlig aktivitet med en instruktør udefra, f.eks. linedance.

På disse lejre er man ofte mange mennesker samlet, og de voksne består af blot fire pædagoger og en studerende. Der er mange gøremål eller pligter, der er nødvendige, hvis lejren skal fungere, og som ikke kan lade sig gøre, hvis pædagogerne alene skal stå for disse opgaver.

Her bliver børn problematiseret som deltagere, der skal medvirke og arbejde, for at lejren kan fungere. Men også disse arbejde, som bl.a. omhandler at lave mad, rydde op, vaske op og gøre rent, bliver vendt rundt i en eksperimenterende form.

*Der bliver grint rigtig, rigtig meget, når vi laver mad, og det skal der også, for vi laver selv mad, og vi er jo ikke 100 voksne, og der er meget mad, der skal laves! Mange vil gerne ud at se og være med, men vi gør det*

*til noget særligt for de børn, der er med, og siger til dem, som kommer (udefra) og vil være med, 'men det er en lukket fest, du. Ja, det er ikke for dig'.*

Pædagogerne omformer rengøring og oprydning efter maden til det, de kalder for en køkkenfest, og de ser det som noget, der opstår, men det er nok mere noget, pædagogerne skaber helt bevidst, for det er helt nødvendigt for at kunne få denne fælles virksomhed til at fungere.

*Jamen det er jo bare det, der opstår, når du står i køkkenet og laver mad - det er den sure pligt. Det er den sure pligt, der bare bliver vendt til noget megafedt. Du hører noget musik, der er den gode stemning, og så er det er jo bare ikke at arbejde. Og så er de jo sammen med nogen, de gerne vil være der sammen med. Jamen det er nærvær. Det er den søde pligt.*

Den søde pligt er en stabilisering af pligten/arbejdet som noget sjovt, og det bliver sjovt ved at eksperimentere med de måder eller repertoarer, der normalt indgår i en oprydning efter madlavning til 45 personer. F.eks. kan man på billeder fra lejren se børn og voksne som levende transportbånd, der transporterer porcelæn og service imellem sig til og fra vask og opvaskemaskine.

### **Uden om det specielle og ind i det almene**

På Livslegepladsen er børn først og fremmest børn, og på den måde mennesker med andre forudsætninger for deltagelse i verden end voksne. Men børn har også hver især forskellige forudsætninger for at deltage på Livslegepladsen og i verden. På Livslegepladsen kommer man ind i en almenhed, hvor man ikke er noget i kraft af, at man er noget specielt, her bliver man til *nogen* ved at turde at stå ved sig selv, børn som voksne. Pædagogerne problematiserer her et smalt såkaldt normalbegreb og stabiliserer en funktion, der handler om rummelighed og mangfoldige måder at deltage på.

*Ja, normalbegrebet bliver udvisket lidt. Som da pigerne skrev, hvad de lavede, på den der planche (fra sommerlejren) - de skrev 'v.æ.r. d.i.g. s.e.l.v. Vær dig selv, du er god, som du er'. Det er jo dem selv uden opfordring, og det er jo nok børnesprog for, at du er god nok, som du er - uanset ...*

*Og det har vi også hørt flere børn, som er lidt 'skæve', sige, at de kan få lov at være dem selv herovre, og det er vigtigt, at vi skaber det rum.*

Diagnoser ses ikke som undskyldninger for dum opførsel. De kan ikke bruges som forklaringer, der undskylder adfærd, hvad pædagogerne godt kan møde en forventning eller et ønske om, hvad vi kan se i det nedenstående:

*Man får heller noget fripas på det, 'jamen jeg har ADHD', ja, men så har du et ekstra stort ansvar for at lære. Det skal ikke være nogen undskyldning for, at man opfører sig dumt - så guider vi til gode måder at være i tingene på.*

*Ja, men du bliver ikke mødt på dit specielle. Nej, det gør man ikke. Der er plads til at være den, man er, uanset hvordan det så stikker af, så længe det er inden for fællesskabets værdier. Her kommer du ikke i kraft af, at du har en eller anden diagnose, her tager vi udgangspunkt i dig som menneske.*

Det at hjælpe børn uden om det specielle og ind i det almene fællesskab sætter nogle særlige pædagogiske opgaver, men pædagogerne synes at have primært gode erfaringer hermed:

*Og det har vi fandme gode erfaringer med. Og vi har haft flere forskellige centerklassebørn, som har haft lidt af hvert. Jeg tror også, de kan lide at blive mødt som helt almindelige mennesker, det tror jeg, langt de fleste mennesker ønsker og vil - selvfølgelig kan der være undtagelser, selvfølgelig er der undtagelser, som bekræfter reglen.*

### **Livslegeplads bliver hele tiden til – den er ikke**

For pædagogerne er Livslegepladsen ikke noget, der simpelt er i verden en gang for alle som en fast defineret størrelse. Livslegepladsen skabes i et vedvarende dynamisk samspil imellem børn, aktiviteter, remedier, materialitet, lokalsamfund, følelser, værdier, kommunikation og pædagoger, alt sammen aktanter, der problematiseres og gøres til en del af netværket. Pædagogerne udtrykker sig således:

*Vi er ikke fuldstændigt afstemt på, hvad en Livslegeplads er. Det ser jeg som en styrke - derved bliver Livslegepladsen til noget forskelligt, afhængigt af hvad og hvem børnene spørger.*

Denne værdi med at have en åbenhed og at forme Livslegepladsens pædagogik i et samspil med gruppen af børn og omverdenen ligger også i en grundlæggende værdi, der går igen i løbet af interviewet, og som lyder således:

*På Livslegepladsen er der højt til loftet og plads til alle, men ikke til alt.*

Pædagogerne er meget opmærksomme på ikke at sidde fast i en struktur eller en bestemt måde at gøre tingene - om end de jo er i en struktur, så vil de forholde sig åbent og legende til denne struktur.

Livslegepladsen er ikke en stabil størrelse, men relativt ustabil, den stabiliseres, skabes og omskabes konstant, afhængig af dels børne- og ungegruppens interesser, problemer og udfordringer, retænkning og en legende tilgang til verden, der igen skaber interesser og måder at være i verden på, og dels pædagogernes egen nysgerrighed og lyst til at have en fed og sjov arbejdsplads.



## Aktiviteter som middel til succes og livsmod

På Livslegepladsen er der mange forskellige aktiviteter, som hele tiden forsøges gjort så tilgængelige for børnene som overhovedet muligt. Der er plads til blot at være og slappe af og koble ud med sig selv, men det er igennem aktiviteterne, at det alvorlige pædagogiske arbejde dukker op.

Pædagogerne problematiserer 'for meget afslapning' i fritiden og sætter en forskel til aktiviteter, der bliver et alvorligt emne og et middel, som pædagogerne bruger til at fremme livsmod og selvtillid. Pædagogerne bruger sig selv som mestre, der kan vise, hvad der ligger under aktiviteten, og hvad der skal til for mestre aktiviteten, og denne mestring spreder sig, idet børnene begynder at vise hinanden, hvad der skal til – de lærer fra sig og bliver efterhånden selv lege- eller aktivitetsmestre.

*Det er jo meget igennem vores kommunikation og vores aktiviteter, at vi prøver at skubbe til dem. Ikke sådan ud i panikzoner, hvis man skal blive i det her med alle de zoner, men ud i den nærmeste udviklingszone: 'Man kan godt lige fornemme med ham her, trænger han til et lille skub til faktisk at turde noget?' Og så kan man se den her begejstring, det giver, når man lykkes, og så begynder man også selv på at vove at vise noget af sig selv, hvis man har lært et eller andet på en trampolin eller på en BMX.*

Aktiviteterne er sjove, men det er igen meget alvorligt, som vi også så i børnenes perspektiv i kapitel 3.

*Vi ser nogle børn, de tør overhovedet ikke at køre den første runde, og lige pludselig kommer de bare flyvende og spørger, 'må jeg tage en tur mere', og de har hænderne oppe hele vejen hjem i bussen, fordi de har haft det sådan: 'Det er bare så fed en følelse at have gjort noget, som jeg måske ikke troede, at jeg turde'. At turde noget, at gøre noget giver jo erfaring, det er jo det, der gør, at vi til sidst bliver mere og mere komplette mennesker, der kan fungere socialt på en arbejdsplads, fungere i et parforhold, fungere i et fedt fritidsliv - fordi vi tør at lære af at fejle (eksperimentere) - det vil jeg gerne give med.*

Pædagogerne problematiserer skærme, herunder computeren, som Livslegepladsens dominerende middel. De mener, at de har andre og bedre forudsætninger for at opretholde en for dem givtig professionsidentitet, der medvirker til at åbne verden op for børnene – det handler om at udvikle modet til at sige ja til livet og at lære børnene at gøre noget i verden – aktiviteter handler om at gøre.

*Jeg tror også, det er noget med at have en ja-hat på, at være deltagende i livet omkring sig i stedet for at lukke for mange døre pga. alle mulige bekymringer om, hvad andre tænker. Altså at turde at gribe ind i deres verden, som f.eks. med computerne. Jeg vil gerne have, man oplever noget, at man lærer noget, at man synes, det er er fedt at komme her hver eneste dag. De spørger jo nogle gange om det citat, der står*



*nede på døren, 'livet starter, hvor komfortzonen ender', hvad betyder det egentligt? Så snakker vi med dem om det at turde turde noget, måske turde at fejle i jagten på at blive klogere, at lære nye ting.*

Det handler om at lære børn igennem erfaringer med at sige ja, at livsmod kommer igennem det at prøve af sammen og løfte hinanden.

*Ja, man lærer sgu da aldrig at stå på skateboard, hvis man hele tiden siger til sig selv eller andre, 'hvad sker der, hvis jeg falder?' Eller når vi tager ud i skoven og kører ud over flyvehop, så prøver vi at vise dem hvordan, og det tror jeg gør noget, det der med at lære hinanden at mestre nogle ting. Jeg tror, det betyder noget, at man ikke altid er den, der står ved siden, men at man faktisk er aktør i det - især hvis man kan nogle ting. Det der med at lære hinanden noget, at mestre, det er da fedt - at lære dem f.eks. nogle tricks med en bold eller på en cykel, det er fedt, og det gør, at så kan de nogle andre ting. 'Det er jeg også interesseret i', det er sygt sjovt at lære noget nyt, et tændstik-trick ... den der nysgerrighed på, hvad vi kan hver især, det synes jeg er fedt. Og det med hvad vi kan byde ind med, det er vigtigt at få til at blomstre, i stedet for at det er en kultur med en alt for fast ramme for, hvad man skal kunne.*

At turde vise sig som den, man er, og det man aktuelt kan, er vigtigt for pædagogerne på Livslegepladsen – og det er en kultur fuld af præstationer, der skal virke befordrende for fællesskabelsen.

### **Livslegepladsen - et præstationsfællesskab med udviklingszoner**

Pædagogerne har intet imod konkurrence og det at præstere, livet er en præstation i sig selv, men præstation må ikke bruges til at holde andre nede:

*Vi har nogle børn herovre, som absolut ikke kan tåle at tabe. Der kan blive en dårlig stemning, også blandt de voksne (historie om en studerende, der var blevet en dårlig dommer i boldspillet Ost), der er børn, der skal lære det.*

*Nogle gange giver jeg dem også en lektie i det med, at 'hvis man kan noget, så er man en blæserøv'. Nej, siger jeg, hvis du er interesseret i at se, hvad de gør, i stedet for at holde folk nede og være misundelig, så kunne det være, at du også kunne noget eller kunne lære noget. Vær nysgerrig i stedet for at være misundelig. Den vil jeg godt brede ud, så vi alle kan lære noget af hinanden. I klubben skal man kunne komme over og vise med stolthed, hvad man kan – og så er der måske nogle andre, som tænker, det er sgu da fedt, det kunne jeg også godt tænke mig at lære.*

Pædagogerne opstiller derfor konkurrencer, der bryder med de gængse spil som fodbold eller basketball, herved åbner de op for, at alle bliver sidestillet i de forskellige konkurrencer, f.eks. igennem el-scooterræs

eller som i det nedenstående eksempel, hvor en ny konkurrence eller et andet forløb opfindes for hermed at nulstille eventuelle fordele:

*Det kan være uproblematisk at kaste en bold efter en flødebollemaskine, så den udløser en tennisbold med en nøgle indeni, som man skal løbe ned og tage nogle låse fra med en gåde for at løbe op og drikke et glas vand og så få en eller anden tid. Det er måske en konkurrence, hvor man tænker, jeg var bedre, ja, jeg fik måske en bedre tid, men måske var det bare sjovt at være med, fordi det var en sjov konkurrence.*

Spil og sjov er ofte forbundet, men pædagogerne problematiserer det med at vinde, og de begrænser aktiviteter, der alene handler om at vinde, og igen søger de at bryde med spillets norm ved at finde på andre konkurrencer, hvor børn og voksne i fællesskab accepterer tilhørende normer og regler:

*Fokus bliver flyttet lidt, synes jeg ... og selvfølgelig er det også sjovt, at det er konkurrence, det kan jo godt være sjovt. Det kan jo godt noget, fordi der bliver lidt spænding, der er lidt på spil og sådan, men vi doserer og begrænser det meget herovre.*

Pædagogerne problematiserer en alt for snæver forståelse af Livslegepladsen som det præstationsfrie rum. Der må gerne præsteres på Livslegepladsen, eller rettere det er en nødvendighed, at alle bidrager - at bidrage er en præstation, og der forventes aktive bidrag, og når alle bidrager, så vinder alle.

### Delkonklusion: Livslegepladsen i voksenperspektivet

At være pædagog på Livslegepladsen handler i høj grad om at lege, at være god til og være glad for at lege – denne identitet for professionen bekræftes også som vigtig af børnene, som ønsker voksne, der vil være legemestre eller medlegere, og ikke voksne, der står og kigger på børn og unge.

Legeekspert og glad for at lege

Pædagogerne sikrer en praksisfællesskabelse imellem børn, unge og pædagogerne igennem de rette og tilgængelige legeremidler.

Pædagogerne agerer tourguider der hjælper den enkelte til overskridelse af egen komfortzone i balancen imellem afslapning og alvorlig præstation.

Børn og unge ses først og fremmest som mennesker med forskellige forudsætninger for deltagelse.

Legen og alle de legende aktiviteter bærer Livslegepladsens funktion, nemlig den at udvikle livsmod hos børn og unge, en udvikling, der sætter sig som en dannelse af værdier, en form for livsanker, der kan trækkes på fremadrettet i den videre færd i livet.

Det, som foregår på Livslegepladsen, tager udgangspunkt i, hvad børn og voksne finder sjovt og interessant, kombineret med en evig søgen efter nye måder at forholde sig ved at omforme tings umiddelbare betydning – eller ved at lege med verden.

At man sammen med børn og unge leder efter grænser og også på ansvarlig vis går over disse grænser.

Igennem denne fælles legende praksis udvikles Livslegepladsen som en dynamisk størrelse igennem processuelle og relationelle forbindelser imellem mennesker og remedier, der kan leges med. Denne dynamik omhandler det lærende og dannende praksisfællesskab eller mere præcist praksisfællesskabelse som processer

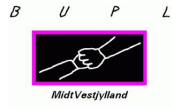
Der tilskyndes til deltagelse i livet igennem legende aktiviteter, hvor den enkelte hjælpes på en insisterende måde med afsæt i egen komfortzone for deltagelse, men med fokus på overskridelse af denne zone. En zone, der ikke er præstationsfri, men hvor det forventes, at man præsterer i en balance imellem afslapning og alvorlig præstation.

Det enkelte barn eller den enkelte unge mødes som mennesker med forskellige forudsætninger for deltagelse, med plads til at være den, man er, inden for fællesskabets rammer.

Legen og alle de legende aktiviteter bærer Livslegepladsens funktion, nemlig den at udvikle livsmod hos børn og unge, en udvikling, der sætter sig som en dannelse af værdier, en form for livsanker, der kan trækkes på fremadrettet i den videre færd i livet.

Det, som foregår på Livslegepladsen, tager udgangspunkt i, hvad børn og voksne finder sjovt og interessant, kombineret med en evig søgen efter nye måder at forholde sig ved at omforme tings umiddelbare betydning – eller ved at lege med verden.

At forholde sig åbent, nysgerrigt og legende til verden kræver, at man som pædagog er modig, at man leder efter, sammen med børnene, nogle grænser og også på ansvarlig vis går over disse grænser.



**Upol.dk**  
v. Jesper Larsen



## Kapitel 5. Konklusion – hvad blev det så til?

I denne rapport er du præsenteret for en analyse, der søger at svare på udviklings- og undersøgelsesprojektets spørgsmål:

***Hvad kan en fritidsklub set som Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid blive til – når pædagoger eksperimenterer og samskaber med større børn om at finde svar?***

Livslegepladsens legende aktiviteter er alvorlig fritid forstået af både børn og voksne som behagelig forpligtelse, hvor man sammen gør en egen og fælles indsats for at opnå et resultat – et resultat, som kan benævnes Livslegeplads.

Livslegeplads bliver dermed eksperimenterende processer og relationer, der konstant arbejder med overskridelse af den aktuelle form for deltagelse i aktiviteter, leg og lokalsamfund.

Den sjove pædagogik på Livslegepladsen fokuserer på:

- Engagement, igennem eksperimentering med remedier og leg.
- Ansvar, hvor der trænes i, at børn får tillid og tro på sig selv ved hjælp af voksne mesterlærere (pædagogerne), men hvor børn gives mulighed for at tage ansvaret for det, som skal foregå på Livslegepladsen.
- Forventning, idet der ofte sker noget uventet på Livslegepladsen.

Livslegepladsen giver samtidig plads til afslappende fritid hvor der ikke er forventninger, hvor pausen holdes i hævd og hvor børn og unge er fri til blot at være med sig selv.

Det må formodes, at fritids- og ungdomspædagogik med sjov som 'skæv' arbejdsform skaber lempelser i det store selvansvar, som børn og unge underlægges og oplever i samfundet i dag. Et selvansvar som skaber en meget hård fremtidsdisciplinering (Østergaard 2018) med et stærkt pres på det enkelte individs ansvar – en bevidst sjov fritids- og ungdomspædagogik er dermed med til at fremme trivsel.

Livslegepladsen er en foranderlig dynamisk størrelse. Denne foranderlighed er forbundet til pædagogerne, hvilke konkrete børn pædagogerne står overfor og sammen med, og hvad pædagogerne og børnene sammen finder vigtigt at forfølge i den konkrete hverdag.

Livslegepladsen er også forbundet til det ikke-menneskelige, f.eks. en mountainbike, en el-scooter og andre materielle ting. Tilsammen udgør det menneskelige og det ikke-menneskelige et arbejdende netværk, der løbende stabiliserer og destabiliserer, hvad der kan forstås som Livslegeplads.

Livslegepladsens dominerende praksis handler dermed om at skabe sjove forbindelser (relationer) imellem børn og pædagoger igennem en fællesskabende praksis, der bygger på legende aktiviteter, som den dominerende fælles virksomhed.

Der er samtidig et stærkt blik for materielle redskabers funktion. De materielle redskaber er af samme betydning for pædagogernes faglighed, som f.eks. lærerens tavle/smartboard/kateder/klasserum etc. eller mørtel, mursten og murske for mureren. Men pædagogerne på Livslegepladsen har konstant fokus på en mulig redefinering af denne funktion, som remedier og ting umiddelbart tilskrives, i nye anvendelser. Igennem denne redefinering, kommer der især fokus på sjov, eller det som pædagogerne kalder for 'skæv praksis' og det er her at fritids- og ungdomsklubber eller fritidstilbud bliver attraktivt for børn og unge.

På Livslegepladsen er der et vedvarende fokus på at overskride den funktion, ting umiddelbart er tiltænkt: handicap-scootere, der omdefineres til cross-scootere, der forsøges tunet og samtidig tillægges en ny funktion, der skaber et fornyet engagement – i et scootercross-race. Juletræet og gaverne, der hænger i loftet, bryder med de forventninger, man har til juletræ og gavers placering i rum, cykeldæk og slanger, der gøres til adventskranse – hvilket også bryder med forventning.

Denne redefinering af rummet ses også i eksperimentet med skærme/gamerrummet. Hvor skærm alle andre steder er blevet det normale, så går Livslegepladsen mod denne norm, hvilket skaber nye engagementer i verden, og børnene kunne opdage og sige: 'Jeg har fået mine venner igen'.

Den *sure* pligt med madlavning, oprydning og rengøring efter madlavning, gøres til en køkkenfest med *søde* pligter, der bliver så eftertragtet, at børnene står i kø for at være med i den søde pligt. Vi ser *menneskelige transportbånd*, der transporterer servicet til industriopvaskemaskinen. Det er mennesker og ting i forbundethed – et arbejdende netværk, der oversætter den sure pligt til den søde pligt, og samtidig eksperimenteres der med engagement, ansvar og forventning – hvorved det bliver så sjovt, at børnene VIL være med.

I skæv praksis eller sjov praksis arbejdes der målrettet med overskridelse af norm ift. engagement, ansvar og forventning, hvor det materielle indgår som komponenter for nyorientering igennem legende praksis og aktivitet. Leg og aktivitet er ikke nødvendigvis det samme - at få en lejr til at

fungere er arbejde, dels for pædagoger, men også for børnene, idet det forventes (forventning), at de medvirker (ansvar), men det gøres på redefinerede måder, som skaber nye engagementer – hvorved det bliver en alvorlig sjov fritid, hvor arbejdet går som en leg, med plads til afslapning.

Og det er netop i denne omdefinering eller skæve praksis, at sjov kan opstå ved hele tiden at overskride normer, uden dog at blive uansvarligt.

Livslegepladsen og de voksne fritids- og ungdomspædagoger kan igennem en alvorlig sjov praksis med plads til afslapning skabe en anden måde at få fat i livet og modet på liv end skoleverdenens mere individuelle læringspraksis. Ikke blot som et frikvarter, eller appendix i forlængelse af en skoledag, men som en mere fællesskabende og kollektiv lærings- og dannelsespraksis i fritiden og med mulighed for at gå på tværs af skoletid og fritid.

Børnene stabiliserer i særlig grad en pædagogidentitet, hvor pædagogfiguren i børnenes perspektiv bliver til som eksperter på leg og som nogen, der gider at lege med børn. Voksne, der vil medvirke til og påtager sig det umiddelbare ansvar for at strukturere livet på Livslegepladsen, men på en redefinerende måde, hvorved sjov kan få liv.

Aktiviteterne og legen er de dominerende funktioner på Livslegepladsen hos børnene. I særlig grad at tage ud i verden i større fællesskaber for at sove og lave mad sammen er sjovt og vigtigt for børnene. Men også mindre ture ud af huset - til skoven for at klatre eller køre på mountainbike eller ud på søen - stabiliseres af børnene som sjove og vigtige funktioner på Livslegepladsen.

Men det er også vigtigt, at der er rum til at være sig selv, med sig selv, og holde pause fra aktiviteter – herved kommer den afslappende fritid ind. Det at kunne koble ud med sig selv, at kunne spise et måltid, tjekke sin mobil og være med sig selv er vigtigt for børnene. Samtidig er det vigtigt f.eks. at kunne være sammen med kaninerne.

Der ses ikke store forskelle i denne aldersgruppe på, hvad henholdsvis drenge og piger finder sjovt, men nogle aktiviteter havde en overrepræsentation på forskervæggen for pigers vedkommende, f.eks. at lave ting i kreaværkstedet, imens drenge var overrepræsenteret i f.eks. boldspillet Ost.

Vi ved, at denne kulturelt bestemte kønnede fastlåshed kan give nogle udfordringer senere i livet, når piger og drenge møder hinanden igen i ungdomslivet. Derfor bør Livslegepladsen også være det sted, hvor man i høj grad eksperimenterer med norm for kønskultur og identitet – ikke mindst fordi Livslegepladsen (fritids- og ungdomsklubber etc.) er en af de få fritidsarenaer, der faktisk har både piger og drenge i den samme virksomhed og aktivitet.

På Livslegepladsen står frihed centralt, værdier vægtes højere end regler. Denne frihed markeres især som en forskel til skolen, hvor man ikke må så meget, og hvor de voksne mest kigger på en, hvilket er noget andet på Livslegepladsen.

De voksne er deltagende og medlegende i den fælles praksis, hvilket gør, at de af børnene bliver markeret som ikke rigtigt voksne, altså afvigende fra norm og derfor sjove, men samtidig er denne fælles legende praksis med anderledes voksne enormt vigtige for børnene.

Dette er for børnene den store 'hovedingrediens' på Livslegepladsen, voksne, der inspirerer, insisterer, og som selv kan lide at lege eller er en form for eksperter på leg, der medvirker til at sikre, at legen går godt, at alle er med. Og som pædagogerne siger med stor humoristisk sans: "Børnene må da også godt være med".

Men det sjove er også alvorligt, fordi Livslegepladsen gør, ifølge børnene, at de bliver gode til at fungere i forskellige sociale fællesskaber, og man lærer dette bedre på Livslegepladsen end f.eks. ved sportsaktiviteter. Man får mulighed for at opbygge venskaber med fortrolighed, hvor børnene øver sig og bekymrer sig for hinanden, men hvor de samtidig godt ved, at der er voksne, der kan hjælpe dem.

Strækker man disse perspektiver med den afslappende og alvorlige sjove fritid, så er Livslegepladsen et middel til den demokratiske dannelse.

Pædagogerne udviser solidaritet med børn, når de indtager den medlegende position, men de forventer samtidig, at børnene forpligter sig på legen, lærer at tage ansvar for livet på Livslegepladsen, og at de øver sig i at vise sig for hinanden, hvilket ses som en forudsætning for kobling i forpligtelse og fællesskabelse.

Livslegepladsen er i høj grad et værdibåret fællesskab, der fokuserer på at støtte risikovillighed og mod, der ses som forudsætning for den enkeltes udvikling af mod på livet. Men dette livsmod skal brede sig ind i fællesskabelsen, hvor man som barn skal lære at tage ansvar for fællesskabet igennem det at turde vise sig for den anden. Herved åbnes der for, at 'den anden' også tør vise sig. Når man viser sig for hinanden, opstår der tillid og mod, to elementer, som ses som afgørende for fællesskabelsen på Livslegepladsen, og som samtidig er hele forudsætningen for at kunne dannes som menneske.

Pædagogerne er bevidste om, at de ikke kan tage Livslegepladsen for givet som en naturlighed i verden, men at den hele tiden må stabiliseres igennem mange forskellige forbindelser, primært i relationen til børn og unge, men også igennem de mange legeremedier og redskaber, der er i verden, hvor de hele tiden må reflektere over, hvilke der bidrager til det mål, de har for deres pædagogiske praksis. Et mål, der i høj grad følger en retning mod fællesskabelse og demokratisk dannelse – at lære at kunne fungere i et demokrati ved at turde stå ved sig selv, være sig selv og forpligte sig på fællesskabet.



På baggrund af denne konklusion er der udarbejdet 13 kvalitetskriterier, set som en form for anbefalinger til fritids- og ungdomspædagogik i og på Livslegepladser.

### 13 gode råd til fritids- og ungdomspædagogerne

Her følger 13 kvalitetskriterier til fritids- og ungdomspædagogikken med afsæt i klub eller Livslegeplads med afslappende og alvorlig sjov fritid.

1. Den analoge leg med fællesskabende praksis står i centrum for Livslegepladsen, og legeremedier samt legemestre er altid let tilgængelige for børn og unge.
2. Som pædagog kan du lide at lege, og du er ekspert på leg. Du skal kunne gå forrest og inspirere, sætte i gang og facilitere fællesskabelse igennem leg og aktivitet, og du er sjældent en, som kun kigger på børn – du er deltagende observatør.
3. Som pædagog afkoder du børnenes interesser og engagement i verden og bygger Livslegepladsen op med denne afkodning/analyse, men samtidig introducerer du på insisterende vis børn og unge for noget nyt, anderledes og overraskende, der bryder med deres egen umiddelbare interesse.
4. Pædagoger tilpasser forventningerne til den enkelte – ikke alle skal klatre lige højt op i et træ, når der klatres i træer – alle skal ikke kunne det samme.
5. Pædagoger støtter børnenes deltagelse igennem blid insisteren på 'ja'-et og på at overskride det, som barnet ikke umiddelbart kan eller tør, men som det kan med støtte fra dig og andre.
6. Som pædagog gør du livet sjovt sammen med børn og unge ved at overskride hverdagens rutiner i børn og unges livsrytmer ift. forventning, ansvar og engagement, og du skaber minder, I ser tilbage på med smil og grin.
7. Inviter børnene med ind i opbygningen af Livslegepladsen og spørg ind til dem og deres perspektiver igennem tilpassede aktionsforskningsmetoder med børn som f.eks. forskervæggen, planchen på lejren eller dagbogen.
8. Når I har bygget op, er I også klar til at rive ned og starte forfra med opbygning – fællesskabende processer står i centrum og over resultater, men der er også blik for produkter og resultater.
9. Digital teknologi og skærme bruges med måde og begrænses.
10. Pædagogerne skal have lyst til være undersøgende og eksperimenterende på og med legen, men samtidig reflekterende over praksis, og I skal sammen skabe rum herfor.
11. Pædagogerne arbejder hele tiden på formlen *hjemme* (det trygge) *ude* (utrygt) *hjem igen* (trygt) med progressiv overskridelse af positionen *ude* både for fællesskabet og den enkelte.
12. Der skal sikres plads til afslappende fritid, hvor der ikke kræves nogen særlige indsatser fra børn og voksne.

13. Livslegepladsen er et sted med højt til loftet, og hvor børnene og de unge helst vil blive, selv om de har mulighed for at gå hjem.

## Perspektivering

Den herværende analyse er funderet i en konkret social sammenhæng, en fritids- og ungdomsklub med fritids- og ungdomspædagoger samt børn og unge. Analysen siger noget om denne konkrete lokale sammenhæng, eller mere præcist, det konkrete opsporede Aktør-Netværk. Analysen kan derfor ikke sige noget generelt ift. fritids- og ungdomsklubområdet.

I dette afsnit flyver vi lidt op i helikopteren og ser på børnelivet lidt fra oven med 'trivselsbriller'. Vi zoomer ud og ser landskabet for at se, hvorfor alvorlig og afslappende sjov fritid kan være endog meget vigtigt at få fokus på.

### Mistrivsel som fravær af sjov

Menneskelig og særligt børn og unges trivsel har de seneste år påkaldt sig politisk og pædagogisk opmærksomhed. Denne opmærksomhed og forsøg på at måle trivsel kan spores tilbage til den økonomiske regression i 1930'erne. På trods af denne politiske opmærksomhed går det ikke så godt. Mistrivsel og udsathed blandt vores børn og unge er voksende og ikke kun i Danmark - der er tale om en global tendens. Stigningen i depressive episoder og psykiske lidelser eksploderer hos os selv og i landene omkring os.

Trivsel kan forstås på mindst to måder. I seneste temanummer af Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift kan vi lære, at trivsel dels har at gøre med at føle sig tilpas fysisk, psykisk og socialt, herunder at have mulighed for indflydelse på egne livsvilkår, og dels har trivsel at gøre med at føle psykisk og fysisk rask (Rabøl Hansen og Nielsen 2021).

Undersøgelser de seneste år peger på, at børn og unges mistrivsel har været støt stigende, dog ser det ud til, at tallet nu er stagneret - det gælder dog ikke den trivsel, som kan knyttes til skolegang, idet andelen af børn, der ikke trives i skolen, ser ud til fortsat at stige. Dette billede tegnes ud fra en norsk undersøgelse og synes at være en del af et større billede, der kendetegner hele Norden (Rabøl Hansen og Nielsen 2020).

Mennesker, der bliver spurgt om deres forhold til sjov, siger, at det er noget, der har med glæde og lykke at gøre. Det kunne dermed se ud til, at sjov i denne forståelse handler om menneskelig trivsel (well-being), og dermed at fravær af sjov giver et ikke-triveligt liv.

I forlængelse heraf og på baggrund af dette projekt bliver det aktuelt at spørge:

Har vi som samfund gjort os blinde for hvor vigtigt sjov er for trivsel, læring, udvikling og dannelse fordi vi har set sjov som pjat og useriøst?

Optræder sjov som en komponent i målinger over børn og unges trivsel og skal sjov være en del af dette?

Hvis vi stiller os selv følgende spørgsmål: "Hvordan ville vores liv være, hvis ikke vi havde sjov?" – så ser vi, hvor paradoksalt det er, at vi ikke har opmærksomhed på sjov. Scenariet i forlængelse af dette spørgsmål ville være forfærdeligt mørkt, nærmest kulsort. Set i lyset af dette mørke samt den manglende opmærksomhed på fritidslivets betydning, hvor børn peger på, at sjov eksisterer, og hvor sjov er en vigtig komponent ift. trivsel, synes der at være et kæmpe behov for fritidens og fritids- og ungdomspædagogernes bidrag i sig selv til børn og unges trivsel med afsæt i sjov.

Der synes mange grunde til at beskæftige sig med at fremme sjov i børne- og ungdomslivet, ikke mindst hvis man vil fremme trivsel. Dermed ikke sagt, at der ikke produceres mistrivsel i fritidens og legens fællesskaber, det gør der afgjort, men det vil være den indtil videre udokumenterede påstand, at hvis man vil gøre noget for trivsel, også i skolen, så kan den fritids- og ungdomspædagogiske fællesskabelse med afsæt i herværende fritidsforståelse, med afslappende og alvorlig sjov fritid, være et muligt bidrag, såfremt det kan få plads i skoletiden.

## Fremtiden

Denne herværende undersøgelse og udviklingsprojekt har primært fokuseret på Livslegepladsen som noget, der har udgangspunkt i de 10-14-åriges perspektiver i klubvirksomhed, som traditionelt er benævnt fritidsklub og er fungerende i tiden efter skole til sidst på eftermiddagen. Dermed har der ikke været fokus på Livslegepladsens bidrag til det gode ungdomsliv, hvor ungehuse, ungdomsklub og ungdomsskole fungerer som de institutionelle rammer for ungdomslivet.

Spørgsmålet kunne være: Hvordan ser Livslegepladsen med afslappende og alvorlig sjov fritid ud, når fritids- og ungdomspædagoger og unge eksperimenterer og samskaber herom.

Skolen har både hos fritids- og ungdomspædagogerne og hos børnene været et tema hele vejen igennem dette projekt. For det meste har denne tilstedeværelse af skole været ensbetydende med en distancering ift. skolen. Klubben står foran at skulle flytte ind i en nybygget klub i løbet af 2022, og både børn og pædagoger frygter, at vigtige elementer fra Livslegepladsens pædagogik og bidrag til kvalitet i det gode børneliv vil gå tabt.

Det synes derfor vigtigt at få undersøgt, hvorledes der kan bygges bro imellem skole og Livslegeplads, f.eks. ved at lærere og pædagoger sammen undersøger, hvordan der kan etableres fag rundt om og ind i

Livslegepladsdimensionen – altså med afsæt i børnenes engagementer i verden – og med afsæt i skolens pensum med fokus på alvorlig sjov som afsæt for trivsel, variation og motivation.

Hvor der siden 2015 har været fokus på at underlægge fritid og fritidsorganisering skolens læringsimperativ, synes tiden måske moden til at spørge: Hvad kan skolen lære af fritiden? I forlængelse heraf vil det også være vigtigt med et brobyggende fokus ift. indretning og arkitektur. Hvor skolen ofte er orden og struktur bygget op om klassen som det bærende didaktiske princip, så er Livslegepladsen bygget op omkring leg og sjov, hvor børnenes engagementer er det bærende princip – hvordan forenes de to principper i arkitektur, værdier og ordensreglementer – og er det overhovedet muligt?

Køn, krop og seksualitet var et tema hos børnene, og det blev særligt tydeligt hos nogle af de større drenge (12 år) via deres bidrag til planchen fra lejren og på forskervæggen. Dette tema ER til stede blandt børnene på Livslegepladsen, det er en del af livet. Det er oplagt, at også dette tema behandles på Livslegepladsen på en alvorlig sjov måde, således at det senere møde på livets større Livslegepladser på dette område bliver nemmere. Eller med pædagogernes ord, at der også her files nogle kanter, så det hele kommer til at gå lidt nemmere. Pædagogerne på denne Livslegeplads delegerer det rette mod og den nødvendige faglighed til at vise en vej for andre Livslegepladser.

## Afslutning

Livslegepladsen som fritids- og ungdomsklub er ikke et fritidstilbud. Livslegepladsen er et lærende praksisfællesskab med fokus på både afslappende og alvorlig sjov fritid. Indimellem er dette 'fritidsrum' italesat som et 'præstationsfrit rum'. Dette er efter vores vurdering en misforståelse, det er nærmere et behageligt og sjovt præstationsrum. Spørgsmålet er, om det præstationsfrie rum overhovedet eksisterer, før den dag vi ligger i en kiste. Selv afslappende fritid, som at se på skærm eller gå en tur i parken, kræver en indsats, en præstation, det at være til i verden som menneske er svært – vi har prøvet det selv. Med Livslegepladser kan det blive sjovere, og sjov er ret så alvorligt – for hvordan ville livet være uden sjov?



**Upol.dk**  
v. Jesper Larsen



**Udgivet: Juni 2021 for Klubberne under Viborg Ungdomsskole**

Tekst: Jesper Larsen

Redigering og korrektur: Malene Hornum

Kontakt: Jesper Larsen, fritids- og ungdomspædagog, rådgiver og udviklingskonsulent Mail:

Jesper@jesperlarsen.nu Telefon: 53616159

Christian Vestergaard, afdelingsleder, Klub Valhalla Mail: chv@viborg.dk Telefon: 5149 0839

Jakob Vendelbo Kristensen, områdeleder for Klubber i Viborg Mail: jvk@viborg.dk Telefon: 2257 802

## Litteraturliste

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (Red.). *Kvalitative metoder – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København 2020.

Barker, John and Weller, Susie: “Is it Fun?” *Developing Children Centered Research Methods*. International Journal of Sociology and Social Policy. Vol. 23, 2003.

Callon, Michel. *Some elements of a Sociology of translation domestication of the scallops and the fishermen og St. Brieuc Bay*, New York 1999.

Dewey, John: *Demokrati og Uddannelse*, Klim, Aarhus (2005/1916)

Fincham, Ben: *The Sociology of Fun*. Palgrave and MacMillan, London, 2016.

Frimann, Søren, Jensen, Julie Borup, Sunesen, Micki Sonne Kaa. *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag, København 2020.

Grube Juul, Kirsten og Østergaard, Søren: *Ung i en præstationskultur – Jagten på kontrol, tryghed og frikvarter*. Ungdomsanalyse.nu, Frederiksberg 2016.

Görlich, Anne, Pless, Mette, Katznelson, Noemi, Gravesen, Lis (red.) *Ny udsathed i ungdomslivet*. Hans Reitzels 2019.

Hviid, Pernille og Højholdt, Charlotte (red.) *Fritidspædagogik og børneliv*, Hans Reitzels Forlag, København 2012.

Larsen, Jesper. *Fritid – den nye elev i klassen – Strategisk Pædagogisk Ledelse*, Ungdomsringen, Odense 2015.

Larsen, Jesper. *Er du på tværs – om at krydse grænser i nye pædagogiske landskaber*, Ungdomsringen, Odense 2018.

Latour, Bruno: *En ny sociologi for et nyt samfund, introduktion til Aktør-Netværksteori*, Akademisk forlag 2008.

Law, John: *After ANT: Complexity. Naming and Topology*, Blackwell Publishing/The Sociological Review, Oxford, 1999.

March, James G: *Fornuft og Forandring – ledelse i en verden beriget med uklarhed*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg 2. udg. 2008

Pors, Justine Grønbæk; Staunæs, Dorthe. *Hvordan føles det at tabe i OECD*, Dagbladet Information, København 2011.

Rabøl Hansen, Helle og Nielsen, Jens Christian. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr. 01-2021. s. 3- 6. Forlaget Skolepsykologi, 2021.

Ratner, Helene. *En stjålen knallert og kvalitetsindikatorer: Opsathed i skolen som delvist forbundne Aktør-Netværk*, Unge Pædagoger, Nr. 4 – 2018.

Ratner, Helene. *Inklusion: Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København, Akademisk forlag. 2013.

Ringskou, Lea, Vengsgaard, Christoffer, Bach, Caroline: *Klubpædagogen mellem demokrati, frihed og markedsførelse – Tre nøglefortællinger om klubpædagogens professionsidentitet*. 2020: Forskning i pædagogers profession og uddannelse. 2020.

Ringskou, L. T. & Gravesen, D. T.: *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. 2020

Stebbins, Robert A. *Serious Leisure*, Society Vol. 38, New York, 2001.

Stebbins, Robert A. *The cost and benefits of hedonism: some consequences of taking casual leisure seriously*, Leisure Studies, Routledge 2001.

Stebbins, Robert A. *Right leisure: Serious, casual or project-based?* Neuro Rehabilitation, 2008.

Stebbins, Robert A. *Casual Leisure: a conceptual statement*, Leisure Studies. Routledge 2010.