



FOTO: ÓLAFUR STEINAR GESSON/RITZAU SCANPIX

Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling

Af Kirsten Elisa Petersen & Trine Elisabeth Møbius Sørensen



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Tema: Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling

Pædagogisk indblik

Nr. 11
Juni 2021

Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling

© forfatterne, DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag

Design:

Toke Bjerneboe

Layout:

Ib Jensen

ISBN

978 87 7219 1485

ISSN

2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03

Om denne forskningsoversigt

04

Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling

06

Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

09

Forskningen i fritids- og ungdomsklubber – kort fortalt

11

Hvilken betydning har fritids- og ungdomsklubber for børn og unges trivsel og udvikling?

19

Hvilken betydning har fritids- og ungdomsklubindsatser for børn og unge i udsatte positioner?

26

Hvordan ser pædagogers faglighed og kompetencer ud i fritids- og ungdomsklubber?

30

Om forfatterne

30

Tak til

31

Referencer



FAGFÆLLE-
BEDØMT





Om denne forskningsoversigt

03 - 35

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde om fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har Kasper Kjær, opsøgende medarbejder, fritidscenter Brønshøj-Husum, Samer Zaazou, souschef, SSP, Helsingør, samt Iben MacDonald Larsen, konsulent, Center for tværfaglig forebyggelse, Aalborg, bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere (i denne oversigt vil det fx sige pædagoger, undervisere på pædagoguddannelsen og pædagogstuderende) til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det have at gøre med, hvordan en given forståelse af læring bag en specifik undersøgelse øver indfly-

delse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater.

I denne forskningsoversigt handler det eksempelvis om, hvordan forskerne bag specifikke undersøgelser beskriver fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling, herunder hvilken betydning klubberne har for børn og unge i udsatte positioner. Endvidere rettes opmærksomheden mod det pædagogiske personales faglighed og kompetencer, specifikt forbundet til pædagogisk arbejde i fritids- og ungdomsklubber.

Pædagogisk indblik indeholder i tilknytning til hver forskningsoversigt en eller flere opgaver, en PowerPoint-præsentation og et produkt (fx en podcast eller en grafisk illustration), som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencelisten.

Forskningsoversigten om fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 95 studier er inkluderet.¹ Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestrengte, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

Du kan læse hele forskningsoversigten eller fokusere på det eller de spørgsmål, nævnt i indholdsfortegnelsen, som du er særligt optaget af.

God læselyst.

¹ Herudover er der inddraget en lang række rapporter og artikler, der er indkredset gennem yderligere søgning, og som medvirker til at udvide viden på området. Disse rapporter og artikler er medtaget som supplerende viden, men er ikke nødvendigvis fagfællebedømt. Den supplerende viden omfatter især relevante rapporter fra sektorforskningsinstitutioner, foreninger og ministerielle sektorer, der på forskellig vis er optaget af børn og unges fritidsliv i en institutionel sammenhæng.



Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling

04 – 35

Denne forskningsoversigt handler om fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling og ligeledes om, hvilken betydning disse klubber har for børn og unge i udsatte positioner. Oversigten ser desuden på pædagogers faglighed og kompetencer i det pædagogiske arbejde i fritids- og ungdomsklubber. Oversigten udforsker viden om fritids- og ungdomsklubber i både Danmark, de øvrige nordiske lande, Europa og Nordamerika.

Oversigten har fokus på børn og unge i alderen cirka 10-18 år, som typisk er den aldersperiode, hvor børn og unge går i fritids- og ungdomsklubber. Den retter dog også opmærksomheden mod unge over 18 år, som fx bruger væresteder, ungecafeer og aftenklubber. Specialinstitutioner og specialpædagogiske indsatser rettet mod børn og unge med fysiske og psykiske handicap er ikke inkluderet. Heller ikke studier, der er optaget af at udforske fritidshjem og SFO/KKFO,² er medtaget, da disse institutioner er tæt forbundet til skolens hverdag for børn i 0.-3. klasse, og nogle steder børn i 4. klasse, og ligeledes hører under folkeskoleloven. Fritidshjem, SFO/KKFO udgør i sig selv et omfattende forskningsfelt, der med rette kunne udgøre en selvstændig forskningsoversigt.³

Fritids- og ungdomsklubber er et tilrettelagt fritidstilbud i den del af børn og unges hverdag, der ikke foregår i skolen, og som samtidig omfatter en periode af dagen, hvor forældrene typisk er på arbejde. Dette forhold gælder særligt for fritidsklubberne, mens ungdomsklubberne typisk er åbne om aftenen, men samtidig også omfatter et fritidstilbud uden for skoletid, der dog ikke direkte er bundet til forældrenes arbejdstid. Fritids- og ungdomsklubber benyttes her som en samlebetegnelse for de forskellige tilbud, der i en institutionel

sammenhæng gives børn og unge, hvor der samtidig er ansat pædagogisk personale til at skabe rammer for indsatserne. Konkret betyder det, at fritids- og ungdomsklubber meget vel kan se forskellige ud i forskellige lande, og de forskellige lande ligeledes anvender forskellige betegnelser for disse indsatser.⁴ Vi har dog valgt at benytte betegnelsen fritids- og ungdomsklubber konsekvent for at betone, at der er tale om fritidstilbud uden for skolen og efter skoletid, om eftermiddagen og aftenen, og at disse tilbud både er forbundet til institutionelle rammer og tilrettelægges og udføres af pædagogisk personale.

Børn og unges trivsel og udvikling er en meget bred betegnelse knyttet til børne- og ungdomsliv, der ikke nødvendigvis benyttes generelt i forskningsfeltet. Denne betegnelse er dog valgt her for ikke på forhånd at udelukke studier med fokus på specifikke områder af børn og unges deltagelse i fritids- og ungdomsklubber. Flere af de studier, vi har fundet i søgningen, arbejder med et afgrænset og specifikt blik fx på betydningen af fritidsklubbers motionsaktiviteter i forhold til at forebygge såkaldt livsstilsrelaterede sygdomme som overvægt hos børn (Cavanagh & Meinen 2015; Annesi 2019) eller på betydningen af musikaktiviteter i ungdomsklubben i forhold til at fremme unges sociale og emotionelle udvikling (Whitson et al. 2019).

Trivsel og udvikling kan i de studier, vi har inkluderet, belyses gennem forskellige teoretiske forståelser og med fokus på en lang række områder af børn og unges fritidsliv. Flere af studierne har en opmærksomhed på børn og unges sociale trivsel, mens andre studier er optaget af børn og unges udvikling af nye færdigheder forbundet til aktiviteter, der samtidig medfører en øget trivsel og øget oplevelse af

2 KKFO er Københavns Kommunes betegnelse for kommunale fritidsordninger for børn i 0.-3. klasse. Alle fritidsinstitutioner i København reguleres under folkeskoleloven og er organiseret under den lokale skole (se evt. uddybende på Københavns Kommunes hjemmeside/ info om fritidshjem og KKFO).

3 I en dansk kontekst eksisterer der i flere kommuner såkaldte SFO2- og 3-ordninger, organiseret under folkeskoleloven, der retter sig mod børn i alderen cirka 10-13 år. Disse følger typisk fritidshjem/KKFO/SFO1s åbningstider om eftermiddagen, men rummer derudover typisk også åbning en enkelt aften om ugen. Der er ikke i søgeprocessen indkommet forskningsstudier, der særskilt udforsker SFO2 og 3. I det omfang der i søgeprocessen er indkommet studier, der udforsker SFO generelt, er de blevet udeladt fra denne forskningsoversigt, idet disse vurderes samlet at høre til under fritidshjem/KKFO samt SFO.

4 Se evt. forskningsprotokollen for uddybende bemærkninger om forskellige betegnelser for fritids- og ungdomsklubber.



05 - 35

selvværd (Roth 2010). Forskningsoversigten har også søgt at indkredse studier, der udforsker fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unge i udsatte positioner (McDaniel 2016). Begrebet udsatte positioner er ligeledes her anvendt som et overordnet begreb, der kan rumme adskillige tilgange til og forståelser af udsathed og udsatte livsforhold, for ikke at udelukke relevante studier (Dahl 2007).

Væsentligt er det også, at pædagogisk personale i denne forskningsoversigt anvendes som

en overordnet betegnelse, der træder meget varieret frem i de forskellige lande. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at pædagogisk personale ikke nødvendigvis har en pædagogisk uddannelse, som vi kender det fra Danmark og de øvrige nordiske lande. I flere af de internationale studier anvendes blot betegnelsen personale eller unged medarbejdere, uden at det faglige grundlag eller uddannelsesbaggrunden præciseres.



FOTO: NORDIYSKE/ RITZAU SCANPIX



Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

06 - 35

Historisk set har fritids- og ungdomsklubber både i nordisk og international sammenhæng en lang tradition, der knytter an til samfundets øgede industrialisering samt ændringer i børn og unges adgang til og muligheder for at komme i skole (Hansen 2014; Langager et al. 2009; Langager 2011; Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Petersen et al. 2019). Fritids- og ungdomsklubberne blev yderligere udviklet i 1960'erne og 1970'erne i takt med, at kvinder i langt højere grad kom på arbejdsmarkedet, og der opstod behov for, at børn og unge havde steder at være, hvor der også var voksne til at skabe et trygt miljø med aktiviteter og samvær efter skoletid. Samtidig afspejler fritids- og ungdomsklubberne, særligt i de nordiske lande, at der er tale om et fritidstilbud for alle børn og unge uanset social baggrund (Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Geidne et al. 2016; Leversen et al. 2012; Lindström 2012a; 2012b).

Den lange tradition for fritids- og ungdomsklubber afspejles også i forskningen på området, der både i dansk, nordisk og international sammenhæng er omfattende. Væsentligt er det dog at pointere, at fritids- og ungdomsklubber kan se forskellige ud på tværs af landegrænser. For især de nordiske og flere europæiske lande er fritids- og ungdomsklubber et tilbud til alle børn og unge og udgør en integreret del af deres fritidsliv (Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Leversen et al. 2012; Lindström 2012a; 2012b). I de amerikanske studier derimod træder de i langt højere grad frem som fx lokale, kirkelige og privatfinansierede indsatser, der ofte primært retter sig mod børn og unge i udsatte positioner og ligeledes omfatter børn og unge, der vokser op i udsatte boligområder (McCrary 2019). Denne forskel mellem henholdsvis de nord-

ske og europæiske studier og de amerikanske viser sig på en række områder.

For det første har de amerikanske studier primært fokus på børn og unge, der vokser op i udsatte livsforhold, mens de nordiske og europæiske studier oftere breder forskningen ud til at omfatte børn og unge generelt. Det er desuden væsentligt at pege på, at størstedelen af de indkomne studier primært kommer fra de nordamerikanske lande samt de nordiske lande, mens studier fra de europæiske lande har været meget begrænset.

For det andet tegner forskningsfeltets metodiske grundlag sig også forskelligt. Typisk inddrager studier fra Danmark, de øvrige nordiske og europæiske lande en række fritids- og ungdomsklubber og foretager forskellige former for observationer af den pædagogiske hverdag samt spørgeskemaundersøgelser og dybdegående interview med børnene, de unge og det pædagogiske personale (Langager et al. 2009; Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Brønsted et al. 2018; Petersen et al. 2019). Heroverfor står især den amerikanske forskning. Det metodiske grundlag består her i langt højere grad i at måle effekten af forskellige fritids- og ungdomsklubindsatser, fx ved at teste børnene og de unges sociale, emotionelle og læringsmæssige udvikling med henblik på at kunne vise, hvordan fritids- og ungdomsklubindsatser har betydning for børnene og de unges udvikling, særligt i forhold til, om disse indsatser understøtter eller forbedrer deres skolegang (Yohalem & Wilson-Ahlstrom 2010; McCrary 2019).

Det er centralt at indkredse de forskellige teoretiske forståelser af børne- og ungeliv, der træder frem på tværs af forskningsfeltet i forhold til børn og unges trivsel og udvikling i fritids- og ungdomsklubber (Farrell 2013;



Jones 2011). Flere studier bringer udviklings- eller socialpsykologiske teorier om barndom og ungdom i spil, fx teorier om læring og trivsel, identitet og betydningen af at høre til i fællesskaber sammen med andre (Roth 2010; Rahm et al. 2014). Tilsvarende inddrager flere af studierne sociologiske teorier om samfundsmæssige forhold, der analyserer betingelser og udfordringer forbundet til børn og unges liv i det moderne samfund (Andersen 2005). Nogle studier inddrager pædagogiske teorier i forskningen, fx gennem analyser af begreber som deltagelse, engagement, rettigheder og medborgerskab (Ersing 2009; Sepehr 2014; Langager 2009), og adskillige studier er ligeledes meget optaget af at udforske, hvilke pædagogiske indsatser der pågår i fritids- og ungdomsklubber, og hvordan disse indsatser opleves af børnene og de unge (Petersen et al. 2019).

Mange af studierne i forskningsoversigten har fokus på fritids- og ungdomsklubindsatsers betydning for børn og unges trivsel og udvikling. Adskillige af studierne er optaget af, at det er vigtigt, at børn og unge har mulighed for at deltage i institutionelt tilrettelagte aktiviteter efter skoletid, mens forældrene er på arbejde. Dermed har de noget at lave i deres fritidsliv, samtidig med at de befinder sig i trygge rammer, hvor der er pædagogisk personale til stede (Anderson-Butcher 2010; Badura et al. 2017). Dette gælder især for de studier, der undersøger klubindsatser, hvor børnene er i alderen cirka 10-15 år. I forlængelse heraf retter mange af studierne også opmærksomhed mod, hvordan børnene og de unge trives, hvad der er vigtigt for dem i fritids- og ungdomsklubberne og fx kan skabe glæde og engagement hos

dem, samt hvordan de samtidig kan udvikle forskellige kompetencer og færdigheder gennem deres deltagelse i fritids- og ungdomsklubberns aktiviteter og fællesskaber.

På trods af forskellene i forskningsmetoder og de videnskabelige discipliner og teoretiske perspektiver er der enighed i forskningen om, at fritids- og ungdomsklubber har en vigtig betydning for børn og unges trivsel og udvikling. Det gælder generelt, men også specifikt for børn og unge i udsatte positioner (Wright et al. 2010; 2014; McDaniel 2016; Petersen et al. 2019).

I et bredt vue har studierne et stærkt fokus på at studere, hvorfor børnene og de unge kommer i fritids- og ungdomsklubberne, når det jo er et frivilligt tilbud efter skole, og ligeledes for mange børn og unge blot et ud af mange tilbud til deres fritidsliv. I forbindelse hermed undersøger flere studier, hvilke grupper af børn og unge der rent faktisk benytter sig af fritids- og ungdomsklubtilbud, såvel som hvilke aktiviteter der udvikles og tilbydes i dette regi og ikke mindst det pædagogiske personales betydning for børnene og de unge.

Adskillige studier betoner betydningen af relationen mellem det pædagogiske personale og børnene og de unge, særligt de mange studier, der retter blikket mod fritids- og ungdomsklubberns betydning for børn og unge i udsatte positioner (Rhodes 2004; Strobel 2008; Nielsen 2018; Petersen et al. 2019). Det pædagogiske personale arbejder med at etablere, udvikle og fastholde relationer til børnene og de unge, der fx omfatter omsorg, respekt og ligeværdighed. Disse udforskes som faglige kompetencer hos det pædagogiske personale, men også ud fra, hvad det



08 - 35

betyder for børn og unges sociale, emotionelle og læringsmæssige udvikling, at de kan indgå i omsorgsfulde og ligeværdige relationer med det pædagogiske personale.



FOTO: CYRANEK IRENEUSZ/POLCREATIVE/RITZAU SCANPIX



Forskningen i fritids- og ungdomsklubber – kort fortalt

09 – 35

Forskningsoversigten her dykker ned i og er struktureret efter en række af de spørgsmål, som de inkluderede studier undersøger. De spørgsmål, som forskningsoversigten adresserer, er:

Hvilken betydning har fritids- og ungdomsklubber for børn og unges trivsel og udvikling?

Generelt peger flere af studierne på, at fritids- og ungdomsklubber rummer et almenpædagogisk formål, som knytter an til det at have et sted at være sammen med andre børn og unge, hvor der er personale, der kan skabe sikre og trygge rammer, og hvor der tilbydes en lang række aktiviteter, som fx sport, musik og computerspil.

Endvidere slår de fast, at fritids- og ungdomsklubber kan have en vigtig og meget positiv betydning for børn og unges trivsel og udvikling og samtidig kan virke forebyggende og beskyttende for børnene og de unge. Det forebyggende aspekt betones i forhold til, at deltagelse i fritids- og ungdomsklubber kan medvirke til at reducere såkaldt risikoadfærd; fx misbrug af alkohol og stoffer, mens det beskyttende aspekt betones i forhold til, at fritids- og ungdomsklubben udgør et trygt sted, hvor der altid er voksne, der skaber sikre rammer for hverdagen (Akiva et al. 2016; Badura et al. 2017).

Hvilken betydning har fritids- og ungdomsklubindsatser for børn og unge i udsatte positioner?

En meget stor del af studierne retter sig direkte mod fritids- og ungdomsklubbets betydning for børn og unge i udsatte positioner (For-

rest-Bank 2015; McDaniel 2016; McCrary 2019). Børn og unge i udsatte positioner indkredses i forskningsfeltet overvejende gennem faktorer som opvækst i fattigdom, et børne- og ungeliv i udsatte boligområder og etnisk minoritetsbaggrund (Dahl 2007). Faktorer, som ifølge flere af studierne betyder, at børnene og de unge er i risiko for at befinde sig i sårbare og ofte også marginaliserede og socialt ekskluderede livsforhold (Petersen et al. 2019). De studier, som beskæftiger sig med denne gruppe børn og unge – og i nogle tilfælde også med deres forældre – peger på, at fritids- og ungdomsklubindsatser kan have en positiv betydning for børnene og de unge. Særligt indkredses betydningen i forhold til deres skole og uddannelse og i forhold til deres sociale og emotionelle udvikling. Flere studier peger desuden på, at fritids- og ungdomsklubber også kan beskytte børn og unge mod en risiko for at bevæge sig ind i ungdomskriminalitet og banderelaterede fællesskaber. Yderligere betones, at fritids- og ungdomsklubben som fysisk sted kan virke som en beskyttelse fra et liv på gaden og som en tryghed i forhold til at vokse op i udsatte boligområder (Anderson-Butcher & Conroy 2002; McDaniel & Yarbrough 2016; McCrary 2019).

Hvordan ser pædagogers faglighed og kompetencer ud i forhold til pædagogisk arbejde i fritids- og ungdomsklubber?

Adskillige af studierne indkredser det pædagogiske personales faglighed og kompetencer i arbejdet med børnene og de unge.

Studierne peger på, at det er centralt, at det pædagogiske personale er i besiddelse af kompetencer til at skabe og vedligeholde relationer til børnene og de unge. Relationer,



der er præget af respekt og omsorg, men som også baseres på en pædagogik, hvor medbestemmelse og medindflydelse betones med afsæt i børnene og de unges egne perspektiver.

Hertil kommer, at det pædagogiske personale skal være i besiddelse af en faglighed, så de både kan tilrettelægge aktiviteter, der optager børnene og de unge, fx musik, sport, computerspil, og inddrage dem aktivt i udviklingen af disse aktiviteter.

Flere studier, særligt dem, der er optaget af det pædagogiske personales arbejde med børn og unge i udsatte positioner, indkredser også betydningen af en faglighed, hvor perso-

nalet kan tilrettelægge indsatser for børnene og de unge, der forebygger mistrivsel, vanskeligheder i skolen og risikoen for at bevæge sig ind i kriminalitet. Disse studier forbinder ofte det pædagogiske personales faglighed og kompetencer med, hvordan de kan arbejde eller allerede arbejder på at skabe positiv udvikling for børnene og de unge, fx ved at støtte med lektiehjælp, hjælpe med at finde fritidsjob eller ved at indgå i aktivt samarbejde med forældre, lokalmiljø og skolen (Betts 2006; Cole 2011; Lindström 2012a; 2012b; Cooper 2013; Spencer & Rhodes 2014; Petersen et al. 2019).



FOTO: MAGNUS HOLM/POLITIKEN/RITZAU SCANPIX



Hvilken betydning har fritids- og ungdomsklubber for børn og unges trivsel og udvikling?

11 - 35

Generelt peger forskningen på, at fritid og fritidsaktiviteter spiller en central rolle i børn og unges hverdag uden for skoletiden. Flere studier indkredser, at et aktivt fritidsliv øger mulighederne for både fysisk og psykisk trivsel, for at knytte venskaber og i det hele taget for at deltage i sociale fællesskaber med andre børn og unge såvel som med voksne (Shernoff 2010; Leversen et al. 2012). Adskillige af studierne underbygger dette og betoner samtidig, at netop børn og unges deltagelse i fritids- og ungdomsklubber er vigtig i forhold til at danne venskaber, udvikle færdigheder og kompetencer og deltage aktivt i samfundet (Langager 2009; Cooper 2013; Duodu 2017; Kiilakoski & Kivijärvi 2015).

I det følgende sætter vi fokus på, hvad forskningen viser os om 1) formålet med fritids- og ungdomsklubber for børn og unge, 2) hvordan børn og unge deltager i fritids- og ungdomsklubber, 3) hvad forskningen særligt peger på i forhold til, hvordan fritids- og ungdomsklubber understøtter børn og unges trivsel og udvikling.

Formålet med fritids- og ungdomsklubber for børn og unge

Hvor fritids- og ungdomsklubber i de nordiske lande er organiseret på kommunalt niveau, og det pædagogiske arbejde i overvejende grad varetages af pædagogisk uddannet personale (Apsler 2009; Alphonon et al. 2014; Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Petersen et al. 2019), ser det ganske anderledes ud i en international sammenhæng. Især i USA, hvor fritids- og ungdomsklubber som en fælles betegnelse ofte kan være privat og lokalt finansierede, drevet

af fx kirkelige organisationer på frivillig basis eller træde frem som periodiske indsatser i et lokalmiljø med begrænset økonomisk finansiering og dermed begrænsede muligheder for at tilbyde fritids- og ungdomsklubindsatser. Samtidig er fritids- og ungdomsklubber i USA typisk rettet mod børn og unge i udsatte positioner, hvor adskillige studier særligt tager afsæt i opvæksten i udsatte boligområder (Anderson-Butcher 2010; Badura et al. 2017; McCrary 2019).

I et studie om klubbernes opståen og udvikling i en dansk historisk kontekst peger Hansen (2014) på, at fritids- og ungdomsklubber blev etableret i forbindelse med den øgede industrialisering i samfundet og de udvidede muligheder for skolegang for alle børn og unge i velfærdssamfundet. Centralt var det, at fritids- og ungdomsklubber også blev etableret som en indsats, der skulle give børnene og de unge et fysisk sted at være som alternativ til at hænge ud på gaden.

Hansen (2014) indkredser, hvorledes den historiske etablering af klubberne fulgte to samtidige og forbundne formål: et almenpædagogisk formål rettet generelt mod børn og unges muligheder for at have et fysisk sted at være med samvær og pædagogiske aktiviteter samt voksne, der skaber rammer for disse. Og et socialpædagogisk formål rettet mod børn og unge, der befinder sig i marginaliserede, sårbare og udsatte positioner, fx i risiko for at bevæge sig ind i kriminalitet.⁵

De to samtidige formål kan ligeledes identificeres i studierne i denne forskningsoversigt. Adskillige studier, især fra de nordiske og europæiske lande, følger det almene pædagogiske formål og peger på, hvordan fritids- og ungdomsklubber har betydning for børn og

5 Se evt. Hansen (2014) for en uddybende beskrivelse af klubbernes udvikling i et historisk perspektiv.



unge i almindelighed (Badura et al. 2017). Sideløbende hermed undersøger en meget stor del af studierne, hvordan fritids- og ungdomsklubber har betydning for børn og unge, der befinder sig i udsatte og sårbare livsforhold – dvs. det, der kan betegnes det socialpædagogiske formål (Fredricks & Simpkins 2012; Petersen et al. 2019; Frazier 2019).

Generelt i forskningen anvendes begrebet ”efter skole-indsatser”,⁶ der dækker over en mangfoldighed af indsatser rettet mod børn og unge i alderen cirka 10-18 år i de timer på dagen, hvor de ikke er i skole. Centralt er det ligeledes, at disse indsatser er frivillige for børn og unge at deltage i og kan vælges til eller fra, så nogle børn og unge fx deltager hver dag hele ugen, mens andre børn og unge kun benytter sig af fritids- og ungdomsklubtilbud sporadisk i løbet af ugen (Duodu 2017; Petersen et al. 2019).

Fælles for forskningsfeltet er et fokus på børn og unges fritidsliv uden for og efter skoletid, og at det retter et særligt blik på tilrettelæggelse af en pædagogik, der omfatter såkaldt ikke-formel læring. Ikke-formel læring betegner her alle de former for læring, der ikke er forbundet til den formelle læring i skolen (Cooper 2013; Duodu 2017). Kiilakoski & Kivijärvi (2015) underbygger begrebet ikke-formel læring ved at pege på, at denne læring typisk kan foregå gennem deltagelse i forskellige aktiviteter i fritids- og ungdomsklubbernes fællesskaber, mens formel læring anskues som institutionaliserede og hierarkisk strukturerede aktiviteter i skolesystemet.

Det centrale kendetegn ved fritids- og ungdomsklubber er, at de typisk er forbundet til især en almen pædagogik, der kan tilbyde

et mere afslappet og eksperimenterende læringsmiljø, end der traditionelt eksisterer i en skolekontekst (Duodu 2017). Men fælles for forskningen på området er også betoningen af, at dette ikke-formelle læringsmiljø kan have en positiv betydning for børn og unges hverdagsliv, trivsel og udvikling (Badura et al. 2017).

Det ikke-formelle læringsmiljø i fritids- og ungdomsklubber på tværs af lande ser typisk ud til at være organiseret pædagogisk omkring en række forskellige aktiviteter inden for fx sport, musik og computerspil. Et gennemgående tema i forskningsfeltet er således, at klubberne er optaget af at tilbyde aktiviteter, der kan have interesse for børn og unge i deres fritid. Aktiviteterne kan variere og være forbundet til børnene og de unges alder, men grundlæggende er der tale om at tilbyde en institutionel ramme, hvori aktiviteter og samvær med venner og det pædagogiske personale er i centrum (Strobel et al. 2008).

Ifølge Akiva et al. (2016) har forskningen overordnet indkredset, hvordan betydningen af børn og unges deltagelse i fritids- og ungdomsklubber har at gøre med fem centrale forhold:

1. *Forebyggelse*. Her rettes opmærksomheden mod fritids- og ungdomsklubberne som en almenpædagogisk indsats, der har til formål generelt at forebygge, at børn og unge befinder sig uden for fællesskaber og uden muligheder for at deltage i sport, musik og andre aktiviteter. Dette forhold ses i fritids- og ungdomsklubbernes lange historiske tradition, idet disse indsatser blev etableret med henblik på at give børn og unge et sted at være efter

6 After school programs.



skoletid, sådan som Hansen (2014) peger på. Det ses også i en række af studierne, der har fokus på, hvordan deltagelse i fritids- og ungdomsklub kan medvirke til at øge børn og unges fysiske sundhed, modvirke usund livsstil eller medvirke til at reducere risikobetonet adfærd (Beets et al. 2010; Badura et al. 2017).

2. *Beskyttelse.* At fritids- og ungdomsklubber også fungerer som beskyttelse for børn og unge, afspejles tydeligt i mange af studierne på tværs af landene. Her betones fx, at størstedelen af mobning, kriminalitetshandlinger og slagsmål sker uden for skoletiden og ofte, når børn og unge ikke er sammen med voksne. Deltagelse i fritids- og ungdomsklubber kan medvirke til at beskytte mod disse forhold.
3. *Forbedring.* Forbedring (vores oversættelse fra engelsk improvement) viser hen til, at fritids- og ungdomsklubber, der er organiseret om aktiviteter, rummer muligheder for, at børn og unge kan blive bedre til musik og sport, fx til at spille bordtennis, eller kan forbedre deres computerfærdigheder.
4. *Skolestøtte.* Skolestøtte handler, som det fremgår hos Akiva et al. (2016), om, at mange fritids- og ungdomsklubber tilbyder lektielæsning og andre former for skoleunderstøttende indsatser til børn og unge, der kan være med til at give børnene en bedre skolegang.
5. *Selvudvikling og kreativitet.* Her peger Akiva et al. (2016) på, hvordan fritids- og ungdomsklubber gennem samvær mellem børn og unge såvel som tilbud om at deltage i forskellige aktiviteter åbner for, at børn og unge kan arbejde med kreative udtryksformer. Det kan øge deres

selvværd og give dem nye færdigheder og kompetencer og i det hele taget mulighed for at arbejde med deres selvudvikling og kreativitet (Holm et al. 2015; Petersen et al. 2019).

Hvordan deltager børn og unge i fritids- og ungdomsklubber?

Det er typisk børn og unge i alderen cirka 10-18 år, der har mulighed for at benytte sig af fritids- og ungdomsklubtilbud i de inkluderede studier. Dog ses flere fritids- og klubindsatser, fx såkaldte væresteder eller ungecafeer, der også omfatter unge over 18 år og helt op til cirka 30 år (Langager et al. 2009; Petersen et al. 2019). Der er altså overordnet set tale om institutionelle indsatser, der tilbyder fritidsaktiviteter og samvær over et meget bredt aldersspænd. Langager et al. (2009) peger på, at der således både findes fritidsklub for børn, der er kommet over SFO-alderen, juniorklub for de lidt ældre og ungdomsklub for unge i alderen 15-16 år. Ifølge Langager et al. (2009) er det karakteristisk for disse aldersbestemte klubformer, at de typisk er samlet på de samme matrikler. I løbet af dagen er der så 'skiftehold', så fritidsklubben er åben om eftermiddagen, og om aftenen er lokalerne først og fremmest for ungdomsklubbernes medlemmer.

Dette brede spænd i børn og unges alder ses også generelt i forskningsfeltet, idet der typisk kan indkredses studier med indsatser, der specifikt er rettet mod børn i alderen 10-13 år eller 15-18 år. Denne aldersopdeling bindes dog ikke nødvendigvis sammen med en fysiologisk eller psykologisk begrundet udviklingsalder, men er oftere begrundet i institutionelle forhold og til de klassetrin,



som børn og unge befinder sig på i forhold til skolen (Langager et al. 2009; Kiilakoski & Kivijärvi 2015).

Børn og unge som både aktive og handlende aktører danner grundlag for en stor del af studierne (Strobel et al. 2008; Dawes & Larson 2011; Lindström & Öqvist 2013; Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Geidne et al. 2016). Adskillige studier er optaget af betydningen af børn og unges medbestemmelse samt udvikling og tilrettelæggelse af aktiviteter og indsatser, som de oplever som relevante og vedkommende. Børnene og de unges perspektiver på oplevelser og erfaringer med fritids- og ungdomsklubber medtages også i en stor del af forskningen både nationalt og internationalt (Morehouse 2009; Apsler 2009; Noam & Bernstein-Yamashiro 2013; Spencer & Rhodes 2014; Lipschultz 2016).

Flere studier peger på, at særligt muligheden for at få indflydelse er central for børnene

og de unges deltagelse i fritids- og ungdomsklubberne. Børnene og de unge vil gerne selv prioritere og bestemme, hvornår de møder i klubben, og hvad de skal lave, og de måder, hvorpå de deltager i fritids- og klubaktiviteterne (Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Geidne et al. 2016; Anyon et al. 2018).

Et svensk studie af Lindström (2016) understreger, at det pædagogiske personales kompetencer til at understøtte børnene og de unges medindflydelse er afgørende for at fremme deres motivation for at deltage i fritids- og ungdomsklubberne. Både i nordisk og amerikansk forskning kan der indkredses studier, hvor børnene og de unge fortæller, at når de oplever at blive inddraget aktivt, stiger deres engagement, interesse og ansvarfølelse over for hinanden, for klubben og fællesskabet (Strobel et al. 2008; Anyon et al. 2018; Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Geidne et al. 2016).



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



I et amerikansk studie af Anderson-Butcher (2010) fremlægges fritids- og ungdomsklubben som et betydningsfuldt tilbud, der udvikler børn og unges sociale kompetencer. Det kan de overføre til andre sammenhænge, såsom skolen, hvor de unge fortæller, at de er blevet bedre til at være sammen med deres skolekammerater, efter at de er begyndt at komme i klubben.

Studierne i denne forskningsoversigt medvirker på denne måde til at tegne konturerne af en teoretisk forståelse af børn og unge som handlende, aktive, medbestemmende og deltagende i deres fritidsliv (Vestel & Smette 2007; Kofod 2009). På samme tid indkredses, at de måder, hvorpå børn og unge deltager i fritids- og ungdomsklubben, knytter an til at skabe fællesskaber mellem børn og unge og god kontakt til det pædagogiske personale. Adskillige af de indkomne studier arbejder med aktivt at inddrage børnene og de unges stemmer og perspektiver i forskningsprocessen, fx gennem forskningsmetoder, der åbner, for at børn og unge kan bidrage med deres egne oplevelser, forståelser og meninger (Wright et al. 2010; 2014; Jones & Deutsch 2013; Anyon et al. 2018).

Hvad peger forskningen på i forhold til, hvordan fritids- og ungdomsklubber understøtter børn og unges trivsel og udvikling?

Der findes flere internationale studier, hvori der også indgår enkelte nordiske studier (Lindström 2012a; 2012b; Petersen et al. 2019; Geidne et al. 2016; Badura et al. 2017), der undersøger børnene og de unges egne begrundelser og motivation for at deltage i fritids- og ungdomsklubberne, og hvilken betydning

det har for dem i deres hverdag, trivsel og udvikling. Det interessante ved studierne er, at der på tværs af nationale kontekster kan klarlægges en række fællesnævner i forhold til, hvad der kan få børn og unge til at benytte sig af tilbuddene, og hvilken betydning de tillægger deres deltagelse.

En afgørende forudsætning for, at børnene og de unge møder op i klubberne, er, at deres venner også kommer der (EVA 2017; Langager 2009; Geidne et al. 2015; Geidne et al. 2016). Klubben er altså som udgangspunkt et sted at mødes med venner og med mulighed for at knytte nye venskaber og være sammen i en institutionel sammenhæng uden for skoletid og i fritiden, både eftermiddag og aften (Langager et al. 2009; Langager 2011; EVA 2017; 2018; Geidne et al. 2015; Seland & Andersen 2020). En anden afgørende forudsætning er, at fritids- og ungdomsklubberne tilbyder børn og unge et rum, hvor de sammen med vennerne kan slappe af i hverdagen og fx se tv, høre og lave musik eller spille computerspil, billard eller måske bordtennis (Lindström 2012a; 2012b). Samtidig peger forskningen på, at de tilrettelagte aktiviteter indbyder til forskellige kontaktflader, der giver børnene og de unge mulighed for at udføre noget sammen, hvor de engagerer sig og involverer sig i hinanden, og som giver dem en oplevelse af at trives (Strobel et al. 2008; Langager et al. 2009; Langager 2011; Lindström 2012a; 2012b; Petersen et al. 2019).

En tredje forudsætning er, at fritids- og ungdomsklubberne bryder med den læringsforståelse, man traditionelt finder i skole- og uddannelsessystemet, og åbner for andre forståelser af læring og etablerer betingelser, der også omfatter udvikling af kreative, fysi-



ske og psykiske kompetencer (Strobel et al. 2008; Lindström 2012a; 2012b). Aktiviteterne iscenesætter sociale rum, der bidrager til børnene og de unges måder at være sammen på, ligesom de iscenesætter forskellige læringsrum og kontaktflader, hvor børnene og de unge kan påtage sig et ansvar og blive tilbudt medindflydelse (Elkjær & Holm 2013; Tybjerg et al. 2015).

Flere studier har beskæftiget sig med betydningen af musik som en kreativ aktivitet, hvor børn og unge har mulighed for at skabe noget sammen, der også kan have betydning for identitet, selvforståelse og udvikling af kompetencer. Gennem de senere år er det især hiphop- og rap-musikken, der har været i fokus som en skabende og kreativ mulighed for børn og unge i fritids- og ungdomsklubber.

Flere af de nordiske studier peger på, at netop hiphop- og rap-musikken og mulighederne for at skrive sine egne rap-tekster især kan støtte og hjælpe unge, der befinder sig i marginaliserede positioner (Sernhede 2007; Jensen 2007; Elkjær & Holm 2013; Holm et al. 2015). Hvilken musikgenre, der arbejdes med blandt børn og unge i fritids- og ungdomsklubberne, forandres naturligvis over tid. Pointen er dog, at uanset musikgenre er de kreative og skabende processer i fritids- og ungdomsklubberne inden for både dans, teater og musik vigtige for børn og unges udvikling.

Elkjær & Holm (2013) arbejder i den forbindelse med begrebet det fælles tredje. Det omfatter aktiviteter, fx de skabende og kreative processer forbundet med at lave musik, der kan begejstre og engagere børn og unge





7 Vygotskij, L. (1896-1936). En af de store russiske tænkere inden for både psykologi og pædagogik. Vygotskij har fx været optaget af betydningen af børns leg, samt præsenteret begrebet nærmeste udviklingszone, der i kort form viser hen til en forståelse af, at læring foregår i samspil, i dette tilfælde mellem barn og voksen. Den voksne sørger hele tiden for at arrangere de læringsmæssige opgaver og udfordringer lige uden for eller over barnets formåen, og gennem tillid og opmuntring udvikler barnet sig. Se fx uddybende Lindqvist, G. (red.) (2004) for en dansksproget udgave, der foretager en nærmere uddybning af Vygotskijs teoretiske arbejde inden for det pædagogiske område.

8 Inden for den sociokulturelle tradition, som Säljö (2000) repræsenterer, er der en optagethed af relationen mellem læring og de sociale relationer, hvor læring finder sted. Lave & Wenger (2003) har særligt præsenteret et perspektiv på læring inden for den sociokulturelle tradition, hvor der peges på betydningen af at forstå læring som noget, der foregår i et samspil med andre, og som samtidig må analyseres i de specifikke sociale kontekster, hvor læring finder sted, fx i skolen.

9 Se evt. uddybende om flowteori hos Csikszentmihalyi (2008). For danske udgivelser, der kan inspirere, se fx Andersen, F.Ø. (2011) *Positiv psykologi i skolen*.

såvel som det pædagogiske personale. Den centrale pointe er, at hvis børn og unge får mulighed for at deltage i noget, som de er eller bliver gode til, kan disse succesoplevelser overføres til andre områder af hverdagslivet. Samtidig peger flere studier på, at netop denne form for deltagelse i fællesskaber og i aktiviteter, der adskiller sig fra den læring, der foregår i skolen, har stor betydning for børn og unges trivsel og udvikling (Bitz 2004; Apsler 2009; Conklin-Ginop 2011; Berry 2013; Geidne et al. 2016).

Lindström (2012b) har i et svensk studie undersøgt, hvorfor børn og unge deltager i fritids- og ungdomsklubber, og hvad de selv mener, de lærer igennem deres deltagelse. Studiet omfatter en spørgeskemaundersøgelse med 1.198 børn og unge i 10 forskellige kommuner i Sverige med i alt 110 fritids- og ungdomsklubber. Spørgeskemaundersøgelsen havde fokus på, hvad børnene og de unge selv oplevede som vigtigt i fritids- og ungdomsklubben, og hvad de mente, de lærte ved at være i institutionen. Teoretisk er studiet baseret på en forståelse af læring, der trækker på Vygotskijs⁷ perspektiver, hvor både kulturelle og sociale interaktioner indgår i læreprocesser, og på Säljös (2000; 2010) sociokulturelle perspektiv på læring.⁸ Her argumenterer Lindström (2012b) for, at læring ikke kun er noget, der foregår i skolen gennem systematisk undervisning og eksamen, men også finder sted i alle hverdagens interaktioner uden for skolen. Resultaterne fra studiet viser, at fritids- og ungdomsklubberne kan have en kompenserende funktion i forhold til skolen, forstået således at der i klubberne foregår en udvidet læring, som især hjælper de unge med at udvikle deres sociale kompetencer

samt åbner muligheder for, at de tilegner sig nye færdigheder gennem deltagelse i fritidsaktiviteter.

Femi (2018) diskuterer i et amerikansk studie, hvordan vi kan forstå den betydning, fritids- og ungdomsklubber har for børn og unges hverdag, trivsel og udvikling, og peger her på vigtigheden af at have fokus på deres engagement. Femi (2018) indkredser, hvorledes børn og unges oplevelser af engagement i fritids- og ungdomsklubber ofte bliver overset i forskningen, særligt i de studier, der undersøger effekten eller betydningen af forskellige indsatser for børn og unges trivsel og udvikling. Engagement og særligt kognitivt engagement betegnes også som "flow", en tilstand, der omfatter høj koncentration, glæde og motivation. Begrebet er inspireret af Csikszentmihalyis såkaldte flowteori,⁹ hvor antagelsen er, at engagement og optagethed af en opgave kan skabe en følelse af stor tilfredshed og en oplevelse af, at tid og sted forsvinder (Femi, 2018). Gennem omfattende observationer af en lang række fritids- og ungdomsklubindsatser har Femi (2018) undersøgt, hvordan børn og unge deltager i forskellige aktiviteter i klubberne (fx laver musik, spiller fodbold eller afholder computerspilturneringer), og hvordan engagement i disse har betydning for deres trivsel og udvikling. Femi (2018) betoner især betydningen af, at børnene og de unge gennem samvær med hinanden og med det pædagogiske personale bliver optaget af og engageret i en aktivitet, at de bidrager med deres egne ideer og tanker, og at de lærer af hinanden gennem deres aktiviteter.

Et tjekkisk studie af Badura et al. (2017) indkredser, at børn og unge, der deltager i



fritids- og ungdomsklubber og aktiviteterne heri, generelt har en mindre grad af risiko-baseret adfærd, fx rygning, alkohol og deltagelse i slåskampe, konflikter og mobning, sammenlignet med børn og unge, der ikke deltager i fritids- og ungdomsklubber. Studiet har fokus på, hvilken betydning deltagelse i fritids- og ungdomsklubber har for børn og unge i Tjekkiet. Der indgår spørgeskemaundersøgelser rettet mod børn og unge i 243 forskellige skoler i Tjekkiet, og der er indsamlet data fra i alt 14.539 børn og unge. Resultaterne fra undersøgelsen peger på, at netop deltagelse i fritids- og ungdomsklubber bevirker, at børn og unge ikke i samme omfang som børn og unge, der ikke deltager i klublivet, bevæger sig ind i den såkaldte risikobaserede adfærd. Her betones ligeledes, hvordan muligheden for at deltage i fællesskaber, hvor børn og unge er sammen om aktiviteter, fx musik, sport eller andre former for kreative udtryk, medvirker til at skabe positiv udvikling for børn og unge.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan arbejder I pædagogisk med aktivt at inddrage børnene og de unge i hverdagen i fritids- og ungdomsklubben?
- ✓ Hvordan arbejder I med at inddrage børnene og de unges egne perspektiver på aktiviteter i hverdagen?
- ✓ Diskuter, hvordan disse aktiviteter medvirker til at udvikle børn og unges deltagelse, kompetencer og færdigheder.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Hvilken betydning har fritids- og ungdomsklubindsatser for børn og unge i udsatte positioner?

19 - 35

Fritids- og ungdomsklubindsatser betydning for børn og unge i udsatte positioner er et af de områder, der fylder særligt i forskningen om fritids- og ungdomsklubber. Størstedelen af studierne kaster et særligt blik på, hvad disse tilbud betyder for denne gruppe børn og unge (Petersen et al. 2019). Flere af studierne er således optaget af deltagelse i fritids- og ungdomsklubber som en socialpædagogisk indsats, der kan medvirke til at reducere eller ligefrem forebygge såkaldte adfærdsproblemer, fx skolevanskeligheder, misbrugsadfærd, ungdomskriminalitet, involvering i banderelateret kriminalitet og teenagegraviditet (Anderson-Butcher & Corney 2002; McDaniel & Yarbrough 2016; McCrary 2019).

Både i Danmark og i de øvrige nordiske lande tegner der sig et billede af, at de børn og unge, der er indskrevet især i ungdomsklubberne, i overvejende grad kommer fra det, som studierne betegner som 'ressourcesvage hjem'. Det omfatter forældre, der har kort eller ingen uddannelse, hjem, der har lav årlig indkomst, og hjem, hvor der bor enlige forsørgere (Seland & Andersen 2020; EVA 2017). I en dansk sammenhæng peger en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2017) på, at børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund med større sandsynlighed er indskrevet i klubtilbud end etnisk danske børn og unge, hvilket ligeledes ser ud til at gøre sig gældende for de øvrige nordiske lande (Geidne et al. 2016; Frederiksson et al. 2018). Dette forhold underbygges af endnu en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut EVA fra 2018, der indkredser at det primært er unge i den såkaldte udskolingsalder, som kommer fra hjem med forældre med korte uddannelser, samt unge med etnisk minoritetsbaggrund

og unge, hvis forældre er enlige forsørgere, der benytter sig af klubtilbud. Yderligere indkredser rapportens undersøgelser, at drenge oftere end piger samt unge med øget risiko for såkaldte socio-emotionelle udfordringer har større sandsynlighed for at være indskrevet i et klubtilbud (EVA 2018).

De amerikanske studier, der i høj grad dominerer forskningsfeltet, indkredser tilsvarende forhold. Langt de fleste af de studier, der beskæftiger sig med fritids- og ungdomsklubindsatser i USA, er koncentreret om børn og unge med minoritetsetnisk baggrund, fx med latin- eller afroamerikansk baggrund, der samtidig angives at vokse op under fattigdom og med risiko for dårlig skolegang og manglende muligheder for uddannelse og job (Alexander & Hirsch 2012; Forrest-Bank et al. 2015; McDaniel & Yarbrough 2016).

Studierne om fritids- og ungdomsklubtilbud for børn og unge i udsatte positioner belyser denne gruppe børn og unge på forskellig vis, men ser typisk på såvel demografiske forhold, hjem og lokalmiljø som individuelle kompetencer og færdigheder. Udsathed forbindes gennemgående med børn og unge, der vokser op i familier, der lever med fattigdom, bor i udsatte boligområder og har minoritetsetnisk baggrund. Andre gennemgående træk er forældre, der er eneforsørgere, ikke eller kun periodisk er tilknyttet arbejdsmarkedet samt har lav eller ingen uddannelse. Jo lavere uddannelse, desto mindre indkomst er der i familien, og flere studier peger især på betydningen af fattigdom som en afgørende årsag til en række psykologiske problemer, fx angst, depression, aggression, fysiske problemer og konflikter med loven for børn og unge (Santiago et al. 2011).



Fritids- og ungdomsklubben som forebyggelse og intervention

Adskillige af studierne peger på, at fritids- og ungdomsklubber har en meget vigtig betydning for den sociale, emotionelle og læringsmæssige udvikling hos børn og unge i udsatte positioner (Armstrong & Armstrong 2004; Lauzon 2013; McDaniel & Yarbrough 2016; McCrary 2019) og samtidig fungerer som en form for beskyttelse i forhold til at bevæge sig ud i kriminalitet og banderelaterede fællesskaber (Badura et al. 2017).

Karakteristisk for en del af studierne er, at de er optaget af, hvordan eksisterende fritids- og klubindsatser generelt virker forebyggende over for børn og unge i udsatte positioner, fx forebygger, at sociale, emotionelle eller læringsmæssige udfordringer træder frem eller vokser sig større (Mason & Chuang 2001; Nicholson et al. 2004; Petersen et al. 2019). I en dansk sammenhæng træder dette forebyggelselement frem gennem de senere årtier, fx i forbindelse med etableringen af SSP-indsatser, som ofte også er forbundet til fritids- og ungdomsklubberne (Brøndsted 2019).¹⁰

Heroverfor er der en ligeledes omfattende forskning, især fra USA, der arbejder med interventioner. Disse kan være målrettet specifikke formål, fx indsatser, der fokuserer på at hjælpe denne gruppe børn og unge til at forbedre deres skolegang eller på, at unge ikke bevæger sig ind i kriminalitet. Interventionerne følger samtidig disse indsatser i fritids- og ungdomsklubberne forskningsmæssigt og måler effekten af dem (Paluta et al. 2016).

I det følgende udfoldes en række af de centrale studier på dette område, inddelt efter tre temaer:

1. Fritids- og ungdomsklubindsatser betydning i forhold til skole og uddannelse.
2. Fritids- og ungdomsklubindsatser med fokus på børn og unges udvikling af sociale og emotionelle kompetencer.
3. Fritids- og ungdomsklubindsatser forbundet til forebyggelse af, at børn og unge bevæger sig ind i kriminalitet og banderelaterede fællesskaber.

Disse tre temaer præsenteres ikke nødvendigvis adskilt i forskningsfeltet, men den tematiske opdeling introduceres her for at skabe overblik over de forskellige indsatser.

Betydning i forhold til skole og uddannelse

Geidne et al. (2016) peger i et svensk studie på, at netop muligheden for at deltage i fritids- og klubaktiviteter er vigtig for børn og unge i udsatte positioner, da det både kan forbedre deres tilknytning til skolen og give muligheder for at lære nye færdigheder i en pædagogisk ramme.

Dette underbygges af den amerikanske forskning på området, der særligt er optaget af, hvordan fritids- og ungdomsklubber gennem pædagogiske interventioner laver aktiv lektielæsning, udvider samarbejde med skolelærere og forældre og iværksætter programmer, der skal hjælpe børn og unge med at forbedre deres læse-, matematik- og computerfærdigheder (Barr et al. 2006; Anderson-Butcher 2010; Barton et al. 2017; Mason & Chuang 2001).

¹⁰ SSP-indsatser viser hen til samarbejdet mellem henholdsvis politiet, social- og sundhedsforvaltningen samt skole- og fritidsforvaltningen, hvor formålet bl.a. er at forebygge børn og unges bevægelser ind i kriminalitet (Hansen, 2014; Brøndsted, 2019).



Betts (2006) præsenterer i et amerikansk studie, hvordan fritids- og ungdomsklubindsatser rettet mod børn og unge i udsatte positioner kan få betydning for deres læring og senere deltagelse i ungdomsuddannelse.¹¹ Dette studie er et typisk amerikansk studie i den forstand, at der foretages en særlig interventionsindsats, som forløber over en afgrænset tidsperiode, og som samtidig følges forskningsmæssigt gennem forskellige test af de børn og unge, der deltager i indsatsen. Karakteristisk er således, at der til brug for indsatsen udvikles en læreplan (curriculum), der beskriver, hvad børnene og de unge skal deltage i, og hvordan de skal deltage i de forskellige indsatser.

I dette studie forløber indsatsen i fritids- og ungdomsklubberne over en periode på 18 måneder. Den har særligt fokus på at styrke børn og unges læringsmæssige udvikling direkte rettet mod skolemæssige kompetencer i forhold til fx at gennemføre en gymnasial uddannelse. Indsatsen beskrives som en multimedieuddannelse med forskellige typer af aktiviteter rettet mod at udvikle børnene og de unges kompetencer i anvendelsen af digitale redskaber i relation til både læring og undervisning. Der er et særligt blik på kreative udtryksformer, fx tegning og maling,¹² og læreplanen omfatter såvel udvikling af børnene og de unges computer- og teknologikompetencer som arbejdet med at designe og beskrive deres individuelle projekter. Børnene og de unge modtager et mindre beløb, for hvert semester de gennemfører, og ved afslutningen af indsatsen modtager de hver en computer. Forældrene er ligeledes aktivt inddraget, fx i at hente og bringe deres børn til indsatsen.

Studiet er designet som et såkaldt longitudinelt studie, dvs. at det er muligt at indkredse længerevarende effekter af deltagelsen i fritids- og klubindsatsen. Dette design betyder også, at forskerne har fulgt børnene og de unge, der deltog, både inden projektet blev iværksat og efterfølgende. Cirka 1.000 børn og unge deltog, heraf gennemførte 300 hele indsatsen. Børnene og de unge var typisk i 6. eller 7. klasse ved projektets begyndelse og blev fulgt forskningsmæssigt, indtil de startede i gymnasiet. Her pegede nogle af resultaterne på, at flere af de unge klarede sig bedre i gymnasiet, sammenlignet generelt med børn og unge i udsatte livsforhold i USA.

Anderson-Butcher (2010) peger i et andet amerikansk studie på betydningen af fritids- og ungdomsklubindsatser for børn og unge, der vokser op i udsatte boligområder i Ohio, i relation til at forbedre skolepræstationer og især til at fastholde deres tilknytning til skolen.

Forskningsprojektet inddrog 21 fritids- og klubtilbud og studerede hen over en fire-årig periode, hvordan deltagelse i fritids- og klubtilbud havde betydning for børn og unges skoleforløb. 1.238 børn og unge, der er tilknyttet forskellige fritids- og klubtilbud, deltog i forskningsprojektet. Størstedelen af børnene og de unge i forskningsprojektet har afroamerikansk baggrund (84 %) og lever i lavindkomstfamilier, hvor moderen er eneforsørger. Gennemsnitsalderen er 12 år.

Fritids- og ungdomsklubindsatserne er optaget af at give børn og unge et sted at være efter skoletid, mens forældrene er på arbejde, og arbejder samtidig med at skabe læringsmiljøer, der er anderledes end den undervisning, der foregår i skoletiden. Lek-

11 Den indsats, der tilrettelægges og udføres rettet mod børnene og de unge, betegnes på engelsk the Multimedia Arts Education Program (MAEP), oversat til dansk: Multimedie, kultur og uddannelsesprogram (vores oversættelse fra engelsk).

12 Vores oversættelse til dansk fra engelsk, hvor begrebet Arts activities benyttes.



tielæsning bliver udført sammen med det pædagogiske personale, og der er fokus på, at lektier og undervisning foregår i sjove og engagerede sammenhænge, som børnene og de unge ikke tidligere har prøvet. Ligeledes bliver der etableret sportsaktiviteter, hvor forældre også aktivt inddrages i lokalområdet. De lokale skolelærere bliver involveret, fx som tutorer eller som pædagogiske medarbejdere i fritids- og ungdomsklubberne. Resultaterne fra forskningsprojektet peger på, at disse fritids- og klubindsatser efter skole medvirker til at styrke børn og unges deltagelse i deres skolegang, herunder er med til at reducere skolefravær.

Betydning i forhold til børn og unges sociale og emotionelle udvikling

Adskillige af studierne har udforsket betydningen af deltagelse i fritids- og ungdomsklubber for udvikling af både sociale og emotionelle kompetencer hos børn og unge i udsatte positioner (Durlak et al. 2010). Disse studier peger på, at netop fritids- og ungdomsklubben har en vigtig betydning for børnene og de unges sociale og emotionelle trivsel og udvikling.

I et bredt vue over studierne er der overordnet en optagethed af udviklingen af denne gruppe børn og unges sociale og emotionelle kompetencer i forhold til deltagelse i fritids- og ungdomsklubindsatser. Studierne peger på fx fritids- og ungdomsklubindsatser, hvor det er muligt at understøtte og mobilisere børn og unges styrke til at forbedre og udvide deres livsforhold, og de lægger vægt på interaktioner og relatio-

ner, både børn og unge imellem og mellem børn, unge og voksne som afgørende for børnene og de unges trivsel og udvikling (Kruse 2019).

I forståelsen af børnene og de unges sociale og emotionelle kompetencer ligger der flere og ofte samtidige teoretiske tilgange. En af dem, der især træder frem i forskningsfeltet, er de fritids- og klubindsatser, der arbejder med at udvikle børn og unges empowerment. Empowerment knytter an til forståelser af børnene og de unge som aktive og handlende individer, der gennem forskellige indsatser har mulighed for at øge deres potentiale til at kontrollere deres eget liv og blive demokratisk deltagende i deres eget lokalmiljø (Charmaraman 2013; Kruse 2019).

Flere studier anlægger et udviklingspsykologisk perspektiv på indsatsernes betydning for en positiv, social og emotionel udvikling. De betoner det relationelle og argumenterer for, at al udvikling sker i børn og unges samspil med både det omgivende samfund, med andre børn og unge og med voksne (Lerner et al. 2005; Lerner 2007). Denne teoretiske tilgang betegnes ofte positiv ungdomsudvikling.¹³

Denne udviklingspsykologiske tilgang peger på seks centrale komponenter i børn og unges positive udvikling: kompetencer, tillid, relationer, karakter, omsorg og deltagelse.¹⁴ Komponenterne er skitseret i nedenstående model, inspireret af Lerner et al. (2005), Lerner (2007) samt Kruse (2019).

13 Vores oversættelse fra engelsk Positive Youth Development, PYD.

14 Positive Youth Development (PYD). Competence, confidence, connection, character and caring er de engelske begreber, der ofte henviser til de fem C'er (the five Cs). Den sjette faktor, contribution, er senere udviklet og tilføjet af Lerner et al. (2005) og betyder, at den såkaldte fem-faktormodel faktisk omfatter seks faktorer, men fortsat omtales som fem-faktormodellen.



Kompetencer	omfatter børn og unges egne positive vurderinger af handlinger inden for fx sociale og læringsmæssige områder. Centralt er det, at kompetencer også her handler om det enkelte barn og unges kompetencer til at håndtere svære situationer, træffe gode beslutninger, bl.a. i forhold til at passe skolen, få gode karakterer og være optaget af at få uddannelse og arbejde.
Tillid	knytter her an til børn og unges indre følelse af positivt selvværd.
Relationer	her underbygges betydningen af børn og unges positive relationer til andre børn og unge samt voksne.
Karakter	viser hen til, at børn og unge har forståelse og respekt for det samfund, de lever i, og de gældende normer og værdier, såvel som at de er i besiddelse af moral, ift. hvad der er rigtigt og forkert.
Omsorg	at kunne udvise sympati og empati for andre.
Deltagelse	viser hen til, at børn og unge kan deltage aktivt i forskellige fællesskaber og føler, de kan gøre en forskel.

Vores oversættelse fra engelsk, se fx uddybende Kruse 2019: 38-39 samt Lerner et al. 2005

Der er ligeledes studier, som har et særligt blik på at udvikle børn og unges modstandskraft (resiliens) gennem pædagogiske indsatser i fritids- og ungdomsklubber (Forrest-Bank et al. 2014; 2015). Studier, der trækker på denne udviklingspsykologiske tilgang, er især optaget af at indkredse, hvilke pædagogiske indsatser i fritids- og ungdomsklubberne der fremmer børn og unges modstandskraft og virker beskyttende – særligt mod en opvækst præget af udsatte livsforhold. Det teoretiske grundlag inden for denne tænkning er, at der gennem både barndoms-

og ungdomsliv kan eksistere en række risiko- og beskyttelsesfaktorer hos det enkelte barn eller den enkelte unge. Risikofaktorerne kan bl.a. forbindes til en opvækst under udsatte livsforhold i barndommen såvel som race og etnicitet. Risikofaktorerne er individuelle, men samtidig forbundet til den enkelte unges hverdag med skole, kammerater, familie og lokalmiljø (Rutter 1979; Jenson & Fraser 2016). Beskyttelsesfaktorerne kan fx omfatte pædagogiske indsatser, der støtter børn og unges sociale og emotionelle udvikling og fremmer modstandskraft til at håndtere og overkom-



25 - Regnelsen udsatte boligområder anvendes i dette studie og viser hen til de boligområder, der optræder på regeringens såkaldte ghettoliste over almennyttige boligområder i Danmark. På denne liste placeres boligområder, der er omfattet af følgende kriterier: Ved et ghettoområde forstås et alment boligområde med mindst 1.000 beboere, hvor andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande overstiger 50 pct., og hvor mindst to af følgende fire kriterier er opfyldt: 1. Andelen af beboere i alderen 18-64 år, der er uden tilknytning til arbejdsmarked eller uddannelse, overstiger 40 pct. opgjort som gennemsnittet over de seneste to år. 2. Andelen af beboere dømt for overtrædelse af straffeloven, våbenloven eller lov om euforiserende stoffer udgør mindst tre gange landsgennemsnittet opgjort som gennemsnit over de seneste to år. 3. Andelen af beboere i alderen 30-59 år, der alene har en grunduddannelse, overstiger 60 pct. af samtlige beboere i samme aldersgruppe. 4. Den gennemsnitlige bruttoindkomst for skattepligtige i alderen 15-64 år i området (eksklusive uddannelsessøgende) er mindre end 55 pct. Se evt. uddybende på [Transport- og Boligministeriets hjemmeside med liste over ghettoområder](#). På listen over ghettoområder pr. 1. december 2020 er der 15 boligområder, som opfylder ghettokriterierne. Der er 13 boligområder på listen over såkaldt hårde ghettoer.

me stressfulde livsforhold (Forrest-Bank et al. 2014).

Forrest-Bank et al. (2015) har i et amerikansk studie fulgt 17 unge i alderen 14-20 år, der var tilmeldt fritids- og ungdomsklubber i fire forskellige udsatte boligområder. Studiet tager teoretisk afsæt i børn og unges udvikling af modstandskraft, men inddrager også den såkaldte PYD-model, som blev belyst ovenfor. Fokus er på at indkredse de beskyttelsesfaktorer, som indsætterne i fritids- og ungdomsklubberne udgør for de unge. Indsætterne består bl.a. af støtte til skolegang gennem bl.a. lektielæsning og undervisning inden for både sprog og matematik såvel som tilknytning til en mentor, social og emotionel læring samt træning i teknologi.

Gennem en række kvalitative forskningsinterview med de unge, der deltager i fritids- og klubindsatsen, peger Forrest-Bank et al. (2015) bl.a. på, hvordan deltagelse i fællesskaber, adgang til skoleundervisning og indsætter, der fremmer de unges selvværd, medvirker til at udvikle modstandskraft og skabe oplevelser af positiv udvikling.

Betydning i forhold til forebyggelse af kriminalitet og banderelaterede grupperinger

McCrary (2019) har i en oversigt over amerikansk forskning om fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unge i udsatte positioner undersøgt en lang række studier om klubbernes indsætter i forhold til at forebygge, at børn og unge bevæger sig ind i kriminalitet og banderelaterede grupperinger. McCrary (2019) peger på, at netop fritids- og ungdomsklubbers placering i lokale boligområder har en forebyggende effekt, idet klub-

berne ofte arbejder målrettet på at udvikle og skabe tillidsfulde relationer til forældre i lokalmiljøet. Derudover indkredses tre centrale faktorer, som fungerer forebyggende:

1. At børn og unge fysisk har et sted at være, medvirker til beskyttelse mod risikoadfærd i forhold til kriminalitet.
2. Børn og unges fritidsaktiviteter er tæt forbundet til forældres indkomst. Jo lavere indkomst i familien, desto sværere er det for børn og unge at deltage i fritidsaktiviteter, fx sportsklubber. Her viser forskningen, at fritids- og ungdomsklubber typisk er et billigere tilbud til forældrene.
3. At netop deltagelse i fritids- og ungdomsklubber forbedrer mulighederne for lektielæsning og fastholdelse af skole og dermed for at forbedre børnene og de unges muligheder i skole- og uddannelsessystemet (vores oversættelse fra engelsk).

I en dansk sammenhæng underbygges ovenstående af Petersen et al. (2019), der har undersøgt fritids- og ungdomsklubber i tre forskellige udsatte boligområder i Danmark.¹⁵ Studiet har fokus på, hvordan fritids- og ungdomsklubindsætter bl.a. forebygger børn og unges risiko for bevægelser ind i kriminalitet og banderelaterede fællesskaber. I studiet er der fx foretaget observationer af den pædagogiske praksis, ligesom der er foretaget fokusgruppeinterview med børn og unge samt det pædagogiske personale. Teoretisk er studiet overordnet placeret inden for den by- og boligsociologiske forskning, hvor udsatte boligområder typisk indkredses som boligområder, hvor der bor fattige borgere, både i nordisk og international forskning. Ligeledes



udgør disse boligområder ofte fysiske symboler for segregerede, socialt ekskluderede og marginaliserede grupper i samfundet og for borgere med minoritetsetnisk baggrund (Børresen 2002; Bauman 2004; Wacquant 2008a; 2008b; Swartz 2009; Jensen et al. 2012; Petersen 2015; 2017; Petersen et al. 2019).

Centralt i børnene og de unges fortællinger om betydningen af at være i fritids- og ungdomsklubben er, at den hjælper dem mod at hænge ud på gaden og dermed være i risiko for at bevæge sig ind i småkriminalitet, fx hærværk og indbrud. Samtidig peger børnene og de unge på betydningen af simpelthen fysisk at have et sted at være sammen med venner og det pædagogiske personale. Flere af børnene og de unge, der har deltaget i forskningsprojektet, peger på, at det måske nok er de forskellige fritidsaktiviteter, fx boldspil, musik og computer, der umiddelbart trækker dem ind i fritids- og ungdomsklubben, men det er i høj grad kontakten og relationerne til det pædagogiske personale, der fastholder

dem i institutionerne. Respekt, omsorg og voksne, der gider at være sammen med dem, fremhæves som afgørende forklaringer af børnene og de unge.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter, om I har mange børn og unge i udsatte positioner i fritids- og ungdomsklubben.
- ✓ Diskuter, om de pædagogiske aktiviteter, I arbejder med, særligt kan støtte og hjælpe denne gruppe børn og unge.
- ✓ Prøv i personalegruppen at komme med eksempler på, hvilke indsatser og aktiviteter, I fremadrettet kan udvikle i fritids- og ungdomsklubben, som kan støtte disse børn og unge yderligere.



FOTO: JOACHIM ADRIAN/PO LITIKEN/RITZAU SCANPIX



Hvordan ser pædagogers faglighed og kompetencer ud i fritids- og ungdomsklubber?

26 - 35

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Prøv i gruppen at indkredse, hvad der er jeres vigtigste kompetencer i det daglige arbejde.
- ✓ Diskuter i gruppen, hvordan I oplever betydningen af relationerne mellem jer som pædagogisk personale og børnene og de unge i jeres arbejde.
- ✓ Diskuter, hvordan I skaber og udvikler gode relationer til alle børn og unge i fritids- og ungdomsklubben. Kom gerne med eksempler herpå.

Forskningsfeltet har generelt fokus på det pædagogiske personales faglighed og kompetencer. Adskillige af studierne peger på betydningen af, at det pædagogiske personale er i besiddelse af kompetencer til både at tilrettelægge og støtte aktiviteter, såvel som på betydningen af, at personalet kan udvikle tillidsfulde relationer til både børn, unge og forældre (Betts 2006; Cole 2011; Lindström 2012a; 2012b; Cooper 2013; Spencer & Rhodes 2014; Petersen et al. 2019).

Flere studier, særligt de amerikanske, der arbejder med at undersøge effekten af børn og unges deltagelse i fritids- og ungdomsklubber, indkredser, at det pædagogiske personales uddannelsesniveau, efter- og videreuddannelse såvel som stabilitet i medarbejdergruppen er blandt de faktorer, der er mest afgørende for fritids- og ungdomsklubbernes betydning for børn og unges hverdag, trivsel

og udvikling. Det gælder særligt for børn og unge, der befinder sig i udsatte positioner (Armstrong & Armstrong 2004; Durlak & DuPre 2008; Cross et al. 2010).

I flere af disse studier betones det pædagogiske personales faglighed og kompetencer ofte i forhold til, hvordan de tilrettelægger og udfører de pædagogiske interventioner, hvordan de understøtter børnene og de unges deltagelse i interventionen, samt hvordan de samarbejder med fx forældre, skole og lokalmiljø.

De nordiske og europæiske studier har også et særligt fokus på den centrale betydning af det pædagogiske personales faglighed for fritids- og ungdomsklubbernes arbejde med børn og unge (Langager et al. 2009; Lindström 2016; Petersen et al. 2019). De gør dog i højere grad brug af kvalitative forskningsmetoder, der anvender fx feltarbejde og dybdegående forskningsinterview, hvor fokus er på at undersøge, hvad børnene og de unge oplever som vigtigt, eller hvad det pædagogiske personale arbejder med i den pædagogiske hverdag (Elkjær & Holm 2013; Holm et al. 2015; Kiilakoski & Kivijärvi 2015; Ankerstjerne & Stæhr 2020).

Adskillige af studierne peger særligt på relationen mellem det pædagogiske personale og børnene og de unge som afgørende for det pædagogiske arbejde. Der er tale om en pædagogisk faglighed, hvor kompetencerne til at skabe relationer til børnene og de unge er centreret om at give emotionel omsorg, støtte til at fastholde skole, hjælp til at komme i gang med forskellige aktiviteter, hvor de kan udvikle deres færdigheder, såvel som støtte til at søge fritidsjob og til fremtidig uddannelse og arbejdsliv. Dette fokus på relationer forbindes i studierne ofte til at kunne skabe en



god kontakt, vise opmærksomhed, behandle børnene og de unge som ligeværdige og have opmærksomhed på det enkelte barn eller den enkelte unge (Shernoff 2010; Noam & Bernstein-Yamashiro 2013; Lipschultz 2016).

Ankerstjerne & Stæhr (2020) har ligeledes indkredset det pædagogiske personales faglighed som omfattende fire centrale kerneområder knyttet til børn og unge inden for det fritidspædagogiske område.¹⁶ Ud over det pædagogiske personales arbejde med relationer, der allerede er beskrevet ovenfor, peges der på det pædagogiske personales arbejde med børn og unges fællesskaber, trivsel og dannelse som centrale kerneområder i pædagogisk faglighed. Børn og unges deltagelse og muligheder for deltagelse i sociale fællesskaber udgør et grundlag for både trivsel og udvikling. Det pædagogiske personales arbejde omfatter således også en vedvarende og aktiv indsats med at hjælpe børn og unge til at komme til at deltage i aktiviteter og fællesskaber. Det pædagogiske personales arbejde med børn og unges trivsel og dannelse beskrives af Ankerstjerne & Stæhr (2020) som indsatser, hvor det pædagogiske personale er optaget af at skabe muligheder for, at børn og unge oplever at være i trivsel og har indflydelse på og medbestemmelse i de fællesskaber, de deltager i.

Deutsch & Jones (2008) sætter i et amerikansk studie fokus på betydningen af gensidig respekt mellem det pædagogiske personale og de unge i fritids- og ungdomsklubber. To fritids- og ungdomsklubber indgår i studiet, hvor begrebet respekt træder frem i resultaterne. Tre særlige spørgsmål blev udforsket i studiet. 1) På hvilke måder træder det pædagogiske personales autoritet frem i fritids- og ungdomsklubber? 2) Hvordan oplever bør-

nene og de unge denne autoritet til forskel fra autoritet i skolen? 3) Hvilken betydning opfatter de unge, at deres relationer til det pædagogiske personale har for deres oplevelser af voksnes autoritet? (Vores oversættelse fra engelsk, s. 668).

Studiet er kvalitativt inspireret og anvender både deltagerobservation og forskningsinterview som metodegrundlag, inspireret af den etnografiske forskningstradition. Fra de to forskellige fritids- og ungdomsklubber deltager i alt cirka 40 unge. Centralt er det, at de unge, der deltager i forskningsprojektet, betoner, at det pædagogiske personales måder at håndtere regler og autoritet på er forbundet til en institutionel kontekst, hvor relationer mellem pædagogisk personale og unge er præget af støtte, og et mere familiært samvær.

Jones & Deutsch (2011) har ligeledes studeret betydningen af relationer mellem det pædagogiske personale og børn og unge i fritids- og ungdomsklubber og peger på, at netop disse relationer fungerer som et grundlag for både børnene og de unges engagement i fritids- og ungdomsklubben og medvirker til at fremme en positiv udvikling hos det enkelte barn eller den unge. Her peges særligt på betydningen af relationen som en dynamisk proces, hvor det pædagogiske personale hele tiden arbejder på at organisere strukturen i en institutionel sammenhæng, der samtidig tilbyder sikkerhed og fremmer følelsen af at høre til og følelsen af selvværd hos børnene og de unge.

Cooper (2013) peger i et amerikansk studie på betydningen af at forbinde udviklingen af det pædagogiske personales faglige kompetencer til selve indholdet i fritids- og ungdomsklubber, i stedet for at det sker

¹⁶ Ankerstjerne & Stæhr (2020) arbejder ud over indkredsning af pædagogers kernefaglighed i fritidspædagogikken også med pædagogers arbejde i skolen. Denne del af deres rapport er dog ikke aktivt inddraget i denne forskningsoversigt.



løsrevet herfra. Her rejser Cooper (2013) en interessant problemstilling, idet megen forskning i det pædagogiske personales faglige udvikling angiveligt foretages løsrevet fra det faktiske indhold i det pædagogiske arbejde i fritids- og ungdomsklubber. Indhold omfatter her et eksplicit fokus på de mål, læreplaner og aktiviteter, som danner grundlag for fritids- og ungdomsklubber. Pointen er, at det pædagogiske personales faglige udvikling fungerer bedre, når den forbindes direkte til de opgaver, aktiviteter og tiltag, den enkelte fritids- og ungdomsklub iværksætter. Cooper (2013) tager i sit studie afsæt i pædagogisk personale, der i fritids- og ungdomsklubber tilrettelægger og udfører aktiviteter, hvor de unge mødes og lærer at spille skak. Erfaringerne fra dette studie medvirker til at indfange, at når det pædagogiske personale er særligt optaget af at udvikle skakgrupper med fokus på selve indholdet i skakaktiviteterne, fungerer grupperne bedre, end når personalet har fokus på generel viden om børn og ungdomsudvikling. Samtidig peger Cooper (2013) på betydningen af refleksion og autonomi i det pædagogiske arbejde. Refleksion knytter her an til at være samlet i en personalegruppe med mulighed for og tid til at diskutere det pædagogiske arbejde med en faglig supervisor, mens autonomi knytter an til muligheden for, at det pædagogiske personale kan arbejde selvstændigt og have ansvar for udførelse af aktiviteterne.

Yohalem & Wilson-Ahlstrom (2010) indkredser i deres amerikanske studie i fritids- og ungdomsklubber et særligt blik på, at det pædagogiske personales arbejde er rettet mod børnene og de unges positive udvikling. Her bydes ind med en forståelse, der kontekstua-

liseres i fritids- og ungdomsklubberns arbejde, som omfatter en række centrale områder af børn og unges liv til støtte af en såkaldt positiv udvikling; fysisk og psykisk sikkerhed, nødvendig struktur, støttende relationer, muligheden for at høre til, positive sociale normer, støtte til selvværd og betydning, muligheder for at udvikle færdigheder, og integration af familie, skole og lokalområde.

Yohalem & Wilson-Ahlstrom (2010) peger endvidere på betydningen af, at det pædagogiske personale er særligt optaget af følgende centrale områder i deres udvikling af den pædagogiske praksis:

1. Relationer, både børn og unge imellem og mellem børn, unge og personale.
2. Det fysiske og psykiske miljø, herunder psykisk og emotionel oplevelse af sikkerhed for børnene og de unge.
3. Engagement. Det omfang, som både børn, unge og personale er meningsfuldt engageret i aktiviteter.
4. Sociale og adfærdsmæssige normer.
5. At udvikle færdigheder.
6. Rutiner/struktur i hverdagen (vores oversættelse fra engelsk).

(Yohalem & Wilson-Ahlstrom 2010: 353)

Betydningen af det pædagogiske personales samarbejde med andre parter

Flere studier peger også på det pædagogiske personales samarbejde med andre parter rundt om børnene og de unge, fx med forældre, lokalmiljøet, politi, socialforvaltning samt skolen (Andersen 2005; Petersen et al. 2019; Brøndsted 2019; Brønsted et al. 2018).



Væsentligt er det, at forskningen argumenterer for, at det pædagogiske personales faglighed ikke kun skal belyses gennem den pædagogiske praksis, men også gennem de samarbejdsrelationer, som udgør hverdagen. Dette udforskes både generelt for fritids- og ungdomsklubber og særligt for klubber beliggende i by- og boligområder, hvor der er mange børn og unge i udsatte positioner.

Barnes & Nolan (2019) har i et amerikansk studie indkredset betydningen af det pædagogiske personales faglighed med et særligt fokus på, hvordan personalet kan støtte forældre, der har børn og unge i fritids- og ungdomsklubber. I studiet er der foretaget 23 dybdegående forskningsinterview med det pædagogiske personale og 48 interview med forældre, fordelt over tre forskellige fritids- og ungdomsklubber. Studiet er inspireret af teori om social kapital (Coleman 1988; Briggs 1997) og understreger, hvorledes begrebet viser hen til betydningen af social støtte til den enkelte i forhold til at udvikle ressourcer til at håndtere hverdagens udfordringer. Social støtte omfatter mere præcist både emotionel støtte og omsorg samt såkaldt instrumentel støtte, der omfatter informationer fx i forhold til problemløsning. Resultaterne fra dette kvalitative studie viser, hvorledes en gruppe af forældre udvikler og aktiverer stærke sociale relationer til det pædagogiske personale med fokus på social støtte. De stærke sociale relationer dannes som følge af en social proces over tid, hvor det pædagogiske personale medvirker til, at fælles oplevelser deles og i vigtige øjeblikke har vist, at de er til at stole på.

Brønsted et al. (2018) har i et dansk studie undersøgt, hvordan det pædagogiske perso-

nale samarbejder med forældre i fritids- og ungdomsklubber, herunder betydningen af, at personalet opnår viden om, at netop forældresamarbejde er en vigtig del af det pædagogiske arbejde, særligt når det handler om børn og unge i udsatte positioner. En central pointe i studiet er, at det pædagogiske personale gennem sit daglige arbejde er i besiddelse af en pædagogisk udkigspost. Denne udkigspost knytter an til, at personalet har en bred indsigt i børn og unges hverdagsliv af den grund, at de tilbringer meget tid sammen med dem om eftermiddagen og aftenen i form af både samvær og aktiviteter. Samtidig peger studiet på den karakteristiske betingelse for pædagogernes arbejde i fritids- og klubinstitutionerne, at de i udgangspunktet ikke har den samme kontaktflade med forældrene, som det fx ses for de yngste børn i SFO, i skolen og i dagtilbuddet. Alligevel kan studiet indkredse, hvorledes det pædagogiske personale tager initiativ til samarbejde gennem en lang række aktiviteter, fx fællesspisning i institutionen, fælles arbejdsdage og fælles aktiviteter.

Studiets fund er interessante, fordi de indkredser, hvorledes det pædagogiske personale som en grundlæggende del af sin faglighed arbejder målrettet og intensivt på at skabe et godt forældresamarbejde. Et arbejde, de ikke nødvendigvis er bevidste om, men som pågår hele tiden, og som vurderes at være væsentligt for børnene og de unges trivsel. Ligeledes tematiserer studiet et pædagogisk beredskab, der aktiveres i form af et såkaldt udvidet forældresamarbejde, når det pædagogiske personale vurderer, at et barn eller en ung ikke trives, eller hvis der er pludselige negative forandringer, som kalder på bekymring.



Om forfatterne

Tak til

30 - 35

**Kirsten Elisa Petersen**

er lektor, ph.d. på DPU, Aarhus Universitet og forsker særligt i børn og unge i udsatte positioner og pædagogers arbejde med denne gruppe i forskellige institutionelle sammenhænge. Hun har nyligt afsluttet et forskningsprojekt med fokus på fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unge i udsatte boligområder og er samtidig optaget af, hvordan pædagogers arbejde og faglige kompetencer samt pædagogiske indsatser har betydning for børn og unges hverdag, trivsel og udvikling.

Projektleder Helle Plauborg, Niels Rosendal Jensen, Søren Langager og Carsten Henriksen fra DPU, Aarhus Universitet, samt to eksterne, anonyme fagfællebedømmere, der har bidraget med kritiske og konstruktive læsninger af teksten.

**Trine Elisabeth Møbius Sørensen**

er ph.d.-studerende på DPU, Aarhus Universitet. Hun har tidligere som videnskabelig assistent bl.a. været tilknyttet forskningsprojektet Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unge i udsatte boligområder, hvor hun har udført en lang række fokusgruppeinterview med børn og unge i forskellige fritids- og ungdomsklubber. Hun er optaget af trivsel og mistrivsel blandt børn og unge, herunder særligt unge, der kæmper med sociale, emotionelle og udviklingsmæssige vanskeligheder.



Referencer

31 - 35

- Akiva, T., Li, J., Martin, K.M., Horner, C.G. & McNamara, A.R. (2016): Simple interactions: Piloting a strengths-based and interaction-based professional development intervention for out-of-school time programs. *Journal of Child Youth Care Forum* 46(3), 285-305.
- Alexander, K.P. & Hirsch, B.J. (2012): Marketable job skills for high school students: What we learned from an evaluation of after school matters. *New Directions for Youth Development* 134.
- Alphonon P., Harinen, P., Honkasalo, V., Kivijärvi, A., Pyykkönen, M. & Ronkainen, J. (2014): New challenges for Nordic welfare services: Emerging cultural diversity in Finnish youth work. *Nordic Journal of Migration Research* 4(1), 30-39.
- Andersen, K.V. (2005): *Problembørn, pædagoger og perkere. Identitet og ambivalens i mødet mellem etniske minoritetsbørn og systemet*. Ph.d.-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet & Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut.
- Andersen, F.Ø. (2011): *Positiv psykologi i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Anderson-Butcher, D. (2010): The promise of afterschool programs for promoting school connectedness. *The Prevention Researcher* 17(3), 11-15.
- Anderson-Butcher, D. & Conroy, D.E. (2002): Factorial and criterion validity of scores of a measure of belonging in youth development programs. *Educational and Psychological Measurement* 62(5), 857-876.
- Ankerstjerne, T. & Stæhr, M.H. (2020): *Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole*. Rapport. København: BUPL og Undervisningsministeriet.
- Annesi, J.J. (2019): Generalizability of an adult-validated model for predicting increased physical activity in after-school program children: Effects of treatment formats on fitness indicators. *Journal of Evaluation and Program Planning* 73, 33-43.
- Anyon, Y., Kennedy, H., Durbahn, R. & Jenson, J.M. (2018): Youth-led participatory action research: Promoting youth voice and adult support in afterschool programs. *Journal of Afterschool Matters* 27, 10-18.
- Apsler, R. (2009): After-school programs for adolescents: A review of evaluation research. *Adolescence* 44(173), 1-19.
- Armstrong, T. & Armstrong, G. (2004): The organizational, community and programmatic characteristics that predict the effective implementation of after-school programs. *Journal of School Violence* 3(4), 93-109.
- Badura, P., Sigmundova, D., Sigmund, E., Madarasova, A., van Dijk, J.P. & Reinneveld, S. A. (2017): Participation in organized leisure-time activities and risk behaviors in Czech adolescents. *International Journal of Public Health* 62, 387-396.
- Barnes, C. & Nolan, S. (2019): Professionals, friends, and confidants: After-school staff as social support to low-income parents. *Children and Youth Services Review* 98, 238-251.
- Barr, S., Birmingham, J., Fornal, J., Klein, R. & Piha, S. (2006): Three high school after-school initiatives: Lessons learned. *Journal of New Directions for Youth Development* 111, 67-79.
- Barton, A.C., Tan, E. & Grennberg, D. (2017): The makerspace movement: Sites of possibilities for equitable opportunities to engage underrepresented youth in STEM. *Teacher College Record*. Vol. 119(16), 1-44.
- Bauman, Z. (2004): *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Berry, T. & Lavelle, K.B. (2013): Comparing socioemotional outcomes for early adolescents who join after school for internal or external reasons. *Journal of Early Adolescence* 33(1), 77-103.
- Betts, J.D. (2006): Multimedia arts learning in an activity system: New literacies for at-risk children. *International Journal of Education & the Arts* 7(7), 1-44.
- Beets, M.W., Wallner, M. & Beighle, A. (2010): Defining standards and policies for promoting physical activity in afterschool programs. *Journal of School Health* 80(8), 411-417.
- Bitz, M. (2004): The comic book project: forging alternative pathways to literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 47(7), 574-586.
- Briggs, X.D.S. (1997): Social capital and the cities: Advice to change agents. *National Civic Review* 86(2), 111-117.
- Brønsted, C., Larsen, D.O., Nielsen, O. S. & Madsen, B. (2018): *Forældresamarbejde i fritids- og klubtilbud – en upåagtet praksis med oversete potentialer*. Rapport. UC Syd og Inklusionsakademiet.
- Brøndsted, L.B. (2019): *Til statens forsvar. Om SSP-medarbejderes kriminalitetsforebyggende og socialt disponerende arbejde*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Børresen, S.K. (2002): *Boligmæssig segregering. Hvad er årsagen til, at flygtninge og indvandrere bor koncentreret i de belastede boligområder?* AMID. Working Paper Series. Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet.
- Cavanagh, B.D. & Meinen, A. (2015): Utilizing Wisconsin afterschool programs to increase physical activity in youth. *Journal of School Health* 85(10), 697-703.
- Charmaraman, L. (2013): Congregating to create for social change: Urban youth media production and sense of community. *Learning Media and Technology* 38(1), 102-115.
- Cole, P. (2011): Building an afterschool workforce: Regulations and beyond. *Journal of Afterschool Matters* 13, 12-21.
- Coleman, J.S. (1988): *Social capital in the creation of human capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Conklin-Ginop, E., Braverman, M.T. & Caruso, R. (2011): Bringing carnival drum and dance traditions into 4-H programming for Latino youth. *Journal of Extension* 49(4), 1-8.
- Cooper, B. (2013): Teaching the "what" as well as the "how". Content-rich OST professional development. *Journal of Afterschool Matters* 18, 1-8.
- Cross, A.B., Gottfredson, D.C., Wilson, D.M., Rorie, M. & Connell, N. (2010): Implementation quality and positive experiences in after-school programs. *American Journal of Community Psychology* 45(3-4), 370-380.



- Csikszentmihalyi, M. (2008): *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY: HarperCollins.
- Dahl, K.M. (2007): *Udsatte børns fritid – et litteraturstudie*. København: SFI – Det Internationale Forskningscenter for Velfærd.
- Dawes, N. P., & Larson, R. (2011): How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental psychology* 47(1), 259-269.
- Deutsch, N.L. & Jones, J.N. (2008): "Show me an ounce of respect": Respect and authority in adult-youth relationships in after-school programs. *Journal of Adolescent Research* 23(6), 667-688.
- Duodu, E., Noble, J., Yusuf, Y., Garay, C. & Bean, C. (2017): Understanding the delivery of a Canadian-based after-school STEM program: A case Study. *International Journal of STEM Education* 4(20), 1-11.
- Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008): Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology* 41(3-4), 327-350.
- Durlak, J.A., Weisberg R.P. & Pachan, M. (2010): A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology* 45(3-4), 294-309.
- Elkjær, E. & Holm, G.T. (2013): I Livsbanen lever unge deres drømme ud. *Social Kritik* 25(134), 86-95.
- Ersing, R. L. (2009): Building the capacity of youths through community cultural arts: A positive youth development perspective. *Best Practices in Mental Health: An International Journal* 5(1), 26-43.
- EVA (2017): *Børn og unges brug af fritids- og klubtilbud. Kendetegn ved kvalitet i tilbuddene – En vidensopsamling*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2018): *Børn og unges brug af fritids- og klubtilbud*. Rapport. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farrell, A.F., Collier-Meek, M.A. & Pons, S.R. (2013): Embedding positive behavioral interventions and supports in afterschool programs. *Journal of Beyond Behavior* 23(1), 38-45.
- Femi, V. (2018): Understanding Adolescents' skill-building in the after-school context. *Youth & Society* 50(7), 966-988.
- Forrest-Bank, S., Nicotera, N., Anthony, E.K, Gonzales, B. & Jenson, J.M. (2014): Risk, protection and resilience among youth residing in public housing neighborhoods. *Child and Adolescents Social Work Journal* 31(4), 295-314.
- Forrest-Bank, S., Nicotera, N., Anthony, E.K. & Jenson, J.M. (2015): Finding their way: Perceptions of risk, resilience, and positive youth development among adolescents and young adults from public housing neighborhoods. *Children and Youth Services Review* 55, 147-158.
- Frazier, S.L., Chou, T., Oullette, R.R., Helseth, S.A., Kashem, E.R. & Cromer, K.D. (2019): Workforce support for urban after-school programs: Turning obstacles into opportunities. *American Journal of Community Psychology* 63(3-4), 430-443.
- Fredricks, J.A. & Simpkins, S.D. (2012): Promoting positive youth development through organized after-school activities: taking a closer look at participation of ethnic minority youth. *Child Development Perspectives* 6(3), 280-287.
- Fredriksson, I., Geidne, S. & Eriksson, C. (2018): Leisure-time youth centres as health-promoting settings: Experiences from multicultural neighbourhoods in Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health* 46(Suppl 20), 72-79.
- Geidne, S., Fredriksson, I., Dalal, K. & Eriksson, C. (2015): Two NGO-run youth-centers in multicultural, socially deprived suburbs in Sweden: Who are the participants? *Health* 7(9), 1158-1174.
- Geidne, S., Fredriksson, I. & Eriksson, C. (2016): What motives are important for participation in leisure-time activities at Swedish youth centres? *Health Education Journal* 75(8), 972-985.
- Hansen, C.S. (2014): Ungdomsklubbernes og gadeplansarbejdet historie og aktualitet. I: M. Petersen, & G. Schrøtter Johannsen (red.): *Unge livsvilkår: muligheder, risici og professionelle udfordringer* (1. udg., 48-66). København: Akademisk Forlag.
- Holm, G.T., Elkjær, L., Andersen, M.S., Nielsen, T.S., & Mørck, L.L. (2015): HipHop kulturen – et fællesskabende og frigørende mulighedsrum. *Social Kritik* 27(142), 80-93.
- Jensen, N.R., Petersen, K.E., & Wind, A.K. (2012): *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Rapport. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Jensen, S.Q. (2007): *Fremmed, fræk og farlig: unge mænd og etnisk/racial andenhed – mellem modstand og stilisering*. Ph.d.-afhandling. Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet.
- Jenson, J.M. & Fraser, M.W. (2016): *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective* 3. udg. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Jones, J.N. & Deutsch, N.L. (2011): Relational strategies in after-school settings: How staff-youth relationships support positive development. *Youth & Society* 43(4), 1381-1406.
- Jones, J. & Deutch, N.L. (2013): Social and identity development in an after-school program: Changing experiences and shifting adolescent needs. *The Journal of Early Adolescence* 33(1), 17-43.
- Kiilakoski, T. & Kivijärvi, A. (2015): Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education* 37(1), 47-61.
- Kofod, A. (2009): Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik. *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 9(1), 21-39.
- Kruse, T. (2019): *Making change: Youth social entrepreneurship as an approach to positive youth and community development*. Oxford University Press.
- Kuperminc, G.P., Seitz, S., Hannah, J., Khatib, N., Wilson, C., Collins, K. & Guessous, O. (2019): Enchancing program quality in a National sample of After-school settings: The Role of Youth-staff Interactions and Staff/Organizational Functioning. *American Journal of Community Psychology* 63(3-4), 391-404.



- Langager, S., Krogh, M.P. & Højmark, A. (2009): *Klubpædagogik og inklusionsprocesser – klubberne i Albertslund*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole.
- Langager, S. (2011): "If my friends are there, I'll come, too ...": Social pedagogy, youth clubs, and social inclusion processes. I: J. Kornbeck & N.R. Jensen (red.): *Social pedagogy for the entire lifespan*, 224-243. Bremen: Europäischer Hochschulverlag. Studies in comparative social pedagogy and international social work and social policy, 15.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauzon, A.C. (2013): Youth and lifelong education: after-school programmes as a vital component of lifelong education infrastructure. *International Journal of Lifelong Education* 32(6), 757-779.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L.M., Bobek, D.L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E.D. & von Eye, A. (2005): Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence* 25(1), 17-71.
- Lerner, R.M. (2007): *The Good Teen: Rescuing Adolescence from the Myth of Storm and Stress*. New York, NY: Random House.
- Leveresen, I., Torsheim, T. & Samdal, O. (2012): Gendered leisure activity behavior among Norwegian adolescents across different socio-economic status groups. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 4, 355-375.
- Lindqvist, G. (red.) (2004): *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Forlaget KLIM.
- Lindström, L. (2012a): The story of the youth club. *International Journal of Humanities and Social Science* 2(6), 32-39.
- Lindström, L. (2012b): I learn nothing! – Voices of visitors at youth clubs in Sweden. *Journal of Education and Learning* 1(1), 84-98.
- Lindström, L. & Öqvist, A. (2013): Assessing the meeting places of youth for citizenship and socialization. *International Journal of Social Sciences and Education* 3(2), 2223-4934.
- Lindström, L. (2016): The case of open leisure activities organized in Swedish local councils: The role of citizenship and entrepreneurship skills development. *Citizenship, Social and Economics Education* 15(2), 104-116.
- Lipschultz, J. (2016): Relational trust: An ethnographic look at staff and students relationships in an afterschool program. *Education and Youth Today. Sociological Studies of Children and Youth* 20, 251-279.
- Mason, M.J. & Chuang, S. (2001): Culturally-based after-school arts programming for low-income urban children: Adaptive and preventive effects. *The Journal of Primary Prevention* 22(1), 45-54.
- McCrary, B.S. (2019): How can after-school programs become delinquency prevention and gang prevention partnership initiatives to reduce the likelihood of youths joining a gang? *Journal of Gang Research* 26(4), 23-30.
- McDaniel, S. & Yarbrough, A.-M. (2016): A literature review of after-school mentoring programs for children at risk. *The Journal of At-Risk Issues* 19(1), 1-9.
- Morehouse, H. (2009): Making the most of the middle. A Strategic model for middle school afterschool programs. *Afterschool Matters* 8(1), 1-10.
- Nicholson, H.J., Collins, C. & Holmer, H. (2004): Youth as people: The protective aspects of youth development in after-school settings. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591, 55-71.
- Nielsen, O.S., Madsen, B.L., Larsen, D.O. & Brøndsted, C. (2018): *Forældresamarbejde i fritids- og klubtilbud – en upåagtet praksis med oversete potentialer*. Rapport. København: Inklusionsakademiet.
- Noam, G.G. & Bernstein-Yamashiro, B. (2013): Youth development practitioners and their relationships in schools and after-school programs. *New Directions for Youth Development* 137, 57-68.
- Paluta, L.M., Lower, L., Anderson-Butcher, D., Gibson, A. & Lachini, A.L. (2016): Examining the quality of 21st century community learning center after-school programs: Current practices and their relationship to outcomes. *Journal of Children & Schools* 38(1), 49-59.
- Petersen, K.E. (2015): *Stemmer fra en bande – Unge bandemedlemmers egne fortællinger om opvækst, hverdagsliv og fremtid*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Petersen, K.E. (2017): Voices from a gang: a study of young gang members and stories as told by themselves about upbringing, school and gang life – research in a Danish context. *Journal of Gang Research* 24(2), 35-52.
- Petersen, K.E. & Erlandsen, T. (red.) (2017): *Pædagogen som myndigheds-person – en grundbog*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Petersen, K.E., Sørensen, L.H., Sørensen, T.E.M. & Ladefoged, L. (2019): *Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges hverdagsliv og fællesskaber i udsatte boligområder*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Rahm, J., Lachaine, A. & Mathura, A. (2014): Youth voice and positive identity building practices: The case of sciencegirls. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation* 37(1), 209.
- Roth, J.L., Malone, L.M. & Brooks-Gunn, J. (2010): Does the amount of participation in after-school programs relate to developmental outcomes? A review of the literature. *American Journal of Community Psychology* 45(3-4), 310-324.
- Rutter, M. (1979): Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. I: M.W. Kent & J.E. Rolf (red.): *Primary prevention of psychopathology. Social competence in children* 3, 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- Santiago, C.D. et al. (2011): Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology* 32(2), 218-230.
- Seland, I. & Andersen, P.L. (2020): Hva kjennetegner ungdom som går på norske fritidsklubber og ungdomshus? *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning* 1(1), 6-26.



Sepehr, V. (2014): A critical pedagogy approach for engaging urban youth in mobile app development in an after-school program. *Equity & Excellence in Education* 47(1), 31-45.

Sernhede, O. (2007): *Alienation is my nation: hiphop og unga mäns utenförskab i det Nya Sverige*. Stockholm: OrdFront.

Shernoff, D.J. (2010): Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology* 45(3-4), 325-337.

Spencer, R. & Rhodes, J.E. (2014): Growth-promoting relationships with children and youth. *New Directions for Youth Development* 144, 59-72.

Strobel, K., Kirshner, B., O'Donoghue, J. & McLaughlin, M. (2008): Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *Teachers College Record* 110(8), 1677-1705.

Swartz, S. (2009): *The moral ecology of South Africa's Township Youth*. US: Palgrave Macmillan.

Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.

Tybjerg, G., Elkjær, L., Stenberg Andersen, M., Sander Nielsen, T. & Merck, L.L. (2015): Hiphopkulturen – et fællesskabende og frigørende mulighedsrum? *Social Kritik: Tidsskrift for social analyse & debat* 27(142), 80-93.

Vestel, V. & Smette, I. (2007): Fritidsklubben som forebyggende arena – har den »gått ut på dato«? *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 7(1), 77-102

Vygotskij, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. I: M. Cole et al. (red.). Cambridge: Harvard University Press.

Wacquant, L. (2008a): *Urban outcast. A comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge, MA: Polity Press.

Wacquant, L. (2008b): *Fattigdommens fængsler*. København: Socialpolitisk Forlag.

Whitson, M.L., Robinson, S., Valkenburg, K.V. & Jackson, M. (2019): The benefits of an afterschool music program for low-income, urban youth: the music haven evaluation project. *Journal of Community Psychology* 48(2), 1-11.

Wright, R., Lindsay, J., Duku, E., Burgos, G., Krygsman, A. & Esposto, C. (2010): After-school programs as a prosocial setting for bonding between peers. *Child and Youth Services* 31(3-4), 74-91.

Wright, R., Alaggia, R. & Krygsman, A. (2014): Five-year follow-up study of the qualitative experiences of youth in an afterschool arts program in low-income Communities. *Journal of Social Service Research* 40(2), 137-146.

Yohalem, N. & Wilson-Ahlstrom, A. (2010): Inside the black box: Assessing and improving quality in youth programs. *American Journal of Community Psychology* 45(3-4), 350-357.



Kommende udgivelser

Digital læringsteknologis potentiale for studerendes engagement

Børns læselyst

Inklusion

Historieundervisning



dpu.au.dk/paedagogiskindblik