



I lære som voksen

Unge læring i den organiserede fritid

Ph.d.-afhandling

Anne Kofod
December 2009
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet

I lære som voksen

Unge læring i den organiserede fritid

I lære som voksen
Unge læring i den organiserede fritid

Ph.d.-afhandling af Anne Kofod
Indleveret august 2010

Vejleder: Bibi Hølge-Hazelton

Forsidefoto: Mi-Ra Paaske
Skulptur i parken på Krogerup Højskole med inskriptionen:
"Danmarks Ungdom til Ære 1945"

Indhold

Forord	12
Indledning.....	13
Problemfelt	14
Begrebsafklaring	16
Unge selvorganiserede fritidsliv	18
Afhandlingens metodiske præmis	21
Læsevejledning.....	22
Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring?	26
Afhandlingens videnskabsteoretiske ramme	26
Reliabilitet og validitet	27
Repræsentativitet	28
Den filosofiske hermeneutik	30
Afhandlingens empiri	31
Min praksis	32
Afhandlingens dialektik	34
Før afhandlingen	34
Afhandlingens analytiske ramme	35
Afhandlingens artikler.....	36
Præsentation af afhandlingens empiriske grundlag.....	36
Tre undersøgelser	37
Indsamling og fortolkning af empiri	39
Historisk	39
Overvejelser om til- og fravalg af historiske nedslag	41

Afgrænsning	41
Andre mulige historiske perspektiver	42
Fritidsorganisationerne	43
De unge	49
Flere refleksioner over afhandlingens muligheder og begrænsninger	54
Datamaterialets karakter	54
Dokumentation af organisationernes opfattelse	55
Unge fritid i tal	55
Udvikling og definition af problemfelt	56
Secondary analysis	57
Ungdom	59
Fritid	59
Læring	60
Min håndtering af afhandlingens mange perspektiver	61
Giddens' strukturationsteori	62
Strukturperspektiv	63
Aktørperspektiv	64
Strukturationsteorien	65
Afrunding	68
Ungdom, fritid og læring	70
Ungdom	70
Ungdomsforskning	70
Hverken barn eller voksen	73
Ung i det 21. århundrede	73

Giddens strukturationsteori	74
Det traditionelle samfund	75
Det post-traditionelle samfund: Valg, selvrefleksivitet og kulturel frisættelse.....	76
Unge og fællesskaber	77
Fritid.....	78
Fritidsbegrebets mange betydninger	79
Unges fritid i forskellige perspektiver.....	80
Organiseret og selvorganiseret fritid.....	80
Læring	82
Hvad er læring?	83
På sporet af fritidslæring: realkompetencer	85
Fritidslæring ifølge DUF, DGI og Ungdomsringen	86
Kompetencebegrebet.....	87
Formel, ikke-formel og uformel læring – teoretisk.....	88
Formel, ikke-formel og uformel læring – i praksis	92
Fritidslæring – definition og operationalisering.....	93
Konklusion – Unges fritidslæring	97
Artikel 1: Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik.....	99
Artikel 2: Læring i det organiserede fritidsliv.....	99
Artikel 3: Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne.....	100
Artikel 4: Unges selvorganiserede fritid.	101
Tværgående perspektiver på unges fritidslæring	102
Forandringer i den organiserede fritid – 1880’erne til det 21. århundrede	103

Voksnes motiver for at organisere unges fritid og unges motiver for at engagere sig i fritidsorganisationerne	104
Unge læring i den organiserede og den selvorganiserede fritid.....	107
Supplerende perspektiver på unges fritidslæring.....	109
Bagudrettet viden for fremadrettet refleksion.....	110
Frivillige og professionelle fritidstilbud	110
Perspektivering – organiseret fritid i det 21. århundrede	111
Demokratisk læring	111
Demokratisering af fritiden.....	112
Organiseret fritid som et kvalificeret frirum.....	112
Referencer.....	114
Artikel 1: Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik	122
Fritid	123
Organiseret fritid.....	124
Danmark i sidste halvdel af 1800-tallet	125
Arbejdsliv og fritid	125
Arbejde eller uddannelse?.....	126
Folkestyre, folkeoplysning og folkebevægelser	126
Organisationernes rolle i det demokratiske samfund.....	128
Fritid, fristelser og forlystelser	129
Ungdommen på den politiske dagsorden.....	130
Dansk Ungdomssamvirke.....	130
Ungdomsringen.....	131
Ungdomskommissionen	132

Organisering af danske unges fritid	134
Litteratur.....	137
Summary: A history of Danish youth and organised leisure	140
Artikel 2: Læring i det organiserede fritidsliv.....	141
Undersøgelsens baggrund	141
Formål	142
Undersøgelsens empiriske grundlag.....	143
De tre fritidsorganisationer.....	145
Eksisterende viden om unges fritidslæring	147
Fritidsorganisationerne kan styrke de unge i uddannelses- og arbejdsliv	148
Fritidsorganisationerne som ramme om fællesskaber	150
Fritidsorganisationerne kan integrere de unge i demokratiet	152
Fritidslæring	153
Litteratur.....	155
Artikel 3: Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne.....	160
Fritidslæring	161
Eksisterende litteratur.....	162
Artiklens empiriske grundlag	163
Mellem løn og frivillighed	165
Oplevelser, anerkendelse og udvikling	166
Fritid og fremtid	168
Et meningsfuldt og sammenhængende fritidsliv	170
Artikel 4: Unges selvorganiserede fritid	172
Baggrund	172

Artiklens problemstilling	173
Fritidslæring.....	173
Ungdom	174
Fritid	174
Læring.....	175
Empiri	175
Analysemetode	176
Motion og andre interessefællesskaber.....	177
Den nødvendige fritid.....	179
Tillid og fortrolighed blandt jævnaldrene.....	182
Kampen om friheden – og ansvaret	182
Læring i det selvorganiserede fritidsliv	184
Fritidsbegreberne	184
Læringspotentialet	185
Referencer.....	187
Resume	189
Problemformulering.....	189
Fritidslæring.....	189
Hermeneutik	190
Artikler og analyser	191
Forandringer i den organiserede fritid – 1880'erne til det 21. århundrede.....	193
Voksnes motiver for at organisere unges fritid og unges motiver for at engagere sig i fritidsorganisationerne.	193
Unge læring i den organiserede og den selvorganiserede fritid.....	194

Perspektivering – organiseret fritid i det 21. århundrede	195
Organiseret fritid som et kvalificeret frirum	195
Abstract	197
Leisure learning.....	197
Hermeneutics.....	198
Articles and analysis.....	198
Conclusion.....	200
Changes in organised leisure – 1880s – 21st century.....	200
Adults’ motivation for organising youth leisure and youths’ motivation for getting involved in sports clubs.....	200
Youths’ learning in organised and self-organised leisure	200

Forord

På Center for Ungdomsforskning (CeFU) har jeg gennem en årrække haft en fantastisk mulighed for at undre mig over unge og lytte til deres fortællinger om, hvad der er op og ned i deres liv. Jeg har nærstuderet de fritidsorganisationer, der med tilbuddet om gå i klub eller til håndbold, ønsker at gøre en positiv forskel i de unges liv. Jeg har fordybet mig teoretisk og metodisk. Det har været en spændende rejse, der nu er dokumenteret i min afhandling *I lære som voksen – unges organiserede fritidsliv*. I den forbindelse vil jeg gerne takke Center for Ungdomsforskning for 18 måneders kandidat stipendium.

Jeg vil også gerne sige tak til min vejleder Bibi Hølge-Hazelton for at gå hele vejen sammen med mig – det er værdsat.

Niels-Henrik Møller Hansen har gjort mig kollegialt følgeskab gennem seks år. Din optimisme og din opbakning til sidste punktum har været guld værd.

Jeg vil gerne takke Nina Wittendorff for at slå vejen forbi CeFU. Jeg ville ikke have undværet dit kritiske blik eller vores mange, mange kaffestunder.

Tak til alle de unge, der med største selvfølgelighed har stået model til min nysgerrighed og altid har svaret engageret og åbent på min endeløse række af spørgsmål – der er flere, hvor de kommer fra.

Jeg vil også gerne sige tak for et rigtig fint samarbejde med Ungdomsringen og Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger – jeg håber, vores veje krydses igen.

Jeg vil også benytte anledningen til at takke mine kolleger og spejderne i Det Danske Spejderkorps, som gennem det seneste 1½ år har udfordret og nuanceret min forståelse af, hvad organiseret fritid er.

Afslutningsvis vil jeg rette en tak til mine venner og min familie, som jeg fremover håber at se meget mere til, end tilfældet har været de seneste måneder.

Anne Kofod
København, 30. august 2010

Indledning

Organiserede fritidsaktiviteter har gennem generationer har været en integreret del af ungdomslivet. I en bred vifte af fritidsorganisationer har voksne budt ind med tilbud til de unge om at samles med jævnaldrende omkring en fritidsinteresse. Det er tilbud, som ofte er støttet af offentlige midler, hvilket afspejler en samfundsmæssig konsensus om, at denne form for fritid er en del af et godt ungdomsliv.

Dette kommer blandt andet til udtryk i en undersøgelse af unges fritid fra 1977 (Frederiksen og Sørensen), hvor de unge deles op i tre grupper: Foreningsaktive, tidligere medlemmer og så de foreningsløse – det vil sige unge uden foreningstilknytning. Omtalen af disse unge som foreningsløse får det til at fremstå som, de mangler noget grundlæggende. Ligesom en herreløs hund mangler en ejer, en hjemløs et sted at bo og en forældreløs ikke har nogen far eller mor. Det, at unge er tilknyttet et organiseret fritidstilbud, tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet, men hvad er det, de foreningsløse unge mangler, og de foreningsaktive har, som er så betydningsfuldt?

Det er i mindre grad belyst, hvorfor organiseret fritid er blevet og fortsat bliver tilskrevet en særlig og positiv værdi i ungdomslivet. Vores viden om, hvad de unge får ud af at deltage i de organiserede fritidstilbud, er begrænset, og det er derfor vanskeligt at diskutere på hvilket grundlag, denne status gør sig gældende. Det samme er tilfældet for de unges selvorganiserede fritid. Det vi ved, baserer sig overvejende på målinger af omfanget af de unges deltagelse i de aktiviteter, som fritidsorganisationerne tilbyder.

Opgørelser over fritidsorganisationernes medlemstal gennem de seneste ti år, peger på, at nogle aktiviteter har fremgang, mens andre går tilbage (Medlemsopgørelser fra DUF, DGI og Ungdomsringen og Danmarks Statistik 1998-2008). Samtidig viser det samlede billede, at det organiserede fritidsliv i mindre grad end tidligere appellerer til de unge, og at dette særligt slår igennem blandt de ældste grupper. Undersøgelser peger på, at de unge med alderen mister interessen for organiserede fritidstilbud (Fridberg 1999:83, Henriksen 2002:71, Hansen 2003:52, 2004:16, Bille m.fl. 2005:272, Bille og Wulff 2006:119, Ludvigsen og Nielsen 2008:20f).

Problemfelt

I denne afhandling undersøger jeg, hvad unge lærer i fritiden, og hvordan de lærer det. Afhandlingens overordnede problemstilling lyder:

- **Hvorfor tilskrives organiseret fritid en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede?**
- **Hvad og hvordan lærer unge i den organiserede fritid?**

For at undersøge dette udvikler jeg begrebet fritidslæring. Afhandlingen er organiseret som en række artikler, hvor problemstillingen belyses ved hjælp af selvstændige perspektiver på tre underspørgsmål:

1.

- **Hvilken rolle har organiseret fritid traditionelt været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne?**

Det første underspørgsmål tager udgangspunkt i, at konturerne af det, vi i dag kender som organiserede fritidstilbud til unge, tager form i 1870'erne og 1880'erne, hvor kristne organisationer tog initiativ til arbejdshjem og aftenhjem. Målgruppen var datidens unge. Jeg interesserer mig for, hvorfor det er i denne kontekst, organiseret fritid har sine rødder, ligesom jeg søger et mere konkret svar på, hvorfor voksne dengang fandt det meningsfuldt eller nødvendigt at etablere arbejds- og aftenhjem. Hvad mente de, disse tilbud kunne tilføre datidens unge? På samme måde finder jeg det relevant at undersøge nogle udvalgte begivenheder i 1940'erne, fordi de giver et mere udfoldet indblik i, hvilke kvaliteter voksengenerationen tilskrev det organiserede fritidsliv. I den forstand kan svarene på de spørgsmål, jeg rejser i forhold til organiseret fritid i et historisk tilbageblik, bidrage til en forståelse af, hvorfor der også i dag er en samfundsmæssig konsensus om, at denne form for fritid har en særlig og positiv værdi i ungdomslivet.

Dette undersøger jeg i afhandlingens første artikel *Organiseringen af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik*. Det er primært spørgsmålet om, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi, der undersøges. Dette gøres bagudrettet ud fra antagelsen, at en analyse af de konkrete historiske

begivenheder, kan bidrage til at forstå baggrunden for, at voksne også i det 21. århundrede tillægger denne form for fritid en særlig og positiv værdi i ungdomslivet.

Sekundært giver analysen, med afsæt i de konkrete historiske begivenheder, bud på fritidslæring ud fra et voksenperspektiv. Artiklen er publiceret i Tidsskrift for Ungdomsforskning 2009, 9(1): 21-39. (Peer-reviewed)

2.

- **Hvad mener tre fritidsorganisationer, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv?**

Det andet underspørgsmål tager udgangspunkt i, at en række fritidsorganisationer gennem de seneste år har sat fokus på, hvad de unge lærer som følge af deres deltagelse i organiserede aktiviteter. I min søgen efter svar på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet, finder jeg det relevant at undersøge det, de voksne i organisationerne mener, de unge lærer i kraft af deres deltagelse, og hvordan de lærer det. Jeg har udvalgt tre organisationer på baggrund af deres aktuelle arbejde for at få synliggjort og anerkendt unges fritidslæring. Det er med afsæt i skriftlig dokumentation for denne indsats, at jeg foretager min analyse. Jeg anlægger dette perspektiv, fordi fritidsorganisationernes udlægning kan bidrage til at begrebsliggøre fritidslæring og dermed en forklaring på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet.

Dette undersøger jeg i afhandlingens anden artikel *Læring i det organiserede fritidsliv*. Det er primært spørgsmålet om, hvad og hvordan unge lærer i den organiserede fritid, der undersøges. Dette gøres ud fra et perspektiv, hvor de voksne i fritidsorganisationerne argumenterer for de unges læring, både som et læringspotentiale og så som noget der faktisk finder sted i kraft af de unges deltagelse i de organiserede aktiviteter. Artiklen er publiceret i Kognition & Pædagogik 2009 nr. 73: 18-34. (Peer-reviewed)

3.

- **Hvad motiverer foreningsengagementet hos unge, der er aktive i den lokale idrætsforening?**

Det tredje underspørgsmål tager udgangspunkt i, at de unge med alderen tilsyneladende mister interessen for organiserede fritidstilbud, hvilket rejser nogle spørgsmål, som knytter sig til de unges egne motiver for at bruge fritiden på organiserede aktiviteter. Eksisterende undersøgelser af unges organiserede fritid tager afsæt i medlemsstatistikker og frafald, hvilket ikke kan bidrage til forklaringen på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en betydningsfuld rolle i ungdomslivet. Derfor vender jeg perspektivet på hovedet, og analyserer foreningsaktive unges motiver for at engagere sig; baggrunden for at de vælger at bruge en stor del af deres fritid på (at undervise i) deres sport.

Dette undersøger jeg i afhandlingens tredje artikel *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne*. Det er primært spørgsmålet om, hvad og hvordan unge lærer i den organiserede fritid, der undersøges. Dette gøres med afsæt i unges udsagn om, hvad der motiverer deres foreningsengagement, ud fra en betragtning om, at motivation er en betydningsfuld faktor, når man skal lære noget. Artiklen er publiceret i *Kognition & Pædagogik* 2009 nr. 73: 36-47. (Peer-reviewed)

De tre perspektiver bidrager hver især til at svare på afhandlingens overordnede problemfelt. Ambitionen er at samle disse tre perspektiver, og på baggrund af undersøgelsen af hvad og hvordan unge lærer i den organiserede fritid, komme med et nyt og kvalificeret bud på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede.

Begrebsafklaring

Mange fritidsorganisationer interesserer sig for at italesætte, hvad unge lærer, når de går til håndbold, i ungdomsklub eller til spejder, ligesom der er politisk fokus på området, men inden for forskningen er fritidslæring et fænomen, der kun er vagt beskrevet og defineret. Jeg forstår og anvender et perspektiv på fritidslæring som den udvikling, unge undergår i kraft af deres deltagelse i forskellige fritidsaktiviteter. Dette perspektiv på fritidslæring er udviklet på baggrund af teorier om ungdom, fritid og læring.

Jeg definerer **ungdom** sociologisk. Det betyder, at samfundet og den historiske kontekst påvirker præmissen for at være ung. Her inddrager jeg den engelske sociolog Anthony Giddens teori om det moderne – eller det af-traditionaliserede – samfund og hans begreb om udviklingen af selvidentitet, som refererer til, at det er op til den enkelte unge selv at skabe en identitet gennem social praksis. Giddens fremhæver, at det er en proces, der er baseret på den unges reflektive valg; herunder også valget af fritidsaktiviteter (Giddens 1994, 2004, Kaspersen 2001). Jeg supplerer Giddens teori om selvidentitet, der fokuserer på den unges individuelle udvikling, med teorier om unges forhold til fællesskaber. Det gør jeg, fordi organiserede fritidstilbud er fællesskabsbaserede, og jeg finder det relevant at undersøge, hvordan dette harmonerer med individuelle valg. Her inddrager jeg den svenske tænketank Kairos Futures begreb om MeWe generationen, der karakteriseres ved at vægte både sig selv og så fællesskabet (Lindgreen m.fl. 2005). Jeg supplerer med uddannelsesforsker Ulla Højmark Jensens udlægning af unges fællesskabsorienteringer i den politiske og demokratiske kultur, hvor hun skelner mellem individualisme og egoisme (Jensen 2001).

Fritid definerer jeg som den tid, de unge ikke går i skole, ligesom jeg skelner mellem henholdsvis organiseret og selvorganiseret fritid. Organiseret fritid er den tid, unge deltager i fritidsorganisationernes aktivitetstilbud. Det er aktiviteter, der er rammesat af voksne og i en eller anden udstrækning forpligtende. Selvorganiseret fritid er den resterende fritid, som de unge selv organiserer, og som i modsætning til de organiserede aktiviteter er fleksible. Unge, der ikke deltager i organiserede aktiviteter, har udelukkende et selvorganiseret fritidsliv. Jeg arbejder desuden analytisk med fritid ud fra forskellige betydninger, begrebet har haft historisk; fra hvile som kontrast til fysisk arbejde, til selvrealisering gennem fritidsundervisning (Frederiksen og Sørensen 1977, Løkke 1990, Lützen 1998, Berggren 2000, Eskildsson 2000, Bech-Jørgensen 2001, Coninck-Smith 2002, Säfvenbom 2005).

Mit **læringsbegreb** er sammensat af flere teoretiske begreber. Overordnet tager jeg udgangspunkt i Knud Illeris (2006) brede læringsforståelse. Nordmanden Jens Bjørnavold har i forbindelse med et EU projekt om livslang læring, udviklet en læringsforståelse, der har til hensigt at identificere, vurdere og anerkende læring, der finder sted uden for de formelle uddannelsessystemer. Læringsbegreberne ikke-formel og uformel læring refererer til fritiden som læringsrum, hvad enten den er organiseret eller selvorganiseret. Begreberne ikke-formel og uformel læring giver derfor mulighed for at identificere og

anerkende læring, som mere og andet end formel læring i uddannelsesinstitutionerne, hvilket de canadiske forskere D.W. Livingstone (2006) og Daniel Schugurensky (2006) giver nogle reflekterede bud.

Kompetence inddrager jeg som et moderne læringsbegreb, der definerer forudsætningen for at være ung i det 21. århundrede, hvor der ikke findes nogen umiddelbare svar på livets store og små spørgsmål, og at det netop er op til den unge selv, gennem refleksive valg at udvikle en selvidentitet (Schultz Jørgensen 2001, Jensen 2002, Herman 2003, Illeris 2006). Kompetencebegrebet binder elementerne fra ungdom og læring sammen, ligesom det rammer ind i krydsfeltet af et generationsperspektiv og et livsfaseperspektiv: det afspejler et generelt menneskeligt vilkår i det 21. århundrede, som har en særlig dimension i forhold til ungdomslivets identitetsdannelse.

Arbejdet med det teoretiske grundlag har åbnet mine øjne for problemfeltets kompleksitet og brede, hvor den historiske, organisatoriske og politiske udvikling indgår i et tæt samspil med unges prioriteringer i fritiden. Der er tale om et omfattende problemfelt, og på den baggrund har jeg måtte foretage den afgrænsning, som kommer til udtryk i de tre underspørgsmål. Arbejdet med teorierne om ungdom, fritid og læring har ikke kun peget på problemfeltets kompleksitet og bredde. Det har også bidraget til at skærpe mit blik for, hvilke konkrete spørgsmål det analytisk er muligt at stille og få svar på i forlængelse af min undren over, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede. Det er i arbejdet med teorierne om ungdom, fritid og læring, at jeg har formuleret spørgsmålene til henholdsvis den historiske udvikling, organisationernes aktuelle forståelse af, hvad de mener unge lærer, samt de unges motiver for at deltage i organiserede aktiviteter.

Unge selvorganiserede fritidsliv

I forbindelse med analyserne af de tre problemstillinger, er jeg blevet klar over, at jeg der manglede en brik i det samlede billede af, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede.

Siden de første organiserede tilbud til unge blev introduceret i 1880'erne er udbudet steget markant, kvantitativt og kvalitativt. I begyndelsen af det 21. århundrede findes en bred vifte af organiserede tilbud, som danske unge inviteres til at deltage i; sport, fritids- og ungdomsklub, spejder, kunst- og musikskoler mv. I tillæg til disse tilbud udspiller der sig en række andre aktiviteter i de unges fritid. Overordnet betragtet rækker fritiden ikke til at deltage i alt, og derfor må de unge prioritere, vælge til og fra.

Det er på den baggrund, jeg inddrager et fjerde perspektiv på unges fritidslæring: Unges selvorganiserede fritid. Dette perspektiv og underspørgsmålet er opstået som en konsekvens af de tre oprindelige perspektiver. Jeg har fundet det nødvendigt at inddrage en analyse af unges selvorganiserede fritidsliv, fordi den bidrager med noget væsentligt til problemfeltets overordnede spørgsmål om, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede.

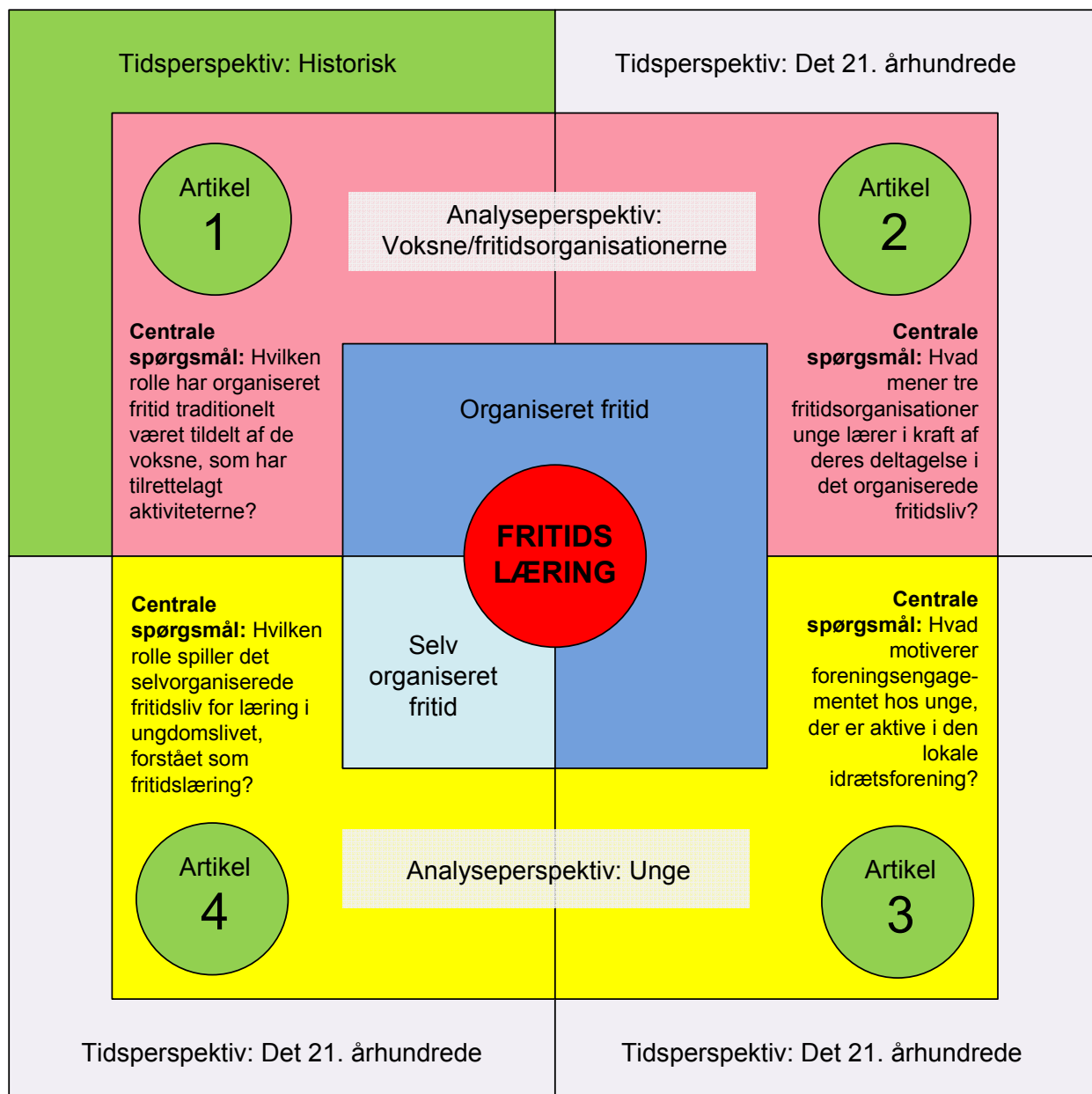
4.

- **Hvilken rolle spiller det selvorganiserede fritidsliv for læring i ungdomslivet?**

Det fjerde underspørgsmål belyser den fritid, der ikke udspiller sig inden for rammerne af fritidsorganisationernes tilbud; den selvorganiserede fritid. Denne analyse bidrager med et vigtigt perspektiv i begrebsliggørelsen af unges fritidslæring. Medlemsopgørelser og undersøgelser peger på, at de unge med alderen mister interessen for de organiserede aktiviteter, hvilket betyder, at de unge i den forbindelse bruger mere tid på de selvorganiserede aktiviteter. En analyse af det selvorganiserede fritidsliv kan belyse, om det selvorganiserede fritidsliv indeholder læreprocesser, der er betydningsfulde for unge, og som måske ikke findes inden for rammerne af det organiserede fritidsliv. Tilsvarende vil en analyse af denne form for fritid kunne præcisere og nuancere elementerne af unges fritid i et læringsperspektiv, og kvalificere svaret på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede.

Dette undersøger jeg i afhandlingens fjerde artikel *Unges selvorganiserede fritid*. Det er primært spørgsmålet om hvad og hvordan unge lærer – ikke i den organiserede fritid, men i den selvorganiserede fritid. Den del af deres hverdag, som ikke består af skole eller aktiviteter tilrettelagt af fritidsorganisationer. Dette gøres med afsæt i unges udsagn om, hvad der motiverer de aktiviteter, deres fritid i øvrigt består af. Ligesom i artikel 3 er det ud fra en betragtning om, at motivation er en betydningsfuld faktor, når man skal lære noget. Artiklen er ikke publiceret.

Figur 1 viser, hvordan jeg undersøger afhandlingens overordnede problemfelt – *Hvorfor tilskrives organiseret fritid en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede?* – og perspektiverne, jeg anlægger, og spørgsmålene jeg stiller i de fire artikler:



Gennem disse fire problemfelter søger afhandlingen svar på, hvorfor organiserede fritidsaktiviteter tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet. Det gør jeg både fra de voksnes perspektiv – repræsenteret ved fritidsorganisationerne – og fra de unges perspektiv – repræsenteret ved både de foreningsaktive unge, og så dem der har sparsom eller ingen tilknytning til fritidsorganisationerne, og selv organiserer deres fritid. Disse svar giver mulighed for at diskutere, om det overhovedet giver mening i det 21. århundrede, at voksne organiserer unges fritid. Måske det viser sig i analysen af de unges perspektiv på fritiden, at der er nogle kompetencer, der er særligt betydningsfulde for dem at udvikle, som ikke er indbefattet i det læringsrum, fritidsorganisationernes aktiviteter sætter rammen om. Analysen kan også pege på nogle læreprocesser, som er betydningsfulde for, at unge kan overgå til livet som voksen, med det ansvar det indebærer; måske lærer de, ifølge organisationerne, noget, som er grundlæggende nødvendigt at kunne for voksne mennesker i det moderne samfund.

Afhandlingens metodiske præmis

Der er forskellige forhold, der har været bestemmende for konstruktionen af afhandlingen og det perspektiv, jeg anlægger på spørgsmålet om, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede. Nogle har jeg haft indflydelse på, andre har været givet på forhånd. En særlig præmis for mit arbejde med afhandlingen har været, at den empiri, der ligger til grund for analysen af de unges motiver for at engagere sig i den lokale idrætsforening, var indsamlet inden, jeg gik i gang med afhandlingen. Tilmed har dette materiale været bearbejdet i en selvstændig undersøgelse og udgivet som rapport (Kofod og Nielsen 2006). Det betyder, at der allerede inden jeg gik i gang, forelå to (for)forståelser; de unges udsagn samt fortolkninger af de unges udsagn. Mit problemfelt er bygget op omkring mine (for)forståelser af unges motiver for at engagere sig i den organiserede fritid og tilføjet nye perspektiver; et historisk, hvor jeg undersøger, hvilken rolle organiseret fritid traditionelt har været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne, og et samtidigt, hvor jeg undersøger hvad tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv.

Jeg har valgt at anvende den filosofiske hermeneutik som videnskabsteoretisk ramme. Det har jeg blandt andet fordi afhandlingen til dels bygger på data, der allerede er indsamlet (secondary analysis). Det betyder, at bagudrettet refleksion er en del af mit metodiske arbejde, og med begreber som

forforståelse og horisontsammensmeltning, finder jeg, at den filosofiske hermeneutik er et meningsfuldt valg.

Beslutningen om at gøre afhandlingen til en artikelsamling, har været længe undervejs. Jeg kunne ikke fra begyndelsen vælge monografien fra. Det er en formidlingsform, som jeg, på baggrund af de opgaver, jeg har skrevet i løbet af min kandidatuddannelse, er rutineret i. I monografien er det muligt at gå i dybden med tematikker og analyse, og forfølge de spor, der dukker op undervejs. Denne form er også oplagt, hvis man som forsker har mulighed for at designe undersøgelsen fra a-z. Sådan har min forskningsproces ikke været. Store dele af min empiri var indsamlet, inden jeg gik i gang med afhandlingen. Jeg havde på dette tidspunkt gjort mig overvejelser om, hvilke spørgsmål jeg ville stille til de unge, jeg havde stillet dem og fået svar på dem. Da jeg gik i gang med min afhandling, var opgaven derfor at definere et relevant problemfelt og tilhørende forskningsspørgsmål, som jeg kunne undersøge og få svar på i den empiri, som forelå. Jeg ønskede i den forbindelse at problemfeltet rakte videre end de unges perspektiv, og inkluderede på den baggrund den historiske analyse og så de voksnes perspektiv repræsenteret ved fritidsorganisationerne. Det er på den baggrund har jeg vurderet, at artikelformen var velegnet for afhandlingen.

Læsevejledning

Da jeg gik i gang med afhandlingen, forestillede jeg mig, at den i form og indhold ville blive homogen. Læseren skulle ubesværet kunne følge, hvordan jeg udforskede unges fritidslæring og besvarede spørgsmålet om hvorfor unges deltagelse i organiserede fritidsaktiviteter tilskrives en særlig og positiv værdi og hvad de unge lærer i fritiden. Jeg så for mig en lineær proces, hvor jeg satte den ene fod foran den anden og resultatet ville være en lækker, sammenhængende tekst, med en tydelig rød tråd fra indledning og problemformulering til konklusion. Men min forskningsproces har været snirklet, hvilket også vil fremgå af de følgende 200 sider.

Denne afhandling er i sin form et produkt, der består af fire hovedafsnit og så fire artikler. Der er tale om en tekst, der på niveau med andre afhandlinger, kan læses som en helhed. Et stykke forskning, der introducerer læseren for en problemstilling, præsenterer en videnskabsteoretisk ramme samt analysernes teoretiske perspektiv. Teksten adskiller sig fra monografien ved, at konklusionen kronologisk kommer *før* analyserne, som findes i de fire artikler.

Enhver forskningsproces har sit eget liv og sin egen præmis. Processen med at skabe denne afhandling kan bedst illustreres som at krydse et vandløb ved springe fra sten til sten i et kompliceret mønster, frem for at krydse direkte og få våde fødder. Dette skyldes flere forhold og kommer tilsvarende til udtryk på flere måder. Inden jeg præsenterer den egentlige læsevejledning, der giver et overblik over afhandlingens indhold, vil jeg give nogle eksempler på, hvordan processen har påvirket og formet teksten.

Ét forhold, det illustrerer processen er, at jeg re-analyserer (secondary analysis) empiri, som er indsamlet til andre formål, for at besvare nye spørgsmål. Her bringer jeg ikke kun interviewudskrifter i spil, men også de refleksioner, analyser og konklusioner, der knytter sig til den oprindelige opgaveformulering og -løsning. Denne arbejdsform, hvor jeg kigger på tidligere indsamlet materiale med nye øjne giver nogle særlige metodiske udfordringer, men giver tilsvarende nogle nye indsigter.

Et andet forhold, der illustrerer processen er arbejdet med tre af afhandlingens fire artikler. Disse er ved indlevering videnskabeligt bedømt og publiceret. Det har fundet sted i en dialog mellem mig som forsker og så tidsskrifternes redaktioner. De har sat spørgsmålstejn ved mine oplæg til artiklerne, og kommet med forslag til, hvordan jeg kunne kvalificere mine analyser. Jeg har taget kommentarerne til efterretning, skærpet, tilføjet og slettet på baggrund af de redaktionelle kommentarer.

Et tredje forhold, der illustrerer processen er, at afhandlingens hovedafsnit og den ene af de fire artikler, er bearbejdet en ekstra gang på baggrund af bedømmelsesudvalgets kommentarer. Ligesom med de tre publicerede artikler, gælder det her, at min tekst er blevet læst og kommenteret af forskere med indsigt i mit forskningsfelt. Også her har jeg taget kritikken til efterretning, gjort mig nye metodiske og teoretiske overvejelser og gennemskrevet teksten.

De mange udfordringer og omskrivninger er blevet en integreret del af min forskningsproces og har givet mig nye erkendelser. De perspektiver jeg har anlagt på unges fritidsliv, er undervejs blevet præget af nogle bestemte blikke, kommentarer og forslag, som har bragt nye vinkler, nye erkendelser og igen rejst nye spørgsmål til mit arbejde med unges fritidslæring.

Jeg har løbende modtaget kvalificeret feedback, der har givet anledning til nye refleksioner, som igen har præget afhandlingens analyser og konklusioner. Processen har været udfordrende, fordi den hele

tiden har bragt nye potentielle forskningsspørgsmål frem i lyset, der minder mig om, at mit arbejde med unges fritidslæring ikke slutter med denne afhandling.

Afhandlingen består af en indledning, der efterfølges af tre hovedafsnit, der redegør for (1) undersøgelsen metodiske præmis, (2) teoriudviklingen samt (3) en konklusion og perspektivering. Herefter følger de fire artikler, hvor afhandlingens problemstilling belyses gennem selvstændige perspektiver.

- **Hovedafsnit: Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring?**

Efter indledningen følger det hovedafsnit, hvor jeg redegør for afhandlingens metodiske præmis for at undersøge unges fritidslæring. Jeg præsenterer de begreber fra den filosofiske hermeneutik, som jeg trækker på. Det er også her jeg redegør uddybende for afhandlingens empiri, og illustrerer, hvordan min analytiske proces har rødder, der rækker længere tilbage end arbejdet med selve afhandlingen.

- **Hovedafsnit: Ungdom, fritid og læring**

Efter redegørelsen for, hvordan jeg undersøger unges fritidslæring følger hovedafsnittet, hvor jeg udvikler mit fritidslæringsbegreb. Læring i fritiden er noget, der i stigende grad er samfundsmæssigt fokus på og accept af, men det er min vurdering, at der ikke findes en fyldestgørende begrebsliggørelse af fritidslæring. Det er på den baggrund, jeg udvikler mit analytiske begreb, der er sammensat af teorier om ungdom, fritid og læring.

- **Hovedafsnit: Konklusion**

Efter udviklingen og præsentationen af begrebet fritidslæring, samler jeg op på afhandlingens fire artikler. Den opsamling danner grundlag for en tværgående analyse af og konklusion på afhandlingens problemformulering: Hvorfor tilskrives organiseret fritid en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede. Svarene rejser en række nye spørgsmål om forholdet mellem de voksnes forventninger til ungdomsgenerationen og dens deltagelse i organiseret fritid og så de unges fritidsprioriteringer i et læringsperspektiv.

- **Afhandlingens fire artikler**

Efter hovedafsnittene følger afhandlingens fire artikler, som med hvert deres perspektiv undersøger unges fritidslæring med henblik på at svare på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede:

- **Artikel 1: Organiseringen af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik.**
Jeg undersøger, hvilken rolle organiseret fritid traditionelt har været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne, med en forventning om, at det kan bidrage til forståelsen af, hvorfor der også i det 21. århundrede er samfundsmæssig konsensus om, at denne form for fritid bidrager med noget særligt og positivt til ungdomslivet.
- **Artikel 2: Læring i det organiserede fritidsliv.**
Jeg undersøger, hvad de voksne, repræsenteret ved tre fritidsorganisationer, mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv. Det er min forventning, at dette perspektiv kan bidrage til svaret på, hvad voksne mener, organiseret fritid bidrager til ungdomslivet med.
- **Artikel 3: Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne.**
Jeg undersøger, hvad der motiverer foreningsengagementet hos unge, der er aktive i den lokale idrætsforening. Svaret på dette spørgsmål supplerer de voksnes syn på organiseret fritids rolle i ungdomslivet, og gør det muligt at sammenligne med henblik på at finde ud af, om og i hvilket omfang voksne og unge har sammenfaldne interesser.
- **Artikel 4: Unges selvorganiserede fritid**
Jeg undersøger, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for unges læring i ungdomslivet. Undersøgelser peger på, at de unge med alderen i højere grad prioriterer selvorganiserede aktiviteter, på bekostning af de organiserede fritidstilbud. Analysen af de læreprocesser, der knytter sig til det selvorganiserede fritidsliv, bidrager til indsigt i, om denne form for fritid tilbyder de unge noget, de finder mere relevant, end det de kender fra den organiserede fritid og hvorfor.

Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring?

Hverken afhandlingens empiri, teori eller metode er tilfældigt udvalgt, men der er forskellige forhold, der har haft indflydelse på konstruktionen af afhandlingen og det perspektiv, jeg anlægger på spørgsmålet om, hvad unge lærer i den (selv)organiserede fritid, og hvordan de lærer det. Nogle har jeg haft indflydelse på, andre har været givet på forhånd. På den baggrund er det væsentligt at redegøre for samspillet mellem de dele, der har været givet på forhånd og så de dele, hvor jeg aktivt har truffet et valg.

I dette hovedafsnit redegør jeg for, hvordan jeg har undersøgt unges fritidslæring. Jeg præsenterer de empiriske delelementer, som jeg har inddraget for at nå til en forståelse af unges fritidslæring i det 21. århundrede, ligesom jeg illustrerer, hvordan disse dele indgår i afhandlingen. I dette hovedafsnit referer jeg til mit teoretiske begreb *fritidslæring*. Udviklingen af dette redegør jeg for i hovedafsnittet Ungdom, fritid og læring, der følger efter dette afsnit.

Afsnittet afsluttes med, at jeg retter et kritisk blik på forudsætningen for og arbejdet med min analyse i spørgsmålet om unges fritidslæring. Hensigten er at reflektere over de muligheder og begrænsninger, der ligger i, at afhandlingen empirisk er konstrueret, som den er, og på den måde synliggøre og skærpe erkendelsen af, hvordan afhandlingens analyser er frembragt og dermed fundamentet for konklusioner og perspektivering (Gilje og Grimen 1995:12, 17, Fredslund 2005:95ff). I hele dette hovedafsnit, der rejser spørgsmålet om, hvordan jeg kan undersøge unges fritidslæring, trækker jeg på begreber fra den filosofiske hermeneutik (Gadamer 2004, Højbjerg 2004, Fredslund 2005, Darmer og Nygaard 2005).

Afhandlingens videnskabsteoretiske ramme

I det følgende redegør jeg for, hvordan jeg har arbejdet med spørgsmålet om unges fritidslæring, herunder de overvejelser jeg har gjort mig i løbet af den proces der strækker sig fra, jeg tilrettelagde indsamlingen af mine første data til jeg satte det sidste punktum i afhandlingens konklusion. Videnskabsteorien anvender jeg til at organisere og systematisere mine data og til at skabe oversigtlighed og systematik (Colling og Køppe 1995:21 og 29)

Måden jeg organiserer, systematiserer og reflekterer på, afspejler min videnskabsteoretiske ramme – den filosofiske hermeneutik.

Med den filosofiske hermeneutik som videnskabsteoretisk ramme, er der nogle særlige forhold, der gør sig gældende. Valget af den videnskabsteoretiske ramme, svarer til, at jeg tager en brille på, hvor størrelse på glas og stel samt glassenes styrke er bestemmende for, hvad jeg ser, og dermed også for analysearbejdet og konklusionen. Der findes mange videnskabsteoretiske tilgange inden for humaniora, og mange udsyn, der med hvert deres perspektiv kunne indgå som ramme i undersøgelsen af unges fritidslæring.

Jeg har valgt at anvende den filosofiske hermeneutik som videnskabsteoretisk ramme. Det har jeg blandt andet fordi afhandlingen til dels bygger på data, der allerede er indsamlet (secondary analysis), dels data jeg ikke tidligere har arbejdet med, med en forventning om at det kan tilføre analysen noget nyt. Det betyder, at bagudrettet refleksion er en del af mit metodiske arbejde, og med begreber som forforståelse og horisontsammensmeltning, finder jeg, at den filosofiske hermeneutik er et meningsfuldt valg.

Reliabilitet og validitet

I det følgende redegør jeg for analysernes reliabilitet og validitet. En central pointe med den filosofiske hermeneutik er, at det med denne tilgang ikke giver mening at tale om reliabilitet (Fredslund 2005:95). Nok kunne en anden forsker vælge at arbejde med den samme empiri som jeg, men fordi forskeren, ud fra et filosofisk hermeneutisk perspektiv, er aktiv medspiller i tolkningsprocessen, bringes en subjektiv forforståelse ind som element i analysen, der derfor altid vil være unik. Dermed vil analyserne – om end med udgangspunkt i den samme empiri - altid variere i form, indhold og konklusion. Tilsvarende ville mine forskningsresultater variere, hvis jeg på et senere tidspunkt lagde den samme empiri til grund for en ny analyse.

Dette er tilfældet med analyserne i afhandlingens to sidste artikler, hvor empirien forudgående har været analyseret til et andet formål. Dels vil min horisont og dermed min forforståelse i dag altid være forskellig fra den i går. Dels har jeg bearbejdet empirien én gang tidligere, hvilket har præget og forandret min forforståelse og dermed det perspektiv, jeg anlægger på interviewene med de unge i

afhandlingens analyse. Dette illustreres i afsnittet Afhandlingens dialektik, ligesom der findes flere refleksioner, der knytter sig til at genanvende data i afsnittet Secondary analysis.

Med spørgsmålet om analysernes validitet – eller gyldighed – er sagen en ganske anden inden for den filosofiske hermeneutik. Her er det en pointe, at jeg som forsker tydeligt tilkendegiver mig egen forforståelse, netop fordi den i mødet med empirien er retningsgivende for forskningsresultatet. Når der ikke er tale om objektiv dataindsamling, er det nødvendigt at redegøre for de faktorer, der kan have påvirket resultatet. Dette gælder alt fra det sociale og fysiske rum, der har udgjort rammen for dataindsamling, til min egen (for)forståelse og de tolkningsprocesser, der ligger til grund for analyse og konklusion. Det vil således være muligt for en anden forsker at forfølge mit spor og forholde sig til, hvordan omstændighederne for dataindsamlingen, samt min forforståelse har påvirket analysen (Fredslund 2005:96). Det er med dette en mente, jeg har udarbejdet mit metodeafsnit, med henblik på at det kan fungere som en vejviser til læseren. Det er min hensigt at enhver skal kunne følge mit spor helt tilbage til 2004, hvor jeg gennemførte de første interview med unge der går i fritids- og ungdomsklub, til processen med afhandlingen, hvor jeg rejste nye spørgsmål til unges organiserede fritidsliv.

Repræsentativitet

Det giver ikke mening at tale om repræsentativitet da tyngden i afhandlingens data er kvalitativt. Jeg har foretaget en række til- og fravalg, der afgrænser analyser og konklusioners udsigelseskraft.

Et eksempel på dette, er empirien, der ligger til grund for afhandlingens tredje artikel. Den udgøres af interview med en bestemt gruppe unge. De er alle foreningsaktive, der er engagerede som hjælpetrænere. Det sætter idrætsorganisationerne pris på, hvilket de gerne vil anerkende med forventning om, at det motiverer de unge og styrker deres engagement yderligere. Dette kommer til udtryk i kurser som Ung på banen.

Et andet eksempel er interviewene med de 12-18-årige unge, der ligger til grund for afhandlingens fjerde artikel. Den en gruppe unge er inviteret til at deltage på baggrund af deres tilknytning til fritids- og ungdomsklub. Den anden gruppe er inviteret med afsæt i at de gik på en ungdomsuddannelse i en bestemt region.

Fælles for de to grupper er, at de har besvaret spørgsmål med fokus på deres fritidsprioriteringer. På den baggrund indeholder data de unge beskrivelser af deres fritidsprioritering i forhold til deres hverdag. Jeg ser en overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse. Jeg ser hvordan fritiden overvejende defineres overfor timerne i skolen. Jeg ser i mindre grad, hvordan en konkret ungdomsuddannelse påvirker fritiden, hvilket afspejler, at dem jeg har talt med, som er i gang med en gymnasial uddannelse beskriver fritiden med mere vægt på lektier end tilfældet er for eksempel unge, der fortsat går i grundskolen.

Overordnet betragtet kan man fristes til at tro, at analyserne fortæller noget generelt om danske unge, netop fordi alle danske unge har en hverdag med skole og fritid. Rigtig mange har også et fritidsjob. Endnu mere almindeligt er det at de deltager i organiserede fritidstilbud. Men fordi der er tale om kvalitative interview, vil afsættet for analyser og konklusioner være netop de unge, der har deltaget – ingen andre.

Det betyder ikke, at arbejdet er meningsløst. Nok fortæller analysen af de foreningsaktive unge ikke noget om unge, der medlem af en idrætsforening og dyrker deres sport som medlem, uden at engagere sig i den frivillige dimension af foreningskulturen. Udsigelseskraften refererer til en særlig gruppe unge, og er interessant for så vidt, at vi får noget væsentligt at vide om, hvad der motiverer dem. Men denne viden kan bidrage til foreningernes interesse for, at flere unge for lyst til at engagere sig videre end deres egen deltagelse i sportshallen.

Den viden, der genereres på baggrund af kvalitative analyser, kan også danne grundlag for andre studier, hvor man kan tale om repræsentativitet. Det var tilfældet for den oprindelige kvalitative analyse af unge i fritids- og ungdomsklub. Her var undersøgelsesdesignet tilrettelagt med henblik på at det kvalitative blev lagt til grund for en survey. Her blev 3000 spørgeskemaer sendt ud til 90 fritids- og ungdomsklubber. Spørgeskemaer, der var udarbejdet med afsæt i den viden om denne gruppe unge, vi havde indhentet gennem blandt andet interview. På samme måde fortæller analysen af de foreningsaktive unge, hvilke kategorier, der er meningsfulde for dem, og kunne danne grundlag for en kvantitativ undersøgelse, hvor samtlige foreningsaktive unge i DGI blev inviteret til at deltage.

Den filosofiske hermeneutik

Der findes mange udlægninger af hermeneutikken, og hvori den består (fx Højbjerg 2004:309f). Jeg trækker på begreber fra den tyske filosof Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik, som han udlægger første gang i 1960 i hovedværket *Sandhed og Metode*.

Med den filosofiske hermeneutik brød Gadamer med det traditionelle syn på forholdet mellem subjekt og objekt (Fredslund 2005:75, 77). Gadamer mente, at virkeligheden erkendes subjektivt, hvilket i den filosofiske hermeneutik udtrykkes ved, at forskeren bringes ind som en aktiv medspiller i forskningsprocessen (Darmer og Nygaard 2005:28). Et andet centralt træk ved den filosofiske hermeneutik er, at virkeligheden ikke kan fastfryses i et forskningsresultat, men er genstand for en uendelig fortolkningsproces. Nedenfor vil jeg kort præsentere hovedtrækkene i den filosofiske hermeneutik, som jeg forstår og anvender den.

Den filosofiske hermeneutik anviser, hvordan jeg som forsker i arbejdet med mit genstandsfelt, gennem en fortolkningsproces kan opnå en dybere forståelse af fritidslæring; hvilken rolle (selv)organiseret fritid spiller for læring i ungdomslivet. Blandt hermeneutikkens centrale begreber er (for)forståelse og horisont, som refererer til, at jeg ikke møder mit genstandsfelt forudsætningsløst (Højbjerg 2004:322). Som forsker befinder jeg mig altid et bestemt sted, der giver et bestemt udsyn (horisont), som er med til at definere forståelsen af mit problemfelt på et givet tidspunkt i forskningsprocessen (Gadamer 2004:288). Fordi der er tale om en forsknings*proces*, vil forståelsen, når den danner udgangspunktet tage form som en *for*forståelse, en særlig opfattelse der gælder "... før man har undersøgt alle sagligt afgørende momenter" (Gadamer 2004:258).

Fordi jeg som forsker er en aktiv medspiller i fortolkningsprocessen, er det afgørende, at jeg er bevidst om min(e) *for*forståelse(r) for på den måde at blive i stand til at skelne mellem denne og så det undersøgte (Gadamer 2004:256). *For*forståelse tager ikke kun form som et bestemt udsyn, jeg selv bringer med ind i forskningsprocessen. Det undersøgte, i form af min empiri, udgør tilsvarende en *for*forståelse, som jeg må forstå i relation til dens kontekst, ligesom jeg har en teoretisk *for*forståelse – fritidslæring. Disse dele repræsenterer hver deres horisont, som bringes sammen med henblik på at bryde med de forskellige *for*forståelser og lede til en ny samlet forståelse af mit problemfelt (Gadamer 2004:291). Ifølge Gadamer er det ikke givet, at jeg opnår ny forståelse, men sker det, er der tale om en

horisontsammensmeltning (Jørgensen 2004:xxi). I Figur 2 illustrerer jeg med et skema afhandlingens forforståelser og i hvilke artikler, de indgår som en del af min samlede horisont.

En væsentlig pointe i filosofisk hermeneutik er, at forståelsen kun er flygtig. Den nye forståelse af fritidslæring vil i mødet med nye horisonter blive til en forforståelse, der kan indgå i nye undersøgelser. I den filosofiske hermeneutik er forståelse således en uendelig proces (Fredslund 2005:81). Af samme grund er Gadamer's begreb den hermeneutiske cirkel ofte oversat til den hermeneutiske spiral uden begyndelse og uden ende, som netop illustrerer progressionen, hvor mødet mellem forforståelser skaber forståelse, som igen bliver til forforståelse, når de nye spørgsmål, der rejser sig, skal besvares.

Med den filosofiske hermeneutik som videnskabsteoretisk grundlag bliver jeg i stand til at klarlægge de komplekse betingelser, der ligger til grund for min(e) fortolkning(er) af unges fritidslæring, som de(n) kommer til udtryk i analyser, konklusion og perspektivering (Gadamer 2004:281). Jeg forstår, ligesom den filosofiske hermeneutik, viden som en (uafsluttet) proces, jeg selv er en aktiv del af. Samtidig tilbyder den filosofiske hermeneutik et begrebsæt, der gør det muligt for mig at håndtere afhandlingens forskellige empiriske og teoretiske dele, hvor jeg selv indgår som en aktiv medspiller.

Afhandlingens empiri

En særlig præmis for mit arbejde med afhandlingen har været, at den empiri, der ligger til grund for analysen af de unges egne udlægninger af (selv)organiseret fritid i Artikel 3 *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne* og Artikel 4 *Unges selvorganiserede fritid*, var indsamlet inden, jeg gik i gang med afhandlingen. Tilmed har dette materiale været bearbejdet i tre selvstændige undersøgelser og udgivet som rapporter (Kofod og Nielsen 2005, Kofod og Nielsen 2006, Kofod og Sørensen 2006). Det betyder, at der allerede inden jeg gik i gang, forelå to (for)forståelser; de unges udsagn samt mine fortolkninger af de unges udsagn. Jeg har efterfølgende bygget mit problemfelt op omkring mine (for)forståelser af unges beskrivelser af og tanker om deres (selv)organiserede fritid og tilføjet nye perspektiver; et historisk, hvor jeg undersøger baggrunden for at organisere unges fritid og et samtidigt, hvor jeg undersøger fritidsorganisationernes aktuelle forståelse af fritidslæring. Det er begge voksenperspektiver, som jeg lader supplere de unges perspektiver, og disse udfoldes i afhandlingens Artikel 1 *Baggrunden for at organisere danske unges fritid. Et historisk tilbageblik* og Artikel 2 *Læring i det organiserede fritidsliv*.

Min praksis

I Figur 2 præsenterer jeg afhandlingens (for)forståelser, deres indbyrdes relation og de horisonter – artikler – hvor jeg bringer dem sammen i forskellige kombinationer. For eksempel Artikel 2 – *Læring i det organiserede fritidsliv*, som har den organiserede fritid fra de voksnes perspektiv tilfælles med Artikel 1 *Organiseringen af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik* og kontekst tilfælles med Artikel 3 *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne* og Artikel 4 *Unges selvorganiserede fritid*. Derimod er artiklen den eneste, hvor datamaterialet alene stammer fra fritidsorganisationerne¹.

Jeg er bevidst om og synliggør mine empiriske og teoretiske (for)forståelser og deres indbyrdes analytiske relationer i de fire perspektiver, jeg anlægger for at undersøge, hvad de unge lærer i den (selv)organiserede fritid og hvordan. Det er en præmis for, at jeg kan bringe dem sammen i endnu en horisontsammensmeltning, hæve mig over *forforståelsen* og opnå en ny forståelse af unges fritidslæring.

Mine empiriske og teoretiske *forforståelser* samt min bevidsthed om disse repræsenterer alt det, jeg tror, jeg ved om unges fritidslæring. Denne bevidsthed er samtidig en forudsætning for, at jeg kan udfordre dem, og på baggrund af mine fire selvstændige analyser, der bygger på hver deres kombination af afhandlingens forskellige *forforståelser*, byde ind med en ny fortolkning og beskrivelse af unges fritidslæring.

Samtidig må jeg forvente, at afhandlingens konklusioner og perspektiver på fritidslæring vil give anledning til at rejse nye spørgsmål; for eksempel kan jeg ikke på forhånd vide, om det overhovedet giver mening i det 21. århundrede, at voksne organiserer unges fritid. Måske det viser sig i analysen af de unges perspektiv på fritiden (Artikel 3 og Artikel 4), at der er nogle kompetencer, der er særligt betydningsfulde for dem at udvikle, som ikke er indbefattet i det læringsrum, fritidsorganisationernes aktiviteter sætter rammen om (Artikel 2).

¹ Med undtagelse af citatet fra Dansk Ungdomsfællesråds formålsparagraf i Artikel 1, *Organiseringen af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik* (Kofod 2009a).

Den filosofiske hermeneutik har været en konstruktiv mulighed for at håndtere afhandlingens mange (for)forståelser og lade disse krydse hinanden i forskellige kombinationer, som illustreret i Figur 2. Med begreberne om (for)forståelse/horisont og horisontsammensmeltning bliver det muligt at bringe afhandlingens mange dele i spil samt redegøre for deres indbyrdes forhold og dermed synliggøre den analytiske proces.

Figur 2				
Forforståelser	Artikel 1 <i>Organiseringen af danske unges fritid</i>	Artikel 2 <i>Læring i det organiserede fritidsliv</i>	Artikel 3 <i>Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne</i>	Artikel 4 <i>Unge selvorganiserede fritid</i>
• Fritid				
	Organiseret			Selvorganiseret
• Empiriens perspektiv				
	Voksne Repræsenteret ved fritidsorganisationerne			
			Unge	
• Kontekst				
	Historisk nedslag: 1880'erne 1940'erne			
	Det 21. århundrede			
• Empiriens karakter				
	Historisk dokumentation : Primære kilder Sekundær litteratur			
		Tekst produceret af fritidsorganisat ionerne		
	Kvalitative interview			
				Survey

I resten af dette hovedafsnit – Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring? – fokuserer jeg på min(e) empiriske forforståelse(r), herunder hvad afhandlingens konstruktion har betydet for mine arbejdsbetingelser, og hvordan jeg med hermeneutikkens begreber er blevet i stand til at håndtere

sammensætningen af empiri indsamlet og bearbejdet i tidligere undersøgelser og supplere dette materiale med nye perspektiver – ét historisk blik og ét voksenblik – på fritidslæring. I det efterfølgende hovedafsnit – Ungdom, fritid og læring – redegør jeg for mit fritidslæringsbegreb, som er udviklet på baggrund af teoretiske forforståelser af ungdom, fritid og læring.

Afhandlingens dialektik

I dette afsnit illustrerer jeg, hvilke delelementer afhandlingen består af, samt hvordan disse indgår i et (komplekst) dialektisk forhold. De forforståelser, der ligger i delelementerne, har påvirket hinanden gensidigt i løbet af den samlede proces, der ligger til grund for afhandlingens analyser, konklusioner og perspektiver. Dermed også sagt, at selvom afhandlingen fremstår som en helhed med metode, teori, analyse og konklusion, så byder den ikke ind med et universelt facit, men rejser nye centrale spørgsmål til unges læring i det organiserede fritidsliv.

Dette afsnit giver et overblik over min arbejdsproces og fremstår overvejende i punktform. I afsnittet der følger, præsenterer jeg uddybende afhandlingens empiriske grundlag. For nærværende koncentrerer jeg mig om min arbejdsproces, der er illustreret i to faser: Min forskning før jeg gik i gang med afhandlingen – pkt. a), b) og c) – og så forløbet med afhandlingen, der her er illustreret ved dels den analytiske ramme, som afspejles i afhandlingens tekst – pkt. d), e) og f) – og så afhandlingens artikler – pkt. g), h), i) og j).

Jeg har valgt bogstaver til at illustrere præmissen for mit analysearbejde, hvor mine forforståelser er udviklet og tilføjet fortløbende (Fredslund 2005:81). Tal vil sende et signal om, at punkterne er afsluttede, hvilket ikke er tilfældet. Det bedste eksempel på dette er, at den empiri, der består af de unges udsagn er indsamlet før, jeg gik i gang med afhandlingen. Den er først bearbejdet i forhold til de undersøgelser, der i første omgang gav anledning til at afdække unges fritidsliv. Dernæst er den bearbejdet i forhold til denne afhandling, hvor den er sat i spil i forhold til afhandlingens teoretiske forforståelse, som består af både resultaterne fra de oprindelige undersøgelser og så ny teoretisk indsigt.

Før afhandlingen

a) Tilrettelæggelsen af dataindsamling i tre undersøgelser, på baggrund af forforståelse af tre

felder.

b) Refleksioner i bearbejdelsen af tre rapporter

c) Resultat: tre rapporter:

- Det normale ungdomsliv (Kofod og Nielsen 2005)
- Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv (Kofod og Nielsen 2006)
- Unge og biblioteker (Kofod og Sørensen 2006)

Udarbejdelsen af de tre rapporter bidrager først og fremmest med et omfattende empirisk materiale, der dokumenterer unges fritid i bredden og i dybden, og som bringer forskellige forforståelser af fritidslæring ind i afhandlingen. Her er måden indsamlingen af data er tilrettelagt og gennemført på, samt rapporternes erfaringer og konklusioner væsentlige. Dette indgår som en del af den forforståelse, som jeg bringer med ind i arbejdet med afhandlingen, og dermed påvirker afhandlingens analytiske ramme samt afhandlingens tekst og artikler.

Afhandlingens analytiske ramme

d) Filosofisk hermeneutik

e) Teoretiske begreber: Ungdom, fritid, læring

- arbejdet sammen til begrebet *fritidslæring*

f) Indsamling af data, der supplerer de unges perspektiv:

- Historisk afsøgning af organiseringen af unges fritidsliv
- Organisationernes perspektiv på unges fritidslæring

d), e) og f) har gensidigt bidraget til forståelsen og analysen af unges fritidslæring. Arbejdet har medvirket til både en udvidelse og en indsnævring af den forforståelse af unges fritidslæring, som jeg fik fra a), b) og c). Min begrebsafklaring er blevet mere nuanceret af arbejdet med den historiske artikel. Min indsamling af data til den historiske artikel og artiklen med organisationernes perspektiv er guidet af mine begreber, mens de endnu var under udarbejdelse. I den forstand illustrerer den hermeneutiske spiral dette analytiske arbejde: Processen har været fremadskridende og komponenterne

i min forforståelse er blevet korrigeret og har forandret sig i kraft mødet mellem den teoretiske og den empiriske forforståelse (Andersen 1990:170ff, Gilje og Grimen 1995:155).

Afhandlingens artikler

g) Organiseringen af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik

h) Læring i det organiserede fritidsliv

i) Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne

j) Unges selvorganiserede fritid

I udarbejdelsen af afhandlingens fire artikler – pkt. g), h), i) og j) – er a), b) og c) i en horisontsammensmeltning bragt sammen med d), e) og f) og bidrager i konklusion og perspektivering med ny viden om unges fritidslæring.

Præsentation af afhandlingens empiriske grundlag

I dette afsnit præsenterer jeg afhandlingens empiriske grundlag. Min undersøgelse af unges fritid afgrænses yderligere ved overvejende at fokusere på, hvad de unge lærer inden for rammerne af organiseret fritid, som spænder vidt og dækker alt fra foreningsidræt til fritids- og ungdomsklubber. Fælles for den organiserede fritid er, at den udspiller sig på en særlig præmis, hvor voksenstyring og forpligtelse er centrale faktorer for måden aktiviteten er struktureret og udspiller sig på. Dette perspektiv suppleres i afhandlingens sidste artikel med en analyse af unges selvorganiserede fritid. (Se hovedafsnittet Ungdom, fritid og læring).

I dette afsnit redegør jeg for, hvordan jeg har grebet indsamlingen af afhandlingens empiriske materiale an. Det gør jeg fordi mit videnskabsteoretiske standpunkt forudsætter, at jeg er bevidst om den forforståelse, der ligger i afhandlingens forskellige perspektiver og i udgangspunktet holder disse adskilt, som en præmis for at kunne samle disse og frembringe ny viden om unges fritidslæring. En anden grund er, at indsigten i dataindsamlingsprocessen er vigtig at kende for at kunne følge det analytiske arbejde med spørgsmålet om unges fritidslæring. I den forstand supplerer dette afsnit det

foregående – Afhandlingens Dialektik – ved at gå bagom præmissen for og valgene, der knytter sig til den empiriske forforståelse.

Der er tale om perspektiver, der bygger på dels en historisk redegørelse af organiseringen af danske unges fritid, dels udsagn som repræsenterer tre fritidsorganisationer (og dermed et voksenperspektiv), og dels udsagn fra unge, der er blevet bedt om at fortælle om deres fritid. Indsamlingen af denne viden er foretaget med hensyn til ønsket om at nå så tæt på de givne perspektiver som det er muligt uden, at jeg selv repræsenterer de unge eller de voksne i fritidsorganisationerne, eller for den sags skyld har været vidne til udviklingen omkring organiseringen af unges fritid i 1880'erne og 1940'erne.

Tre undersøgelser

Inden jeg beskriver, hvordan jeg metodisk har grebet dataindsamlingen an samt resultatet af denne, præsenterer jeg kort² de tre undersøgelser, hvor empirien, der i afhandlingen danner grundlag for de unges perspektiv, stammer fra. I præsentationen fokuserer jeg på undersøgelseernes konklusioner samt dataindsamlingen. De tre undersøgelser har jeg tilrettelagt, gennemført og afrapporteret på Center for Ungdomsforskning i perioden 2004-2006:

1. Det normale ungdomsliv (forkortes Klub)

Det normale ungdomsliv (Kofod og Nielsen 2005) bidrager med viden om, hvordan ungdomslivet udspiller sig for unge, der går i fritids- og ungdomsklub.

Undersøgelsen konkluderer, at de unge, med få undtagelser, har det godt og trives. Det normale ungdomsliv befinder sig et sted mellem det problemfyldte og det problemfrie. I overgangen mellem barndom og voksenliv konfronteres de unge i stigende grad med en virkelighed, der på godt og ondt er dem fremmed, og hvis krav og udfordringer de fleste af dem forstår at håndtere.

Dette er afdækket empirisk på baggrund af en flerhed af kvalitativ data samt en survey (n:1007). Den kvalitative data består af individuelle interview, fokusgruppeinterview, ung-til-ung-interview,

² En længere redegørelse for de tre undersøgelser, der empirisk repræsenterer de unges perspektiv i spørgsmålet om fritidslæring, findes som bilag. Her udfoldes hvem rekvirenterne er, hvad jeg undersøgte, hvordan jeg undersøgte det og hvad jeg fandt ud af. Alle tre undersøgelser er tilgængelige på Center for Ungdomsforskningens hjemmeside www.cefu.dk.

fremtidsværksted (se fx Jungk og Müllert 1984), sms, email og deltager-observation. Interview, deltagerobservation og survey indgår som empirisk grundlag i afhandlingen.

2. Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv (forkortes Idræt)

Unge, Kompetenceudvikling og Foreningsliv (Kofod og Nielsen 2006) bidrager med viden om unges kompetenceudvikling i det frivillige idrætsforeningsliv.

Undersøgelsen konkluderer, at de unges motiver for at engagere sig tager udgangspunkt i dem selv, men også at motiverne er tæt forbundet med at gøre noget for andre. For eksempel lægger de unge vægt på den drivkraft, der ligger i at undervise børn, se dem gøre fremskridt og gøre dem glade, ligesom ungdomsfællesskabet omkring sporten er en vigtig faktor.

Dette afdækkes empirisk på baggrund af kvalitative individuelle interview med fem unge aktive samt to foreningsledere. Dertil kommer et postkort, som de unge har skrevet til sig selv i forbindelse med et DGI-kursus. Her svarer de på spørgsmålet *Hvad laver jeg om et år?* Postkortene samt interviewene med de fem unge indgår som empirisk grundlag i afhandlingen.

3. Unge og biblioteker (forkortes Bibliotek)

Unge og Biblioteker (Kofod og Sørensen 2006) bidrager med viden om, hvordan biblioteket kan indgå i ungdomslivet.

Undersøgelsen består af to dele. Første del fokuserer bredt på de unges fritidsliv. Anden del indeholder de unges oplevelse af det eksisterende bibliotek og deres bud på et bibliotek, der opfylder deres behov. Konklusionen på undersøgelsens første del viser, at de unges hverdag er karakteriseret ved at være i forandring og ved at være sammensat. Forandringen præges af faktorer som overgangen til ungdomslivet og til ungdomsuddannelserne og sætter sine spor i de krav, der stilles til de unge socialt og fagligt. Konklusionen på undersøgelsens anden del er udformet som et bud på et bibliotek, som de unge kan identificere sig med. Der er tale om en hybrid af det eksisterende bibliotek og de steder i byrummet, hvor de i øvrigt hænger ud: cafeer, biografte, butikker etc. Det er et sted, som er specialdesignet til dem som unge. Et sted hvor de kan få lov til at afprøve deres nye identitet som unge.

Den første del afdækkes empirisk på baggrund af kvalitative individuelle interview og kvalitative gruppeinterview med ni unge. Den anden del afdækkes empirisk på baggrund af et fremtidsværksted (se fx Jungk og Müllert 1984) med 16 unge. Interviewene med de ni unge indgår som empirisk grundlag i afhandlingen.

Fælles for de tre undersøgelser er, at indsamlingen af data er tilrettelagt med henblik på at bringe de unges perspektiv på det at være ung i begyndelsen af det 21. århundrede i fokus. I tillæg til de tre undersøgelser har jeg afdækket organiseringen af unges fritidslæring historisk, hvilket præsenteres i den første af afhandlingens fire artikler. Jeg har også suppleret de unges perspektiv med fritidsorganisationernes perspektiv ved at undersøge, hvad Dansk Ungdoms Fællesråd, Danske Gymnastik og Idrætsforeninger og Ungdomsringen – fritids- og ungdomsklubber i Danmark mener unge lærer i kraft af deres deltagelse i organisationernes aktivitetstilbud. Dette præsenteres i artiklen, der følger efter det historiske tilbageblik.

Indsamling og fortolkning af empiri

Denne redegørelse for, hvordan jeg har indsamlet og fortolket afhandlingens empiriske grundlag, er inddelt i tre dele:

1. Historisk tilbageblik
2. Fritidsorganisationerne
3. De unge

Det skyldes, at det historiske tilbageblik, det tekstmateriale som ligger til grund for fritidsorganisationernes perspektiv på unges fritidslæring samt de kvalitative og kvantitative data, som ligger til grund for de unges eget perspektiv, repræsenterer tre forskellige typer af dokumentation, som på hver deres måde bidrager til min forforståelse.

Historisk

Jeg har i min forskning i unges fritidslæring ønsket at kende baggrunden for at organisere unges fritid. Jeg antager for eksempel, at en historisk afdækning af organisationernes hensigter med fritidstilbudene vil kunne bidrage til diskussionen af, hvilken rolle aktiviteterne spiller – eller skal spille – i det 21.

århundrede. Det store spørgsmål var, hvordan jeg afgrænsede min undersøgelse. Jeg har fra tidligere historiske studier en bred indsigt i 1800-tallets demokrati- og socialhistorie og ved på den baggrund, at udviklingen i denne periode på centrale områder danner grundlag for den måde, det danske samfund i dag er organiseret på (Kofod m.fl. 1999, Kofod m.fl. 2000, Kofod m.fl. 2002). Dette har givet anledning til at undersøge, hvordan den samfundsmæssige udvikling i slutningen af 1800-tallet danner grundlag for, at arbejds- og aftenhjem i 1880'erne rammesættes af datidens filantroper. Dernæst har jeg inkluderet tre begivenheder i 1940'erne: For det første etableringen af Dansk Ungdomsfællesråd og for det andet etableringen af Ungdomsringen; organisationer der siden har været toneangivende inden for ungdomspolitik og unges fritidsliv. For det tredje den danske regerings nedsættelse af en ungdomskommission i 1945.

Den historiske afdækning belyser organiseringen af unges fritid med læring som særligt fokus. Det er inden for denne ramme, at jeg analytisk har fortolket og fremstillet organiseringen af danske unges fritid historisk. I den sammenhæng har det været afgørende at være bevidst om, at jeg har udviklet mit fritidslæringsbegreb på baggrund af ungdom, fritid og læring (se hovedafsnittet Ungdom, fritid og læring); begreber som ikke nødvendigvis havde de samme udtryk eller de samme betydninger i 1880'erne eller 1940'erne, som de har i begyndelsen af det 21. århundrede. Derfor har jeg i mit analytiske arbejde måtte være åben for, at jeg ikke fandt nogen af delene udtrykt i den teoretiske form, som jeg har udarbejdet (fx Gilje og Grimen 1995:147). Denne åbenhed har dog ført til, at jeg har været i stand til at identificere alle tre begreber, men under tidssvarende former og udtryk. Et eksempel herpå er, at ungdomsbegrebet ikke eksisterer selvstændigt i 1880'erne. Fritidstilbuddene er henvendt til henholdsvis *børn* og så *unge mænd* og *unge kvinder* (se Artikel 1).

Overvejelser om til- og fravalg af historiske nedslag

For at få indsigt i baggrunden, for at unges deltagelse i organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede, fordyber jeg mig i afhandlingens første artikel historisk i spørgsmålet.

Artiklen er ikke skrevet med sammenligning for øje. Den er skrevet ud fra en antagelse om, at vi er i stand til at opnå en dybere forståelse af vores samtid, og agere mere kvalificeret i forhold til vores fremtid, hvis vi kender vores fortid.

Den store danske fortælling er centreret omkring demokratiseringen og moderniseringen af det danske samfund, som har rødder i 1800-tallet og udvikler sig op gennem 1900-tallet (se fx Schmidt og Kristensen 1986, Korsgaard 1997, Thomsen 1998, Mørch 1998)

I den forstand er det en del af min antagelse, at der er en sammenhæng mellem etableringen af arbejds- og aften hjem i 1880'erne, Dansk Ungdomssamvirke, Ungdomsringen og ungdomskommissionen i 1940'erne og så at organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede. Jeg anlægger ikke et perspektiv, hvor jeg anskuer denne sammenhæng som lineær eller en rød tråd jeg kan følge, og så oversætte begivenhederne direkte til betydningstilskrivelsen af organiseret fritid i det 21. århundrede.

Jeg tilstræber at afgrænse min analyse ved at anlægge et læringsperspektiv på begivenhederne. Det betyder at jeg historisk placerer de konkrete begivenheder i 1880'erne og 1940'erne i en samfundsmæssig kontekst, men mit blik søger specifikt efter, baggrunden for, at de voksne ønsker at tilbyde unge organiserede aktiviteter, og i hvilket omfang dette kan forbindes med læring.

Afgrænsning

I 1800-tallet opstår fritid som en del af industrialiseringen og muligheden for at organisere sig, bliver en realitet med grundloven i 1849. Mit nedslag er 1880'ernes København, hvilket betyder at mine analyser fortæller noget om, hvordan voksne i storbyen engang forholdt sig til børn og unges fritid. Mit nedslag i 1940'erne fortæller tilsvarende om etableringen af et samarbejde mellem fritidsorganisationer, der alle har unge som målgruppe. Samtidig udvikles nye fritidstilbud i form af klubber til unge. Nogle år senere beslutter datidens politikere at afdække ungdomslivet, som det tog sig

ud i slutningen af 1940'erne, hvilket sammen med de efterfølgende handlinger også bidrager til historien om, hvorfor organiseret fritid blev tilskrevet en særlig og positiv værdi.

Der er således tale om et begrænset synsfelt, der forstørrer enkelte, centrale elementer i historien om voksnes organisering af unges fritid. Dette synsfelt er samtidig blindt for mange andre væsentlige begivenheder, der også kunne have kvalificeret den historiske dimension af mit problemfelt.

Andre mulige historiske perspektiver

Artiklens historiske nedslag er ikke kun et tilvalg af 1880'erne og 1940'erne. Den er også et fravalg af rigtig mange andre centrale begivenheder, der knytter an til det 21. århundredes organiserede fritid, der med fordel kunne indgå i en historisk baggrundsanalyse.

1800-tallet er en periode, hvor de fleste danskere bor på landet. I Kampen om Kroppen (1997) skriver Ove Korsgaard dansk idræts historie med afsæt i netop 1800-tallet. Her er blandt andet fortællingen om bondesamfundet, hvor man ikke kendte til fritid, men integrerede leg i arbejdet (Korsgaard 1997:107f). En fordybelse i denne fortælling kunne have bidraget til en nuancering af mit fritidsbegreb, som et eksempel på organiseret leg uden egentlig fritid. Korsgaard beskriver et andet sted, hvordan forsamlingshuset i slutningen af 1800-tallet var centrum for både gymnastik, generalforsamlinger og barnedåb. Denne fortælling kunne have bidraget til en nuancering af mit fritidslæringsbegreb i kraft af det særlige læringsrum, hvor mange livsområder indirekte er bundet sammen af det fysiske rum – forsamlingshuset.

I 1900-tallet koncentrerer jeg mig om 1940'erne. Her kunne jeg med fordel have inddraget udviklingen omkring Loven om Fritidsundervisning, der blev vedtaget i 1968. Op gennem 1900-tallet faldt den gennemsnitlige ugentlige arbejdstid, hvilket betød at fritiden fik en stadig større betydning i hverdagen. En undersøgelse af danske idrætspolitik, peger på, at politikerne ønskede at kompensere for et ensformigt arbejdsliv, ligesom det interessebaserede (fx idræt) var et bedre tilbud om aktiviteter uden for hjemmet, end for eksempel det kommercielle forlystelsesliv.

Begivenhederne i 1960'erne har meget at byde på i forhold til 1880'ernes etablering af arbejds- og aftenhjem. Politikernes motiver for at fremme det organiserede fritidsliv ligner den som drev den private velgørenhed til børn og unge i slutningen af 1800-tallet, hvor den kommercielle

forlystelseskultur af middelstanden blev betragtet som roden til alt ondt. Sammenligner vi med den kommercielle ungdomskultur i det 21. århundrede er dommen knapt så hård, men politikere og fritidsorganisationerne er langt henad vejen enige om den forebyggende og fremmende dimension af det organiserede tilbud.

I to af afhandlingens artikler indgår DGI som case. På den baggrund kunne jeg med fordel have valgt at fokusere på fortællingen om den organiserede idræt, som har rødder i 1800-tallets landbosamfund, men også etableres i det bysamfund, hvor arbejds- og aftenhjemmene tilbydes som fritidsaktivitet.

I mine samtidige artikler har jeg flere forskellige fritidsorganisationer i spil. De har det tilfælles, at de betragter organiseret fritid som god fritid. Indholdsmæssigt er organisationerne forskellige og det er ikke muligt at tilgodese alle perspektiver i en historisk analyse, hvor relevante de end måtte være.

Fritidsorganisationerne

I min undersøgelse af unges fritidslæring inddrager jeg de unges motiver for at sammensætte deres fritid, som de gør. Dette supplerer jeg med en undersøgelse af, hvad de tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i de aktiviteter, de tilbyder. Dette undersøger jeg empirisk ved at analysere systematisk frembragt skriftligt materiale produceret af følgende tre fritidsorganisationer:

- Dansk Ungdoms Fællesråd (DUF)

En paraplyorganisation for børne- og ungdomsorganisationer inden for det frivillige idebestemte eller samfundsenngagerende foreningsliv. DUF har 70 medlemsorganisationer primo 2008 og repræsenterer lige over 500.000 børn og unge. DUFs sætter i sine vedtægter unge, demokrati og fællesskab øverst på dagsordenen.³

³

Dansk Ungdomsfællesråd: "DUFs formål er at være fællesrepræsentation for dansk landsomfattende demokratisk børne- og ungdomsarbejde og herunder repræsentere de tilsluttende organisationer i forhandlinger med offentlige myndigheder, institutioner og andre organisationer i ind- og udland.

DUF skal gennem sin virksomhed medvirke til at løse ungdommens problemer samt fremme sammenholdet og den indbyrdes forståelse blandt unge og deres organisationer. DUF skal arbejde for at øge unges forståelse for og deltagelse i de demokratiske beslutningsprocesser, stimulere til samfundsenngagement samt bidrage til ligestilling mellem individer og grupper i samfundet."

- Danske Gymnastik- og idrætsforeninger (DGI)

Danmarks næststørste idrætsorganisation tæller 1,3 millioner medlemmer. I 2007 var 402.681 af organisationens medlemmer mellem 13 og 18 år. DGI baserer sine aktiviteter på det frivillige foreningsliv med fællesskab og folkeoplysning som målsætning.⁴

- Ungdomsringen.

Foreningen er en sammenslutning af fritids- og ungdomsklubber i Danmark, og anslog i 2005 at 170.000 børn og unge i alderen 10-18 år er medlem af en fritids- eller ungdomsklub. Ungdomsringen har tre formulerede hovedopgaver: 1. At skabe aktiviteter til unge i klubberne. 2. At sikre medarbejdernes faglige udvikling. 3. At skabe politisk fokus på unges fritidsliv.⁵

Disse organisationer er valgt, fordi de er blandt de største og med etablerede i Danmark, og så har de alle synliggørelse og anerkendelse af unges læring i det organiserede fritidsliv centralt placeret i deres udviklingsarbejde. Det betyder, at der foreligger et skriftligt materiale, hvor fritidsorganisationerne redegør for deres syn på unge, og hvad de mener, de unge lærer, og hvordan de lærer det indenfor rammerne af organiserede fritidsaktiviteter.

De tre organisationer som inddrages i analysen af, hvad de voksne i fritidsorganisationerne mener unge lærer i den organiserede fritid, har målgruppen og den organiserede fritid tilfælles, men de er også forskellige. I det følgende gennemgår jeg og sammenligner de tre organisationer. Afslutningsvis reflekterer jeg over, hvilke konsekvenser det har for analysen.

De tre organisationer er valgt bagudrettet. Det betyder, at jeg på baggrund af de data, som jeg genanvender, har udvalgt nogle fritidsorganisationer, som jeg har fundet relevante. DGI har jeg valgt med reference til artikel 3, der er baseret på interview med unge foreningsaktive. Ungdomsringen har

⁴ Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger: "Formål: Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger vil styrke de frivillige foreninger som ramme om idræt med vægt på fællesskab, udfordring og sundhed for at fremme foreningslivets folkeoplysende kvaliteter."

⁵ Ungdomsringen: "Ungdomsringens formål:
 At fremme større børn og unges aktive medleven og demokratiske deltagelse i samfundet gennem klubbernes virksomhed
 At fremme større børn og unges kulturudtryk
 At fremme og udbrede kendskabet til pædagogisk virksomhed for større børn og unge
 At støtte oprettelsen af åben fritids- og ungdomsklubvirksomhed
 At varetage medlemmernes interesser over for de bevilgende myndigheder og klubsektorens forhold til andre former for børne- og ungdomsarbejde
 At arbejde for større børn og unges rettigheder
 At fremme større børn og unges forståelse for andre folkeslag og andre kulturer."

jeg valgt med reference til artikel 4, der blandt andet er baseret på interview med unge, der går i fritids- og ungdomsklub.

Der er mange andre ungdomsorganisationer eller institutioner, jeg kunne have valgt som repræsentanter for et voksenperspektiv på unges fritidslæring. Jeg kunne for eksempel have valgt at inddrage bibliotekerne med reference til artikel 4, der blandt andet er baseret på interview med unge, der stammer fra en undersøgelse af unges fritid herunder deres syn på biblioteket. Bibliotekerne formidler viden og udgør en potentiel platform for fritidslæring. Det kunne have rejst en interessant diskussion om for eksempel unge og folkeoplysning i det 21. århundrede. Når jeg har valgt DGI, Ungdomsringen og DUF er det dels med henblik på at skabe sammenhæng til de øvrige artikler, dels fordi der er tale om tre toneangivende fritidsorganisationer.

DGI skiller sig ud ved at være en breddeidrætsorganisation, der henvender sig til alle aldersgrupper. Det er som sådan ikke en organisation, der har specialiseret sig i unges fritidsliv alene. Organisationen er også en interesseorganisation, der samler og støtter lokale danske idrætsforeninger, der overvejende er drevet af frivillig arbejdskraft.

Ungdomsringen er en interesseorganisation, der samler fritids- og ungdomsklubber, som henvender sig til de 10-18-årige. Klubberne er drevet af professionelle. Ungdomsringen tilbyder kurser og inspiration til klubbernes medarbejdere, og støtter regionale og landsdækkende arrangementer for klubbernes medlemmer.

DUF er en paraplyorganisation, der arbejder for at støtte demokratisk og værdibaseret ungdomsarbejde. DUF repræsenterer større og mindre børne- og ungdomsorganisationer, og tilbyder i det daglige ikke aktiviteter til unge. DUF afvikler kurser og arrangementer for de frivillige, der er tilknyttet medlemsorganisationerne.

Fælles for de tre organisationer er, at det er politiske organisationer. DGI har for eksempel samarbejdet med undervisningsministeriet om realkompetencer. DUF har gennem en årrække gået forrest for at få anerkendt den læring, organisationen argumenterer for finder sted hos de unge i medlemsorganisationerne. Ungdomsringen har blandt andet talt de unges – og klubbernes – sag i forbindelse med kommunalreformen i 2007.

Fælles for de tre organisationer er også, at de ikke i dagligdagen står ansigt til ansigt med de unge – den opgave ligger hos deres medlemsorganisationer. I spørgsmålet om, hvad de voksne mener unger lærer i kraft af deres deltagelse i organiseret fritid, kunne jeg have valgt et empirisk perspektiv, der var tættere på de unge. For eksempel interview med gymnastiklederen (DGI), spejderlederen eller teaterlæreren (DUF) og klubpædagogen (Ungdomsringen). En sådan analyse ville på den ene side bringe os tættere på de unge. På den anden side ville det være et relativt snævert perspektiv, der repræsenterede en enkelt idrætsforening, en enkelt spejdergruppe eller teatergruppe og så en enkelt fritids- eller ungdomsklub. Ligesom perspektivet er afgrænset til få voksenrepræsentanter.

Afsættet i de tre interesseorganisationer betyder, at analysen af voksenperspektivet lægges på et mere overordnet niveau og fortæller os nogle mere generelle historier om forestillingen om unges læring i organiseret fritid. Omvendt kræver det noget opmærksomhed på, at der netop er tale om interesseorganisationer, der er bevidste om de signaler de sender, med henblik på at sætte en bestemt dagsorden, hvad enten de taler for idrætten berettigelse, betydningen af det værdibaserede børne- og ungdomsarbejde eller nødvendigheden af fritids- og ungdomsklubber.

Som interesseorganisationer sætter organisationerne løbende deres opgaver og dermed tilbud til debat, hvad enten det er internt i organisationerne henvendt til medlemmer og aktive, eller eksternt henvendt til lokal- og landspolitikere. Det er vigtigt at slå fast, at jeg betragter det, der isoleret kan fremstå som ideologiske hensigtserklæringer, som værktøjer der indgår i og derfor afspejler organisationernes daglige arbejde med de unge. I den forstand afspejler materialet den praksis, som det er artiklens ærinde at afdække.

Der findes studier, der viser, at der er afstand mellem de ideologiske legitimeringer og den konkrete praksis i organisationerne. En analyse af gymnastik og motionsforeninger i tre amter (Madsen m.fl. 2007), peger blandt andet på, at demokrati og medindflydelse på organisationsniveau ikke fylder meget i foreningerne. Samme analyse fremhæver samtidig, at deltagerne oplever de har indflydelse på holdet i dialog med træneren. (Madsen m.fl. 2007:86)

En historisk analyse af dansk idrætspolitik (Ibsen og Eichberg 2006) peger på at udviklingen fra midten af 1800-tallet til i dag bærer præg af blandt andet en tiltagende offentlig økonomisk støtte til idrættens organisationer (Ibsen og Eichberg 2006:23f). Analysen peger også på, at samme periode er kendetegnet

ved at organisationernes selvbestemmelse uden statslig indblanding eller regulering med tiden er afløst af at være styret og reguleret af staten (Ibsen og Eichberg 2006:6 og 15). I analysen af legitimering er perspektivet, at staten har behov for at legitimere den økonomiske støtte som ydes gennem blandt andet tips og lotto midler. Her fremhæves særligt den sundhedsmæssige værdi, men analysen peger også på at både idrættens organisationer og politikerne betragter idrætten som en del af folkeoplysningen (Ibsen og Eichberg 2006:24). Et perspektiv der ligesom analysen af gymnastik og motionsforeningerne bidrager til diskussionen om en eventuel afstand mellem ideologi og nødvendigheden argumentere for det samfundsgavnligt i at befolkningen har mulighed for at dyrke idræt, og så den praksis – og læring – der rent faktisk finder sted i den lokale idrætshal.

Et blik på den empiri, der inddrages i artikel 2 bekræfter, at der ligger et betydningsfuldt arbejde hos fritidsorganisationerne i spørgsmålet om at legitimere den offentlige støtte. Dette kommer blandt andet til udtryk i artiklerne fra DGI's medlemsblade, der er entydigt positive i deres budskaber, og har overskrifter som *Realkompetencer der rykker* og *Aktiv frivillig leder – et stort plus for karrieren*. Den positive og handlingsorienterede tone korresponderer med det fokus Undervisningsministeriet sætter på realkompetencer for eksempel i *Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne* (Undervisningsministeriet 2005). Dette er et eksempel på, at DGI ikke kun adresserer medlemmerne, men også politikerne, når værdien af organisationens arbejde fremskrives som ovenfor.

Spørgsmålet er, om det udelukker, at organisationerne også har et aktivt ønske at tilbyde unge organiserede fritidsaktiviteter. Jeg mener det omfattende udbud af organiseret fritid taler sit eget tydelige sprog. De voksne i fritidsorganisationerne lægger mange kræfter i at støtte deres medlemsorganisationer i at udvikle og tilbyde aktiviteter, der på den ene side ligger inden for rammerne af det erklærede formål og samtidig matcher de unges interesser og fritidsprioriteringer.

Jeg er opmærksom på, at denne diskussion om forholdet mellem ideologi og praksis og dens aktualitet, samt at det kan fremstå som et problem, at den ikke optager mere plads i analysen. Som udgangspunkt betragter jeg det, der isoleret kan fremstå som ideologiske hensigtserklæringer, som værktøjer, der indgår i og derfor afspejler organisationernes daglige arbejde med de unge. I mine analyser er jeg samtidig opmærksom på, at dette ikke nødvendigvis kommer til udtryk i den praksis, der udspiller sig i fritidsorganisationerne, for eksempel i spørgsmålet om demokrati.

Det empiriske grundlag for de tre fritidsorganisationers perspektiv udgøres af publikationer, nyhedsbreve, pressemeddelelser mv. fra disse. Jeg har systematisk gennemgået og inddraget offentligt tilgængeligt materiale (2000-2007), som fritidsorganisationerne er afsendere på, og inddraget det, der sætter fokus på fritidslæring.

1. Dansk Ungdomsfællesråd

Min afsøgning af feltet peger på, at DUF med skriftserien Sidste Udkald (2001-2003) har været pioner i italesættelsen af unges fritidslæring. Fra 2000-2007 udgiver DUF en række skrifter tematiseret omkring kompetenceudvikling. Derfor har jeg afgrænset min søgeperiode for alle tre fritidsorganisationer inden for denne tidsramme.

2. Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger

DGI har i perioden 2000-2007 to medlemsblade, *Ungdom & fritid* samt *UdSpil*, som ved en systematisk gennemgang af overskrifter viser, at første gang DGI kobler frivillighed til uddannelse og arbejdsmarked, er i 2002 (DGI 2002b). Men først i 2006-2007 kommer der for alvor fokus på fritidslæring.

3. Ungdomsringen

I 2005 udgiver Ungdomsringen folderen Klubbernes Potentiale (Tverskov 2005), som samler op på et større projekt om klubbernes sociale funktion i forhold til socialt udsatte børn og unge og konkluderer blandt andet, at klubberne har en socialt integrerende funktion (Tverskov 2005:13). I forbindelse med Kommunalreformen i 2007 udgiver Ungdomsringen publikationen *Ungdomspolitik i Kommunerne* (Larsen m.fl. 2006), med henblik på at inspirere de nye kommuner til at sætte unge på dagsordenen. I efteråret 2007 følger en antologi, der alene beskæftiger sig med læring i fritids- og ungdomsklubber og primært via bidrag fra forskere og konsulenter. Ungdomsringens egen opfattelse af, hvilken rolle fritids- og ungdomsklubberne spiller i ungdomslivet, har ikke fået meget plads.

Afdækningen af de tre fritidsorganisationers perspektiv på unges deltagelse i deres aktivitetstilbud afgrænses, ligesom i den historiske afdækning, af fritidslæring. Det er inden for denne ramme, at jeg undersøgt, hvad tre fritidsorganisationer mener, unger lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv.

De unge

Den empiri der ligger til grund for analysen af unges motiver for at sammensætte deres fritid, som de gør, stammer fra de tre undersøgelser, der er beskrevet i indledningen af dette afsnit. Først redegør jeg for, hvad der har været bestemmende for valget af de unge, der har deltaget i interview mv. Dernæst præsenterer jeg empirien.

Artikel 3 er baseret på interview med fem unge, der har deltaget i et kursus udbudt af DGI. Kurset blev udbudt flere steder i landet. At det lige blev dette kursus og disse unge skyldes at det var det eneste kursus der fik tilstrækkelig tilslutning og blev oprettet. Kurset havde ti deltagere, som vi mødte på kursets introduktionsaften. De ressourcer vi havde til rådighed betød at vi havde mulighed for at interviewe seks unge. Her prioriterede vi en ligelig fordeling af køn, og interviewede de unge, der havde en kalender, der gik op med vores kalender. Af tekniske årsager er det ene af de seks interview gået tabt, og derfor indgår kun fem interview i undersøgelsen. Vi fik lov at følge uddannelsen på sidelinjen og modtog med de unges samtykke de postkort, de, som en del af kurset, havde skrevet til sig selv, med svaret på spørgsmålet: Hvad laver jeg om et år? De unge er interviewet hos DGI, i hjemmet eller på deres uddannelsesinstitution.

Artikel 4 er baseret på interview med unge fra to forskellige undersøgelser. Den første er foretaget i fritids- og ungdomsklubber i større byer, i provinsen og i mindre landbosamfund. Klubberne er fundet i samarbejde med Ungdomsringen. Det var tydeligt at et par af klubberne var flagskibe, men jeg besøgte også klubber, der var skrabede og alene tiltrak de unge, fordi der ikke var noget reelt alternativ. De unge blev udvalgt i et samarbejde mellem mig og de unge, med samtykke fra klubbens leder. Et eksempel på dette er, at jeg i et tilfælde bad to drenge og to piger invitere to af deres venner med til et gruppeinterview, der netop havde venskaber og sociale relationer som tema. De unge er interviewede i deres klub.

Den anden undersøgelse, Unge og Biblioteker, tog efter rekvirentens ønske (et bibliotek), udgangspunkt i de regionale ungdomsuddannelsesinstitutioner. Det var blandt andet ud fra en betragtning om, at uddannelse er med til at sætte en dagsorden i ungdomslivet, herunder også fritiden, ligesom biblioteket betragtede sig selv som et fritidstilbud, og derfor gerne ville have indsigt i, hvordan

de unge prioriterede deres fritid, med henblik på at gøre biblioteket relevant. De unge er udpeget af deres lærere, og jeg mødte dem enten på uddannelsesinstitutionen eller biblioteket.

Konkret består empirien af en flerhed af kvalitativ og kvantitativ data, som er angivet nedenfor. I parentes er anført i hvilke undersøgelser, der er anvendt den pågældende dataindsamlingsmetode:

- En survey (n:1007) (Klub)
- Individuelle interview (Klub, Idræt, Bibliotek)
- Fokusgruppeinterview (Klub, Bibliotek)
- Ung-til-ung interview; de unge interviewer i par hinanden (Klub)
- Deltager observation (Klub, Idræt)
- Postkort skrevet af unge - *Hvad laver jeg om et år?* (Idræt)

Udgangspunktet for at iværksætte alle tre undersøgelser var ønsket om, at det endelige produkt, rapporten tegnede et portræt, der anlagde de unges perspektiv på den givne problemstilling. For at indfri dette ønske er indsamlingen af empirien (og det analytiske arbejde) tilrettelagt på en bestemt måde.

Det kvantitative datasæt er baseret på et spørgeskema udsendt til 90 af de ca. 1100 fritids- og ungdomsklubber, der på landsplan er medlem af Ungdomsringen. På den baggrund fik vi gyldige besvarelser fra 1006 unge retur. Det kvantitative datasæt er indsamlet blandt unge brugere af en række tilfældigt udvalgte ungdomsklubber. Dermed lever undersøgelsen ikke op til de traditionelle krav, der stilles til repræsentativitet (at respondenterne er udvalgt fuldstændigt tilfældigt). Omvendt peger en analyse af respondenternes køn, alder og geografi ikke på at der er et systematisk bortfald eller bias i materialet, og dermed vurderer jeg, at materialet formentlig er repræsentativt for unge, der går i fritids- eller ungdomsklub (se fx Hansen og Nørregård-Nielsen 2008:55 for en diskussion af repræsentativitetsproblematikker).

Det kvantitative materiale giver et overblik over, i hvilket omfang de forskellige fritidsaktiviteter optager de unges tid i løbet af en almindelig uge. I en undersøgelse som denne fortæller materialet ikke noget om de unges læring. Spørgsmålet er om det overhovedet er muligt at uddrage en analyse af unges fritidslæring på baggrund af kvantitativt materiale. Ligesom det ikke nødvendigvis giver mening i et interview at spørge unge direkte, hvad de mener, de lærer, mener jeg heller ikke spørgsmålet giver mening i en survey. De er vanskeligt at vide, om unge definerer deres fritid som et rum for læring. I den kvalitative del retter spørgsmålene sig til de unges motiver og drivkraft i at prioritere som de gør. Skulle man undersøge dette i en survey, ville det være forskeren og ikke de unge, der på forhånd måtte definere mulige motivationsfaktorer, som de unge kunne vurdere for eksempel på en skala fra meget vigtig til ikke vigtig. Pointen med at benytte den kvalitative tilgang er, at den i højere grad giver de unge mulighed for at definere, hvad en fritidsaktivitet betyder for dem og hvorfor.

Konkret bidrager surveymaterialet med et billede af udbredelsen af forskellige fritidsaktiviteter i ungdomslivet, for eksempel forholdet mellem organiserede og selvorganiserede aktiviteter, samt hvorvidt det er et forhold, der forandrer sig fra de unge er 12-13 år gamle til de er 16-17 år gamle.

Indsamlingen af de kvalitative data er tilrettelagt med henblik på at sætte de unges egne oplevelser og vurderinger i centrum og på den måde generere ny indsigt i spørgsmålet om fritidslæring (Kvale 1997:107). Dette er både i (de traditionelle) interview og i den mere eksperimenterende dialog tematiseret bredt omkring fritid, hvor jeg har været åben for de historier, der har optaget de unge selv (Fog 2004:18f, 45, 60). Dertil kommer min deltager-observation, som har tjente to formål. For det første ønskede jeg at danne mig et mere håndgribeligt indtryk af, hvordan ungdomslivet i de unges organiserede fritidsliv udspiller sig. For det andet opholdt jeg mig fritids- og ungdomsklubben samt idrætsforeningen for at rekruttere unge til kvalitative interview mv. Havde jeg forholdt mig neutralt og passivt, kunne det have skabt distance til de unge i stedet for at skabe fortrolighed (Fog 2004:170f).

Interviewene indeholder ikke direkte spørgsmål til de unge om, hvad de oplever, de lærer i deres fritid. Denne tilgang skyldes, at der i alle tre tilfælde var tale om bundne opgaver, hvor læring ikke var en del af de centrale undersøgelsesspørgsmål. Spørgsmålet er også, om det havde givet mening at spørge direkte, da det ikke er sikkert, at de unge definerer deres fritid som et rum for læring. I interviewene med de foreningsaktive unge, havde jeg fokus på, de unges beskrivelser af, hvad de oplevede, de fik ud

af deres engagement. Jeg anlagde denne tilgang ud fra en betragtning om, at der måtte være en motivation eller gevinst for dem ved at bruge relativt mange timer af deres fritid i foreningen. I interviewene af de unge, der går i fritids- og ungdomsklub, samt de unge, der deltog i undersøgelsen om fremtidens bibliotek, var spørgsmålene rettet mod de unges hverdag med vægt på fritiden, hvad de prioriterede og hvorfor. Fællesnævneren for interviewene er således de unges fritidsprioriteringer og deres beskrivelser af, hvad der motiverer valgene. Således er det motivationen, der udgør koblingen til de unges læring. Dette uddybes i teori afsnittet i præsentationen af læringsteorien.

Jeg vil med Det normale ungdomsliv (Kofod og Nielsen 2005) som eksempel, kort eksemplificere, hvad jeg konkret har gjort for at være åben for og give plads til de unges oplevelser og fortællinger. Denne rapport er baseret på både kvalitativ og kvantitativ data. Den survey som de unge deltog i, er udviklet på baggrund af nogle konkrete erfaringer fra to ungdomsprofiler (Hansen 2003, Hansen 2004), da det ville give et sammenligningsgrundlag. Spørgeskemaet er også formuleret på baggrund af de resultater, der forelå i en kvalitativ afsøgning af klub-unges fritidsorienteringer. Denne fremgangsmåde skyldes en forventning om, at en formulering af spørgeskemaet alene på baggrund af opgaveformuleringen ville være domineret af en voksen forforståelse, udtrykt ved henholdsvis Ungdomsringens repræsentanter og os selv som forskere. Ved at tage afsæt i en åben kvalitativ afdækning af unges fritid gav vi de unge plads til selv at formulere, hvad de finder væsentligt.

Resultaterne fra den kvalitative empiri skærpede på nogle områder vores optik i udarbejdelsen af spørgeskemaet. Det handler for eksempel om de unges sociale relationer; til forældre, til lærere, til klub voksne og så til deres venner. På baggrund af interview, observationer mv. fik vi mulighed for at være mere præcise omkring disse relationer i spørgeskemaet. Den personlige kontakt med de unge tegnede også et billede af et ungdomsliv, der rummer en del modsætninger. For at øge vores viden om dette gav vi de unge mulighed for selv at sætte ord på, hvordan de trives på baggrund af to åbne svarkategorier *Det bedste ved at være dig lige nu er ...* samt *Det største problem eller udfordring i dit liv lige nu er ...* Disse åbne kategorier er udviklede ud fra en forestilling om, at der er flere vilkår i unges (fritids)liv, som ikke lader sig indfange af vores forforståelse som udtrykt i spørgeskemaets faste kategorier.

Da jeg bringer data fra tre forskellige undersøgelser sammen, har jeg også gjort mig nogle overvejelser om, hvad det er for nogen unge, hvis udsagn jeg baserer mine analyser om fritidslæring på. I det

følgende diskuterer jeg forskelle og ligheder blandt de unge, jeg har interviewet. De kan som udgangspunkt opdeles som følger:

- a) Unge i fritids- og ungdomsklub
- b) Foreningsaktive unge
- c) Unge der er i gang med en ungdomsuddannelse i en bestemt region

De unge har følgende tilfælles: De er mellem 12 og 20 år. De er hjemmeboende. De er under uddannelse. Aldersmæssigt er der en forskel på op til otte år. Udsagn fra en 12-årig og en 20-årig kan ikke sidestilles, da deres hverdag og fritid med al sandsynlighed er forskellige. De 12-årige går i grundskolen, og tilbringer fritiden i blandt andet fritidsklubben. De 20-årige er i gang med en ungdomsuddannelse og er på grund af alderen afskåret fra at være en del af fritids- eller ungdomsklubben. De 12-årige tilegner sig stadig større indflydelse på, hvad de foretager sig i fritiden og med hvem. De 20-årige er formelt myndige og har selv ansvaret for deres fritidsprioriteringer.

Der er rigtig mange forhold, der gør, at det ikke er muligt at tage de unges udsagn fra de tre undersøgelser og generalisere dem. For eksempel forhold, der refererer til, hvor i ungdomslivet de befinder sig. Forholdene refererer også til de undersøgelser, de unge er inviteret til at bidrage til. Nok rejser de tre undersøgelser spørgsmål, der knytter sig til de unges fritidsprioriteringer, men fra tre forskellige perspektiver. Det betyder, at spørgsmål og svar tilsvarende kaster lys over unges fritid på tre forskellige måder.

Én gruppe unge går i fritids- eller ungdomsklub. En anden gruppe unge er foreningsaktive, der deltager i et bestemt kursus. En tredje gruppe er inviteret, fordi de er i gang med en ungdomsuddannelse i en større dansk provinsby. De er alle unge i begyndelsen af det 21. århundrede, men de er udvalgt med afsæt i nogle helt konkrete kriterier, som kan betyde, at disse unge – og dermed deres udsagn – er vidt forskellige og derfor vanskelige at generalisere om. Til trods for, at der er tale om danske unge, der er opvokset under tilnærmelsesvis samme forhold.

Ligesom med de tre udvalgte fritidsorganisationer, lægger dette op til en række analytiske forbehold. Jeg kunne gå så vidt som til at sige, at det ganske enkelt ikke er muligt at bringe unges udsagn fra tre forskellige undersøgelser i spil, da udgangspunkt, spørgsmål og svar er for forskellige. Når jeg alligevel

gør det, er det ud fra en betragtning om, at netop de forskellige perspektiver kan være med til at nuancere analysen af unges fritidslæring. Det forudsætter naturligvis, at jeg som forsker er mig bevidst om, at det er med forskellige afsæt, at spørgsmålene er stillet og svarene givet.

Der er forskel på at gå i 1. g og så bruge al sin fritid i den lokale idrætsforening som udøver og træner, og så på at være i gang grundforløbet på en erhvervsuddannelse og så at bruge sin fritid på jobbet som bagerekspedient, sin kæreste og sine venner. Den ene repræsenterer en ung, der prioriterer den organiserede fritid. Den anden prioriterer i højere grad selvorganiserede aktiviteter. Når jeg undersøger disse forskellige perspektiver, får jeg tilsvarende nogle svar på, hvorfor de unge prioriterer som de gør, og hvorfor henholdsvis organiseret og selvorganiseret fritid giver mening for dem. Således er det ikke muligt at generalisere om de unges fritid, men i stedet er der grundlag for at nuancere.

Flere refleksioner over afhandlingens muligheder og begrænsninger

I dette afsnit retter jeg et kritisk blik på min forudsætning for at analysere unges fritidslæring. Konstruktionen der består af de unges udsagn, som har været givet på forhånd, et historisk tilbageblik samt organisationernes perspektiv, har nogle muligheder for så vidt angår ambitionen om at byde ind med en nuanceret analyse af unges læring i det (selv)organiserede fritidsliv. En konstruktion der også har sine begrænsninger. I det følgende reflekterer jeg over, hvilke konsekvenser denne særlige konstruktion har for afhandlingens analyser og dermed muligheden for – i et læringsperspektiv – at forstå, hvorfor organiseret fritid i det 21. århundrede tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet.

Datamaterialets karakter

Som det fremgår af Figur 2, er afhandlingens analyser ikke baseret på et homogent empirisk materiale. Empiriens mangfoldige karakter afspejler sig både i indsamling og bearbejdning, men bindes sammen af hermeneutikken, hvor alle perspektiver bliver forforståelser, der bringes sammen. Først i de fire artikler, og siden bringes resultaterne sammen i afhandlingens konklusion.

Der er overvejende tale om forskellige former for kvalitativ data. Det historiske materiale består af primære kilder og sekundære værker og danner grundlag for undersøgelsen af, hvilken rolle voksne

traditionelt har tildelt organiseret fritid. De historiske nedslag – 1880'erne og 1940'erne – har skærpet min forståelse af baggrunden for at organisere unges fritid, som afspejling af en konkret samfundsmæssig udvikling. Det bidrager også med indsigt i organisationernes motiver for at arrangere aktiviteter til unge. Motiver som i dag er en integreret del af organisationernes selvforståelse, som derfor måske kan være vanskelige at få øje på. Det kvalitative materiale består af udsagn fra unge og voksne – repræsenteret ved fritidsorganisationerne – om unges (selv)organiserede fritid. Disse forskellige perspektiver bidrager til forståelsen af, hvad unge lærer i den (selv)organiserede fritid, og hvordan de lærer det. Dette er suppleret med et kvantitativt datasæt, der beskriver de unges fritid i tal. Resultatet fra spørgeskemaundersøgelsen gør det muligt at trække nogle større linier op og drage mere generelle konklusioner om de unges fritidsorienteringer. For eksempel er det muligt at dokumentere de unges fritidsadfærd over en almindelig uge; hvor meget lektier, fritidsjob, (selv)organiserede aktiviteter mv. optager af de unges fritid.

Dokumentation af organisationernes opfattelse

For at supplere de unges perspektiv på fritidslæring, har jeg inddraget og analyseret, hvad tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i organiserede aktiviteter og hvordan de lærer det. Dokumentationen af både de unges og så organisationernes – de voksnes – perspektiver giver mulighed for at diskutere organisationernes overvejelser og hensigter og sammenligne dem med de unges. Det betyder, at jeg på baggrund af artiklerne kan belyse for eksempel i hvilket omfang organisationernes aktuelle tilbud stemmer overens med de krav, unge stiller til deres fritid.

Unge fritid i tal

Med afhandlingen ønskede jeg også at undersøge, hvilken plads de organiserede aktiviteter har i de unges fritid. Undersøgelser peger på, at unge mister interessen for organiserede fritidstilbud, jo ældre de bliver (Fridberg 1999:83, Henriksen 2002:71, Hansen 2003:52, 2004:16, Bille m.fl. 2005:272, Bille og Wulff 2006:119, Ludvigsen og Nielsen 2008:20f). Fordi organisationernes udviklingsarbejde i relation til læring har et element af rekrutteringsstrategi, har jeg fundet det relevant at undersøge, om de unges tilslutning til de organiserede aktiviteter er faldende eller stigende. Organisationernes medlemstal har været vanskelige at fremskaffe. Dertil kommer, at ungdomsårgangene opgøres i forskellige alderspuljer og derfor ikke er sammenlignelige. Jeg har foretaget denne sammenligning i det omfang, det har været muligt. Med hjælp fra Statistikbanken er jeg gået bagom medlemstallene, i det jeg har

sammenlignet med en faktisk ungdomsårgang. I den forstand giver mine opgørelser et realistisk billede af de unges tilslutning til det organiserede fritidsliv sammenlignet med organisationernes egne opgørelser, der alene sammenligner med tidligere års medlemsopgørelser. Dette har vist, at ungdomsårgangenes tilslutning til det organiserede fritidsliv over de seneste 10 år overordnet har været stabil, men også at der er forskydninger (opgørelser fra DUF og DGI, Danmarks Statistik). Mest markant kommer dette til udtryk hos DUFs medlemsorganisationer, hvor samrådsorganisationerne (spejder) går tilbage, og de politiske ungdomsorganisationer samt elev- og studenterorganisationer går frem.

Udvikling og definition af problemfelt

Afhandlingen er baseret på datamateriale, der har været givet på forhånd samt på materiale, jeg har bragt i spil i forbindelse med udviklingen af afhandlingens problemfelt. Derfor er en central refleksion, hvorvidt det har været muligt at svare på afhandlingens problemformulering på baggrund af materialet fra tre undersøgelser, hvis forskningsspørgsmål var formuleret til en anden sammenhæng.

En præmis for at få dette til at hænge sammen har været at arbejde dialektisk med det datamateriale, der var givet på forhånd, og så udviklingen af problemformuleringen. Har jeg ikke fået svar, er jeg gået tilbage og har formuleret nye spørgsmål, indtil jeg fandt et spørgsmål, som datamaterialet kunne svare på. Dette har jeg så suppleret med et historisk perspektiv og så fritidsorganisationernes perspektiv.

Dette arbejde har fundet sted sideløbende med, at jeg har udviklet mit fritidslæringsbegreb, på baggrund af teorier om ungdom, fritid og læring. I det følgende vil jeg med afsæt i disse tre begreber redegøre for i hvilket omfang det datamateriale, som forelå, inden jeg påbegyndte arbejdet med afhandlingen, har kunnet bidrage til undersøgelsen af unges fritidslæring, og hvor dette har været problematisk.

Secondary analysis

De unges perspektiv på afhandlingens problemfelt er frembragt ved at genanvende kvalitativt og kvantitativt datamateriale fra tre undersøgelser, jeg har foretaget forud for, at jeg gik i gang med afhandlingen. Det er berigende at møde, tale med og lytte til de unge; det giver energi til arbejdsprocessen. Det er også tidskrævende; både for forskeren og for de unge. Samtidig er det sjældent, at datamaterialet er fuldstændigt udtømt, når analysearbejdet er afsluttet. Rundt omkring på forskningsinstitutioner findes datamateriale, hvis fulde potentiale sjældent bliver udnyttet til fulde. Det er også tilfældet for mit arbejde som ungdomsforsker. Ud fra en vurdering af det materiale, jeg har indsamlet gennem de seneste år, og så den tid jeg har haft til rådighed til at skrive denne afhandling, besluttede jeg inden jeg gik i gang at genanvende materiale fra tre tidligere undersøgelser. Det vil sige, jeg foretager en *secondary analysis* (Kelder 2005).

Da materialet er mit eget, kender jeg baggrunden for de oprindelige undersøgelser, og jeg havde også en fornemmelse af, hvad materialet kunne svare på (se også afsnittet *Udvikling og definition af problemfelt ovenfor*). Det ændrer ikke på, at det oprindelige design var lagt an på at svare på noget andet end, hvorfor organiseret fritid i det 21. århundrede tilskrives en særlig og positiv værdi. I det følgende redegør jeg for dette materiales muligheder og begrænsninger. Først med nogle overordnede betragtninger. Dernæst med afsæt i de teoretiske forforståelser – ungdom, fritid og læring – som jeg har udviklet mit fritidslæringsbegreb på baggrund af.

Der knytter sig mange forskellige spørgsmål til genanvendelsen af data, sådan som det er tilfældet for to af denne afhandlings fire artikler. Det er en udfordring i sig selv at finde litteratur om *secondary analysis*, i modsætning til spørgsmålet om at dataindsamling, hvor der findes ganske mange publikationer, der kan vise vejen til for eksempel det gode interview. (Corti og Thompson 2004)

Kan jeg for eksempel genanalysere min empiri uden at forholde mig til de oprindelige analyser? Ud fra et hermeneutisk perspektiv er det en selvstændig pointe, at jeg redegør for og forholder mig til de analyser jeg oprindeligt har foretaget på baggrund af det empiriske materiale. Netop de erkendelsesprocesser, der knytter sig til den første analyse er med til at definere og blotlægge mit udgangspunkt for *secondary analysis*. Disse erkendelser kan jeg ikke se bort fra og med friske øjne foretage en ny *first analysis*. (Savage 2005)

Når man genbruger data fra tidligere studier i nye studier, bør man overveje, hvad udgangspunktet for indsamling af data var i første omgang, og forholde dette til formålet med genanvendelsen (Notz 2005). Jeg genanvender materiale fra én undersøgelse i artiklen om unges foreningsengagement, ligesom jeg genanvender materiale fra to undersøgelser i artiklen om unges selvorganiserede fritid. I artiklen om unges foreningsengagement rejser jeg et spørgsmål, der ligger tæt op ad den oprindelige analyse. I artiklen om unges selvorganiserede fritid, benytter jeg data, der er indhentet for at afdække hverdagen, med fokus på fritid, for unge, der går i fritids- eller ungdomsklub. Spørgsmålene, jeg dengang stillede til de unge, lagde op til at de unge skulle beskrive, hvordan deres hverdag tog sig ud og særligt hvad de foretog sig i deres fritid. Herunder også deres tilknytning til og anvendelse af klubtilbuddet. Jeg havde ikke som sådan et læringsperspektiv indarbejdet i min spørgeguide eller for den sags skyld i min analyse. Det er tilføjet i forbindelse med artiklen. Det samme gør sig gældende for data, der stammer fra undersøgelsen Unge og Biblioteker. Som udgangspunkt er læringsdimensionen ikke tilstede. Den del af datamaterialet, jeg anvender, er unge uddannelsessøgendes beskrivelser af deres fritid. De har ikke nogen særlig tilknytning til biblioteket, hvilket var en pointe for undersøgelsen, der havde til hensigt at komme med et bud på, hvordan et bibliotek bliver meningsfuldt i unges hverdag.

Således benytter jeg data, hvor de unge beskriver deres hverdag med fokus på fritiden. Jeg mener det giver god mening at genanvende materialet i en analyse af unges selvorganiserede fritid. Læringsperspektivet er et, jeg tilføjer ud fra en betragtning om, at de unges prioriteringer i fritid i større eller mindre grad også afspejler det, de lærer.

Et sidste mere generelt forhold, knytter sig det at skabe en problemstilling på baggrund af data, der er frembragt til flere forskellige analyser. Jeg har arbejdet mig rundt om mange forskellige og relevante problemstillinger, som mine forskellige data ikke var i stand til indgå sammenhængende i. Jeg er af den opfattelse at fritidslæring er et godt og relevant bud på en sådan problemstilling, men som en samlet afhandling, havde en analyse af et mere homogent materiale tilsvarende afspejlet sig i afhandlingens helhed. Med den erfaring er det værd at overveje, ikke kun hvordan man genanvender data mest hensigtsmæssigt, men også i hvilket omfang det giver mening at bringe materiale fra flere forskellige undersøgelser sammen.

Ungdom

Det, at datamaterialet stammer fra tre forskellige undersøgelser, har indflydelse på, hvordan de unge i afhandlingen fordeler sig aldersmæssigt. Ungdomsringen havde et ønske om at få kortlagt hverdagen blandt de unge, der går i fritids- og ungdomsklub. Medlemmerne her er mellem 10 og 18 år. Vi diskuterede om 10-årige var den rette nedre grænse, eller om 13 år er bedre, fordi de så er teenagere. Vi besluttede at inkludere de 12-årige, fordi de her så småt er begyndt selv at sætte en dagsorden for deres fritidsliv. DGI ønskede at få belyst unges kompetenceudvikling i det frivillige idrætsforeningsliv, og efter aftale rekrutterede vi fem unge på et regionalt DGI-kursus, hvor målgruppen var de 15-18-årige. Roskilde Bibliotek ville gerne have undersøgt, hvordan biblioteket kan indgå i ungdomslivet. Målgruppen blev defineret som unge, der havde afsluttet folkeskolen, og som var i gang med en ungdomsuddannelse. Aldersmæssigt blev udfaldet, at unge i alderen 16-31 år bidrog.

Konkret betyder det, at når jeg i denne afhandling referer til unge, så er der tale om mennesker, der er mellem 12 og 31 år gamle. Overordnet betragtet afspejler dette et elastisk ungdomsbegreb. Det er min vurdering, at materialet i dybde og brede afdækker unge i det 21. århundrede forstået som:

- 12-20-årige, der udgør langt den største gruppe
- Uddannelsessøgende, hvilket langt de fleste er
- Hjemmeboende, hvilket et overvejende flertal er

Havde jeg defineret målgruppen i relation til afhandlingen, ville jeg have gjort mig nøje overvejelser om nedre og øvre alderstrin, men formentlig ville jeg have foretaget samme afgrænsning, som mit genbrugte materiale har givet mulighed for.

Fritid

Fritid er afsættet for alle tre undersøgelser. I udgangspunktet definerede jeg fritid som den tid, de unge ikke går i skole. To af undersøgelserne tager eksplicit afsæt i organiseret fritid (Kofod og Nielsen 2005, 2006). Den resterende fritid kaldte jeg i udgangspunktet uorganiseret fritid (fx Kofod og Nielsen 2005:14ff); et begreb jeg ændrede til selvorganiseret i forbindelse med den efterfølgende undersøgelse. Det skyldes, at det første begreb – *uorganiseret* – signalerer, at denne type fritid er rodet og kaotisk. Det er ikke tilfældet. Når jeg valgte at ændre det til *selvorganiseret*, skyldes det, at det illustrerer, det er de

unge selv, der organiserer fritiden, i modsætning til fritidsorganisationernes tilbud, hvor det er de voksne, der organiserer.

Empirien er kilde til indsigt i organiseret fritid samtidig med, at det rækker ind i den selvorganiserede fritid for så vidt at grænserne er flydende, samt at indsamlingen er lagt an på at være åben for at lade de unge fortælle, hvad de har fundet væsentligt inden for nogle overordnede temaer. I Unge og biblioteker (Kofod og Sørensen 2006) fokuseres i interviewdelen eksplicit på fritid i bred forstand og supplerer empirien fra de to øvrige undersøgelser ved at give svar på, hvad de unge overordnet betragtet prioriterer i deres fritid, og hvordan de forholder sig til organiserede vs. selvorganiserede aktiviteter.

Læring

Jeg binder min undersøgelse af unges fritid sammen med spørgsmålet om, hvad de unge lærer og hvordan de lærer det. Det er med afsæt i disse spørgsmål, jeg søger svar på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede. I det følgende gennemgår jeg empirien fra de tre undersøgelser og redegør for, i hvilket omfang det er muligt at svare på disse spørgsmål.

Jeg lægger ud med materialet fra den undersøgelse, hvor læringsperspektivet er mest fremtrædende; Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv (Kofod og Nielsen 2006). Læring var en central del af undersøgelsesfeltet og derfor afspejlet i både tilrettelæggelse af de kvalitative interview og resultatet af disse. Der er tale om et læringsperspektiv, der knytter sig konkret til de aktive unges tilknytning til idrætsklubberne og så en bredere forståelse af læring, der belyser baggrunden for deres prioriteringer i fritidslivet.

Det samme er ikke tilfældet for hverken undersøgelsen af unge i fritids- og ungdomsklub (Kofod og Nielsen 2005) eller undersøgelsen af unges forhold til biblioteket (Kofod og Sørensen 2006). Det betyder, at det ikke har været muligt at foretage selvstændige analyser af, hvad de unge lærer i for eksempel fritidsklubben.

Læringsperspektivet er implicit til stede i datamaterialet fra Det normale ungdomsliv (Kofod og Nielsen 2005). Det vil sige, at de spørgsmål vi har stillet til de unge – kvalitativt som kvantitativt – ikke direkte handler om, hvad de lærer og hvordan. Det var ikke hensigten, at undersøgelsen skulle bidrage

med viden om unges fritidslæring. Når det alligevel er muligt at inddrage materialet i en analyse af, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet (Artikel 4), skyldes det den teori, der ligger til grund for udviklingen af mit fritidslæringsbegreb (se hovedafsnittet Ungdom, fritid og læring). For eksempel forstår og anvender jeg dette som de unges personlige udvikling og dermed de læreprocesser i fritiden, som ligger til grund for, at de unge udvikler sig til voksne mennesker. De unge er aldersmæssigt fra 12 år til 20 år, og materialet viser, at deres fritidsorienteringer forandrer sig over tid, og det kvalitative materiale bruger jeg til at forklare denne forandring i et fritidslæringsperspektiv.

Dette gør sig også gældende for datamaterialet fra Unge og biblioteker (Kofod og Sørensen 2006), hvor det heller ikke var hensigten at undersøgelsen skulle bidrage med viden om unges fritidslæring. Alligevel har det på samme grundlag, som med materialet fra Det normale ungdomsliv (Kofod og Nielsen 2005), været muligt at genanvende materialet i en analyse af, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet (Artikel 4).

Min håndtering af afhandlingens mange perspektiver

De voksne i fritidsorganisationerne og de unges fritidsprioriteringer udgør sammen med teorier om ungdom, fritid og læring grundlaget for min analyse af unges fritidslæring. Jeg arbejder analytisk med disse perspektiver som forskellige elementer, der indgår i et dialektisk forhold. Med andre ord arbejder jeg hermeneutisk.

Sammen med tolkningsvidenskaben er hermeneutikken en del af Anthony Giddens problematisering af teorier, der tillægger individet for stor værdi (Giddens 1984:1f). Derfor kan min teoriudvikling, med strukturationsteorien som et centralt element, og så mit videnskabsteoretiske udgangspunkt fremstå modsætningsfyldt.

Jeg mener, at strukturationsteorien og hermeneutikken komplimenterer hinanden analytisk. Strukturationsteorien er netop med til at bringe strukturelle forhold, for eksempel den eksisterende ungdomskultur, i spil med både de voksne i fritidsorganisationerne blik på unges læring og så de unges fritidsprioriteringer. Jeg mener den hermeneutiske tilgang giver plads til at rumme både den

psykologiske dimension, der refererer til den unge, og så den sociologiske dimension, der refererer til det samfund de er unge i, sådan som det beskrives af blandt andet Giddens og Ziehe.

Som nævnt kritiseres Giddens for at tilskrive individet for stor kyndighed, og dermed overse væsentlige strukturelle påvirkninger. I det perspektiv lykkes han ikke med projektet, hvor ambitionen var at ophæve modsætningen mellem struktur og aktør. På den baggrund har jeg retrospektivt kastet et blik på mine egne analyser, for at vurdere i hvilket omfang det er lykket at tage højde for både strukturelle påvirkninger og unges aftryk i kraft af deres individuelle handlinger.

Analyserne viser, at de voksnes intentioner med fritidsorganisationerne i vid udstrækning handler om at påvirke de unge i en bestemt retning. Men samtidig er der en intention om at afkode og forstå de unges fritidsprioriteringer, med henblik på at tilrettelægge tilbuddene herefter. Her balancerer forholdet mellem struktur og aktør nogenlunde.

Analyserne af de unges fritidsprioriteringer tegner et billede der både tager de unges individuelle valg og så præmissen for at være ung i det 21. århundrede til indtægt.

Jeg må konkludere, at det har været en udfordring at opretholde en optimal balance mellem afhandlingens strukturelle perspektiv og så aktørperspektivet. Særligt læringsperspektivet trækker i retning af aktørperspektivet.

De unge, der er foreningsaktive, motiveres af nogle bestemte forhold, ligesom den selvorganiserede fritid har nogle bestemte kendetegn. Uanset hvilke komponenter de unges fritid består af, danner de grundlag for en bestemt type læring, som på den ene side er unik fra ung til ung, og på den anden side afspejler de tilbud og dermed komponenter, de har mulighed for at sammensætte fritiden ud fra.

Giddens' strukturationsteori

Strukturationsteorien udgør et centralt element i udviklingen af begrebet om unges fritidslæring.

Giddens strukturationsteori er tæt forbundet med hans teori om det moderne og hans forståelse af vores samtid, som jeg anvender i analysen af fritidsorganisationerne, som de udlægges af de voksne, de unge og de unges fritid.

Som sociolog repræsenterer Giddens et blik på verden, hvor individ og samfund indgår i et dialektisk forhold; i modsætning til for eksempel strukturfunktionalismen, der betragter samfundet som uafhængig af individers handling eller handlingssociologien, hvor samfundet er lig med individets handlinger (Kaspersen 2005:430f).

Med strukturationsteorien forsøger Giddens at ophæve det modsætningsforhold, der hersker mellem på den ene side teorier der anskuer menneskelivet som skabt og styret af samfundets strukturer og på den anden side teorier der anskuer mennesker, som dem der skaber og styrer samfundets strukturer (dualisme-problemet) (Giddens 1984:15). Er vi som mennesker og vores liv styret af samfundsmæssige strukturer, der i et eller andet omfang er bestemmende på, hvordan vi kan leve vores liv? Eller er det måden vi mennesker lever vores liv på, der former de strukturer der udgør det samfund vores liv udspiller sig inden for rammerne af?

Inden jeg går videre med at udfolde Giddens strukturationsteori, vil jeg gerne understrege, at eksemplerne på supplerende teoretiske perspektiver er udviklet af teoretikere, der naturligvis ikke selv mener, at deres teorier overser væsentlige ting i forholdet mellem individ og samfund.

Strukturationsteorien er både en kritik af eksisterende teorier og så et bud udviklet med henblik på at overskride modsætningsforholdet mellem samfundets strukturelle aspekter og så aktørernes handlinger.

Strukturperspektiv

Anskues afhandlingens problemformulering fra et strukturelt perspektiv, er organiseret fritid med til at skabe ungdommen i det 21. århundrede. Det, at de unge i et bestemt omfang benytter sig af tilbuddet om gymnastik, klub eller andre organiserede aktiviteter, har ikke som sådan indflydelse på aktiviteterne. Derimod er de organiserede tilbud med til at præge de unge, og forme dem som mennesker.

Selvom Giddens mål med strukturationsteorien er at ophæve modsætningsforholdet mellem struktur og aktør, kritiseres han for at tilskrive individet for stor kyndighed, og dermed overse væsentlige strukturelle påvirkninger; for eksempel køn, klasse, etnicitet (Kaspersen 2007).

En kulturanalyse, for eksempel med afsæt i Pierre Bourdieus kapitalbegreber (Bourdieu 1995), kunne bidrage til øget indsigt i for eksempel de unges nødvendige fritid (Kofod 2009d). Ungdomslivet i det 21. århundrede domineres i vid udstrækning af uddannelse, og dermed lektier. Tilsvarende er ungdomskulturen siden midten af det 20. århundrede i stigende grad kommerialiseret, hvilket betyder at penge – tjent for eksempel ved fritidsjob – er en forudsætning for at være en del af denne form for fritidsliv.

En kulturanalyse ville tegne et billede af ungdomslivet i det 21. århundrede, der er præget af en bestemt uddannelses- og ungdomskultur, som de unge handler ud fra, men ikke selv har indflydelse på eller påvirker. En sådan analyse ville sandsynligvis også pege på, at der er forskel på Kristoffers og Katrines fritid sammenlignet med Kamel eller David og Divya. Betinget af at der forskel på drenge og pigers fritidsmuligheder, ligesom der er forskel på om deres ungdomsliv har base på Østerbro i København, Ringe på Fyn eller Gellerup ved Århus. Hverken køn, geografi eller etnicitet er selvstændige analysekategorier i nærværende afhandling.

En problemformulering, der har et strukturelt udgangspunkt, ville rejse spørgsmål, der lagde op til at undersøge, hvordan strukturelle forskelle påvirker betingelsen unges fritidsliv i det 21. århundrede, hvilket igen ville komme til udtryk som forskellige læringspotentialer.

Aktørperspektiv

Ét bud på en teoretiker, der kan repræsentere handlingssociologien er Erving Goffman. Han er en teoretiker, der har fokus entydigt rette mod aktørerne og deres interaktion Han kritiseres – blandt andet af Giddens – for helt at overse strukturelle forhold. I den forstand byder Goffman ikke ind med et perspektiv, der modsat for eksempel Bourdieu, beskriver hvordan samfundet formes af de unges handlinger.

I Goffmans terminologi udspiller de unges fritidsliv sig på en scene, hvor de hver især gennem deres handlinger skal vise fornuften i disse handlinger (Goffman 1959). En analyse med dette udgangspunkt ville tegne et billede af ungdomslivet i det 21. århundrede, der er præget af selvfremstilling. Måden de unges fritidsliv er sammensat på, vil være drevet af at fremstå på en særlig måde; i modsætning til at afspejle bestemte strukturer i samfundet.

En problemformulering, der tager udgangspunkt i et aktør perspektiv, ville rejse spørgsmål, der lagde op til at undersøge, hvordan de unge gennem deres fritidsprioriteringer har rod i de unges selvfremsstilling. Dette ville igen virke tilbage på betingelsen for for eksempel at drive fritidsorganisationer i det 21. århundrede.

En vægtning af Thomas Ziehes udlægning af kulturel frisættelse, som en præmis i det moderne ungdomsliv, vil nedtone de strukturelle forhold, herunder også den organiserede fritid, og forstørre individperspektivet (Ziehe og Stubenrauch 1983). Ziehes begreb om den kulturelle frisættelse tager som Giddens afsæt i samfundsmæssige forandringer, men han har i langt højere grad end Giddens fokus på det moderne ungdomslivs psykologiske udfordring og konsekvensen for den enkelte unge.

Strukturationsteorien

Denne modsætning har Giddens til hensigt at opløse med sin strukturationsteori, hvor han beskriver, hvordan individ og samfund indgår i et dialektisk forhold, som han italesætter som social praksis (Kaspersen 2005:433).

I strukturationsteorien fremlægger Giddens nogle fundamentale træk sin måde at betragte det moderne samfund på, hvor samspillet mellem individ og struktur er et centralt element, og hvor han søger at ophæve den modsætning som fremstår mellem det perspektiv der tager afsæt i strukturelle forhold som dominerende og så det perspektiv der tage afsæt i mennesket handlinger som dominerende.

Giddens anskuer individet som et intentionelt og reflektivt væsen. (Giddens 1984:5)

Over for individet er systemer eller strukturer, om man vil, der på én og samme tid er handlingsskabende og handlingsbegrænsende.

Når individet handler beskrives dette som social aktivitet i et kontinuerligt komplekst flow med utilsigtede konsekvenser (Giddens 1984:8 og 10 og 11f). Dette skyldes at mennesket ikke har mulighed for at forudsige udviklingen fra handlingen i nuet til den fremtidige præmis. Det er i den forstand nutiden påvirker fremtiden utilsigtet.

Helt centralt for strukturationsteorien er, at individ og strukturer er gensidigt betingede fænomener, hvor strukturerne er præmissen for, men også påvirket af social aktivitet (Giddens 1984:19 og 25).

I det følgende vil jeg med et konkret eksempel illustrere disse grundlæggende elementer i strukturationsteorien.

Giddens betragter det moderne menneske som et aktivt og refleksivt væsen. Refleksiviteten på det personlige og praktiske niveau kommer til udtryk ved at det moderne menneske konstant korrigerer og monitorerer sin adfærd i forhold til de situationer det befinder sig i.

Unge hverdag består af nogle bestemte rutiner og mønstre. De vågner op i den samme seng, i det samme rum omgivet af deres forældre og søskende. Fordi der er tale om en gentagelse vil deres reaktion tilsvarende ligne den de havde dagen forinden, og de kan forvente at have samme reaktion dagen efter. I en familie på fire personer er systemet med til at fordele tiden på badeværelset, således at alle får børstet tænder uden at komme på tværs af og obstruere for hinanden. Systemet betyder at alle kommer ud af døren til rette tid, med respektive tasker og med retning mod henholdsvis skole og job.

I dette perspektiv er systemet med til at skabe muligheder for familien. Det anviser nogle bestemte arbejdsgange, der er hensigtsmæssige, men systemet er på samme tid også handlingsbegrænsende, fordi det fastholder familien i nogle bestemte måder at udføre deres daglige morgenrutine på. Når familien morgen efter morgen gør det samme uden at tænke videre over det, reproduceres og fastholdes mønsteret. Sagt på en anden måde – familien har selv skabt systemet, men systemet virker tilbage på familien.

Morgenrutinen udgør et stabilt system, med anvisninger der gør det muligt at komme hensigtsmæssigt ud af døren. Men handlingerne skaber også grundlaget for fremtidige handlinger. Giddens peger på at denne bevægelse har utilsigtede konsekvenser, fordi familien ikke er bevidst om de begrænsninger for fremtidige handlinger, der ligger i reproduktionen.

Det særlige ved systemer som i dette tilfælde morgenrutinen, er, at familien er i stand til at ændre den. Hvad der sker med familiens morgenrutiner, når den unge fx flytter hjemmefra? Hvad er konsekvensen for den unges morgenrutine, når hun i egen bopæl står med ansvar for at fylde køleskabet og stille vækkeuret? Rutinerne ændres med al sandsynlighed og dermed ændres også de utilsigtede konsekvenser.

Byttes eksemplet med familien ud med netop den unge, der er flyttet hjemmefra, og bor alene, vil pointerne i strukturationsteorien tage sig en smule anderledes ud. Rutinerne vil fortsat bygge på rutiner og vil fortsat rumme utilsigtede konsekvenser. Men det at få morgenen til at glide med kompleksitet og koordinering er betinget af nogle andre forhold. Det er mindre væsentligt om en person tager bad før eller efter morgenkaffen, da badeværelset er ledigt hele tiden, men det er stadig mest hensigtsmæssigt at skifte fra pyjamas til arbejdstøj, efter badet.

Vender vi tilbage til Giddens formål – at ophæve det modsætningsforhold, der hersker mellem på den ene side teorier der anskuer menneskelivet som skabt og styret af samfundets strukturer og på den anden side teorier der anskuer mennesker, som dem der skaber og styrer samfundets strukturer – så er de systemer, vi opbygger, skaber og genskaber i relation til andre mennesker, er *både* midlet og resultatet af vores handlinger. Individet og systemerne er dermed vævet ind i hinanden som gensidigt betingede fænomener – ikke som modsætninger.

Jeg betragter ikke Giddens' strukturationsteori som et komplet svar på dualismeproblematikken, men finder, at den er anvendelig som forståelsesramme i håndtering og analyse af empiri der repræsenterer netop forskellige perspektiver der ikke kan drages direkte sammenligninger imellem.

Jeg analyserer og kommer med et bud på unges fritidslæring med afsæt i

- a) Strukturelle forhold. Dette afgrænses analytisk af tilbuddet om organiseret fritid, som er tilrettelagt af nogle voksne i tre fritidsorganisationer. Voksne, der mener, at organiseret fritid har en særlig og positiv værdi i ungdomslivet. Der findes andre strukturelle forhold, som har indflydelse på unges prioriteringer og dermed læring i fritiden; for eksempel uddannelse i form af lektier, familie, fritidsjob, venner, pligter i hjemmet. Af praktiske årsager får disse forhold ikke samme analytiske opmærksomhed som de voksnes tilbud om organiseret fritid.

- b) Individuelle handlinger. Dette afgrænses analytisk af unges fritidsprioriteringer. De unges fortællinger om, hvordan deres fritid er sammensat, bidrager med et andet perspektiv på unges fritidslæring. De unge, hvis udsagn udgør denne del af afhandlingens empiriske grundlag, er udvalgt ud fra nogle bestemte kriterier og repræsenterer som sådan ikke alle danske unge. Deres stemmer er *eksempler* på, hvordan unge i en bestemt alder og en bestemt livssituation, prioriterer nogle fritidsaktiviteter frem for nogle andre.

Med et dobbeltperspektiv kan man forestille sig, at der findes unge drenge, som ville prioritere at gå til atletik i fritiden, men er forhindret fordi det ikke tilbydes i den lokale idrætsklub. Tilsvarende kan man forestille sig, at der findes voksne, der gerne vil organisere en teatergruppe for unge, men at de unge drenge og piger i byen hellere vil gå til håndbold eller ikke har tid, fordi de prioriterer fritidsjobbet samt deres kæreste og venner.

Det er spændingsfeltet mellem struktur og individ at jeg udfolder min analyse af unges fritidslæring.

Afrunding

Om afhandlingens muligheder og begrænsninger kan man overordnet sige, at datamaterialet ikke er indsamlet og skræddersyet til afhandlingens problemfelt. Havde jeg tilrettelagt og rammesat indsamlingen af empiri specifikt i forhold til denne afhandling, havde det været afspejlet i både rekruttering af de unge og de spørgsmål, som jeg ville stille til de unge. Dette fremgår tydeligt i dels den historiske redegørelse som analysen af organisationernes perspektiv, hvor jeg har afgrænset og målrettet min dataindsamling i forhold til mit teoriapparat; ungdom, fritid, læring.

Der er spørgsmål, som havde været relevante at få svar på, men som ikke findes i det på forhånd givne datamateriale; for eksempel læring i fritids- og ungdomsklubben. Der er en række forbehold, som har haft indflydelse på de spørgsmål, som jeg har kunnet søge svar på, men i arbejdet med datamaterialet på den ene side og undersøgelsesfeltet på den anden er det lykkedes at definere et problemfelt samt de problemformuleringer, der ligger til grund for afhandlingens fire artikler og svare på disse.

Med den filosofiske hermeneutik som mit videnskabsteoretiske grundlag undersøger jeg unges fritidslæring. Jeg har sammensat afhandlingen af en række empiriske forforståelser, som jeg bringer sammen i forskellige kombinationer i fire artikler, som udgør hver deres horisontsammensmeltning.

Her er mit fritidslæringsbegreb den gennemgående forforståelse. I det følgende hovedafsnit – Ungdom, fritid og læring – redegør jeg for de teoretiske forforståelser, der ligger til grund for udviklingen af mit fritidslæringsbegreb. Dette hoved afsnit rundes af med, at jeg med udgangspunkt i den hermeneutiske filosofi redegør for, hvordan jeg operationaliserer mit fritidslæringsbegreb i mine analyser i samspil med mine øvrige forforståelser.

Ungdom, fritid og læring

I dette afsnit vil jeg præsentere afhandlingens centrale begreber: Ungdom, fritid og læring. Jeg har for overblikkets skyld bestræbt mig på at holde introduktionen af de tre begreber adskilt. Alligevel er der passager i afsøgning og rammesætning af disse, hvor de krydser hinandens spor. Dette skyldes, at den måde jeg forstår og anvender begreberne er sammenfaldne i kontekst og udvikling. Afsnittet rundes af med en opsamling på og diskussion af de tre begreber i en definition af fritidslæring, ligesom jeg redegør for, hvordan jeg med afsæt i den hermeneutiske filosofi operationaliserer fritidslæringsbegrebet i mine analyser.

Ungdom

Ungdom er ikke en fast kategori hverken i det danske samfund eller i forskningen. De unge, der er repræsenteret i afhandlingens datamateriale, er både almindelige og særlige, og de spænder aldersmæssigt bredt. I dette afsnit redegør jeg for det blik, jeg anlægger på unge i mit datamateriale. Først præsenterer jeg ungdomsbegrebet, som jeg anlægger et sociologisk perspektiv på. I den forbindelse ridser jeg kort ungdomsforskningens historie op for på den baggrund at afklare mit ungdomsbegreb. Afsnittet rundes af med en rammesætning af ungdomslivet i det 21. århundrede, hvor jeg med henblik på at belyse forholdet mellem fritidsorganisationerne og de unges læring, har valgt at inddrage teorier, der vægter dels identitetsudvikling og dels unges forhold til fællesskaber.

Ungdomsforskning

Menneskelivet kan opdeles i en række faser, hvor ungdommen er placeret i forlængelse af barndommen og efterfølges af voksenlivet. Der er dog ikke tale om en fast kategori, hvor man ved at slå op i en tabel kan få et objektivi svar på, hvornår en person aldersmæssigt befinder sig i ungdommen, og på hvilken baggrund denne rammesætning gør sig gældende. Der findes ganske mange måder, hvorpå man kan vurdere om et menneske befinder sig i ungdomsfasen. For eksempel defineres fasen biologisk med udgangspunkt i pubertetens begyndelse og med afslutning, når den unge har udviklet evnen til at få

børn. Et andet eksempel er det psykologiske, hvor barndommen ender, og ungdommen begynder med en frigørelse fra forældrene, og afsluttes når den unge har etableret en selvstændig identitet. (Erling og Hwang 2002:11, Heggen og Øia 2007:12) Begge afgrænsninger kan variere aldersmæssigt.

Et tredje eksempel er, når ungdommen defineres sociologisk. Det betyder, at samfundet og den historiske kontekst er rammesættende for, hvornår ungdommen begynder, hvornår den slutter og hvorfor. Det er inden for disse rammer, jeg definerer unge, og i det følgende vil jeg med et historisk blik redegøre for ungdomsbegrebet, og i den forbindelse ungdomsforskning.

I 1880'ernes København etablerer filantroper de første organiserede fritidstilbud målrettet en aldersgruppe, som i denne afhandling betragtes som unge. På dette tidspunkt var der endnu ikke noget selvstændigt ungdomsbegreb, og voksenalderen blev gradbøjet ved at omtale målgruppen som henholdsvis børn og så som unge mænd og unge kvinder (Lützen 1998:337). Kombination af ungdomsbegrebet og voksenbegrebet er med til at tegne konturerne af en transitionsfase, der ikke som sådan er ny (se fx Aristoteles 2002:150f), men som bliver tydeligere i kraft af de samfundsforandringer, der præger samtiden.

Ungdommen som transitionsfase italesættes inden for videnskaben i 1904 (Gillis 1981:133, Illeris m.fl 1982:43, Øia og Fauske 2003:91). Her udkommer værket *Adolescence* af amerikaneren Stanley Hall. Via psykologiske beskrivelser definerer Hall en livsfase, der adskiller sig fra henholdsvis barndommen og så voksenlivet. En livsfase som han italesætter som en læretid forud for voksenlivet, og som han tilskriver aldersgruppen 14-24-årige (Hall 1904:xv, xvii).

I Danmark slår en mere almen begrebsliggørelse af ungdommen for alvor igennem i årene omkring 2. verdenskrig. I 1940 samles de frivillige ungdomsorganisationer i Dansk Ungdomssamvirke (Korsgaard 1997:349ff). I 1942 etableres de første ungdomsklubber (Lippert 2004:9). Endeligt nedsætter regeringen i 1945 en ungdomskommission (Ungdomskommissionen 1952:5).

Ungdomskommissionens arbejde er en af de til dato mest omfattende og unikke kortlægninger af danske unges liv og blev baseret på en survey med besvarelser fra 8416 danske unge i alderen 15-24 år. Her blev uddannelses- og arbejdsforhold, boligforhold samt de unges fritid afdækket. Temaer, som

siden Hall udgav *Adolescence*, har været genstand for forskning med henblik på at skabe øget indsigt i ungdommens særlige vilkår.

Op gennem det 20. århundrede tager måden ungdommen betragtes på af samfundet og gennem forskningen, udgangspunkt i særlige problemstillinger. Formel uddannelse er et dominerende tema, der udvikles i samspil med, at uddannelsessystemet udbygges. Men også den del af fritiden, hvor de unge er uden opsyn af voksne og dermed har ansvaret for sig selv, har stor bevågenhed. Et eksempel er kriminalitet og misbrug, som havde forskningens opmærksomhed allerede, da de københavnske filantroper udviklede fritidstilbud for at forebygge, at de unge var overladt til sig selv og bylivets faldgrupper.

Blikket på unge var et blik på potentielle farer. Da Birmingham skolen⁶ i 1960'erne begynder at forske i unge, er det med en forestilling om, at gadehjørnet, der så længe har været symbol på forfald og fordærv, også danner rammen om særlige ungdomsfællesskaber, hvor mødet mellem og samværet med jævnaldrende har central betydning. Denne forskningstilgang, som er præget af en solidaritet og et ønske om at møde og forstå de unge på deres egne præmisser og de bagvedliggende samfundsmæssige vilkår, bryder igennem i Norden og i Danmark i 1980'erne (Illeris m.fl. 1982:60ff, Gudmundsson 2000:128). Det er også denne tradition, jeg skriver mig ind i.

Et litteraturstudie af nordisk forskning viser, at der ikke forelægger nogen aktuelle undersøgelser af, hvad fritidsorganisationerne mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i de aktiviteter, de tilbyder, ligesom der ikke findes studier af, hvad der motiverer foreningsengagementet hos unge, der er aktive i den lokale idrætsforening (Kofod 2009b). Der findes studier inden for idrætsforskningen og demokratiforskningen, som belyser unges forhold til og adfærd i fritidsorganisationerne (Andersen m.fl. 2000, Abildgaard og Schøler 2000, Jensen 2001, Engelstad og Ødegård 2003, Nielsen m.fl. 2004, Trondman 2005). Der findes også bredere surveystudier af danskernes fritid, men her er analyserne foretaget på baggrund af henholdsvis en børnegruppe af 7-15-årige og så en voksengruppe bestående af 16-årige og derover (Fridberg 1999, Bille m.fl. 2004, Bille og Wulff 2006). Undersøgelser af hvad de unge lærer i det organiserede fritidsliv, findes ikke.

⁶ Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) ved universitetet i Birmingham

Hverken barn eller voksen

Ungdomsfasen gøres ofte op i forhold til afsluttet uddannelsesliv og etablering af egen familie, hvilket i dag finder sted senere end hos tidligere generationer (Lindgren m.fl. 2005:73). På den baggrund kan man tale om, at ungdomsfasen har udvidet sig siden Hall i begyndelsen af det 20. århundrede afgrænsede den til personer mellem 14 og 24 år, og Ungdomskommissionen i slutningen af 1940'erne inkluderede de 14-25-årige. I dag kan det være vanskeligt at lade en afsluttet uddannelse afgøre, om et menneske kan betragtes som voksen. Blandt andet fordi andelen, der gennemfører en ungdomsuddannelse i løbet af 25 år efter afsluttet 9. klasse, de seneste år er faldende (Flagstad 2008:1).

I tillæg til uddannelses- og familieperspektivet findes der i dag en række formelle parametre for, hvordan ungdommen afgrænses i forhold til barndom og voksenliv. Således kan personer fra det fyldte 13. år i begrænset omfang have et fritidsjob; reglerne slækkes for de 14-17-årige. Både den seksuelle lavalder og den kriminelle lavalder er fæstet ved det 15. år. Hvis der fældes dom over de 15-17-årige, er der en særlig retspraksis, indtil de som 18-årige indgår under det egentlige retssystem. Loven foreskriver også, at det er ulovligt for butikker at sælge tobak og alkohol til personer under 16 år, og det er tilsvarende strafbart for barer og diskoteker at udskænke alkohol for personer under 18 år. 16-årige kan lovligt køre knallert og 18-årige bil; forudsat de har et førerbevis. Som 18-årige bliver de også politisk og juridisk myndige, hvilket betyder, at de formelt indtræder i voksenlivet.

Jeg mener, det er en selvstændig pointe, at det er vanskeligt at afgrænse og definere, hvornår et menneske befinder sig i den livsfase, vi kalder ungdom, og at det derfor er nødvendigt at anlægge et pragmatisk blik. De unge i denne afhandling er for eksempel defineret i et samarbejde mellem Center for Ungdomsforskning og de organisationer, der har interesseret sig for unge i en bestemt kontekst (se afsnittet *Min empiriske virkelighed* i hovedafsnittet *Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring?*).

Ung i det 21. århundrede

For at belyse forholdet mellem fritidsorganisationerne og de unges læring inddrager jeg teorier, der vægter dels identitetsudvikling og dels de unges forhold til fællesskaber. Det fokus jeg anlægger på de unges identitet tager udgangspunkt i, at det er op til de unge selv at skabe, hvem de er ud fra de valg de træffer – herunder også valget af fritidsaktiviteter. De unges forhold til fællesskaber inddrager jeg, fordi fritidsorganisationerne inviterer de unge til at deltage i organiserede fællesskaber. Samtidig finder jeg

det relevant at belyse de unges forhold til fællesskaber, og hvordan dette harmonerer med individuelle valg.

Giddens strukturationsteori

Jeg tager udgangspunkt i den teori, som den engelske sociolog Anthony Giddens har udviklet om det moderne og anvender hans forståelse af vores samtid i analysen af fritidsorganisationerne, de unge og deres fritid. Som sociolog repræsenterer Giddens et blik på verden, hvor individ og samfund indgår i et dialektisk forhold; i modsætning til for eksempel strukturfunktionalismen, der betragter samfundet som uafhængig af individers handling eller handlingssociologien, hvor samfundet er lig med individets handlinger (Kaspersen 2005:430f).

Denne modsætning opløser Giddens med sin strukturationsteori, hvor han beskriver, hvordan individ og samfund indgår i et dialektisk forhold, som han italesætter som social praksis (Kaspersen 2005:433). Jeg har valgt dette greb til min analyseramme, da det giver mig mulighed for at undersøge forholdet mellem de unge og fritidsorganisationerne ud fra en betragtning om, at de indgår i en relation, hvor de gensidigt påvirker hinanden. Dette gør jeg i modsætning til for eksempel at betragte enten fritidsorganisationerne eller de unge selv som styrende for unges (selv)organiserede fritid.

I den forbindelse vil jeg kort redegøre for måden, hvorpå jeg referer til henholdsvis fritidsorganisationerne og så de unge. Jeg betragter *både* de unge *og* organisationerne som grupper, der består af enkeltpersoner. Hvad angår de unge, giver dette sig selv. Hvad angår organisationerne, så består de i praksis af både de voksne, der tilrettelægger aktiviteterne og så de unge, der deltager i aktiviteterne. Når jeg referer til fritidsorganisationerne, referer jeg til de voksne aktører, der sætter en dagsorden og øver indflydelse på de tilbud, som målrettes de unge. Samtidig repræsenterer begge grupper noget strukturelt for så vidt, at fritidsorganisationernes voksne er repræsentanter for den konsensus eller indforståethed, der er omkring unges deltagelse i det organiserede fritidsliv som noget, der har en særlig og positiv værdi i ungdomslivet. Tilsvarende er de unge repræsentanter for en tendens, der gør sig gældende for en hel generations fritidsorienteringer, og som måske vil gøre sig gældende for ungdomsgenerationerne efter dem.

Det traditionelle samfund

Det er med afsæt i strukturationsteorien, at Giddens har udviklet sin teori om det moderne. I den mere omfattende præsentation af strukturationsteorien i hovedafsnittet Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring? giver jeg nogle bud på, hvordan afhandlingen kunne have været udformet, hvis jeg havde anvendt nogle andre teoretikere i min analyse.

Når jeg inddrager Giddens er det ikke med en forestilling om, at hans modernitetsteori er fyldestgørende eller isoleret set det ideelle valg. Ud fra en betragtning om, at Giddens, trods sit motiv for at udvikle strukturationsteorien, ender med at vægte aktørperspektivet, på bekostning af strukturperspektivet, har jeg fundet det nødvendigt at supplere og nuancere med et afsnit om unge og fællesskaber.

Når jeg alligevel vælger at holde fast i Giddens modernitetsteori, skyldes det, at han bruger historien og et nedslagspunkt, han kalder det traditionelle samfund⁷ som ramme for identifikation og analyse af det moderne samfund. Giddens beskriver det han kalder det traditionelle samfund med udgangspunkt i forskellige faktorer, der fik hverdagen til at hænge sammen og give mening. Siden giver han et bud på, hvordan disse forhold konkret har forandret sig at tilsvarende påvirket den moderne verden, som ungdomslivet i dag udspiller sig i.

Jeg finder denne måde at forstå sin samtid på meningsfuld. Når jeg rejser spørgsmål, der knytter sig til ungdomslivet i en given historisk kontekst, følger der automatisk spørgsmål om, hvorvidt unge ikke altid har været sådan eller hvordan de i givet fald adskiller sig fra tidligere generationer og hvorfor. Med beskrivelse af det moderne samfund som af-traditionaliseret, bliver det muligt at forstå eventuelle forskelle.

I det traditionelle samfund levede mennesket efter døgnnet og årstiderne, og naturen strukturerede livets cyklus; tiden. Kommunikation og social interaktion foregik ansigt til ansigt med personer inden for et

⁷ Giddens referer i sin teori til den sidste del af det 20. århundrede som det moderne. Andre steder taler han om det *sen* moderne, andre steder igen det *høj* moderne. Jeg benytter begreberne *det traditionelle samfund* over for det *af-traditionaliserede samfund*, da jeg finder denne fremstilling er den mest præcise med reference den historiske forskydning, der er omdrejningspunktet for Giddens teori om det moderne samfund.

geografisk afgrænset område. Det levede liv, den sociale praksis var lokalt forankret og udspillede sig indenfor et afgrænset socialt system (Giddens 1994:80f og 89f, Kaspersen 2001:71). Erfaringer og svar på livets større og mindre spørgsmål blev overleveret fra generation til generation og definerede de personlige dispositioner; også når det handlede om at finde vej i livet – for eksempel i overgangen mellem barndom og voksenliv. Her kunne mennesket trække på forældre og bedsteforældres levede liv, der fungerede som opskrifter på rigtig og forkert adfærd (Giddens 2004:93, 172). Overordnet betragtet var menneskelivet relativt forudsigeligt. Nok vidste man ikke, hvor længe ens liv ville strække sig, men et kort blik på familien og dennes placering i samfundet, de afgrænsede ydre forhold, fortalte det meste om det levede liv, mennesket havde til sin rådighed (Giddens 2004:93, 174f, Kaspersen 2001:149).

Det post-traditionelle samfund: Valg, selvrefleksivitet og kulturel frisættelse

I sin beskrivelse af det moderne peger Giddens på, at en aftraditionalisering i Vesteuropa gennem de seneste 4-500 år har frembragt radikale forandringer (Kaspersen 2005:438). Forandringer, der kan iagttages dels i de strukturer, der udgør det moderne samfund, og dels hos de mennesker, der lever i samfundet (Giddens 2004:9f). Der er tale om forandringer, der har nogle konkrete aftryk og implikationer. For eksempel udspiller det levede liv sig på tværs af tid og rum (Giddens 2004:28). Det moderne samfund er tilsvarende kendetegnet ved de mange valg, som mennesket stilles overfor at skulle træffe.

“In post-traditional contexts, we have no choice but to choose how to be and how to act.” (Giddens 1994:75)

Det i sig selv behøver ikke at være vanskeligt. Da slet ikke hvis der, som i det traditionelle samfund, foreligger nogle relativt klare svar på livets store og små spørgsmål. Men med til Giddens teori om det moderne samfund hører også, at det levede liv og de erfaringer, som de unges forældre og bedsteforældre er bærere af, er forældede og har mistet deres funktion som ydre referencepunkt for den yngre generation, når de bliver konfronteret med spørgsmål om og beslutninger for fremtiden (Giddens 2004:100, 102, 175). I stedet må de unge selv undersøge og definere, hvem de er i verden og hvad de gerne vil med deres liv – noget der foregår i en refleksiv proces (Giddens 2004:46, 94).

Giddens har ikke sit sociologiske blik på forandringernes konsekvenser og udviklingen af selv-identiteten rettet specifikt mod ungdomsgenerationen. Det har til gengæld den tyske ungdoms- og

modernitetsforsker Thomas Ziehe, som taler om, at forandringerne betyder, at de unge er kulturelt frisatte. Måske er der kun 30 år mellem de unge og deres forældre. Alligevel udgør deres mor og fars levede liv et ustabil pejlemærke, når unge bevæger sig ud af barndommen med retning mod et liv som voksne. Ziehe peger ligesom Giddens på de samfundsmæssige forandringer, der er knyttet til det moderne. Disse betyder, at de unge oplever, der er milevidt mellem den verden, som deres forældre voksede op i og har dannet erfaringer på grundlag af, og så den verden, der danner rammen om deres eget ungdomsliv. Derfor er det vanskeligt for de unge at identificere sig med deres forældre og anerkende deres erfaringer som legitime. I det perspektiv er det op til de unge selv at træffe valg om venner, kærester, uddannelse, fritidsliv etc. Valg som ifølge Ziehe fremstår frie og åbne trods det, at de i realiteten er begrænsede (Ziehe og Stuberach 1983:28, 30ff). I den forbindelse er det vigtigt at slå fast, at dette ikke betyder, at de unge vælger anderledes end deres forældre, men derimod at de overfor sig selv skal begrunde, hvorfor de træffer de valg, de gør (Giddens 1994:106, Giddens 2004:173).

Unge og fællesskaber

Den svenske tænketank Kairos Future giver, med afsæt i en større undersøgelse af skandinaviske unge, der er vokset op i overgangen til det 21. århundrede, en karakteristik af en generation de betegner MeWe (Lindgren m.fl. 2005). Her beskrives de unge som individualister på det personlige niveau (ME) samtidig med, at de har en kollektivistisk indstilling til samfundet (WE) (Lindgren m.fl. 2005:34).

Det fremhæves, at de unge oplever, at de er frie til selv at træffe valg, at de stoler på deres egen dømmekraft, ligesom de fokuserer på, at det de føler, giver mening og har værdi (Lindgren m.fl. 2005:34). Den kollektivistiske indstilling, den, der illustrerer, at de unge identificerer sig med og værdsætter fællesskaber, kommer overvejende til udtryk i de unges høje prioritering af venner og familie (Lindgren m.fl. 2005:67). Forfatterne hævder også, at undersøgelsen tilsvarende dokumenterer, at MeWe generationens unge foretrækker kollektive løsninger på samfundsmæssige problemer frem for, at alle hver især passer deres (Lindgren m.fl. 2005:11). Faktisk er de danske unge dem, der er mest individualistiske og mest kollektivistiske (Lindgren m.fl. 2005:39) og repræsenterer i den forstand dobbeltheden i den mest udstrakte grad.

I portrættet af MeWe generationen er det overvejende de individualistiske træk, der udfoldes. I afhandlingen *Man skal være sig selv* (2001) undersøger Ulla Højmark Jensen unges politiske univers

ved at belyse brydningstendenser i den politiske og demokratiske kultur (Jensen 2001:9). I den forbindelse udfolder Jensen de unges fællesskabsorientering, og her skelner hun mellem individualisme og egoisme og konkluderer blandt andet, at unge ikke tiltales af fællesskaber, hvor de skal indordne sig i en grad, hvor deres personlige integritet sættes på spil. Der skal være plads til individuel udfoldelse, og den enkelte unges engagement skal synligt gøre en forskel. Det fællesskabsorienterede hos de unge kommer til udtryk i deres udsagn om, at det er vigtigt at være solidarisk med dem, der er dårligere stillede end dem selv (Jensen 2001:360).

Kairos Future og Ulla Højmark Jensen leverer tilsammen et generationsportræt, der, ved at nuancere individualist-begrebet, er kritisk overfor tolkningen af moderne unge forstået som selvtilstrækkelige egoister. Dette er mindre udfoldet i Giddens samfundskarakteristik og analyse af af-traditionaliseringens konsekvenser for det moderne menneskes identitetsdannelse. Med det nuancerede individualistbegreb finder identitetsdannelsen sted på en præmis, som forudsætter sociale relationer samt giver plads til refleksioner, der i større samfundsmæssige spørgsmål er inkluderende i forhold til fællesskaber, der ikke baserer sig på personlige relationer. I den forstand supplerer denne begrebsliggørelse af unge i begyndelsen af det 21. århundrede Giddens (og Ziehes) samfundskarakteristik og dens betydning for identitetsdannelse.

Fritid

Fritid er et begreb sammensat af ordene fri og tid. I ordets bogstavelige forstand kan det tolkes som tid, der er fri. I det følgende vil jeg undersøge, hvad begrebet fritid indholdsmæssigt dækker over for unge i begyndelsen af det 21. århundrede. De unge i nærværende undersøgelse defineres som sådan på baggrund af deres alder, ligesom flertallet er i gang med en uddannelse. Typisk er fritiden defineret i forhold til sin modsætning og er tid, der i udgangspunktet er i overskud (Bech-Jørgensen 2001:35ff). Således kan fri tid for de unge, der er repræsenteret i denne afhandling, defineres som den tid, hvor de har fri fra skole. I dette afsnit introducerer jeg først forskellige måder at definere fritid på. Dernæst diskuterer jeg disse definitioner i forhold til de unges hverdag. Afslutningsvis udfolder jeg de fritidsbegreber, jeg har fundet meningsfulde at anvende i forhold til afhandlingens problemstilling; organiseret og selvorganiseret fritid. Organiseret fritid referer til de unges deltagelse i aktiviteter, som

fritidsorganisationerne tilrettelægger og tilbyder til de unge. Selvorganiseret fritid referer til den øvrige fritid, som de unge har til rådighed.

Fritidsbegrebets mange betydninger

Historisk har fritid haft en række forskellige betydninger, der afspejler den kontekst, som begrebet har indgået i. Mit litteraturstudie af unges læring i fritiden har vist, at dette er et nyt forskningsområde. Samtidig viser mit studie af fritidsbegrebet, at fritid og læring i antikken var forbundet. Dog var fritiden forbeholdt den privilegerede klasses mænd, som ikke arbejdede, men fordybede sig i kultur, kunst og filosofi (Frederiksen og Sørensen 1977:16, Berggren 2000:37, Eskilsson 2000:72, Säfvenbom 2005:39f).

I den kristne tro har Gud skabt en målestok for tiden i form af en uge bestående af syv dage, hvor de seks første dage er tiltænkt arbejde og den syvende er tiltænkt hvile (Berggren 2000:36, Nordentoft m.fl. 2000:15). I hverdagen før den industrielle revolution udspillede arbejde og fritid sig inden for samme matrikel. Tiden var defineret af døgnet og årstiderne, og fritiden var mere end noget andet; frihed til at hvile og samle kræfter til den næste dags fysiske udfordringer.

I Danmark blev sidste halvdel af 1800-tallet forandret ved blandt andet industrialisering og urbanisering, og arbejde og fritid blev to adskilte størrelser; man boede ét sted og arbejdede et andet. Denne adskillelse omtales også som henholdsvis solgt tid og ikke-solgt tid, fordi arbejderen mod betaling lagde sine kræfter på en arbejdsplads. Den tid, som var tilovers, blev omtalt som fri tid. Et forhold som den tyske sociolog Karl Marx problematiserede. Han iagttog, hvordan mennesket forsøgte at kompensere for modsætningsforholdet mellem arbejdet, som alene handlede om livsopretholdelse og så fritiden, som blev genstand for selvrealisering. (Månson 2005:34f)

En forandring, der er væsentlig for både fritidsbegrebet, ungdomsbegrebet og læringsbegrebet, er, at børnene fra slutningen af 1800-tallet ved lov bliver afskåret fra at arbejde i industrien på lige fod med de voksne (Løkke 1990:16f, Coninck-Smith 2002:78). Dette afspejler dels et ønske om at beskytte de yngste mod det slidsomme fabriksarbejde, og dels at samfundet havde behov for uddannet arbejdskraft. Derfor blev børnenes skolegang prioriteret med henblik på, at de siden kunne træde ind på arbejdsmarkedet med andre og bedre forudsætninger end deres forældre og bedsteforældre.

Unge fritid i forskellige perspektiver

Fritidsbegrebet har haft mange historier og betydninger. Det interessante i relation til antikkens, om end eksklusive, begreb om fritid som en mulighed for læring og selvrealisering er, at dette slår igennem som en bred folkelig præmis i Danmark i slutningen af 1800-tallet. Det sker parallelt med den demokratiske udvikling, hvor oplysningstanken kommer til udtryk gennem fritidsundervisning, som stadig er en del af den danske fritidskultur i form af oplysningsforbund og for de unges vedkommende ungdomsskoler.

I rigtig mange definitioner er fritiden betinget af et arbejdsliv, indtil uddannelse i slutningen af 1800-tallet blev udbredt blandt danske børn og således bliver betinget af skolen. Her forstås fritid som hvile. Det er en rekreativ tid, hvor mennesket dels restituerer efter hårdt fysisk arbejde og dels kompenserer for det ufrie arbejdsliv ved selvrealisering; det kunne være gennem aktiviteter, der er et positivt tilvalg for den enkelte. I slutningen af 1800-tallet var udbudet af fritidsaktiviteter yderst begrænset. Hvad angår nutidens unge, så er udbudet af fritidsaktiviteter omfattende. De kan vælge at bruge deres fritid på aktiviteter, der ikke ligner det formelle uddannelsessystem i struktur og krav; lærere, skemalagte timer og andre voksendefinerede forpligtelser. I et selvrealiseringsperspektiv ville det være oplagt, at de unge opsøger aktiviteter, der kan skabe balance mellem deres uddannelsesliv og deres fritidsliv. Spørgsmålet er, hvad der konstituerer dette.

Organiseret og selvorganiseret fritid

Jeg definerer mit fritidsbegreb i relation til de tilbud, som fritidsorganisationerne byder ind med. Det har affødt en rammesætning af unges fritid som henholdsvis organiseret og selvorganiseret. De organiserede fritidsaktiviteter er dem, som hører under fritidsorganisationerne, hvad enten der er tale om foreningsidræt, fritids- og ungdomsklub, ungdomsskole, spejder mv. Der er nogle helt konkrete forhold, der bestemmer, hvorvidt fritiden kategoriseres som organiseret eller selvorganiseret.

De organiserede fritidsaktiviteter er oftest systematiserede og lagt i faste rammer. Som udgangspunkt er den unge medlem af fritidsorganisationen og bliver opkrævet kontingent. Aktiviteten finder sted regelmæssigt, på samme faste tidspunkt, for eksempel hver onsdag, hvor andre er afhængige af den unges fremmøde og omvendt. Der er således tale om gensidigt forpligtende aktiviteter. Dette er mest tydeligt i holdsport, men kan være ligeså væsentligt i andre sammenhænge. Forpligtelsen er dog ikke

lige udbredt. For eksempel forpligter et medlemskab af en fritids- eller ungdomsklub i mindre grad, fordi tilbudet ikke er aktivitetsbaseret. Klubben har åbent på bestemte dage i et bestemt tidsrum, hvor de unge så kan komme og gå, som de selv vil. Fælles for alle organiserede aktiviteter er, at de er voksenstyrede. Det vil sige, at der er en voksen, der i et eller andet omfang har tilrettelagt aktivitetens indhold, og som er tilstede som deltager, men kan også holde sig i baggrunden.

I nogle af de første studier jeg foretog af unges fritid, skelnede jeg mellem organiseret og uorganiseret fritid (fx Kofod og Nielsen 2005). Italesættelsen af uorganiseret fritid refererede til, at der ikke var voksne, der organiserede de unges aktiviteter. Analyserne pegede samtidig på, at de unges fritid ofte er fyldt til bristepunktet med mange forskellige aktiviteter. For mange unge er det et spørgsmål om at få de mange interesser og forpligtelser til at gå op i en højere enhed. I den forstand er det misvisende at tale om uorganiseret fritid, og mere præcist at tale om selvorganiseret fritid.

De unge bruger ikke hele deres fritid inden for rammerne af organisationernes tilbud. Den tid, som ligger udenfor dette regi, omtaler jeg som selvorganiseret fritid og inkluderer alle de aktiviteter, de unge foretager sig, når de ikke deltager i organiserede tilbud. Rammerne er typisk fleksible og finder ikke nødvendigvis sted på bestemte klokkeslæt uge efter uge. Ofte kan aftaler ændres med kort varsel uden, at det får større konsekvenser, og det sociale er typisk det samlende element i de selvorganiserede aktiviteter. Den selvorganiserede fritid har typisk vennerne i centrum, og de voksne har en mere perifer rolle, hvis de overhovedet er tilstede (Nielsen og Ibsen 2008:8). I den forstand har tilbuddet om at gå fritids- og ungdomsklub meget tilfælles med det selvorganiserede. Men kravet om medlemskab og de voksnes tilstedeværelse betyder, at aktiviteten knytter sig til det organiserede snarere end det selvorganiserede. Mange unge vælger at mødes med vennerne eller kæresten i klubben, men det selvorganiserede rammesættes af, at det foregår privat i de unges hjem eller i det offentlige rum; café-besøg, shoppingture, koncerter. Også TV, biblioteksbesøg, pc-spil, lektier mv. hører ind under den selvorganiserede fritid.

I en undersøgelse af kommunale forskelle på børns idrætsdeltagelse præsenteres et fritidsbegreb, der lægger sig mellem den organiserede og den selvorganiserede idræt – den semiorganiserede idræt (Nielsen og Ibsen 2008:8). Der er tale om idræt, der "... er organiseret eller tilrettelagt af voksne, men ikke forudsætter medlemskab og som regel heller ikke betaling." (Nielsen og Ibsen 2008:8) Denne

kategori, der befinder sig mellem den organiserede og den selvorganiserede idræt, kan nuancere min begrebsliggørelse af henholdsvis organiseret og selvorganiseret fritid. Aktiviteter som lektier, fritidsjob og pligter kan karakteriseres som semiorganiseret fritid qua aftale og/eller forventning fra lærer, arbejdsgiver og forældre. Der er en grad af forpligtelse, ligesom den unge vanskeligt kan vælge aktiviteten fra. Lektierne er en præmis for at gå i skole. Fritidsjobbet er en præmis for at tjene penge og skaber grundlag for at den unge kan deltage i den kommercielle del af ungdomskulturen. Pligterne er en del af at få hverdagen til at fungere i familien. Alle tre sfærer har et læringselement, der peger i retning af voksenlivet. Lektierne er en del af en uddannelse der skal føre til et job, som kan forsøge den unge. Noget den unge øver sig i med fritidsjobbet. Pligterne – opvask, rengøring, hundeluftning – findes tilsvarende i voksenlivet, hvor det er den unge, ikke forældrene, der har ansvaret for at det praktiske i hjemmet hænger sammen. Den semi-organiserede fritid indeholder faste aftaler, men hvor den organiserede fritid knytter sig til rekreative aktiviteter arrangeret voksne og kontingentbestemt, så er den semiorganiserede fritid forbundet med andre faktorer, der ikke som udgangspunkt udspringer af fritiden, men bliver en del af den unges fritid.

Når jeg kategoriser unges fritid på denne måde, afspejler det, at udgangspunktet for de undersøgelser jeg har foretaget af unges fritid, netop har været de organiserede tilbud. Det er vigtigt at understrege, at det ikke er min antagelse, at den organiserede fritid står i modsætning til den selvorganiserede fritid, men snarere at de to indholdsmæssigt og udviklingsmæssigt kan supplere hinanden.

Læring

Denne afhandling undersøger unges læring i fritiden. Det er derfor en analytisk forudsætning, at jeg definerer, hvad jeg forstår ved fritidslæring. I dette afsnit vil jeg indledningsvis redegøre for min grundlæggende læringsforståelse. Dernæst introducerer jeg begrebet realkompetencer. Der er tale om et aktuelt politisk bud på fritidslæring, som der er udviklet redskaber til at beskrive, og tilsvarende lovgivet om (Retsinformation 2007). I forlængelse af introduktionen af realkompetencebegrebet, redegør jeg kort for fritidsorganisationernes egne italesættelser af fritidslæring. Dernæst vil jeg diskutere kompetencebegrebet, som fritidsorganisationerne anvender side om side med læringsbegrebet. Efterfølgende introducerer jeg begreberne ikke-formel og uformel læring, som er

udviklet med henblik på at beskrive den læring, som formel læringsteori ikke inkluderer. Afslutningsvis vil jeg argumentere for, hvorfor jeg har valgt fritidslæring som begreb, og uddybe, hvordan jeg forstår og anvender det analytisk på baggrund af mit ungdomsbegreb og mit fritidsbegreb og så de introducerede læringsteorier.

Hvad er læring?

Læring forbindes traditionelt med at gå i skole, hvor den lærende dygtiggør sig fagligt. Skolelæring eller formel uddannelse udvikles i industrisamfundet, i forbindelse med at arbejdet flyttes ud af hjemmet. Grundlæggende betød denne bevægelse, at de færdigheder, som mennesket i det før-industrielle samfund automatisk havde tilegnet sig gennem sin opvækst, hvor der ikke blev skelnet mellem arbejde og fritid, ikke længere slog til. I takt med industrialiseringen etableres flere arbejdspladser uden for hjemmet, hvilket stillede krav om færdigheder, som var nye for arbejderen, og derfor måtte tilegnes på arbejdspladsen eller på skolebænken. Parallelt hermed udvikles det uddannelsessystem vi kender i dag. Skolelæring kan defineres snævert som overføring af viden og færdigheder. Typisk som et samspil mellem en person der besidder viden eller færdigheder, og så en eller flere personer, der skal tilegne sig denne viden eller disse færdigheder. (Illeris 2006:33, 64, 72)

Min grundlæggende forståelse af læringsbegrebet har jeg hentet hos Knud Illeris, der definerer læring bredt "... som enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris 2006:15).

En af grundene til, at Illeris arbejder med så bredt et læringsbegreb er, at det moderne samfund netop er opsplittet i forskellige rum, og tilsvarende styres af forskellige rationaler – sammenlignet med for eksempel det før-industrielle samfund (Illeris 2006:224). Samtidig understreger han, at der er forskel på karakteren af den læring, der finder sted på skolebænken, på jobbet og for eksempel i fritiden, "... fordi de forskellige sammenhænge giver læringen væsensforskellige grundlagsbetingelser." (Illeris 2006:32) Disse betingelser udfoldes i de tre grundlæggende dimensioner Illeris benytter til at definere sin læringsforståelse: Indhold, drivkraft og samspil.

Indholds-dimensionen handler om det vi lærer (Illeris 2006:87). Som beskrevet ovenfor refererer indholdet traditionelt til viden og færdigheder. I det moderne samfund anerkendes alt fra generel kulturtilegnelse til selvstændighed, samarbejdsevne og fleksibilitet som noget vi er i stand til at lære

(Illeris 2006:64). I spørgsmålet om unges fritidslæring er indholdsdimensionen relevant for så vidt, at jeg i min problemformulering antager, at de unge lærer noget særligt i deres fritid, og at det indholdsmæssigt adskiller sig fra eller supplerer de læreprocesser der ellers knytter sig til ungdomslivet.

Drivkraft-dimensionen refererer til den mentale energi, som vi mobiliserer i en given læringssituation. Dette beskrives også som vores motivation. (Illeris 2006:106) Vores behov og motiver i en given læreproces udgør et kompliceret mønster med reference til for eksempel vores livssituation (Illeris 2006:101). Således er bestemte forhold der gør sig gældende for unges fritidslæring, der i nærværende afhandling afspejler, at de er hjemmeboende og uddannelsessøgende. Dertil kommer en række subjektive forhold som familiemønstre, generel trivsel osv. Når jeg definerer fritidslæring, er drivkraftdimensionen også relevant i kraft af, at den refererer så direkte til, hvad der motiverer den, der lærer. Motivation er analytisk et centralt begreb, da de unges præsenteres for mange tilbud i deres fritid, og prioriterer nogle højere end andre. Fritidslæring kommer derfor også til at handle om, hvad der motiverer prioriteringen mellem de forskellige typer af fritid(stilbud).

Sampils-dimensionen refererer til at al læring finder sted i en bestemt sammenhæng af social og samfundsmæssig karakter (Illeris 2006:134). Det er i samspillet mellem den lærende og den givne sammenhæng, at læringen finder sted. Derfor vil læringen også afspejle konkrete sociale forhold, som tilsvarende præger både læreprocessen og det, som læres. (Illeris 2006:134)

Det er med afsæt i samspilsdimensionen, at Illeris peger på, at der i det moderne samfund findes forskellige læringsrum, som han i første omgang opdeler i skole- og uddannelseslæring, læring i arbejdslivet og så hverdagslæring (Illeris 2006:224ff). De to første har jeg kort beskrevet i indledningen. Hverdagslæring er karakteriseret ved at være uformaliseret og tilsyneladende tilfældig (Illeris 2006:225). Illeris beskriver i forlængelse af dette, hvordan fritidsinteresser også har et særligt læringspotentiale, for så vidt at vi involverer os frivilligt og ofte er personligt engagerede. I dette perspektiv vil de unges fritidslæring også være drevet af bestemte motivationer, hvis varierende styrke afspejler netop deres personlige engagement, hvad enten det er fodbold, spejder, job, lektier, pligter, venner osv.

På sporet af fritidslæring: realkompetencer

Læring forbindes traditionelt med det formelle uddannelsessystem. Siden slutningen af 1990'erne har der været en øget interesse for at italesætte, dokumentere og anerkende den udvikling som unge (potentielt) undergår inden for det organiserede fritidsliv.

Det spor, jeg har fulgt, for at finde ud af, hvor interessen for fritidslæring (mit begreb) udspringer, har ført mig to steder hen. Dels leder sporet til de store danske fritidsorganisationer. Dels leder sporet tilbage til en politisk udvikling, national som europæisk. Der er tale om en parallel udvikling, og det er ikke i denne sammenhæng relevant eller muligt at adskille de to spor. Pointen er, at fritidslæring optager både politikere og så praktikere, der organiserer unges fritid. I det følgende vil jeg ridse den politiske udvikling gennem de seneste år op. Det gør jeg med henblik på at rammesætte den politiske interesse for unges fritidslæring.

Inspirationen til begrebsliggørelsen af fritidslæring er blandt andet hentet i EU's arbejde med livslang læring. Her har der siden slutningen af 1990'erne været sat fokus på ikke-formelle og uformelle læreprocesser forstået som læring, der finder sted uden for det formelle uddannelsessystem, det vil sige fritiden (se fx Bjørnavold 2000, Colardyn og Bjørnavold 2004).

I 2004 fremlagde regeringen debatoplægget "Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne" (Undervisningsministeriet 2005), som peger på, at danskerne i tillæg til uddannelses- og arbejdsliv også lærer i fritiden; en læring der defineres som realkompetencer (Undervisningsministeriet 2005:4f). Dette er kernen i debatoplægget, hvor realkompetencer omtales som en ressource i videnssamfundet, der er ligeså væsentlig som formel læring; en nyopdagelse, der kan fungere som trumfkort for Danmark i konkurrencen på det globale marked.

Det interessante ved oplægget fra Undervisningsministeriet er, at det kobler det, vi lærer i fritiden og tilskriver det værdi i forhold til vores arbejdsliv. Læringsbegrebet der anvendes favner bredt, og kan i den forstand siges at være rummeligt og inkluderende. De fleste af danskerne, om ikke alle, har et fritidsliv, der har elementer af læring, som er indbefattet i kategorien realkompetencer. På mange måder er oplægget også en indirekte anerkendelse af den læring, som danskerne har tilegnet sig gennem forskellige folkeoplysningstilbud siden danskerne i midten af 1800-tallet fik frihed til at organisere sig. Engang blev dette betragtet som en grundsten i det demokratiske samfund. Derfor er det også

interessant at demokratiet ikke nævnes oplæget, der i stedet lægger hele fokus på erhvervslivets konkurrenceevne.

I oplæget omtales realkompetencer som skjulte og usynlige, og begrebsliggørelsen er inspireret af fritidslæring som i forbindelse med livslang læring er defineret som ikke-formel og uformel. Men i modsætning til formel læring, har det hidtil ikke været muligt at dokumentere realkompetencer (Undervisningsministeriet 2005:3). I forlængelse af debatoplægget om realkompetencer udviklede KnowledgeLab på Syddansk Universitet realkompetencevurderingsskemaer for Undervisningsministeriet. Siden januar 2007 har man kunne finde tre skemaer⁸, som man kan udfylde afhængig af, hvilken fritidsaktivitet, man ønsker at dokumentere: En til folkeoplysning, en til foreningsarbejde og så en til frivilligt og socialt arbejde. Skemaet, som er en standardisering af realkompetencer inden for de tre kategorier, er blevet fulgt op af en lovgivning (Retsinformation 2007), som formaliserer anerkendelsen af, at særlige aktiviteter, herunder organiseret fritid, fører til, at de unge udvikler kompetencer, der supplerer det formelle uddannelsessystem, og som kan styrke ikke kun de unges chancer på arbejdsmarkedet, men også arbejdsmarkedet i sig selv.

Udviklingen og implementeringen af realkompetencebegrebet finder sted samtidig med, at store danske fritidsorganisationer sætter fokus på unges læring inden for rammerne af organiserede aktivitetstilbud. Dog byder fritidsorganisationerne ind med flere forskellige begreber i arbejdet med at beskrive, hvad det er for en type læring, de mener, unges deltagelse i det organiserede fritidsliv fører til.

Fritidslæring ifølge DUF, DGI og Ungdomsringen⁹

Dansk Ungdomsfællesråd (DUF) referer primært til kompetencebegrebet, som bliver kategoriseret som vigtige personlige egenskaber (Jantzen 2002b:1), og udfoldet med blandt andet kernekompetencer, forstået som de kompetencer, der er særlige for unges deltagelse i foreningslivet (Jantzen 2002a:8).

Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger (DGI) benytter sig overvejende af realkompetencebegrebet inspireret af den politiske indsats for at integrere læring i fritiden i arbejdslivet. DGI supplerer selv med

⁸ <http://www.realkompetence-folkeoplysning.dk/>
<http://www.realkompetence-forening.dk/>

<http://www.realkompetence-frivillig.dk/>

⁹ En nærmere præsentation af de tre udvalgte fritidsorganisationer findes i hovedafsnittet *Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring?* samt afhandlingens artikel 2 *Læring i det organiserede fritidsliv*.

konkrete eksempler fra idrætsforeningerne og refererer til for eksempel evnen til at samarbejde, planlægge og lede (DGI 2007a).

I en antologi fra 2007 introducerer Ungdomsringen begrebet aformel og multiorienteret læring, der udlægges som en fjerde læringsform, der supplerer formel, ikke-formel og uformel læring. Begrebet udlægges som forskellige måder at lære på, som for eksempel gennem anerkendelse af de unge, som ikke tager udgangspunkt i, om de er fagligt dygtige (Larsen 2007:35f, Larsen og Balslev 2007:144).

I forhold til min egen begrebsdannelse, finder jeg det interessant, at der i det praksisfelt, der beskæftiger sig med fritidslæring, anvendes forskellige begreber i beskrivelsen af de unges udbytte af at deltage i organiserede fritidsaktiviteter. Det mener jeg afspejler, at læring i fritiden på den ene side er læring, der altid har fundet sted, men på den anden side at denne form for læring ikke tidligere har været italesat eller systematiseret.

Ligeså interessant er det, at fritidsorganisationerne anvender kompetencebegrebet i højere grad end læringsbegrebet, som jeg har valgt at benytte. Det har givet mig anledning til at kigge nærmere på kompetencebegrebet med henblik på at afklare, hvorvidt dette læringsbegreb kan bidrage analytisk til min forståelse og anvendelse af fritidslæring.

Kompetencebegrebet

Min afsøgning af kompetencebegrebet har vist, at der ikke findes nogen klare definitioner af, hvad det indholdsmæssigt referer til, og jeg har måttet arbejde med materialet for at nå til frem til en begrebsliggørelse, der kan bidrage analytisk til mit læringsbegreb.

Jeg hæfter mig ved, at et centralt træk ved kompetencebegrebet er, at det er designet til at indfange en form for læring, der forbindes med det højmoderne samfund; med referencer til blandt andet Anthony Giddens, Ulrich Beck og Thomas Ziehe (Herman 2003:40, Jensen 2002:9, Schultz Jørgensen 2001:183). Det højmoderne fremhæves her som uforudsigeligt blandt andet i fraværet af traditioner og tydelige anvisninger for, hvordan mennesket skal reagere på forskellige livssituationer. Der er tale om et læringsbegreb, der tilskrives nogle kvaliteter, der er nødvendige for, at det moderne menneske kan agere i sin samtid (Jensen 2002:9). Kompetenceudvikling er den proces, hvor den lærende bliver i stand til at reagere hensigtsmæssigt – kompetent – uden det traditionelle samfunds retningslinier (Illeris

2006:144 og 163, Schultz Jørgensen 2001:181). Det er i den forstand ikke et læringsbegreb, der entydigt knytter sig til fritidslivet.

Kompetence er et abstrakt læringsbegreb. Jeg mener ikke, det kan stå alene i min analyse af unges fritidslæring, men kompetencebegrebet understøtter mit ungdomsbegreb ved at skrive sig ind i en modernitetsramme, der korresponderer med min begrebsliggørelse af unge. Min forståelse af unge i det 21. århundrede er forankret i en særlig præmis for identitetsdannelse, og kompetencebegrebet ligger i forlængelse af denne betragtning ved at beskrive processen. I den forstand bidrager kompetence med en historisk forankring af mit begreb om fritidslæring.

I tillæg til at være tidssvarende gør kompetencebegrebet op med det, vi traditionelt har opfattet og anerkendt som læring; den formelle læring, der finder sted på uddannelsesinstitutioner. Formel læring hører til i grundskolen, ungdomsuddannelserne og de videregåendeuddannelser. Det, der kendetegner formel læring er, at den tager udgangspunkt i en formuleret hensigt – et pensum, en læreplan, en bekendtgørelse – og at den er tilrettelagt i et undervisningsforløb. Formel læring er organiseret efter nogle bestemte principper og systemer, som gør det muligt at identificere og dokumentere den (Bjørnavold 2000:204, Nielsen m.fl. 2004:182). Det vigtigste i denne sammenhæng er, at formel læring sjældent forbindes med fritiden.

Formel, ikke-formel og uformel læring – teoretisk

Den læring, der finder sted i det organiserede fritidsliv, er sjældent tilrettelagt på baggrund af en formuleret hensigt eller organiseret efter uddannelsesinstitutionernes principper og systemer. På den baggrund er der de senere år flere, der har budt ind med begreber, der har til hensigt at indfange og beskrive læring som mere og andet end noget, der knytter an til klasselokalet (fx Bjørnavold 2000, Burbules 2006, Livingstone 2006 og Schugerensky 2006).

Nordmanden Jens Bjørnavold har i forbindelse med et EU projekt om livslang læring udviklet en læringsforståelse, der har til hensigt at identificere, vurdere og anerkende læring, der finder sted, udenfor de formelle uddannelsessystemer (Bjørnavold 2000). Der er tale om et fælleseuropæisk projekt, hvor en ambition er at udvikle en standard for identifikation, vurdering og anerkendelse af denne form for læring på tværs af medlemslandene. Dette tiltag afspejler et ønske om at undgå dobbeltlæring, hvilket forudsætter en identifikation af, hvad en person allerede har lært, for eksempel i

sit arbejdsliv, inden der sættes ind med yderligere uddannelse (Bjørnavold 2000:9). På et mere overordnet niveau afspejler tiltaget et syn på læring som noget, der finder sted i forskellige sammenhænge og i forskellige livsfaser. I den forstand kan man tale om at læringsbegrebet her udvides, og det fremhæves at den enkelte har brug for ”... *a sort of knowledge reservoir to face the unexpected*” (Bjørnavold 2000:21). Noget der trækker paralleller til kompetencebegrebet som et moderne læringsbegreb.

Selve anerkendelsen af denne form for læring er i Danmark udtrykt i loven om realkompetencer (Retsinformation 2007). Først og fremmest er der dog behov for en metode, der netop kan både identificere og vurdere læring udenfor det formelle uddannelsessystem (Bjørnavold 2000:20). Her introducerer Bjørnavold begreberne ikke-formel og uformel læring med henblik på at italesætte, det vi lærer, når vi ikke sidder på skolebænken. Der findes forskellige udlægnings af, hvad begreberne indeholder og hvilken type læring de dækker over. I det følgende vil jeg, med afsæt i udvalgte eksempler, spore mig ind på, hvordan begreberne kan forstås og anvendes. Fordi ikke-formel og uformel læring typisk defineres i forhold til formel uddannelse, vil jeg indledningsvis definere formel uddannelse.

Formel uddannelse knytter sig til læring under organiserede forhold inden for institutionaliserede rammer. Det pointeres tilsvarende, at der er et pensum, fastsat af staten, som også finansierer denne type uddannelse. (Schugurensky 2006:164, Livingstone 2006:204)

Ikke-formel uddannelse har ifølge den canadiske uddannelsesforsker Daniel Schugurensky de organiserede og institutionaliserede rammer tilfælles med den formelle uddannelse (Schugurensky 2006:165). Det samme gælder for pensum og muligheden for at få et uddannelsesbevis (Schugurensky 2006:165). I Bjørnavolds udlægning er der i ikke-formel uddannelse er læringsaspektet ikke formuleret, og vil ikke føre til et egentligt uddannelsesbevis (Bjørnavold 2000:204). Det er uklart om Bjørnavold refererer til et formelt anerkendt uddannelsesbevis, og Schugurensky til et uddannelsesbevis, der adskiller sig fra en formel afgangseksamen. Er dette tilfældet, er de måske enige på dette punkt. Med loven om realkompetencer er det kun blevet vanskeligere at definere, hvornår et uddannelsesbevis er formelt. I princippet vil et uddannelsesbevis fra en ikke-formel uddannelse gennemført efter lovens

vedtagelse i 2007 kunne betragtes som formelt, uden at det er kompetencegivende på niveau med for eksempel en studentereksamen.

Schugurensky peger i sin definition også på, at ikke-formel uddannelse, i modsætning til formel uddannelse, foregår uden for formelle systemer, ligesom der ikke er optagelseskrav i form af et bestemt niveau af formel uddannelse (Schugurensky 2006:164). Dernæst peger han på, at uddannelsesforløbet er kortvarigt og frivilligt, ligesom der er pensum og undervisere. Studiegrupper uden lærer betragter han også som ikke-formel uddannelse (Schugurensky 2006:164).

Uformel er et begreb der knyttes til både uddannelse, læring og træning (Bjørnavold 2000:205, Schugurensky 2006:165, Livingstone 2006:219). Først og fremmest er uformel læring en proces, der ikke er organiseret eller bundet op på pensum (Livingstone 2006:204, Schugurensky 2006:165). Uformel læring finder sted overalt i vores hverdag, hvad enten vi er i skole, på arbejde eller har fri. Det fremhæves dog at uformel læring finder sted inden for rammerne af formel uddannelse for eksempel i relationen mellem lærer og elev eller eleverne i mellem. Pointen er at det, der læres ikke er defineret i pensum. Samtidig med at begrebet kan beskrives meget konkret, defineres det også bredt som en hvilken som helst aktivitet hvor personen ønsker at tilegne sig forståelse, viden eller færdigheder uden reference til pensum (Livingstone 2006:206).

Schugurensky nuancerer uformel læring, ved at dele begrebet op i det han kalder tre hovedformer.

1) *Self-directed* som jeg har forsøgt oversat til selv-instrueret, med reference til, at den lærende selv har defineret et mål og et ønske om at lære noget. Dermed er der også tale om at læringen er forventet og at den lærende er bevidst om den læring, der måtte finde sted. (Schugurensky 2006:166) Den canadiske uddannelsesforsker D.W. Livingstone anvender også begrebet self-directed. For ham er det et spørgsmål om, at der enten ikke er en lærer tilknyttet, eller hvis den lærende har valgt en lærer frit og elev-lærer relationen som udgangspunkt er uformel (Livingstone 2006:205f). I Schugurenskys forståelse er det også muligt, der er en lærer tilstede (Schugurensky 2006:166). Den amerikanske uddannelsesforsker Nicholas Burbules har studeret online fællesskaber *self-educating communities*, og refererer til deltagernes læring som ikke-formel, men beskrivelsen af præmissen for at deltage og selv deltagelsen ligner til forveksling den selv-instruerede form, som både Schugurensky og Livingstone knytter til uformel læring. Samtidig præsenterede Schugurensky studiegrupper *uden* lærer som

eksempler på ikke-formel uddannelse (Schugurensky 2006:164). Således behøver uformel læring ikke adskille sig fra formel og ikke-formel læring ved at rammer og formål er fraværende. I den forstand kan man sige, at self-direction-begrebet nuancerer uformel læring, men måske i en udstrækning, der også er med til at forfladige begrebet.

2) *Incidental* læring kan oversættes til tilfældig læring. Dette refererer til, at personen som udgangspunkt ikke har haft et ønske om at lære noget, men oplever efterfølgende at der har fundet læring sted (Schugurensky 2006:167). En tilsvarende definition anvendes om uformel læring generelt af både Bjørnavold og Illeris (Bjørnavold 2000:205, Illeris 2006:225).

3) Socialisering er Schugurenskys sidste hovedform inden for uformel læring. Han refererer til ubevidst internalisering af værdier, holdninger, adfærd, færdigheder. Læringen er ikke planlagt og finder ubevidst sted i hverdagen. Vi kan senere blive bevidste om læringen. (Schugurensky 2006:167)

Uformel læring har en åre til det Illeris definerer som hverdagslæring, og har været anvendt til at beskrive læring i ikke-industrialiserede samfund, hvor læringen ikke har institutionaliserede rum i form af skoler. For eksempel læring, der er integreret i daglige aktiviteter, uden et egentligt pædagogisk program. (Illeris 2006:225)

Uformel læring er forsøgt nuanceret ved at tilføje begrebet ikke-formel læring. Dette greb kritiseres for at det er vanskeligt at skelne hensigtsmæssigt mellem de to (Illeris 2006:226). Det er også min erfaring, og jeg beskriver denne udfordring i afsnittet Formel, ikke-formel og uformel læring – i praksis. Når jeg trods kritikken alligevel benytter begreberne, er det fordi jeg mener der trods alt findes nogle nuanceringer, der kan tilføre mit fritidslæringsbegreb noget væsentligt. Ikke mindst refleksioner der er relevante i forhold til fritid, der er planlagt/organiseret. Så vidt rækker Illeris' hverdagslæringsbegreb ikke, da det blandt andet afgrænses af at man her ikke bevidst er orienteret mod at lære. Dermed ikke sagt, at jeg antager, at de unge er bevidste om deres læring. Men jeg vil gerne holde døren åben for, at de unge selv oplever og beskriver en eller anden form for bevidsthed om, hvorfor de prioriterer som de gør og hvad der motiverer deres prioriteringer.

Hverken uformel eller ikke-formel læring refererer direkte til læring i fritiden, men jeg anvender begreberne, fordi unges fritid i bred forstand er den tid, der ikke er bundet op på formel uddannelse. Jeg

mener, begreberne kan være med til at udvide læringsbegrebet, så det bliver muligt at beskrive unges udvikling i fritiden, hvad enten den er organiseret eller selvorganiseret.

Formel, ikke-formel og uformel læring – i praksis

I praksis kan det være vanskeligt at holde de tre typer af læring – formel, ikke formel og uformel – og omstændighederne for læringen adskilt (Livingstone 2006:219, 223). På uddannelsesinstitutionerne, der forbindes med formel læring, vil frikvartererne være af en mere uformel karakter, hvilket smitter af på den læring, der finder sted. Omvendt vil den formelle læring række ind i fritiden i form af lektier. Ligesom mange unge, når de er 17-18 år, vil tage køretimer, bestå en køreprøve og siden modtage kørekortet – det formelle bevis på, at de må køre bil.

Men med undtagelser vil der i fritiden overvejende være tale om ikke-formel og uformel læring. Hvad angår læring i det organiserede fritidsliv, er der i vid udstrækning tale om ikke-formel læring, fordi aktiviteterne er tilrettelagt med bestemte mødetider og rammesat af voksne, der har om ikke en lærerrolle, så en trænerfunktion. En form der på mange måder ligner den formelle, men da rammerne er organiserede, men ikke formelle, er der tale om ikke-formelle forhold og dermed læring. Samtidig vil også det organiserede fritidsliv, ligesom skolens frikvarter, rumme uformelle aspekter; tiden før og efter træning, den selvorganiserede del af klubaktiviteterne mv. Disse aktiviteter kan falde indenfor de tre hovedformer som Schugurensky præsenterer. I klubben kan Karina beslutte sig for at ville lære at slå vejrmøller, støttet af Trine som allerede har lært det. På fritidsjobbet må Christian på grund af sygdom hos en kollega overtage kasseapparatet, og inden dagen er omme, har han styr på at ekspedere kunderne. Og så er der rutinerne op til, under og efter en håndboldkamp, som hverken Louise eller Peter er blevet instrueret i, men efter en sæson på holdet, har de helt styr på, hvordan de skal opføre sig for, at det hele forløber planmæssigt.

Mange fritidsorganisationer fremhæver, at deres aktiviteter er med til at udvikle og styrke de unges sociale kompetencer (Jantzen 2002a:14, Larsen og Balslev 2007:139). Ud fra en betragtning om, at det er en del af organisationernes formålserklæringer, så kunne man hævde, at denne læring er formel. Men det forudsætter, at læringen foregår inden for formelle rammer, med reference til en ministeriel bekendtgørelse, ligesom en bestået eksamen anerkendes på niveau med for eksempel en studentereksemen, og det er ikke tilfældet.

Men den formulerede hensigt og et undervisningsforløb, der fører til et bevis for deltagelse hører ikke kun til i det formelle uddannelsessystem. Inden for idrætten uddannes de unge trænere til at undervise andre, og modtager et bevis som dokumentation for, at de har gennemført og bestået et givent kursus.

Selvom opdelingen og italesættelsen af formel, ikke-formel og uformel læring er vanskelig at operationalisere analytisk, så baner begreberne vej for at belyse de læreprocesser, der knytter sig til unges deltagelse i det organiserede fritidsliv.

Fritidslæring – definition og operationalisering

I det følgende vil jeg kort redegøre mit fritidslæringsbegreb, som jeg har sammensat på baggrund af teorier om ungdom, fritid og læring. Dernæst vil jeg redegøre for, hvordan jeg med udgangspunkt i den hermeneutiske filosofi vil operationalisere det i mine analyser i samspil med mine øvrige forforståelser. Dette afsnit skal således læses som en teoretisk tilføjelse til mine empiriske forforståelser og derfor som en forlængelse af hovedafsnittet Hvordan kan jeg undersøge unges fritidslæring?

Jeg har udviklet min (for)forståelse af fritidslæring på baggrund af en begrebsliggørelse af **ungdom**, **fritid** og **læring**, og den er overordnet sammensat på baggrund af tre elementer:

i) Ungdom

- Ungdom som livsfase med en bestemt struktur, der blandt andet afspejler sig i fritiden.
- Ungdom som en tid for identitetsudvikling på baggrund af refleksive valg, hvor forældres erfaringer udgør et ustabil pejlemærke
- Unges fællesskabsorienteringer og relationer som grundlag for identitetsdannelse.

ii) Fritid

- organiseret
- semi-organiseret
- selvorganiseret

iii) Læring

- Læring består af tre grundlæggende dimensioner: Indhold (fra konkret viden til socialisering), drivkraft (motivation) og samspil (med udgangspunkt i forskellige læringsrum).
- Læring som formel, ikke formel og uformel med reference til en række forskelle og ligheder.

Hvert af disse tre elementer bidrager med noget væsentligt til min undersøgelse af unges fritidslæring, hvad enten jeg anvender dem i (1) den historiske afdækning af, hvilken rolle organiseret fritid traditionelt har været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne, (2) analysen af hvad fritidsorganisationerne mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i de aktiviteter, de tilbyder, (3) analysen af unges motiver for at engagere sig i den lokale idrætsforening eller (4) analysen af, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet.

I praksis har fritidslæring som udvikling i fritidslivet fundet sted så længe, der har været fritid. Teoretisk er fritidslæring et nyt fænomen. På den baggrund har jeg selv måtte konstruere et begreb, som kan anvendes i min undersøgelse af unges fritidslæring. Her har jeg trækker jeg på teorierne om ungdom, fritid og læring.

Koblingen mellem Illeris' forståelse af læringsrum og oplæggene til ikke formel og uformel læring supplerer hinanden. Unges fritid består af forskellige aktiviteter, fra (semi)organiserede til selvorganiserede; i idrætsforeningen, ungdomssklubben, på fritidsjobbet, sammen med vennerne etc. Aktiviteterne udspiller sig inden for forskellige rammer. Med læringsrumsforståelsen bliver det muligt at kigge på, hvad der konstituerer disse rammer. Ydermere bliver det med begrebsliggørelsen og kendetegnene ved ikke formel og uformel læring muligt at beskrive de unges læring, hvad enten de er i svømmehallen, på biblioteket, eller de hænger ud hjemme på vejen eller på værelset.

Koblingen mellem den selvorganiserede fritid og så den selvinstruerede (self directed) form af uformel læring kan være med til at kaste lys over de selvorganiserede aktiviteters læringspotentiale. Med dette teoretiske perspektiv nuanceres den selvorganiserede fritids læringspotentiale til at række videre end tilfældig læring. Måske har de unge en, for dem, relevant dagsorden med det selvorganiserede fritidsliv, hvor de gerne vil dygtiggøre sig eller udvikle sig på et bestemt område.

Ungdom, fritid og læring kobles for alvor sammen, når det handler om læringens indhold, de unges interesser og så deres identitetsudvikling.

Det indholdsmæssige kan være interessebaseret, for eksempel bundet op på et organiseret tilbud, men de unge kan også være involveret i semi- og selvorganiserede aktiviteter med varierende grader af personligt engagement, og med reference til både ikke formel og uformel læring.

Læringens indhold kan også referere til socialisering, hvor læringen er ubevidst, men hensigtsmæssig for så vidt, at de unge lærer at begå sig inden for rammerne af et fællesskab. Det kan være med udgangspunkt i både den (semi)organiserede fritid, for eksempel på et fodboldhold eller i ungdomsklubben, hvor der i tillæg til de formulerede regler også kan være mere uskrevne regler for hvordan man er en god kammerat. Dertil kommer den selvorganiserede fritid, hvor den unge kan have et defineret læringsmål, men i vid udstrækning må samarbejde med familie, klassekammerater, kolleger, venner osv. om præmissen for at være en del af de forskellige fællesskaber.

De tre begreber bringes også sammen af læringens drivkraft – de unges motivation for at indgå i forskellige fritidssammenhænge. Også her gælder det både, hvis de unge har valgt aktiviteten til af interesse eller de er nødt til at prioritere af andre grunde, som for eksempel lektier eller pligter i hjemmet.

Interessen for at for eksempel at blive dygtigere til at spille fodbold bringer den unge sammen med jævnaldrende. Det giver en bestemt type fællesskab, med nogen der har nogenlunde samme erfaringer som dem selv. I de (semi)organiserede fællesskaber er der også voksne til stede, der har en lærer eller instruktør funktion. De voksne har en anden alder og dermed en anden livserfaring end de unge, men interessen for en bestemt aktivitet til fælles. I det perspektiv vil de unge, i deres identitetsdannelse, ikke kun trække på jævnaldrende med nogenlunde samme (lives)erfaring som dem selv, men også voksne, der dog ikke repræsenterer en forældre.

Koblingen af begrebet om drivkraft og så den ikke formelle læring giver et særligt perspektiv på den organiserede fritid forstået som interessebaseret fritid. Et træk ved ikke formel læring er, at den er interessebaseret med reference til indholdet. Betyder det, at de unge er engagerede med en høj grad af

motivation i for eksempel den organiserede fritid, vil dette tilsvarende sætte sit præg på unges identitetsudvikling.

Jeg bruger begrebet fritidslæring til at analysere den udvikling, som unge undergår i kraft af deres deltagelse i det (semi)organiserede og selvorganiserede fritidsliv. Mit analytiske arbejde tager udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik og bygger på den baggrund på mødet mellem det fritidslæringsbegreb, jeg har udviklet og så min empiri. Disse repræsenterer hver deres forforståelser – eller horisonter – som i kraft af afhandlingens fire forskellige artikler, også indeholder en række underkategorier. Som det fremgår af Figur 2, deler artiklerne perspektiver på kryds og tværs, men udgør hver især selvstændige kombinationer indenfor disse underkategorier, hvilket betyder, at hver artikel, hver analyse repræsenterer hver deres horisontsammensmeltning.

Der er der rigtig mange forforståelser i spil, men opdelingen af analysen i artikler betyder, at antallet af forforståelser jeg skal håndtere tilsvarende reduceres. Således opererer jeg med fire overordnede forforståelser, der mødes i hver artikel; karakteren af fritid, som enten voksne (organisationerne) eller unge forholder sig til, i en bestemt kontekst, udtrykt og dokumenteret i en bestemt empirisk form. Disse sætter jeg stævne inden for hver deres horisont, hvor jeg udfordrer med en femte forforståelse – fritidslæring.

Ved at bringe de mange selvstændige forforståelser sammen i forskellige kombinationer, er det hensigten at udfordre eller bryde disse og udvikle én samlet forståelse af fritidslæring, der kan bidrage til et nyt og fyldestgørende fritidslæringsbegreb, der kan forklare, hvad de unge lærer i det (selv)organiserede fritidsliv og hvordan, og så hvorfor samfundet tilskriver organiseret fritid særlig værdi, ligesom det vil kunne diskutere, hvorvidt organiseret fritid er tidssvarende i forhold til den udvikling unge forudsættes at undergå i overgangen fra barn til voksen i det 21. århundrede.

Konklusion – Unges fritidslæring

I denne afhandling har jeg undersøgt, hvad unge lærer i fritiden, og hvordan de lærer det.

Afhandlingens overordnede problemstilling lyder:

- **Hvorfor tilskrives organiseret fritid en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede?**
- **Hvad og hvordan lærer unge i den organiserede fritid?**

Når organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede, skyldes det en tradition for, at samfundet gennem bestemte fritidsaktiviteter har mulighed for at forberede de unge på livet som voksen gennem aktiviteter, hvor de lærer noget samfundsgavnligt. Her har indsigten i, hvordan et demokratisk samfund fungerer og den unges rolle heri, været et af flere omdrejningspunkter, siden voksne i 1880'ernes København organiserede de første fritidstilbud. Op gennem det 20. århundrede er uddannelse som vejen til arbejdsmarkedet blevet en central del af ungdomslivet, hvilket i dag afspejler sig i fritidsorganisationernes argumenter for, hvorfor organiseret fritid er meningsfuld fritid for unge. Dertil kommer en oplevelse af, at samværet med jævnaldrende har et socialt læringspotentiale. Læring er som sådan ikke et nyt argument for, at organiseret fritid bidrager positivt til ungdomslivet, men blikket på og værdisættelsen af læringen har ændret karakter.

For at indfange den særlige og positive værdi, som organiseret fritid tilskrives, har jeg udviklet begrebet fritidslæring. Gennem fire artikler, der med fire forskellige perspektiver belyser unges fritidslæring (se figur 1 i indledningen), har jeg undersøgt, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede:

1. Et historisk perspektiv, hvor jeg søger svar på, hvilken rolle organiseret fritid traditionelt har været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne.
2. Et foreningsperspektiv, hvor jeg søger svar på, hvad de voksne i fritidsorganisationerne mener, de unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv.

3. Et ungdomsperspektiv, hvor jeg søger svar på, hvad der motiverer engagementet hos unge, der er aktive i idrætsforeninger.
4. Et ungdomsperspektiv, hvor jeg søger svar på, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet.

Disse perspektiver optræder i forskellige sammensætninger på tværs af de fire artikler med fritidslæring, som det samlende begreb.

De tværgående perspektiver på unges fritidslæring er:

- Et historisk tilbageblik og så samtidige analyser.
- Voksnes motiver for at organisere unges fritid og så unges motiver for at engagere sig i fritidsorganisationerne, eksemplificeret ved idrætsforeningerne.
- Organiseret fritid og så selvorganiseret fritid.

Jeg har anvendt den filosofiske hermeneutik som videnskabsteoretisk ramme. Det betyder, at jeg udfordrer og udvikler min teoretiske (for)forståelse af fritidslæring, der er udviklet på baggrund af teorier om ungdom, fritid og læring i mødet med det empiriske materiale; hvad enten det har et historisk eller samtidigt perspektiv, repræsenterer de voksne i fritidsorganisationerne eller de unges motiver for organiseret og selvorganiseret fritid. Det er i mødet mellem teori og empiri, at de tværgående perspektiver, og afhandlingens fire underspørgsmål, der knytter sig til hver af de fire artikler, er udviklet og undersøgt.

I det følgende vil jeg kort samle op på de fire artikler med reference til, hvad jeg har undersøgt, hvordan jeg har undersøgt det, og hvad jeg har fundet ud af. Derefter vil jeg foretage en tilsvarende opsamling på tværs af de fire artikler, struktureret af de tværgående perspektiver. I perspektiveringens går jeg et skridt videre og diskuterer, hvilke konsekvenser konklusionen på spørgsmålet om, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede, har for unges fritid, for fritidsorganisationerne og for samfundet i det 21. århundrede.

Artikel 1: Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik.

I artiklen *Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik* (Kofod 2009a) undersøger jeg med et læringsperspektiv, hvilken rolle organiseret fritid traditionelt har været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne.

Spørgsmålet undersøges via en historisk analyse, hvor jeg har fulgt sporet tilbage til de første fritidstilbud, som voksne organiserede til unge tilbage i 1880'erne. Jeg foretager endnu et nedslag i 1940'erne, hvor organiseringen af unges fritid styrkes yderligere.

Undersøgelsen viser, at unges læring og kompetenceudvikling fremstår som et centralt omdrejningspunkt. Det, der i dag defineres som organiserede fritidstilbud, opstår og udvikles i en bestemt samfundsmæssig kontekst. 1880'ernes arbejds- og aftenhjem formes af blandt andet Københavns urbanisering og Danmarks demokratisering. Fritid var et nyt fænomen, og selvorganiseret fritid blev anset for at være dårlig indflydelse på de unge, hvorimod organiserede tilbud holdt de unge fra gaden og forberedte dem på voksenlivet. I 1940'erne understreges det demokratiske perspektiv i unges deltagelse i organiseret fritid. De unges indflydelse er øget, ligesom det anses som en kvalitet, at de tilbringer fritiden sammen med jævnaldrende, hvilket kommer til udtryk ved, at de voksne træder lidt i baggrunden.

Artikel 2: Læring i det organiserede fritidsliv.

I artiklen *Læring i det organiserede fritidsliv* (Kofod 2009b) undersøger jeg, hvad tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv.

Spørgsmålet om unges fritidslæring undersøges empirisk ved at analysere systematisk frembragt materiale forfattet af de tre udvalgte fritidsorganisationer, der alle har synliggørelse og anerkendelse af unges læring i det organiserede fritidsliv centralt placeret i deres udviklingsarbejde. Artiklen er en analyse af den praksis, der ifølge fritidsorganisationerne udspiller sig i fritidsaktiviteterne, og som derfor forventes at føre til fritidslæring.

Undersøgelsen viser, at de tre fritidsorganisationer mener, at unges deltagelse i organiserede aktiviteter er medvirkende til, at de unge lærer nogle ting, der på hver deres måde spiller en væsentlig rolle for

ungdomslivet i det 21. århundrede. For det første forberedes de unge til deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv. Denne kobling mellem den produktive tid – uddannelse, arbejde – og så den rekreative tid er med til at forandre fritidsbegrebet for så vidt, at kontrasten nedtones til fordel for en mere glidende eller usynlig overgang. For det andet lærer de unge at indgå i forskellige typer fællesskaber. Her er det en udfordring for fritidsorganisationerne at balancere ønsket om at møde de unge som individer, samtidig med at de fastholder fællesskabet som grundstruktur i aktivitetstilbuddene. En udfordring der med af-traditionaliseringen en mente er særligt relevant, således at det moderne fællesskab kan løse nogle af de opgaver, som det traditionelle fællesskab tog sig af. For det tredje lærer de unge at indgå som borgere i et demokratisk samfund. Dog er det en udfordring for organisationerne at gøre det meningsfuldt for de unge at engagere sig i mere strukturelle opgaver og på den måde tilegne sig en praktisk forståelse for demokrati.

Artikel 3: Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne

I artiklen *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne* (Kofod 2009c) undersøger jeg, hvad der motiverer engagementet hos unge, der er aktive i idrætsforeninger. Med motivation referer jeg til baggrunden for, at de aktivt vælger at bruge en stor del af deres fritid på (at undervise i) deres sport. Her anvender jeg mit fritidslæringsbegreb til at belyse, hvad der motiverer de unges engagement og deltagelse.

Spørgsmålet undersøges med afsæt i enkeltinterview med fem foreningsaktive unge i alderen 15-18 år, kombineret med Anthony Giddens' teori om selvidentitet, der hævder, at unge i det moderne vestlige samfund overfor sig selv skal begrunde, hvorfor de (ikke) bruger deres fritid på (at undervise i) deres sport.

Undersøgelsen viser, at de unge motiveres af forskellige udviklingsmuligheder (fritidslæring), engagementet som foreningsaktiv tilbyder og som på forskellige måder bidrager til et godt ungdomsliv. For det første balancerer de unge mellem løntimer og frivillighed. De penge de unge tjener giver adgang til den del af ungdomskulturen, som koster penge. For det andet motiveres de unge af de oplevelser, den anerkendelse og udvikling, som engagementet i idrætsforeningen kaster af sig. De unge søger og bliver personligt udfordrede, hvilket bidrager positivt til deres identitetsudvikling. For det tredje oplever de unge, at deres engagement kan bidrage positivt til deres fremtidige uddannelses- og

arbejdsliv. Noget der ansføres af et samfundsmæssigt fokus på realkompetencer, som også idrætsorganisationerne arbejder for, at deres aktive medlemmer skal blive bevidste om og drage nytte af. Overordnet viser analysen, at engagementet som foreningsaktiv bidrager til et meningsfuldt og sammenhængende fritidsliv for de unge.

Artikel 4: Unges selvorganiserede fritid.

I artiklen *Unge selvorganiserede fritid* (Kofod 2009d) undersøger jeg, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet, forstået som fritidslæring. Spørgsmålet undersøges med afsæt i kvalitative interview med unge i alderen 12-20 år, der er under uddannelse og hjemmeboende. Teoretisk refererer fritidslæring til en begrebsliggørelse af ungdom, fritid og læring med reference til dels Anthony Giddens' teori om selvidentitet, der hævder, at unge i det moderne vestlige samfund overfor sig selv skal begrunde, hvorfor de sammensætter deres fritid, som de gør, dels teorier om unges fællesskabsdannelse, og dels teorier om fritiden som læringsrum.

Undersøgelsen viser, at når de unge ikke bruger fritiden på organiserede aktiviteter, læser de lektier, passer fritidsjob og en stor del af tiden bliver også brugt sammen med vennerne, hvad enten det er i byrummet som (potentielle) forbrugere eller hjemme på værelset. I et **læringsperspektiv** fremstår de unges prioritering af aktiviteterne i den selvorganiserede fritid som et meningsfuldt valg. Fritiden består af aktiviteter, som rummer et læringspotentiale, der adskiller sig fra den lærdom, som de forventes at tilegne sig på skolebænken. Der er en række ansvarsområder, der knytter sig til voksenlivet, som de unge får prøvet af i den selvorganiserede fritid. Fordi der ligger et stykke betydningsfuldt udviklingsarbejde i næsten alt, hvad de unge foretager sig i fritiden, kan det være relevant at spørge i, hvilken udstrækning de unges fritid rent faktisk er fri.

Analysen peger også på, at **fritidsbegreberne** semiorganiseret og selvorganiseret i praksis er for snævre til at beskrive den fritid, der ikke er kategoriseret som organiseret. Definitionen af unges fritid referer til hvem de unge er sammen med og hvad deres ærinde er, hvor de er sammen, og graden af de unges direkte indflydelse og ansvar, og vil vinde ved en mere nuanceret tilgang i begrebsliggørelsen.

Analysen peger på, at unges fritid indeholder en række læringspotentialer, som realiseres i forhold til de konkrete læringsrum, de unge har adgang til og inkluderes i. Det fritidsliv de unge i nærværende artikel lever er mangfoldigt, hvilket tilsvarende kommer til udtryk i de unges fritidslæring. I de seneste

år har frivillige sociale organisationer, der tilbyder fritidsaktiviteter til børn og unge, der betegnes som udsatte, haft markant fremgang. Dette er et udtryk for, at der er mange unge, der har overskud til at engagere sig som frivillige og interesse i at gøre en forskel for udsatte børn og unge. I et fritidslæringsperspektiv rejser det nogle interessante spørgsmål om blandt andet de unges motivation for at bruge deres fritid som frivillige. Samtidig er det et udtryk for, at der findes unge, der har behov for alternativer til de eksisterende fritidstilbud, hvad enten det er etablerede fritidsorganisationer eller den kommercielle ungdomskultur.

Tværgående perspektiver på unges fritidslæring

I det følgende går jeg på tværs af analyserne af unges fritidslæring med henblik på at svare på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede, samt hvad og hvordan de unge lærer i fritiden.

Først samler jeg op på det historiske perspektiv ved at belyse eventuelle forandringer i forholdet mellem de voksne, som organiserer aktiviteterne og så de unge, som inviteres til at deltage i aktiviteterne. I spørgsmålet om hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede, bidrager denne sammenligning i et læringsperspektiv overvejende gennem en forståelse af, hvorfor voksne gennem mere end 100 år har brugt deres fritid på at udvikle og tilbyde fritidsaktiviteter til unge.

Dernæst sammenholder jeg de voksnes motiver for at organisere unges fritid med de unges motiver for at engagere sig i fritidsorganisationerne eksemplificeret ved idrætsforeningerne. I spørgsmålet om hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede, belyser denne sammenligning, hvor de voksne og de unge har sammenfaldne interesser, og hvor deres interesser er forskellige. I et læringsperspektiv er det blandt andet relevant at vide, i hvilket omfang de voksnes hensigter med den organiserede fritid stemmer overens med de unges motiver for at engagere sig i idrætsforeningerne.

I den sidste opsamling på tværs af analyserne undersøger jeg forholdet mellem den organiserede fritid og så den selvorganiserede fritid, som en sidste brik i svaret på spørgsmålet om, hvorfor organiseret

fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede. Ved at supplere med analysen af unges selvorganiserede fritid bliver det muligt at forstå, hvad denne form for fritid læringsmæssigt kan tilbyde de unge sammenlignet med de fritidsaktiviteter, som tilrettelægges af voksne. Dette er interessant for så vidt, at de voksne kan hente inspiration til de organiserede aktiviteter ved at kende de motiverer, der ligger til grund for de unges selvorganiserede aktiviteter.

Forandringer i den organiserede fritid – 1880'erne til det 21. århundrede

I det følgende samler jeg i et historisk perspektiv op på voksnes baggrund for at organisere unges fritid, ligesom jeg fremhæver eventuelle forandringer i forholdet mellem de voksne og så de unge i den organiserede fritid. Udgangspunktet for at voksne tilbage i 1880'erne begyndte at organisere fritidsaktiviteter, var at skabe et alternativ til det, der i dag kan defineres som selvorganiseret fritid. Voksengenerationen mente, at den selvorganiserede fritids læringspotentiale var ødelæggende for de unge og for samfundet. På den baggrund etableredes gennem frivillige organisationer tilbud, som var rammesat af voksne, og hvor aktiviteterne havde til hensigt, at de unge blev forberedt på voksenlivet og lærte noget samfundsgavnligt.

I 1940'erne var organiseret fritid blevet en almindelig del af ungdomslivet. Det var overvejende foreningsbaserede aktiviteter, der havde vundet frem. Disse blev suppleret med klubtilbud, hvor de unge i stigende grad var i dialog med de voksne om og havde indflydelse på det indholdsmæssige. Dette er en tendens, der i begyndelsen af det 21. århundrede, har taget en form, hvor mange fritidsorganisationer prøver at afkode, hvad der motiverer de unge, snarere end – som i 1880'erne – at forme aktiviteterne efter de voksnes definition af, hvad samfundet har brug for, at de unge lærer.

Der er dog en undtagelse. Analyserne viser, at fritidsorganisationerne mener, det motiverer de unge at vide, de kan bruge engagementet i forbindelse med deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv. Samtidig er der et politisk tiltag, der med konkrete redskaber og lovgivningsmæssigt opfordrer fritidsorganisationerne til at gøre udøvere (medlemmer) og aktive (frivillige) opmærksomme på, hvordan de kan bruge deres fritidsinteresser i deres professionelle liv.

I 1940'erne fremhæves de unges samvær med jævnaldrende som noget positivt og betydningsfuldt for ungdomslivets læringspotentiale. I det 21. århundrede fremhæves unges fællesskabsdannelse inden for rammerne af den organiserede fritid fortsat i et læringsperspektiv. Et andet centralt perspektiv, der er

gennemgående for udviklingen fra 1880'ernes arbejds- og aftenhjem, over udviklingen af de organiserede tilbud i 1940'erne og frem til det 21. århundrede, er demokrati.

Tilbage i 1880'erne fordrede stemmeretten alene, at de unge mænd forstod deres rolle i det demokratiske samfund. Den samfundsmæssige udvikling i almindelighed og den politiske udvikling i særdeleshed har op gennem det 20. århundrede ligestillet kønnene både i det formelle demokrati og i fritidsorganisationerne. Det er en præmis for fritidsorganisationerne, at medlemmerne engagerer sig organisatorisk, ligesom det i et generationsskifteperspektiv er en præmis, at de unge er motiverede for at løse denne opgave i fællesskab med de voksne, som tilsvarende skal gøre plads til de unge.

Opsummerende har forklaringen på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede sine rødder i de samfundsmæssige forandringer, der finder sted i Danmark i sidste halvdel af 1800-tallet, en udvikling der trækker spor op gennem det 20. århundrede. Her bliver ungdommen skilt ud som en livsfase med en hverdag, der adskiller sig fra den henholdsvis børn og voksne lever. Det er en hverdag, der er delt mellem uddannelse og fritid, men fritiden er ikke nødvendigvis fri tid. Voksengenerationen har en forestilling om, at god fritid er organiseret fritid, hvor de unge i selskab med jævnaldrende kan udvikle sig socialt og blive klædt på til voksenlivet, hvad enten det er med reference til deres professionelle liv eller deres rolle som demokratiske samfundsborgere.

Voksnes motiver for at organisere unges fritid og unges motiver for at engagere sig i fritidsorganisationerne

I det følgende sammenholder jeg, i et læringsperspektiv, de voksnes motiver for at organisere unges fritid, og så de unges motiver for at engagere sig i organiseret fritid. De unge er alene om at fremhæve det væsentlige i at kunne kombinere deres fritidsinteresse med et fritidsjob. Et faktum der er med til at forandre frivillighedsbegrebet, men ikke i den forstand bidrager til væsentlige nuanceringer, hvad angår fritidslæring.

De voksne og de unge har fælles fodslag, når det handler om at se engagementet i den organiserede fritid som et potentiale for et fremtidigt uddannelses- og arbejdsliv. Tilbage i 1880'erne tilsigtede de voksne, at aktiviteterne i arbejds- og aftenhjemmene skulle klæde deltagerne på til livet som voksen, hvad enten det var som husmor eller demokratisk borger. Analyserne kan dog ikke sige noget om, hvad

de unge tænkte om deres deltagelse i datidens organiserede fritid. En væsentlig forskel er, at voksne og unges kobling mellem organiseret fritid og så et fremtidigt uddannelses- og arbejdsliv har formel opbakning i aktuelle politiske tiltag, hvor der er fokus på synliggørelse og anerkendelse af realkompetencer. Med blik på udviklingen af fritidsbegrebet kan man sige, at fritiden, der i 1800-tallet opstod som en kontrast til arbejdslivet med fokus på rekreation, i dag er forandret således, at fritiden og det professionelle liv i et læringsperspektiv i dag supplerer hinanden. Både voksne og unge tænker fritid og uddannelse/arbejde som to sider af samme sag, hvor det at lære rækker langt videre end formel læring. Der er tale om en læringsforståelse, der inkluderer den organiserede fritid, og hvor læring forbinder uddannelse/arbejde med fritid. Denne tilgang forandrer fritidsbegrebet for så vidt, at det ikke som i 1800-tallet er en rekreativ tid adskilt fra det professionelle liv. I det 21. århundrede er unges fritid ikke som sådan fri. Analyserne peger på, at unge i stigende grad opfordres til at forholde sig til, hvordan deres valg af fritidsaktiviteter kan påvirke deres muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. En tendens som fritidsorganisationerne blandt andet forklarer med, at det er et krav fra de unge, at de lærer noget, og at de er i stand til at omsætte dette uden for fritidsorganisationerne. I det perspektiv er de unge indirekte med til at skubbe til udviklingen. En udvikling der samtidig kalder på, at fritidsorganisationerne – de voksne – tager stilling til, hvilken form for fritid de ønsker at tilbyde de unge; er det ønskeligt, at styrke forbindelsen mellem fritid og uddannelse/arbejde, eller er der en pointe i at bevare organiseret fritid som et rekreativt supplement til den professionelle del af hverdagen?

Den organiserede fritid danner rammen om et fællesskab, der er en præmis for unges motivation, i form af de voksne instruktører, de jævnaldrende kammerater og børnene, som bliver undervist. Giddens hævder, i sin beskrivelse af det moderne samfund, at en af-traditionalisering har afviklet de fællesskaber, der engang tjente som ydre referencepunkt og gav relativt klare svar på livets store og små spørgsmål. Det betyder ifølge Giddens, at identitetsarbejdet – svaret på hvem man er i verden – er overladt til de unges egen erfaringsverden. Analyserne peger på, at de voksne mener, de unge indgår i fællesskaber i fritidsorganisationerne, hvilket stemmer overens med de unges egne oplevelser og begrundelser. At disse fællesskabers funktion har lighedstræk med de fællesskaber, der fandtes i det traditionelle samfund, understøttes af definitionen af henholdsvis organiseret og selvorganiseret fritid, hvor den organiserede er kendetegnet ved kontinuitet inden for nogle relativt faste rammer, ligesom der

er et forpligtende element. Nok skal de unge kunne begrunde deres valg, men en del af begrundelsen er netop at være en del af fællesskabet, fordi de unge her oplever, bliver anerkendt og udvikler sig.

Teoretisk fremstår forholdet mellem det individuelle valg og så det at indgå i et fællesskab som modsætninger. I det perspektiv er det en udfordring at møde de unge som individer på den ene side og fastholde fællesskabet som grundstruktur i organisationen på den anden. I praksis viser det sig dog muligt. I hvert fald på aktivitetsniveau. På det organisatoriske niveau er vilkårene anderledes.

Organisationerne hævder, at de unge i dag, som i 1880'erne, lærer at indgå som borgere i et demokrati. Fordi fritidsorganisationerne er demokratiske i deres struktur, myndiggøres de unge og får en praktisk forståelse for demokrati i bredere forstand. Ingen af de foreningsaktive unge havde erfaring fra foreningernes udvalg eller bestyrelser. En enkelt ville gerne på sigt involvere sig i ungeudvalget. Den generelle betragtning er, at denne form for engagement fyldte meget lidt i deres bevidsthed. De unges refleksioner over fremtiden i foreningen kredsede i højere grad om idrætten i praksis.

Fritidsorganisationerne har fokus på, at de unge ikke er så involverede i det organisatoriske arbejde, som de egentlig ønsker sig og som er nødvendigt i et generationsskifteperspektiv. Når der samtidig er tale om organisationer, hvor børn og unge udgør halvdelen eller mere af medlemmerne, giver det i et demokratisk perspektiv også mening, at de tilsvarende sidder med ved bordet, hvor beslutninger for organisationens fremtid bliver truffet. Dette fremstår som en udfordring for mange af de ældre fritidsorganisationer, hvor traditionen for demokrati i praksis ikke synes at appellere til de unge, og forandringsprocesserne der skal give de unge plads til individuel udfoldelse, hvor det personlige engagement synligt gør en forskel, er træge.

Opsummerende er aktiviteternes læringspotentialer en del af forklaringen på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede. Der er langt hen ad vejen overensstemmelse mellem de voksnes perspektiv og så de unges. Her viser det sig samtidig, at forholdet mellem fællesskabets krav og så individuelle behov i praksis lader sig forene i de konkrete aktiviteter. Derimod deler de unge ikke de voksnes opmærksomhed på og betydningstilskrivning af, at de unge kan lære at indgå som borgere i et demokratisk samfund i kraft af deres deltagelse i foreningernes organisatoriske arbejde.

Unge læring i den organiserede og den selvorganiserede fritid

I det følgende undersøger jeg forholdet mellem unges organiserede fritid og så den selvorganiserede fritid. Undersøgelser peger på, at unge med alderen mister interessen for de tilbud, voksne organiserer, og i spørgsmålet om, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede, kan dette analytiske tværsnit bidrage til en forståelse af, hvad den selvorganiserede fritid læringsmæssigt kan tilbyde de unge sammenlignet med de fritidsaktiviteter, som tilrettelægges af voksne og omvendt.

Op gennem det 20. århundrede er udbuddet af organiserede fritidsaktiviteter vokset støt. Det betyder, at unge i teorien kan bruge al deres frie tid til sport, spejder, i klub osv. Det er også i det 20. århundrede, at unge i stigende grad har prioriteret at tilbringe fritiden sammen med jævnaldrene og selv organisere deres samvær, hvad enten det er privat eller i det offentlige rum, hvor kommercielle tilbud rækker ud efter de unge som forbrugere.

Organiseret fritid er kendetegnet ved blandt andet af at være systematiseret, have faste rammer, foregå regelmæssigt og være forpligtende, hvor selvorganiseret fritid til sammenligning er fleksibel med en mindre grad af forpligtelse. Et blik på de unges hverdag vidner om, at der er mange aktiviteter, der skal gå op i en højere enhed med skolen som det centrale omdrejningspunkt, der definerer, hvornår de unge har fri. Uddannelse og lektier har det forpligtende træk tilfælles med organiseret fritid. Det er noget, de unge ikke kan vælge fra. I et fritidslæringsperspektiv er lektierne en opgave, der forudsætter, at de unge lærer at administrere deres fritid. Fritidsjobbet forpligter tilsvarende, og lønnen gør det muligt for de unge at deltage i den del af ungdomskulturen, der er kommerciel, hvad enten det er i fitnesscentret, på (net)cafeen eller tøjbutikker. Det betyder, at de unge må have penge op af lommen både i den organiserede (kontingent) og i den selvorganiserede fritid.

Der er forskel på i hvilken grad de unges fritid er selvorganiseret eller aktiviteten er rammesat for eksempel af en voksen. Men hvad betyder det for de unges fritidslæring? De selvorganiserede motionsformer er et eksempel på aktiviteter, der forudsætter, at de unge selv tager initiativ til at mødes og definerer præmissen for samværet. I det perspektiv lærer de unge blandt andet at organisere. Sårbarheden sammenlignet med organiserede aktiviteter er, at det er uforpligtende, hvorfor der ikke, som i den organiserede fritid, er garanti for at mødes, ligesom der er unge, der ikke har nogen venner at

mødes med på eget initiativ. Analysen af de foreningsaktive unges motiver for at engagere sig viser også, at de voksnes tilstedeværelse kvalificerer fritidslæringen. Præmissen er dog, at de voksne giver de unge plads til at afprøve deres ideer under trygge forhold. I det perspektiv giver den organiserede fritid også mulighed for at øve sig i at være selvstændig. For de foreningsaktive gælder det også, at de har ansvaret for nogen, der er yngre end dem selv; børnene. Det findes ikke i den selvorganiserede fritid, der domineres af jævnaldrene. Til gengæld levner den selvorganiserede fritid plads til sårbarhed og gensidig forståelse, fordi de unge møder ungdomslivets forandringer og udfordringer på samme præmis.

En anden pointe i sammenligningen af fritidslæring i den organiserede og den selvorganiserede fritid er, at begge baserer sig på interessefællesskaber. I de organiserede som i de selvorganiserede fællesskaber deltager de unge, fordi det giver mening at mødes med andre, der deler deres interesse, hvad enten det er for en sport eller for at hænge ud og sludre. I den organiserede fritid kommer aktiviteten først, og det sociale er en betydningsfuld sidegevinst og motivationsfaktor. I den selvorganiserede fritid mødes unge med nogen, de trives med socialt og bliver derfra enige om, hvad de skal foretage sig sammen.

De foreningsaktive unge engagerer sig, fordi de motiveres af konkrete gevinster ved at være en del af et fællesskab i den lokale idrætsforening. Tilsvarende prioriterer unge i almindelighed aktiviteter inden for rammerne af den selvorganiserede fritid, dels fordi det er nødvendigt, og dels fordi de voksne kun perifert er til stede. Det udfordrer i praksis kompetencebegrebet, der netop refererer til at agere uden retningslinier for eksempel fra voksne og/eller et fællesskab. Organiseret fritid repræsenterer et læringsrum, hvor voksne i udgangspunktet angiver retningslinier. Den selvorganiserede fritids nødvendige aktiviteter har tydelige retningslinier angivet af lærere og arbejdsgivere. De øvrige aktiviteter er præget af fleksibilitet i et fællesskab af jævnaldrene. I fraværet af voksne er det de unge selv, der dikterer præmissen for samværet. Det er sårbart for så vidt, at det er en ny situation for de unge, men det ligeværdige fællesskab er også befordrende for udviklingen af evnen til at tage vare på sig selv.

Jeg har taget udgangspunkt i begreberne organiseret, semiorganiseret og selvorganiseret i begrebsliggørelsen af de unges fritid. Denne rammesætning udfordres i analysen af unges

selvorganiserede fritid, hvor det bliver tydeligt, at den med fordel kunne deles op i endnu flere kategorier. Dette med reference til både de unges fritid i praksis, men også med reference til mit læringsbegreb, hvor for eksempel definitionerne af ikke formel og uformel læring blandt andet er betinget af hvem de unge er sammen med, hvad dagsordenen er og hvor aktiviteten udspiller sig.

Opsummerende rummer unges selvorganiserede og øvrige fritid et læringspotentiale, der kan være en del af forklaringen på, hvorfor unge også prioriterer disse aktiviteter til trods for, at organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede. De unges prioritering af den selvorganiserede og øvrige fritid kan i lige så høj grad betragtes som et tilvalg af aktiviteter, som et fravalg af de organiserede tilbud. Det kommer særligt til udtryk i aktiviteter der er nødvendige, for eksempel lektier og for mange også fritidsjob. Der er også den kendsgerning, at de selvorganiserede aktiviteter, baserer sig på interessefællesskaber med graden af voksenstyring som en væsentlig forskel.

Forholdet mellem voksnes tilstedeværelse og unges selvstændige fritid har mange nuancer, og overordnet betragtet supplerer de hinanden, hvad enten de går til svømning, er på arbejde eller på strøgtur. Der ligger en vigtig opgave for organisationerne i at synliggøre det meningsfulde ved de organiserede tilbud, ligesom de med fordel kan overveje muligheden for at trappe ud af voksenstyringen i takt med at de unge bliver ældre. Dog viser analyserne også, at de voksnes tilstedeværelse kan bidrage kvalitativt til de unges fritidslæring, hvorfor udfordringen må være også at finde en model, hvor de voksne er til rådighed i det omfang, de unge har brug for dem.

Supplerende perspektiver på unges fritidslæring

I arbejdet med analyserne har der rejst sig nye spørgsmål, som jeg ikke har haft mulighed for at forfølge inden for rammerne af denne afhandling. Jeg har truffet nogle metodiske og teoretiske valg, som rammesætter et bestemt perspektiv på unges fritidslæring. Der er mange andre perspektiver af unges fritidslæring, som med fordel kan belyses og bidrage til fritidsorganisationernes arbejde med at gøre de organiserede tilbud og fællesskaberne omkring disse relevante for nuværende og kommende ungdomsgenerationer. I dette afsnit præsenterer jeg et udvalg af disse perspektiver, inden afhandlingen

rundes af med bud på, hvordan fritidsorganisationerne kan kvalificere de organiserede aktiviteter til unge i det 21. århundrede.

Bagudrettet viden for fremadrettet refleksion

Den historiske analyse har bidraget til at forstå, hvorfor voksne oprindeligt ønskede at organisere fritidstilbud til unge. Her ville en undersøgelse af arbejds- og aftenhjemmene (Lützen 1998) på baggrund af primærkilder – for eksempel årsberetninger eller erindringer – måske kunne bidrage med svar på spørgsmål som, hvordan de unge blev gjort opmærksomme på arbejds- og aftenhjemmene, hvad der motiverede deres deltagelse, hvor stor kapaciteten var mv. Tilsvarende forandrer 2. Verdenskrig både synet på unge og synet på demokrati (Kaarsted 1991, Sode-Madsen 2003). En selvstændig analyse af dette i et fritidsperspektiv, vil også kunne bidrage med viden til organisationernes aktuelle udfordring med at involvere de unge i det organisatoriske arbejde. En sådan indsigt vil kunne bidrage til et skærpet blik på fritidsorganisationernes grundværdier, og være et bidrag til overvejelserne om, hvordan organiseret fritid bliver et relevant tilbud i det 21. århundrede.

Frivillige og professionelle fritidstilbud

Frivillighed er et grundlæggende element i de fleste fritidsorganisationer. Analysen viser, at de foreningsaktive unge fremhæver muligheden for at kombinere fritidsinteressen med et fritidsjob som en betydningsfuld motivationsfaktor. De unge løser, mod betaling, bestemte opgaver i foreningslivet, der traditionelt er baseret på medlemmernes frivillige indsats. Det er en udvikling, der udfordrer foreningskulturen og frivillighedsbegrebet. Der ligger nogle både interessante og relevante forskningsperspektiver i at forfølge de unge foreningsaktives oplevelse af forholdet mellem indsats og gevinst i engagementet. I forlængelse af dette, kan det tilsvarende være relevant at sammenligne de unges oplevelse og brug af henholdsvis de foreningsbaserede fritidstilbud, der bygger på frivillighed og så fritids- og ungdomsklubtilbuddet, der overvejende er drevet af voksne med professionelle pædagogiske forudsætninger. Begge falder inden for rammen af det organiserede tilbud, men de unge er mindre grad forpligtede af aktiviteterne i fritids- og ungdomsklubben, sammenlignet med for eksempel idrætsforeningen.

Perspektivering – organiseret fritid i det 21. århundrede

I disse år søger mange af de etablerede fritidsorganisationer svar på, hvordan de kan tilrettelægge aktiviteter, som unge vil finde meningsfulde og relevante at bruge deres fritid på. Det gives der et bud på i denne perspektivering.

Gennem fire artikler har jeg belyst unges fritidslæring og frembragt betydningsfulde nuancerer af, hvilken læringsmæssig rolle fritiden spiller for unge med henholdsvis de voksnes og så de unges egen optik. Oprindelsen af organiserede fritidsaktiviteter til unge, og den fortsatte udvikling af tilbuddene, er uløseligt forbundet med voksengenerationens ønske om, at de unge lærer noget bestemt, inden de selv bliver voksne. De unge selv søger med alderen bort fra de voksenstyrede tilbud og orienterer sig i stigende grad i retning af aktiviteter, hvor de har mulighed for at øve sig i at blive selvstændige og tage ansvar på en række områder. Det som kan tolkes som et fravalg af organiserede aktiviteter afspejler i ligeså høj grad en prioritering af det udviklingspotentiale, der findes inden for rammerne af den selvorganiserede fritid, eller den nødvendighed der ligger i andre fritidsaktiviteter.

Demokratisk læring

En anden central konklusion er, at de voksne er alene om at fremhæve demokratisk læring som en betydningsfuld værdi i unges deltagelse i organiseret fritid. De unge er opmærksomme på en række gevinster og udviklingspotentialer indenfor de organiserede tilbud, men disse knytter sig entydigt til de konkrete aktiviteter. Interessen for at engagere sig i og søge indflydelse gennem det organisatoriske arbejde er fraværende blandt de unge. De unge er generelt interesserede i at have indflydelse på deres fritid, derfor må udfordringen for fritidsorganisationerne være at synliggøre det meningsfulde i og gevinsten ved at involvere sig i og have indflydelse på de organiserede aktiviteter.

Alternativt kan man anlægge en bredere forståelse af demokratisk læring således, at det ikke begrænser sig til det organisatoriske engagement, men favner den almindelige deltagelse i aktiviteterne. Det løser dog ikke generationsskifteproblematikken, som forudsætter, at de organisatoriske opgaver tænkes og struktureres anderledes.

Demokratisering af fritiden

Rollefordelingen mellem de voksne og de unge og deres indbyrdes forventninger til hinanden har forandret sig radikalt op gennem det 20. århundrede. Hvor det i 1880'erne entydigt var de voksne, der satte dagsordenen og definerede, hvad der var nyttigt for de unge, er de gradvist blevet mere lydhøre for de unges stemmer. I begyndelsen af det 21. århundrede baseres aktivitetstilbuddene på antagelser om, hvad der motiverer de unge. Fritidsorganisationernes aktuelle ønske om at aflæse hvad der motiverer de unge og tilpasse organiserede tilbud herefter, kan udlægges som en vidtgående demokratisering, der samtidig afspejler en grundlæggende præmis i ungdomslivet: De unge forventes at tage stilling til, hvordan de vil bruge deres fritid og motivere til- og fravalgene som en forudsætning for at opleve hverdagen som meningsfuld og sammenhængende. Det kan fremstå som et privilegium, men er samtidig et ansvar, hvor der ikke er nogen opskrift på, hvad der er rigtig og forkert eller garanti for succes.

Organiseret fritid som et kvalificeret frirum

De unge vælger det organiserede tilbud, så længe det giver mening i det personlige projekt. Men at afkode disse motiver og tilrettelægge aktiviteterne herefter, er ikke entydigt en løsning på den udfordring, fritidsorganisationerne står over for i disse år. Det er i dag, som i 1880'erne, ud fra en betragtning om, at organiseret fritid har en særlig og positiv værdi i ungdomslivet, at de voksne lægger kræfter i at tilbyde de unge organiserede aktiviteter. Derfor ligger der en udfordring i at fastholde blikket på det værdibaserede samtidig med, at de voksne er lydhøre for, hvad der motiverer de unge. Her kan organisationerne tage ved lære af de unges orientering i den selvorganiserede fritid, men må samtidig have blik for, at der er centrale elementer i det organiserede tilbud, der kan kvalificere unges fritidslæring.

Når den selvorganiserede fritid trækker i de unge, er det blandt andet fordi, den giver nogle udviklingsmuligheder, der ikke findes i den organiserede fritid. Men sammenligningen viser også, at det er sårbart for de unge at stå med hele ansvaret selv. Den frihed, de unge har i den selvorganiserede fritid, er krævende og forudsætter, at de unge formår at tage ansvar. Noget de med fordel kan få støtte til at håndtere og lære i den organiserede fritid, der tilbyder nogle faste rammer og et defineret fællesskab i en livsfase, hvor meget er under forandring, og hvor lidt forbliver det samme i længere tid af gangen.

Sammenlignet med den selvorganiserede fritid er det en kvalitet i det organiserede tilbud, at der ligger en forventning til den unge både fra de voksne og så fritidsfællesskabet som helhed. Men forventningen og forpligtelsen må suppleres med en anerkendelse af den unges deltagelse og individuelle bidrag, hvad enten det afspejler hendes gode humør ellers hendes færdigheder i for eksempel idrætshallen. Det at den unge oplever, hun gør en forskel i fællesskabet, er en motivation i sig selv, som fritidsorganisationerne er nødt til at tage alvorligt. Hvis ikke den unge mødes med personlig anerkendelse, finder hun noget andet at bruge sin fritid på. Valget vil sandsynligvis falde på noget selvorganiseret, og dermed mister den unge også den potentielle støtte, som de voksne repræsenterer.

De unges læringspotentiale i fritiden er generelt betinget af det lokale udbud af aktiviteter, ligesom de unges og forældrenes økonomi er bestemmende for i hvilket omfang de unge kan deltage i den lokale idrætsforening, ungdomsklub eller den kommercielle ungdomskultur. Analysen fortæller noget om unge, der har adgang til mange forskellige former for fritid, og det er på den baggrund jeg drager mine konklusioner om unges fritidslæring. Analysen fortæller ikke noget om de unge, der i stigende grad benytter sig af aktiviteter, frivillige sociale organisationer målrettede udsatte unge. Unge der er af den ene eller anden grund ikke identificerer sig med eller har mulighed for at deltage i de traditionelle forenings- og klubtilbud. Her bliver de typisk mødt af andre unge, der frivilligt giver deres tid til væresteder, lektiecafeer mv. Det er min antagelse, at de ikke kun benytter disse tilbud, fordi de måske er de eneste reelle tilbud, men også fordi de netop bliver mødt dér hvor de er og fordi de får muligheden for at udvikle sig inden for rammerne af et fællesskab, som de kan identificere sig med.

I et livsfaseperspektiv handler ungdomslivet om at forberede sig på livet som voksen. I et generationsperspektiv er det en præmis, at det 21. århundredes unge hver især tager ansvar for, at sammensætte et meningsfuldt fritidsliv. Derfor er det fortsat relevant, at voksne byder ind med fritidsaktiviteter, hvor de har det overordnede ansvar. Ligeså vigtig er det, at de voksne viser respekt og forståelse for, at ungdom ikke er voksenhed. De voksne skal være en del af de unges fritid, fordi det gør en forskel for de unge, at ikke alting hviler på deres skuldre, og fordi de voksne er garanter for, at en række praktiske og organisatoriske forhold er i orden. Hvis fritidsorganisationerne samtidig formår at sætte deres værdier til debat og inddrage de unge i dialogen, tegner der sig et billede af et organiseret tilbud, der med al sandsynlighed vil give mening for både de unge i det 21. århundrede og det samfund, de skal være voksne i.

Referencer

- Abildgaard**, Nicolai og Simon Schøler (2000). *Unge har også meninger. Idrætsforeninger som skole i demokrati og medborgerskab*. Speciale. Aalborg Universitet
- Andersen**, Heine (1990). *Fortolkningsviden*. I: Andersen, Heine (red.). Videnskabsteori og metodelære. Introduktion. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Andersen**, Jørgen Goul, Lars Torpe og Johannes Andersen (2000). *Hvad folket magter. Demokrati, magt og afmagt*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Aristoteles** (2002). *Retorik*. København: Museum Tusulanum
- Bach Ludvigsen**, Nina og Jens Christian Nielsen (2008). *Unge tryghed og trivsel i Frederiksberg Kommune*. København: Center for Ungdomsforskning
- Bech-Jørgensen**, Birthe (2001). *Nye tider og usædvanlige fællesskaber*. København: Gyldendalske Boghandel
- Berggren**, Leif (2000). *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur
- Bille**, Trine, Torben Fridberg, Svend Storgaard og Erik Wulff (2005). *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004 - med udviklingslinier tilbage til 1964*. Kulturvaneundersøgelsen 2004. København: AKF Forlag
- Bille**, Trine og Erik Wulff (2006). *Tal om børnekultur. En statistik om børn, kultur og fritid*. København: AKF – amternes og kommunernes forskningsinstitut. Børnekulturens Netværk
- Bjørnavold**, Jens (2000). *Making Learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Bourdieu**, Pierre (1995). *Distinksjonen. En sociologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax
- Burbules**, Nicholas C. (2006). *Self-Educating Communities: Collaboration and Learning through the Internet I*: Bekerman, Zvi, Nicholas C. Burbules og Diana Silberman-Keller (red.)(2006). Learning in places. The informal education reader. Peter Lang

- Colardyn**, Danielle og Jens Bjornavold (2004). *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*. I: European Journal of Education Volume 39 Issue 1 Page 69-89, March 2004
- Coninck-Smith**, Ning de (2002). *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene. 10 kapitler i den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede*. Århus: Forlag Klim
- Corti**, Louise & Thompson, Paul (2004). *Secondary analysis of archive data*. I: Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium, & David Silverman (Red.), *Qualitative research practice* (pp.327-343). London: Sage
- Darmer**, Per og Claus Nygaard (2005). *Paradigmatænkning (og dens begrænsning)*. I: Claus Nygaard (red.). Samfundsvidenskabelige analysemetoder. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- DGI** (2002b). *Fritidskursus tæller på jobbet*. Ungdom & Idræt nr. 10, 21. marts. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger
- DGI** (2007a). *Realkompetencer der rykker*. Nyhed 12. juli. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger
- Engelstad**, Fredrik og Guro Ødegård (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Erling**, Ann og Philip Hwang (red.) (2002). *Ungdomspsykologi. Udvikling og livsvilkår*. København: Gads Forlag
- Eskilsson**, Lena (2000). *Lediga stunder*. I: Berggren, Leif (red.). Fritidskulturer. Lund: Studentlitteratur
- Flagstad**, Kristine (2008). *Ungdomsårgangenes kommende uddannelsesniveau. Profilresultater på regioner 2006*. UNI-C Statistik og Analyse
- Fog**, Jette (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Frederiksen**, Vagn og Peer Møller Sørensen (1977). *Ungdom, uddannelse og fritid*. København: Munksgaard
- Fredslund**, Hanne (2005). *Den filosofiske hermeneutik – fra filosofi til forskningspraksis*. I: Claus Nygaard (red.). Samfundsvidenskabelige analysemetoder. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Fridberg**, Torben (1999). *Skolebørns fritidsaktiviteter. Kultur- og fritidsaktivitetsundersøgelsen 1998*. Socialforskningsinstituttet

- Gadamer**, Hans-Georg (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime Academic
- Giddens**, Anthony (2004). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Giddens**, Anthony (1994). *Living in a Post-Traditional Society. I: Reflexive Modernization*. Ulrich Beck, Anthony Giddens and Scott Lash. Cambridge: Polity Press
- Gilje**, Niels og Harald Grimen (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Tøyen: Universitetsforlaget
- Gillis**, John R. (1981). *Youth and history: tradition and change in European age relations, 1770-present*. Expanded student ed. New York: Academic Press
- Goffman**, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books
- Gudmundsson**, Gestur (2000). *Youth Research at Crossroads: Sociological and Interdisciplinary Youth Research in the Nordic Countries. I: Journal of Youth Studies, Volume 3, Issue 2, June 2000*, pages 127 - 145
- Hall**, G. Stanley (1904). *Adolescence. Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. Volume I*. New York: D. Appleton and Company
- Hansen**, Niels-Henrik Møller (2003). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Holbæks unge 2003*. Holbæk: Ungdommens Hus. Holbæk Kommune
- Hansen**, Niels-Henrik Møller (2004). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Gentoftes unge 2004*. Gentofte: Gentofte Kommune
- Hansen**, Niels-Henrik Møller og Ester Nørregård-Nielsen (2008). *Stikprøver og repræsentativitet. I: Spørgeskemaer i virkeligheden*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Heggen**, Kåre og Tormod Øia (2007). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Henriksen**, Claus Syberg (2002). *Børn og unges fritid i Høje Taastrup Kommune*. CASA
- Hermann**, Stefan (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

- Højbjerg**, Henriette (2004). *Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I: Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.). Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris**, Knud (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris**, Knud, Elo Nielsen og Birgitte Simonsen (1984). *Ungdomspsykologi. Samfundssituation. Handlemønstre. Bevidsthedsformer*. København: Unge Pædagoger
- Jantzen**, Connie Yilmaz (2002a). *Når fritid fører til fremtid*. En rapport om kompetenceudvikling i de frivillige børne- og ungdomsorganisationer. København: Dansk Ungdomsfællesråd
- Jantzen**, Connie Yilmaz (2002b). *Kompetenceguiden. Sådan bruger du din foreningserfaring, når du søger uddannelse og job*. København: Dansk Ungdomsfællesråd
- Jensen**, Ulla Højmark (2001). *Man skal være sig selv – teoretisk og empirisk belysning af unges politiske univers*. Institut for Statskundskab Københavns Universitet
- Jensen**, Bente (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jungk**, Robert og Norbert Müllert (1984). *Håndbog i fremtidsvæksteder*. København: Politisk Revy
- Jørgensen** (2004). *Oversætters indledning*. I: Hans-Georg Gadamer. Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik. Århus: Systime Academic
- Kaarsted**, Tage (1991). *Krise og krig 1924-1950*. København: Gyldendalske Boghandel.og Nyt Nordisk Forlag
- Kaspersen**, Lars Bo (2007). Anthony Giddens. Forelæsning phd. Kurset Moderne Sociologisk Teori. CBS august 2007.
- Kaspersen**, Lars Bo (2007). Anthony Giddens. Forelæsning phd. Kurset Moderne Sociologisk Teori. CBS august 2007.
- Kaspersen** (2005). *Anthony Giddens*. I: Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen. Klassisk og moderne samfundsteori. København: Hans Reitzels Forlag
- Kaspersen**, Lars Bo (2001). *Anthony Giddens - Introduktion til en samfundsteoretiker*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag
- Kelder**, Jo-Anne (2005). *Using Someone Else's Data: Problems, Pragmatics and Provisions*. I: Forum: Qualitative Social Research. Volume 6, No. 1, Art. 39

- Kofod, Anne** (2009a). *Organiseringen af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik*. I: Tidsskrift for Ungdomsforskning 2009, 9(1): 21-39
- Kofod, Anne** (2009b). *Læring i det organiserede fritidsliv*. I: Kognition & Pædagogik 2009 nr. 73: 18-34
- Kofod, Anne** (2009c). *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne*. I: Kognition & Pædagogik 2009 nr. 73: 36-47
- Kofod, Anne** (2009d). *Unge selvorganiserede fritid*. Upubliceret
- Kofod, Anne m.fl.** (2002). *Omsorgskommunen – en forløber for velfærdsstaten*. I: Historiske Meddelelser om København (s.143-162)
- Kofod, Anne m.fl.** (2000). *Skolehygiejne: Et kommunalt ansvar?* Historieprojekt. Roskilde Universitetscenter
- Kofod, Anne m.fl.** (1999). *Dagbladet Politiken 1884-1909: fra modmagts mening til meningernes marked*. Historieprojekt. Roskilde Universitetscenter
- Kofod, Anne og Jens Christian Nielsen** (2005). *Det normale ungdomsliv*. København: Center for Ungdomsforskning
- Kofod, Anne og Jens Christian Nielsen** (2006). *Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv*. København: Center for Ungdomsforskning
- Kofod, Anne og Niels Ulrik Sørensen** (2006). *Unge og biblioteker*. København: Center for Ungdomsforskning
- Korsgaard, Ove** (1997). *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal
- Korsgaard, Ove** (1997). *Kampen om kroppen Dansk idræthistorie gennem 200 år*. København: Gyldendal
- Kvale, Steinar** (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Larsen, Brian m.fl.** (2006). *Ungdomspolitik i kommunerne*. Odense: Ungdomsringen
- Larsen, Niels m.fl.** (2007). *Unge læring på klub- og fritidsområdet*. Odense: Ungdomsringen
- Larsen, Niels** (2007). *Forskellige måder at lære på*. I: Unge læring på klub- og fritidsområdet. Odense: Ungdomsringen

- Larsen**, Niels og Balslev, Gitte Miller (2007). *Stemmer fra praksis – klubben som et anderledes læringssted*. I: Unges læring på klub- og fritidsområdet. Odense: Ungdomsringen
- Lindgren**, Mats, Bernhard Lüthi og Thomas Fürth (2005). *The Me We Generation – what business and politics must know about the next generation*. Stockholm: Bookhouse Publishing
- Lippert**, Søren (2004). *Da Danmark fik sin ungdom. Ungdomsringens historie 1942-92*. Odense: Ungdomsringen
- Livingstone**, D.W. (2006). *Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings I*: Bekerman, Zvi, Nicholas C. Burbules og Diana Silberman-Keller (red.)(2006). Learning in places. The informal education reader. Peter Lang
- Ludvigsen**, Nina Bach og Jens Christian Nielsen (2008). *Unge tryghed og trivsel i Frederiksberg Kommune*. København: Center for Ungdomsforskning
- Lützen**, Karin (1998). *Byen tæmmes. Kernefamilie, sociale reformer og velgørenhed i 1800-tallets København*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løkke**, Anne (1990). *Vildfarende børn. Om forsømte og kriminelle børn mellem filantropi og stat 1880-1920*. Holte: Forlaget SocPol
- Mørch**, Søren (1998). *Den ny Danmarkshistorie 1880-1960*. København: Gyldendal
- Månson**, Per (2005). *Karl Marx*. I: Andersen og Kaspersen (2005). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen**, Jens Christian, Andy Højholdt og Birgitte Simonsen (2004). *Ungdom og foreningsliv. Demokrati – fællesskab – læreprocesser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen**, Peter (2002). *Kombination af kvalitative og kvantitative metoder i teori og praksis*. I: Jacobsen, Michael Hviid, Søren Kristiansen og Annick Prieur (red.): *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag
- Nordentoft**, Agnethe m.fl.(2000). *Læring i livet i fritiden. Notat om begreber, viden og erfaringer*. København: Udviklingscentret for folkeoplysning og voksenundervisning
- Notz**, Petra (2005). *Secondary Qualitative Analysis of Interviews. A Method Used for Gaining Insight into the Work/Life Balance of Middle Managers in Germany I*: Forum: Qualitative Social Research. Volume 6, No. 1, art.34

Savage, Mike (2005). *Revisiting Classic Qualitative Studies*. I: Forum: Qualitative Social Research. Volume 6, No. 1, art. 31

Retsinformation (2007). Lov nr. 556 af 06/06/2007

Schmidt, Lars Henrik og Jens Erik Kristensen (1986). Lys, luft og renlighed. Den moderne socialhygiejnes fødsel. Akademisk forlag

Schugurensky, Daniel (2006). *“This Is Our School of Citizenship”: Informal Learning in Local Democracy*. I: Bekerman, Zvi, Nicholas C. Burbules og Diana Silberman-Keller (red.)(2006). Learning in places. The informal education reader. Peter Lang

Schultz Jørgensen, Per (2001). *Kompetence – overvejelser over et begreb*. Nordisk Psykologi 53(3) 181-208

Säfvenbom, Reidar (2005). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst*. Oslo: Universitetsforlaget

Sode-Madsen, H. (2003). *Farlig ungdom. Samfundet, ungdommen og Ungdomskommissionen 1945–1970*. Århus: Aarhus Universitetsforlag

Thomas, R. Murray (2003). *Blending Qualitative & Quantitative Research Methods in Thesis and Dissertations*. California: Corwin Press, inc.

Thomsen, Niels (1998). Hovedstrømninger. Idélandskabet under dansk kultur politik og hverdagsliv. Odense Universitetsforlag

Trondman, Mats (2005). *Unga och föreningsidrotten. En studie om föreningsidrottens plats, betydelser och konsekvenser i ungas liv*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2005:9. Stockholm: Ungdomsstyrelsen

Undervisningsministeriet (2005). *Det du kan – på sporet af Danmarks skjulte kompetencer. Et debatoplæg om anerkendelse af realkompetencer*. Undervisningsministeriet

Ungdomskommissionen (1952). *Samfundet og ungdommen. Afsluttende udtalelse fra ungdomskommissionen med oversigt over kommissionens virksomhed*. København: J.H. Schultz A/S Universitets-Bogtrykkeri

Wollebæk, Dag og Per Selle (2002). *Det nye organisasjonssamfundet – demokrati i omforming*. Bergen: Fakbolaget

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Politisk
Revy

Øia, Thormod og Halvor Fauske (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt Forlag

Artikel 1: Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik

Publiceret i TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING 2009, 9(1):21–39

Artiklen er peer-reviewed

Organiserede fritidstilbud har i generationer haft en central placering i danske unges fritid. Kulturen udspringer af nogle særlige samfundsmæssige vilkår i sidste halvdel af 1800-tallet og rodfæster sig i kombinationen af dels ungdommen, der etablerer sig som livsfase, dels en hverdag, der som noget nyt er opdelt mellem uddannelse og fritid, og dels et demokratisk samfund med et bredt udbud af interesseorganisationer, herunder også voksne, der interesserer sig for, hvad de unge foretager sig i fritiden. I løbet af det 20. århundrede får både fritiden og de unge en plads på den politiske dagsorden. Aktuelt arbejder fritidsorganisationerne med rekrutterings- og fastholdelsesstrategier med afsæt i læring og de unges behov. Spørgsmålet er, om de unges behov harmonerer med den fritidslæring, som traditionelt har bidraget til overgangen til voksenlivet.

Adspurgt, hvad det største problem eller udfordring i hendes liv lige nu er, svarer en 13-årig pige: «... at vælge hvad jeg skal i min fritid.» (Kofod og Nielsen 2005:12). For denne unge pige er det med andre ord et problem at beslutte, hvordan hun skal bruge sin fritid. Det fremstår som noget, hun selv må finde en løsning på, men problematikken omkring hvad unge skal bruge deres fritid på, rummer også historien om det voksne samfunds blik på unge.

Denne artikel handler om organiseringen af danske unges fritid i et historisk tilbageblik. Gennem mere end 100 år har en række danske fritidsorganisationer taget det på sig at invitere den unge generation til en lang række efterskole-aktiviteter. Det er denne historie om organiseringen af unges fritid, som jeg forfølger i denne artikel. Hensigten er at afdække, hvilken rolle organiseret fritid traditionelt har været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne. Det er tilbud, som også i dag har en central placering og antages at tilføre de unge en række nyttige kompetencer i kraft af måden, de er organiseret på (Jantzen 2002, Brusgaard (red.) 2007, Larsen mfl. 2007).

En gennemgang af organisationernes aktuelle udviklingsarbejde (Kofod 2008 upubliceret) viser, at læring fremstår som et centralt omdrejningspunkt og benyttes som argument i rekrutterings- og fastholdelsesstrategier, der skal dæmme op for tendensen til, at de ældste unge vælger aktivitetstilbuddene fra.

Dog fremgår det ikke tydeligt, hvorfor det er vigtigt, at de unge fortsat deltager i det organiserede fritidsliv, ligesom det er en smule diffust, hvad de unge potentielt lærer. Det er min forventning, at en historisk afdækning af organisationernes hensigter med fritidstilbuddene vil kunne bidrage til diskussionen af, hvilken rolle aktiviteterne spiller – eller skal spille – i det 21. århundrede.

Derfor vil læring også være mit fokus i de to udvalgte historiske nedslagspunkter; 1880'erne, hvor arbejds- og aftenhjem rammesættes af datidens filantroper, samt 1940'erne, hvor to fritidsorganisationer, der siden har været toneangivende for ungdomspolitik og unges fritidsliv, ser dagens lys, ligesom den danske regering i 1945 nedsætter en ungdomskommission.

Forinden vil jeg opridse de samfundsmæssige forandringer, der danner fundamentet for det moderne Danmark, ud fra antagelsen om, at disse forandringer også er en del af præmissen for, at unges fritidsliv organiseres. Baggrunden for at undersøge organiseringen af unges fritidsliv historisk er samtidig en forventning om, at det vil kunne kaste lys over en selvforståelse i fritidsorganisationerne, som i dag kan fremstå indforstået, men er nyttig at tage notits af i deres aktuelle arbejde med læring og kompetenceudvikling.

Artiklen rundes derfor af med en perspektivering, hvor jeg vil diskutere det, der historisk har været det læringsmæssige aspekt i unges organiserede fritidsliv, i forhold til, hvad der i det 21. århundrede kunne være relevant at integrere som en del af de tilbud, som fortsat udbydes af fritidsorganisationerne.

Fritid

Fritid – eller fri tid – opstår som en del af lønarbejderkulturen under industrialiseringen. Fri tid er i sin oprindelige betydning den tid, hvor en ansat ikke er bundet af et forhold til en arbejdsgiver (Eskilsson 2000:79, Säfvenbom 2005:29). For nutidens unges er der ikke tale om lange dage på en fabrik. I det moderne samfund er unges primære forpligtelse skole og uddannelse. Afhængig af om de er ved at

afslutte grundskolen eller går på en ungdomsuddannelse, går danske unge i skole omtrent 30 timer om ugen.

Den øvrige tid disponerer de i større eller mindre grad selv over. Med skolen følger lektier. Mange unge har pligter i familien, hvor de tømmer opvaskemaskinen, går med hunden eller støvsuger. Noget der er udbredt, særligt blandt de yngste unge – mod udbetaling af lommepenge. De lidt ældre unge har ofte et fritidsjob. Fx har 44 % af eleverne i niende klasse et fritidsjob (Skårhøj og Østergaard 2005:156). Jo ældre de unge bliver, desto mere fylder fritidsjobbet.

Når disse fritidsaktiviteter, af en mere forpligtende karakter, er overstået, står det de unge frit for at bruge den resterende tid på strøgture, spille World of Warcraft eller bare hænge ud med vennerne. Ligeså udbredt er det, at de unge holder fast i eller afprøver nye tilbud inden for spejder, sport, musikskole, dans, ridning og de mange andre tilbud, som fritidsorganisationerne inviterer de unge til at deltage i.

Organiseret fritid

I undersøgelser af danskernes fritidsliv udskilles en del af fritiden under overskriften *organiseret*. Bag definitionen ligger flere væsentlige pointer. For det første henviser det organiserede til, at aktiviteten er arrangeret. Det vil sige, at nogen – typisk voksne – på forhånd har tilrettelagt noget indholdsmæssigt. Dertil kommer, at aktiviteten finder sted regelmæssigt, på samme faste tidspunkt, fx hver onsdag (Kofod og Nielsen 2005:11).

Idrætsforeningerne, spejderbevægelsen, ungdomsskole og –klubtilbuddene mv. er alle organisationer, der har været en del af ungdommens fritid gennem generationer. Surveys viser, at et markant flertal af de danske unge på en almindelig uge deltager i en eller flere organiserede fritidsaktiviteter. Samme undersøgelser peger på, at de unge mister interessen for denne type aktiviteter, jo ældre de bliver (Fridberg 1999:83, Henriksen 2002:71, Hansen 2003:52, 2004:16, Bille m.fl. 2005:272, Bille og Wulff 2006:119). En iagttagelse, som også organisationerne selv har gjort (se fx Vincents 2002:4, Tinning m.fl. 2005:8, Milling 2007).

Danmark i sidste halvdel af 1800-tallet

Aktualiseringen af unge samt muligheden for at organisere deres fritid forudsætter, at der findes en ungdom, og at de unge har en fritid. Begge fænomener opstår som en del af den samfundsforandring, der finder sted i Danmark i sidste halvdel af 1800-tallet. En forandring, som kan aflæses både på landet og i byen, men som hvad angår fritid og ungdom fremtræder tydeligst i byerne.

Periodens store samfundsmæssige forandringer kan bl.a. aflæses i hovedstadens demografiske udvikling. I perioden fra 1850-1900 næsten tredobles indbyggertallet i København, og befolkningstallet i Danmark fordobles (Hvidt 1990:24f, 257f, Christiansen 1990:17). Den generelle befolkningstilvækst afspejler bl.a., at sundhedsvidenskaben har frembragt ny viden om ernæring og hygiejne (Hvidt 1990:257, Mørch 1997:16). Den særlige tilvækst i København forklares også med, at byen for bønderne var et tillokkende alternativ til fattigdommen på landet. Den hastigt voksende byindustri og omlægningen af hovedstaden i forbindelse med urbaniseringen betød, at der var arbejde at få (Hvidt 1990:256).

Det var en tid, hvor hverken ungdommen eller fritiden i udgangspunktet eksisterede som almene begreber. Vist var der en overgang mellem livet som barn og så tilværelsen som voksen, der blev gradvist tydeligere (Løkke 1990:15f). Men det var en overgang, som blev endnu tydeligere som følge af urbaniseringen og industrialiseringen. Ligesom fritiden opstod parallelt med udviklingen af industrisamfundet og lønarbejdet samt udviklingen på skoleområdet.

Arbejdsliv og fritid

Menneskerne i landbokulturen producerede og boede på samme matrikel. Det gjorde overgangen mellem generationerne glidende. Børnene var en integreret del af det praktiske i hverdagen, og de tilegnede sig løbende nye og nødvendige færdigheder, som de kunne bidrage med i husholdningen, fra de stod op om morgenen til de gik til ro om aftenen (Vammen og Andresen 1991:20).

I byernes industrikultur blev hverdagens gøremål adskilt geografisk. Denne adskillelse omtales også som henholdsvis solgt tid og ikke-solgt tid, fordi arbejderen mod betaling lagde sine kræfter på en arbejdsplads. Og den tid, som var tilovers, blev omtalt som fri tid. Et forhold, som den tyske sociolog Karl Marx problematiserede. Han iagttog, hvordan mennesket forsøgte at kompensere for

modsnævningsforholdet mellem arbejdet, som alene handlede om livsopretholdelse, og så fritiden, som blev genstand for selvrealisering (Andersen og Kaspersen 2005:34f).

Arbejde eller uddannelse?

En sidste og væsentlig markør for ungdom og fritid er skolen. Siden 1814 havde der været undervisningspligt fra det fyldte syvende år til konfirmationen (Bjørn 1990:158). De fleste indfrie denne pligt i skolen, om end forsømmelser var udbredte; mange børn var en uundværlig arbejdskraft og indtægtskilde for familien. I 1899 blev der indført skærpede regler for at dæmme op for forsømmelserne (Christiansen 1990:33). Et par år senere fandt en større skolereform sted, som endnu et udtryk for samfundets prioritering af uddannelse. Overgangen til det 20. århundrede er i det hele taget kendetegnet ved en række skolelove, bl.a. på baggrund af dokumentation, der påviste, hvor omfattende særligt de fattige børns indsats på arbejdsmarkedet var. En udvikling, som barndomshistoriker Ning de Coninck-Smith har italesat som kampen om barnets tid, med børnearbejdet og skolen som stridende parter. En kamp, som ifølge Coninck-Smith blev vundet af skolen i årene omkring 1. verdenskrig (Coninck-Smith 2002:75ff). Så hvor virkeligheden for de voksne var en hverdag opdelt mellem arbejde og så fritid, kom konturerne af en ny livsfase gradvist til syne, tegnet af forholdet mellem skole og fritid. Udviklingen og udbygningen af uddannelsessystemet bliver også brugt som parameter, når ungdommen som fænomen skal tidsfæstes (Illeris m.fl. 2002:12f).

Folkestyre, folkeoplysning og folkebevægelser

En integreret og væsentlig del af den udvikling, som siden danner grobund for at organisere unges fritid, er samtidig, at Danmark i 1849 får en Grundlov og dermed et gryende demokrati. Således er samfundet også præget af en ny politisk situation. I mange år var muligheden for at deltage i det formelle demokrati som vælger eller valgbar begrænset af køn, alder og indtægt; fx var det kun selvforsørgende mænd over 30 år, der kunne stemme til det første demokratiske valg i december 1849 (Hvidt 1990:61). I 1915 fik kvinderne stemmeret, senere blev de økonomiske krav endeligt ophævet, og siden 1978 har alle danske statsborgere, der er fyldt 18 år, haft stemmeret. Over en periode på 130 år er opfattelsen af, hvornår et menneske er i stand til at gøre sin formelle politiske indflydelse gældende, blevet forskudt med 12 år. Aktuelt arbejder Dansk Ungdomsfællessråd for at få den sænket yderligere til 16 år.

Demokrati betyder folkestyre. Derfor er det en forudsætning for et demokratisk fællesskab, at borgerne – fællesskabets medlemmer – har tilegnet sig den politiske kultur, der hører til denne styreform. De skal myndiggøres politisk. Professor i politisk sociologi Jørgen Goul Andersen (2000) definerer en politisk myndig person som en, der er i stand til at deltage aktivt inden for de rammer, demokratiet udstikker. Dertil kommer en antagelse af, at det ikke er noget medfødt, men noget, der tilegnes (Andersen m.fl. 2000:15). Teoretisk en udvikling, som må finde sted i en livsfase, der går forud for, at lovgivningen anerkender borgeren som politisk myndig.

Det kan være problematisk at benytte den politiske myndighedsalder som eneste markør til at afgrænse ungdommen som livsfase. Men den er væsentlig i et demokratisk perspektiv og stiller indirekte krav til, at borgerener politisk myndiggjort og dermed har en grundlæggende forståelse for de samfundsmæssige forhold, når vedkommende når den fastsatte myndighedsalder.

På den baggrund meldte der sig i årene omkring Grundlovens indførelse flere bekymrede røster i den offentlige debat: Hvordan kunne man overdrage magten til folket, hvis folket ingen forudsætninger havde for at tage ansvar for den?

Dette relevante spørgsmål bød bl.a. præsten og filosofen N.F.S. Grundtvig ind med et svar på. Han arbejdede for, at hele folket – ikke kun den lærde embedsstand – blev uddannet, så det blev i stand til at løfte den opgave, det var at styre landet. I en af hans mange salmer lyder de to første linier: Hvad solskin er for det sorte muld, er sand oplysning for muldets frænde (Højskolesangbogen 2006:92a). Danmark var et bondesamfund, og Grundtvigs folkeoplysningstanke fordrede, at bønderne – muldets frænde – der udgjorde flertallet af befolkningen, blev oplyste og inkluderet i folkestyret.

Det er her, at den danske folkeoplysningstanke har sine rødder. Den forplantede sig i en lang række andre institutionelle forhold, folkebevægelserne, som fx folkeoplysningsforbund, foreningskulturen, interesseorganisationer mv. (Jensen m.fl. 1996:51f). Alt sammen organisationsformer, som blev mulige, ikke mindst fordi forsamling, forenings- og ytringsfriheden blev en grundlovssikret ret i 1849.

Folkebevægelserne samlede i udgangspunktet borgerne omkring forskellige interesser, der langt hen ad vejen afspejlede deres position i samfundet. Fællesnævneren var, at grundstrukturen af organisationerne var demokratisk, og at de via praktiske tiltag samt indlæg i den offentlige debat

påvirkede de politiske beslutningsprocesser og dermed samfundet. Idrætsforeningerne, folkeoplysningsforbundene, højskolebevægelsen og de kristelige bevægelser er eksempler på organisationer, der interesserede sig for og organiserede fritidsaktiviteter.

Den franske politiske tænker Alexis de Tocqueville introducerer i 1830'erne ideen om, at foreningsliv og lokal politisk deltagelse udgør en slags *school of democracy* – en skole i demokrati. Tocqueville peger på, at det at være engageret i det nære demokrati har en *spill-over*-effekt og skaber en naturlig indsigt i og forståelse for, hvordan det store demokrati fungerer – præcis som en politisk myndighed foreskriver (Andersen 2000:8, 115).

Organisationernes rolle i det demokratiske samfund

Overføres Tocquevilles tanker til den politiske kultur i Danmark, som den udviklede sig fra midten af 1800-tallet, er der to væsentlige forhold, der springer i øjnene. For det første, at demokratiet i kraft af organisationskulturen rækker videre end det formelle og dermed (principielt) giver stemme og indflydelse til alle borgere, uagtet at de ikke har formel indflydelse. For det andet bliver organisationskulturen garant for, at det formelle demokrati bliver vedkommende for borgerne, ud fra en betragtning om, at de (lokalt) kan få personlig erfaring med at gøre deres indflydelse gældende. Det er i denne proces, de myndiggøres politisk: i kraft af organisationskulturen tilegner sig de gældende politiske spilleregler og anvender dem.

Denne struktur, hvor der opstår social sammenhængskraft mellem en organisations medlemmer i kraft af deres fælles interesser, omtales inden for demokratiforskningen som den horisontale dimension. Den suppleres af den vertikale dimension; det fællesskab man tilhører, varetager en særlig interesse i forhold til det formelle politiske styre. Der er netop tale om relationen mellem borgerne og staten, eller mellem foreningens medlemmer og dens bestyrelse. Organisationerne tjener fortsat som talerør overfor det formelle demokrati, hvor de kan gøre sig gældende på hvert deres interesseområde. At være deltager i en praksis som her er beskrevet omtales også som medborgerskab (Andersen 2000:13).

I sidste halvdel af 1800-tallet var der mange organisationer og folkebevægelser, der var aktive i det nye demokrati, og som var med til at sætte en politisk dagsorden. Det var bl.a. på baggrund af pres fra børnesagens organisationer, at Børneloven blev vedtaget, ligesom lærerstanden havde øvet politisk pres for at få børnene væk fra fabrikkerne og ind i skolestuen (Løkke 1990:16f, Coninck-Smith 2002:78).

Fritid, fristelser og forlystelser

Hen imod slutningen af 1800-tallet er danskerne ved at finde deres ben i demokratiet. Stille og roligt tegner der sig nogle konturer af ungdom og fritid samt et samfund, hvor borgerne organiserer sig med afsæt i de forhold, der er væsentlige for deres livssituation. For de yngste borgere gælder det, at forholdet mellem skole og arbejde får stadig større opmærksomhed. I det følgende belyses de første fritidstilbud, der er beslægtede med det, vi i dag taler om som unges organiserede fritid.

I de sidste årtier af 1800-tallet forandredes vilkårene for at færdes i det offentlige rum. København havde forvandlet sig til en moderne storby. Gadebilledet bar i stigende grad præg af menneskemasser, der bevægede sig fra et sted til et andet, mens andre drev rundt på må og få. Heriblandt arbejderklassens yngste. De blev anset for at være letpåvirkelige, og det blev ikke bedre af, at de delte gaden – «djævlens skole» (Coninck-Smith 2000:292) – med et drikfældigt og letlevende proletariat.

Historikeren Karin Lützen (1998) fremanalyserer, hvordan Københavns fattige, ikke mindst gadedrenge og -piger, var en torn i øjnene på den kristne middelstand. Ikke pga. empati for deres livssituation, men snarere fordi de følte sig intimiderede og fandt udtrykket sjusket, beskidt og dovent. Med folkestyrets invitation til at deltage i samfundet ved at organisere sig blev middelstandens svar på en social problematik velgørenhed. Det filantropiske hovedformål var at implementere de borgerlige dyder: selvbeherskelse, arbejdsomhed, stræbsomhed, sparsommelighed og nøjsomhed. Med henblik på at anspore disse og forebygge, at fritiden blev formet af det frie liv på gaden, blev et af mange projekter at organisere nogle konstruktive alternativer til gadens faldgrubber og fristelser for børn og unge, som blev anset for at være fattige og forsømte (Lützen 1998:103, 119).

Konturerne af det, vi i dag kender som organiserede fritidstilbud til unge, tager form i 1870'erne og 1880'erne, hvor kristne organisationer tog initiativ til arbejdshjem og aftenhjem. Arbejdshjemmene var for de yngste, 7–14-årige, som efter skole drev rundt på gader og stræder, mens forældrene var på arbejde. Ideen bag tilbuddet var at vænne børnene til arbejde og orden, ligesom det forebyggede, at børnene kom i dårligt selskab andre steder (Lützen 1998:310f). For at tjenestepigerne ikke skulle lokkes af beværtninger og danserestauranter, inviterede Indre Mission til aften-skole, hvor sang og højtlesning blev samlingspunktet. Målsætningen for tilbuddene til unge kvinder var også at opdrage dem til at blive selvhjulpne husmødre (Lützen 1998:320). Mændene blev inviteret indenfor på svende-,

sømands- og soldaterhjem. Her fik de adgang til aviser og tidsskrifter, så de kunne sætte sig ind i politiske spørgsmål; et bidrag til deres politiske myndiggørelse (Lützen 1998:326, 337).

Ifølge Lützen havde filantroperne altså også en demokratisk dagsorden, om end den var kønsadskilt. Kvinderne havde endnu ikke stemmeret, hvilket forklarer hvorfor de ikke blev indviet i demokratiets natur. For begge køn var hensigten at forebygge og foregribe det frie liv i det offentlige rum.

Et forhold, der er særligt interessant i etableringen af disse første fritidstilbud, er, at der etableres to forskellige tilbud til to forskellige aldersgrupper. Man kunne argumentere for, at eftermiddagstilbuddet falder uden for artiklens undersøgelsesfelt, fordi det rettede sig mod en gruppe, der blev defineret som børn. Man kunne tilsvarende argumentere for, at aften tilbuddet henvendte sig til ugifte voksne. Jeg har valgt at inddrage begge, fordi de giver et vigtigt indblik i, hvor det organiserede fritidsliv, som vi kender det i dag, har sine rødder. Samtidig vidner det om, at det i 1880'erne var vanskeligt at afgrænse bestemte aldersgrupper og livsfasen.

Ungdommen på den politiske dagsorden

Så vidt baggrunden for fritidsorganisationernes oprindelse, aktiviteterens indhold og motiverne herfor. Et blik på den politiske scene i Danmark bringer os frem til tiden omkring 2. verdenskrig, før ungdommen endelig kommer på dagsordenen som selvstændig livsfase og med fritiden som selvstændigt indsatsområde. Der er gået næsten 100 år, siden Grundloven blev indført. Demokratiet har undergået en rivende udvikling og tegnes politisk af et formelt demokrati suppleret af organisationer, der på kryds og tværs af samfundet varetager borgernes interesser, inklusiv de unges fritid.

Her har jeg valgt at fremhæve tre begivenheder, jeg mener fortæller noget tilsvarende historisk væsentligt for baggrunden for, hvorfor de organiserede aktiviteter gennem generationer har været dominerende i danske unges fritidsliv: Stiftelsen af Dansk Ungdomssamvirke (senere Dansk Ungdoms Fællesråd – DUF) i 1940, stiftelsen af Ungdomsringen i 1942 og endelig nedsættelsen af Ungdomskommissionen i 1945.

Dansk Ungdomssamvirke

Det, som i dag kendes som Dansk Ungdoms fællesråd, blev stiftet i juni 1940 under navnet Dansk Ungdomssamvirke. Danmark havde da været under tysk besættelse i tre måneder, men nazismens

fremmarch og 1930'ernes politiske uro i Europa havde allerede sat sine spor. Tonen imellem de politiske ungdomsorganisationer blev stadig mere skærpet, hvilket nogle tolkede som en trussel mod demokratiet. Med ønsket om at samle det frivillige ungdomsarbejde, herunder også de politiske ungdomsforeninger – mod besættelsesmagten, for demokratiet – blev Dansk Ungdomssamvirke stiftet. Ikke på initiativ fra de unge selv. Det var politisk engagerede voksne med interesse for demokrati og for unges rolle i samfundet, der tog teten. Teologen og demokratitænkere Hal Koch blev organisationens første formand og stod i spidsen for kampen for demokrati og en politisk opdragelse af ungdommen i en tid, hvor det danske demokrati reelt var sat ud af funktion (Korsgaard 1997:349ff). De unge skulle lære at være borgere i et demokrati.

Demokrati og politisk opdragelse er små 60 år senere fortsat nøglebegreber for Dansk Ungdomsfællesråd (DUF). Som fællesrepræsentation for dansk demokratisk børne- og ungdomsarbejde ønsker DUF

«... gennem sin virksomhed [at] medvirke til at løse ungdommens problemer samt fremme sammenholdet og den indbyrdes forståelse blandt unge og deres organisationer. DUF skal arbejde for at øge unges forståelse for og deltagelse i de demokratiske beslutningsprocesser, stimulere til samfundsengagement samt bidrage til ligestilling mellem individer og grupper i samfundet.» (Dansk Ungdomsfællesråd. Vedtægter 2007)

Organisationen er stadig rundet af ønsket om at støtte dialog, samarbejde og forståelse i og mellem deres 70 medlemsorganisationer med henblik på politisk myndiggørelse af de unge (Andersen m.fl. 2000:15). Organisationen er samtidig udpeget af den danske stat til at varetage fordelingen af den offentlige støtte til medlemsorganisationerne gennem tipsmidler. DUF er også debatskabende omkring unges mulighed for at deltage i demokratiet.

Ungdomsringen

Da Ungdomsringen – sammenslutningen af fritids- og ungdomsklubber i Danmark – blev stiftet i 1942, var ideen at omdanne lokaler, der i dagtimerne lagde hus til fritidshjem, til klubber for 14–18-årige. Der var ikke plads til, at de unge kunne mødes privat hjemme i de små lejligheder (Lippert 2004:9). I stedet hang de ud på gader og stræder – præcis som i slutningen af 1800-talet. Stifteren af Ungdomsringen, Aksel Horsens, gjorde op, at knap halvdelen af Københavns unge mellem 14 og 16 år

hverken havde arbejde eller tilknytning til foreningslivet (Lippert 2004:11). Datidens 'restgruppe' virkede med deres synlighed i det offentlige rum voldsom og truende på den voksne generation (Illeris m.fl.1982:36f, Lippert 2004:8). På sin vis bliver klubtilbuddet organisatorisk en tidssvarende udgave af filantropernes arbejds- og aftenhjem. En del af den ideologiske dagsorden var stadig at tilbyde de unge et alternativ til at drive rundt på må og få.

Indholdsmæssigt var klubtilbuddet langt friere. For stifterne var det væsentligste, at de unge havde et varmt sted at mødes – og at de følte sig velkomne. Der var ikke nogen fast dagsorden, men mulighed for fx bordtennis, tegning, husflid, sang, dans og musik.

I udgangspunktet var fritids- og ungdomsklubben et københavnerfænomen. Provinsen var tilsyneladende ikke så hårdt ramt af sociale ungdomsproblematikker (Lippert 2004:18). Det fører samtidig tanken hen på (idræts)foreningskulturen – et af samtidens dominerende fritidstilbud. Måske har foreningsidrætten været mere udbredt i provinsen. En anden tanke er, at foreningslivet, i det omfang, det har været til stede i de store byer, ikke appellerede til eller rummede alle samfundets grupper.

Værestederne havde i de større byer fokus på at forebygge sociale problemer. Noget, der var mindre udbredt i provinsen, og der findes eksempler på, at man her lagde vægten på demokratisk læring, hvilket i tidens ånd udløste tilskud fra Undervisningsministeriet (Lippert 2004:18).

Ungdomskommissionen

I 1945 nedsætter den danske regering en ungdomskommission, bl.a. på opfordring fra Dansk Ungdomssamvirke, hvis formand, Hal Koch, også udpeges til at stå i spidsen for kommissions arbejde. Af målsætningen fremgår det bl.a., at der skal undersøges «... muligheder for sund udnyttelse af fritiden.» (Ungdomskommissionen 1952b:8). Endvidere skelnes mellem den såkaldte normale ungdom, hvis udvikling skal styrkes i den rigtige retning og så den asociale ungdom, hvis problemer skal forebygges (Ungdomskommissionen 1952b:9).

Udvalgets afsluttende udtalelse udkom i 1952 og byggede blandt andet på en *ungdomsenquete*, en survey med besvarelser fra 8416 unge i alderen 15–24 år fordelt på hele landet. Her blev uddannelses- og arbejdsforhold, boligforhold og fritidsudnyttelsen afdækket. Temaer, som at dømme efter aktuelle

danske surveys fortsat er aktuelle, når vi undersøger ungdomslivet (se fx Hansen 2003 og 2004, Kofod og Nielsen 2005, Ludvigsen og Nielsen 2008). Om fritiden hedder det bl.a.:

«Fritidslivet giver muligheder for afløb af den overskudsenergi af fysisk eller intellektuel art, som ikke finder anvendelse i den enkeltes specielle arbejde. Dernæst åbner det en række muligheder for kontakt med andre mennesker end dem, man er sammen med i arbejdet; af særlig betydning er det, at det giver lejlighed til at være sammen med personer af det andet køn. Visse kontaktformer giver de unge mulighed for at deltage i et fælles virke på et eller andet område, hvorved de kan påtage sig ansvar og få demokratisk medbestemmelsesret. » (Ungdomskommissionen 1952a:53)

Moderniseringen af det danske samfund havde skabt en opmærksomhed omkring fritiden som et særligt fænomen. Og som mere og andet end lediggang, der potentielt kunne lokke de unge i fordærv på nærmeste gadehjørne. Fritiden skulle kompensere for de behov, som ikke blev dækket i uddannelses- og arbejdslivet. Det rekreative kunne både have et fysisk og et intellektuelt udtryk. Og så blev det tilskrevet en sund social funktion. Fx omtales idrætsforeningerne og ungdomsklubberne som *varme gadehjørner* (Ungdomskommissionen 1952a:26). Og det tilføjes:

«Fællesskabet i foreningen giver så de unge lejlighed til en alsidig virksomhed, der fører fremad mod større medansvar og større selvstændighed og netop derved er med til at fuldbyrde den unges udvikling fra barn til voksen.» (Ungdomskommissionen 1952a:26)

Kodeordene for unges fritidsliv er gennemgående balancen mellem på den ene side den selvstændighed og på den anden side det ansvar, som de unge skulle tage på sig, når de trådte ind i voksenlivet. I fritidsfællesskaberne har de unge de bedste betingelser for at udvikle sig til demokratiske borgere. Der refereres altså til læreprocesser, der knytter an til det at *blive* voksen og *blive* i stand til at tage ansvar. Noget, der ikke forventes af et barn, og som derfor må udvikles i ungdomsårene. En anden væsentlig dimension, som ungdomslivet skal lægge grunden til, er evnen til at mestre sin demokratiske medbestemmelsesret. Alt sammen hensigter, der svarer til politisk myndiggørelse (Andersen m.fl. 2000:15).

Den overordnede hensigt med Ungdomskommissionen var at sætte ungdommen på den politiske dagsorden. Dels ved at kortlægge ungdommens livsvilkår, og dels ved at sikre de unges stemme i det

formelle politiske system (Sode-Madsen 2003:12). Kommissionens arbejde genererede da også en omfattende viden omkring unges livsvilkår, men i vurderingen af udviklingen i fritids- og friluftslivet i en betænkning i 1970 lød det, at der ikke var sket meget på de 20 år, der var gået (Sode-Madsen 2003:188).

Ønsket om at udvikle egentlige ungdomspolitikker på kommunalt plan har tilsvarende udviklet sig. I 1952 havde 82 ud af 1300 kommuner enten oprettet eller havde planer om at oprette ungdomsudvalg, der byggede på og skulle støtte samarbejdet mellem det frie ungdomsarbejde og det offentlige (Ungdomskommissionen 1952b:43). En opgørelse fra Ungdomsringen viser, at det i 2006 var omkring 50 % af kommunerne, der havde en ungdomspolitik (Ungdomsringen 2006:102).

Organisering af danske unges fritid

Indledningsvist spørger jeg, hvilken læringsmæssig rolle unges organiserede fritid traditionelt har været tildelt. Det historiske tilbageblik peger på, at det, der i dag defineres som organiserede fritidstilbud, opstår og udvikles i en bestemt samfundsmæssig kontekst og med henblik på, at de unge lærer noget bestemt.

Moderniseringen af Danmark fra midten af 1800-tallet bød på en række forandringer, der på forskellig vis har spillet ind på og været med til at forme det, vi i dag kender som unges organiserede fritid. Det levede liv blev delt op i faser, døgnet ligeså. Noget, der sammen med urbaniseringen betød, at den nye arbejderklasses yngste som noget historisk nyt blev overladt til sig selv. Sideløbende med dette så Folkestyret dagens lys. En præmis for at organisere samfundet på denne måde var, at borgerne havde indsigt og engagerede sig i samfundsforholdene. Således blev læring og politisk myndiggørelse sat på dagsordenen – hvilket også afspejlede sig i de fritidstilbud, der rettet med de unge spirede frem. Analysens påstand er således også, at nutidens organiserede fritidstilbud udspringer af netop denne dagsorden.

Tilbageblikket både skærper og nuancerer definitionen af organiserede fritidstilbud. 1880'ernes arbejds- og aftenhjem havde strukturelle træk, som også i dag definerer organiseret fritid: Voksne sætter rammen omkring en aktivitet, der foregår regelmæssigt. Til definitionen kan tilføjes, at aktiviteten er målrettet en bestemt livsfase og er underlagt skole/arbejde, der dengang som i dag har første prioritet i hverdagen. I den forbindelse bliver det også tydeligt, at ungdom ikke benyttes som

selvstændigt begreb. I stedet gradbøjes voksenalderen ved at omtale målgruppen som henholdsvis børn og så unge mænd og unge kvinder. Hvad angår det, vi i dag kender som fritid, så anså samfundets mellemlag dengang den frie tid for at være potentielt farlig. Som forebyggende foranstaltning organiserede filantroper fritidstilbud, hvor tiden blev brugt til at lære deltagerne samtidens borgerlige dyder, og for de potentielt politisk myndige unge mænd kom også demokratiet på dagsordenen.

Historien om Danmark i 1940'erne er domineret af tyskernes besættelse. Samtidig fortæller etableringen af Dansk Ungdomssamvirke og Ungdomsringen samt nedsættelsen af Ungdomskommissionen og den tilhørende undersøgelse, at unge og organiseringen af deres fritid siden antydningerne i 1880'erne nu har fået en central samfundsmæssig placering. Ligesom i 1880'erne anså man det organiserede fritidsliv for at være det fornuftige alternativ til at være overladt til sig selv. Læring havde fortsat en central placering. Et eksempel er demokratiet, som tidligere var forbeholdt de unge mænd, men nu blev gjort vedkommende for alle unge. Dertil kom, at det blev anset som sundt for de unge at være sammen med andre unge, noget bl.a. ungdomsklubberne gav mulighed for. I klubtilbuddet blev de unge indirekte mødt som demokratiske borgere, idet det blev overladt til de unge selv at beslutte, hvordan de ville udnytte tiden inden for de givne rammer.

Overordnet betragtet er de unges fritid blevet organiseret med henblik på forebyggelse og læring. Begge perioder vidner om en opfattelse af fritiden som noget, der kan udnyttes godt eller skidt. Det organiserede fritidsliv er tilbuddet om at udnytte den godt: under de rette forhold bliver fritiden til glæde for både de unge og for samfundet. Man kan måske endda gå så vidt som til at sige, at det har været anset for at være en forudsætning for det gode liv, at de unge tog del i den organiserede fritid, ud fra en betragtning om, at samfundet blev fremtidssikret i kraft af aktiviteternes læringsmæssige kvaliteter.

I det 21. århundrede er det fortsat en del af fritidsorganisationernes selvforståelse, at deres aktivitetstilbud bidrager til ungdomslivet med forebyggelse og læring. Aktiviteterne ansues fortsat som et vigtigt læringsrum, men som analysen antyder, viser der sig en betydningsfuld forskydning af præmissen for at organisere de unges fritid: 1880'ernes arbejds- og aftenhjem byggede entydigt på de voksnes vurdering af, hvad der var nyttigt. I 1940'erne var det fortsat de voksne, der havde det endelige ord, men de unge blev i stigende grad inddraget som beslutningstagere. Er man 13 år i 2008 kan

medbestemmelsen være så omfattende, at den er vanskelig at håndtere. Det gælder både for aktivitetstilbuddene og i de unges liv generelt. Konsekvensen er dermed også, at de unge kan vælge den organiserede fritid helt fra, hvilket bekymrer organisationerne. Bl.a. derfor tager deres rekrutterings- og fastholdelsesstrategier i stigende grad udgangspunkt i, hvad de unge selv ønsker (Bach 2001:27, DGI mod 2010 2002:4). Ser vi bort fra, at aktiviteterne i praksis fortsat organiseres af voksne, så markerer denne udvikling endnu en forskydning i forhold til den oprindelige tilgang, hvor de voksne vidste bedst. Ydermere kunne man hævde, at arbejdet med at organisere unges fritid er blevet tilført endnu en demokratisk dimension, idet de unge indirekte får indflydelse på udformningen og tilpasningen af tilbuddene.

Disse forskydninger rejser samtidig spørgsmålet om, hvorvidt de vil skygge for eller blive på bekostning af de læringsmæssige aspekter, som traditionelt har været en drivkraft i arbejdet med at organisere unges fritid, og som stadig synes at spille en rolle i organisationerne.

Hvis blikket fastholdes på forebyggelsesperspektivet, kan man sige, at forudsat, at aktiviteterne er organiserede af voksne, vil tilbuddet stadig udgøre et rum, hvor de unge ikke er overladt helt til sig selv. Noget, som hele tiden har været med til at definere denne form for fritid, ud fra en betragtning om, at de unge endnu ikke har lært at træffe – det, der i de voksnes øjne er – de rigtige beslutninger. De voksne er ikke kun planlæggere, men kan være en vigtig støtte og dæmme op for den rådvildhed, som de unges valgprocesser kan føre med sig (Kofod og Nielsen 2005:30). Men det forudsætter, de unge vælger at deltage i organiserede aktiviteter. For lige så vel som de kan vælge at melde sig til spejder, sport, klub mv., så kan de som sagt også vælge at melde sig ud.

Det organiserede fritidsliv er i disse år mærket af, at den 13-årige pige fra indledningen og alle de andre i hendes generation har muligheden for selv at beslutte, hvordan de vil bruge deres fritid, uagtet om ansvaret for nogle unge synes for udfordrende (se fx Simonsen 2004:23).

Denne udvikling er ikke uden omkostninger. Uanset hvor dygtige fritidsorganisationerne bliver til at afkode de unges behov, så kan de ikke fratage de unge muligheden for at fravælge det organiserede fritidsliv. Dermed er risikoen, at de læreprocesser, der skal klæde de unge på til livet i et moderne demokrati går tabt, og man potentielt ender i den paradoksale situation, at det organiserede fritidsliv uforvarende mister nogle af sine væsentligste kompetencer i forhold til ungdomsliv.

Udfordringen er at få den medbestemmelse, som de unge er blevet tildelt, til at rime på de læreprocesser, som hører til at blive voksen i et moderne demokratisk samfund.

Litteratur

Andersen, H. og L.B. Kaspersen (red.) (2005). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, J.G., L. Torpe og J. Andersen (2000). *Hvad folket magter. Demokrati, magt og afmagt*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Bach, T. (2001). *Demokrati i nærheden. Lokal inddragelse af børn og unge*. Dansk Ungdomsfællesråd

Bjørn, C. (1990). *Fra reaktion til grundlov 1800–1850*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Politikens Forlag.

Bille, T. et al (2005). *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004. Med udviklingslinier tilbage til 1964*. København: AKFForlaget.

Bille, T. og E. Wulff (2006). *Tal om børnekultur. En statistik om børn, kultur og fritid*. København: AKF – amternes og kommunernes forskningsinstitut. Børnekulturens Netværk.

Brusgaard, K. (red.) (2007). *Unge med i foreningen*. Temahæfte. DGI Uddannelsesforum 2007. Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger.

Christiansen, N.F. (1990). *Klassesamfundet organiseres 1900–1925*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Politikens Forlag.

Conninck-Smith, N.d. (2000). *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880–1914*. København: Gyldendal.

Conninck-Smith, N.d. (2002). *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene. 10 kapitler i den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede*. Århus: Forlag Klim.

Dansk Ungdomsfællesråd (2007). *Vedtægter*. København: Dansk Ungdomsfællesråd. Tilgængelig online på: <http://www.duf.dk/web/data.nsf> (2. april 2008).

Dansk Ungdomsfællesråd (2008). *Giv 16-årige stemmeret*. København: Dansk Ungdomsfællesråd. Tilgængelig online på: <http://www.duf.dk/web/data.nsf> (19. september 2008).

DGI (2002). *DGI mod 2010*. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger

Eskilsson, L. (2000). Ledige stunder. I Berggren, L. (red.): *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur.

- Fridberg, T.** (1999). *Skolebørns fritidsaktiviteter. Kultur- og fritidsaktivitetsundersøgelsen 1998*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, N.H.M.** (2003). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Holbæks unge 2003*. Holbæk: Ungdommens Hus. Holbæk Kommune.
- Hansen, N.H.M.** (2004). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Gentoftes unge 2004*. Gentofte: Gentofte Kommune.
- Henriksen, C.S.** (2002). *Børn og unges fritid i Høje Taastrup Kommune*. København: CASA.
- Hvidt, K.** (1990). *Det folkelige gennembrud og dets mænd. 1850–1900*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Politikens Forlag. Højskolesangbogen (2006). København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark.
- Illeris, K. mfl.** (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Illeris, K., Nielsen, E. og Simonsen, B.** (1982). *Ungdomspsykologi: samfundssituation, handlemønstre, bevidsthedsformer*. København: Unge Pædagoger.
- Jantzen, C.Y.** (2002). *Kompetenceguiden. Sådan bruger du din foreningserfaring, når du søger uddannelse og job*. Dansk Ungdomsfællesråd.
- Jensen, L. mfl.** (1996). *Det af-koloniserede Rum – en reaktualisering af Grundtvigs højskoletanke*. Projekt rapport HIB. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Kofod, A. og J.C. Nielsen** (2005). *Det normale ungdomsliv*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Kofod, A. og J.C. Nielsen** (2006). *Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Korsgaard, O.** (1997). *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Larsen, N. mfl.** (2007). *Unge lærer på klub- og fritidsområdet*. Ungdomsringen
- Lippert, S.** (2004). *Da Danmark fik sin ungdom. Ungdomsringens historie 1942–92*. Odense: Ungdomsringen.
- Ludvigsen, N.B. og J.C. Nielsen** (2008). *Unge tryghed og trivsel i Frederiksberg Kommune*. København: Frederiksberg Kommune og Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet
- Lützen, K.** (1998). *Byen tæmmes. Kernefamilie, sociale reformer og velgørenhed i 1800-tallets København*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Løkke, A.** (1990). *Vildfarende børn. Om forsømte og kriminelle børn mellem filantropi og stat 1880–1920*. Holte: Forlaget SocPol.
- Milling, H.B.** (2007): *Bordtennis, badminton, håndbold og gymnastik mister medlemmer*. Pressemeddelelse 28. august 2007. DIF, Danmarks Idrætsforbund.
- Mørch, S.** (1997). *Den ny Danmarkshistorie 1880–1960*. 3. udgave. København: Gyldendal.
- Säfvenbom, R.** (red.) (2005). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, B.** (2004). Om ti år, hvad så? *Ungdomsforskning* nr. 3 og 4:18–23. Center for Ungdomsforskning.
- Skårhøj, R.F.** og S. Østergaard (2005). «*Generation Happy?*» *Et studie i danske teenagers hverdagsliv, værdier og livstolkning*. Frederiksberg: Unitas Forlag.
- Sode-Madsen, H.** (2003). *Farlig ungdom. Samfundet, ungdommen og Ungdomskommissionen 1945–1970*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tinning, S., L. Rasmussen og A. Dohm** (2005). *Idræt og fritid i de nye kommuner. Brikker til en fritidspolitik*. Vejle: DGI Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger.
- Ungdomskommissionen** (1952a). *Samfundet og ungdommen. Afsluttende udtalelse fra ungdomskommissionen med oversigt over kommissionens virksomhed*. København: J.H. Schultz A/S Universitets-Bogtrykkeri.
- Ungdomskommissionen** (1952b). *Ungdommen og fritiden. Betænkning afgivet af ungdomskommissionen*. København: J.H. Schultz A/S Universitets- Bogtrykkeri.
- Ungdomsringen** (2006). *Ungdomspolitik i kommunerne. Kommunernes fremtid*. Odense: Ungdomsringen.
- Vammen, T. og C.E. Andresen** (1991). *Ungdommens historie 1880–1950*. København: Borgen
- Vincents, C.** (2002). *Unge svigter FDF. FDF overvejer at oprette kredse på nettet for at fastholde unge i bevægelsen*. København: Kristeligt Dagblad 16.11.2002 s.4.

Summary: A history of Danish youth and organised leisure

For generations, organised leisure activities have played an important role for the Danish youth. This particular culture emerged in the late nineteenth century. A period of Danish history characterised by pervasive sociological changes. Youth as a phase of life was slowly established. Everyday-life became split up between school and leisure. Democracy was implemented and a wide range of interest groups were established. Some of them took interest in how youth spend their spare time. The number and variety of organised leisure activities increased during the twentieth century. Also, leisure and youth found their way to the political agenda. Recent studies show a decline in the Danish youths' interest to participate in the organised leisure activities. Currently, leisure organizations apply recruitment strategies based on learning and the youths' motivation. The question is whether this motivation is in conflict with the learning processes that traditionally have contributed to the transition into adulthood. This could potentially hold serious consequences for the leisure organisations, for society in general and for the youths. Particularly since the organised leisure activities are considered a means to teach democracy that ensures that the youth become political competent¹⁰.

¹⁰ «Politisk myndiggørelse» (Andersen 2000) means that a person has learned what it means to be a citizen in a democracy.

Artikel 2: Læring i det organiserede fritidsliv

Publiceret i KOGNITION & PÆDAGOGIK Nr. 73 September 2009 19. årgang 18-34

Artiklen er peer-reviewed

Organiserede fritidsaktiviteter er en integreret del af ungdomslivet. Tilbuddene støttes af offentlige midler, hvilket afspejler en konsensus om, at denne form for fritidsbeskæftigelse er en del af et godt ungdomsliv. Danske fritidsorganisationer har iagttaget, at unge ikke forpligter sig kontinuerligt over tid, ligesom undersøgelser peger på, at unge med alderen mister interessen for organiserede fritidstilbud. I den forbindelse har fritidsorganisationerne gennem de seneste år sat fokus på, hvad unge lærer, når de går til håndbold, i ungdomsklub eller til spejder, ligesom der er politisk fokus på området, men inden for forskningen er fritidslæring et fænomen, der kun er vagt beskrevet og defineret. Artiklen undersøger, hvad tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv. Fritidsorganisationerne mener, at de unge forberedes til deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv, de lærer at indgå i forskellige typer fællesskaber med forskellige mennesker, og så lærer de at indgå som borgere i et demokratisk samfund; tre forhold, der er centrale for ungdomslivet i det 21. århundrede.

Undersøgelsens baggrund

Organiserede fritidsaktiviteter har gennem generationer har været en integreret del af ungdomslivet. En bred vifte af fritidsorganisationer har budt ind med tilbud til de unge om at samles med jævnaldrende omkring en fritidsinteresse. Det er tilbud, som ofte er støttet af offentlige midler, hvilket afspejler en samfundsmæssig konsensus om, at denne form for fritid er en del af et godt ungdomsliv.

Det er i mindre grad belyst, hvorfor organiseret fritid har fået og stadig har central status i ungdomslivet. Vores viden om, hvad unge får ud af at deltage i de organiserede fritidstilbud, er begrænset, og det er derfor vanskeligt at diskutere på hvilket grundlag, denne status gør sig gældende. Det samme er tilfældet for de unges selvorganiserede fritid. Det vi ved, baserer sig overvejende på målinger af omfanget af de unges deltagelse i de aktiviteter, som fritidsorganisationerne tilbyder.

Gennem de seneste år har danske fritidsorganisationer iagttaget, at de unge har ændret adfærd. Blandt andet konstateres det, at de unge ikke længere forpligter sig kontinuerligt over tid (Jantzen, 2002a, s. 26), og at de i stigende grad efterspørger muligheden for at vælge og skifte mellem forskellige tilbud (Larsen, 2006, s. 35). Undersøgelser peger på, at de unge med alderen mister interessen for organiserede fritidstilbud (Fridberg, 1999, s. 83; Henriksen, 2002, s. 71; Hansen, 2003, s. 52, 2004, s. 16; Bille m.fl., 2005, s. 272; Bille og Wulff, 2006, s. 119).

Formål

Formålet med denne artikel er at bidrage med viden om, hvorfor organiseret fritid har fået og stadig har central status i ungdomslivet. Det gør jeg ved at undersøge, hvad tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv. Med ønsket om fortsat at fastholde de unges interesse for det organiserede fritidsliv, har organisationerne spurgt sig selv, hvordan det lader sig gøre. Her er synliggørelse og formel anerkendelse af det, de unge lærer i det organiserede fritidsliv blevet svaret. Artiklen er en analyse af den praksis som ifølge organisationerne udspiller sig i fritidsaktiviteterne, og som derfor forventes at føre til fritidslæring.

Fritidslæring

Jeg forstår og anvender fritidslæring som den udvikling, unge undergår i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv. Denne tilgang gør det muligt at anlægge et livsfaseperspektiv, og undersøge, om der er noget særligt, unge forventes at lære i overgangen mellem barndom og voksenliv. Noget, som betyder, at de er myndige den dag, de fylder 18 år – ikke kun i juridisk, men også i praktisk forstand. Tilgangen gør det også muligt at undersøge fritiden i et generationsperspektiv og få svar på, om det, unge forventes at lære i overgangen mellem barndom og voksenliv, og måden de lærer det på, er forbundet med og afspejler deres samtid.

Min forståelse af fritidslæring er udviklet på baggrund af teorier om ungdom, fritid og læring. Med ungdomsbegrebet rammesætter jeg præmissen for at være ung i det 21. århundrede. Jeg tager udgangspunkt i den engelske sociolog Anthony Giddens' teori om det moderne samfund og hans begreb om udviklingen af selvidentitet, som refererer til, at det er op til den enkelte unge selv at skabe en identitet gennem social praksis. Giddens fremhæver, at det er en proces, der er baseret på den unges refleksive valg, herunder også valget af fritidsaktiviteter. (Giddens, 1994, 2004; Kaspersen, 2001) Jeg

supplerer Giddens' teori om selvidentitet, der fokuserer på den unges individuelle udvikling, med teorier om unges forhold til fællesskaber (Lindgreen m.fl., 2005; Jensen 2001). Det gør jeg, fordi organiserede fritidstilbud er fællesskabsbaserede, og jeg finder det relevant at undersøge, hvordan dette harmonerer med individuelle valg. Fritidsbegrebet bidrager til at forstå fritiden som andet og mere end en kontrast til unges uddannelsesliv. Læringsbegreberne ikkeformel og uformel læring inddrager jeg for at kunne identificere læring som mere og andet end formel læring i uddannelsesinstitutionerne (Bjørnavold, 2000; Nielsen m.fl., 2004). Kompetencebegrebet inddrager jeg som et moderne læringsbegreb, der definerer forudsætningen for at være ung i det 21. århundrede, hvor der ikke findes nogen umiddelbare svar på livets store og små spørgsmål, og at det netop er op til den unge selv gennem refleksive valg at udvikle en selvidentitet (Schultz Jørgensen, 2001; Jensen, 2002; Herman, 2003; Illeris, 2006). Kompetence begrebet binder elementerne fra ungdom og læring sammen, ligesom det rammer ind i krydsfeltet af et generationsperspektiv og et livsfaseperspektiv: det afspejler et generelt menneskeligt vilkår i det 21. århundrede, som har en særlig dimension i forhold til ungdomslivets identitetsdannelse.

En analyse af fritidsorganisationernes oprindelse peger på, at fritidslæring altid har været en del af det organiserede fritidsliv. Da filantroper i 1880'ernes København etablerede de første fritidstilbud, spillede forebyggelse og opdragelse en central rolle. I stedet for at drive rundt på må og få, skulle datidens unge tilbringe fritiden under ordnede forhold, hvor de gennem forskellige aktiviteter blev forberedt på voksenlivet. I udgangspunktet var det de voksne, der definerede præmissen for at deltage samt aktiviteternes indhold. Med tiden er de unge i stigende grad blevet inddraget i disse spørgsmål, og påvirker indirekte aktiviteternes læringspotentialer (Kofod, 2009a).

Fritidsorganisationerne hævder, at det, de unge lærer via deltagelse i fritidsaktiviteter, er så væsentligt, at denne læring bør synliggøres og anerkendes. På denne baggrund vil artiklen komme med bud på, hvad fritidslæring er set fra dette perspektiv og dermed hvilken rolle fritidsorganisationerne mener, deres tilbud spiller for læring i ungdomslivet.

Undersøgelsens empiriske grundlag

Spørgsmålet om, hvad tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv, undersøges empirisk ved systematisk at analysere materiale forfattet af

henholdsvis Dansk Ungdoms Fællesråd (DUF), Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger (DGI) samt Ungdomsringen. Disse organisationer er valgt, fordi de alle har synliggørelse og anerkendelse af unges læring i det organiserede fritidsliv centralt placeret i deres udviklingsarbejde. Der foreligger et skriftligt materiale, hvor fritidsorganisationerne redegør for deres syn på unge, og hvordan de mener, organiserede fritidsaktiviteter bidrager til ungdomslivet.

Som interesseorganisationer sætter de løbende deres opgaver og dermed tilbud til debat, hvad enten det er internt i organisationerne henvendt til medlemmer og aktive, eller eksternt henvendt til lokal- og landspolitikere. Det er vigtigt at slå fast, at det, der isoleret kan fremstå som ideologiske hensigtserklæringer, indgår som værktøjer i organisationernes daglige arbejde med de unge. I den forstand afspejler materialet den praksis, som det er artiklens ærinde at afdække.

Artiklens empiriske grundlag udgøres af de tre fritidsorganisationers publikationer, nyhedsbreve, pressemeddelelser mv. Jeg har systematisk gennemgået og inddraget offentligt tilgængeligt materiale, som sætter fokus på fritidslæring:

Dansk Ungdoms Fællesråd

Min afsøgning af feltet peger på, at DUF med skriftserien *Sidste Udkald* (2001-2003) har været pioner i italesættelsen af unges fritidslæring. På den baggrund har jeg afgrænset min søgeperiode til 2000-2007. I denne periode udkommer DUF med en række skrifter tematiseret omkring kompetenceudvikling.

Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger

DGI har i perioden 2000-2007 to medlemsblade, *Ungdom & fritid* samt *UdSpil*, som ved en systematisk gennemgang af overskrifter viser, at DGI første gang kobler frivillighed til uddannelses- og arbejdsmarked i 2002 (DGI 2002b). Først i 2006-2007 kommer der for alvor fokus på fritidslæring.

Ungdomsringen

I 2005 udgiver Ungdomsringen folderen *Klubbernes Potentiale* (Tverskov, 2005), som samler op på et større projekt om klubbernes sociale funktion i forhold til socialt udsatte børn og unge, og konkluderer blandt andet, at klubberne har en socialt integrerende funktion (Tverskov, 2005 s. 13). I forbindelse med Kommunalreformen i 2006-2007, udgiver Ungdomsringen publikationen *Ungdomspolitik i Kommunerne* (Larsen m.fl., 2006), med henblik på at inspirere de nye kommuner til at sætte unge på

dagsordenen. I efteråret 2007 følger en antologi (Larsen m.fl., 2007), der alene beskæftiger sig med læring i fritids- og ungdomsklubber, primært via bidrag fra forskere og konsulenter. Ungdomsringens egen opfattelse af, hvilken rolle fritids- og ungdomsklubberne spiller i ungdomslivet, kommer kun i begrænset omfang direkte til udtryk.

De tre fritidsorganisationer

Dansk Ungdoms Fællesråd (DUF), er en paraplyorganisation for børne- og ungdomsorganisationer inden for det frivillige idebestemte eller samfundsengagerende foreningsliv. Organisationen varetager fordelingen af tipsmidler til medlemsorganisationerne. En aktuel opgørelse viser, at DUFs 70 medlemsorganisationer¹¹ primo 2008 repræsenterer lige over 500.000 unge, og det er sammenlagt et medlemstal i vækst i perioden 1998-2008 (DUF's egne opgørelser). DUF's sætter i sine vedtægter unge, demokrati og fællesskab øverst på dagsordenen.¹²

DUF er den af de tre organisationer, der først tager fat på at definere og synliggøre unges læring i fritidslivet med henblik på formel anerkendelse, og materialet fra organisationen er også det mest omfattende.

DUF arbejder primært med kompetencebegrebet, som bliver kategoriseret som vigtige personlige egenskaber (Jantzen 2002c, s. 1), og udfoldet med blandt andet kernekompetencer, forstået som de kompetencer, der er særlige for unges deltagelse i foreningslivet (Jantzen, 2002a, s. 8).

Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger (DGI) er Danmarks næststørste idrætsorganisation og tæller 1,3 millioner medlemmer. I 2007 var 402.681 af deres medlemmer mellem 13 og 18 år. Først i 2005 begyndte DGI at måle de 13-18-årige medlemmer separat, og sammenlignet med 2007, er der sket en nedgang fra 52 % til 50 % af de unge i aldersgruppen (DGI's opgørelser og Danmarks Statistik 2005-

¹¹ Da DUF's organisationer dækker bredt over børn og unge og ikke er defineret aldersmæssigt, er det ikke muligt at sætte tal på, hvor stor en andel af en ungdomsgeneration, der er medlem.

¹² Dansk Ungdoms Fællesråd: "DUF's formål er at være fællesrepræsentation for dansk, landsomfattende demokratisk børne- og ungdomsarbejde og herunder repræsentere de tilsluttende organisationer i forhandlinger med offentlige myndigheder, institutioner og andre organisationer i ind- og udland. DUF skal gennem sin virksomhed medvirke til at løse ungdommens problemer samt fremme sammenholdet og den indbyrdes forståelse blandt unge og deres organisationer. DUF skal arbejde for at øge unges forståelse for og deltagelse i de demokratiske beslutningsprocesser, stimulere til samfundsengagement samt bidrage til ligestilling mellem individer og grupper i samfundet."

2007). DGI baserer sine aktiviteter på det frivillige foreningsliv med fællesskab og folkeoplysning som målsætning.¹³

Materialet fra DGI er bredspektret; dels fordi organisationen som den eneste tilbyder aktiviteter til alle aldersgrupper, ikke kun unge, og dels fordi der ikke foreligger nogen publikationer, der entydigt fokuserer på fritiden som læringsrum. DGI benytter sig både af realkompetencebegrebet, som definerer læring som *det du kan* (Undervisningsministeriet, 2005) og så tager DGI afsæt i konkrete eksempler fra idrætsforeningerne og refererer til for eksempel evnen til at samarbejde, planlægge og lede (DGI, 2007a).

Ungdomsringen er foreningen af fritids- og ungdomsklubber i Danmark, og har formuleret tre hovedopgaver: at skabe aktiviteter til unge i klubberne, at sikre medarbejdernes faglige udvikling og at skabe politisk fokus på unges fritidsliv. Ungdomsringen har ikke eksplicit været optaget af medlemstallet, men en opgørelse fra Dansk Ungdoms Fællesråd¹⁴ sammenholdt med Danmarks Statistik viser, at organisationen i 1997 havde 29 % af de 10-17-årige som medlemmer, mod knap 27 % i 2007.¹⁵

Ungdomsringen er repræsenteret ved tre større, tema publikationer; en opsamling på et klubudviklingsprojekt (Tverskov, 2005), en der henvender sig til kommunerne (Larsen m.fl., 2006) og en antologi med bidrag fra både forskere og praktikere (Larsen m.fl., 2007). I antologien fra 2007 introducerer Ungdomsringen begrebet aformel og multiorienteret læring, der udlægges som en fjerde læringsform, der supplerer formel, ikke-formel og uformel læring. Begrebet referer til forskellige

¹³ Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger: "Formål: Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger vil styrke de frivillige foreninger som ramme om idræt med vægt på fællesskab, udfordring og sundhed for at fremme foreningslivets folkeoplysende kvaliteter."

¹⁴ Ungdomsringen er en af Dansk Ungdoms Fællesråds medlems organisationer, og derfor findes Ungdomsringens medlemstal opgjort her.

¹⁵ Ungdomsringen: "Ungdomsringens formål:

- At fremme større børn og unges aktive medleven og demokratiske deltagelse i samfundet gennem klubbernes virksomhed
- At fremme større børn og unges kulturudtryk
- At fremme og udbrede kendskabet til pædagogisk virksomhed for større børn og unge
- At støtte oprettelsen af åben fritids- og ungdomsklubvirksomhed
- At varetage medlemmernes interesser over for de bevilgende myndigheder og klubsektorens forhold til andre former for børne- og ungdomsarbejde
- At arbejde for større børn og unges rettigheder
- At fremme større børn og unges forståelse for andre folkeslag og andre kulturer."

måder at lære på, som for eksempel gennem anerkendelse af den unge som ikke tager udgangspunkt i, om hun er fagligt dygtig (Larsen m.fl., 2007).

Alle tre organisationer er interesseorganisationer og repræsenterer deres medlemmer og medlemsorganisationer i for eksempel politiske forhandlinger og i den offentlige debat. Organisationernes tilbud, hvad enten der er tale om ungdomsforeninger, idrætsforeninger eller ungdomsklubber, har det tilfælles, at de byder ind med organiserede tilbud i unges fritid. Ligeså væsentligt er det, at flertallet af danske unge benytter sig af en eller flere af disse organisationernes mange aktivitetstilbud på ugentlig basis.

Det er min hensigt at lade aktørerne på området komme til orde, nemlig de voksne, repræsenteret af fritidsorganisationerne. Det er fritidsorganisationernes udlægning af det organiserede fritidsliv, som udgør det empiriske grundlag for analysen af fritidslæring.

Analytisk tager jeg udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik. I praksis betyder dette, at jeg udvikler og udfordrer min (for)forståelse af fritidslæring med mit empiriske materiale med henblik på, at analysen kan bidrage til en forståelse af, hvad de tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv.

Analysen er foretaget på tværs af organisationerne, som alle bidrager til fritidslæringens tre dimensioner. Deres arbejde supplerer og nuancerer begrebsliggørelsen af fritidslæring, men der har ikke vist sig nogen modstillinger, hvorfor der ikke har været anledning til at fremstille organisationernes materiale separat.

Eksisterende viden om unges fritidslæring

Et litteraturstudie af nordisk forskning viser, at der ikke foreligger nogen aktuelle undersøgelser af, hvad fritidsorganisationerne mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv. Men et udvalg af undersøgelser, der er gennemført siden 2000, afspejler nogle relevante forhold. De spørgsmål, der er rejst og de svar som er fundet, fortæller noget særligt om måden, det organiserede fritidsliv bliver opfattet på. For eksempel udgør idrætten et dominerende undersøgelsesfelt (Abildgaard og Schøler, 2000; Nielsen m.fl., 2004; Trondman, 2005). Den forskningsmæssige interesse for idrætten afspejler, at det er en af de mest udbredte, organiserede fritidsaktiviteter. Et andet træk er, at det er

forholdet mellem de unges tilknytning til det organiserede fritidsliv og deres demokratiske indsigt og engagement som undersøges. Andre undersøgelser (Andersen m.fl., 2000; Jensen, 2001) afdækker mere direkte unges holdninger til politik, og undersøger derefter, om dette kan aflæses i deres organiserede samfundsengagement.

Samlet set afspejler aktuelle undersøgelser af unges organiserede fritid en interesse for at afdække læringspotentialer, og her er demokrati et gennemgående tema. Undersøgelserne konkluderer, at de unge selv er interesserede i at blive udfordret og lære noget (Trondman, 2005, s. 181), samt at motivationen er særligt gunstig, fordi tilvalget af de organiserede aktiviteter er frivilligt (Nielsen m.fl., 2004, s. 200f). Der er også enighed om, at demokrati potentielt formidles til de unge via engagementet i fritidsorganisationerne (Abildgaard og Schøler, 2000, s. 248f; Engelstad og Ødegård, 2003, s. 153). På den anden side peger andre undersøgelser på, at de unge har vanskeligt ved at identificere sig med måden, organisationerne praktiserer demokrati på, hvorfor de unge primært fokuserer på aktiviteten og det sociale og i mindre grad tilegner sig indsigt i netop demokratiets natur (Andersen m.fl., 2000, s. 210ff; Jensen, 2001, s. 354). Det er i den forbindelse også interessant, at en svensk undersøgelse (Trondman, 2005) peger på, at der ikke er forskel på de unges medborgerskabsprofiler, hvad enten de er idrætsforeningsaktive eller ej: De unge mener grundlæggende, at samfundet bliver bedre af, at alle hjælpes ad og samarbejder uden egen vinding for øje, også selv om de i øvrigt har forskellige holdninger (Trondman, 2005, s. 177f). Der foreligger således ikke nogen entydig konklusion på spørgsmålet om, hvad fritidsorganisationerne mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv, på samme måde som de undersøgelser, der foreligger, fokuserer meget entydigt på det demokratiske aspekt. Det afspejler, at fritidsorganisationerne traditionelt har spillet en aktiv demokratisk rolle (Kofod, 2009a), men som analysen vil vise, så er det kun én af flere dimensioner af organisationernes definition af fritidslæring.

Fritidsorganisationerne kan styrke de unge i uddannelses- og arbejdsliv

Analysen har ledt frem til, en definition af fritidslæring med tre dimensioner. Den første dimension tager afsæt i ungdommen som en livsfase, hvor læring er forbundet med de unges fremtidige uddannelses- og arbejdsliv.

Det er fritidsorganisationernes overbevisning, at de unge i kraft af deres deltagelse i de organiserede aktiviteter lærer noget, de kan drage nytte af på deres vej gennem uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Brusgaard (red.), 2007, s. 15; Jantzen, 2002c, s. 1; Larsen m.fl., 2007, s. 9).

Organisationerne mener, at den organiserede fritid bidrager positivt til unges udvikling og forbedrer deres forudsætninger for at klare sig i det formelle uddannelsessystem og efterfølgende i en jobsituation. Det er et argument, som de anvender i opfordringen til en formel anerkendelse af unges fritidslæring.

“Foreningserfaring kan i høj grad bruges, når unge søger job. Kvalifikationer fra fritiden er afgørende, når ansøgere er lige dygtige”(DUF, 2007c, s. 5). Dette er en af konklusionerne i en DUF undersøgelse fra 2007, som viser, at fire ud af fem erhvervsledere har været frivillige. Erhvervsledere vurderer selv, at de bruger erfaringerne herfra i deres arbejdsliv (DUF, 2007b; DGI, 2007b). I DGI's nyhedsbrev beskriver en nyuddannet, ung kvinde, hvilke kompetencer hun har tilegnet sig som foreningsaktiv: ideudvikling, samarbejde, planlægning, ledelse, undervisning, gruppearbejde, økonomisk planlægning og erfaringen med at arbejde i en stor organisation (DGI,2007a). Nedslagspunkterne svarer til nogle af de kompetencer, DUF arbejder med. For eksempel forbindes det organisatoriske med at kunne planlægge og gennemføre et projekt (Jantzen, 2002a, s. 10). Formidlingskompetence handler om at tilpasse et budskab til en bestemt målgruppe (Jantzen, 2002a,s. 13). Ledelseskompetence fremstilles som evnen til at motivere og inspirere andre (Jantzen, 2002a,s. 10). Ungdomsringen mener, at unges sociale samvær i fritids- og ungdomsklubberne kan være et aktiv i unges formelle uddannelsesliv, men er mere forsigtige i deres melding, da de savner dokumentation for, hvad de unge lærer i klubben (Larsen m.fl., 2007, s.9).

DUF peger også på, at de unge udfordres og fastholdes med konkrete kurser og uddannelsestilbud (Jantzen, 2002a). Organisationen vurderer, at muligheden for at lære noget og udvikle sig personligt er central, når de unge vælger, hvordan de vil sammensætte aktiviteterne i deres fritid (Bach, 2001). Derfor er det ikke nok, at de unge modtager bevis for det, de lærer i det organiserede fritidsliv. DUF finder det lige så væsentligt, at de unge bliver opmærksomme på, hvad de lærer, og hvordan de kan bruge det. Her fokuseres entydigt på, at de unge befinder sig i en livsfase, hvor de skal søge optagelse på en uddannelse og siden ud på arbejdsmarkedet (Jantzen, 2002c). I DGI har der ligeledes fra 2006 været udtalt opmærksomhed på unge idrætstrænere og -lederes kompetenceudvikling. Organisationen

arbejder målrettet med at fortælle de unge, at erfaringerne kan styrke deres muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. I en artikel fra 2006 hedder det for eksempel, at søger den unge optagelse til en uddannelse gennem Kvote 2¹⁶, kan det bidrage positivt til CV'et, at den unge har været frivillig i en idrætsforening (DGI, 2006a). DGI benytter sig også af såkaldte sparringspartnere, der skal hjælpe unge trænere og ledere til at beskrive de realkompetencer, som de får via idrætten (DGI, 2007b), for eksempel ved at udfylde et realkompetencevurderingsskema, der kan vedlægges uddannelses- og jobansøgninger. Organisationen samarbejder med Dansk Folkeoplysnings Samråd for at skabe opmærksomhed omkring realkompetencer på konferencer og uddannelsesmesser (DGI, 2007c og 2007d).

Ungdomsringens arbejde med fritidslæringens rolle i uddannelses- og arbejdsliv er mindre udfoldet, men organisationen lægger i publikationen *Unge læring på klub- og fritidsområdet* (Larsen m.fl., 2007) op til, at fritids- og ungdomsklubberne skal spille en rolle i regeringens målsætning om, at 95 % af alle unge i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Statsministeriet, 2006, s. 26). Så samlet set er der flere forhold, der peger på, at fritidsorganisationernes fokus på unges læring i aktivitetstilbuddene ikke alene handler om et behov, de tilskriver de unge, men også afspejler en udvikling på det uddannelsespolitiske område.

Fritidsorganisationerne som ramme om fællesskaber

Den anden dimension af fritidslæring refererer til det fællesskab, som aktiviteterne udspiller sig i. Fritidsorganisationerne er opstået som interesseorganisationer, der blandt andet havde som målsætning, at ungdommen skulle bruge fritiden fornuftigt, og her var fællesskabet med andre unge et af de bærende elementer (Kofod, 2009a). Fritidsorganisationerne fastholder, at fællesskabets samlende kraft er ligeså vigtig for det gode liv i det 21. århundrede som i det 19. og 20. århundrede (DGI, 2005, s. 22). Der argumenteres for, at et af fællesskabets væsentligste opgaver er at lære de unge at omgås hinanden. Som grundpræmis forudsætter fællesskabet, at de unge er villige til at samarbejde inden for de givne rammer. Netop evnen til at samarbejde bliver fremhævet som en kompetence, ligesom fællesskabet tilskrives positiv betydning for udvikling af sociale kompetencer: De unge lærer at forstå og respektere

¹⁶ I kvote 2 vurderer man blandt andet optagelsen på baggrund af, hvad ansøgeren har foretaget sig efter sin adgangsgivende eksamen. På den baggrund kan fritidsorganisationerne bruge kvote 2 som argument for, at det er nyttigt at involvere sig i de aktiviteter, som de tilbyder (http://www.ug.dk/min%20baggrund.aspx?article_id=artik-kvoteto) 070408.

andre mennesker (Jantzen, 2002a, s. 14). Også DGI hæfter sig ved, at fællesskabet omkring sporten – i tillæg til, at det er sundt at røre sig – udvikler de unges sociale kompetencer (DGI, 2006b) for eksempel evnen til at samarbejde (DGI, 2007a). Så ved at være en del af de organiserede fællesskaber, styrkes de unges evne til at indgå i fællesskaber i andre livssammenhænge.

DGI peger også på, at fællesskaberne kan være behjælpelige for de unge i søgen efter svar på, hvem de er i verden (Brusgård, 2007). Særligt Ungdomsringen fremhæver det sociale element som en grundpræmis. De unge lærer sig selv at kende i fællesskabet med jævnaldrende, der er stillet over for de samme udfordringer (Søndergaard, 2007; Gram, 2007). Det at møde andre mennesker, der måske har en anden baggrund end én selv, vil også præge de unges holdninger, hvad enten der er tale om skole, kultur, politik eller andet (Tverskov, 2005). I et interview fortæller en klubleder, at klubben danner rammen om netværk med forskellige personer, af forskellig karakter og med forskellig udvikling til følge. Den jævnaldrende har måske rollen som fortrolig. Den lidt ældre kan være forbilledet, der viser vejen til, hvordan man træffer valg og håndterer problemer. Den voksne skal være den, der møder den unge med forståelse og empati (Balslev, 2007).

Organisationerne peger også på en ubalance mellem ungdomskulturen, præget af flere valg og mindre tid, på den ene side, og for eksempel foreningskulturen på den anden (DGI, 2005, s. 8). Fællesskabet er kernen i organisationernes virke (DGI, 2002a, s. 19), og “foreningsdanmark” hævdes at være det naturlige “mødested for oplevelser, dannelse, deltagelse, kammeratskab og samvær” (DUF, 2005, s. 3). Organisationerne giver udtryk for, at det er en udfordring at fastholde vægten på fællesskabet. Hvor fritidslæring i det perspektiv, der handler om uddannelse og fremtid, er noget den enkelte unge kan bruge konkret, så kan gevinsten ved blot at være en del af et fællesskab umiddelbart være vanskelig at få øje på. Alligevel holder fritidsorganisationerne fast i fællesskabet som et vigtigt læringsrum i sig selv, og sigter mod at få to tilsyneladende modsætninger til at mødes: De unges individuelle valg blandt mange fritidstilbud, og organisationernes invitation til at indgå i et fællesskab.

Et bud fra DUF er at sørge for, at fællesskaberne giver hver enkelt ung dreng eller pige oplevelsen af, at de ikke bare én i mængden, men *individer*, der gør en forskel *i fællesskabet* (Bykilde, 2002, s. 7). DUF mener, det er et spørgsmål om at invitere de unge til at få dækket individuelle (udviklings-) behov

via deres deltagelse i fællesskabet, der ifølge organisationen repræsenterer et fundamentalt menneskeligt behov for at være en del af en helhed (Hermansen og Stavnsager, DUF, 2000).

Fritidsorganisationerne kan integrere de unge i demokratiet

Den tredje og sidste dimension, som analysen har frembragt i definitionen af fritidslæring, knytter sig til demokrati. I tillæg til selve fritidsaktiviteten, så er organisationerne strukturelt opbygget som små demokratier, svarende til samfundets formelle demokrati. Her opfordres de unge til at deltage og bidrage med deres synspunkter. For eksempel har Ungdomsringen et ungeråd, der også har plads i organisationens landsråd. I DGI forsøger man sig med ungdomsudvalg og lignende for at invitere de unge til at sidde med omkring bordet, hvor beslutningerne træffes. DUF har en omfattende demokratisk struktur, hvor medlemsorganisationerne er bredt repræsenteret. Disse strukturelle forhold er et af flere træk ved fritidsorganisationernes ungdomsarbejde, der gør, at demokrati udgør den tredje dimension i definitionen af fritidslæring.

Ungdomsringen og DUF har også formulerede målsætninger om at sætte de unge på den politiske dagsorden og involvere dem i beslutningsprocesser, der i bredere forstand har indflydelse på ungdomslivet. Organisationerne opfordrer kommunerne til at etablere ungdomsråd, hvor de unge kan give deres mening til kende og blive hørt (Larsen m.fl., 2006; DUF, 2005). Siden 2006 har DUF i den forbindelse udnævnt årets ungdomskommune; en pris der går til en kommune, der netop inviterer de unge til at deltage i ideudvikling og beslutningsprocesser (DUF, 2007a; DUF, 2007d).

Den grundlæggende indstilling er, at unge ikke er nogen, man bestemmer over, men nogen man bestemmer sammen med (Bach, 2001), og i DUF defineres demokratisk kompetence, som "evnen til at indgå og agere i beslutningsprocesser på et demokratisk grundlag og tilegne sig viden om de værdier, der knytter sig til demokratiet" (Jantzen, 2002a, s. 11). Organisationen antager, at de unge medlemmer i kraft af deres deltagelse får en vigtig indsigt i og forståelse for, hvordan demokratiet fungerer og ikke mindst deres egen rolle heri. Det er det som inden for den politiske sociologi omtales som politisk myndiggørelse (Andersen m.fl., 2000).

I Danmark bliver man formelt politisk myndig, når man er fyldt 18 år. Forud for at de unge fylder 18 år har de ikke nogen formel politisk indflydelse, og derfor er de unge i udgangspunktet ikke i stand til at påtage sig ansvaret. De unge må derfor lære at navigere i demokratiet (Aaen, DUF, 2003).

Fritidsorganisationerne arbejder for, at de unge i årene forinden bliver forberedt på, at de får formel indflydelse. Derfor arbejder de internt som eksternt for at give de unge mulighed for at tilegne sig en praktisk forståelse for demokrati, inden de bliver politisk myndige. Man kan sige, at den organiserede fritidsaktivitet, i tillæg til det sports-tekniske, det frivillige engagement eller klubbens rekreative rum, tilskrives kvaliteter, der er demokratibærende. Folkestyret er betinget af, at folket lærer at styre. Og her er det fritidsorganisationernes overbevisning, at de spiller en central rolle. Med henblik på at skærpe de unges interesse for at engagere sig i bestyrelser, udvalg mv., har organisationerne sat deres interne strukturelle forhold på dagsordenen og arbejder på at udvikle nye alternativer til den måde demokratiet traditionelt har været tænkt og praktiseret på. DGI hæfter sig ved, at det demokrati, som de unge præsenteres for ude i foreningerne, er et repræsentativt demokrati. Formen er møder og lange beslutningsprocesser, hvilket ikke tiltaler unge. De vurderer, at de unge i højere grad tiltales af, at der er kort vej fra ide til handling, og at de har direkte indflydelse på beslutninger, der vedrører dem selv. DGI og DUF supplerer med, at vejen fra ide til handling ikke må blive for lang, og at det er en god ide, at der er voksne, der tager ansvar for nogle af de mere formelle forhold (Jantzen, 2002b; Brusgård 2007). Ungdomsringen foreslår, at de fællesskaber, hvor beslutningerne træffes baseres på aktiviteter frem for møder (Larsen, 2006, s. 50). Tiltag der måske kan dæmme op for de unges manglende identifikation med demokrati i praksis (Jensen, 2001, s. 354).

Fritidslæring

Ifølge de tre fritidsorganisationer er unges deltagelse i organiserede aktiviteter medvirkende til, at de unge lærer nogle ting, der på hver deres måde spiller en væsentlig rolle for ungdomslivet i det 21. århundrede: De unge forberedes til deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv, de lærer at indgå i forskellige typer fællesskaber med forskellige mennesker, og de lærer at indgå som borgere i et demokratisk samfund.

Fælles for alle tre læringsdimensioner er også, at det ikke kun er de unge, der har glæde af denne form for fritidslæring. Det er vigtigt at fastholde, at dette er, hvad tre fritidsorganisationerne mener, de unge lærer, men holder det stik, giver det også i et samfundsperspektiv rigtig god mening, at de unge deltager i det organiserede fritidsliv.

Der er behov for, at de unge uddanner sig og indgår som en ressource i arbejdsstyrken. Ifølge fritidsorganisationerne styrker tilknytningen til det organiserede fritidsliv de unges chancer for at klare sig på arbejdsmarkedet, ligesom fritidslæringen kommer arbejdsgiverne og i sidste ende samfundet til gode. Fritidsorganisationerne mener, at denne dimension af fritidslæring motiverer de unge til at deltage i de organiserede aktiviteter. Dette er medvirkende til at forandre fritiden som rekreativ tid, der står i kontrast til timerne på skolebænken og på arbejdsmarkedet, til en tid der indgår i direkte forlængelse af den produktive tid. Fritidsorganisationerne mener, at organiseret fritid er en invitation til at deltage i fællesskaber, der danner rammen om læreprocesser, der vil gøre de unge i stand til begå sig socialt. En kompetence, som det på trods af – eller måske i kraft af – aftraditioniseringen fortsat er nødvendigt at tilegne sig. Fritidsfællesskabet hævdes også at løse nogle af de opgaver, og give nogle af de svar, som fællesskabet tog sig af og bød ind med i det traditionelle samfund. Udfordringen for fritidsorganisationerne er at balancere ønsket om at møde de unge som individer på den ene side og at fastholde fællesskabet som grundstruktur i organisationen på den anden.

Organisationerne interesserer sig for at involvere de unge i beslutningsprocesser og forsøger at udvikle nye former for beslutnings- og arbejdsprocesser, der korresponderer med de unges mere flygtige tilknytning. Udfordringen er at gøre det meningsfuldt for de unge at engagere sig, både i organisationernes interne beslutningsfora og i samfundet generelt. I den forstand er den praktiske forståelse for demokrati ikke kun en vigtig dimension i fritidsorganisationernes forståelse af fritidslæring. Det er en forudsætning for demokratiet, at de unge får forståelse for, hvordan demokratiet fungerer og deres rolle i det.

De tre dimensioner i organisationernes definition af fritidslæring peger overvejende på fritidslæring som en udvikling, der knytter sig til overgangen fra barn til voksen, men indeholder også et lag af generationsbetingede perspektiver. Overordnet bidrager analysen af, hvad fritidsorganisationerne mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv, med forklaringer på, hvorfor der er samfundsmæssig konsensus om, at organiseret fritid er en del af et godt ungdomsliv. Artiklen bidrager dog ikke med viden om, hvordan de unge forholder sig til og prioriterer i deres fritid og på hvilken baggrund.

Litteratur

Litteratur dækker også artiklen side 160-171.

Aaen, Nicolai (2003). *Demokratiprojekter i børne- og ungdomsorganisationer. Erfaringsopsamling på den tematiserede InitiativStøtte 2000-2002*. Sidste udgave – 6. del. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.

Abildgaard, Nicolai og **Simon Schøler** (2000). *Unge har også meninger. Idrætsforeninger som skole i demokrati og medborgerskab*. Ålborg: Ålborg Universitet.

Andersen, Jørgen Goul m.fl. (2000). *Hvad folket magter. Demokrati, magt og afmagt*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Bach, Thomas (2001). *Demokrati i nærheden. Lokal inddragelse af børn og unge*. Sidste udgave – 1. del. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.

Balslev, Gitte Miller (2007). *Krudthuset – en klub for unge*. I: **Larsen m.fl.**: *Unge lærer på klub- og fritidsområdet*. Odense: Ungdomsringen.

Bille, T. mfl. (2005). *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004. Med udviklingslinier tilbage til 1964*. København: AKFForlaget.

Bille, T. og E. Wulff (2006). *Tal om børnekultur. En statistik om børn, kultur og fritid*. København: AKF – amternes og kommunernes forskningsinstitut. Børnekulturens Netværk.

Bjørnavold, Jens (2000). *Making Learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Brusgaard, Kirsten (red.) (2007). *Unge med i foreningen*. Temahæfte. DGI Uddannelsesforum

Bykilde, Grit (2002). *Demokrati i virkeligheden. Principper for inddragelse af nutidens unge*. Sidste udgave – 4. del. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.

DGI (2007a). *Realkompetencer der rykker. Nyhed 12. juli*. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger

DGI (2007b). *Aktiv frivillig leder – et stort plus for karrieren. Nyhed 11. september*. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.

DGI (2007c). *DGI Nordjylland fører i realkompetencer. Nyhed 19. september*. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.

DGI (2007d). *Frivillighed på eksamenspapiret. Nyhed 31. oktober*. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.

- DGI** (2006a). *Frivillighed tæller i kvote 2. Udspil 8. februar*. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.
- DGI** (2006b). *Frivillige instruktører får beskrivelse af kompetencer*. Nyhed 27. september. Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.
- DGI** (2005). *Idræt og fritid i de nye kommuner. Brikker til en fritidspolitik*. Vejle: Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.
- DGI** (2002a). *DGI mod 2010*. Vejle: Danske Gymnastik og Idrætsforeninger.
- DGI** (2002b). *Fritidskursus tæller på jobbet*. *Ungdom & Idræt* nr. 10, 21. marts.
- DIF** (2004). *Nye linier. En guide til DIFs specialforbund og foreninger fra DIFs ungdomsnetværk om involvering af unge*. Danmarks Idrætsforbund
- DUF** (2007a). *Ungdomskommunepris 2007*. Nyhed 20. august. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- DUF** (2007b). *Frivilligt arbejde gavner karrieren*. Nyhed 4. september. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- DUF** (2007c). *DUF Fokus – Forening og karriere*. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- DUF** (2007d). *Danmarks Ungdomskommune 2007: Frederikshavn*. Pressemeddelelse 20. december. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- DUF** (2005). *Arbejdsprogram Dansk Ungdoms Fællesråd 2006-2007*. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- DUF** (2000). *Fællesskab gi'r mening. Dansk Ungdoms Fællesråd 1940-2000*.
- Engelstad**, Fredrik og Guro Ødegård (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal.
- Fog**, Jette (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fridberg**, T. (1999). *Skolebørns fritidsaktiviteter. Kultur- og fritidsaktivitetsundersøgelsen 1998*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Giddens**, Anthony (1994). *Living in a Post-traditional Society*. I: Beck, U., A. Giddens og S. Lash: *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, s. 56-109
Cambridge: Polity Press.
- Giddens**, Anthony (2004). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Gram**, Mette (2007). OCN – certificering af unges fritidslæring. I: Larsen m.fl.: *Unge læring på klub- og fritidsområdet*. Odense: Ungdomsringen.
- Hansen**, N. H. M. (2003). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Holbæks unge 2003*. Holbæk: Ungdommens Hus og Holbæk Kommune.
- Hansen**, N. H. M. (2004). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Gentoftes unge 2004*. Gentofte: Gentofte Kommune.
- Henriksen**, C. S. (2002). *Børn og unges fritid i Høje Taastrup Kommune*. København: CASA.
- Herman**, Stefann (2003): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hermansen** og Stavnsager (red.) (2000). *Fællesskab gir mening. Dansk Ungdoms Fællesråd 1940-2000*. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Illeris**, Knud (2006). *Læring*. 2. udg. Roskilde Universitetsforlag.
- Jantzen**, Connie Yilmaz (2002a). *Når fritid fører til fremtid. En rapport om kompetenceudvikling i de frivillige børne- og ungdomsorganisationer*. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Jantzen**, Connie Yilmaz (2002b). *Demokrati indefra. Unge deltagelse i foreningsdemokratiet. Sidste udkald – 3. del*. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Jantzen**, Connie Yilmaz (2002c). *Kompetenceguiden. Sådan bruger du din foreningserfaring, når du søger uddannelse og job*. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Jensen**, Ulla Højmark (2001). *Man skal være sig selv – teoretisk og empirisk belysning af unges politiske univers*. København: Institut for Statskundskab, Københavns Universitet, Ph.d.-afhandling.
- Jensen**, Bente (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kaspersen**, Lars Bo (2001). *Anthony Giddens - Introduktion til en samfundsteoretiker*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofod**, Anne (2009a). *Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik*. I: Tidsskrift for Ungdomsforskning nr. 1 Oslo: NOVA. s.21-38.
- Kofod**, Anne (2009b). *Læring i det organiserede fritidsliv*. Upubliceret.
- Kofod**, Anne (2009d). *Unge selvorganiserede fritid*. Upubliceret.
- Kofod**, Anne og Jens Christian Nielsen (2006). *Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv*. København: Center for Ungdomsforskning.

- Kofod**, Anne og Jens Christian Nielsen (2005). *Det normale ungdomsliv*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Kvale**, Steinar (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen**, Brian m.fl. (2006). *Ungdomspolitik i kommunerne*. Odense: Ungdomsringen
- Larsen**, Niels m.fl. (2007). *Unge læring på klub- og fritidsområdet*. Odense: Ungdomsringen
- Lindgren**, Mats, Bernhard Lüthi og Thomas Fürth (2005). *The Me We Generation – what business and politics must know about the next generation*. Stockholm: Bookhouse Publishing.
- Ludvigsen**, Nina Bach og Jens Christian Nielsen (2008). *Unge tryghed og trivsel i Frederiksberg Kommune*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Nielsen**, Jens Christian m.fl. (2004). *Ungdom og foreningsliv. Demokrati, fællesskab og læreprocesser*. Roskilde Universitets forlag.
- Pless**, Mette og Noemi Katznelson (2005). *Niende klasse og hvad så? En midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*.
- Schultz Jørgensen**, Per (2001). *Kompetence – overvejelser over et begreb*. Nordisk Psykologi 53(3), 181-208.
- Retsinformation** (2007). Lov nr. 556 af 06/06/2007.
- Skårhøj**, Rie og Søren Østergaard (2005). *“Generation Happy?” Et studie i danske teenagers hverdagsliv, værdier og livstolkning*. Frederiksberg: Unitas Forlag.
- Statsministeriet** (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*.
- Søndergaard**, Per Straarup (2007). I: Larsen m.fl.: *Unge læring på klub- og fritidsområdet*. Odense: Ungdomsringen
- Trondman**, Mats (2005). *Unga och föreningsidrotten. En studie om föreningsidrottens plats, betydelser och konsekvenser i ungas liv*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2005:9. Stockholm: Ungdomsstyrelsen
- Tverskov**, Eva (2005). *Klubbernes potentiale*. BUPL og Ungdomsringen
- Undervisningsministeriet** (2007): *Danmarks strategi for livslang læring. Uddannelse og livslang opkvalificering for alle. Redegørelse til EU-kommissionen*.

Undervisningsministeriet (2005). *Det du kan – på sporet af Danmarks skjulte kompetencer. Et debatoplæg om anerkendelse af realkompetencer*

Vedtægter for Dansk Ungdoms Fællesråd

Vedtægter for Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger

Vedtægter for Ungdomsringen

Wollebæk, Dag og Per Selle (2002). *Det nye organisasjonssamfundet – demokrati i omformning.*

Bergen: Fakbolaget.

Artikel 3: Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne

Publiceret i KOGNITION & PÆDAGOGIK Nr. 73 September 2009 19. årgang 36-47

Artiklen er peer-reviewed

Danske fritidsorganisationer har med henblik på rekruttering og fastholdelse af unge gennem de seneste år sat fokus på, hvilke krav unge stiller til organiserede fritidsaktiviteters struktur og tilbud. Artiklen undersøger dette ud fra de unges perspektiv og spørger, hvad der motiverer engagementet hos unge, der er aktive i idrætsforeninger. Analysen tager udgangspunkt i Anthony Giddens' teori om selvidentitet og antager, at engagementet i idrætsforeningen afspejler et personligt valg. Hvor den unge reflektivt begrundes årsagen til at anvende fritiden her. Disse motiver italesættes som fritidslæring. Det empiriske grundlag er kvalitative enkelt interview med fem forenings aktive unge. De begrundes deres engagement med muligheden for at tjene penge, for at blive udfordret og udvikle sig inden for rammerne af et anerkendende læringsmiljø, ligesom de kobler erfaringerne fra idrætsforeningen med deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv.

Organiserede fritidsaktiviteter har gennem generationer været en integreret del af ungdomslivet. En bred vifte af organisationer har budt ind med tilbud til de unge om at samles med jævnaldrende omkring en fritidsinteresse. Det er tilbud, som ofte er støttet af offentlige midler, hvilket afspejler en samfundsmæssig konsensus om, at denne form for fritid er en del af et godt ungdomsliv.

Undersøgelser peger på, at unge med alderen mister interessen for organiserede fritidstilbud, herunder foreningsidræt (Fridberg, 1999; Henriksen, 2002; Hansen, 2003, 2004; Bille m.fl., 2005; Bille og Wulff, 2006). I Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger (DGI) har der i perioden 2005- 2007 været en nedgang fra 52 % til 50 % af de 13-18-årige unge (DGI's opgørelser og Danmarks Statistik).

Umiddelbart er der tale om en mindre tilbagegang, men med henblik på at integrere nuværende og kommende ungdomsgenerationer i det organiserede fritidsliv, sætter fritidsorganisationerne i disse år fokus på, hvilke krav unge stiller til struktur og tilbud (se fx DUF, 2000; DGI, 2002; DIF 2004:7).

Fritidslæring

Den viden, der findes om unges organiserede fritid, tager afsæt i medlemsstatistikker og frafald, og på den baggrund søger fritidsorganisationerne svar på, hvad de kan gøre for at fastholde de unges interesse for deres tilbud. Organisationerne selv mener, at synliggørelse og formel anerkendelse af det, de unge lærer i det organiserede fritidsliv, er en del af svaret (Kofod, 2009b). I denne artikel vil jeg imidlertid vende dette perspektiv på hovedet og belyse hvad der motiverer engagementet hos unge, der er aktive i idrætsforeninger. Med motivation refererer jeg til baggrunden for, at de aktivt vælger at bruge en stor del af deres fritid på (at undervise i) deres sport. Jeg anlægger et fritidslæringsperspektiv på spørgsmålet om de foreningsaktive unges motiver for at engagere sig. Jeg forstår og anvender fritidslæring som et begreb for den udvikling, de unge undergår i kraft af deres deltagelse i idrætsforeningen. Med dette perspektiv bidrager artiklen med viden om, hvorfor organiseret fritid ifølge de foreningsaktive unge er en del af et godt ungdomsliv. Denne tilgang gør det muligt at anlægge et livsfaseperspektiv og undersøge, om det, der motiverer de unge, er muligheden for at lære noget som støtter dem i overgangen mellem barndom og voksenliv. Tilgangen gør det også muligt at undersøge fritiden i et generationsperspektiv, og få svar på, om det, unge har brug for at lære i overgangen mellem barndom og voksenliv, og måden, de lærer det på, er forbundet med og afspejler deres samtid.

Fritidsorganisationernes italesættelse af unges krav til fritiden og de tilhørende strategier, hvor fokus på læring skal forebygge frafald, afspejler en mere generel samfundsmæssig tendens, hvor det, vi lærer uden for de traditionelle uddannelsesfora, også kaldet realkompetencer, søges integreret i vores uddannelses- og arbejdsliv (Undervisningsministeriet, 2005, 2007). Siden januar 2007 har danskerne via internettet haft adgang til et standardiseret skema, som kan udfyldes med reference til den fritidsaktivitet og de realkompetencer, som ønskes dokumenteret med henblik på anerkendelse i forbindelse med uddannelses- og jobsøgning. Realkompetencevurderingsskemaet er blevet fulgt op af en lovgivning (Retsinformation, 2007) som formaliserer anerkendelsen af, at særlige aktiviteter, fører til, at de unge udvikler kompetencer, der supplerer det formelle uddannelsessystem, og som kan styrke, ikke kun de unges chancer på arbejdsmarkedet, men også arbejdsmarkedet i sig selv (Undervisningsministeriet, 2005).

Samtidig er det muligt at drage paralleller til sociologen Anthony Giddens' teori om selvidentitet. Ifølge Giddens er en præmis for at være ung i det moderne vestlige samfund, at de unge over for sig

selv skal begrunde, hvorfor de træffer de valg, de træffer (Giddens 1994; Giddens 2004). For eksempel skal de reflektivt begrunde, hvorfor de (ikke) fortsætter med at gå til svømning eller tennis, og hvorfor de (ikke) vil bruge to timer som hjælpetræner på et gymnastikhold for børn. For så vidt, som de unge forbinder deres organiserede aktiviteter med forestillingen om et fremtidigt uddannelses- og arbejdsliv, så kan den formaliserede anerkendelse af engagementet i den lokale idrætsforening være et incitament til, at de fornyer kontingentet og måske endda vælger at blive hjælpe træner på et børnehold.

Det er med dette perspektiv, at jeg vil undersøge, hvad der motiverer foreningsengagementet hos unge aktive. Gevinsten ved at vende perspektivet om og inddrage de unges egne beretninger, er, at det giver et indblik i ungdomslivet, som er vanskeligt at aflæse i for eksempel medlemsstatistikker og anden kvantitativ data. Kvalitative interview bidrager analytisk med en anden dybde, fordi metoden gør det muligt at invitere de unge til at nuancere deres motiver for at engagere sig (Fog 2004). Analysen supplerer den viden, der findes om organiseret fritid ved at anlægge et perspektiv på fritidslæring, der tager udgangspunkt i de unge selv. På den baggrund kan konklusionen indgå i en diskussion af, i hvilket omfang der er overensstemmelse mellem de unges motiver for at engagere sig, og hvad fritidsorganisationerne mener, at unge lærer i kraft af deres deltagelse i organiserede aktiviteter.

Eksisterende litteratur

Der kan være mange forklaringer på, hvorfor unge mister interessen for organiseret fritid, og herunder foreningsidræt, i takt med, at de bliver ældre. En analyse af eksisterende litteratur peger på, at det overvejende er unges fravalg af det organiserede fritidsliv, der hidtil har haft forskningens opmærksomhed (Kofod, 2009a). Resultaterne herfra viser, at særligt to forhold gør sig gældende. For det første er der mange andre tilbud end for eksempel idrætten, som de unge kan vælge at bruge deres fritid på. Ungdomskulturen er særligt i slutningen af det 20. århundrede udvidet fra primært at udspille sig inden for rammerne af de organiserede aktivitetstilbud (Kofod, 2009a), til også at omfatte mere kommercielle, ofte selvorganiserede aktiviteter, som strøgture, café- og biografbesøg, koncerter m.v., ligesom for eksempel private fitnesscentre giver mulighed for at dyrke sport inden for mindre forpligtende og mere fleksible rammer (Kofod, 2009d). I dette perspektiv afspejler fravalget af idrætsforeningernes tilbud, at de unge vælger noget andet til (Abildgaard og Schøler, 2000). For det andet peger litteraturen på, at fravalget af engagementet også afspejler præmissen for at involvere sig, som ikke appellerer til de unge: Organisationernes struktur er for hierarkisk, møderne for lange, og der

er for kort fra ide til handling og resultat (Abildgaard og Schøler, 2000; Nielsen m.fl., 2004; Jensen, 2001). Tilsvarende synes motivationen for at engagere sig forandret fra at være altruistisk til at være nytteorienteret (Wollebæk og Selle, 2002): Den gode sag og opbakningen til fællesskabet kan ikke stå alene. Det er fritidsorganisationernes opfattelse, at de unge i høj grad motiveres af det personlige udbytte, og på den baggrund har en række fritidsorganisationer gennem de seneste år sat fokus på, hvad de mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i organiserede aktiviteter (Kofod, 2009b). Det er i mindre grad belyst, hvad de unge selv mener, de får ud af at engagere sig i det organiserede fritidsliv.

Artiklens empiriske grundlag

Den empiri som artiklen bygger på stammer fra undersøgelsen *Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv* (Kofod og Nielsen, 2006), der, med udgangspunkt i et regionalt kursus udbudt af DGI, belyser, hvilken betydning uddannelsesiltag henvendt til unge har for deres foreningsengagement, samt hvordan engagementet hænger sammen med deres ungdomsliv som helhed.

Konkret inddrages kvalitative enkeltinterview med fem aktive unge i alderen 15-18 år, der repræsenterer tre idrætsgrene i to forskellige foreninger. De er rekrutteret via det regionale DGI-kursus og er alle foreningsaktive som hjælpetrænere inden for deres sportsgren. Interviewene afdækker tematisk de unges foreningshistorie og fritid med særlig vægt på deres interesse for sport og deres motiver for at engagere sig som aktive. Interviewene er tilrettelagt og gennemført med henblik på at sætte de unges egne oplevelser og vurderinger i centrum (Kvale 1997), ligesom det har været hensigten at være åben for de historier, der har optaget de unge selv (Fog 2004).

1. Thomas er 16 år og aktiv i den lokale tennisforening. Han bor sammen med sine forældre og sin lillebror, der alle spiller tennis, ligesom hans mor er aktiv i ungdomsudvalget. Han har tidligere spillet fodbold og badminton. Han kan lide at konkurrere og glæder sig til at rykke op blandt seniorerne. I weekenden går han med morgenavisen. Han overvejer, hvilken gymnasial retning, han skal vælge efter 10. klasse.

2. Sofie er 15 år og aktiv i den lokale svømmeforening. Hun bor sammen med sine forældre og to yngre søskende, der alle er aktive sportsudøvere, ligesom hendes far er aktiv i svømmeafdelingen. Hun dyrker forskellig vandsport og har som underviser prøvet kræfter med flere discipliner. Hun vil gerne have

mere ansvar i svømmeklubben. Hun begynder snart i gymnasiet, og så bliver svømmehallen nok skiftet ud med løbetræning, der er en fleksibel sport.

3. Sigrid er 15 år og aktiv i den lokale svømmeforening. Hun bor sammen med sin mor, sin stedfar og sammenbragte søskende. Hele familien dyrker sport. Hun er også spejder i sin fritid. Efter 9. klasse vil hun gerne på idrætsefterskole, og derefter på gymnasiet. Hun er inspireret af den pædagogiske side af foreningsengagementet, og fortæller om “det dér ekstra”, hun lærer, og som hun forestiller sig vil hjælpe hende på vej i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

4. Sandra er 16 år og aktiv i den lokale svømmeforening. Hun bor sammen med sine forældre og sin lillesøster, der alle er aktive sportsudøvere. Til hverdag går hun i 1.g. Efter skole har hun et fritidsjob på en café, ligesom hun spiller vandpolo og ser sin kæreste. Hun drømmer om et sabbatår efter gymnasiet. Derefter vil hun gerne på universitetet.

5. Gabriel er 18 år og aktiv i den lokale gymnastikforening. Han er enebarn og bor sammen med sine forældre. Som barn har han prøvet kræfter med alt fra gymnastik til badminton, vandpolo og fodbold. Han er ikke længere udøvende. I fritiden spiller han guitar og er sammen med vennerne. Han har også to andre småjobs udover gymnastiktræningen. Han er i gang med grundforløbet på Social- og Sundhedsuddannelsen og overvejer at blive pædagog.

Analytisk tager jeg udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik. I praksis betyder dette, at jeg udvikler og udfordrer min (for)forståelse af fritidslæring med mit empiriske materiale med henblik på, at analysen kan bidrage til en forståelse af, hvad der motiverer engagementet hos unge, der er aktive i idrætsforeninger. Inspireret af Giddens’ teori om selvidentitet er det muligt at argumentere for, at de unge i denne undersøgelse er aktive, netop fordi de kan identificere sig med de rammer, idrætsforeningerne opstiller for deres engagement. Det svarer imidlertid ikke på, hvad der ligger til grund for denne motivation. Jeg har analytisk identificeret tre svar på, hvad der motiverer de unges foreningsengagement.

Mellem løn og frivillighed

I undersøgelsen, der ligger til grund for denne artikel, var fokus rettet mod det frivillige foreningsliv med en forventning om, at de unge engagerede sig uden at få løn for det, sådan som der har været tradition for i breddeidrætten. Det gav derfor stof til eftertanke, da det viste sig, at de fem unge alle modtager løn for deres indsats som hjælpeinstruktører, samtidig med, at der er række opgaver, som de løser ulønnet og frivilligt. Hvorvidt frivilligheden helt er forsvundet ud af idrætsforeningerne, er en anden diskussion. I nærværende artikel bidrager erkendelsen med en væsentlig nuancering i svaret på, hvad der motiverer unge foreningsaktive.

Muligheden for at tjene penge spiller en central rolle i unges hverdagsliv. En undersøgelse fra 2005 viser, at flere unge i syvende klasse end i niende klasse får lomme penge af deres forældre. Omvendt er der flere i niende klasse end i syvende klasse der har fritidsjob (Skårhøj og Østergaard, 2005). Det, at de unge etablerer en selvstændig økonomi, er en markør for, at de bevæger sig væk fra barndommen i retning af et voksenliv. Det er heller ikke ligegyldigt for de unge i denne undersøgelse, hvorvidt de arbejder frivilligt eller modtager løn for deres indsats i klubben. De aktive unge er ikke tvivl om, at pengene gør en forskel, de holder på folk. Her fremhæves tid som en faktor. Ugens program er hårdt spændt op, så derfor er det en fordel at kunne kombinere indsatsen i svømmehallen med en indtjening. Sandra fortæller, at hvis hendes engagement alene hvilede på frivillighed, ville klubben fortsat kunne regne med hende, men ikke i samme omfang, da hun så måtte tjene til sit forbrug et andet sted.

I dialogen om indsatsen som træner og aflønning viser der sig en dobbelthed. På sin vis synes de unge, at det er i orden at stille op til arrangementer uden, at de kan skrive det på timesedlen, men det har tilsyneladende strejft dem, at de i et mere konventionelt fritidsjob med al sandsynlighed ville blive honoreret mere kontant. De er indstillede på at deltage, og det fremstår ikke som en sur pligt at bruge sin søndag i svømmehallen med at tælle baner til et stævne. Helt ulønnet er det heller ikke, da de aktive modtager en række goder som symbolsk betaling for deres indsats. Klubben forærer indimellem de unge tøj og sko. Og så er der julefrokosten – en begivenhed der absolut er i høj kurs, ikke mindst for de helt unge, der på den måde bliver lukket ind i den ungdomskultur, der også er en del af foreningslivet. Det er først, når forestillingen om, hvilke andre summer der kunne have tikket ind på kontoen, hvis timerne blev brugt i en anden type fritidsjob, at der melder sig en smule modstand. I den store sammenhæng er betragtningen ikke stærk nok til, at den får konsekvenser. De unge bliver i klubben –

både som timelønnede trænere og som frivillige ved større arrangementer. De veksler de gratis timer til oplevelser, de giver andre.

Svømmehallen byder på mange gode oplevelser. “Det er hyggeligt. Der er en stemning,” fortæller Sigrid. For hende er det en oplevelse og derfor en rigtig god prioritering i hendes fritid at tage del i den daglige drift, hvad enten det er lønnet eller frivilligt. I de tidligere ræsonnementer var logikken: en indsats kræver, man får noget igen. Ovenfor er dette vendt om. Som træner, ved at være en del af klubben, vinder man rigtig meget. Derfor er det meningsfuldt at give noget igen og så er der jo også et anderledes konkret niveau, hvor klubben ganske enkelt forventer, at trænerne stiller op som frivillige nogle gange i løbet af en sæson.

De unge prioriterer deres tid og accepterer, at det ikke er alt, der kan gøres op i kroner og ører, og så har fritidsjobbet i idrætsforeningen den fordel, at det er praktisk, fordi det ligger i umiddelbar forlængelse af noget, der i forvejen optager de unge og deres tid. Det er i sig selv motiverende. Den daglige gang i klubben er det, der gav Sigrid anledning til at søge fritidsarbejde her og ikke for eksempel i en bagerforretning: Svømmehallen er ikke blot et sted, hun træner, det er hendes hverdag. Her kender hun de andre svømmere, og de har kulturen og sporten tilfælles; en ekstra vennekreds i tillæg til den, hun har opbygget gennem årene i folkeskolen.

Frivillighed er i praksis et komplekst begreb, der ikke lader sig definere alene ved altruisme.

Foreningsengagement konsolideres i en hybrid mellem den lønnede og den frivillige indsats: De unge accepterer forventningen om, at de bidrager i foreningen uden afregning, men udgangspunktet er, at de er lønnede og har et job, som de kan identificere sig med og som logistisk er med til at skabe en helhed i en travl hverdag.

Oplevelser, anerkendelse og udvikling

De unges foreningsengagement motiveres af, at de er lønnede for timerne som hjælpetræner. Men de giver mere af deres tid til klubben, end de honoreres for økonomisk, ligesom det ikke er ligegyldigt, hvordan de tjener deres penge. Det skal være sjovt at træne. Thomas slår fast, at han ikke stiller op for 60 kr. i timen, hvis ikke også børnene går op i det. Det gør de, og på den måde er dette job at foretrække frem for så meget andet. Han har også et job som avisbud om morgenen “fordi det ikke stjæler min fritid efter skole.” Jobbet som træner omtaler han på en helt anden måde, og han fremhæver

en række kvaliteter, der signalerer, at tiden er givet godt ud. På skolen er han træneren, de yngre ser op til, fordi han er en dygtig tennisspiller og -træner; en anerkendelse der motiverer ham. Der er også nogle af drengene, der næsten er på niveau med ham selv og som er i stand til at udfordre ham på banen. Det synes han også er rigtig sjovt. Sandra har også gjort sig nogle overvejelser om forskellen på et almindeligt fritidsjob, og så jobbet som hjælpetræner. Hun går i gymnasiet, hvilket kræver hendes opmærksomhed på en anden måde end grundskolen. I hverdagen er der ikke det samme overskud til klubben som tidligere. Alligevel fastholder hun sit engagement, som hun klemmer ind mellem skole, lektier, job på en café og kæresten. Tjansen som træner er meget mere end tidsfordriv. Hun er ikke bare på arbejde som på cafeen, hvor hendes indsats alene honoreres fra time til time. På kanten af bassinet er hun vigtig. Hun har ansvaret for, at børnene lærer at svømme, og ikke mindst skal hun se til, at de ikke kommer galt af sted.

Som hjælpeinstruktør har hun rollen som lærling. Formelt er det udtryk for, at hun ikke har været på og bestået instruktørkurset. I praksis betyder det, at hun kan gøre sig nogle erfaringer med ansvar, velvidende at der er en voksen, der tager ansvaret, når et barn taber sit bælte. Det betyder ikke, at Sandra læner sig tilbage eller er skræmt ved tanken om, hvor galt det kunne være gået med det barn, der gik i panik. Tværtimod ser hun frem til den dag, hun formelt og praktisk kan tage ansvaret. Eller som Sofie siger, "der håber jeg også lige så stille at blive instruktør for at få mere ansvar. Det synes jeg er fedt." Ansvar betyder nemlig indflydelse, og de unge har mange ideer, der skal afprøves. Børnene skal udfordres og blive dygtigere til at svømme. De unge vil udfordres og blive dygtigere til at undervise.

I svømmeklubben indsluses de unge fra billetluger til hjælpeinstruktør til på sigt at blive selvstændig instruktør, hvilket i første omgang betyder, at "man føler sig lidt større", som Sandra siger. Det betyder, at de unge er blevet ældre og der derfor fra foreningens side udvises tillid til, at de kan bidrage i større opgaver med mere ansvar. I den proces er også fornemmelsen for og tilliden til egne kompetencer central. Instruktøernes feedback og anerkendelse giver de unge en sikkerhed og tiltro til, at de gør en forskel. Særligt når trænerne fortæller, at de er dygtige – måske endda en af de bedste. Det giver mod på at ville mere, ligesom det også rummer en mere almen bekræftelse af dem som personer. Det, at de voksne ledere forholder sig aktivt og anerkendende til hjælpetrænerne, er med til at engagere de unge og giver muligheden for at tage del i ansvaret et godt ry. De er vokset op med og har set klubbens unge

involvere sig og være glade for det. Derfor bliver de tiltrukket af muligheden for, at deres fritidsinteresse kan være en jobmulighed, der kaster mere end en timeløn af sig. De unge ser frem til at få deres egne hold, men det at være hjælpeinstruktør er ikke en begrænsning. Instruktørerne inviterer til og giver plads til, at de prøver sig selv af. Jo mere de unge har prøvet under supervision, desto mere føler de, de har at bringe med sig, når de en dag bliver selvstændige instruktører.

På hjælpeinstruktørkursen får de unge nogle redskaber, der kan kvalificere undervisningen inden for den pågældende sportsgren. De siger selv, at de øger forståelsen for, hvad det er, de laver og bliver på den baggrund i stand til at tage ansvar. De unge tilbydes også kurser på tværs af deres sportsgren, som introducerer dem til foreningslivets organisatoriske opgaver og som udfordrer de unge på deres evne til at kommunikere. Som trænere skal de formidle deres sportskompetencer videre til børn. Selvom det er en fordel for dem, at de selv kan huske, hvordan det var at være "grøn" udøver, så sætter de pris på input til nye lege, refleksioner over trænerollen etc. som er letomsættelige, når de vender hjem fra kursus.

Kompetencerne og selvtilliden forplanter sig også i de unges skoleliv. Thomas har en oplevelse af, at erfaringerne som hjælpetræner styrker ham i skolen, hvor han er blevet bedre til at forklare noget til jævnaldrende og stå i forsamlinger. Han fortæller, at det er evnen til at kommunikere ved at gøre ting enkle. Sofie fortæller om skolens idrætsdag, hvor hun gav gode råd til idrætslæreren i forbindelse med svømmetræningen. Hun fortæller også, hvordan hun tager lederskab i gruppearbejde, og at hun føler, hun har et godt overblik. Hun laver selv en kobling mellem erfaringerne som hjælpeinstruktør og sin opførsel og forventningerne til hende i skolen. Hun har tillid til sig selv som leder – også uden for svømmehallen. Selv om det måske er en smule trættende, at det altid er de samme fem, der tager ansvaret i grupperne, fremstår det naturligt for hende at have denne rolle.

Fritid og fremtid

Et af de største temaer i ungdomslivet er uddannelse. De unge er optagede af fremtiden og ikke mindst af at få truffet de rigtige valg om en god uddannelse, der kan føre til et godt job (Kofod og Nielsen, 2005; Pless og Katznelson 2005, Ludvigsen og Nielsen 2008). De unge tolker uddannelsesvalget som deres eget. Et forkert valg falder tilbage på dem selv som et selvforskyldt nederlag. Derfor bliver det tilsvarende magtpåliggende at vælge rigtigt. Uddannelse bliver en integreret del af de unges hverdag og

bevidsthed. Det er forskelligt, hvordan de håndterer friheden og ansvaret for valget. De foreningsaktive unge befinder sig alle på kanten af eller er i gang med en ungdomsuddannelse, hvilket rejser spørgsmålet om, i hvilket omfang de sætter deres foreningsengagement i forhold til netop uddannelse og fremtid.

I tillæg til, at konstruktionen, hvor interesse og arbejde mødes, er med til at profilere træner tjansen som fritidsjob som noget særligt, sammenlignet med for eksempel en avisrute eller trappevask, har de unge en bevidsthed om, at det ikke kun er her og nu, de på forskellige niveauer kan profitere af engagementet. De unge gør sig nogle erfaringer i klubben, som kan spille en rolle på sigt og som også i det perspektiv tjener som en alternativ indtægt. Sigrid italesætter det som “det dér ekstra”; en erfaring, der ikke – som lønnen – registreres på hendes årsopgørelse, men som trækker renter på hendes CV. Det er en gevinst, som er tæt forbundet med oplevelser, anerkendelse og udvikling, fordi den, i modsætning til kroner og ører, er personlig.

Sigrid går i 9. klasse, og tankerne om, hvilken vej hun skal gå efter grundskolen, har meldt sig. Hun vil gerne et år på idrætsefterskole og derefter i gymnasiet. Hun er ikke afklaret med tiden derefter, men det pædagogiske og arbejdet med børn tiltaler hende. Her er hun opmærksom på, at hendes rolle som foreningsaktiv og ikke mindst hendes deltagelse i forskellige kurser kan få betydning, når hun til den tid skal søge optagelse på en videregående uddannelse. Det er lidt diffust, hvordan det i praksis udspiller sig, men hun har som flere af de øvrige deltagere fanget, at det handler om at sende nogle papirer ind som dokumentation for både den praktiske indsats med børnene og kursusaktiviteterne. Det er hendes oplevelse at skulle det komme så vidt, at valget stod mellem hende og en anden ansøger, så kan hendes fritid som spejder og foreningsaktiv få afgørende betydning. Ikke fordi hun har fået penge for det, men fordi hun har opøvet nogle kompetencer, der kan gøre hende til den bedst kvalificerede.

Gabriel ser en direkte sammenhæng mellem trænergerningen og sin uddannelse. Han er i gang med grundforløbet på social- og sundhedshjælperuddannelsen. Netop arbejdet med børnene i klubben har givet ham anledning til at overveje en uddannelse som pædagog. Samtidig giver han udtryk for, at han gerne vil på instruktørkursus, så han kan få noget mere ansvar. På spørgsmålet om han oplever en sammenhæng mellem sin uddannelse og sin fritidsaktivitet, går ræsonnementet begge veje. Erfaringen med at træne børn, giver ham en oplevelse af, at det er noget, som han er dygtig til og gerne vil udvikle,

og ikke mindst synes han, det er sjovt og meningsfuldt. Alt sammen helt almindelige parametre, når unge orienterer sig i forhold til deres uddannelsesvalg. Omvendt er der dele af fagligheden på hans uddannelse, som kan trækkes ind og gøres til et aktiv, når han træner gymnastik med børnene. Skolelivet og fritidslivet støtter gensidigt hinanden og motiverer ham til at søge nye udfordringer og blive dygtigere til at arbejde med børns udvikling, hvad enten det er som pædagog eller træner. Og ligesom vi har set det tidligere, er han også bevidst om, at erfaringen som træner er rigtig god at skrive på CV'et.

Sandra, der er mindre afklaret med sit uddannelsesvalg er alligevel i stand til at italesætte sine opgaver som hjælpetræner og sætte dem i forhold til et fremtidigt uddannelses- og arbejdsliv. Hun har ikke en konkret faglighed i tankerne, men nogle erfaringer der kan gøre det ud for orienteringspunkter, når hun efter gymnasiet skal træffe et endeligt uddannelsesvalg.

De unge hjælpetrænere er i stand til at sætte deres kompetencer fra foreningslivet i forhold til deres fremtid. Det er muligvis lidt diffust, hvordan det konkret er godt for dem at kunne. Men godt, det er det. Altså producerer engagementet i fritiden et overskud til det liv, der ligger forude. De fem unge har alle svaret på spørgsmålet *Hvad laver jeg om et år?*, og det er ikke entydigt, at de forventer at være tilknyttet foreningen til den tid. Ikke fordi det, der aktuelt driver dem, forandres. Der er snarere tale om forandringer i deres uddannelsesliv, som de forestiller sig kan få konsekvenser for deres tilknytning til foreningsidrætten. I det perspektiv bliver fremtiden både et argument for at engagere sig, men også et argument for at skrue ned for engagementet.

Et meningsfuldt og sammenhængende fritidsliv

Der er fortsat unge, der vælger at bruge en betydelig del af deres fritid som udøvere og hjælpetrænere i DGI's lokalforeninger. Der er dog ikke tale om foreningsdukse, forstået som unge, der sætter foreningen højere end noget andet og ukritisk deler ud af deres fritid til et forpligtende fællesskab. Engagementet i idrætsforeningen er et positivt og reflekteret tilvalg, der motiveres af flere faktorer, hvor et meningsfuldt og sammenhængende fritidsliv er afgørende. Analytisk kan der identificeres tre svar på, hvad der motiverer de unges foreningsengagement.

For det første balancerer de unge mellem løntimer og frivillighed. Det økonomiske incitament afspejler to centrale forhold, der begge knytter sig til det moderne ungdomsliv. Dels er ungdommen en

læreproces, der forbereder de unge til voksenlivet, og her er en selvstændig økonomi et skæringspunkt. Dels er forbrug en del af ungdomskulturen, hvad enten det handler om påklædning, cafébesøg, biograftere, koncerter mv.

Dernæst er oplevelser, anerkendelse og udvikling centrale motiver for de unges engagement. Det personlige incitament refererer direkte til de unges identitetsudvikling og arbejdet med at finde svaret på, hvem de er i verden. De unge, der er foreningsaktive, er meget mere end sportsudøvere. De underviser, de har ansvar for yngre klubmedlemmer, og de tager ved lære af ældre og mere erfarne trænere. Hvor de voksne i udgangspunktet organiserede aktiviteterne for de unge, er de unge her blevet med-organisatorer. De søger og bliver personligt udfordrede gennem deres foreningsengagement. For det tredje er fritid også fremtid. Dette incitament forbinder fritiden med de unges uddannelses- og arbejdsliv. De unge argumenterer for, at deres engagement kan komme dem til gode karrieremæssigt. Samtidig bruges erfaringerne med at undervise børn i idræt til at bekræfte uddannelses- og karrierevalg.

Foreningsengagementet er en del af et godt ungdomsliv, fordi de unge får indfriet forskellige konkrete behov, der knytter sig til og giver mening i deres udvikling fra barn til voksen. Tid er et gennemgående træk og afspejler en hverdag med mange krav og muligheder. Der er flere relevante tilbud, end de unges fritid rækker til, og prioriteringer i fritiden er derfor tæt forbundet med motivationen for, at de unge aktivt vælger idrætsforeningen til.

Litteratur

Se litteratur side 155-159.

Artikel 4: Unges selvorganiserede fritid

Baggrund

I en bred vifte af fritidsorganisationer har voksne i mere end 100 år budt ind med tilbud til de unge om at samles med jævnaldrende omkring en fritidsinteresse. Det er tilbud, som ofte er støttet af offentlige midler, hvilket afspejler en samfundsmæssig konsensus om, at denne form for fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet (2009b).

Det, der i dag defineres som organiserede fritidstilbud, opstår og udvikles i en bestemt samfundsmæssig kontekst. Fra 1880'erne og op gennem det 20. århundrede har unges læring og kompetenceudvikling været et centralt omdrejningspunkt for de voksne, som tilrettelagde aktivitetstilbuddene. Udgangspunktet var, at den selvorganiserede fritid blev anset for at have dårlig indflydelse på de unge, hvor de organiserede tilbud holdt de unge fra gaden. I stedet blev de gennem undervisning i kontrollerede ungdomsfællesskaber forberedt på voksenlivet (Kofod 2009a).

Surveyundersøgelser af unges fritidsaktiviteter peger på, at nutidens unge med alderen mister interessen for organiserede fritidstilbud (Fridberg 1999:83, Henriksen 2002:71, Hansen 2003:52, 2004:16, Bille m.fl. 2005:272, Bille og Wulff 2006:119, Ludvigsen og Nielsen 2008:20f), hvilket de store danske fritidsorganisationer også har hæftet sig ved (Jantzen 2002a:26, Larsen 2006:35). På den baggrund har forskningen interesseret sig for, om der er særlige forhold i fritidsorganisationerne, der gør, at de unge afholder sig fra at engagere sig indenfor rammerne af den organiserede fritid (Abildgaard og Schøler 2000, Jensen 2001, Nielsen m.fl. 2004).

Fritidsorganisationerne er også selv optagede af at udvikle tilbud, der appellerer til de unge med henvisning til, at de unge her lærer nogle ting, der på hver deres måde spiller en væsentlig rolle for ungdomslivet i det 21. århundrede; demokratisk forståelse, forberedelse til uddannelses- og arbejdsliv og at indgå i fællesskaber (Kofod 2009b).

Andre undersøgelser har sat fokus på, hvad der motiverer unge til at engagere sig i den organiserede fritid for eksempel foreningsidrætten. Her er konklusionen, at de unges engagement er et positivt og

reflekteret tilvalg. De unge motiveres af forskellige udviklingsmuligheder, engagementet tilbyder, ligesom det bidrager til oplevelsen af et meningsfuldt og sammenhængende fritidsliv; både i forhold til hverdagen her og nu og så i forhold til fremtiden (Kofod 2009c).

Det er i mindre grad belyst, hvad unge bruger deres fritid på, når de ikke går til fodbold, spiller klarinet på den lokale musikskole, tilbringer eftermiddagen eller aftenen i fritids- og ungdomsklubben eller går til spejder, ligesom det ikke er afdækket, hvad de unge får ud af at bruge fritiden på andet end de organiserede aktiviteter. Denne artikel tager udgangspunkt i det forhold, at organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet, hvor læring synes at være en betydningsfuld faktor for både voksne og unge. Dertil kommer forandringerne i de unges fritidsorienteringer, hvor de med alderen i stigende grad prioriterer selvorganiseret fritid.

Artiklens problemstilling

I denne artikel undersøger jeg, **hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet, forstået som fritidslæring**. Det gør jeg, fordi de unge med alderen prioriterer det selvorganiserede fritidsliv over de organiserede fritidsaktiviteter. Fritidsorganisationerne mener, deltagelse i organiserede tilbud fører til fritidslæring, som forbereder de unge på voksenlivet, hvilket i en vis udstrækning er med til at motivere unge foreningsaktive. Med artiklen undersøger jeg, om de unge tilsvarende bruger den selvorganiserede fritid til at lære og forberede sig på voksenlivet.

For at belyse ændringen i de unges fritidsprioriteringer inddrager jeg udsagn fra unge i alderen 12-20 år med forventning om, at det kan kaste lys over, om der er nogle særlige faktorer eller forandringer i overgangen fra barndom til voksen, som har indflydelse på de unges fritidsorienteringer og -prioriteringer. Undersøgelsens perspektiv kan tilsvarende bidrage til en nuancering af definitionen af selvorganiseret fritid.

Fritidslæring

I det følgende redegør jeg for artiklens centrale begreber – ungdom, fritid og læring – som tilsammen danner grundlaget for mit analytiske begreb fritidslæring. Det er den udvikling, unge undergår i fritiden og afgrænses i artiklen med fokus på unges læring i det selvorganiserede fritidsliv.

Ungdom

Med ungdomsbegrebet rammesætter jeg præmissen for at være ung i det 21. århundrede. Jeg tager udgangspunkt i Giddens' teori om det moderne og inddrager hans begreb om selvidentitet (Giddens 1994 og 2004, Kaspersen 2001). Jeg anvender begrebet med henblik på at identificere de unges personlige udvikling og dermed de læreprocesser, som på baggrund af de unges valg af selvorganiserede aktiviteter ligger til grund for, at de unge udvikler sig til voksne mennesker. Jeg supplerer Giddens' selvidentitetsbegreb, der har fokus på de unges individuelle udvikling med teorier om unges fællesskabsdannelse, der beskriver, hvordan unge er individualister samtidig med, at de søger og agerer i fællesskaber (Jensen 2001, Lindgren m.fl. 2005).

Fritid

Jeg definerer mit fritidsbegreb i relation til de tilbud, som fritidsorganisationerne byder ind med. De organiserede fritidsaktiviteter er dem, der hører under fritidsorganisationerne, og de er oftest systematiseret og lagt i faste rammer. Som udgangspunkt er den unge medlem af fritidsorganisationen og bliver opkrævet kontingent. Aktiviteten finder sted regelmæssigt på et fast tidspunkt, og de unge der deltager er gensidigt forpligtede. Fælles for alle organiserede aktiviteter er, at de er voksenstyrede. Det vil sige, at der er en voksen tilstede, som også i et eller andet omfang har tilrettelagt aktivitetens indhold.

Den selvorganiserede fritid inkluderer alt det, de unge foretager sig, når de ikke deltager i organiserede tilbud. Rammerne er fleksible og aktiviteterne finder ikke nødvendigvis sted på bestemte klokkeslæt uge efter uge, ligesom aftaler kan ændres med kort varsel uden, at det får større konsekvenser. Det selvorganiserede foregår privat i de unges hjem eller i det offentlige rum; cafébesøg, shoppingture, koncerter mv. Også TV, biblioteksbesøg, pc-spil, lektier, fritidsjob mv. hører ind under den selvorganiserede fritid.

I en undersøgelse af kommunale forskelle på børns idrætsdeltagelse præsenteres et fritidsbegreb, der lægger sig mellem den organiserede og den selvorganiserede idræt – den semiorganiserede idræt (Nielsen og Ibsen 2008:8). Der refereres til en aktivitet, der er tilrettelagt eller organiseret af voksne, men er ikke forbundet med medlemskab eller kontingent. Jeg inddrager semi-organiseret fritid som en nuancering af eller supplement til henholdsvis organiseret og selvorganiseret fritid.

Læring

Sammen med fritidsbegrebet bidrager mit læringsbegreb til at forstå fritiden som andet og mere end en kontrast til unges uddannelsesliv (Bjørnavold 2000, Nielsen m.fl. 2004). Unges fritid udspiller sig inden for mange forskellige rammer og ofte inden for et interessefællesskab. Jeg inddrager teorier om ikke-formel og uformel læring, med henblik på at identificere potentielle læreprocesser i den fritid, der ikke udspiller sig inden for rammerne af de organiserede tilbud. Teorier, der tager udgangspunkt i, at de unge agerer sammen med andre samt at faktorer som bevidsthed og motivation er varierende hos den unge (Illeris 2006, Schugurensky 2006, Livingstone 2006).

Empiri

Artiklens empiriske grundlag stammer fra to undersøgelser, der belyser unges fritid:

1. Undersøgelsen Det Normale Ungdomsliv (Kofod og Nielsen 2005) bidrager empirisk med både kvantitativ og kvalitativ data. Det kvalitative datasæt består af individuelle interview, fokusgruppeinterview og ung-til-ung-interview. Interviewene er tilrettelagt og gennemført med henblik på at sætte de unges egne oplevelser og vurderinger i centrum (Kvale 1997:107), og jeg har bestræbt mig på at være åben for de historier, der har optaget de unge selv (Fog 2004:18f, 45, 60). De unge, der har deltaget, er mellem 12 og 18 år. De går alle i fritids- eller ungdomsklub, er hjemmeboende og under uddannelse.

Det kvantitative datasæt stammer fra en survey (n:1007), som er indsamlet blandt unge brugere af en række tilfældigt udvalgte fritids- og ungdomsklubber. Dermed lever undersøgelsen ikke op til de traditionelle krav, der stilles til repræsentativitet (at respondenterne er udvalgt fuldstændigt tilfældigt). Omvendt peger en analyse af respondenternes køn, alder og geografi ikke på, at der er et systematisk bortfald eller bias i materialet, og dermed vurderer jeg, at materialet formentlig er repræsentativt for unge, der går i fritids- eller ungdomsklub (se fx Hansen og Nørregård-Nielsen 2008:55 for en diskussion af repræsentativitetsproblematikker). Det kvantitative datasæt indgår som baggrundsviden. Det er med afsæt i de unges svar på spørgsmålet 'hvad laver du ofte din fritid?', at jeg har bearbejdet den kvalitative data. I den forstand har det været meningsfuldt at inddrage denne form for dokumentation for unges selvorganiserede fritidsliv. Samtidig har arbejdet med forskningsspørgsmålet udviklet sig på en sådan måde, at den kvantitative viden er trådt i baggrunden for analyserne. Når jeg fortsat forholder mig metodisk til den kvantitative data, skyldes det dels, at denne indsigt indirekte er i

spil som baggrundsviden, dels at de unges svar på åbne spørgsmål i surveyen indgår som en del af den kvalitative empiri. For mere detaljeret indsigt og nuanceret udlægning af den kvantitative baggrundsviden henviser jeg til Det Normale Ungdomsliv (Kofod og Nielsen 2005).

2. Undersøgelsen Unge og Biblioteker (Kofod og Sørensen 2006) bidrager empirisk med kvalitative individuelle interview og kvalitative gruppeinterview med ni unge mellem 16 og 31 år, der alle er i gang med en ungdomsuddannelse. Fra det kvalitative materiale har jeg overvejende anvendt udsagn fra de unge, der er mellem 12 og 20 år, er hjemmeboende og under uddannelse.

Analysemetode

Analytisk tager jeg udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik (Gadamer 2004, Højbjerg 2004, redslund 2005, Darmer og Nygaard 2005). I praksis betyder dette, at jeg udvikler og udfordrer min (for)forståelse af fritidslæring med mit empiriske materiale med henblik på, at analysen kan bidrage til en forståelse af, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet forstået som fritidslæring. Inspireret af Giddens teori om selvidentitet (Giddens 1994 og 2004, Kaspersen 2001) anskuer jeg unges prioritering af den selvorganiserede fritid som et meningsfuldt valg og søger med dette afsæt svar på, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet.

Figur 1 nedenfor illustrerer artiklens forskellige forforståelser, som bringes sammen i analysen og udgør grundlaget for at forstå, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet.

Figur 1

Forforståelse	
Fritid	Selvorganiseret
Empiriens perspektiv	Unge
Kontekst	Samtidigt – det 21. århundrede
Empiriens karakter	Kvalitative interview Besvarelser på åbne spørgsmål i survey

Der er enkelte steder i analysen, hvor henholdsvis drengenes og pigernes fritidsorienteringer anvendes som case, men jeg anvender ikke køn som analysekategori. Artiklen er skrevet som den sidste i en række på i alt fire, hvor de tre første behandler organiseret fritid. De udvalgte fritidsorganisationers udviklingsstrategier på ungdomsområdet har ikke køn som et tema, uagtet at der for eksempel indenfor idrætten er sportsgrene, der tiltrækker drengene i højere grad end pigerne og omvendt. I det perspektiv fremstår køn som analysekategori væsentlig.

Nogle af resultaterne i surveyen understøtter, at drenge og piger prioriterer forskelligt i deres fritid og deraf også har forskellige læringspotentialer. Topscorer i aktiviteter i 'hvad laver du ofte i din fritid?' er 'er sammen med venner' – 91 % af pigerne og 76 % af drengene. Dette resultat diskuterede vi efterfølgende, og rejste spørgsmålet om, hvorvidt den relative forskel på drenge og pigers samvær med vennerne var reel, eller om det, at pigerne i højere grad end drengene havde sat kryds i 'er sammen med venner' afspejlede, at pigerne i højere grad end drengene identificerede sig med formuleringen. Hvad nu hvis vi havde været mere konkrete i valgmulighederne: 'spiller computer – med vennerne', 'hænger i centeret – med vennerne', 'skater – med vennerne', 'lytter til musik – med vennerne' etc.? Måske formuleringer som disse ville vise, at drengene tilbringer ligeså meget tid med vennerne som pigerne. Når jeg alligevel afholder mig fra at anvende køn som analysekategori, skyldes det to forhold. Dels at empirien, som artiklen er baseret på, er indsamlet i forbindelse med en bestemt opgave, hvor der i indsamlingen af data var lagt vægt på en række forhold, men køn var ikke en del af den oprindelige opgaveformulering. Det betyder som nævnt ikke at køn er fraværende i materialet, men jeg sætter spørgsmålstegn ved, om materialet er egnet til en substantiel kønsanalyse. Dels åbner kønsperspektivet en ny diskussion, som nok kan være relevant, men også en diskussion, der potentielt er så omfattende, at den kræver selvstændig behandling.

Motion og andre interessefællesskaber

Surveyundersøgelser peger på, at unge med alderen mister interessen for organiserede fritidstilbud. Denne tendens bekræftes af de unges udsagn i de kvalitative interview. Her fremgår det, at de ældste unge tidligere har benyttet sig af fritidsorganisationernes aktivitetstilbud for eksempel som spejder eller medlem af en idrætsforening, men de unges fortællinger vidner om, at organiseret fritid hører barndommen og den tidlige ungdom til. Mange fortsætter med at dyrke motion for eksempel i fitnesscentre eller med løbetræning, der begge er motionsformer, der er karakteriseret ved at være

fleksible; de unge kan selv bestemme, hvornår de vil dyrke motion. Selvom der måske er faste dage, hvor de unge kan gå til boksetræning eller spinning, så oplever de ikke træningen mere forpligtende end, at den kan springes over fra tid til anden, hvis lysten udebliver, eller noget mere interessant eller vigtigt byder sig til. En anden forklaring på, at fitnesscentret er populært, kan være, at de unge ikke, som med den lokale idrætsforening, forbinder det med barndommen. I fitnesscentret træner de unge drenge sammen med nogen lidt ældre, som de måske ser op til (også fysisk). Fitnesscentret er et sted, hvor de unge som kunder i butikken betaler for en service. I den lokale idrætsforening betaler medlemmerne kontingent, men aktiviteterne er i en eller anden udstrækning baseret på frivillighed og det forpligtende fællesskab.

Nogle af drengene fortsætter med at spille fodbold – men ikke længere som en del af en idrætsforening. I stedet samles de fra tid til anden med kammeraterne hjemme på vejen.

Vi er nogle venner på sådan et sted, noget der hedder Birken. Det er bare det sted, hvor vi alle er opvokset og der er en vuggestue derovre, hvor vi alle sammen har gået, og så har vi så en fodboldbane dér. Og det er så dér, hvor vi plejer at spille fodbold eller basket. Jeg ved ikke, om man kan kalde det vores hænge ud sted?!

Morten 20 år

De færdes hjemmevant i lokalmiljøet, hvor de i mange år har været naboer og genboer. De kan selv vælge, hvornår og hvordan det skal foregå uden nogen indblanding fra voksne. Så længe de alle fortsat bor hjemme, ligger det lige for. Spørgsmålet er, hvad der sker med det selvkonstituerede fodboldfællesskab, når drengene forlader barndomshjemmet og måske spredes rent geografisk. Dette skift i ungdomslivet vil udfordre selvorganiseringen. Det vil kræve større initiativ af drengene, hvis de skal opretholde det uforpligtende fodboldfællesskab, fordi den relative tilgængelighed ophører, når de ophører med at være naboer. Løb, fitness og gadefodbold er alle eksempler på motionsformer, som foreningsidrætten – det organiserede tilbud – konkurrerer med. Der er aktiviteten som fællesnævner, men organiseringen og graden af forpligtelse som en væsentlig forskel: Idrætsforeningen er et forpligtende fællesskab, hvor de voksne bestemmer – fitnesscentret vælger de unge selv, hvor flittigt de vil bruge og med hvem.

Det kan godt være jeg virker som en nørd når jeg siger det – men jeg spiller også rollespil engang imellem.

Karsten 20 år

Rollespil er længe blevet opfattet som noget, en ganske bestemt type unge begav sig af med, ligesom det at være spejder er behæftet med særlige konnotationer. I takt med at interessen for rollespillene har bredt sig, er det blevet lettere at spejle sig positivt i den samhørighed, der er omkring rollespillene. Ligesom den selvorganiserede motion er rollespillene præget af en vis fleksibilitet. Spillet er naturligvis sjovest, hvis mange møder op i skoven en given lørdag, hvilket er en indirekte forpligtelse. Men det er ikke besluttet på forhånd, at den unge i en given periode og på et fast tilbagevendende tidspunkt deltager i en aktivitet. De kan tage stilling fra gang til gang. Man kan sige, at rollespillet indeholder træk fra henholdsvis den organiserede fritid for så vidt, at aktiviteten er organiseret og struktureret som foreninger og så den selvorganiserede fritid i kraft af den iboende fleksibilitet. De øvrige aktiviteter er eksempler på, at de unge lader sig inspirere af de idrætsaktiviteter, de tidligere har brugt deres fritid på under organiserede former, men med alderen prioriterer selv at have initiativet. Det tilføjer selvorganiseringsbegrebet nogle nuancer; aktivitetens indhold ligner organiseret fritid, men fraværet af voksne og fleksibiliteten er en væsentlig forskel.

Den nødvendige fritid

Af de kvalitative interview og i surveyens åbne svarkategorier fremgår det, at lektier og uddannelse(svalg) er noget, der fylder meget mentalt såvel som i praksis. De unge beskriver skolen og lektierne som noget, der griber konkret indgreb i fritiden.

Christopher: *Hvad er så det dårlige ved at gå i skole?*

Erik: *Det er jo nok det, som de fleste børn vil svare, at lektierne de tager rimelig meget af ens fritid.*

Christopher og Erik 12 år, folkeskole

Det største problem eller udfordring i dit liv lige nu er ...

At skulle klare skolen og komme ud med et godt resultat her til sommer

Pige 15 år, folkeskole

For mange lektier

Dreng 16 år, gymnasium

Særlig unge, som er i bogligt orienterede uddannelsesforløb, bliver lektierne et element, der trænger sig på og giver dem en oplevelse af, at de har begrænset indflydelse på, hvad de laver i deres fritid, og at fritiden dermed ikke entydigt er lig med fri tid. Fritidsjob er et andet eksempel på, at fritid er mere end en mulighed for at slappe af efter skole. Jo ældre de unge bliver, desto mere sandsynligt er det, at de har et fritidsjob (Skårhøj og Østergaard 2005:37, Kofod og Nielsen 2005:16)

Avisruter – daglige, ugentlige – udgør ofte de unges første erfaringer på arbejdsmarkedet. Derfra bevæger de unge sig rundt i forskellige ufaglærte job. De unges erfaringer fra arbejdsmarkedet spænder vidt, og deres omfattende CV'er vidner om, at de sjældent bliver længe på en arbejdsplads. Lønnen er det primære incitament for at bevæge sig ind på arbejdsmarkedet, men de unge fremhæver også jobbet socialt sider. Rune på 17 år referer til kollegerne som *nogle meget flinke mennesker, der snakker meget sammen*. Typisk er de en del af en arbejdsplads med blandede aldersgrupper, hvor de er blandt de yngste. De har en anden relation til deres voksne kolleger end andre voksne i deres hverdag; forældre, lærere, trænere mv. Stemningen og miljøet på arbejdspladsen kan være afgørende for, om de vælger at blive i jobbet. Anerkendelsen af deres person og arbejdskraft gør indsatsen meningsfuld og øger den kvalitative oplevelse af at bruge 10-12 timer om ugen på at fylde køledisken i slagteriafdelingen op med varer, rydde borde på den lokale café eller stå tidligt op lørdag morgen for at ekspedere bagerkunder. En tilsvarende vurdering finders hos de foreningsaktive unge, som engagerer sig, fordi det er lønnet, men samtidig fremhæver arbejdets indhold (at træne børn) og det sociale miljø i sportshallen (Kofod 2009c).

Det varierer, hvor meget og hvordan fritidsjobbet fylder i de unges hverdag. Nogen unge finder tiden til at tjene penge. Andre gør ikke, og det kan opleves som et problem, med mindre der er lommepenge at hente hos forældrene for eksempel på baggrund af pligter i hjemmet.

Lektier og fritidsjob er fritidsaktiviteter, de unge vanskeligt kan vælge fra, og som kvantitativt tager mere af de unges tid, jo ældre de bliver. Begge er forpligtende og typisk regelmæssige. Ligesom læreren forventer, at den unge har forberedt sig til undervisningen, forventer arbejdsgiveren, at den unge tager sine aftalte vagter. Lektierne er en præmis, når de unge er under uddannelse. Indtægten fra jobbet er nødvendig for at deltage i de fællesskaber, de unge har i byrummet. Både lektier og fritidsjob er med til at understrege, at fritid ikke er lig med fri tid. Når lektierne er læst og forpligtelserne på

arbejdspladsen indfriet, er de frie til at bruge tiden sammen med vennerne i det øvrige fritidsliv, og de har råd til det.

På egen hånd med penge på lommen

I takt med at de unge bliver ældre, orienterer de sig i stigende grad i retning af aktiviteter, der udspiller sig i byrummet og som forudsætter, at den unge har penge på lommen. De ældste er så småt begyndt at tage nattelivet til sig. Hvad enten der er tale om halballer, privatfester eller diskoteksbesøg, så er penge en forudsætning for, at de unge kan deltage. Det er aktiviteter, der er defineret af samværet, og muligheden for at være sammen med jævnaldrene på egen hånd stiger proportionelt med engagementet i fritidsjob.

Byens kommercielle tilbud har næsten altid åbent; biografen, bowlingcentret, indkøbscentret og tøjbutikkerne, internetcaféerne, almindelige caféer mv. Her mødes de unge for at være sammen med venner og veninder. Sammen bruger de lønnen fra fritidsjobbet og eventuelle lomme penge på oplevelser, og materielle goder; tøj, musik mv.

Hvis jeg ikke har penge, så kan jeg ikke nærmest opfylde de drømme, jeg har. Der er mange ting, som koster penge, som halballer for eksempel – de koster 50 kr. Og nu drikker vi ikke så meget, men jeg er begyndt at drikke lidt og sådan noget, og det koster også penge.

Sine 14 år

Fester, diskoteksbesøg og turene op og ned ad gågaden er aldersbetinget. For de yngste er det stadig tilstrækkeligt at ses i fritidsklubben, hvor de klubansatte i en eller anden udstrækning er en præmis for deres samvær. Men jo ældre de unge bliver, desto længere ned på listen over mulige fritidsvalg ryger de organiserede tilbud, og i stedet orienterer de sig i retning af tilbud i det offentlige rum, hvor de på egen hånd kan udforske ungdomskulturen, som de hidtil kun har været passive betragtere af. De unge søger fællesskaber med andre unge, der i modsætning til fritidsorganisationernes tilbud overlader beslutninger og ansvar til de unge selv. De er ligeværdige ud i succeser og nederlag. Kommer nogen for sent eller bryder en aftale, er det de unge selv, ikke for eksempel håndboldtræneren, der må forholde sig til, hvad det betyder, samt om det skal have konsekvenser og i så fald hvilke. I byrummets selvorganiserede frie tid, er det de unge selv, der definerer rammerne og præmissen for samværet.

Tillid og fortrolighed blandt jævnaldrene

På spørgsmålet om hvad de ofte laver i deres fritid, svarer et markant flertal af de unge, at de er sammen med vennerne. I de kvalitative udsagn bekræfter de unge, at sociale relationer til jævnaldrende har en central placering i ungdomslivet. En eller flere af vennerne er ofte en del af det samlede hverdagsliv, hvad enten der er tale om skole eller fritid. Det er vanskeligt for de unge at sætte ord på og prioritere, hvad der er det mest betydningsfulde i deres liv, men de er ikke i tvivl om, at vennerne er noget af det vigtigste. Det gode venskab forbindes med fortrolighed og tillid.

Carl: *En der kan holde på hemmeligheder.*

Marcus: *En man kan stole på.*

Carl og Marcus 13 år om en god ven.

De unge lægger vægt på at have et fortroligt forhold til nogle, der forstår dem på deres egne præmisser. Det kommer til udtryk ved, at de blandt andet har lettere ved at snakke med venner om personlige problemer end med forældre. En anden central side af venskaberne er, at de unge ønsker, de *holder*, som en 14-årig pige udtrykker det. Venner ikke noget, der bare skiftes ud. I hvert fald ikke som udgangspunkt. Ønsket om at venskaberne rækker langt ind i fremtiden stiller krav til de unges evne til at begå sig socialt. Der vil opstå konflikter, som de hjulpet på vej af det stærke ønske om at bevare venskabet skal håndtere. De bliver udfordret til at sætte sig ud over egne behov, at forhandle vilkårene for relationen og at indgå kompromisser. Læreprocesser der ofte finder sted uden de voksnes tilstedeværelse, og som ideelt styrker de unges evne til at begå sig socialt. Ydermere bekræfter prioriteringen af vennerne, at de unge ønsker at indgå i fællesskaber, og at de også spiller en central rolle i et livsfaseperspektiv.

Kampen om friheden – og ansvaret

For de unge, der går i fritids- og ungdomsklub, fylder samværet med forældrene, ligesom de organiserede aktiviteter, mindre i takt med, at de unge bevæger sig højere op i teenageårene. De fleste unge i fritids- og ungdomsklubben har en daglig kontakt til forældrene, og de har generelt et godt forhold til deres forældre, ligesom de føler sig som en del af et fællesskab i familien. Når samværet med familien med alderen fylder mindre, afspejler det også, at de unge gradvist etablerer en privatsfære, og at forældrene inkluderes på en anden præmis end i barndomsårene. De unge beskriver,

at forældrenes interesse for og holdninger til deres adfærd føles påtrængende, hvilket giver anledning til sammenstød.

Det største problem eller udfordring i dit liv lige nu er ...

Der er ingen problemer andet end de normale pubertetsproblemer med sengetid og hvornår man skal hjem fra aftenklub.

Pige 12 år

Skænderierne, der kan opstå som en markering af, hvad de unge mener, er op til dem selv, er helt centrale, og det er ofte i spørgsmål, der knytter sig til dispositioner i de unges fritid: Cykler de med lys og hjelm? Har de lavet deres lektier? Kommer de hjem til den aftalte tid? Møder de til tiden i skolen? Samtidig er det slående i hvilken grad, de unge har internaliseret konflikterne som et vilkår. De forventer næsten, at de skal skændes. Det gælder for den helt unge gruppe, som fortæller, hvordan lektier og rådigheden over fritidslivet er de hyppigste temaer i denne tilsyneladende *vanskelige alder*, som en dreng fortæller, hans mor omtaler ungdommen. De ældre på 16-17 år fortæller, at skænderierne med forældrene med tiden er taget af.

Samuel: *For et par år siden så har jeg da været oppe at skændes med mine forældre om, hvornår jeg skulle komme hjem og alt sådan noget.*

Interviewer: Ja? Men det gør I ikke længere?

Samuel: *Nej.*

Interviewer: Hvordan kan det være, I er holdt op?

Samuel: *Fordi nu bliver jeg snart 18, og så er det jo mit eget ansvar.*

Samuel 17 år

De unge selv tolker nedtrapningen af konfrontationer med forældrene som et udtryk for, at forældrene har overdraget dem ansvaret for selv at overholde aftaler i hverdagen. Processen fremstår som et samspil mellem forældrenes evne til at give slip og stole på deres søn eller datter, kombineret med den unges ønske om (eller insisteren på) selvbestemmelse. Når beslutningerne ikke længere skal til forhandling mellem de to parter, aftrappes de potentielle konflikter tilsvarende. I et livsfaseperspektiv er det nødvendigt, at de unge for eksempel når de flytter hjemmefra, har lært selv at tage ansvar for

sengetider, lektielæsning mv. Således er de unges krav på friheden til selv at tage ansvar en del af forudsætningen for, at de på sigt bliver i stand til at klare sig selv på et praktisk niveau.

Læring i det selvorganiserede fritidsliv

Når de unge ikke bruger fritiden på organiserede aktiviteter, læser de lektier, passer fritidsjob og en stor del af tiden bliver også brugt sammen med vennerne, hvad enten det er i byrummet som (potentielle) forbrugere eller hjemme på værelset.

I et læringsperspektiv fremstår de unges prioritering af aktiviteterne i den selvorganiserede fritid som et meningsfuldt valg, når ungdommen anskues som en livsfase mellem barndom og voksenliv. Det er aktiviteter, som rummer et læringspotentiale, der adskiller sig fra den lærdom, som de forventes at tilegne sig på skolebænken. Der er en række ansvarsområder, der knytter sig til voksenlivet, som de unge får prøvet af i den selvorganiserede fritid.

Analysen peger på at den selvorganiserede fritid giver de unge mulighed for at øve sig i at blive selvstændige på en række områder, som adskiller sig fra barndommen og som forbereder dem på voksenlivet. Dette er kun muligt i begrænset omfang inden for rammerne af de (semi-)organiserede tilbud, hvor voksne har det overordnede ansvar, og de selvorganiserede aktiviteter kan i et livsfaseperspektiv anskues som potentiel katalysator for unges selvstændiggørelse.

Læringsperspektivet fremhæver også en række forhold, der tilsvarende sætter spørgsmålstejn ved ungdommen som en sorgløs, uforpligtende væren i nuet. Det peger på, at der ligger et stykke betydningsfuldt udviklingsarbejde i næsten alt, hvad de unge foretager sig i fritiden, hvad enten den er selvorganiseret eller (semi-)organiseret. På den baggrund kan det også være relevant at spørge i, hvilken udstrækning de unges fritid rent faktisk er fri.

Fritidsbegreberne

Lektier og job har en forpligtende dimension, ligesom lærere og arbejdsgivere pålægger den unge definerede opgaver. De unges motionsvaner bliver i stigende grad selvorganiserede, og her er fællesnævneren fleksibilitet: Det er op til de unge selv om og hvornår, de vil løbetræne eller dyrke

fitness. Det er frit, men også sårbart, fordi de selv skal tage initiativ i modsætning til den organiserede fritid, der er forpligtende, og hvor der er en voksen, der sørger for at aktiviteten bliver gennemført.

Jeg opererer i udgangspunktet med begrebet selvorganiseret fritid, som den fritid, der ikke refererer til aktiviteter tilrettelagt af fritidsorganisationerne. Det gør jeg ud fra en betragtning om, det det er fritid de unge selv organiserer. Jeg betragter disse to former for fritid som komplementære, forstået som at de supplerer hinanden. Jeg inddrog semi-organiseret fritid som en mellemkategori. Analysen nuancerer og udfordrer denne måde at kategorisere unges fritid på. Hvad enten der er tale om lektier og job, som har træk af forpligtelse eller nødvendighed, eller der er tale om motionsformer, som de unge selv tager initiativ til, men også har ansvar for. Den kommercielle ungdomskultur lover meget, men stiller også krav til de unge om at betale, og vælger de den fra, vælger de også et potentielt fællesskab fra. Også processen med at tage ansvar for vækkeur, madpakke og cykellygter, foregår i en eller anden form for dialog med forældrene. I det hele taget er der meget der udfordrer mit fritidsbegreb, der referer til hvem de unge er sammen med og hvad deres ærinde er, hvor de er sammen, og graden af de unges direkte indflydelse og ansvar.

Læringspotentialet

Den enkelte unges læringspotentiale er betinget af interesse og motivation, men der er andre faktorer, der har indflydelse på unges fritidslæring, for eksempel ydre forhold som udbud. Nogle unge bor et sted med mange og varierede organiserede fritidstilbud. Andre bor i områder, hvor der er mindre at vælge i mellem. Tilsvarende er penge en præmis for unges deltagelse i den kommercielle ungdomskultur, og for nogen også de organiserede fritidstilbud. Uden fritidsjob eller lommepenge, kan de betragte men ikke deltage. Der findes også unge, der reagerer på for eksempel mobning ved at isolere sig i et omfang, at udviklingen af deres sociale kompetencer er gået stå og de efterfølgende får vanskeligt ved at fungere i et fællesskab.

Hvis man som ung i det 21. århundrede tager del i det fritidsliv, som beskrives i analysen, har man have nogle bestemte kort på hånden. Samtidig er der på fritidsområdet vækst hos en bestemt type af frivillige sociale organisationer, der tilbyder fritidsaktiviteter til børn og unge, der betegnes som udsatte. Ventilen, der tilbyder mødesteder for stille og ensomme unge mellem 15 og 25 år etablerede sit første mødested i 1999 og har i dag 13 mødesteder i hele landet. Ungdommens Røde Kors og Red Barnet

Ungdom er eksempler på andre frivillige organisationer, der tilsvarende er vokset markant de seneste år.

Dette er et udtryk for, at der er mange unge, der har overskud til at engagere sig som frivillige og interesse i at gøre en forskel for udsatte børn og unge. I et fritidslæringsperspektiv rejser det nogle interessante spørgsmål om blandt andet de unges motivation for at bruge deres fritid som frivillige. Samtidig er det et udtryk for, at der findes unge, der har behov for alternativer til de eksisterende fritidstilbud, hvad enten det er etablerede fritidsorganisationer eller den kommercielle ungdomskultur. Unges fritid indeholder en række læringspotentialer, som realiseres i forhold til de konkrete læringsum de unge har adgang til og inkluderes i. Det fritidsliv de unge i nærværende artikel lever er mangfoldigt, hvilket tilsvarende kommer til udtryk i de unges fritidslæring. Er man ung og har man for eksempel ikke nogen nære relationer – med voksne eller jævnaldrende – hvilke muligheder har man så for at gøre sig erfaringer med det gode venskab, sådan som Carl og Marcus beskriver det? Hvis der er forskel på de fritidstilbud som udbydes i de små samfund og så dem der udbydes i de større byer, hvordan kommer det så til udtryk i de unges fritidslæring? På baggrund af nærværende artikel, der analyserer fritiden og aktiviteternes læringspotentiale for en bestemt gruppe unge, rejser der sig en række nye spørgsmål, der er relevante at forfølge. Dette er en forudsætning for at kunne blive mere præcis, men også mere nuanceret i definitionen af begrebet fritidslæring.

Referencer

- Abildgaard**, Nicolai og Simon Schøler (2000). *Unge har også meninger. Idrætsforeninger som skole i demokrati og medborgerskab*. Speciale. Aalborg Universitet
- Bille**, Trine mfl. (2005). *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004. Med udviklingslinier tilbage til 1964*. København: AKFForlaget
- Bille**, Trine og Erik Wulff (2006). *Tal om børnekultur. En statistik om børn, kultur og fritid*. København: AKF – amternes og kommunernes forskningsinstitut. Børnekulturens Netværk
- Bjørnavold**, Jens (2000). *Making Learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Fog**, Jette (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Fridberg**, Torben. (1999). *Skolebørns fritidsaktiviteter. Kultur- og fritidsaktivitetsundersøgelsen 1998*. København: Socialforskningsinstituttet
- Giddens**, Anthony (1994). *Living in a Post-Traditional Society*. I: Reflexive Modernization. Ulrich Beck, Anthony Giddens and Scott Lash. Cambridge: Polity Press
- Giddens**, Anthony (2004). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen**, Niels-Henrik Møller (2003). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Holbæks unge 2003*. Holbæk: Ungdommens Hus. Holbæk Kommune
- Hansen**, Niels-Henrik Møller (2004). *Hvad har de gang i? En profilanalyse af Gentoftes unge 2004*. Gentofte: Gentofte Kommune
- Hansen**, Niels-Henrik Møller og Ester Nørregård-Nielsen (2008). *Stikprøver og repræsentativitet*. I: Spørgeskemaer i virkeligheden. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Henriksen**, Claus Syberg (2002). *Børn og unges fritid i Høje Taastrup Kommune*. København: CASA
- Hermann**, Stefan (2003): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Illeris**, Knud (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Jantzen**, Connie Yilmaz (2002a). *Når fritid fører til fremtid. En rapport om kompetenceudvikling i de frivillige børne- og ungdomsorganisationer*. København: Dansk Ungdomsfællesråd

- Jensen**, Ulla Højmark (2001). *Man skal være sig selv – teoretisk og empirisk belysning af unges politiske univers*. Institut for Statskundskab Københavns Universitet
- Jensen**, Bente (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kaspersen**, Lars Bo (2001). *Anthony Giddens - Introduktion til en samfundsteoretiker*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag
- Kaspersen** (2005). *Anthony Giddens*. I: Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen. *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kofod**, Anne (2009a). *Organisering af unges fritid. Et historisk tilbageblik*. I: Tidsskrift for Ungdomsforskning. NOVA. Bergen: Fakkbokforlaget
- Kofod**, Anne (2009b). *Læring i det organiserede fritidsliv*. I: Kognition og Pædagogik nr. 73. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Kofod**, Anne (2009c). *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne*. I: Kognition og Pædagogik nr. 73. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Kvale**, Steinar (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Larsen**, Brian m.fl. (2006). *Ungdomspolitik i kommunerne*. Odense: Ungdomsringen
- Lindgren**, Mats, Bernhard Lüthi og Thomas Fürth (2005). *The Me We Generation – what business and politics must know about the next generation*. Stockholm: Bookhouse Publishing.
- Livingstone**, D.W. (2006). *Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings I*: Bekerman, Zvi, Nicholas C. Burbules og Diana Silberman-Keller (red.)(2006). *Learning in places. The informal education reader*. Peter Lang
- Ludvigsen**, Nina Bach og Jens Christian Nielsen (2008). *Unge tryghed og trivsel i Frederiksberg Kommune*. København: Center for Ungdomsforskning
- Nielsen**, Jens Christian, Andy Højholdt og Birgitte Simonsen (2004). *Ungdom og foreningsliv. Demokrati – fællesskab – læreprocesser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Schugurensky**, Daniel (2006). *“This Is Our School of Citizenship”: Informal Learning in Local Democracy*. I: Bekerman, Zvi, Nicholas C. Burbules og Diana Silberman-Keller (red.)(2006). *Learning in places. The informal education reader*. Peter Lang
- Schultz Jørgensen**, Per (2001). *Kompetence – overvejelser over et begreb*. Nordisk Psykologi 53(3) 181-208.

Resume

Organiserede fritidsaktiviteter har gennem generationer har været en integreret del af ungdomslivet. I en bred vifte af fritidsorganisationer har voksne budt ind med tilbud til de unge om at samles med jævnaldrende omkring en fritidsinteresse. Det er tilbud, som ofte er støttet af offentlige midler, hvilket afspejler en samfundsmæssig konsensus om, at denne form for fritid er en del af et godt ungdomsliv. Opgørelser over fritidsorganisationernes medlemstal gennem de seneste ti år peger på, at det organiserede fritidsliv i mindre grad end tidligere appellerer til de unge, ligesom undersøgelser peger på, at de unge med alderen mister interessen for organiserede fritidstilbud.

Problemformulering

Det er i mindre grad belyst, hvorfor organiseret fritid er blevet og fortsat bliver tilskrevet en særlig og positiv værdi i ungdomslivet. I afhandlingen undersøger jeg dette i et læringsperspektiv. Afhandlingens overordnede problemstilling lyder:

- **Hvorfor tilskrives organiseret fritid en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede?**
- **Hvad og hvordan lærer unge i den organiserede fritid?**

Fritidslæring

Mange fritidsorganisationer interesserer sig for at italesætte, hvad unge lærer, når de går til håndbold, i ungdomsklub eller til spejder, ligesom der er politisk fokus på området, men inden for forskningen er fritidslæring et fænomen, der kun er vagt beskrevet og defineret. For at indfange den særlige og positive værdi, organiseret fritid tilskrives, har jeg udviklet begrebet fritidslæring på baggrund af teorier om ungdom, fritid og læring.

Jeg definerer **ungdom** sociologisk. Her inddrager jeg den engelske sociolog Anthony Giddens teori om det moderne samfund og hans begreb om udviklingen af selvidentitet, som refererer til, at det er op til den enkelte unge selv at skabe en identitet gennem social praksis; en proces, der er baseret på den

unges refleksive valg - herunder også valget af fritidsaktiviteter. Jeg supplerer det teoretiske fokus på den unges individuelle udvikling med teorier om unges forhold til fællesskaber, fordi organiserede fritidstilbud er fællesskabsbaserede, og jeg finder det relevant at undersøge, hvordan dette harmonerer med individuelle valg. Her inddrager jeg den svenske tænketank Kairos Futures begreb om MeWe generationen samt uddannelsesforsker Ulla Højmark Jensens udlægning af unges fællesskabsorienteringer, hvor hun skelner mellem individualisme og egoisme.

Fritid definerer jeg som den tid, de unge ikke går i skole, ligesom jeg skelner mellem henholdsvis organiseret og selvorganiseret fritid. Organiseret fritid er den tid, unge deltager i fritidsorganisationernes aktivitetstilbud. Det er aktiviteter, der er rammesat af voksne og i en eller anden udstrækning forpligtende. Selvorganiseret fritid er den resterende fritid, som de unge selv organiserer, og som i modsætning til de organiserede aktiviteter er fleksible. Unge, der ikke deltager i organiserede aktiviteter, har udelukkende et selvorganiseret fritidsliv. Jeg arbejder desuden analytisk med fritid ud fra forskellige betydninger, begrebet har haft historisk; fra hvile som kontrast til fysisk arbejde til selvrealisering gennem fritidsundervisning.

Mit **læringsbegreb** er sammensat af flere teoretiske begreber. Begreberne ikke-formel og uformel læring giver derfor mulighed for at identificere og anerkende læring, som mere og andet end formel læring i uddannelsesinstitutionerne. Kompetence inddrager jeg som et moderne læringsbegreb, der definerer forudsætningen for at være ung i det 21. århundrede, hvor der ikke findes nogen umiddelbare svar på livets store og små spørgsmål, og at det netop er op til den unge selv gennem refleksive valg at udvikle en selvidentitet. Kompetencebegrebet binder elementerne fra ungdom og læring sammen, ligesom det rammer ind i krydsfeltet af et generationsperspektiv og et livsfaseperspektiv: det afspejler et generelt menneskeligt vilkår i det 21. århundrede, som har en særlig dimension i forhold til ungdomslivets identitetsdannelse.

Jeg forstår og anvender et perspektiv på fritidslæring som den udvikling unge undergår i kraft af deres deltagelse i forskellige fritidsaktiviteter.

Hermeneutik

Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt er den filosofiske hermeneutik, og jeg trækker på begreber fra den tyske filosof Hans-Georg Gadamer's udlægning. Dette har gjort det muligt for mig at håndtere den kompleksitet, mit empiriske materiale har i oprindelse og anvendelse.

Den filosofiske hermeneutik har samtidig anvist, hvordan jeg som forsker, gennem min fortolkningsproces kan opnå en dybere forståelse af unges fritidslæring, og dermed hvilken rolle (selv)organiseret fritid spiller for læring i ungdomslivet. Tilgangen har skærpet min opmærksomhed på, at jeg ikke møder mit genstandsfelt forudsætningsløst, men at jeg som forsker altid befinder mig et bestemt sted, der giver et bestemt udsyn (horisont), som er med til at definere min forståelse af unges fritidslæring på et givet tidspunkt i forskningsprocessen. Jeg forstår, ligesom den filosofiske hermeneutik, viden som en (uafsluttet) proces, jeg selv er en aktiv del af.

Den filosofiske hermeneutik et begrebsset, der har gjort det muligt for mig at håndtere afhandlingens forskellige empiriske og teoretiske dele, hvor jeg selv indgår som en aktiv medspiller i fortolkningen af unges fritidslæring.

Artikler og analyser

Gennem fire artikler, der med fire forskellige perspektiver belyser unges fritidslæring, undersøger jeg, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i ungdomslivet i det 21. århundrede:

Artikel 1: *Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik.*

I artiklen *Organisering af danske unges fritid. Et historisk tilbageblik*, undersøger jeg med et læringsperspektiv, hvilken rolle organiseret fritid traditionelt har været tildelt af de voksne, som har tilrettelagt aktiviteterne.

Undersøgelsen viser, at unges læring og kompetenceudvikling fremstår som et centralt omdrejningspunkt. Det, der i dag defineres som organiserede fritidstilbud, opstår og udvikles i en bestemt samfundsmæssig kontekst. 1880'ernes arbejds- og aftenhjem formes af blandt andet Københavns urbanisering og Danmarks demokratisering. Formålet var at holde de unge fra gaden, og i stedet forberede dem på livet som voksen. I 1940'erne understreges det demokratiske perspektiv i unges deltagelse i organiseret fritid. De unges indflydelse er øget, ligesom det anses som en kvalitet, at de tilbringer fritiden sammen med jævnaldrende, hvilket kommer til udtryk ved, at de voksne træder lidt i baggrunden.

Artikel 2: *Læring i det organiserede fritidsliv.*

I artiklen *Læring i det organiserede fritidsliv*, undersøger jeg, hvad tre fritidsorganisationer mener, unge lærer i kraft af deres deltagelse i det organiserede fritidsliv.

Artiklen er en analyse af den praksis, der ifølge fritidsorganisationerne udspiller sig i fritidsaktiviteterne, og som derfor forventes at føre til fritidslæring. Analysen viser for det første, at fritidsorganisationerne mener, de unge forberedes til deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv, hvilket forandrer fritidsbegrebet fra at være rekreativ tid i kontrast til uddannelseslivet til at blive en del af uddannelseslivet. For det andet lærer de unge at indgå i forskellige typer fællesskaber. Her er det en udfordring for fritidsorganisationerne at balancere ønsket om at møde de unge som individer, samtidig med at de fastholder fællesskabet som grundstruktur i aktivitetstilbuddene. For det tredje mener fritidsorganisationerne, at de unge lærer at indgå som borgere i et demokratisk samfund, uagtet at organisationerne har vanskeligt ved at involvere de unge i de organisatoriske opgaver.

Artikel 3: *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne*

I artiklen *Foreningsduks? Unges motivation for at engagere sig i idrætsforeningerne*, undersøger jeg, hvad der motiverer engagementet hos unge, der er aktive i idrætsforeninger.

Undersøgelsen viser, at de unge motiveres af forskellige udviklingsmuligheder (fritidslæring), engagementet som foreningsaktiv tilbyder, og som på forskellige måder bidrager til et godt ungdomsliv. For det første balancerer de unge mellem løntimer og frivillighed. De penge, de unge tjener giver adgang til den del af ungdomskulturen, som koster penge. For det andet motiveres de unge af de oplevelser, den anerkendelse og udvikling, som engagementet i idrætsforeningen kaster af sig, hvilket bidrager positivt til deres identitetsudvikling. For det tredje oplever de unge at deres engagement kan bidrage positivt til deres fremtidige uddannelses- og arbejdsliv. Noget, der ansføres af et samfundsmæssigt fokus på realkompetencer, som også idrætsorganisationerne arbejder for at deres aktive medlemmer skal blive bevidste om og drage nytte af. Overordnet viser analysen at engagementet som foreningsaktiv bidrager til et meningsfuldt og sammenhængende fritidsliv for de unge.

Artikel 4: Unges selvorganiserede fritid.

I artiklen *Unges selvorganiserede fritid*, undersøger jeg, hvilken rolle det selvorganiserede fritidsliv spiller for læring i ungdomslivet, forstået som fritidslæring.

Undersøgelsen viser, at unges prioritering af den selvorganiserede fritid i lige så høj grad kan betragtes som et tilvalg af aktiviteter, de selv har ansvar for og indflydelse på, som et fravalg af de tilbud, som organiseres af voksne. Interessecællesskabet er som i det organiserede fritidsliv bærende, men fokus er på relationen til og samarbejdet med jævnaldrende, ligesom fleksibilitet er et kodeord. Det selvorganiserede fritidsliv giver de unge mulighed for at øve sig i at blive selvstændige og tage ansvar på en række områder. I et generationsperspektiv ligger der et stykke betydningsfuldt og nødvendigt udviklingsarbejde i den selvorganiserede fritid. Det er i mindre grad en mulighed inden for rammerne af de organiserede tilbud, der forbindes med barndommen, som de unge arbejder på at lægge afstand til.

Forandringer i den organiserede fritid – 1880'erne til det 21. århundrede.

Forklaringen på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede, har sine rødder i de samfundsmæssige forandringer, der finder sted i Danmark i sidste halvdel af 1800-tallet, en udvikling der trækker spor op gennem det 20. århundrede. Her bliver ungdommen skilt ud som en livsfase med en hverdag, der adskiller sig fra den henholdsvis børn og voksne lever. Det er en hverdag, der er delt mellem uddannelse og fritid, men fritiden er ikke nødvendigvis fri tid.

Voksengenerationen har en forestilling om, at god fritid er organiseret fritid, hvor de unge i selskab med jævnaldrende kan udvikle sig socialt og blive klædt på til voksenlivet, hvad enten det er med reference til deres professionelle liv eller deres rolle som demokratiske samfundsborgere.

Voksnes motiver for at organisere unges fritid og unges motiver for at engagere sig i fritidsorganisationerne.

Aktiviteternes læringspotentiale er en del af forklaringen på, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede. Her viser det sig, at de voksne og de unge i nogle tilfælde har sammenfaldne interesser og motiver og i andre tilfælde forskellige. Både de voksne og de unge betragter den organiserede fritid som et aktiv i forhold til uddannelse og arbejde. Det udfordrer fritidsbegrebet forstået som rekreation og kalder på, at fritidsorganisationerne tager stilling til, hvilken

form for fritid de ønsker at tilbyde de unge. De unge er alene om at fremhæve det væsentlige i at kunne kombinere deres fritidsinteresse med et fritidsjob. Omvendt viser det sig, at begge parter har fokus på fællesskabet som et aktiv, og at forholdet mellem det organiserede fællesskabs krav og så de unges individuelle behov i praksis lader sig forene i de praktiske aktiviteter. Derimod er der længere mellem de voksnes forventning til, at de unge myndiggøres gennem en erfaring med og forståelse for demokrati, og så de unges engagement i det organisatoriske arbejde, der er en forudsætning for den demokratiske læring.

I den sidste opsamling på tværs af analyserne, undersøger jeg forholdet mellem den organiserede fritid og så den selvorganiserede fritid, som en sidste brik i svaret på spørgsmålet om, hvorfor organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede. Ved at supplere med analysen af unges selvorganiserede fritid bliver det muligt at forstå, hvad denne form for fritid læringsmæssigt kan tilbyde de unge sammenlignet med de fritidsaktiviteter, som tilrettelægges af voksne. Dette er interessant for så vidt, at de voksne kan hente inspiration til de organiserede aktiviteter ved at kende de motiverer, der ligger til grund for de unges selvorganiserede aktiviteter.

Unge læring i den organiserede og den selvorganiserede fritid

De unges selvorganiserede fritid rummer et læringspotentiale, der kan være en del af forklaringen på, hvorfor unge også prioriterer denne form for fritid til trods for, at organiseret fritid tilskrives en særlig og positiv værdi i det 21. århundrede. De unges prioritering af den selvorganiserede fritid kan i lige så høj grad betragtes som et tilvalg af aktiviteter, som et fravalg af de organiserede tilbud. Dels er der aktiviteter, som er nødvendige, for eksempel lektier og for mange også fritidsjob. Dels baserer flere af de organiserede som de selvorganiserede aktiviteter sig på interessefællesskaber med graden af voksenstyring som en væsentlig forskel.

Forholdet mellem voksnes tilstedeværelse og unges selvstændige fritid har mange nuancer, og overordnet betragtet supplerer de hinanden, hvorfor det også er væsentligt for organisationerne at synliggøre det meningsfulde ved organiserede aktiviteter, ligesom de med fordel kan overveje muligheden for at trappe ud af voksenstyringen i takt med at de unge bliver ældre. Dog viser analyserne også, at de voksnes tilstedeværelse kan bidrage kvalitativt til de unges fritidslæring, hvorfor

udfordringen må være også at finde en model, hvor de voksne er til rådighed i det omfang, de unge har brug for dem.

Perspektivering – organiseret fritid i det 21. århundrede

Oprindelsen af organiserede fritidsaktiviteter til unge, og den fortsatte udvikling af tilbuddene, er uløseligt forbundet med voksengenerationens ønske om, at de unge lærer noget bestemt, inden de selv bliver voksne. De unge selv søger med alderen bort fra de voksenstyrede tilbud, og orienterer sig i stigende grad i retning af aktiviteter, hvor de har mulighed for at øve sig i at blive selvstændige og tage ansvar på en række områder. Det som kan tolkes som et fravalg af organiserede aktiviteter afspejler i ligeså høj grad en prioritering af det udviklingspotentiale, der findes inden for rammerne af den selvorganiserede fritid, hvad enten der er tale om nødvendige eller rekreative aktiviteter.

De unge er opmærksomme på en række gevinster og udviklingspotentialer indenfor de organiserede tilbud, men disse knytter sig entydigt til de konkrete aktiviteter. Derfor er det en udfordring for fritidsorganisationerne at synliggøre det meningsfulde ved (forenings)demokratiet.

Den adfærd som præger henholdsvis fritidsorganisationerne og så de unge kan udlægges som en vidtgående demokratisering af de unges fritidsliv. Fritidsorganisationernes prøver at aflæse, hvad der motiverer de unge og tilpasse organiserede tilbud herefter. Samtidig er unges fritid båret af begrundede valg, således at de kan opleve hverdagen som meningsfuld og sammenhængende.

Organiseret fritid som et kvalificeret frirum

De unge vælger det organiserede tilbud, så længe det giver mening i det personlige projekt.

Udfordringen for organisationerne er at tage ved lære af de unges orientering i den selvorganiserede fritid, og samtidig have blik for, at der er centrale elementer i det organiserede tilbud, der kan kvalificere unges fritidslæring.

Når den selvorganiserede fritid tilbyder noget væsentligt, der ikke findes i den organiserede fritid. Samtidig er det sårbart for de unge at stå med hele ansvaret selv. Det organiserede tilbud kan være et tilbud om støtte til at håndtere en livsfase, hvor meget er under forandring og hvor lidt forbliver det samme i længere tid af gangen.

Suppleres det forpligtende element, som er en integreret del af det traditionelle foreningsliv, med en anerkendelse af den unges deltagelse og individuelle bidrag, vil hun opleve at hun gør en forskel i fællesskabet, og dermed have et argument for at vende tilbage.

I et livsfaseperspektiv handler ungdomslivet om at forberede sig på livet som voksen, og i et generationsperspektiv, er det en præmis at det 21. århundredes unge hver især tager ansvar for, at sammensætte et meningsfuldt fritidsliv. Derfor er det fortsat relevant, at voksne byder ind med fritidsaktiviteter, hvor de har det overordnede ansvar, men samtidig viser respekt og forståelse for, at ungdom ikke er voksenalder. De voksne skal være der, fordi det gør en forskel for de unge, at alting ikke hviler på deres skuldre, og fordi de er garanter for, at en række praktiske og organisatoriske forhold er i orden.

Abstract

For this dissertation, I have investigated from a learning perspective, why organised leisure has been and continues to be associated with specific and positive values in youth life in the 21st century.

For generations organised leisure activities have been a part of youth life. In a wide range of recreational organisations, adults have provided young people an opportunity to gather with peers about a hobby or interest. These activities often receive public funding, which reflects that this is a socially and politically acceptable and useful way for youth to spend their leisure time.

Membership statistics suggests that, for the past decade, the organisations have struggled to maintain youths' interest. Studies also suggest that as they grow older, young people lose interest in organised leisure activities.

Leisure learning

To identify the specific and positive values ascribed to organised leisure, I developed a concept I call leisure learning based on theories of youth, leisure and learning.

I have defined youth from a sociological point of view. I draw on the British sociologist Anthony Giddens' theory of modern society and his concept self-identity, which is based on young people's individual and reflective choices, including the choice of leisure activities. I have also used theories of youth and their concept of community because organised leisure activities are community-based.

Leisure is the time the young people spend outside school, and come in two shapes: the organised and self-organised leisure. Organised leisure is when young people participate in activities that leisure organisations offer. These activities are defined by adults and are, to some extent, binding i.e. attendance is mandatory, once you sign up. Self organised leisure is the remaining free time that young people organise themselves. Unlike organised activities, self-organised leisure is completely voluntary. I have defined a learning concept based on several theoretical concepts. The concepts of non-formal

and informal learning allow me to identify and recognise learning beyond formal learning in educational institutions.

Competence is a concept that to some extent defines the condition of being young in the 21st century. This reflects Giddens theory that describes there are no immediate answers to life's large and small issues, leaving the forming of a self-identity to the young people as individual and reflexives.

I apply leisure learning as the development young people undergo through their participation in various leisure activities.

Hermeneutics

Methodologically, I draw on concepts from hermeneutics as laid out by the German philosopher Hans-Georg Gadamer. The philosophical hermeneutics defines how I, as researcher, through my interpretation process can achieve an understanding of young people's leisure learning, and thus understand the role of (self) organised leisure. Like philosophical hermeneutics, I consider knowledge an (unfinished) process, in which I myself play an active part. Philosophical hermeneutics offer a system of concepts that allowed me to handle the dissertation's various empirical and theoretical parts.

Articles and analysis

Through four articles that represent four different perspectives, I have investigated why organised leisure has been, and continues to be, associated with specific and positive values in youth life in the 21st century.

Article 1: *A history of Danish youth and organised leisure*

From a learning perspective I studied the role that organised leisure has traditionally been ascribed by the adults who have organised activities.

The analysis demonstrated that young people's learning and skills development motivate the emergence of organised leisure. The second half of the 19th century is characterised by the urbanisation of Copenhagen and democratisation of Denmark. In the 1880s work and evening homes were established. The aim was to keep young people off the street, and to prepare them for life as responsible adults. In the 1940s, the democratic perspective was emphasised as the young people's influence on the

organised activities increased. This influence increased throughout the 20th century, and it is considered a good thing that young people spend leisure time with their peers.

Article 2: *Learning in organised leisure*

About what three recreational organisations believe young people learn through their participation in organised leisure activities.

The analysis showed that leisure organisations believe the young people are being prepared for their future education and work. Leisure is no longer recreational time, but part of educational life. Young people are also believed to develop social skills when they participate in the various types of communities leisure organisations provide. Finally leisure organisations believe that young people learn to be included as and act as citizens in a democratic society.

Artikel 3: *Why young girls and boys get involved in their local sports club*

About what motivates young people who are active in their local sports club.

Young people are motivated by a number of things that will allow them to develop (leisure learning). Firstly, they are motivated by the opportunity to combine their hobby with a job. Secondly, they are motivated by experiences, recognition, and development, which together contribute positively to their identity development. Thirdly, they believe that their involvement can contribute to their future education and work. Overall, the analysis shows that the work young people do in the sports clubs contribute to their sense of a meaningful and coherent leisure time.

Article 4: *Self-organised leisure*

About the role self-organised leisure plays in the youths' learning processes.

The young people's priorities for self-organised leisure may be considered activities they have responsibility for and influence on, but also as an opt-out of the activities organised by adults. Self-organised leisure allows young people to practice independence and responsibility. Self-organised leisure facilitates important and necessary development. This is less an option in the context of the

organised activities, which are associated with childhood, as young people working to distance themselves from.

Conclusion

Changes in organised leisure – 1880s – 21st century

Organised leisure is associated with specific and positive values in the 21st century, not least due to the societal changes in Denmark in the latter half of the 1800s. This development continued through the 20th century, where youth became a recognised phase of life. Everyday life of young people is divided between education and leisure, but leisure is not necessarily free time. Adults believe that good leisure equals organised leisure, where the young people in the company of peers develop social skills and prepare for adult life, whether it be with reference to their professional lives or their role as democratic citizens.

Adults' motivation for organising youth leisure and youths' motivation for getting involved in sports clubs

The learning potential of the activities are a part of the reason why organised leisure is associated with specific and positive values in the 21st century. The adults and young people have, in some cases similar interests and motives; they both regard organised leisure as an asset in relation to education and work. In this perspective, leisure is no longer recreational time. The young and the adults also agree that the community is an asset for personal development. Only the young sports trainers emphasise the opportunity to earn money through their leisure interest. And only the adult emphasise the unique opportunity to experience and understand democracy. From a generational perspective, this is a challenge for the leisure organisations, but also for society in general, because knowledge of democracy is part of being a citizen in a democracy.

Youths' learning in organised and self-organised leisure

Young people's self-organised leisure offers a comprehensive and substantial learning potential. The young people's priorities for self-organised leisure may be considered an opt-out of the organised offerings. Certain activities are required, for example homework, and many also spend hours on a leisure job. The young also seek communities where there is a low degree of adult control.

There are many nuances in a comparison of leisure with the presence of adults and young peoples' self-organised leisure. In general, these complement each other. This is why it is important that the leisure organisations recognise the value of their activities. The organisations would benefit if they would consider the possibility of reducing adult control as the young people get older. However, the analysis also indicates that the adult's presence may contribute qualitatively to the young people's leisure learning. The challenge is to find a model where the adults are available to the extent that young people need them.