

# Frihed under styring: En historisk analyse af lovgivningens betydning for pædagogisk professionalitet i skolefritidsområdet (1975–2025)

Artiklen undersøger, hvordan lovgivning over perioden 1975-2025 har formet pædagogisk professionalitet i skolefritidsområdet gennem skiftende styringsrationaler og diskurser om frihed, demokrati og kvalitet. Med afsæt i historisk policyanalyse gennemføres en kvalitativ, komparativ dokumentanalyse af centrale love, bekendtgørelser og politiske aftaler, der regulerer SFO og beslægtede fritidstilbud. Analysen arbejder i to bevægelser: En kronologisk kortlægning af centrale styringsskift og en kritisk-interpretativ tematisering af, hvordan barn, profession og styring konstrueres i teksterne.

Resultaterne peger på fire overordnede udviklingslinjer. For det første sker der en bevægelse fra implicite demokratiske idealer i 1970'ernes skolelovgivning til eksplicite mål om medbestemmelse og medansvar fra 1990'erne og frem. For det andet styrkes anerkendelsen af pædagogers rolle, særligt med dagtilbudsloven (2007) og folkeskole-reformen (2013), hvor pædagogers mandat udvides og kobles tættere til skolens kerneopgaver. For det tredje dokumenteres en vedvarende dialektik mellem frisættelsesretorik og intensiveret evaluering, hvor lokal autonomi samtidig betinges af synlighed via dokumentation, tilsyn og dataunderstøttet opfølgning. For det fjerde forskydes børnesynet mod børn som aktive deltagere og medskabere, men med en risiko for at deltagelse bliver performativ og knyttet til målbarhed.

**Nøgleord:** Skolefritidsordning, SFO, pædagogisk professionalitet, lovgivning, historisk policyanalyse, styring, frisættelse, evaluering, dokumentation, demokrati, medbestemmelse, omsorgsetik, policy enactment.

## Indledning

Når blikket rettes bagud i historien, kan det give et indblik i, hvordan pædagogiske fænomener og praksisser er formet af politiske, kulturelle og samfundsmæssige strømninger. Lovgivningen udgør her et særligt tungt anker, fordi den forsøger at regulere praksis ved at definere mål, midler og ansvarsplacering, og fordi den samtidig producerer de begreber værdier, som praksisfeltet efterfølgende må navigere i (Foucault 1995).

Men hvad vil det egentlig sige, at skolen både skal uddanne og opdrage, mens SFO'en skal bære omsorg, leg og fællesskaber og nu samtidig er bundet tættere til skolens mål? Hvad sker der med pædagogers råderum, når SFO'en er forankret i folkeskoleloven (Retsinformation 1993), og pædagoger er trådt ind i den understøttende undervisning (Retsinformation 2013), mens dagtilbudstraditionens blik for børns frie projekter stadig forventes at leve videre (Retsinformation, 2007)? Kan man fastholde børns medbestemmelse og hverdagslige frirum, når evaluering og dokumentation i stigende grad bliver styrende sprog for kvalitet (Retsinformation 2006; 2020; BUVM 2024; Plum 2014)? Og hvordan "gør" skoler og SFO'er egentlig denne politik lokalt; hvad oversættes, hvad omfortolkes, og hvad glider ud, når styring møder hverdagslogikker (Ball et al. 2012)?

Man kan også spørge mere grundlæggende: Hvis barnets stemme skal høres (UM 1992), og omsorg forudsætter tid, lydhørhed og relation (Noddings 1988), hvilke organisatoriske rammer skal da være til stede, for at medbestemmelse bliver levet erfaring og ikke blot målt deltagelse?

Og når nutidens frisættelsesdagsorden lover mere lokalt råderum, er der så tale om frihed fra regler eller snarere frihed under nye former for opfølgning og kvalitetsprogrammer (Hjelmar & Junker 2024; BUVM 2024)? Det er i dette spændingsfelt mellem mål, mening og omsorg, at artiklen placerer sin historiske analyse.

Skolen er ikke kun et sted for undervisning; den forventes også at socialisere børn til demokratiske medborgere, fremme trivsel, understøtte inklusion og kompensere for sociale uligheder. Samtidig har skolefritidsordningen (SFO), placeret i krydsfeltet mellem undervisning og fritid, fået til opgave at tilbyde omsorg, leg og foreningslignende fællesskaber (før og) efter skoletid. Denne dobbeltstruktur skaber et komplekst arbejdsfelt, hvor pædagoger og lærere må koordinere mål, metoder og tidsrammer (Ringskou et al. 2020).

Denne kompleksitet forstærkes af flere samfundsforandringer, her følger nogle få eksempler på forandringer. For det første velfærdsstatens udvikling: Fra 1970'ernes familiepolitiske ekspansion (Hansen 2014) over 1990'ernes kvalitetsdagsorden (Hjelmar et al. 2020) til 2010'ernes evidens- og dokumentationslogikker har politiske reformer konstant redefineret skolens og SFO'ens formål (EVA 2005).



En anden forandring, som bidrager til kompleksiteten, er sket siden Danmarks ratifikation af FN's børnekonventioner: "Barnets ret" blevet et styrrende princip, der pålægger institutioner at lytte til børns stemmer og understøtte deres deltagelse (UM 1992).

Disse nedslag er ikke fyldestgørende for den moderne samfundsudvikling, men de er medtaget for at beskrive den kompleksitet, der omgiver det pædagogiske arbejde. Som følge af disse forandringer og udvikling af det pædagogiske arbejde har pædagoger skullet bevæge sig mellem omsorgs og uddannelseslogikker, samtidig med at de underlægges øget ansvar og krav om dokumentation (Ljungdalh 2015). Der er med andre ord krydspres og mange forventninger til arbejdet med børn i SFO og skole i dag.

Disse forventninger kunne belyses fra flere perspektiver, men artiklen vælger et lovgivningsmæssigt fokus, og det sker primært af tre grunde. Den første grund handler om at påpege og reflektere over den konstitutive kraft. Lovgivningen er ikke blot rammesættende, men konstituerende for, hvad der overhovedet kan regnes for legitim pædagogisk praksis (Foucault 1995). Den anden grund skal findes i ønsket om at se retrospektivt på styringshistorikken bag den nuværende pædagogiske praksis (Rothuizen & Togsverd 2019). Love akkumulerer spor fra tidligere reformer og henholdsvis åbner eller lukker handlingsrum, og et sådant tilbageblik tilbyder en tidsmæssig helhed til at forstå forandringer. En tredje grund drejer henimod den politiske aktualitet og dagens frisættelsesdagsorden (Hjelmar & Junker 2024), der (måske) legitimeres gennem lovændringer og forsøgsaftaler. Uden en historisk lovlæsning risikerer debatten at glemme de langsomme strukturer, der muliggør eller begrænser frihed.

Reguleringen af menneskelig adfærd via skrevne regler er ikke ny. Allerede i Bibelen berettes der om stentavler (Det Danske Bibelselskab 1948), hvorpå det blev fastsat normer for fællesskabet. I den moderne velfærdsstat er skole og dagtilbudslovgivningen et moralsk og funktionelt kompas for, hvordan fællesskabet kan tænkes. I det seneste årti er frisættelsesretorikken rykket frem: "Folkeskolen skal sættes fri" (BUVM 2024), og velfærdsaf-

talerne for dagtilbud lover mindre central regulering. Tanken er enkel og kraftfuld: Mere frihed skal skabe større kvalitet. Men hvad betyder frihed i et felt, hvor pædagoger historisk har skullet balancere børns udvikling og frie leg med samtidens krav om læring, inklusion og dokumentation? Siden 1970'erne har pædagoger på skolefritidsområdet forhandlet betingelserne for børns deltagelse i fællesskaber, mens styringslogikker er blevet justeret – fra rummelighedsideal over handlekompentence og demokrati til læringsmål og evaluering og data (Plum 2014) og senest et løfte om frisættelse. En milepæl indtrådte, da strukturreformens lovpakke (2005) med folkeskoleloven gjorde det både muligt og økonomisk attraktivt at omdanne fritidshjem til SFO'er (Retsinformation 2007), og hermed ændredes organiseringen samt magt og ansvarlinjerne i feltet.

#### **Der er arbejdet med følgende forskningsspørgsmål:**

*Hvordan kan en historisk forståelse af folkeskolens lovgivningsmæssige styringsramme bidrage til nutidige diskussioner om pædagogers professionalitet?*

Efter metodeafsnittet præsenteres resultaterne af den historiske dokumentanalyse, hvorefter fundene diskuteres i relation til nyere forskning om professionel dømmekraft og frisættelsespolitik. Artiklen afsluttes med perspektiver på, hvordan fremtidig regulering kan balancere hensynet til både frihed og ansvar.

#### **Forskningsdesign**

Artiklen bygger på et kvalitativt, komparativt dokumentanalytisk design med rødder i historisk policyanalyse (Brinkmann & Tanggaard 2022). Formålet er at spore, hvordan skiftende styringsrationaler skrives ind i lovgivningen om skolefritidspædagogik (1975-2025), og hvordan disse tekster fungerer som betingelser for professionel praksis. Designet arbejder med to bevægelser:

1. *Deskriptiv kortlægning* – systematisk identifikation og kronologisk ordning af centrale lovgivninger for at etablere en transparent indsigt i historisk lovgivning.
2. *Kritisk interpretativ tematisering* – læsning af teksterne med fokus på de diskursive konstruktioner af profession, barn og styring.

### Metoderefleksioner

Metoden rummer flere iboende udfordringer, som må adresseres for at styrke dens troværdighed. Tekstualitetsbias er den første: En dokumentanalyse kan kun afdække, hvad lovteksterne siger, ikke hvordan aktørerne faktisk forstår og anvender bestemmelserne (Brinkmann & Tanggaard 2022). For at mindske denne skævhed lægger studiet op til, at resultaterne senere skal kunne trianguleres med praksisstudier og samtidige evalueringsrapporter. Dette er ikke foretaget – af ressourcehensyn. Dernæst er analysen præget af en retrospektiv konstruktion. Den historiske linje bygges på de kilder, der har "overlevet" og er offentligt tilgængelige, derfor er tidlige intentioner eller marginaliserede stemmer mildt sagt underbelyst. Projektet kunne have inkluderet høringssvar eller samtidige debatindlæg til at nuancere perioden og gøre usynlige spor mere synlige. En tredje begrænsning er den hermeneutiske bias. Tematiseringen formes af de teoretiske briller, som forskeren anvender, hvilket kan resultere i en reproduktion af velkendte kategorier (Brinkmann & Tanggaard 2022). Grundet mulige bias og for at udfordre egne fortolkninger er der løbende anvendt gennemsigtige kodetrin, medkodning og løbende peersparring med forskningskollegaer. En fjerde mulig begrænsning går på det komparative designs rækkevidde. Et rent nationalt fokus risikerer at overse transnationale policylån, som kan spille en rolle i danske reformer og lovgivninger. Hvor materialet eksplicit henviser til internationale impulser, påpeges disse sammenhænge for at åbne for en bredere fortolkning af projektet og de styringslogikker, som undersøges.

Lovgivning omsættes sjældent én til én i hverdagspraksis. I street-level-perspektivet viser Lipsky og Brandon (Lipsky & Brandon 2005), hvordan frontmedarbejdere filtrerer regelsæt gennem lokale hensyn. Det kan helt lavpraktisk betyde

at pædagoger ikke direkte bruger ministerielle læringsmål, men "oversætter" læringsmål til for eksempel "meningsfulde aktiviteter", som børnene (og forældre) kan genkende (Hansen & Kousholt 2019). Med et policy-enactment-blik (Ball et al. 2012) kan der peges på, at skoler "gør" politik i et spænd mellem efterlevelse, tilpasning og modstand, hvilket kan skabe en plural praksis trods fælles lovtekst.

**Disse ovenstående indsigter understreger, at dokumentanalyse kun kan tegne et normativt billede af styring (Brinkmann & Tanggaard 2022). Hvis læseren er interesseret i at forstå, hvordan regler faktisk efterleves, må man supplere med praksisnære studier. Netop her ligger artiklens forskningsspørgsmål: Hvordan har folkeskolens lovgivning fra 1975 til 2025 formet de styringslogikker, hvori skolefritidspædagoger navigerer i dag? Svarene er relevante, fordi SFO'en efter at have været placeret under flere forskellige lovgivninger i dag er integreret i folkeskoleloven og dermed underlagt skolens styringslogik.**



Historisk har fritidshjem været reguleret af bilstandsloven (Retsinformation 1987), senere afløst af dagtilbudsloven fra 1995, hvor reglerne blev fælles for vuggestuer, børnehaver og fritidshjem (Retsinformation 1996). Skolefritidsordningen blev først anerkendt i folkeskoleloven af 1993 (Retsinformation 1993) og har siden været forankret her. Det betyder, at skolefritidspædagoger i dag befinder sig i et felt, hvor den dominerende styringslogik er skolens, men hvor professionens praksis stadig er koloreret af arven fra både det socialpædagogiske og det dagtilbudspædagogiske felt. Ved at afdække denne flerstrengede lovhistorie bidrager artiklen til at forklare, hvilket afsæt implementeringen af nyere frisættelses- og læringsdiskurser har, som hverken er lineær eller ensartet i SFO-praksis. Skolefritidspædagogikken er på mange måder produktet af overlappende styringslogikker, som medarbejdere fortolker og forhandler i lyset af fortidige erfaringer såvel som nutidige krav. I dette projekt er der fokus på ophavet fra folkeskolelovgivningen.

De indsigter, som denne artikel peger på, er med til at understrege, at dokumentanalysen i sig selv, som tidligere nævnt, giver et normativt billede af styring, men ikke fuldt ud belyser omsætteligheden af lovens intentioner og logikker. Derfor positionerer artiklen sig som et første nødvendigt skridt, der bør suppleres med praksisnære studier for at forstå skole- og fritidspædagogikkens faktiske udviklingsdynamikker. I forlængelse heraf præciseres nedenfor den positive begrundelse for det valgte metodiske design og for kombinationen af deduktiv og induktiv kodning (Brinkmann & Tanggaard 2022).

### **Datakorpus**

For at belyse de skiftende styringslogikker er der opbygget et kildemateriale med love, bekendtgørelser og nogle få politiske aftaler. Udvælgelsen giver mulighed for at følge den offentlige regulering af fritids- og skoleområdet gennem tre distinkte policyepoker, som hver især repræsenterer en dominerende styringsrationalitet. Kort ridset op betragtes første epoke som velfærdsstatens ekspansionsfase (1975-1993).

Her sættes scenen af den moderniserede folkeskolelov af 1975, som betoner elevdeltagelse og enhedsskoleprincippet (Retsinformation 1975), og af bilstandsloven af 1987, hvor fritidshjem reguleres som et socialpolitisk tilbud til skolebørn (Retsinformation 1987). Sammen med andre cirkulærer og kommunale vejledninger tegner disse tekster et billede af en periode, hvor udbygningen af velfærdsydelser står i centrum. Den anden epoke kan kaldes for mål og resultatstyringsperiode (1993-2014). Den åbnes med folkeskoleloven af 1993, der for første gang skriver skolefritidsordningen ind i skolens egen lovramme (Retsinformation 1993).

Logikken om læringsmål og evaluering intensiveres yderligere med den store folkeskolereform, som blev vedtaget via lov nr. 1640 af 26. december 2013 og trådte i kraft i august 2014, hvor en længere og mere varieret skoledag blev gjort obligatorisk (Retsinformation 2013). Den tredje og seneste epoke kaldes, i mangel af bedre alternativer, frisættelsesepoken (2014-2025). Den er kendetegnet ved politiske aftaler, der søger at give skoler og kommuner større autonomi, blandt andet med "Aftale om et fagligt løft af folkeskolen" (BUVM 2013) og de efterfølgende lovændringer, som gradvist reducerer dokumentationskrav og åbner for lokale forsøgsordninger. Korresponderende ændringer indskrives løbende i folkeskolelovens §3 og §9 (Retsinformation 2020).

Samtidig revideres dagtilbudsloven med et stærkere fokus på barnets perspektiv og pædagogisk læreplan (Retsinformation 2024). Tilsammen danner disse tekster det aktuelle styringslandskab, hvor SFO'en opererer inden for skolens lovramme, men stadig trækker på dagtilbuddets børne- og læringsparadigme. Ved at samle kilder fra alle tre såkaldte epoker giver datakorpusset et historisk tværsnit, der gør det muligt systematisk dels at undersøge, hvordan definitionen af skoletid, fritid og professionel autonomi har flyttet sig, dels at kaste lys over de styringslogikker, som skolefritidspædagoger i dag skal navigere i.

### Udvælgelses- og inklusionskriterier

Udvælgelsen af dokumenterne er styret af tre sammenhængende kriterier, der både afspejler projektets historiske spændvidde og det tematiske fokus på frigørelse og professionel autonomi (Brinkmann & Tanggaard 2017). Relevans var det første filter: Et dokument blev kun optaget, hvis det indeholdt en eksplicit bestemmelse eller formulering om fritidshjem, skolefritidsordninger (SFO) eller en overordnet intention om at frisætte skole og pædagogik.

For at operationalisere kriteriet blev der gennemført en kodning af centrale begreber fra det teoretiske rammeværk: frigørelse, fri/frihed, selvstændighed, autonomi, demokratisk deltagelse, medbestemmelse, myndiggørelse, medborgerskab, indflydelse, handlekompetence, ansvarlighed og deltagelse. Disse nøgleord blev identificeret på baggrund af den forskningslitteratur, der kobler børns handlemuligheder til diskurser om pædagogisk frihed. Kodningen viste sig at være en god indikator for, om dokumentet italesatte skolens eller fritidsområdets formål i et frirums- eller myndiggørelsesperspektiv, og den dannede derfor basis for det endelige søge- og selektions-sæt. Temporal dækning blev sat til 1975-2025 for at fange tidlige velfærdsreformer frem mod de seneste frisættelsesinitiativer. Året 1975 markerer vedtagelsen af den såkaldt moderniserede folkeskolelov, som udgør den første tydelige reference til elevindflydelse, mens 2025 sætter en naturlig slutdato for at kunne analysere de aktuelle friheds- og autonomidiskurser i en historisk kontekst.

Offentlig tilgængelighed blev fastholdt som et tredje kriterium for at sikre metodisk transparens og replikerbarhed. Kun dokumenter, der kan fremsøges i Retsinformation eller Folketingets åbne dataarkiv, er medtaget. Denne afgrænsning betyder, at interne notater og upublicerede kommunale retningslinjer ikke figurerer i korpusset, selv om de kan have haft lokal eller national betydning.

Selve udvælgelsesprocessen forløb i to faser. Først blev der udført en systematisk nøgleordsøgning i Retsinformation, hvor kombinationer af

institutionelle betegnelser ("fritidshjem", "SFO") og de identificerede diskursord ("frihed", "autonomi", "medbestemmelse" osv.) blev parret med bredere pædagogiske termer ("professionel dømmekraft", "demokratisk dannelse"). I anden fase blev der anvendt en snebaldsstrategi: Hver funden retsakt blev gennemgået for henvisninger til andre love, cirkulærer eller bekendtgørelser; yderligere dokumenter blev dermed gennemlæst, hvoraf flere opfyldte relevanskriterierne og blev inkluderet. Designet i de to trin var inspireret af anbefalinger om at anvende systematisk søgning og tracking-referencer i dokumentanalyse (Bowen 2009). Dette gav en balanceret tilgang, hvor en vis bredde og dybde var sikret, og hvor de tematiske nøgleord fungerede som både inklusionsmarkører og analytiske startpunkter.

I forlængelse heraf indgår evaluering eksplicit som selektionskriterium (fx bestemmelser om kvalitetsrapporter, nationale prøver/test, tilsyn og dataunderstøttet opfølgning), idet sådanne mekanismer er centrale styringsteknologier i perioden 1993-2014 og frem (Plum 2014; Retsinformation 2006; Retsinformation 2013; Retsinformation 2020; BUVM 2024).



### Analytisk procedure

Analysen fulgte en tottrinsproces, der kombinerede dokumentanalyse med kvalitativ, manuel og begrebsorienteret kodning. Første trin var kontekstualisering, hvor hvert dokument blev registreret med årstal, afsender og (tolket) formål. Denne mapping gjorde det muligt at afstemme de historiske epoker og samtidig fastholde et audit trail, der styrker transparensen (Bowen 2009). I andet trin gennemførtes en åben kodning, hvor et sæt deduktivt udvalgte begreber (frisættelse, professionel dømmekraft, styring, omsorg) blev kombineret med en induktiv line by line-kodning (Brinkmann & Tanggaard 2017). De deduktive koder hvilede på projektets teoretiske ramme, mens de induktive åbnede for nye mønstre i materialet. Kodningen blev operationaliseret gennem de nøgleord, der også indgik i inklusionskriterierne: frigørelse, fri/frihed, selvstændighed, autonomi, demokratisk deltagelse, medbestemmelse, myndiggørelse, medborgerskab, indflydelse, handlekompetence, ansvarlighed og deltagelse.

Den manuelle kodningsstrategi blev valgt for at sikre en nærlæsning af lovteksterne, så implicite betydninger ikke gik tabt, og for på den måde at øge undersøgelsens pålidelighed og efterprøve eksisterende kodninger. Ud over de nævnte begreber kodes evaluering eksplicit som både selvstændig kode ("evaluering") og som underkode til "styring" for at kunne følge forskydninger over tid. Operationaliseringen omfatter tekstlige bestemmelser om målopfølgning, tilsyn, prøver/test, kvalitetsrapporter og datakrav (Plum 2014).

### Begrundelse for metodevalget og kombinationen af deduktiv og induktiv kodning

Valget af en historisk-komparativ dokumentanalyse med både deduktiv og induktiv kodning følger direkte af forskningsspørgsmålet og af materialets karakter i form af lovtekster og politiske aftaler over et halvt århundrede. Lovgivning er ikke blot rammesættende, men konstituerende for professionel praksis; derfor er en systematisk tekstanalyse af de primære styringsdokumenter den mest hensigtsmæssige vej til at spore, hvordan formål, ansvar, tilsyn og dokumentationskrav formuleres og omformuleres i perioden 1975–2025 (Bowen 2009). Den deduktive kodning tager udgangspunkt i et teoretisk rammeværk (frisættelse/ autonomi, professionel dømmekraft, styring/ dokumentation, børnedeltagelse, omsorg) og fungerer som et sammenligneligt skelet på tværs af epoker. Derved fastholdes fokus på netop de begreber, der forventes at bære styringslogikkerne, og kodningen bliver både systematisk og reproducerbar (Brinkmann & Tanggaard 2022).

Samtidig rummer det lange tidsspand betydelige sproglige og problemforståelsesmæssige forskydninger, som en rent deduktiv tilgang risikerer at overse. Den induktive, line by line-kodning er derfor nødvendig for at opfange nye eller uventede rationaler og begrebsdannelse, for eksempel et skift henimod dataunderstøttet tilsyn eller idéen om negativ frihed som ret til ikke at blive målt. Den induktive komponent modvirker dermed konfirmationsbias og forankrer tolkningerne i teksternes eget sprog (Bowen 2009). Sekvensen er tilsigtet: Først etableres et deduktivt sammenligningsgrundlag, dernæst åbnes der induktivt for det, som materialet selv bringer til veje, og efterfølgen-



de sammenstilles fundene i en tematisk syntese og en historisk komparation. På den måde kan de teoretiske forventninger både bekræftes, nuanceres og udfordres af tekstgrundlaget (Bowen 2009). Samtidig anvendes policy-enactment-blikket og street-level-perspektivet som fortolkningsrammer for, hvordan tekster får liv i praksis, hvilket underbygger valget af at kombinere dogmatisk aflæsning med kritisk analyse (Ball 2005). Kombinationen styrker begrebsvaliditeten. Projektet undersøger faktisk de fænomener, som projektet hævder at undersøge, og øger forklaringskraften ved at vise både kontinuitet og brud (Bowen 2009).

Alternativerne er mindre overbevisende: En ren deduktiv strategi kan give højere sammenlignelighed, men risikerer at miste historisk sensitivitet; en ren induktiv strategi giver tekstnærhed, men svækker koblingen til forskningsspørgsmålets centrale begreber og gør tværgående sammenligning vanskelig (Brinkmann & Tanggaard 2017). Set i lyset af projektets sigte er den kombinerede tilgang derfor ikke et kompromis, men et bevidst validitetsgreb, der balancerer teoriens retningsbestemmelse med materialets historiske egenart.

Metodisk behandles evaluering som en nøglemekanisme, hvorigennem styring bliver operativ: Krav om dokumentation, prøver og kvalitetsrapporter oversætter overordnede mål til praksisnære forventninger. Derfor kodes evaluering særskilt og sammenlignes på tværs af epoker for at identificere forskydninger fra mål- og resultatstyring til nyere kvalitetsprogrammer og dataunderstøttet tilsyn (Retsinformation 2006; Retsinformation 2013; Retsinformation 2020; BUVM 2024).

### Etiske overvejelser

Forskningsprojektet har overholdt de etiske krav, der er givet af Uddannelses- og Forskningsministeriet. Her er der fokuseret på tre principper; ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed i alle forskningsprojektets faser (UFM 2015). Der har i løbet af projektet ikke været nogen deltagere, da empirien udelukkende har bestået af offentligt tilgængeligt materiale, så ingen persondata er blevet behandlet.

### Resultater

Ved at rette blikket mod de mest skelsættende lovændringer i perioden 1975-2025 leverer analysen et bredt, men dog selektivt indblik. Det betyder, at mindre bekendtgørelser og vejledninger – som ofte også er med til at konkretisere daglig praksis – ikke er inddraget. Der er dermed risiko for at overse nuancer, som kan være betydningsfulde for projektets validitet og efterfølgende resultater. Valget er dog foretaget for at fastholde fokus på de reformer og styringsdokumenter, der har sat varige aftryk på pædagogers handlemuligheder og praksis.

Samtidig anerkendes den diskursive karakter af lovtekster: De er ikke neutrale forskrifter, men aktive bidrag til den pædagogiske virkelighed. Derfor læses dokumenterne konstruktivistisk (Ball 2005) som medskabere af de diskurser om frihed, demokrati og professionalitet, som pædagoger i SFO og fritidstilbud navigerer i. Analysen tager højde for, at loven kun er én stemme i praksisfeltet; den lokale implementering varierer, og denne artikel kortlægger rammerne, men gennemfører ikke feltstudier af den konkrete omsætning. Resultatafsnittet fremstiller derfor et lov- og diskursbaseret svar på forskningsspørgsmålet om, hvordan forestillinger om frisættelse, autonomi og demokratisk deltagelse er formuleret og reformuleret i skolens og skolefritidens styringsdokumenter.



### 1. Fra implicit til eksplicit demokratifokus

I de tidlige lovttekster med relevans for denne artikel, først og fremmest folkeskoleloven af 1975, var demokratiske idealer til stede som understrømme. Loven fastholdt princippet om en udelt skole og fremhævede rummelighed, men begreber som medbestemmelse og handlekompetence optrådte kun indirekte. Kodningen bekræfter, at ingen af de centrale nøgleord forekommer eksplicit i 1975-loven (Retsinformation 1975). Med folkeskoleloven af 1993 sker et paradigmeskift: I formålsparagraffen anføres det nu, at skolen skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar og rettigheder i et samfund med frihed og folkestyre (Retsinformation 1993). Denne eksplicitering flytter demokratiforståelsen fra implicit struktur til erklæret pædagogisk mål. Det smitter af på fritidsområdet, hvor pædagoger tildeles en formel rolle i at fremme børns demokratiske erfaringer gennem valgfrie aktiviteter og elevinddragelse.

### 2. Øget anerkendelse af pædagogers rolle

Den gradvise professionalisering af fritidspædagogikken manifesterer sig tydeligt med dagtilbudsloven af 2007. Her pålægges pædagoger at skabe miljøer, hvor selvstændighed, demokratisk forståelse og medbestemmelse er centrale pejlemærker (Retsinformation, § 7, stk. 4; § 45 2007). Loven bryder med en ældre opfattelse af fritidstilbud som ren pasning og positionerer pædagoger som dannelses- og demokratiagenter. Med folkeskolereformen af 2013 integreres pædagoger yderligere i skolens kerneopgaver gennem understøttende undervisning, hvilket kræver koordinering med lærere og en ny balance mellem læringsmål og fritidspædagogisk tradition. Kodningen af reformlovens § 18, stk. 4 viser en klar forventning om tværprofessionelt samarbejde og elevmedbestemmelse (Retsinformation 2013).

### 3. Spænding mellem frisættelse og styring

Samtidig viser materialet en vedvarende dialektik mellem frisættende idealer og mål- og resultatstyring. Folkeskoleloven af 1993 introducerede elevindflydelse (Retsinformation 1993), men blev fulgt af en styrket test- og evalueringskultur efter 2006 (Retsinformation 2006), hvilket skabte et krydspres mellem frie aktiviteter og målelige resultater. I nyere tid understreger frisættelsesaftalerne i 2020'erne skolens og SFO'ens lokale råderum, men

kombinerer det med krav om kvalitetsrapporter og dataunderstøttet tilsyn. Pædagoger får således mere fleksibilitet i aktivitetens tilrettelæggelse, men også ansvar for at dokumentere progression.

### 4. Udvidet fokus på børns aktive deltagelse

Over tid forskyder lovgivningen fokus fra børn som modtagere til børn som medskabere. Folkeskoleloven fra 2013 peger på, at skolen skal forberede eleverne til deltagelse og handlekompetence i et demokratisk samfund (Retsinformation, § 1, stk. 3 2013). Dokumenterne fremhæver børns ret til selvvalgte aktiviteter, elevrådsarbejde og brug af valgfag som konkrete kanaler for indflydelse. Denne udvikling betyder, at pædagogers praksis skal give plads til børns stemmer, samtidig med at de lever op til nationale læringsmål.

### Samlet perspektiv

På tværs af de fire temaer tegner dokumentanalysen et billede af en lovhistorie, hvor idealerne om demokrati, frihed og professionel autonomi gradvist ekspliciteres, samtidig med at styringsredskaberne – tests, læreplaner og evalueringer – bliver intensiveret. Denne dobbelthed udfordrer pædagogernes selvforståelse: De skal på én gang være kreative frisættende og fagligt dokumentationsansvarlige. Det historiske blik viser, at balancen mellem disse roller ikke er statisk, men har udviklet sig fra implicitte forventninger om rummelighed i 1970'erne til dagens eksplicite krav om både elevdeltagelse og datadrevet ansvarlighed. Resultatet er et professionelt råderum, der er lige så præget af muligheder for innovation som af forpligtelser til at dokumentere praksis.

### Teoretiske positioner

Dette afsnit knytter som udgangspunkt især an til Renata Salecl's kritiske analyse af frihed og rettigheder i et samtidigt overvågnings- og risikosamfund (Salecl 2012) samt Nel Noddings' etik om omsorg (Noddings 1988).

Denne artikel supplerer som sagt styringsblikket (policy/policy-enactment) med to linser, der kan belyse SFO-feltets særlige spænding mellem frihed, synlighed og omsorg. Med Salecl vises der, hvordan "frihed" i moderne velfærds- og risikosamfund ofte bliver betinget af synlighed, registrering og foregribende kontrol:

Man loves handlemuligheder, men under et stadig finere net af opfølgning og datakrav (Salecl 2012). I bogen *A Passion for Ignorance* (2020) introducerer hun samtidig "strategisk uvidenhed". Det vil sige, at mennesker (herunder børn) til tider må have ret til ikke at blive informeret/målt hele tiden, hvis handlekraften skal bevares (Salecl 2020). I en SFO-kontekst gør dette os i stand til at spørge, om medbestemmelse bliver *performativ* (noget der skal vises og tælles), og om frisættelse i praksis betyder frihed under opfølgning? Her kan vi anvende Noddings' blik for omsorgens relation som betingelse for frihed. Noddings' omsorgsetik forankrer frihed i relationer kendetegnet ved lydhørhed og tid til at blive set (Noddings 1988; 1995). Set herfra er børns medbestemmelse ikke først og fremmest et skema eller en procedure. Det er noget, der opstår, når voksne beskytter og plejer frirummet til leg, selvvalgte aktiviteter og samtale. Denne linse gør det muligt at vurdere, om lovgivningens styringsteknologier (prøver, kvalitetsrapporter, tilsyn) efterlader de relationelle forudsætninger, som deltagelse og dannelse faktisk hviler på.

Salecl (2024) viser, hvordan forestillingen om menneskets frihed forskydes, når stater og teknologi-virkomheder legitimerer omfattende overvågning med henvisning til sikkerhed. I denne udvikling redefineres subjektet som potentiel mistænkt, og klassiske menneskerettigheder presses af "pre-crime"-paradigmet, hvor man søger at forudse og forebygge handlinger, før de begås. For Salecl er det derfor nødvendigt at udvide rettighedskataloget, så det også adresserer de psykologiske og fysiske konsekvenser af trusler fra oven (Salecl 2012). Inddraget i fritidspædagogikken synliggør hendes perspektiv, hvordan børns handlefrihed kan indskrænkes af skjulte kontrolmekanismer – for eksempel digitale spor, forældetilladte trackere eller dokumentationskrav, og ansporer spørgsmålet om, hvilke "nye rettigheder" der må etableres for at beskytte børns frirum i SFO'en.

Med en lacansk psykoanalyse fremhæver hun samtidig, at vi organiserer virkeligheden gennem fantasirammer, som skal dæmpe den grundlæggende angst ved ikke at kunne kontrollere verden.

I *A Passion for Ignorance* beskriver hun "strategisk uvidenhed" som en måde at bevare handlekraft:

Vi vælger til tider ikke at vide, fordi sandhed kan lamme. Denne pointe nuancerer forestillingen om, at mere information automatisk øger børns frihed (Salecl 2020). Endelig peger Salecl desuden på, at undertrykkelse ofte internaliseres som skyld og pligt. Forståelsen af, hvorfor mennesker adlyder eller trodser regler, er derfor afgørende, når pædagoger skal balancere mellem rammesætning og autonomi. Disse perspektiver udvider artiklens teoretiske ramme ved at koble makroniveauets kontrolmekanismer med mikroniveauets subjektive strategier for angsthåndtering og valg. Disse perspektiver fører desuden til spørgsmålet om, hvordan SFO'en kan skabe frirum, der både beskytter mod skjult overvågning og giver plads til børnets nødvendige ret til "ikke at vide" alt.

Noddings' omsorgsetik har relationen som udgangspunkt: Frihed opstår, når barnet mødes af en lyttende omsorgsperson, der lader sig motivere af barnets behov og hjælper det med at forme et *etisk ideal*. Det vil sige et indre billede af sig selv som et menneske, der ønsker at handle omsorgsfuldt (Noddings 1988). Hvor Salecl problematiserer de strukturelle rammer for frihed (Salecl 2012), bidrager Noddings (Noddings 1995) med et på mange måder normativt bud på, hvordan frihed kan udfoldes relationelt gennem omsorg. Noddings' omsorgsetik placerer relationen – ikke individet eller kollektivet – som ontologisk udgangspunkt. Frihed forstås derfor som noget, der realiseres i omsorgsrelationer, som er kendetegnet ved lydhørhed, dialog og gensidighed.

Den, der handler, lader sig bevæge af den andens udtrykte behov og svarer på en måde, som bevarer relationen (Noddings 1988). I en fritidspædagogisk kontekst peger dette på, at børns muligheder for selvbestemmelse næres af pædagogers aktive lytten, anerkendelse og deltagelse i børnenes projekter – og ikke blot af formelle valgmuligheder. Omsorgsetikken forpligter samtidig pædagogen til at balancere mellem antagende behov (for eksempel læringsmål) og de behov, som barnet selv viser i det konkrete møde med voksne eller andre børn.

Samlet set leder de teoretiske linser os til et enkelt, men skærpet udgangspunkt for læsningen af materialet: frihed under styring. Med Salecl kan vi forstå, hvordan løfter om lokal autonomi i praksis bliver betinget af synlighed via blandt andet evaluering, tilsyn og kvalitetsrapporter, så på den måde forskydes frihed fra råderum til performans: Man er fri i det omfang, friheden kan dokumenteres (Retsinformation 2006; 2013; 2020; BUVM 2024; Salecl 2012; 2020). Med Noddings kan vi samtidig afprøve, om disse synlighedsteknologier efterlader de relationelle forudsætninger, som faktisk gør deltagelse til liv og levet erfaring, hvor der er tid, lydhørhed og fleksible rammer omkring børns selvvalgte aktiviteter (Noddings 1988; 1995). I den forstand fungerer policy-enactment som bro: Paragraffer om evaluering oversættes lokalt til kvalitetsrapporter, krav om deltagelse til procedurer og skemaer og understøttende undervisning til nye samarbejds- og tidsformer. Den analytiske opgave bliver derfor dobbelt.

På den ene side præcist at udpege, hvilke bestemmelser der virker som synlighedsteknologier (evaluering, tilsyn, kvalitetsopfølgning), og på den anden side normativt at vurdere, om de samme mekanismer efterlader et reelt omsorgsrum, eller om deltagelse glider mod målbar performance (Salecl 2012; 2020; Noddings 1988; 1995; Ball 2005; Bowen 2009). Denne dobbelthed udgør analysens grundsten i følgende afsnit.

## DISKUSSION

### Fra demokratiideal til demokratisk kontrol

Resultaterne viser en bevægelse fra tavse demokratiske værdier (Retsinformation 1975) til eksplicite mål om medbestemmelse (Retsinformation 1993). Set gennem Salecls optik kan denne udvikling læses som et dobbeltgreb, hvor frihed sprogligt løftes frem, men samtidig indhegnes af stadig finere regulering og datadrevet tilsyn. Når lovgivningen kræver elevråd, valgfag og dialogfora, kan det i Salecls terminologi om "imagined choice" (Salecl 2012); det kan være med til at skabe en fantasi eller illusion om selvbestemmelse, mens de afgørende rammer (skoledagens længde, testregimer, tilsyn) forbliver uden for børns og pædagogers rækkevidde.

På den måde risikerer demokratibegrebet at blive et performativt "must". Børn skal *vis* deltagelse på måder, der kan dokumenteres, snarere end faktisk at forhandle indholdet og have indflydelse. Noddings' omsorgsetik tegner et mere relationelt billede. Demokratisk dannelse blomstrer først og fremmest, når barnets stemme mødes af en *lyttende omsorgsperson*, der har tid til dialog og mulighed for fleksibel respons (Noddings 1988). Her kan skærpede dokumentationskrav hurtigt blive en barriere, fordi de flytter pædagogens opmærksomhed fra relation til registrering. Lovgivningens demokratiske ideal kan paradoksalt nok underminere de betingelser, der får demokratisk handlekraft til at spire, hvilket kan være begreber som tid, nærvær eller "at blive set".

### Professionaliseringsgevinster og -fælder

Folkeskolereformen af 2013 (Retsinformation 2013) anerkendte pædagogers særlige kompetencer og gjorde dem til "dannelses- og demokrati agenter". Noddings' begreb om *dobbelt professionalitet* - faglig dygtighed i *kombination* med omsorgskompetence - tilbyder her et positivt interpretativt filter: Lovgivningen giver pæagoger mandat til at bruge deres relationelle styrke i skolens kerneopgaver. Men Salecl minder på mange måder om, at institutionelle roller kan internaliseres som skyld og pligt. Når pæagoger ikke blot *kan*, men *skal* dokumentere børns progression, kan omsorg let forvandle sig til selv- og børneovervågning (Salecl 2020). Professionaliseringen rummer altså en fælde den tilbyder anerkendelse, men også *tvingende synlighed*, hvor alt gøres målbart.



Det rejser spørgsmålet, om frisættelsesinitiativerne i 2020'erne for alvor løfter kontrollens tyngde eller blot flytter den til nye parametre og skaber en ny fantasi, for der stilles stadig krav til eksempelvis lokale kvalitetsrapporter. Set fra Noddings' synspunkt er problemet nok ikke, at pædagoger samler data, men at omsorg reduceres, når den primært skal bevise effekt i stedet for at *mærke* barnets behov. Frihed fremstår her som noget, der skal legitimeres gennem et punkt, hvor omsorgsetikkens lydhørhed støder sammen med en styringslogik, der kun værdsætter det, som kan tælles (Noddings 1988).

#### Børns aktive deltagelse - mulighed eller byrde?

Lovgivningens forskydning, så børn går fra at være modtagere til medskabere harmonerer umiddelbart med både Salecl og Noddings. Men de to teoretikere betoner forskellige risici i den forbindelse. Salecl advarer mod, at det enkelte barn får *ansvaret* for egne valg uden reel kontrol over strukturerne. Denne form for "ansvarliggørelse" kan føre til skyldfølelse, når resultaterne udebliver (Salecl 2012). For pædagoger betyder det, at krav om elevdrevet aktivitet kan skjule et voksendefineret script, hvor barnet blot vælger mellem forudbestemte muligheder. Noddings ser i stedet en fare for, at deltagelseskravet bliver procedure-orienteret. Når medbestemmelse reduceres til afstemninger eller symbolsk repræsentation, mister man den vedvarende omsorgsdialog, der gør barnet i stand til at udvikle et etisk ideal og træffe *meningsfulde* valg (Noddings 1995).

#### Kritisk blik på den nuværende lovgivning

Den aktuelle frisættelsesdiskurs hviler på nogle spændinger. For det første lover de politiske aftaler større lokalt råderum, men friheden ledsages af nye nationale indikatorer. Den aktuelle frisættelsesdiskurs hviler på tre indbyggede spændinger, som analysen blottelægger. For det første lover de politiske aftaler større lokalt råderum, men friheden ledsages af nye nationale indikatorer, der i praksis skærper datakontrollen. Pædagoger får således flere muligheder for at forme det daglige indhold, men må samtidig bruge mere tid på at dokumentere det. Denne dobbelthed afspejler Salecls pointer om "frihed under overvågning". For det andet fremstilles barnet som et selvstyrende projekt.

Lovteksterne om deltagelse og handlekompetence udpeger barnet til aktiv medskaber, men gør samtidig medbestemmelse til en pligt. Dermed risikerer lovgivningen at underkende barnets ret til strategisk uvidenhed - Salecls begreb for den beskyttende distance til information (Salecl 2012) og til blot at være i et omsorgsfuldt fællesskab, sådan som Noddings beskriver det (Noddings 1988). Den tredje spænding handler om en blind plet i reguleringen. Pædagogers relationelle arbejde er forudsætningen for alle de erklærede mål om trivsel, demokrati og læring, men selve omsorgsprofessionaliteten prioriteres kun indirekte i loven. Tid til uformel leg, lav gruppenormering og kollegial refleksion nævnes sjældent eksplicit og bliver derfor let ofret i kampen om ressourcer.

Disse spændinger peger på klare justeringsbehov. Først og fremmest bør princippet *omsorg før evidens* forankres i loven: Dokumentation skal støtte, ikke erstatte, pædagogers professionelle dømmekraft, og kvalitetsvurdering kan med fordel baseres på praksisfortællinger snarere end standardiserede tal. Mest presserende er dog erkendelsen af en *ret til ikke at blive målt*. Inspireret af Salecl (2012) vil en sådan negativ frihedsrettighed beskytte både børn og pædagoger mod rutinemæssig dataindsamling i fritidsrummet og sikre, at frirum faktisk er fri for konstant registrering.

#### Konsekvenser af lovgivningen

Når man følger sporene gennem fem årtier, tegner der sig et billede af en gradvis stramning af måden, hvorpå vi opgør mål og ansvar. SFO'en forankres i skolens lovramme (1993), senere kommer test- og evalueringskrav (2006/2013), og i de seneste år suppleres med dataunderstøttet opfølgning og kvalitetsprogrammer (2020/2024). Tilsammen skaber det en mere sammenhængende kæde fra formål til tilsyn, hvor forventninger og opfølgning er tydeligere formuleret (Retsinformation 1993; 2006; 2013; 2020; BUV 2024). Samtidig trækkes pædagogers opgaver tættere ind i skolens kerne-logik via den understøttende undervisning (som nu er faldet bort), hvilket både udvider mandatet og forankrer professionen i skolens evalueringsregime (Retsinformation 2013).

Bagsiden er, at transparens og sammenlignelighed kan komme til at fungere som en målestok for kvalitet i sig selv, så lokalt råderum i praksis bliver betinget af, at det kan dokumenteres. Her efterlades ressourcerudsætningerne ofte ubestemte (tid, normering, kompetenceudvikling), selv om de er afgørende, for at "frihed" kan omsættes (Plum 2014).

**"Set nedefra i hverdagen betyder denne bevægelse, at pædagogers arbejde i højere grad skal kunne spores i planer, koordinering og opfølgning. I et policy-enactment- og street-level-perspektiv kan det flytte tid og opmærksomhed fra relationelt arbejde til registrering og dokumentation, især hvor lokale kvalitetsrapporter kobles til tilsyn og udviklingsplaner."**

(Ball et al. 2012; Lipsky & Brandon 2005).

Der er også en anden side. Den tættere kobling til undervisningen kan styrke tværprofessionelt samarbejde og give øget faglig legitimitet. En blind vinkel i denne udvikling er standardiseringen af beslutninger, når skemaer og procedurer bliver bærende, kan pladsen til situationsnær dømmekraft skrumpes, og uformelle, børnestyrede aktiviteter risikerer at glide i baggrunden, fordi de er sværere at gøre synlige i tilsynet (Lipsky & Brandon 2005). I barnets perspektiv åbner lovgivningens fokus på medbestemmelse og handlekompetence for mere elevrepræsentation og selvvalgte aktiviteter (Retsinformation 1993; 2013). Det kan skabe reelle muligheder for indflydelse, når rammerne giver tid og rum til dialog, og det modsatte gør sig også gældende. En anden ubekvem iagttagelse er, at deltagelse kan skifte karakter, når den kobles til målfuld opfølgning. Det, der skulle være åben forhandling, kan blive til performance - at vise deltagelse på måder, der kan tælles. Set i et omsorgsetisk lys opstår der en ressourcekonflikt mellem tid til relation og tid til registrering; uden den første bliver den anden hurtigt en tom skal (Noddings 1988; Plum 2014).

På tværs af niveauer kan man derfor ane et mønster, der er øget formel frihed ledsages af skærpet evaluering. Det kan trække praksis mod det målbare og samtidig udvande de relationelle vilkår, som både frihed og deltagelse hviler på. De politiske og systemiske konsekvenser - styrket evaluering, tilsyn og kvalitetsopfølgning og den tættere kobling mellem SFO og skole fremgår direkte af lov- og aftaleteksterne (Retsinformation 1993; 2006; 2013; 2020; BUV 2024). De praksisnære beskrivelser her er teoretisk informerede implikationer, ikke dokumenterede effekter, og bør afprøves i triangulerende studier, som også angivet i metodeafsnittet (Brinkmann & Tanggaard 2022).

#### **Konklusion – historiske spor som kompas for nutidens professionalitet**

Udgangspunktet for denne artikel var spørgsmålet: Hvordan kan en historisk forståelse af folkeskolens lovgivningsmæssige styringsramme bidrage til nutidige diskussioner om pædagogers professionalitet? Den gennemførte dokumentanalyse viser, at lovhistorien ikke kun afdækker fortidige vilkår, men også tre kernespændinger, som i dag bør være omdrejningspunkt for professionsdebatten.

For det første afslører kilderne et løfte om lokal frihed og en realitet, hvor der foregår central datakontrol. Hver gang politikerne har annonceret frisættelse, er den blevet ledsaget af nye måleparametre og digitale platforme. Erfaringen rejser derfor det ubehagelige, men nødvendige spørgsmål, om pædagogisk professionalitet anno 2025 kun anerkendes, når den kan dokumenteres og uploades. Set i Salecls optik om "frihed under overvågning" fremstår den lokale autonomi som betinget af, at den kan spores i dokumentation eller for eksempel tests (Salecl 2012).

På den anden side synliggør materialet spændingen mellem barnet som et selvstyrende projekt og barnets ret til uvidenhed og relation. Når loven omdanner deltagelse til en pligt, placeres pædagogen i rollen som facilitator af evig selvstyring også dér, hvor barnet reelt har brug for en pause fra valg, information og registrering. Her minder Salecls idé om strategisk uvidenhed og Noddings' omsorgsetik os om, at frihed også kan være retten til at trække sig tilbage i et trygt, relationelt rum.

Den tredje spænding ligger i omsorgsfuld professionalitet uden egentlig lovhjemmel. Historisk har fritidspædagogikkens motor været det relationelle omsorgsarbejde, men lovtteksterne forholder sig kun perifert til de konkrete rammer såsom normering, uformel leg og kollegial refleksion, der gør omsorgen mulig. Dermed risikerer frisættelsesdagsordenen at ramme en blind plet, der forventes, at pædagoger skaber trivsel og dannelse, men de strukturelle ressourcer, som relationel dømmekraft forudsætter, nævnes ikke. Opridset af disse historiske linjer giver pædagoger et råderum til at sige: Professionalitet handler ikke alene om at levere data, men om at pleje en faglig tradition, hvor omsorg, dømmekraft og børns oplevede frihed er centrale kerneværdier. Samtidig udfordrer den historiske indsigt lovgivere til at spørge, om frihed kan realiseres uden en eksplicit ret til ikke at blive målt.

Hvis man vil forstå, hvordan styringsdokumenter faktisk udmøntes i hverdagen, er triangulering med praksisobservationer, børneperspektiver og interview med pædagoger og ledelse ikke til at komme uden om. Konklusionen efterlader mange refleksioner og spørgsmål. Her kunne nogle åbne spørgsmål være: Kan en velfærdsstat med dertilhørende styringsteknologier overhovedet etablere en reel ret til ikke at blive målt? Tør den stole på professionel dømmekraft uden evidens? Eller hvis frirummet i SFO'en kun tæller, når det kan registreres: Hvad bliver der så af barnets oplevelse af frihed og pædagogens mandat til omsorg?



## Referencer

- Ball, S.J. (2005). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*. I Ball, S.J. (red.). *Education Policy and Social Class*. London: Routledge.
- Ball, S.J., Maguire, M. & Braun, A. (red.) (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2017). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2022). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Altinget.dk. [https://legacy.alinget.dk/misc/130607\\_Endelig%20aftaletekst.pdf](https://legacy.alinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf)
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024). *Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Det Danske Bibelselskab (1948). *Bibelen*. København: Det Danske Bibelselskab.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2005). *Skolefritidsordninger: Mellem skole- og fritidspædagogik*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York, NY: Vintage Books.
- Hansen, R. (2014). *Ny forskning. Det bedste for de små skifter over tid*. København: BUP.
- Hjelmar, U. & Junker, H. (2024). *Frisættelse fra regler og større fagligt råderum: Kan det skabe øget trivsel for eleverne? Liv i skolen*, 26(1), 36-43.
- Hjelmar, U., Kjer, M.G. & Petersen, N.B.G. (2020). *Redskaber til øget lokalt selvstyre i den offentlige sektor. En systematisk kortlægning af eksisterende viden fra Skandinavien*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lipsky, M. & Brandon, T. (2005). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. *Disability and Society*, 20(7), 779-783. <https://doi.org/10.1080/09687590500335840>
- Ljungdahl, A.K. (2015). *Velfærdspolitiske rationaler i arbejdet med børn og unge*. *Cursiv*, 17, 191-215.
- Noddings, N. (1988). *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements*. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230. <https://doi.org/10.1086/443894>
- Noddings, N. (1995). *Teaching themes of care*. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 675-679.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*. Frederikshavn: Dafolo.
- Retsinformation (1975). *Cirkulære om gennemførelse af lov om folkeskolen*. CIR nr 143 af 22/08/1975. Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Retsinformation (1987). *Bekendtgørelse af lov om social bistand*. LBK nr 171 af 25/03/1987.
- Retsinformation.dk. København: Social- og Boligministeriet.
- Retsinformation (1993). *Lov om folkeskolen*. LOV nr 509 af 30/06/1993. Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Retsinformation (1996). *Cirkulære om dagtilbud til børn efter bilstandsloven*. CIR nr 114 af 28/06/1996. Retsinformation.dk. København: Social- og Boligministeriet.
- Retsinformation (2006). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 1195 af 30/11/2006. Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Retsinformation (2007). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LOV nr 501 af 06/06/2007. Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Retsinformation (2013). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 521 af 27/05/2013. Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Retsinformation (2015). *Bekendtgørelse af lov om social service*. LBK nr 1284 af 17/11/2015. Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Retsinformation (2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 1396 af 28/09/2020. Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Retsinformation (2024). *Lov om ændring af dagtilbudsloven*. LOV nr 1460 af 10/12/2024.
- Retsinformation.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Ringskou, L.T., Vengsgaard, C.K.M. & Bach, C.N. (2020). *Klubpædagogen mellem demokrati, frihed og markedsgørelse? Tre nøglefortællinger om klubpædagogisk professionsidentitet*. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 64-79. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122504>
- Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2019). *Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik*. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), 8-28. <https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113970>
- Salecl, R. (2012). *Valgets tyranni*. Aarhus: Philosophia.
- Salecl, R. (2020). *A Passion for Ignorance: What We Choose Not to Know and Why*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2015). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- UM (Udenrigsministeriet) (1992). *Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder*. BKI nr 6 af 16/01/1992. København: Udenrigsministeriet.

