

Förskjutningar i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien – mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik

Carin Falkner¹

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University

Ann Ludvigsson

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University

Maria Öksnes

Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet

Agneta Knutas

Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet

Björg Kjaer

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

ABSTRACT

Skolefritidsordning (SFO)/fritidshem har sitt ursprung i den nordiska modellen där utbildning ansågs vara en förutsättning för rättvisa, likvärdighet, social inkludering och demokratiskt deltagande. Den nordiska modellens enhetsskola kom i skymundan under 2000-talet i samband med konkurrensstatens och kunskapsskolans inträde med ett ökat fokus på nyttoorienterad kunskap, mätbara resultat och individuellt ansvar. Mot bakgrund av det vill vi genom en in- och utläsning undersöka, vilket innehåll som SFO/fritidshem i de tre skandinaviska länderna Danmark, Norge och Sverige tillskrivs via centrala styrdokument. Vår inläsning visar att SFO/fritidshem fått ett dubbelt uppdrag med motstridiga uppgifter; å ena sidan rekreation och lek och å andra lärande i riktning mot måluppfyllelse. Utläsningen visar att styrdokumentens innehåll har en slagsida åt det sistnämnda. Konkurrensstatens logik och kunskapsskolans dominans har ökat polariseringen i fritidshemmets uppdrag. Bärande element i den nordiska modellen kolonialiseras och blir till retorik för att legitimera konkurrensstatens logik.

INLEDNING

I den här artikeln undersöks det innehåll som skolefritidsordning (SFO)/fritidshem i de tre skandinaviska länderna Danmark, Norge och Sverige tillskrivs via centrala styrdokument. Fritidshem med sitt ursprung i den så kallade *Nordiska modellen* har av tradition varit en plats för rekreation där lek, skapande och sociala dimensioner varit centrala. Dessa värden är också knutna till enhetsskolan. I vår tid pågår en diskussion där skolans innehåll diskuteras som en motsättning mellan den nordiska modellens enhetsskola och konkurrensstatens kunskapsskola (Pedersen, 2011; Thuen, 2018). Tidigare forskning visar också att en förändring i riktning mot kunskapsskola, kunskapseffektivitet och konkurrens kan iakttas i de tre skandinaviska ländernas styrdokument (Öksnes et al., 2014).

Under 2000-talet har det utbildningspolitiskt blivit ett ökat fokus på att skolan ska producera individuell mätbar kunskap, vilket syns i de tre skandinaviska ländernas styrdokument. Det har både i Norden och i Europa lett till ett ökat fokus på elevers tid utanför undervisningstiden. Elevernas fritid organiseras till exempel genom schemalagda aktiviteter, så kallad *extended education*. Aktiviteterna ska gynna akademiska prestationer såväl som lärande i allmänhet (Stecher et al., 2013). Utvecklingen av utbildningslandskapet i riktning mot kunskap och akademiska prestationer i skolan får konsekvenser för SFO/fritidshem.

Generellt finns liten systematiserad och dokumenterad kunskap om innehåll i SFO/fritidshem i Skandinavien. Med utgångspunkt i den Nordiska modellens värderingar å den ena sidan och konkurrensstatens å den andra är syftet att med en kritisk blick uppmärksamma framträdande politiska förskjutningar i styrdokumentet för SFO/fritidshem i de tre skandinaviska länderna under senare år. Med fokus på förskjutningar ställer vi forskningsfrågan: *Vilket slags innehåll anger de tre ländernas styrdokument?*

För att belysa forskningsfrågan görs först en inläsning och sedan en utläsning av styrdokumentet i de tre länderna (Säfström, 1999).

METODOLOGISK UTGÅNGSPUNKT

Vi gör en tolkande läsning av de tre ländernas styrdokument mot bakgrund av att texter kan förstås på minst två sätt. För det första kan meningsinnehållet förstås på textens egna premisser i sitt eget sammanhang genom att styrdokumentet placeras i sitt historiska och politiska sammanhang, det vill säga *en inläsning*. Konkret anser vi detta sammanhang som präglad av bärande element i den nordiska modellens enhetsskoleprincip och konkurrensstatens kunskapsskolelogik. Poängen är att dokumentet präglas av både och. För det andra kan styrdokumentet förstås på andra premisser än sina egna. Det innebär att styrdokumentet placeras i ett annat sammanhang än vad de är skrivna

i. I utläsningen görs en perspektivförskjutning (Säfström, 1999) där vi diskuterar att bärande element i den nordiska modellen kolonialiseras av konkurrensstatens logik. Bärande element i den nordiska modellen kan förstås som retorik för att legitimera konkurrensstatens logik.

Vi är medvetna om att vi som forskare bär på fördomar, men genom teorier och begrepp skapar vi distans till styrdokumentens innehåll. I dialogen oss forskare emellan har vi utmanat egna fördomar och utvidgat våra förståelsehorisonter kring styrdokumentet i de tre länderna (Gadamer, 2020). I det följande presenteras de dokument som används för att belysa forskningsfrågan.

I Danmark finns två institutionstyper, SFO och fritidshjem (här efter fritidshem), vilka tillvaratar skolbarns skolfria tid utanför hemmet och fritiden i institutionssammanhang. Dessa institutionstyper är förankrade i varsitt lagkomplex, Folkeskoleloven och Dagtilbudsloven. I den analys som här görs av SFO och fritidshem i Danmark används centrala styrdokument för fritidshem, förskoleklass och grundskola. I Danmark finns inga tydliga beskrivningar på nationell nivå av arbetet i SFO. Däremot måste alla SFO göra sina egna beskrivningar av verksamhetsinnehållet utifrån vissa centralt definierade punkter. När det gäller fritidshem beskrivs syftet med dem i Dagtilbudsloven.

I Norge är SFO förankrat i Opplæringsloven. Det har tills nyligen funnits få statliga riktlinjer för SFO utöver lovtexten. Utdanningsdirektoratet ger råd om innehållet och som exempel på innehåll i SFO framhöll Kunnskapsdepartementet de riktlinjer som utarbetats av Utdanningsetaten i Oslo för deras Aktivitetskole (AKS). Vi inledde arbetet med studien med en analys av föreskrifter för AKS i Oslo kommun från 2018, men en nationell rammeplan för SFO gäller från och med hösten 2021. Denna är därför inkluderad i vår analys. Målet med rammeplanen är att skapa riktlinjer för en mer likvärdig skola och fritidsordning i Norge.

Fritidshem i Sverige har sedan 2016 en egen del i Läroplan för grundskolan (Lgr11) där syfte och centralt innehåll i fritidshem beskrivs (Skolverket, 2019). Skolverket (2016) har också givit ut ett kommentarmaterial till läroplanen som tydliggör fritidshemmets uppdrag.

Ovan nämnda styrdokument vilka ligger till grund för analysen har som alla styrdokument avsikten att skapa förändring. Under en yta av till synes neutral språkdräkt är dokumenten normativa eftersom avsikten är att föra samhället i en viss riktning. Styrdokument är uttryck för politiska visioner. Det innebär att styrdokument är resultat av politiska förhandlingar och kompromisser. Därmed ingår de i politiska och professionsmässiga stridigheter, i det här fallet om det innehåll barns fritid ska ha i utbildningssystemet. Det här öppnar sammantaget upp för ett tolkningsrum och genom det möjligheten att kritiskt diskutera styrdokumentet (Säfström, 1999).

SFO/FRITIDSHEM I KUNSKAPSSAMHÄLLET

Innan vi gör en inläsning av styrdokumentet presenterar vi vår analytiska bakgrund i den nordiska modellen och konkurrensstatens logik.

Den nordiska modellen – enhetsskolan

Den nordiska modellen för utbildning utvecklades som en del av uppbyggnaden av ett integrerat (politiskt) välfärdssystem. Denna process byggde på en föreställning om de skandinaviska länderna som etniskt, språkligt och kulturellt homogena.

I det nordiska välfärdsprojektet sågs utbildning som en medborgerlig rättighet som ingick i skapandet av det gemensamma goda, där fostran i demokrati var central. Utbildningen ansågs vara en förutsättning för rättvisa och likvärdighet samt grundläggande för social inkludering och demokratiskt deltagande. Utbildningspolicyn lade vikt vid en lokalt förankrad skola där utbildning sågs som en väg till ökad social mobilitet (Aasen, 2003). Implementeringen av den nordiska modellen för utbildning hade således både ett ekonomiskt och socialt syfte. Parallellt finner vi även ett ekonomiskt långsiktigt nyttopår. Staten satsade ekonomiska medel för att medborgarna skulle kunna uppnå högre utbildningsnivå, vilket i förlängningen förväntades bidra till nationens ekonomiska tillväxt. Viktigt i vårt sammanhang är att de sociala ambitionerna byggde på idén om att skapa solidaritet och samhällslik sammanhållning genom att låta alla elever oavsett social bakgrund gå i samma skola. Det som ideologiskt kallades enhetsskolan skulle bidra till en samhällslik anda byggd på samarbete snarare än konkurrens. Det politiska målet var socialisering av kommande generationers demokratiska medborgare.

Enhetsskolan skulle vara en scen för elevers demokratiska socialisering och uppfattades som ett demokratiskt samhälle i miniatyr (Karlsen, 2011). Införandet av SFO/fritidshem i de tre länderna baserades på samma breda samhällslika värderingar som enhetsskolan där rättvisa och lika värde sågs som grundläggande för social inkludering och demokratiskt deltagande. Således sågs SFO/fritidshem som ett komplement till hemmet och skulle inte ge fördelar utbildningsmässigt. Forskning på området pekar på en tradition där SFO/fritidshemmets innehåll legat nära den nordiska modellens värderingar (Öksnes et al., 2014).

Efterhand fick enhetsskolan kritik för att vara allt för upptagen av omsorg, relationer och lek (Karlsen, 2011). I slutet av 1980-talet försvagades den nordiska modellen på grund av globala, internationella och nyliberala politiska strömningar (Wahlström, 2011). Förändringarna visade sig bland annat genom implementering av ny styrningsmodell i statlig och kommunal administration (offentlig sektor) för att stärka ekonomi och effektivitet genom konkurrens (Karlsen, 2011).

Konkurrensstatens logik – kunskapsskolan

Som en konsekvens av fokus på ekonomi och effektivitet, vilket vi kan se i styrdokument inom utbildningssystemet, följer en orientering bort från demokratisering, tilltro till fostran i demokrati i linje med vår förståelse av den nordiska modellen. I stället ser vi en variant av demokrati i termer av valfrihet och individen som brukare av offentliga tjänster i enlighet med New Public Managements (NPM) centraliserade konkurrens- och effektivitetslogik. En ytterligare konsekvens av politisk konkurrens- och effektivitetslogik är att ”output” förstås i förhållande till varje krona som förbrukas per elev (Karlsen, 2011). Fokus på ”output” innebär tillika en förskjutning från utbildningens innehåll till den enskildes läranderesultat, utveckling av kompetenser och eget ansvar för lärande, vilket beskrivs som en ”lärings- och kompetanspolitisk vändning” (Korsgaard et al., 2017, s. 360) vilken inleddes med en rad rapporter från OECD, EU och UNESCO under åren 1993–1996. De så kallade PISA-undersökningarna som sammanställer skolelevs kunskaper i skolämnen i olika länder har haft särskilt starkt inflytande på länders nationella utbildningspolitik (Pedersen, 2011). Välkänt är att administrationen växer och fokus hamnar på att inspektera, utvärdera samt följa upp resultat (Ball, 2003). Den nordiska modellens enhetsskola, med fokus på demokratisk fostran genom samarbete, solidaritet och socialiseringen av individer i en gemenskap (med många skilda åsikter och perspektiv) kommer i skymundan när konkurrensstaten och kunskapsskolan lyfter fram individens eget ansvar för att nå mål i utbildning och framhäver kvalitet med begrepp som färdighet och kompetens (Karlsen, 2011).

INLÄSNING – ATT FÖRSTÅ STYRDOKUMENTEN I SITT SAMMANHANG

Med spänningen mellan den nordiska modellen och konkurrensstatens logik har vi lagt en bakgrund till inläsningen i de tre skandinaviska ländernas styrdokument.

Danmark

I Danmark har såväl SFO som fritidshem varit definierade som pedagogisk verksamhet med krav på att en del av personalen ska ha en pedagogisk utbildning. Undervisningsministeriet i Danmark har slagit fast att ”SFO'er er en del af folkeskolen, og derfor følger den folkeskoleloven” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å., st. 1). Ministeriets hemsida informerar om att kommuner kan etablera SFO i anknäring till en eller flera skolor och hänvisar till Folkeskoleloven. Kommunens möjligheter att erbjuda plats i fritidshem sker med utgångspunkt i Dagtilbudsloven och omtalas därför separat (LBK nr 2 af 06/01/2020; LOV nr 501 af 06/06/2007). Styrdokumentet för SFO visar att de är en del av skolan, men i det nationella styrdokumentet formul-

eras inte konkreta beskrivningar av verksamheten i SFO. Däremot hänvisas till Folkeskolelovens förmålsparagraf, av vilken det framgår att:

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. (LBK nr 823 af 15/08/2019, s. 1)

I beskrivningen av skolans struktur och innehåll nämns inte SFO. I bekendtgørelsen för Skolefritidsordninger från 2014 åläggs alla SFO att göra egna lokala beskrivningar av det pedagogiska innehållet. Från centralt håll ges endast riktlinjer för vad dessa lokala dokument ska fokusera på. Det första som framhävs är: ”samspillet mellem skolefritidsordningens pædagogiske aktiviteter, skolens undervisning og samarbejdet mellem skole og hjem” (BEK nr 699 af 23/06/2014 § 2, st. 2). Utöver det görs obligatoriskt att alla SFO i sina mål och innehållsbeskrivningar redovisar ”i hvilket omfang og i givet fald på hvilken måde skolefritidsordningen (...) tilbyder lektiestøtte, herunder (...) i forhold til (...) faglig fordybelse i undervisningstiden” (§ 2, st. 3). Vidare läggs vikt vid arbete med barn i behov av särskilt stöd och aktiviteter med fokus på kropp, rörelse, idrott och hälsa, gärna i samarbete med den lokala idrottsrörelsen. I styrdokumentet preciseras att personalen i SFO måste reflektera över ”balancen mellem voksenorganiserede og børnenes selvvalgte aktiviteter med henblik på at sikre børnenes medindflydelse på, hvad de skal foretage sig i skolefritidsordningen” (§ 2, st. 4).

Som svar på att många kommuner flyttar barn från förskolan till SFO tre till fyra månader innan skolstarten, preciseras att också den här övergångsperioden mellan förskola och skola måste ha ett lärandesyfte:

For børn (...) som benytter skolefritidsordningen forud for skoleårets begyndelse, skal skolefritidsordningen, i perioden indtil undervisningspligten indtræder, enten arbejde med de kompetenceområder, der arbejdes med i børnehaveklassen (...) eller temaerne i den pædagogiske læreplan, jf. dagtilbudslovens § 8, stk. 4. (BEK nr 699 af 23/06/2014 § 40, st. 4)

Påfallande är att leken inte omnämns i styrdokumentet för SFO. Dock omtalas leken i anknytning till förskoleklassen, vilken SFO ska samverka med. Det preciseras också att SFO ska samarbeta med och stödja skolans undervisning. De som undervisar i förskoleklassen måste vara utbildade förskollärare. Förskoleklassen ingår sedan 2009 som obligatorisk del av skolan och har sedan 2003 haft en egen läroplan med fokus på sex kompetensområden. Förskoleklassens verksamhet beskrivs som att: ”Leg skal udgøre et centralt

element i undervisningen med vægt på legens egenverdi og læring gennem leg og legelignende aktiviteter” (BEK nr 186 af 05/03/2018 § 2, st. 2).

Fritidshem är inte en del av skolan, men regleras av Dagtilbudsloven, till vilken även förskolan hör. Båda verksamheterna har tidigare varit en del av sociallagstiftningen, men blev till följd av den ökande juridiska regleringen samlade i en separat lag 2007. I Dagtilbudslovens avsnitt om fritidshem är leken inte nämnd. Däremot framhävs ett barnperspektiv som centralt för fritidshemmets verksamhet och som fokus i så kallade obligatoriska barnmiljöbedömningar, vilka varje fritidshem måste utarbeta. Lekens betydelse kan dock uppfattas implicit: ”Det pædagogiske arbejde i fritidshjem skal respektere og understøtte børns selvvalgte aktiviteter og samtidig indeholde pædagogisk tilrettelagte aktiviteter” (LBK nr 2 af 06/01/2020; Dagtilbudsloven § 45, st. 1). Det innehåll som styrdokumentet beskriver att fritidshem ska ha uttrycks i områdena: barns ”sproglige, æstetiske og kropslige udtryksformer, sundhed og kendskab til naturen.”, ”give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati”, ”bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evne til at indgå i forpligtende fællesskaber”. Fritidshemmet ska samarbeta med skola och föräldrar för att skapa en sammanhängande övergång mellan skolans ”undervisningsdel og fritidshjemmet. Fritidshjem skal give børn mulighed for lektielæsning” (LBK nr 2 af 06/01/2020; Dagtilbudsloven § 45, st. 6).

Undervisningsministeriet understryker att de lokala målen och innehållsbeskrivningarna för SFO måste redovisa ”hvordan skolefritidsordningerne skal medvirke til udmøntningen af kommunens sammenhængende børnepolitik” (BEK nr 699 af 23/06/2014 § 2, st. 1). Detta innebär att trots SFO:s nära anknytning till skolan ges verksamheten ändå traditionella socialpolitiska välfärdsuppgifter. Den sammanhängande barnpolitiken har sin lagmässiga grund i Lov om Social Service och har som ändamål att ”(...) sikre sammenhængen mellem det generelle og forebyggende arbejde og den målrettede indsats over for børn og unge med behov for særlig støtte.” (LBK nr 798 af 07/08/2019 § 19, st. 2). Det innebär att SFO på samma sätt som fritidshem ska medverka till social integration i samhället och särskilt värna utsatta grupper ur ett inkluderande perspektiv.

Norge

Den verksamhet som bedrivs i norsk SFO har definierats som icke-pedagogisk (Hogsnes, 2019). Det finns heller inga krav på att personalen har pedagogisk utbildning. I Norge är SFO förankrad i Opplæringsloven § 13-7 som säger att ”kommunen skal ha et tilbud om skolefritidsordning (SFO) før og etter skoletid for 1. – 4. årstrinn og for barn med særskilte behov for 1. – 7. årstrinn” (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Den senaste förändringen av styrdokument finns i Norge. En nationell föreskrift om rammeplan för SFO är antagen från 1 augusti 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den tar sin

utgångspunkt i de värden och principer som ligger till grund för norsk utbildning (Opplæringsloven) exempelvis respekt för människovärde och natur, jämlikhet och solidaritet. Under rubriken ”Overordnet om innhold” framkommer att:

SFO skal bidra til barnas psykiske helse gjennom å støtte barnas opplevelser av livsglede, mestring og egenverd og deres utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet. Innholdet i SFO skal støtte opp under at alle barn har mulighet til å utvikle vennskap. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3)

Vi läser att SFO ska ”ivareta barnas interesser og introdusere nye aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3) samtidigt som det finns en föreställning om att SFO ska vara nära knutet till skolan:

SFO kan tilby tilrettelagte aktiviteter som støtter opp under skolens innhold. Tilnærmingen i SFO skal imidlertid være en annen enn i skolen, slik at det legges særlig vekt på selvvalgt lek og annen barnestyrt aktivitet (3.1.). (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4)

Rammeplanens vikt vid lek som en del av innehållet är relaterad till ett barnperspektiv och till barndomens egenvärde: ”SFO skal legge til rette for lek som engasjerer og inspirerer barna i aktivitet og til aktivitet, og som kan bidra til allsidig utvikling og læring. Aktiviteten i SFO skal ha et tydelig barneperspektiv” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Under värdegrunden kan vi läsa att: ”Barndommen har sin egenverdi, og SFO skal, i samarbeid og forståelse med hjemmet, ivareta barnas behov for omsorg og tilsyn, og samtidig gi rik mulighet for meningsfull fritid og lek” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Fokus på leken och barndomens egenvärde i rammeplanen kan på flera sätt tolkas som en markant förskjutning från Utdanningsdirektoratets tidigare ideal där de hänvisade till AKS som startade som Oslos lokala variant av SFO.

I rammeplanen för Aktivitetsskolen (AKS) från 2018 (Oslo kommune, 2018a) blev det klart formulerat ett ämnesfokus i tillägg till att ”Aktivitetsskolen skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna” (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2), ska ”Aktivitetsskolen skal være en læringsstøttende arena og bidra til å styrke barnas faglige utvikling. Det skal gis mulighet til leksetid (...)” (Oslo kommune, 2018a, s 4).

Förmålsparagrafen i citaten ovan bygger på Opplæringsloven § 13-7, men i föreskriften för Oslo kommun (2018b) understryks att ”AKS skal være en læringsstøttende arena som bidrar til elevenes læring i bred forstand” (Oslo kommune, 2018b, s. 5). Också i den nationella rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020) är lärande en del av innehållet i SFO: ”Ved å ta utgangspunkt i barnas skaperglede, engasjement og utforskertrang skal SFO

gi en god ramme for helhetlig utvikling og læring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Den stora skillnaden i dokumenten ligger i fokuseringen på lärandet och ämnesinnehållet. Förskjutningen i den nationella rammeplanen kommer till exempel till uttryck på det sättet att egenvärde och barns självvalda aktiviteter framhävs tydligare:

Læring i SFO foregår først og fremst gjennom lek, selvvalgte aktiviteter og samhandling med andre barn og med SFOs personale. SFO skal anerkjenne at å leke er en typisk væremåte blant barn, og at leken har en egenverdi. SFO skal prioritere tid og rom for lek. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2)

Det redogörs också för lekens betydelse för barn i den nya läroplanen (LK20) där leken sägs vara nödvändig för barnens trivsel. Lek och social kompetens var tänkt som bärande princip i all verksamhet också i AKS, men vår tolkning var att leken (som metod) förväntades bidra till ett organiserat lärande. Lärandestödjande aktiviteter i AKS ska lägga vikt vid att individen får upplevelsen av att behärska sitt lärande, vilket i sin tur kan bidra till motivation och dessutom stärka grundläggande färdigheter såsom läsa, skriva och räkna samt muntliga och digitala färdigheter. Aktiviteter ska vara välplanerade och ha tydliga målsättningar och därigenom stödja elevernas lärande i skolarbetet (Oslo kommune, 2018a). Leken som metod är inte klart formulerad i den nationella rammeplanen. Den lokala rammeplanen för AKS lyfter fram fyra temaområden: ”Natur, miljø og bærekraftig utvikling, Fysisk aktivitet, Kunst, kultur og kreativitet, Mat og helse” (Oslo kommune, 2018a, s. 5). Områdenas innehåll är utformande som mål. I till exempel temaområdet Natur, miljø och hållbar utveckling anges att eleverna: ”utforsker (...) nærmiljøet, lærer å orientere seg (...), opplever, beskriver og har samtaler om naturen (...), gis mulighet for undring, refleksjon og utforskning” (Oslo kommune, 2018a, s. 17). Beskrivningarna i de fyra delområdena liknar de punktvisa mål som återfinns i grundskolans läroplaner. Den nationella rammeplanen å sin sida ger mer generella riktlinjer om att begrepp som återfinns i den nya läroplanen Kunnskapsløftet 2020 så som ”Skaperglede, engasjement og utforskertrang”, ”Demokrati og fellesskap” och ”bærekraftig utvikling” ska tas upp.

I stora delar av AKSs rammeplan används ordet elev. I den nationella rammeplanen används ordet barn. Det är intressant att den nationella rammeplanen vid en första anblick så drastiskt skiljer sig från den lokala rammeplanen för AKS i Oslo. Frågan är huruvida vikten vid barndomen och lekens eget värde, barneperspektivet och nedtoningen av ämneslärandet uttrycker symbolpolitik och retorik mer än en reell politik. I rammeplanen för SFO framhävs ”samarbeide med skolen for å skape en best mulig helhet i hverdagen for barna” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Med tanke på att det inte finns krav på pedagogiskt utbildade i SFO, förutom dess ledare, är det intressant att SFO förväntas leva upp till viktiga uppgifter som exempelvis att bidra till att ”utjevne sosiale forskjeller” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

Sverige

Den verksamhet som bedrivs i svenska fritidshem benämns sedan 2010 som undervisning och definieras i Skollagen som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800, s. 2). Skolverket (2016) gav i samband med att fritidshem fick en egen del i läroplanen ut ett kommentarmaterial som tydliggör fritidshemmets uppdrag. Omsorg har i läroplanen en pedagogisk betydelse och ska integreras med lärande och utveckling. I fritidshem ska undervisning tolkas öppet så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I läroplanen betonas att aktiviteter ska ha ett uttalat syfte och progression så att elevernas utveckling och lärande stimuleras. Undervisningen ska knyta an till elevernas kunskaper och erfarenheter från förskoleklass och skola, samtidigt som den blickar framåt. För att inspirera elevernas lärande bör lärmiljön organiseras så att den både rymmer igenkänning och utmaning. Med organisering av lärmiljön avses arbetssätt, uttrycksformer och själva miljön i sig. En sådan lärmiljö kräver dialog med eleverna om vad som intresserar dem och vilka behov de har, men också dialog med samverkansparter som förskoleklass och skola. Lärarna förväntas rikta intressen som fångats upp så att eleverna lär i linje med styrdokumentet. Eleverna ska genom miljön lockas till lärandeaktiviteter vilket kräver att lärarna förmår eleverna att känna sig delaktiga med inflytande över aktiviteterna (Skolverket, 2019).

Att eleverna ska lära är enligt läroplanen ett mål med undervisningen i fritidshem, men vad som ska läras är förhållandevis öppet. Det finns inga specifika kunskapskrav och undervisningen ska stimulera elevernas lärande och utveckling så att det gynnar måluppfyllelsen i skolan. De centrala innehållen i undervisningen i fritidshem är indelade i kunskapsområdena: Språk och kommunikation, Skapande och estetiska uttrycksformer, Natur och samhälle samt Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse. Hur och i vilken utsträckning kunskapsområdena arbetas med är mycket fritt hållet och områdena ska snarare ses som ett sätt att strukturera innehållet i läroplanen än att detaljstyra det. Lärandet i fritidshem beskrivs som situationsstyrt och därför lyfts tillit, trygghet och tillhörighet fram som viktigt. Att utveckla vänskapsrelationer är betydelsefullt för att känna trygghet i gruppen och därmed en förutsättning för lärandet (Skolverket, 2016). Lekens roll uppfattas som central för lärandet och anses ha ”stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (Skolverket, 2016, s. 5). Genom leken förväntas eleverna skapa identitet och social förmåga, men också fantasi och förmågor

som koncentration, uthållighet samt rörelseförmåga. Genom de tre sistnämnda förväntas leken på sikt bidra till utveckling av förmågor och kunskaper som i sin tur gynnar ”en ökad måluppfyllelse” (Skolverket, 2016, s. 10).

Utöver att undervisningen ska stimulera utveckling och lärande hos eleverna förväntas den också erbjuda eleverna ”en meningsfull fritid och rekreation” (SFS 2010:800, s. 60). Med meningsfull fritid avses aktiviteter som kan bli till ett hållbart intresse i det fortsatta livet. Läroplanen anger att undervisning i fritidshem ska utgå från elevernas behov, intressen och erfarenheter. Det innebär att undervisningen utgår från elevernas verklighet och var de befinner sig i sin utveckling.

Sedan 1 juli 2019 krävs lärarlegitimation och behörighet för att undervisa och ansvara för undervisning i fritidshem, men Skollagen (2 kap. 14 §) är öppen för att annan personal som har utbildning och/eller erfarenheter som kan bidra till elevers lärande och utveckling arbetar i fritidshem. Undervisning av annan personal ska dock ske under legitimerade lärares ledning (SFS 2010:800).

SAMMANFATTANDE TOLKNING

Mot bakgrund av ovanstående beskrivningar av innehållet i de tre ländernas styrdokument för SFO/fritidshem är vår tolkning att det finns ett dubbelt uppdrag. Det bekräftas av tidigare forskning (Holmberg, 2018; Ludvigsson & Falkner, 2019). Den ena delen av uppdraget är SFO/fritidshems rekreativa uppgifter med utgångspunkt i barnperspektiv och lek och den andra är understödandet av lärande i riktning mot skolans måluppfyllelse. Den förstnämnda delen av uppdraget kännetecknas av barnperspektiv och lek, vilket vi relaterar till den nordiska modellen som utmärks av samarbete och solidaritet i byggandet av demokrati. Den sistnämnda med riktning mot måluppfyllelse kopplar vi till understödande av skolans uppdrag och relateras till konkurrensstatens och kunskapsskolans logik, vars kännetecken är den enskildes läranderesultat och kompetensutveckling. Även om den nordiska modellen hade inslag av ekonomiskt nyttotänkande menar vi att de två perspektiven som vi här lyfter fram härstammar från två utbildningspolitiska huvudmotiv: social integration och fostran i demokrati samt individuellt ansvar och nyttoorienterad kunskap (Thuen, 2018).

Som visats i de tre ländernas styrdokument förväntas det att SFO/fritidshem erbjuder andra aktiviteter, former för kunskap och erfarenhet än skolan. Fortfarande finns i styrdokumentet för SFO/fritidshem med bakgrund i den nordiska modellen fokus på omsorg, socialt lärande, relationer och estetiskt praktiskt skapande. I Danmark lägger styrdokumentet vikt vid både lek, barns egeninitierade aktiviteter och medbestämmande. Barnperspektiv är för närvarande ett krav vid barnmiljöbedömningar och socialt inkluderande arbete. SFO/fritidshem ska erbjuda läsläsning och SFO/

fritidspedagoger ska ingå på olika sätt i skolans arbete i undervisningsstödande aktiviteter (UU-timer). I den nya rikstäckande rammeplanen i Norge som gäller från och med hösten 2021 förväntas SFO, förutom att ha en stödande roll i skolan, som motvikt också fokusera självvald lek och barnstyrda aktiviteter. I styrdokumentet för fritidshem i Sverige är omsorg centralt och förväntas integreras med lärande och utveckling. Samtidigt finns en betoning på lärande i lärarnas uppdrag som förväntas rikta elevernas intressen mot lärandeaktiviteter som är förenliga med styrdokumentet.

SFO/fritidshems dubbla uppdrag – från politiskt håll uttryckt i styrdokumentet genom ett barnperspektiv (rekreation och lek) respektive ett skolperspektiv (prestation i ämneskunskaper) – har varit en realitet för SFO/fritidshem under en längre tid i de tre skandinaviska länderna. Inläsningen av styrdokumentet för SFO/fritidshem visar på ett tolkningsutrymme och öppnar för en perspektivförskjutning där relationen mellan den nordiska modellens bärande element kritiskt kan ifrågasättas.

UTLÄSNING – ATT ANALYSERA STYRDOKUMENTEN I ETT ANNAT SAMMANHANG

Utläsningen utgörs av en rekontextualisering där vi diskuterar styrdokuments innehåll i förhållande till utbildningspolitiska förändringar och motstridiga krav, med slagsida åt konkurrensstatens kunskapskola vilket underbygger den tendens som brukar benämnas skolifiering (Broström, 2015).

Det dubbla uppdragets slagsida

Vi ser i ett historiskt perspektiv en förändring i styrdokumentet för SFO/fritidshem. Förändringen utgår från den utbildningspolitiska förskjutningen från 1990-talet och framåt. Förskjutningen har för SFO/fritidshem till viss del inneburit att innehållet har ändrats i riktning mot en lärandestödande funktion präglad av konkurrensstatens logik. Vår inläsning visar att SFO/fritidshem fortsatt ska värna om helhet och sammanhang för barnet där omsorg och lek legitimeras med att det stödjer lärande. Dock kan idén om helhet ifrågasättas, eftersom samverkan mellan skola och SFO/fritidshem blir tydligt hierarkisk. Syftet med etableringen av samverkan legitimeras av att ämneskunskaper i skolan ska stärkas. SFO/fritidshems integrerande och socialpolitiskt inkluderande uppdrag blir på så sätt instrumentellt underordnat skolans uppdrag.

Samtidigt framträder en utvidgning av skoldagen för barn i skolålder allt mer markant där SFO/fritidshem i ökande grad förväntas bidra till skolans kunskap och mål (Stecher et al., 2013). Styrdokumentet ger som beskrivits delvis uttryck för att innehållet i SFO och fritidshem förväntas ligga nära eller

understödja skolans uppdrag. I samarbetet är det skolans pedagogik och mål som ser ut att bli styrande (Christensen, 2020; Lillejord et al., 2015).

Dion Sommer uttrycker kärnan i det vi anser blivit grundläggande i innehållet i SFO/fritidshem, i ljuset av konkurrensstatens logik. Han pekar på att leken primärt ses som en lärandeprocess som fördjupar de grundkompetenser som yngre barn behöver utveckla för att nå framgång i 2000-talets skola (Sommer, 2015). Den ökade fokuseringen på mål och resultat i skolan har lett till att SFO/fritidshem tenderar att omsätta lek, men också omsorg och övriga fritidsaktiviteter i ett kunskapskoleperspektiv (till exempel Pihlgren, 2017). I Danmark har det här i praktiken lett till ett ökat antal skoltimmar, vilket i sin tur inneburit en reduktion av timmarna för fritidspedagogik i SFO (Gravesen & Ringskou, 2016). I Danmark har fritidshem marginaliserats och i stor utsträckning ersatts av SFO, samtidigt som båda underordnats skolan. Det innebär att skolans dagordning och logik blivit dominerande. Med andra ord kan vi se, att trots försök att knyta an styrdokumentet till värden från den nordiska modellens enhetsskola, blir konkurrensstatens kunskapskola tongivande, med tyngdvikt på kunskap, utbildnings- och anställningsbarhet. I norsk utbildningspolitik förväntas SFO stötta upp skolans innehåll, dock finns inga krav på personalens kompetens (Hogsnes et al., 2017). I rammeplanen för den norska versionen av SFO i Oslo, AKS, tycks helhet för barnet ha skolans snarare än SFO/fritidshems uppdrag som utgångspunkt när man framhäver AKS roll i skolans arbete med elevers lärande i skolämnen, grundläggande färdigheter och sociala utveckling. Vi ser emellertid att den nationella rammeplanen i Norge förflyttar sig bort från ämnesfokus och i ökande grad önskar främja leken och barndomens egen värde. I förhållande till lek påpekar Eva Kane (2015) hur rådande perspektiv på lek är inriktat på akademiska lärandevinster som barn kan få ut av lek. Lek förväntas med andra ord bidra till ett bestämt lärande med politiska implikationer. I svenska fritidshem styrs barn i allt högre grad in i vuxeninitierade aktiviteter som ett led i att innehållet i fritidshem ska bli tydligt och utvärderingsbart (Elvstrand & Lago, 2019). Kontroll av vad elever gör, med vem de gör något och var de befinner sig har blivit centralt i fritidshem i Sverige (Hjalmarsson, 2013; Ludvigsson & Falkner, 2019). Björn Haglund (2020) påpekar risken att elevers intressen och vilja att delta i aktiviteter kan komma i konflikt med aktiviteter som personal anser viktiga för elevers utveckling och lärande.

Sammantaget visar tidigare forskning att konkurrensstatens logik och kunskapskolans fokus på mål och resultat påverkar SFO/fritidshem politiskt och pedagogiskt.

Konkurrensstatens dominans

Sedan 1990-talet har utbildningspolitiska diskussioner pågått beträffande förhållandet mellan SFO/fritidshem och skola i de tre skandinaviska länderna. Vi anser att konkurrensstatens logik och kunskapskolans dominans har

ökat polariseringen i fritidshemmets uppdrag. En avgörande skillnad som påverkar förhållandet mellan skolans och SFO/fritidshems uppdrag är skolans långa och omfattande tradition. Skolan är en välkonsoliderad och samhällsbärande institution med självklar legitimitet. Under senare år har skolan blivit inriktad på individuell målprestation och mätbara kunskaper. Med en ökad kunskapsfokusering i styrdokument finns förväntningar från bland annat politiker på SFO/fritidshem att fokusera läsläsning och aktiviteter i syfte att bistå konkurrensstatens och kunskapsskolans målsättningar. I en forskningsöversikt om fritidshem och fritidspedagogik skriver Falkner och Ludvigsson (2016) att:

Fritidshemmet, som den frivilliga skolformen, tycks ofta uppfattas som en underordnad plats i ett hierarkiskt uppbyggt skolsystem och de som arbetar i fritidshemmen känner ofta att samverkan sker på skolans villkor och att fritidshemmens verksamhet får anpassas till denna. (s. 17)

Konkret rör det sig om en spänning som medför att pedagogerna/lärarna i SFO/fritidshem blir klämda mellan olika utbildningspolitiska krav från politiker på lokal nivå, rektor, kollegor, föräldrar och barn. Med konkurrensstatens nyliberala krav om att stödja kunskapsskolans måluppfyllelse kan det i svenska och norska fallet leda till att barn får rollen som elev hela dagen – med vuxenstyrda situationer och lärandestödande aktiviteter. I Danmark ändras pedagogens roll under dagens lopp. Under skoltid är uppdraget att stödja undervisningsrelaterade aktiviteter där tendensen ser ut att medföra att pedagogerna blir mer av lärare än lärarna själva och sålunda inordnar sig i skolans självklara legitimitet som samhällsbärande institution (Dau et al., 2019). Som visat har begreppet lärande fått en framskjuten position och vi ser en förskjutning från utbildningens innehåll till den enskildas läranderesultat. Läranderesultat kan i konkurrensstaten mätas och knytas till individens eget ansvar. En anledning är som tidigare nämnts det fokus på ”output” per individ som råder (Korsgaard et al., 2017).

Fokuseringen på output kommer till uttryck bland annat genom att innehåll i SFO/fritidshem knyts till förhandsbestämda lärandemål för skolan i de tre ländernas styrdokument. Det ser dock ut som att lärandebegreppet med konkurrensstatens logik blir alltför linjärt, som om det vore så enkelt som att bestämma mål och sedan ge den enskilda individen ansvar för att nå sina mål. Vi vill med Eisner (2005) understryka att lärande i förhållande till målformuleringar inte kan förstås linjärt. Med utgångspunkt från individens existens och det faktum att vi alla är unika menar vi i likhet med Eisner att lärande bör förstås expressivt, där vägen mot målet kan ta sig oväntade banor. Expressiviteten på vägen mot målet menar vi ger en indikation om att understödja individens behov av att vara och att finna sin väg framöver. Med utgångspunkt i att SFO/fritidshem i linje med den nordiska modellen är ett

komplement till hemmet förstår vi SFO/fritidshem också som en plats vilken ska ge barn utrymme att vara – det vill säga existera på sina egna villkor utan krav på planlagda aktiviteter. Även när vi ger utrymme till barn att vara sker lärande (Eisner, 1967). Lärande byggt på den enskilda individens existens och erfarenhet utgår således från att vi uppfattar att mål är något som kan uppnås över tid genom mellanmänsklig interaktion och kan summeras i expressiva lärandemål, vilka formuleras i efterhand när det blivit synligt vad barn har erfårit eller lärt sig. Vi menar att SFO/fritidshems mål som exempelvis demokrati fostran och social inkludering kan förstås i ljuset av expressiva mellanmännsliga relationer vilka sker över tid. I barnens möjlighet att vara – att existera utan planlagda aktiviteter i SFO/fritidshem sker dagligen socialisering i möten mellan både barn och vuxna. I interaktionen uppstår skilda situationer avsiktliga och oavsiktliga händelser och i dessa uppstår lärande. Händelser, mellanmännsliga relationer och lärande understödjer individens existens – exempelvis som att bidra till fostran av demokratiska medborgare vilket tidigare nämnts.

Fokus på den akademiska kunskapen och konkurrensstatens upptagenhet vid mål och resultat ger SFO/fritidshemsverksamheten slagsida. Slagsidan framkommer till exempel i den lokala norska rammeplanen för AKS där tyngdpunkt förvisso läggs vid en verksamhet som understödjer elevens lärande ur ett brett perspektiv. Det tolkar vi som ett processbaserat lärande som öppnar för flera alternativ att nå mål, men där målet ändå är bestämt på förhand. I kontrast till det här menar Eisner (1967) att vi hellre bör hålla målen öppna – så kallade expressiva mål. Möjligtvis finns spår av ett sådant tänkande i den nationella rammeplan i Norge där uppmärksamheten riktas mot lekens egenvärde och öppnar för att det kan ske lärande som inte på förhand kan planeras. Vi ser också att konkurrensstatens dominans framträder i Sverige där SFO/fritidshem kallas för utbildning, aktiviteter benämns undervisning samt att barn kallas elever. I Danmark syns det i hur SFO/fritidshem legitimeras utifrån hur verksamheten stödjer barnens trivsel i form av deras mentala, kroppsliga och emotionella välmående, något som förväntas skapa förutsättningar för barns motivation att lära.

Sammanfattningsvis menar vi att det breda fostrans- och socialiseringsperspektivet med utgångspunkt i den nordiska modellen i styrdokumentet reduceras till retorik och riskerar att marginaliseras (Olesen, 2007; Öksnes et al., 2014). De värden vi förknippar med den nordiska modellens utbildningspolitiska intentioner legitimerar snarare en starkare tonvikt på skolämnen och lärande. Argumentationen blir mer accepterad när värden som omsorg, lek, demokrati etcetera nämns i samband med SFO/fritidshems uppdrag att stödja barns arbete med skolämnen och lärande där syftet blir att bidra med en verksamhet som främjar skolans måluppfyllelse (Holmberg & Kane, 2020). Givet den här tolkningen, visar detta på en instrumentell syn på lärande. Barn

i SFO/fritidshem ska förberedas för skolans lärande. Det är en effektiv kolonialisering av barnens tid också utanför skolan.

Till försvar för SFO/fritidshems egenvärde

Den forskningsfråga vi ställde var *vilket slags innehåll anger de tre ländernas styrdokument för SFO/fritidshem?* SFO/fritidshem har historiskt haft en stark betoning på gemenskap, socialisering, personlig utveckling, självkänsla, identitet, solidaritet och personliga förmågor genom lek och estetik. Dessa värden ligger i linje med socialpolitiska intentioner i den nordiska modellens enhetsskola. Styrdokumentet har sedan 1990-talet med konkurrensstatens styrningslogik och kunskapsskolans fokus på individuell prestation förändrat SFO/fritidshems uppdrag.

I och med konkurrensstatens och kunskapsskolans inträde har förskoleklass och SFO/fritidshem i de skandinaviska länderna förts samman med grundskolan. Det innebär att skolan mer eller mindre har blivit referenspunkt för SFO/fritidshem. Vid en jämförelse av den nordiska modellens enhetsskolas socialt inkluderande och demokratiskt fostrande värden med konkurrensstatens kunskapsskolas logik, ser vi att gränserna mellan skola och fritid, lek och lärande suddas ut. En lärande lek blir allas uppdrag. Pedagoger/lärare får i uppdrag att främja barns lek i lämplig läranderiktning, det vill säga mot skolans på förhand fastställda lärandemål (Holm, 2016; Sommer, 2015). Kane (2015) visar att den dominerande föreställningen bland fritidshemspersonal är att lek ska leda till ett bestämt lärande och att de leder leken i riktning mot det. Haglund (2016) däremot konstaterar i sin studie att fritidshemspersonal håller fast vid fritidshemmets traditionella värden vilket innebär att de snarare låter barnen leka mer fritt (Haglund, 2016). Att de båda studiernas resultat skiljer sig åt speglar sannolikt ganska väl olika logikers dominans i olika SFO/fritidshem, beroende på hur styrdokumentet tolkas. Vår kritiska iakttagelse är att lek i SFO/fritidshem blir ett verktyg för lärande och därmed har leken överlevt med inlärning som ett legitimerande argument (Holmberg & Kane, 2020). Det innehåll som ska fylla SFO/fritidshem har inget eget värde (Öksnes et al., 2014). En situation där konkurrensstatens logik ser ut att göra allt till något som handlar om lärande och kunskapsproduktion i anknytning till skolans uppdrag och mål, samtidigt som skillnaden mellan skola och fritid, lek och lärande urvattnas.

Vi menar att det behövs en utbildnings- och socialpolitisk diskussion som tar upp frågan om vilka värden som ska vara centrala i våra barns socialisering och utbildning, snarare än hur de kan bli effektiva och konkurrensdugliga i kunskapssamhällets kognitiva kapitalism. Den psykiska ohälsan hos unga i Norge ökar och stressen att prestera i skolan anges som en bidragande orsak (Eriksen et al., 2017). Sedan mitten av 1980-talet rapporteras ökad psykisk ohälsa hos barn och unga även i Sverige. En av faktorerna som pekas ut är förändringar i skolan och av skolsystemet (Folkhälsomyndigheten, 2018),

sådant som vi i denna artikel tillskriver konkurrensstatens kunskapsskola. För att motverka negativa effekter av det här slaget anser vi att det finns ett värde i att utbildningspolitiskt upprätthålla den nordiska modellens identitetskapande bildningsinnehåll där fostran i demokrati, solidaritet och samarbete står i kontrast till konkurrensstatens instrumentella ekonomiska nyttofokus (Thuen, 2018).

SFO/fritidshemsforskare kritiserar ofta för att polarisera lärandestödande aktiviteter å ena sidan och lek och egenstyrda aktiviteter å den andra. Polariseringen kritiserar för att använda termer som ”en plats för varande” mot ”en plats för lärande”, respektive ”en förlängning av skoldagen” mot ”en motvikt mot skolans kunskapskrav” (Wendelborg et al., 2018, s. 3). När fritidshemsforskare polariserar på det här sättet kan det ha bakgrund i att styrdokumentet drastiskt förändrat SFO/fritidshems uppdrag och villkor vilket riskerar att leda till kolonialisering och urvattning av skillnaden mellan skola och SFO/fritidshem. Mot bakgrund av denna förändring ser vi att gemenskapstanken från den nordiska modellen behöver aktualiseras som en motvikt mot det starka individperspektiv som idag dominerar genom konkurrensstatens individuellt orienterade kunskapsskola. Vi ser SFO/fritidshem och skola som en helhet som bör verka under en gemensam pedagogik, var och en med sin tyngdpunkt, där barn erbjuds att utveckla en mångfald av kunskaper och färdigheter och där pedagogiska relationer gestaltas på ett givande och meningsfullt sätt. Samverkan mellan SFO/fritidshem ska vara något som inte bara stödjer skolan utan också aktualiserar och utvecklar SFO/fritidshems socialpolitiska uppdrag, snarare än att den ena kolonialiserar den andra.

Vi har i styrdokumentet sett en radikal förändring vilken kommer att verka in i SFO/fritidshem under flera år framöver. Den empiriskt grundade kunskapen om innehåll i fritidshem är förhållandevis liten. Christensen (2020) har utforskat och belyst hur övergången från förskola till förskoleklass och SFO/fritidshem uteslutande sker på skolans premisser. Det innebär att övergångsarbetet handlar om att disciplinera barn och göra dem undervisningsbara och det får negativa konsekvenser för vissa barn vilka far illa. Mot bakgrund av det och av det dubbla uppdraget med sina olika logiker är det nödvändigt med fler empiriska studier av vad som konkret utspelar sig i SFO/fritidshem gärna med bakgrund i barns, föräldrars och personals erfarenheter.

REFERENSER

- Aasen, Petter (2003). What happened to social democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I M. Apple (Red.), *The State and the Politics of Knowledge* (s.109–149). Routledge Falmer.

- Ball, Stephen. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- BEK nr 699 (23/06/2014). *Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for folkeskolens skolefritidsordninger*. Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/699>
- BEK nr 186 (05/03/2018). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter i børnehaveklassen (Fælles Mål)*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/186>
- Broström, Stig (2015). Fritidshemmet som arena för lärande. I Trine Ankerstjerne (Red.), *Perspektiv på fritidshems pedagogik* (s. 91–112). Studentlitteratur.
- Børne- og Undervisningsministeriet (u.å.). *SFO, klub og fritidshjem. Formål, indhold og ansvar*. <https://www.uvm.dk/sfo-klub-og-fritidshjem/sfo/formaal-indhold-og-ansvar>
- Christensen, Kira S. (2020). *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole* [Doktorsafhandling]. Aarhus Universitet.
- Dagtilbudsloven § 45 <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/699>
- Dau, Susanne, Munk, Dorte, Bjerre, Jörn, Brix, Dorte, Christrup Kjeldsen, Christian, & Rosendal Jensen, Niels (2019). *Hvad fremmer bbv. hæmmer skolepædagogers samarbejde om stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge i indskolingen?*. Aarhus Universitet. DOI: 10.7146/aul.356
- Eisner, Elliot W. (1967). *Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum*. United States Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Eisner, Elliot W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54-68. DOI: 10.1080/20004508.2019.1656505
- Eriksen, Ingunn M., Sletten, Mira A., Bakken, Anders, & von Soest, Tillman (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo Metropolitan University. <https://www.researchgate.net/publication/318324819>
- Falkner, Carin, & Ludvigsson, Ann (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik: en forskningsöversikt*. Kommunförbundet Skåne. <file:///C:/Users/falcar/Downloads/FritidshemOchFritidspedagogik-2.pdf>
- Folkhälsomyndigheten (2018). *Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985-2014*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/628f1bfc932b474f9503cc6f8e29fd45/varfor-psykiska-ohalsan-okat-barn-unga-18023-2-webb-rapport.pdf>

- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod*. (Originalverk publicerat 1960). Daidalos.
- Gravesen, David T., & Ringskou, Lea (2016). Rum for kvalifikation, plads til inklusion? Om mødet mellem børn, rum og pædagogik i den danske folkeskole. *Nordisk tidskrift for pædagogikk og kritikk*, 2, 47-63. DOI: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.275>
- Haglund, Björn (2020). Från fritidspedagog till lärare i fritidshem. I Björn Haglund, Jan Gustafsson, Nyckel, & Karin Lager (Red.), *Fritidshemmets pædagogik i en ny tid* (s. 15–34). Gleerups.
- Haglund, Björn (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap, *Educare*, (1), 64–85.
- Hjalmarsson, Maria (2013). Governance and voluntariness for children in Swedish leisure-time centres: Leisure-time teachers interpreting their task and everyday practices. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86–95.
- Hogsnes, Hilde D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen Fagbokforlaget.
- Hogsnes, Hilde D., Berger Storli, June, & Moser, Thomas (2017). *Evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) i Kristiansand kommune*. Sluttrapport, 01.12. 2017. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Holm, Claus (2016). 'Det sjove læringsliv'. *Asterisk*, nr. 79 Aarhus Universitet. <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/79/Asterisk79-s2.pdf>
- Holmberg, Linnéa (2018). *Konsten att producera lärande demokrater* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Holmberg, Linnéa, & Kane, Eva (2020). Den tacksamma leken – Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning, *Pedagogisk forskning i Sverige* 25(2-3), 92-113. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Kane, Eva (2015). *Playing practices in school-age childcare. An action research project in Sweden and England* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Karlsen, Gustav E. (2011). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Korsgaard, Ove, Kristensen, Jens E., & Jensen, Hans S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-05-31-1825>
- LBK nr 798 (07/08/2019) *Bekendtgørelse af lov om social service*. Social- og Indenrigsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/798>
- LBK nr 823 (15/08/2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/823>

- LBK nr 2 af 06/01/2020 (aktuel). Dagtilbudsloven. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>
- Lillejord, Sölvi, Børte, Kristin, Halvorsrud, Kristoffer, Ruud Erik, & Freyr, Tor (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d666cf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- LOV nr 501 af 06/06/2007 (historisk). Dagtilbudsloven. *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2007/501>
- Ludvigsson, Ann, & Falkner, Carin (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 13–26. DOI: 10.23865/ntpk.v5.1181
- Olesen, Jesper (Red.) (2007). *Når loven møder børns institutioner*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Oslo kommune (2018a). *Rammeplan for Aktivitetsskolen i Oslo*. Utdanningsetaten, Oslo. <https://rustad.osloskolen.no/siteassets/aks/2018-rammeplan-for-aktivitetsskolen-i-oslo.pdf>
- Oslo kommune (2018b). *Foreskrift om kommunale aktivitetsskoler*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LF/forskrift/2018-05-28-1285>
- Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels forlag.
- Pihlgren, Ann S. (2017). *Fritidsbemmets mål och resultat*. Studentlitteratur.
- SFS 2010:800 (2010). Skollag, Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skolverket (2016). *Fritidsbemmet: Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Skolverket.
- Sommer, Dion (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller, & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61–81). Hans Reitzels forlag.
- Stecher, Ludwig, Maschke, Sabine, Klieme, Eckhard, Fischer, Natalie, Dyson, Alan, Mahoney, Joe, Huang, Denise, du Bois-Reymond, Manuela, Kanefuji, Fuyuko, Schupach, Marianne, Haglund, Björn, Klerfelt, Anna, & Hoon Bae, Sang (2013). Editorial. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 3–4.
- Säfström, Carl A. (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Carl A. Säfström, & Leif Östman (Red.), *Textanalys. Introduktion till syftesreglerad kritik* (s. 237–244). Studentlitteratur.

- Thuen, Harald (2018). Fellesskoleideen. I Moira von Wright & Tone Kvernbekk (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 179–198). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Innholdet i SFO*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfoaks/veiledende-rammeplan-for-kvalitetsutvikling-i-sfo/innholdet-i-sfo/>
- Wahlström, Ninni (2011). Utbildningens villkor. Globalisering och lokal mångfald, *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 29–49.
- Wendelborg, Christian, Caspersen, Joakim, Mordal, Siri, Ljusberg, Anna-Lena, Valenta, Marko, & Bunar, Nihad (2018). *Lek, læring og ikkepedagogikk for alle, Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge*.
<https://www.udir.no/contentassets/ee4bcc32339e4afe936515f8821ff104/lek-laring-og-ikke-pedagogikk-for-alle---nasjonal-evaluering-av-sfo-endelig-rapport.pdf>
- Öksnes, Maria, Knutas, Agneta, Ludvigsson, Ann, Falkner, Carin, & Kjaer, Björg (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger. *Barn*, 3, 107–123. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>