



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur


Nr. 74 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Astrid Margrethe Hestbech

## Når noget kan begynde Frikvarteret som situeret handlingsrum

### Resumé

Frikvarteret er ofte tænkt som et frirum, men i praksis er det reguleret af regler, zoner og tilsyn. Denne artikel undersøger, hvordan børn i 0.-4. klasse skaber og mister handlemuligheder i frikvarteret – og hvordan krop, sted og timing spiller sammen i disse mikroøjeblikke. Analysen hviler på en relationel rumforståelse (Massey) og en kropsligt forankret kritiskpsykologisk optik (Hunniche), mens Deleuze & Guattari anvendes fortolkende til at beskrive momentane udglatninger af regulerede rum. Det etnografiske feltarbejde viser, at begyndelser realiseres, når krop, sted og timing falder i hak – men kan glippe i overgange, ved afvisninger eller når rammerne bliver porøse. Adgangen til at samle et »vi« fordeles ujævnt på tværs af børn og situationer. Artiklen forskyder dermed forståelsen af frikvarteret fra pause til situeret handlingsrum og peger på betydningen af nærværende, fleksible rammer, der kan understøtte kollektive begyndelser.



*Nøgleord: frikvarter; situeret handlingsrum; børns handlemuligheder; relationel rumteori; kritisk psykologi; kropslig orientering*

### Indledning

Frikvarteret er både reguleret og uforudsigeligt: legegrupper planlægges – men et »nu spiller vi« kan ændre alt. Artiklen spørger: Hvordan bliver frikvarteret i praksis til et frirum – inden for skolens regler, zoner og tilsyn? Spørgsmålet er centralt for børns fællesskab, initiativ og trivsel. På baggrund af etnografisk feltarbejde i 0.-4. klasse undersøges situationsbundne begyndelser: korte øjeblikke, hvor orientering, krop og sted åbner – eller lukker – handlemuligheder, belyst i en ramme af kritisk psykologi og relationelle rumforståelser. Frikvarteret er en central del af børns skoleliv, men vi ved lidt om, hvordan børn faktisk skaber, forhandler og afbryder fællesskaber i disse pauser. En nærmere diskussion af de pædagogiske implikationer ligger uden for denne artikels fokus, men vil blive uddybet gennem det videre arbejde med Ph.d.-projektet »Frikvarteret som frirum og mellemrum«.

I dansk skolekontekst betegner frikvarter pauser mellem undervisningstimerne og fungerer samtidig som metafor for et tidsrum præget af frihed. Etymologisk antyder fri + kvarter en standardiseret pause, og i skolen dækker begrebet de organiserede pauser uanset længde (DSL, n.d.). Set fra et børneperspektiv fremstår frikvarteret som en ramme, hvor tid og sted kan muliggøre social dyrkelse af kammeratskaber og egeninitierede projekter (Rasmussen, 2009). Frikvarteret har historisk været udspændt mellem frihed og kontrol og er formet af skiftende regulerings- og designregimer (Larsson, Norlin & Rönnlund, 2017). På tværs af historiske perioder understreges skolegården som socialt rum, hvor hierarkier og fællesskaber forhandles, og hvor formål og praksisser varierer (London, 2019; Larsson & Rönnlund, 2021).

Artiklens analyse bygger på en række centrale begreber: frikvarter betegner skolens organiserede pauser som tids-rum. Frirum anvendes analytisk om situationsbundne åbninger i børns handlemuligheder – ikke som idealiseret regelløshed, men lejligheden hvor rammer og sociale ordninger muliggør initiering, samvær og skabende deltagelse. Begyndelser betegner de mikroepisoder, hvor en sådan åbning sættes i gang, mens handlebaner er de konkrete forløb, der stabiliseres – eller glipper – på den baggrund. *Power-geometry* henviser til den ujævne fordeling af adgang og rækkevidde, som former for hvem, hvor og hvornår begyndelser kan realiseres.

### Forskningsspørgsmål

Under hvilke betingelser realiseres frikvarteret som frirum i praksis, og hvordan lukkes sådanne åbninger igen?

### Delspørgsmål

1. Mikroforløb: Hvilke handlemuligheder bliver synlige i mikroepisoder, og gennem hvilke mekanismer – orienteringer, kropslig koordination, og stedlige/materielle affordanser-aktualiseres de eller glipper de her og nu?
2. Rammer i brug: Hvordan oversættes regler, zoner, og tilsyn til konkret brug i situationen, og hvilken betydning har voksent nærvær/fravær for, at en begyndelse får fodfæste?
3. Fordeling: Hvordan fordeles adgang og rækkevidde – hvem kan samle et »vi« – på tværs af børn og situationer?

Forskningsspørgsmålene udspringer af behovet for at forstå frikvarteret som situeret praksis frem for institutionel kategori. Mens tidligere forskning har belyst frikvarterets regulering, overvågning og pædagogiske intentioner (fx Larsson et al., 2017; London, 2019), vides mindre om, hvordan børn faktisk aktualiserer handlemuligheder i de korte, kropsligt og materielt forankrede øjeblikke, hvor frirum kan opstå. I forlængelse af kritisk psykologi (Holzkamp, Højholt, Schraube) og relationelle rumforståelser (Massey, 2005) er spørgsmålene derfor rettet mod, hvordan betingelser, mekanismer og fordeling samvirker i sådanne mikroepisoder.

### Teori

Artiklen bygger primært på tre teoretiske spor: kritisk psykologi, relationel rumteori og kropslig orientering. Undersøgelsen er forankret i kritisk psykologi i den subjektvidenskabelige tradition: udgangspunktet er børns grunde til at handle, og handlemuligheder forstås som relationer mellem interesser og institutionelt organiserede betingelser (Holzkamp, 2013; Schraube & Osterkamp, 2013). Børn betragtes som personer, der koordinerer hverdagsliv på tværs af praksisser, og deltagelse forstås som bevægelser og positioneringer snarere end egenskaber (Dreier, 2008, 2009). Fokus er på de fælles anliggender – de konkrete situationer, hvor børn må forhandle samarbejde, uenighed og fordeling af opgaver – og hvor forskellige betingelser samtidig åbner for og begrænser, hvad deltagelse kan være (Højholt, 2011; Schraube & Højholt, 2016). Kroppen behandles ikke som et biologisk vedhæng, men som sansende og funktionel materialitet, der medvirker i, hvad der faktisk kan lade sig gøre her og nu; tempo, rytme, kraft, berøring og affekt indgår på linje med regler og relationer (Huniche, 2022a, 2022b).

Perspektivet belyses rumligt gennem en relationel forståelse af sted: skolegården fremstår med Masseys (2005) perspektiver som et uafsluttet *throwntogetherness* under *power-geometry*. »Stedet« opstår og genforhandles mellem ordninger (skema, zoner, tilsyn), børns relationer/projekter og materialitetens muligheder og begrænsninger (Massey, 2005). For at præcisere mikroforløb i disse rumlige forhandlinger anvendes Ahmeds begreb om orienteringer til at begrebsliggøre kroppes rettedhed mod det, der ligger »lige for«. Orientering gør det muligt at følge små skift i blik, rytme og retning, hvor handlebaner åbner eller glipper, og hvor materialitet, krop og vaner peger mod bestemte brugsmåder af rummet (Ahmed, 2006).

Fortolkende anvendes en deleuziansk optik, hvor frikvarterets mellemrum forstås som felter for forskel og blivelse, hvor det virtuelle (reelt potentiale, endnu ikke aktualiseret) kan træde frem i mikroforløb (Deleuze, 1990, 1994). Sådanne øjeblikke kan beskrives som sammenkoblinger (*assemblages*), hvor nye forbindelser og handlebaner momentant opstår. Skellet mellem sribede og glatte rum bruges ikke som ontologi, men som analytisk følsomhed for, hvordan regulerede ordninger indimellem udglattes i praksis, når krop, materialitet og timing kobles på nye måder (Deleuze & Guattari, 1987). Sribede rum betegner i artiklen skolens regulerede ordninger (zoner, regler, tidsrytme, tilsyn), mens glatte rum betegner de øjeblikke, hvor disse ordninger i praksis midlertidigt udglattes gennem børns initiativer, kropslig koordinering og materialitet, så andre handlemuligheder bliver mulige.

Set i forlængelse heraf forstås frirum ikke som fravær af magt, men som øjeblikke, hvor regler, orienteringer og materialitet falder i hak og øger børns handlemuligheder. Normativt knytter det an til pluralitet og natalitet (Arendt 2021, 2023): at noget nyt kan begynde mellem mennesker, og til Biestas idé om »den smukke risiko« (Biesta 2011, 2014): at sådanne

begyndelser ikke kan planlægges fuldt ud, men kan understøttes gennem åbne, nærværende rammer.

Samlet fungerer teorierne som et analyseapparat med komplementære funktioner: den kritisk-psykologiske ramme adresserer børns grunde og projekter; Massey rumliggør disse som produceret af samtidige relationer og ordninger; Ahmed præciserer de kropslige orienteringer, hvor handlebaner åbner eller glipper; og Deleuze/Deleuze & Guattari bidrager fortolkende med et begrebsapparat til at beskrive begyndelser og momentane udglatninger af regulerede rum. Begreberne anvendes således som analytisk følsomhed for forskydninger i regulering – ikke som en fast opdeling af skolegården. Denne teoretiske syntese er vigtig, fordi den gør det muligt at analysere frikvarteret som både kropslig, social og institutionel praksis, hverken reduceret til børns indre erfaringer eller til skolens struktur. Den giver et begrebsapparat til at forstå, hvordan handlemuligheder opstår i konkrete sekvenser, når krop, sted og ordning midlertidigt kobles sammen.

Denne syntese nedtoner lineære årsagsforklaringer og individuelle træk og flytter blikket til sekvensnære forløb og fordelte adgangsbetingelser, som danner grundlag for de efterfølgende analyser.

### Metode

I artiklen præsenteres tre empiriske cases, der på forskellig vis fremstiller, hvordan frirum opstår eller forbliver lukket i frikvarterets praksis. Grundlaget er et etnografisk feltarbejde gennem 10 måneder på to danske folkeskoler i 0. – 4. klasse med deltagende observationer af frikvarterer og skoledage, gående samtaler med børn samt tre æstetiske workshops. Metodevalget er styret af forskningsspørgsmålene: at kunne følge mikroepisoder, hvor krop, materialer og relationer gør en forskel her og nu – altså processer, der sjældent lader sig indfange i interviews alene. Deltagende observation giver adgang til de sekvensnære forløb, hvor handlemuligheder aktualiseres eller glipper; gående samtaler fastholder børnenes egne grunde i situationer, hvor de peger, viser og kommenterer i bevægelse (Rasmussen, 2017). De æstetiske workshops udvider datagrundlaget med kropslige/affektive ytringer (dukketeater, sang, dans, ler, tegning), der kan gøre intensitet, retning og alternativ mulighed synlig – dimensioner, som ikke altid træder frem i observationer eller verbale udsagn alene (Pink, 2009; Falkenberg & Sauzet, 2023). Artiklen præsenterer tre udvalgte cases, som illustrerer centrale indsigter, selvom ikke alle undersøgelsesformer er repræsenteret.

Æstetiske udtryk behandles som viden i egen ret, ikke blot som illustrationer, men som erkendelsesformer, der sanseligt formidler affektive og kropslige aspekter af deltagelse. Med Pink (2009) forstås disse udtryk som multisensoriske data, mens Falkenberg & Sauzet (2023) fremhæver, at æstetiske metoder kan forstærke adgangen til det endnu-ikke-sagte, altså det, der mærkes og sanses, før det kan artikuleres.

Undersøgelsen er abduktiv og tematisk, informeret af kritisk psykologi og relationelle rumforståelser: mikroepisoder fra skolegården kobles til institutionelle rammer, der former børns handlemuligheder (Dreier, 2008; Højholt, 2011; Schraube & Højholt, 2016; Massey, 2005). Materialet (feltnoter, gående samtaler, æstetiske produkter/fortællinger) læses sekvensnært. Der undersøges *begyndelser/glip*, *kropslig koordination* (tempo, rytme, greb, blikke) og stedlige/materielle affordanser. For at adressere spørgsmålet om hvem kan samle et vi, ses efter »vi-startere«: *initiering* (første markør som »nu spiller vi« eller kropslig opsætning), *materiel nøgle* (fx bold/byggeobjekt), *rumlig centralitet* (placering hvor andre

kan koble sig på), *relationel anerkendelse* (andre bliver/svarer/indtager positioner) og *position* (fx klassetrin).

Arbejdet er forankret i et kritisk børneperspektiv forstået som en metodisk og analytisk bestræbelse på at nærme sig børns deltagelse på deres egne præmisser, samtidig med at forskerens position uundgåeligt medproducerer og filtrerer, hvad der kan blive synligt (Warming, 2019). Dette perspektiv er videnskabsteoretisk informeret af kritisk psykologi i en subjektvidenskabelig tradition, hvor viden søges gennem børns situerede førstepersonsperspektiver på deres handlemuligheder. Deltagende observation, gående samtaler og æstetiske metoder er derfor valgt, fordi de giver adgang til de kropslige, relationelle og materielle betingelser, som former, udvider og begrænser børns muligheder i praksis. Det analytiske børneperspektiv retter sig dermed mod børns orienteringer og grunde i konkrete situationer frem for forklaringer løstrevet fra praksis.

Studiet følger gældende forskningsetik og GDPR: frivillig deltagelse med informeret samtykke (børn informeret alderssvarende), krypteret opbevaring og anonymisering af data; potentielt genkendelige detaljer er ændret i formidlingen (Gulløv & Højlund, 2003; Warming, 2020; Europa-Parlamentet og Rådet, 2016).

### Analyse

Frikvarteret forstås her som et relationelt *throwntogetherness* (Massey, 2005), hvor regler, materialer, relationer og tid kastes sammen og danner situationsbundne betingelser for, hvad der kan lade sig gøre. Analysen følger de mikrosekvenser, hvor overgangene mellem skolens ordninger og børns brug af rummet forhandles i praksis – hvor orienteringer, kroppe og materialitet kortvarigt kobles på nye måder og åbner for begyndelser.

### Hulen i grøften

En gruppe drenge fra 2. klasse begynder at bygge en hule i grøften ved plankeværket. De samler grene, kvas og jord og slæber tunge sten sammen. Begejstringen stiger, da en dreng finder et gammelt juletræ i skolehaverne – et område, hvor børn egentlig ikke må komme i frikvartererne. »Sådan, det kan noget det her,« siger Fjord.

Senere vil drengene have en stor sten ind i hulen. Mens de løfter, råber Fjord rytmisk: »Kom–kom–kom–kom–så,« og de andre stemmer i. Stenens kant skraber mod håndflader; armene løftes synkront, fødder glider i det våde græs. »Slap af, den er tung,« siger Nicklas, da stenen endelig ligger på plads.

Da frikvarteret slutter, dukker gårdvagten Lars op: »Hvorfor har I bygget dér? Det ville da være bedre mellem træerne.« Området »mellem træerne« er imidlertid forbudt område for 2. klasse i frikvarteret; børnene siger ikke noget og går ind.

I bygningen af hulen undersøges, hvordan materialitet og rammer sammen gør »hule« plausibel netop her (Massey, 2005): grøftens dybde, læ fra plankeværket og de løse materialer fordeler adgang og rækkevidde. Fundet af juletræet fungerer som en situationsbunden omkodning af rammen: en ressource uden for den tilladte zone trækkes ind og forøger handlemulighederne her og nu. Når remsen »kom–kom–...« synkroniserer greb, tempo og kraft, ser vi kroppen som funktionel materialitet: koordinationen gør begyndelsen praktisk mulig (Hunich, 2022a, 2022b). Her er vi-starteren kollektiv og kropslig: rytmen og den delte byrde (stenen) skaber et *vi*, hvor koordination bærer begyndelsen. Med Deleuze & Guattari (1987) kan det beskrives som en kortvarig glatning af skolens sribede rum: zoner

og tilsyn består, men i praksis udglattes de, når krop og materialitet kobles på nye måder. Da klokken ringer, reterritorialiserer tidsrytmen rummet, og åbningen lukker igen. Begyndelsen viser her, hvordan kropslig koordination og stedlige affordanser kan momentant udvide handlemulighederne – et frirum, der ikke opstår på trods af skolens regulering, men gennem dens midlertidige omkodning.

#### Når invitationen udebliver

Casen er fra en æstetisk workshop i 4. klasse med overskriften *frikvarter*. Louise fremstiller en tegning i to felter og fortæller, at hendes frikvarterer har to former: alene som »Dampfyre« eller sammen med en anden fra klassen. I venstre felt vises fantasilegen, hvor der indgår en fantasi-ven; i højre ses en samtale med en klassekammerat om en bamse.

Senere, da læreren fordeler legegrupper, spørger Louise to piger, om de vil lege. Begge svarer, at de vil gå rundt alene. Da den sidste siger, at hun vil gå alene, sænker Louise blikket; hænderne forsvinder ned i ærmerne, og vejtrækningen bliver tung et øjeblik. Louise går ud alene i skolegården; de to piger går ud og leger sammen.



På tegningen vises til venstre fantasilegen, hvor der indgår en fantasi-ven, til højre en samtale om en bamse med en anden pige.

Analysen søger at anlægge et analytisk børneperspektiv ved at følge Louises egne orienteringer og handlebaner frem for at forklare situationen udefra. Det betyder, at hendes æstetiske udtryk og kropslige reaktioner fortolkes som intenderede forsøg på at skabe forbindelse og mening i en situation, hvor adgangen til fællesskab glipper.

I tegningen aflæses placering, størrelsesforhold og linjeføring som tegn på retning og rækkevidde i Louises handlebane: I både højre og venstre scene er Louise tegnet størst – fantasi-vennen er næsten lige så lille som græsset, og pigen som Louise taler med om en bamse er tegnet mindre og heller ikke placeret ud for Louise. Louise tegner sig selv markant større end de øvrige figurer, som næsten forsvinder. Det visualiserer en kropslig intensitet, der fastholder hende som handlende subjekt, også når fællesskabet glipper. Tegningens to felter tydeliggør denne dobbelthed – mellem det fælles og det alene.

Louises orientering mod »at være sammen« forrykkes af afvisningerne (Ahmed, 2006): det, der før lå »lige for«, glider ud af rækkevidde. Fantasilegen fungerer som en situationsbunden åbning, ikke som flugt, men som omkodning af frikvarteret til noget meningsfuldt på egen hånd. Kropslige tegn (mimik, tempo, vejrtrækning) gør åbningen praktisk mulig og synliggør sårbarhed og handlemulighed på samme tid (Hunich, 2022a, 2022b). I et relationelt rumligt blik er dette en *mikro-power-geometry*: retten til at samle et »vi« fordeles her og nu. Afvisningen kan ikke forklares entydigt, den kan hænge sammen med midlertidige alliancer, klassehierarkier eller et ønske om at markere autonomi. Set i et kritisk-psykologisk perspektiv bliver afvisningen et udtryk for, hvordan adgang til fællesskab er situeret og forbundet med relationel rækkevidde. Begyndelsen glipper – men i glippet bliver frirummets sårbarhed synlig.

Når fodboldbanen kalder, begyndelser uden voksne

1. klasse er placeret i legegrupper; en gruppe skal mødes ved cykelstativerne. Mathias og Arthur venter, men Albert kommer ikke. Efter fire minutter siger Arthur: »Albert kommer jo ikke – jeg går op til fodboldbanen.« På banen står 3. klasse i midten og taler; et par fra 0. klasse skyder på mål. »Merete har sagt, at vi ikke må spille fodbold,« siger Elias fra 3. »Det kan da ikke gælde længere,« svarer Lucas. »Det var jo det, vi lavede her,« siger Elias. »Det er jo længe siden, nu spiller vi,« siger August. Der deles hold på tværs af klasser, og spillet går i gang.

Den formelle ramme – legegrupper og faste mødesteder – fungerer kun, så længe den vedligeholdes gennem nærvær og synlige markeringer. Da ventetiden trækker ud, forskydes børnenes orientering fra det planlagte mod det, der ligger lige for: banen, bolden og de andre børn. Her kolliderer et tidligere forbud med stedets materielle kald – mål, streger og åben flade – og forhandles i praksis, idet børnene genfortolker rammen som en mulighed for spil.

Begyndelsen opstår her som en situationsbunden forhandling mellem regler, sted og kropslig timing. Den, der kan samle et »vi«, sætter retning: 3. klasse står centralt, 1. klasse kobler sig på; de yngste følger. I Masseys forstand udspiller der sig en *mikro-power-geometry*, hvor position og rækkevidde fordeles i handling. Set med et kropsligt-kritisk psykologisk blik etableres begyndelsen gennem tempo, sparkets rytme og blikkoordination – ikke blot gennem ord (Hunich, 2022a, 2022b).

Med Deleuze & Guattari kan øjeblikket beskrives som en glat bevægelse, hvor skolens sribede rum midlertidigt opløses. Da klokken ringer, reterritoraliseres rummet igen: spillet stopper, og rammerne genindtræder. Casen viser, hvordan pædagogisk styring på afstand mister sin virkning, når den ikke ledsages af nærvær i begyndelsesøjeblikket. Frirum handler her ikke om fravær af kontrol, men om situationsbetinget mulighed for at begynde blandt andre, når orienteringer, materialitet og rytme momentant falder i hak.

## Diskussion

Analysen peger på, at frikvarteret ikke kan forstås som et neutralt eller givet frirum, men som et relationelt og situeret handlingsrum, hvor regler, materialitet, kroppe og relationer konstant forhandles. Denne forståelse forskyder blikket fra, hvad børn gør, til de betingelser, der gør noget muligt – og for hvem. Frirum opstår således ikke gennem fravær af struktur, men i øjeblikke, hvor regler og ordninger midlertidigt falder i hak med børns initiativer og kropslige koordinationer. Det er i disse begyndelsesøjeblikke, at noget fælles kan tage form.

### Ujævn adgang til at samle et »vi«

På tværs af casene bliver det tydeligt, at adgangen til at samle et »vi« er ujævnt fordelt. Visse børn kan sætte noget i gang, som andre følger, mens andres initiativer forbliver ubesvarede. Set gennem Masseys begreb *power-geometry* kan dette forstås som et spørgsmål om relationel rækkevidde – hvem der har adgang til midten af rummet, og hvem der må stå i periferien. Frirum fremstår dermed ikke som en fælles ressource, men som et situeret privilegium, hvor adgang afhænger af position, timing og genkendelse.

Louises situation tydeliggør denne spænding. Hendes forsøg på at etablere et fælles rum mislykkes, men hun fastholder handlekraft gennem fantasilegen. Frirummet viser her sin dobbelte karakter: som mulighed for selvinitieret deltagelse, men også som scene for eksklusion. Dermed bliver friheden til at handle også en frihed til at afvise, og det, der for nogle opleves som åbning, kan for andre opleves som lukning.

### Nærvær som situeret mulighedsbetingelse

De voksnes rolle fremstår i dette lys som et spørgsmål om situeret timing snarere end om kontrol eller fravær. Når børn i *Når fodboldbanen kalder*, genforhandler et forbud, viser det, hvordan styring på afstand mister sin virkning, når den ikke vedligeholdes i praksis. Voksnet nærvær bliver betydningsfuldt i selve begyndelsesøjeblikket – dér hvor noget er ved at tage form, og hvor anerkendelse, blikretning og rytme kan afgøre, om en fælles bane får fodfæste.

Med Biesta (2014) kan dette læses som udtryk for »den smukke risiko«: at den pædagogiske opgave ikke er at styre eller garantere begyndelser, men at skabe betingelser, hvor det uforudsigelige kan finde sted. Det kræver tilstedeværelse uden overtagelse – en form for relationel åbenhed, hvor voksne indgår som medaktører i børns situerede eksperimenter.

### Frikvarteret som fremtrædelsesrum

Set i lyset af Arendt (2021, 2023) kan frikvarteret forstås som et *fremtrædelsesrum* – et sted, hvor børn handler og viser sig for hinanden. Denne optik forskyder forståelsen fra frikvarteret som pause til frikvarteret som arena for pluralitet, hvor noget nyt kan begynde mellem mennesker. De momentane åbninger, som analysen identificerer, kan dermed læses som mikroskopiske udtryk for natalitet – det at noget uforudset kan opstå i samspil mellem børn, materialitet og tid.

I en deleuziansk optik kan disse åbninger beskrives som glatninger i et ellers stribet landskab – som midlertidige sammenkoblinger (*assemblages*), hvor det virtuelle potentiale aktualiseres i praksis (Deleuze, 1990, 1994; Deleuze & Guattari, 1987). Denne bevægelse mellem regulering og spontanitet er ikke et problem, men en nødvendig spænding for, at begyndelser kan finde sted.

### Pædagogiske implikationer

At betragte frikvarteret som handlingsrum i tilblivelse peger på behovet for pædagogisk sensibilitet over for de mikroøjeblikke, hvor noget er ved at begynde. Her bliver det væsentligt at se tilsyn og struktur som justerbare praksisser snarere end faste ordninger. Fleksible zoner, taktisk tilstedeværelse og opmærksomhed på, hvem der faktisk har rækkevidde til at samle et »vi«, kan skabe betingelser for kollektive begyndelser uden at kvæle det uforudsigelige.

Frikvarteret kan dermed forstås som skolens miniature af et fælles handlingsrum – et sted, hvor børn eksperimenterer med at handle blandt andre og prøver at gøre noget sammen. Den

pædagogiske opgave er ikke at beskytte frikvarteret mod det uforudsigelige, men at nære dets potentiale for, at noget nyt kan tage form.

### Konklusion

Analysen viser, at frirum ikke er givet på forhånd, men opstår situeret i korte øjeblikke, hvor børns orienteringer, kropslige koordinationer og stedlige affordanser momentant falder i hak. I disse begyndelser bliver noget muligt – et fælles handlingsspor, der både er kropsligt, materielt og relationelt forankret. Samtidig viser undersøgelsen, at adgangen til at begynde ikke er lige fordelt. Hvem der kan samle et »vi«, og hvor og hvornår en begyndelse får fodfæste, afhænger af positioner, rytmer og af de voksnes tilstedeværelse eller fravær.

Denne forståelse forskyder frikvarteret fra at være tænkt som pause til at blive forstået som handlingsrum i tilblivelse – et sted, hvor handlemuligheder forøges i situationen, snarere end et fravær af regulering. Begyndelser kan her beskrives som overgangen fra potentiel til faktisk fælles handling, når krop, relationer og materialitet kortvarigt forbindes på nye måder. De glipper igen, når tidlige og organisatoriske rytmer genaktiveres, eller når den relationelle rækkevidde mangler (Massey, 2005; Ahmed, 2006; Huniche 2022a, Huniche 2022b).

I forlængelse heraf peger fundene på betydningen af pædagogisk nærvær i begyndelsesøjeblikket og af rammer, der kan justeres lokalt, så situerede åbninger kan få plads frem for at lukkes af standardiserede regler. Set som et muligt fremtrædelsesrum (Arendt 2021, 2023) rummer frikvarteret en særlig værdi, fordi det opstår, når børn handler og taler blandt andre. Denne værdi knytter sig til Biestas (2014) idé om den smukke risiko: at det uforudsigelige ikke kan planlægges, men kan understøttes gennem tilstedeværelse, fleksible zoner og opmærksomhed på, hvem der faktisk får mulighed for at samle et fælles »vi«. Frikvarteret fremstår dermed ikke blot som et pusterum mellem lektioner, men som et sted, hvor børn – gennem krop, sted og relation – afprøver, hvordan noget kan begynde i fællesskab.

### Perspektivering

Frikvarterets status som forhandlet frirum peger ikke blot på behovet for pædagogisk sensibilitet her og nu, men også på en bredere refleksion over, hvordan skolen kan rumme uforudsigelige og situerede former for deltagelse. I stedet for at kontrollere det uforudsigelige kan lærere og pædagoger understøtte det ved at være til stede på måder, der gør det muligt at gribe de begyndelser, der opstår i mødet mellem børn, materialitet og rammer.

Pædagogisk kalder det på en praksis, hvor zoner og tilsyn ikke blot håndhæves, men forhandles i samspil med børns egne projekter og fællesskaber. Når voksne understøtter eller deltager som medaktører i børns leg og eksperimenter, kan det stribede rum momentant gattes ud og give plads til uforudsigelige, men meningsfulde begyndelser.

I et bredere perspektiv rejser dette spørgsmålet om, hvordan skolens strukturer kan organiseres, så de ikke blot beskytter børns frirum, men også giver rum for, at noget nyt kan begynde.

## Referencer

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388074>
- Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken* (J. Wrang, Overs.). Forlaget Klim. (Originalt udgivet 1958 som *The Crisis in Education*).
- Arendt, H. (2023). *Menneskets vilkår* (C. Dahl, Overs.). Gyldendals Filosofibibliotek. (Originalt udgivet 1958 som *The Human Condition*).
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Klim.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Deleuze, G. (1990). *The Logic of Sense* (M. Lester & C. Stivale, Trans.). Columbia University Press. (Orig. 1969)
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition* (P. Patton, Trans.). Columbia University Press. (Orig. 1968)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Orig. 1980)
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (n.d.). *Frikvarter*. I *Den Danske Ordbog*. Hentet 2.10.25 <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=frikvarter>
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619519>
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0959354309103539>
- Europa-Parlamentet og Rådet. (2016). *Forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 (Databeskyttelsesforordningen/GDPR)*. *Official Journal of the European Union*, L119, 1-88.
- Falkenberg, H., & Sauzet, S. (2023). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Hestbech, A., & Nielsen, J. (2025). *I pausen opstår musikken: Entreprenante og skabende fællesskaber i skolens frikvarterer*. *Kognition og Pædagogik*.
- Holzkamp, K. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (E. Schraube & U. Osterkamp, Eds.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137296436>
- Huniche, L. (2022a). *Fra organisme til krop i den kritiske psykologi: Et bidrag til kategoriudvikling om krop*. *Nordiske Udkast*, 50(1), 18-30. <https://doi.org/10.7146/nu.v50i1.153130>
- Huniche, L. (2022b). *Teoriudvikling på kritisk psykologisk grundlag: Om dialektikken mellem grundlagskategorier og enkeltteoretiske begreber*. *Nordiske Udkast*, 50(1), 4-17. <https://tidsskrift.dk/nu/article/view/153128>
- Højholt, C. (Ed.). (2011). *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsson, A., Norlin, B. & Rönnlund, M. (2017) *Den svenska skolgårdens historia – Skolans utemiljö som pedagogisk och socialt rum*. Nordic Academic Press.

- Larsson, A. & Rönnlund, M. (2021) *The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces*, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21:2, 139-150  
<https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1755704>
- London, R.A. (2019) *Rethinking Recess – Creating Safe and Inclusive Playtime for All Children in School*. Harvard Education Press.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446249383>
- Rasmussen, K. (2009) *Frikvarter – et eksistentielt mellemrum*. *Unge Pædagoger* (2), s. 4-19.
- Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. In Kampmann, J. Rasmussen, K. & Warming, H. (Eds.), *Interview med børn* (pp.69-93). Hans Reitzels Forlag.
- Schraube, E., & Højholt, C. (Eds.). (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. Routledge.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (Eds.). (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populærflydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. In K. E. Petersen & L. Ladefoged (Eds.), *Forskning med børn og unge*. Hans Reitzels Forlag.

#### Biografi

Astrid Margrethe Hestbech er ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet og lektor ved Professionshøjskolen Absalon. Hun forsker i børns hverdagsliv, skole- og fritidspædagogik og har en særlig interesse for æstetiske, musiske og kreative processers betydning for deltagelse, læring og fællesskaber. Astrid Hestbech er cand.comm. i performance-design og dansk og er uddannet folkeskolelærer. Profil: [Astrid Margrethe Hestbech – Publikationer – UC Viden – Professionshøjskolernes Videndatabase](#)

