



**FORSKNING
FÖR SKOLAN**

Fritidshemmet

– lärande i samspel med skolan



Skolverket

Fritidshemmet

– lärande i samspel med skolan

Skolverket

Beställningsadress:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-post: skolverket@fritzes.se

www.skolverket.se

Beställningsnr: 11:1263

ISBN: 978-91-86529-71-0

Grafisk form: AB Typoform

Foto omslag: Scanpix/Eva Tedesjö

Tryck: Elanders Sverige AB

Upplaga: 5 000 ex

Förord

Ungefär 80 procent av alla barn mellan sex och nio år är inskrivna på fritidshem. Ett barn tillbringar en stor del av sin tid på fritidshemmet och det är lika viktigt att fritidshemmet håller en hög kvalitet som att skolan gör det. Fritidshemmets uppgift är att ge alla barn en meningsfull fritid med en god pedagogisk verksamhet som ska komplettera skolan. Verksamheten ska vara utformad så att varje barns erfarenhet, behov och intresse kan tas tillvara. Det är tydligt framskrivet i fritidshemmets uppdrag.

Den här kunskapsöversikten samlar forskning men även beprövad erfarenhet inom det breda området fritidshem. På vilket sätt gynnar fritidshemmets verksamhet barns utveckling, lärande och välbefinnande? På vilket sätt bidrar fritidshemmets verksamhet till att uppfylla läroplanens mål om att fostra eleverna till demokratiska medborgare som har utvecklat de kunskaper som är nödvändiga i samhället?

Fritidshemmets uppgift är viktig och den här kunskapsöversikten vänder sig till en bred målgrupp på många nivåer inom utbildningssystemet som skolledare, beslutsfattare, fritidspedagoger, lärare och lärarstudenter.

Översikten är skriven av filosofie doktor Maria Hjalmarsson vid Karlstads universitet.

I arbetet har även Marie Sedvall Bergsten och Thomas Ernard, Skolverket, medverkat.

Författaren som har skrivit översikten svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras.

Tommy Lagergren
Avdelningschef

Eva Minten
Undervisningsråd

Innehåll

- 3 Förord**
- 7 Kapitel 1. Inledning**
- 9 Kapitel 2. Möjligheter till utveckling**
- 10 Den fria tiden
- 13 Utveckling och lärande på fritidshem
- 16 Fritidspedagog i fritidshem och skola
- 20 Kapitel 3. Bakgrund**
- 26 Styrning och ledning av fritidshemmets verksamhet
- 28 Barn och personal på fritidshem
- 31 Kapitel 4. Den fria tiden**
- 31 Fritid – vad är det?
- 32 Fritid på fritidshem
- 36 Barns perspektiv på den fria tiden
- 38 Fritidspedagogik – vad är det?
- 39 Den villkorade fritidshemsverksamheten
- 46 Kommentar
- 48 Kapitel 5. Utveckling och lärande på fritidshem**
- 48 Lärande – vad är det?
- 50 Fritidshemmets lärandemiljö
- 53 Barns multimediala lärande
- 55 Barns sociala samspel och relationer
- 57 Ett didaktiskt perspektiv på lärande i fritidshem
- 60 Bedömning av barns och elevers lärande
- 62 Kommentar

65 Kapitel 6. Fritidspedagog i fritidshem och skola

65 Fritidspedagog i arbetslag

67 Samverkan, samarbete och integrering

68 Erfarenheter av att verka i arbetslag

73 Barns perspektiv på det integrerade arbetet

77 Fritidspedagogers förhållningssätt

80 Fritidspedagogers professionella kunskap

86 Kommentarer

89 Kapitel 7. Några avslutande ord

91 Referenser

Inledning

År 2010 initierade Skolverket satsningar för att stimulera utvecklingsarbetet på fritidshem. Man ansåg att fritidsverksamheten inte prioriterats och att det var nödvändigt att stärka dess ställning. Det skedde genom konferenser och stödmaterial med lärande exempel, men också genom att lyfta fram och synliggöra fritidshemsforskning i mer publika sammanhang. Fritidshemmets uppdrag och verksamhet uppmärksammades också genom ett temanummer på en nationell webbplats för forskningsinformation, Forskning.se, som bedrivs och utvecklas av en rad myndigheter och stiftelser. Utbildningsradion visade också en serie teveprogram med fokus på aspekter av fritidshem.

Vid mitten av 2011 kom en ny skollag och en ny läroplan som reglerar fritidshemmets verksamhet. Därtill kommer nuvarande lärarutbildning med inriktning mot fritidspedagog att ersättas av en grundlärarutbildning med en sådan inriktning. Detta sammantaget betyder att beslutsfattare, myndigheter, yrkesverksamma fritidspedagoger och forskare på skilda sätt har ägnat fritidshemmet och fritidspedagogens yrkesroll särskild uppmärksamhet under en tid. Hur de nya styrdokumenterna kommer att påverka fritidspedagogers yrkesutövande och den pedagogiska verksamheten på fritidshem är för tidigt att säga. I denna för fritidshemmet och fritidspedagogyrket händelserika och intressanta tid började vi skriva den här kunskapsöversikten.

Denna kunskapsöversikt är avsedd att presentera kunskapsläget när det gäller fritidshemsverksamhet, dels ur ett organisatoriskt perspektiv, dels med fokus på verksamhetens pedagogiska innehåll. Kunskapsöversikten omfattar styrdokument och resultat från genomlysningar, granskningar, inspektioner och utvärderingar av fritidshemsverksamhet i olika avseenden. En betydande del av de refererade källorna är vetenskapliga texter framtagna primärt vid svenska högskolor och universitet, men också vid nordiska. Tanken med att inkludera olika typer av texter har varit att undersöka hur fritidshemmets uppdrag och pedagogiska verksamhet framställs i olika slags dokument och vilka centrala områden och aspekter som lyfts fram i desamma. Genom att visa kunskapsmassan på området är det också en förhoppning att kunna peka på områden inom fritidspedagogiken där kunskapen är knapp eller rent av obefintlig och på så vis ge förslag till fortsatt forskning.

Möjligheter till utveckling

1999 konstaterade Monika Hansen att ”[om] problemet när det gäller att presentera forskning om lärare och lärarkultur är att göra urval och begränsa sig, är problemet i fråga om fritidspedagogens yrke och yrkeskultur det motsatta, att över huvud finna någon sådan forskning”. Den uppfattningen fick stöd av Skolverket som visade att det i Sverige har gjorts relativt lite forskning om fritidshem men mer än i övriga nordiska länder. Man uppmärksammade att det visserligen finns några doktorsavhandlingar, och då främst inom området fritidspedagogens profession, men att barn på fritidshem och även deras föräldrar hade ägnats ett högst marginellt intresse.

Drygt tio år senare kan vi i denna kunskapsöversikt konstatera att inga banbrytande förändringar har skett på forskningsfronten sedan dess. En handfull avhandlingar som i olika grad och på skilda vis knyter an till fritidshem har emellertid skrivits under tiden. Några andra studier lyfter uttryckligen fram barnens perspektiv på aspekter av fritidshemsverksamheten.

Men kunskapsmassan om fritidshemmets organisation och pedagogiska innehåll är fortfarande knapp i meningen att det har bedrivits forskning i liten grad. Därtill är den forskning som har gjorts begränsad. Intresset har till stor del riktats mot de organisatoriska förändringar fritidshemmet har genomgått som en följd av integrationen mellan fritidshem och skola. Ett annat

huvudintresse inom den fritidspedagogiska forskningen har varit fritidspedagogers professionella yrkesroll. I denna kunskapsöversikt diskuteras vad som framkommit i de senaste årens forskning. Det sker genom att lyfta fram de områden där det finns viss kunskapsmassa men också områden som är i det närmste outforskade.

Den fria tiden

Kapitlet *Den fria tiden* visar att styrdokumentet ger mycket begränsad vägledning när det handlar om fritidspedagogers uppdrag att erbjuda barn meningsfull fritid. Det saknas vetenskapligt belagd kunskap om hur fritidspedagoger tolkar ”fritid” och deras uppdrag att erbjuda barn en meningsfull fritid.

Vi vet också lite om vilka konsekvenser dessa tolkningar får för vilket pedagogiskt innehåll fritidspedagoger ger verksamheten och hur den utformas. Vi vet heller inte särskilt mycket om hur barn upplever sin tillvaro på fritidshem och de aktiviteter de erbjuds eller förväntas delta i. Barnens uppfattningar om ”erbjudanden” i verksamheten som frivilliga eller tvingande, och i vilken mån de själva tillåts definiera vad som är meningsfullt för dem, är ett annat område där det råder kunskapsbrist.

Denna kunskapsöversikt visar att forskning saknas som bidrar till en klar förståelse av vad fritidspedagogik ”är”. Fritidspedagogprofessionens företrädare genom Läraförbundet mejslar fram en rad kunskapsområden att fördjupa inom fritidspedagogiken. Flera av dem – genus, rörelse och hälsa, barns ansvar och inflytande samt natur, teknik och miljö – har inte lockat forskare inom det fritidspedagogiska fältet till undersökningar.

Kapitlet visar också att det under det senaste decenniet i allt högre grad riktats strålkastarljus mot kvalitetsfrågor i förhållande till fritidshemmets verksamhet, genom granskningar, inspektioner och utvärderingar, Skolverket 2000a, Elisabet Sjöberg 2008 och Skolinspektionen 2010. Däremot har inte själva kvalitetsbegreppet och dess betydelse diskuterats nämnvärt i fritidshemmets sammanhang. Forskarna Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby resonerar kring strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola. Fokus ligger dock till stor del på förskolans verksamhet. Fritidshemmet framhålls inte tydligt men de aspekter av kvalitet som lyfts fram är i högsta grad intressanta att diskutera i relation till fritidshemmets verksamhet;

- (i) *Strukturkvalitet* har att göra med verksamhetens yttre villkor, organisation och resurser. Här ingår styrdokument, personalens kompetens, bemanning, arbetsgruppernas sammansättning, lokaler, ekonomiska ramar och material.
- (ii) *Processkvalitet* relaterar till de aktiviteter och den pedagogiska verksamhet som äger rum i förskolan. Personalens samspel med barnen, samspelet mellan barnen och verksamhetens innehåll, arbetssätt, användande av material, uppläggning av arbete och lärandemiljö ses här som viktiga dimensioner.
- (iii) *Resultatkvalitet*, slutligen, syftar på vad barnet lärt sig och vilka färdigheter det utvecklat. Ramfaktorer som personaltäthet och gruppstorlek, t.ex. Sjöberg och Skolinspektionen skapar ett handlingsutrymme som personal i olika verksamheter har att förhålla

sig till, jfr Sven Persson 2010. Vad sker i detta handlingsutrymme i fritidshemsverksamheten?

Det ligger kanske nära till hands att anta att goda strukturella villkor per automatik leder till hög process- och resultat kvalitet. Exempelvis tar man ofta upp gruppstorlekar och personaltäthet i diskussioner om fritidshemmets verksamhet, men sambanden är inte fullt så enkla. Sonja Sheridans undersökning om förhållandet mellan strukturkvalitet och pedagogisk kvalitet visar att det finns förskolor med hög personaltäthet och goda materiella förutsättningar men med låg pedagogisk kvalitet och omvänt. Hon hävdar att de strukturella aspekterna har betydelse, men att de inte garanterar hög pedagogisk kvalitet. Personalens hantering och användning av dessa strukturella betingelser har större betydelse och handlar ytterst om att de har professionell kompetens.

Personalens kompetens är en viktig kvalitetsfaktor och det är ofta brist på utbildad personal. Då slår stora barngrupper och låg personaltäthet hårt.

Motsvarande studier har inte gjorts i fritidshemmets verksamhet. Det saknas undersökningar som beaktar olika aspekter av kvalitet i förhållande till fritidshemmets organisation, pedagogiska innehåll och det lärande som verksamheten har till uppgift att stödja och stimulera. Fritidshemmet och fritidspedagogyrket har som tidigare nämnts varit starkt präglad av förskolan och förskolläraryrket. Det är intressant att trots dessa beröringspunkter mellan fritidshemmet och förskolan, har det i förskolans sammanhang under förhållandevis lång tid bedrivits vetenskapliga studier om aspekter av kvalitet, medan det

alltså knappt alls har gjorts i fritidshemmets sammanhang.

Utveckling och lärande på fritidshem

Enligt styrdokumenterna ska fritidshemsverksamheten bland annat fostra barn till demokratiska medborgare. Det har visat sig att professionens företrädare har en föreställning om att så mycket väl kan ske. ”Genom ett medvetet pedagogiskt arbete och genom att vara förebilder kan lärarna bidra till elevernas utveckling till goda samhällsmedborgare och motverka att destruktiva kulturer utvecklas”, skriver Läraförbundet i ”När intresse blir kunskap”. Det grupporienterade arbetssättet, jfr Anna Klerfelt 2000, kan vara en utgångspunkt och grund för sådana strävanden. Skolinspektionen uppger också i sin rapport ”Kvalitet i fritidshem” att barnen på de granskade fritidshemmen lär sig samspel och ansvarstagande. Skolverket uppmärksammar i ”Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem” att de fritidshem som utvärderingen omfattar ger barnen möjlighet att lära sig umgås, träna i att vara med varandra och att kompromissa. Däremot har inte forskningen satt den typen av forskningsfrågor på agendan och därför saknas det vetenskapliga belägg för att med klarhet fastslå att så faktiskt är fallet.

Fritidshem kan vara mycket olika i antal barn per grupp och personalens sammansättning och utbildning, men också i tolkning och förståelse för fritidshemmets uppdrag att stödja barns utveckling och lärande. Möjligheterna till utveckling och lärande torde därmed också se olika ut mellan fritidshem. Det konstaterades exempelvis

i denna kunskapsöversikts andra kapitel att endast en av tre pedagoger på fritidshem är utbildade specifikt för fritidshemsverksamhet.

I fritidshemmets sammanhang diskuteras utveckling och lärande ofta i termer av informellt lärande. Innebär det att det inte sker något formellt lärande på fritidshem? Man kan se det här som att det sker en glidning mellan lärandet i sig och de sammanhang där lärande väntas äga rum. Formaliserade lärandesituationer kan ses som i högre grad arrangerade situationer där det finns en avsikt att någon ska tillägna sig fördefinierade kunskaper utifrån pedagogens avsikter. I informella lärandesituationer får pedagogen andra förutsättningar att utgå från barnens intentioner och ageranden. Det är rimligt att anta att skolan har en större tonvikt på mer formaliserade lärandesituationer, medan fritidshemmets betoning snarare ligger på informella situationer för lärande. Fritidshemmet är en verksamhet som erbjuder mer informella kontexter för lärande och barns utveckling betygssätts som tidigare nämnts inte. Kanske är det en av flera tänkbara dimensioner som har betydelse för utfallet av inspektioner, granskningar och utvärderingar av fritidshemmets verksamhet och som påvisar allvarliga brister. Möjligen kan det också bidra till en förklaring till att skolledare beskrivs sakna kunskap om fritidshemmets uppdrag och pedagogiska innehåll. Den här typen av diskussioner har förts i mycket låg grad i vetenskapliga studier eller granskningar, genomlysningar, inspektioner och utvärderingar av fritidshemmets verksamhet.

Sammantaget kan man säga att den här översiktens femte kapitel visar att det finns *möjligheter* till utveck-

ling och lärande på fritidshem, se Björn Haglund 2011, Inge Johansson 2011, Anna Klerfelt 2000, 2007 och 2011, Knut Løndahl 2010, Tomas Saar, Annica Löfdahl och Maria Hjalmarsson 2010, och att dess personal kan arbeta med gruppen som pedagogiskt verktyg bland annat för att stödja barnens sociala relationer, jfr Maud Ihrskog. Men bristen på vetenskapligt grundad kunskap om utveckling och lärande på fritidshem är påtaglig. Förvånansvärt lite forskning har gjorts kring fritidshemmets lärandemiljö och om och på vilket sätt de aktiviteter som barn erbjuds och deltar i på fritidshem gynnar deras utveckling och lärande i olika avseenden.

Lärande på fritidshem kopplat till de aktiviteter fritidspedagogerna inte planerat eller som de saknar full insyn i är ett annat område där det finns behov av kunskap. Barn lär och utvecklas förstås också utanför aktiviteter som planerats och initierats av fritidshemmets personal. Med få undantag har inte barns eget skapande av sin fritidshemsvardag undersökts. Därför finns heller ingen forskningsbaserad kunskap om hur fritidspedagogerna bemöter och tar tillvara barnens initiativ och hur de bidrar till att forma verksamheten. Detta är intressant mot bakgrund av att fritidshemsverksamheten ska ge utrymme för barnens delaktighet i och inflytande över dess innehåll, Skolverket 2007 och 2010a.

Det saknas också studier som ur ett didaktiskt perspektiv undersöker lärande i fritidshemsverksamheten. Kanske har det att göra med att forskares intresse för aspekter av lärande och utveckling på fritidshem verkar ha varit ljumt under många år. Möjligen kan det vara en konsekvens av det starka intresset att i stället studera

fritidspedagogprofessionen och det integrerade arbetslaget. I den nuvarande skollagen är kravet på att visa upp sin verksamhet genom kvalitetsredovisningar borta, men personalen ska dokumentera sitt systematiska kvalitetsarbete.

Fritidspedagog i fritidshem och skola

Fritidspedagoger har haft och kan till viss del än i dag ha svårt att förklara och beskriva sin professionella kompetens. Det kan delvis förklara att deras yrkesidentitet kan te sig otydlig. Det visar några av refererade studier, se Johansson 1984, Haglund 2004 och Hansen 1999 och 2000, vilket kan tolkas som att fritidspedagoger behöver en annan begreppsapparat för att göra sin professionella kunskap begriplig för andra. Samtidigt ska understrykas att det också finns forskningsresultat som nyanserar den bilden, Hjalmarsson 2010. Man kan ifrågasätta om problemet enbart ligger i fritidspedagogers påstådda svårigheter att definiera och verbalisera sitt yrkeskunnande. Det är också tänkbart att fritidspedagogers professionella kompetens, som i hög grad är knuten till läraryrkets sociala och emotionella dimensioner, inte är omöjlig att beskriva och förklara men att den inte tillmäts något värde. Genusforskning har visat att förmåga att hantera läraryrkets sociala och emotionella dimensioner ibland kan tolkas som uttryck för en medfödd läggning hos yrkets utövare – här främst kvinnor – och inte som uttryck för professionell kompetens, t.ex. Gannerud 1999 och Hjalmarsson 2009.

Det kan sannolikt bli svårare att hävda sådana dimensioner när den mätbara kunskapen tycks tillskrivas ett

än högre värde i den nya skollagen och läroplanen. En sådan farhåga får stöd av Sven-Eric Liedman som i en artikel om framtidens kunskap skriver: "Vi ser också ett allt ytligare kunskapsbegrepp framför oss. Kunskap är det som kan mätas och exakt betygsättas." Han uppmärksammar att både tidigare och nuvarande läroplan understryker att skolan ska gestalta och förmedla värden som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen och solidaritet med svaga och utsatta. Men det har ändå skett en glidning i betoning genom att värdena i skollagen förpassas "till andra plats; det talas om kunskaper och värden, med ett 'och' emellan /.../ Behöver man inte kunskaper om värden och till och med kunskaper i värden? Är det inte fråga om en något annan typ av kunskaper?", frågar sig Liedman i Pedagogiska Magasinet.

Den omätbara kunskapen verkar med andra ord tillmätas ett allt lägre värde, vilket implicit kan innebära en degradering av fritidspedagogers professionella kunskap. Fritidspedagoger har ett grupporienterat arbetssätt och ser sig som specialister på att skapa trygghet och god självkänsla hos barn och stödja deras relationsarbete. De har därmed goda möjligheter att arbeta förebyggande mot kränkande behandling och exkluderingsprocesser i barngruppen, under förutsättning att de får rimliga villkor att fullt ut använda sitt yrkeskunnande. I brist på tid till planering, uppföljning och utvärdering av sitt arbete är det en närmast ogörlig uppgift, inte minst mot bakgrund av de stora barngrupperna på fritidshem som genomlysningar, inspektioner och utvärderingar har anmärkt på, Sjöberg 2008, Skolinspektionen 2010

och Skolverket 2000a. Vetenskapligt grundad kunskap vi refererar till i denna kunskapsöversikt talar också sitt tydliga språk; stora barngrupper får negativa konsekvenser för fritidspedagogernas villkor att bedriva en verksamhet som ligger i linje med deras utbildning, pedagogiska ambitioner och yrkeskunnande, Saar, Löfdahl och Hjalmarsson 2010.

Det kan tyckas paradoxalt att samtidigt om den omätbara kunskapen verkar tillmätas allt mindre värde har det utvecklats en lukrativ bransch kring ”färdiga paketlösningar” på problematik med kränkande behandling i skolan både i och utanför Sverige. Skolverket uppger i en kunskapsöversikt om mobbning från 2009 att det under en tioårsperiod har skett en närmast explosionsartad tillväxt av marknaden kring pedagogiska program för att förebygga mobbning och kränkande behandling. Mot denna fond kan vi gå tillbaka till det som i forskning beskrivs vara fritidspedagogers specifika kunskapsområden. Studier vi refererar visar att fritidspedagoger ser sig ha en unik förmåga att skapa trygghet för barn och arbetsro i barngruppen, att stödja barns självkänsla och att avläsa deras sinnesstämningar, Hjalmarsson 2010. Fritidspedagoger kan läsa av den samlade situationen i barngruppen, Jansson. De har som sitt expertområde att arbeta med grupprelationer, med barns övergripande sociala och allmänna utveckling och barns lärande i praktiska och konkreta sammanhang, Hansen 1999 och Haglund 2004.

Detta ger upphov till en rad frågor: Saknas det *tilllit* från skolledningars sida att fritidspedagoger förmår arbeta förebyggande med grupprelationer och individens

tilltro till sin egen förmåga och sitt värde? Eller saknas det *kunskap* om att fritidspedagogers yrkeskunnande har att göra med sådant som gruppdynamik och relationsarbete? Kanske kan man till och med se färdiga ”paketlösningar” på problem med mobbning och kränkande behandling som ett substitut för den fritidspedagogiska kompetensen? Det finns med andra ord anledning att fundera över och diskutera om och hur den fritidspedagogiska kompetens som finns tas tillvara i det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkande behandling. En annan fråga är hur detta arbete värderas av huvudmän, skolledare och andra yrkeskategorier i skolan.

Bakgrund

Diskussionen om fritidshemmen aktualiserar frågor om vilken sorts verksamhet och vilka aktiviteter barn ska erbjudas och ägna sig åt under den tid av dagen de inte går i skolan, men ändå är i behov av tillsyn. Utvecklingen mot det som i dag kallas ”det moderna fritidshemmet”, Persson 2008, har gått via föregångarna arbetsstugor och eftermiddagshem. Samtidigt är det viktigt att understryka att innehållet i dessa verksamheter har varit exakt detsamma, jfr Haglund 2004, syftet är att ge skolbarn omsorg och tillsyn under eftermiddagar när deras föräldrar arbetar. Vi beskriver här bakgrunden översiktligt.

Den första *arbetsstugan* öppnades, med ekonomiskt stöd av stiftelsen Lars Hiertas minne, i Stockholm i slutet av 1880-talet och hade sin grund i en liberal filantropi. Verksamheten motiverades av att många föräldrar arbetade utanför hemmet och barnens saknade tillsyn. Målgruppen var främst fattiga barn och ambitionen var att förhindra att barnen drev vind för våg. I arbetsstugan fick barnen ett mål mat, undervisning i olika hantverk och fostrades till att bli anständiga och dugliga, Maria Ursberg. Malin Rohlin belyser i en licentiatavhandling om skolbarns omsorg från 1996 att det redan vid denna tid pågick diskussioner om ”ungdomens förvildning”. Arbetsstugans uppgift var därför också att komplettera den bristande fostran som många barn ansågs lida av.

En tanke om förebyggande insatser banade väg för flera olika sociala praktiker, bland annat skolan och omsorgen om skolbarnen. Detta kan betraktas som en strategi för att komplettera skolans bristande möjligheter att ingjuta moral och främja social utveckling för det fattiga barnet. Ursberg skriver att arbetarrörelsen kritiserade verksamheten, som man menade var starkt präglad av en borgerlig samhällssyn och ett medel för att tillgodose behovet av en disciplinerad arbetskraft. Antalet arbetsstugor ökade emellertid och uppgick vid sekelskiftet till femton stycken med plats för 1 500 barn. Nya arbetsstugor etablerades efterhand i andra städer.

En integrerad verksamhet utvecklades som kom att betyda barnträdgårdsverksamhet under förmiddagar och arbetsstuga under eftermiddagar, med avsikt att nyttja lokalerna så effektivt som möjligt. Arbetsstugorna fick ända fram till 1935 ekonomiskt stöd av församlingarna och stadsfullmäktige samt ett tillskott av kommunala medel. Socialdemokratin, som vid denna tid var i regeringsställning, ville utesluta det filantropiska inslaget som man ansåg förstärkte den borgerliga klassideologin, Ursberg.

Arbetsstugan bytte i mitten av 1940-talet namn till *eftermiddagshem* och hade då verksamhet varje dag. Hantverksarbete och fostran till flit som var viktigt i arbetsstugans verksamhet var inte betydelsefulla inslag i eftermiddagshemmet, som i stället skulle ge barn avkoppling, rekreation och möjlighet att utöva fritidsintressen och läsa läxor. Verksamheten hade med andra ord en stödande roll i relation till barnens hem.

Det växte fram en gemensam organisation med hel-dagsomsorg för förskolebarn och skolbarn. Under 1950-

talet ökade de yngre skolbarnens behov av tillsyn. Föräldrar med ekonomisk möjlighet löste tillsynen inom hemmet med barnflickor och därför blev efterfrågan på platser i jämförelse med det totala antalet barn ändå liten. Många barn var fortfarande helt utan tillsyn under tiden deras föräldrar arbetade. Följande decennium ökade efterfrågan på kvinnlig arbetskraft, vilket blev den direkta orsaken till den kommunala utbyggnaden av barnomsorgen. Eftermiddagshemmen förvandlades under tidigt 1960-tal till *fritidshem* som var öppna från morgon till sen eftermiddag. Precis som eftermiddagshemmet syftade fritidshemmet till att komplettera barnens hem och därigenom fostra barnen i samarbete med deras föräldrar. Det lades också vikt vid det pedagogiska innehållet i verksamheten. Barnen skulle få tillfälle till avkoppling men även möjlighet till rekreation genom naturupplevelser, idrott och lekar, Haglund 2004.

I Socialstyrelsens pedagogiska intentioner med fritidshemsverksamheten betonades goda vanor, ett meningsfullt innehåll i fritiden samt vikten av en bra kontakt med hem och skola, Ursberg. Många av de förskollärare som arbetade på eftermiddagshem och fritidshem påtalade sina bristande kunskaper om skolbarn. Det blev början på en serie kortare kurser för förskollärarna som senare mynnade ut i en försöksutbildning i Norrköping av fritidspedagoger med inriktning mot barn i åldrarna 7–12 år, Haglund 2004.

Fritidspedagogutbildningen fanns under 1970-talet både som tvåårig gymnasielinje och ettårig arbetsmarknadsutbildning. 1977 förlades utbildningen till högskolan, där den kom att utgå från en modifierad

förskolläraryrket med tydlig praktisk inriktning. Fritidspedagogyrket blev därmed bärare av såväl förskolläraryrket som förskolläraryrkets traditioner, Staffan Hülphers. Eftersom utbildningen antog flera olika former, är det inte helt rättvisande att tala om *en* fritidspedagogutbildning i detta tidsskede, Haglund 2004. Utredningen om barns fritid, SOU 1974:42, lade under detta decennium fram förslag bland annat om att fritidshemmen på sikt skulle placeras i skolan och kallas utvidgade fritidshem. Denna utredning kom att påverka fritidshemmet som omsorgsform avsevärt, konstaterar forskaren Monica Hansen 2000.

Det utvidgade fritidshemmet skulle ge hemvist för barn med behov av heldagsomsorg, men också innebära en möjlighet för andra barn i skolan och bostadsområdet att delta i en slags öppen verksamhet. Detta skulle generera en ekonomiskt acceptabel men också pedagogiskt och socialt motiverad omsorgsmodell. Finn Calander beskriver det, i en studie av fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade, som att fritidspedagogerna ”skulle vara spindlarna i ett nät som vävde samman barnens fritidsaktiviteter, gärna i föreningsregi, med deras tillvaro i skolan”. Haglund menar att det utvidgade fritidshemmet inte fick någon större genomslagskraft, men modellen utgjorde ändå den första organiserade kontakten mellan fritidshem och skola.

Under samma årtionde presenterades också SIA-utredningen, SOU 1974:53 samtidigt som den stora expansionen av fritidshem ägde rum. Avsikten med utredningen var att göra en översyn av skolans arbetsmiljö och tydliggöra skolans ansvar för barnen över den

lektionsbundna delen av dagen, Haglund 2004. Grundtanken hos utredarna var en förlängning av skoldagen där barnen skulle börja och sluta vid fasta tider. Inom denna så kallat samlade skoldag skulle lektioner varvas med obligatorisk organiserad fritidsverksamhet, fria aktiviteter där barnen fick välja mellan exempelvis matlagning, keramik och biblioteksbesök. Utredarnas tanke var vidare att de barn som hade behov av heldagsomsorg skulle bege sig till hemvisten efter den samlade skoldagens slut, Hülphers.

Utredningen föreslog att fritidspedagoger genom förändring av skolans inre arbete skulle leda praktiska och kreativa aktiviteter. Det skulle bana väg för en pedagogisk miljö med utrymme för sammanhang och förutsättningar för att utveckla såväl kognitiva som praktiska förmågor och förståelse. Genom att initiera samverkan mellan fritidshem och skola sökte landets kommuner att nå dit. Omsorgsansvaret för barnen betonades och skulle göras möjligt genom samverkan mellan skolans lärare och annan personal som arbetade i andra verksamheter i och utanför skolan, där barn och ungdomar var aktiva.

Enligt författarna Lars Hællqvist, Ture Jönsson och Walter Lund togs SIA-utredningen emot med stort intresse, delvis beroende på att få utredningar så ingående försökt förklara orsaker till barns svårigheter i skolan. Den samlade skoldagen tog gestalt på skilda vis i landets olika kommuner och har enligt Haglund ”varit en av de viktigaste vägarna till ett ökat samarbete mellan skolan och barnomsorgen”.

Mot slutet av 1980-talet fick fritidshemmen ett pedagogiskt program, Socialstyrelsen, 1988:7. Det syftade

till att stödja politiker och tjänstemän i kommunerna i deras arbete med att utarbeta lokala arbetsplaner. Varje kommun hade med andra ord möjlighet att genomdriva sina intentioner utifrån rådande förutsättningar. Det var vanligt att fritidshemsavdelningar var integrerade i daghem. Alternativt var skolbarn inskrivna i vad som kallades utvidgade syskongrupper för barn 0–12 år. Där fanns personal som var anställd specifikt för den verksamhet som var riktad mot skolbarnen. Rohlin, 2000, menar att de idéer som kom att sätta sin prägel på såväl fritidspedagogutbildningen som fritidshemmens praktik var en pedagogik genomsyrad av förskolan.

Under 1990-talet decentraliserades utbildningssystemet och blev mål- och resultatstyrt. Vid denna tid stagnerade eller minskade de statliga resurserna samtidigt som kraven ökade på kontinuerlig redovisning och produktivitet inom offentlig sektor, Mikael Alexandersson. Samma årtionde drevs en politisk linje i riktning mot att förskola, skola och skolbarnsomsorg måste förstås och verka i *ett* sammanhang. Skola, förskola och fritidshem fick samma huvudman och en ny såväl inre som yttre struktur formades. Ambitionen att se förskola, skola och skolbarnsomsorg som en helhet gjorde att staten blev intresserad av både den yttre och den inre strukturen. Personalen i dessa verksamheter skulle organiseras i arbetslag för att möjliggöra att yrkesgrupper med olika pedagogiska uppgifter skulle komplettera varandra i det dagliga arbetet. Fritidspedagogerna involverades i högre grad än tidigare i skolans verksamhet. Fritidshemsverksamheten skulle inte längre främst komplettera barnens hem utan skolan.

Skolverket 2000b, framhåller att utvecklingen mot att fritidshem och fritidshemsliknande former för omsorg och pedagogisk verksamhet för yngre skolbarn inte enbart är ett svenskt fenomen. Norge och Danmark har inrättat så kallade skolefritidsordningar och benämningen i sig indikerar tydligt dessa verksamheters koppling till skolan. De övriga nordiska länderna, Island och Finland, har dock inte en lika etablerad verksamhet avsedd för yngre skolbarn före och efter skoldagens slut eller under skollov.

Sammanfattningsvis har det moderna fritidshemmet vuxit fram på en social arena, där fostran och undervisning var centrala inslag i arbetsstugans verksamhet. Genom eftermiddagshemmets verksamhet med tonvikt på social utveckling och inläring gick utvecklingen mot en socialpedagogisk arena. På den utbildningspedagogiska arenan, som varit realitet från 1990-talet och framåt, har verksamheten snarare handlat om social kompetens och lärande, Rohlin 2011.

Styrning och ledning av fritidshemmets verksamhet

Fritidshem är en pedagogisk gruppverksamhet avsedd för skolbarn till tretton års ålder där barnen är inskrivna. Oftast är fritidshem integrerade med förskoleklassen och den obligatoriska skolan, men de kan även vara friliggande. Utöver fritidshem finns annan pedagogisk verksamhet som öppen fritidsverksamhet och pedagogisk omsorg.

Fritidshemmet regleras av *skollagen* och *läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Verksamheten i skolan ska enligt skollag och läroplan utformas i överens-

stämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Diskriminering ska motverkas, jämställdhet, jämlikhet och de mänskliga rättigheterna ska främjas och alla former av kränkande behandling ska motverkas. Skolan har också till uppgift att ge det enskilda barnet möjlighet att delta i samhällslivet som en ansvarstagande medborgare.

Skollagen anger att det är fritidshemmets uppgift att komplettera skolan, erbjuda elever en meningsfull fritid och stöd och stimulans i utvecklingen. Inom fritidshemmet ska det finnas lärare och fritidspedagoger eller annan personal med sådan utbildning eller erfarenhet att elevernas utveckling och lärande främjas. Elevgrupperna ska ha lämplig sammansättning och storlek och lokalerna ska vara lämpliga för ändamålet.

Elevernas behov ska vara verksamhetens utgångspunkt. De elever som av olika skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska få det stöd de behöver. Enligt skollagen ska eleverna även i övrigt erbjudas en god miljö. Det har sin grund i en utredning, SOU 2007:43, som visade på vissa brister i tillsynen över bland annat barnens hälsa och säkerhet i fritidshem. Till och med vårterminen det år en elev fyller 13 år ska hon eller han erbjudas fritidshemsplats i den omfattning som krävs med hänsyn till föräldrarnas studier eller förvärsarbete eller om eleven har ett eget behov på grund av familjens situation i övrigt. Samtidigt klargörs att från och med höstterminen det år då eleven fyller 10 år ska det vara möjligt att erbjuda elever öppen fritidsverksamhet i stället för fritidshem, om eleven inte av fysiska, psykiska eller andra anledningar är i behov av sådant stöd som enbart kan erbjudas i fritidshemmet.

Så långt det är möjligt ska fritidshemmet också tillämpa *läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Där står att varje lärare i skolan har ett ansvar för att utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem för att skapa gynnsamma villkor för barns och ungdomars utveckling och lärande. Läroplanen understryker skolans uppdrag att främja barnens harmoniska utveckling. Ömsesidiga möten mellan pedagogiska synsätt i förskoleklass, fritidshem och skola kan berika barns och elevers utveckling och lärande. Varje enskild lärare är skyldig att utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem och att utbyta kunskaper och erfarenheter med personal i dessa olika verksamheter.

Skolverkets *Allmänna råd för fritidshem* är rekommendationer till stöd för hur skolans författningar, lagar, förordningar och föreskrifter kan tillämpas. De fungerar som riktlinjer och vägledning för huvudmän, verksamhetsansvariga och personal i fritidshem. Dokumentet knyter tydligt an till läroplanen, men tonvikten ligger på fritidshemmets uppdrag som det är formulerat i skollagen. Förutom uppdragen att ge barn meningsfull fritid och stödja deras utveckling, understryks också att verksamheten ska ge utrymme för barns delaktighet och inflytande. De allmänna råden tar också utgångspunkt i det barnperspektiv som omfattas av FN:s barnkonvention.

Barn och personal på fritidshem

Många barn berörs av fritidshemsverksamhet. År 2010 fanns cirka 4 300 fritidshem i Sverige med omkring 378 500 inskrivna barn. Dessa var mellan fem och tolv

år ”eller äldre”, enligt Skolverkets statistik. Den största åldersgruppen var barn mellan sex och åtta år. Antalet barn från elva år och uppåt var i sammanhanget försvinnande litet. De statistiska uppgifterna visar att andelen inskrivna sex- och sjuåringar har ökat successivt alltsedan 2004. En märkbar ökning av antalet åttaåringar på fritidshem har också skett de senaste åren.

Benämningarna på dem som är inskrivna i fritidshemsverksamhet varierar i olika slags dokument. Läroplan och skollag använder begreppet ”elever”. Merparten av de forskningsbaserade texter samt inspektioner, granskningar och utvärderingar som behandlas i denna kunskapsöversikt tillämpar främst begreppet ”barn”. Mest korrekt hade möjligen varit att använda benämningen ”yngre skolbarn”, men i ett försök att öka läsbarheten används här begreppet ”barn”. I direkta citat förekommer däremot begreppet ”elev”.

Ett nästan fördubblat antal barn i fritidshemsgrupperna de senaste decennierna har inte inneburit en motsvarande ökning i personalstyrkan. Under perioden 1990–1998 skedde en nära halvering av personaltätheten och antalet vuxna per barn har fortsatt att minska de senaste åren. År 2010 arbetade knappt 17 600 personer på landets fritidshem. Tre av fem hade högskolepedagogisk utbildning. Knappt 30 procent av personalen är fritidspedagoger, resten är förskollärare, personer med annan lärarexamen, fritidsledare, personer med annan utbildning inom pedagogik eller social omsorg samt en grupp individer vars utbildningsbakgrund inte presenteras. Fyra av fem av fritidshemspersonalen var kvinnor, men andelen kvinnor varierade mellan de olika yrkes-

kategorierna liksom mellan verksamheter med enskild respektive kommunal huvudman.

Alla som arbetar på fritidshem är med andra ord inte utbildade fritidspedagoger eller lärare med inriktning mot fritidshem. Det betyder att den fritidshemspersonal som refereras till i olika källor i den här kunskapsöversikten sannolikt har varierad utbildningsbakgrund. Likaså kan de som är utbildade särskilt mot fritidshemmets verksamhet ha en fritidspedagogutbildning eller lärarutbildning med inriktning mot fritidshem, beroende på i vilket tidsskede de utbildade sig.

Vi kommer här att använda begreppen fritidspedagoger och fritidshemspersonal för dem som arbetar på fritidshem, detta trots att det finns de som är utbildade lärare med inriktning mot fritidshem och att styrdokumentens officiella benämning på denna yrkesgrupp i dag är lärare i fritidshem eller annan personal. Anledningen till detta är att en stor del av källorna använder begreppet fritidspedagog. Behörig att undervisa i fritidshem är den som har avlagt grundlärarexamen med inriktning mot fritidshem, eller har en äldre examen som är avsedd för arbete i fritidshem och minst en skolform i skolväsendet. Även den som avlagt grundlärarutbildning eller har kompletterat sin utbildning och fått kunskaper och förmågor som motsvarar kraven för grundlärarexamen med inriktning mot fritidshem, är behörig för den eller de skolformer, årskurser och ämnen som den motsvarade utbildningen ger behörighet att undervisa i.

Den fria tiden

Det här kapitlet handlar om hur begreppen fri tid, fritid och fritidspedagogik kan förstås i förhållande till fritidshemmet. Det tar upp en rad villkor som påverkar fritidshemsverksamhetens form och innehåll. Kapitlet avslutas med en kritisk kommentar kring de här begreppen.

Fritid – vad är det?

Det finns väldigt få svenska studier om fritidshem som diskuterar olika sätt att förstå begreppet fritid och vad dessa betyder för det pedagogiska innehållet i verksamheten. Men det är viktigt att undersöka det här eftersom fritidshemmet bedriver en verksamhet som är frivillig för barnen, samtidigt som styrdokumentens skrivningar påbjuder ett preciserat innehåll, däribland att erbjuda barn en meningsfull fritid

Begreppet fritid används ibland som att dess innebörd är given, vilket Haglunds artikel från 2009 om fritid som diskurs och innehåll visar att den inte är. Fyra delvis överlappande definitioner ges av hur fritid kan förstås. En förståelse av detta begrepp riktar intresse mot *hur den enskilda individen upplever fritid* och i vilken grad individen känner frihet att själv råda över sin fritid. Utifrån en annan förståelse kan fritid också definieras som den tid som blir över när alla tvingande åtaganden som arbete eller liknande har genomförts, och får med andra ord karaktär av *överbliven tid*. Ytterligare en definition inne-

bär att fritid ses som en uppsättning av *aktiviteter* i vilka individen väljer att delta under sin fria tid. Fritid kan också förstås som tid för *nyttiga aktiviteter*, vilket innebär att det inte ses som tillräckligt att dessa är lustfyllda och roliga. De ska också ge möjlighet att lära sig något. Fritidsaktiviteter kan utifrån detta synsätt vara nyttiga för både individen och samhället.

Genom strukturella förändringar i samhället har fritiden fått en ny innebörd i barns liv. Det menar Maud Ihrskog i sin avhandling om barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen. Hon beskriver fritiden som en social arena där individens identitetsutveckling står i fokus, men också som ”ett nytt klassindelningssystem beroende på skilda sociala, ekonomiska och kulturella villkor”. Fritiden bidrar också till att barnen skaffar sig en bild av hur verkligheten ser ut och hur den fungerar. Enligt Ihrskog går inte skoltiden och fritiden att jämföra men kan sägas vara varandras förutsättningar.

Fritid på fritidshem

Styrdokumentet anger inte vilken definition av fritid som fritidshemmets verksamhet ska vila på. Haglund, 2009, menar att om man lägger vikt vid *den personliga upplevelsen* av fritid, borde det betyda att barn på fritidshem har stora möjligheter att själva bestämma vad de ska sysselsätta sig med. Tas i stället fritid som *överbliven tid* som utgångspunkt finns det enligt Haglund 2011, risk för att fritidshemmet inskränks till att vara en plats för förvaring av barn under den tid deras föräldrar arbetar. Fritidshemstiden skulle i så fall kunna ses som ett mellanrum mellan skolans verksamhet och fritidsaktiviteter

i föreningsregi, som är viktigare och mer betydelsefulla. Ser man i stället fritid som *tid för aktiviteter* innebär det att barnen deltar frivilligt och för sin egen skull i fritidshemmets aktiviteter.

Att barn har möjlighet att påverka och känner frihet och en inre motivation att delta i fritidshemmets aktiviteter är förstås inte detsamma som att barn på fritidshem alltid får bestämma vilka aktiviteter de vill ägna sig åt eller hur de ska bete sig. Haglund påpekar att personalen måste agera så att de gynnar barns relationsskapande och identitetsutveckling. En förståelse av fritid som tid för *"nyttiga" aktiviteter* kan innebära att det ställs stora krav på fritidshemspersonalens utbildning och kompetens, men också på att de bidrar till att utveckla olika kompetens och förmågor hos barnen. Det skulle även kunna innebära att barnen skulle få möjlighet att finna nya fritidsintressen genom att prova på olika aktiviteter. Enligt Haglunds tolkning är Skolverkets allmänna råd färgade av en förståelse av fritid som *"nyttiga" aktiviteter*, samtidigt som de konkreta fritidshemsverksamheterna i landet också kan utgå från andra perspektiv på hur fritid kan förstås.

2011 diskuterar Rohlin, i ett antologikapitel om framväxten av fritidshemmets uppdrag, den fria leken och ifrågasätter om den kan ses som *"fri"*. Hon hävdar att i fritidshemmets sammanhang kan inte fritiden betraktas som fri, eftersom pedagogerna presenterar ett utbud av aktiviteter som är grundade i deras egna intressen och föreställningar om vad fritid kan tänkas vara. Ekonomiska villkor påverkar också eftersom dessa begränsar hur *"fria"* val som kan göras. En annan omständighet

som gör att fritid på fritidshem inte är helt okomplicerad, är att barnen sällan har reell möjlighet att bestämma om de ska delta i verksamheten eller inte. Ofta är det ett beslut som tas av deras föräldrar och då med hänsyn till deras arbete eller studier.

Aspekter av fri tid och fritid har diskuterats även utifrån danska, finska och norska motsvarigheter till svenska fritidshem. Björg Kjers undersöker vad det innebär att gå på fritidshem i Danmark och hur barnen lär sig uppträda på ett vis som accepteras av pedagogerna och kamraterna. Pedagogerna ser sin arbetsplats som ett område präglad av demokrati och jämställdhet dit samhällets makthierarkier inte når in, vilket också är deras ideal. De känner sig obekväma med den makt de har över barnen och tillämpar olika strategier för att slippa konfronteras med denna makt.

Idealet är en fri tillvaro på fritidshemmet och det skapar en motsättning i förhållande till barnen. Aktiviteterna på fritidshemmet ska å ena sidan vara fria och byggas på barnens egna initiativ. Å andra sidan innebär faktorer som lokaler och barngruppen villkor för friheten. Hantverkstraditionen på danska fritidshem är stark, påstår Kjers, men barnen lockas inte alltid av att arbeta med lera, trä och textil. Många barn har ett behov av att dra sig undan för att vila eller läsa läxor, men stora barngrupper i för små lokaler innebär ett ständigt surr som minskar möjligheterna till lugn och ro. Studiens resultat kan relateras till att det i Danmark, enligt Kjers, finns en stark tradition av att fritidshemmets pedagogik ska vara friare och mindre styrd än den pedagogik som barnen möter i skolan.

Harriet Strandell tangerar liknande frågor när hon diskuterar förskolan och skolbarns tid efter skolan i Finland. Hon klargör att i Finland, till skillnad från Sverige och Danmark, skedde ingen utbyggnad av fritidsverksamhet efter skolan i takt med mödrarnas ökade deltagande i arbetslivet under 1970- och 80-talen. Aktiviteter efter skolan har knappt arrangerats under åren. När så har skett har det gjorts inom ramen för frivilliga föreningar eller i form av klubbverksamhet i skolan. Finland har en längre tradition än Sverige av förvärvsarbetade mödrar och fram till slutet av 1990-talet hade deras förvärvsarbete inte kopplats samman med ett behov av så kallad *efterskoltid* för barn med vuxna. ”Det har hört till en kulturell ’duktighetsförståelse’ att barnen då de börjar skolan kan förväntas att klara sig på egen hand eller tillsammans med sina kamrater eller äldre syskon de timmar efter skoltid då föräldrarna ännu är på jobbet. Arrangemanget har byggt på förtroende för både föräldrarnas och barnens egen förmåga och resurser att ta ansvar för tiden efter skolan”, skriver Strandell.

När frågan om skolbarnens eftermiddagar fördes upp på dagordningen under 1990-talets slut ägde det med andra ord rum i ett annat samhällspolitiskt klimat med en annan syn på barndom, än vad som var fallet när frågorna alltmer aktualiserades i Sverige på 1970-talet. Debatten i finska medier kring så kallad efterskoltid har förts i termer av *risk*. Barndom definieras genom att tala om individuella risker. Det kan tolkas som en populistisk politisk legitimering av ökande kontroll och disciplinering av barnen, alltmedan det bereder vuxensamhällets stöd för sådan kontroll

Skolans påverkan på barns fritid kan vara stark. Det visar Maria Øksnes i en bok om lek i institutionaliserad barndom utifrån ett norskt sammanhang. Hon ser en dubbelhet mellan styrning i skolan och frihet på fritiden, samtidigt som friheten och fritiden ändå verkar avsedd att tjäna skolan på ett eller annat sätt. Hon menar att barns fritid i skolefritidsordningarna inte verkar vara ett likvärdigt komplement till skolan utan ett stöd för den. Medan verksamheten tycks ha varit menad att samordnas med skolans verksamhet, har det också understrukits att det inte handlar om en förlängning av skoldagen. Øksnes använder begreppet ”skolifiering” när hon diskuterar utvecklingen av verksamheten i de norska skolefritidsordningarna.

Utifrån studierna ovan går det att utläsa att frågor om barns fritid i ett nordiskt sammanhang är präglade av föreställningar om ”den goda barndomen”. Men vad en sådan barndom ”är” kan ses på olika sätt. Centrala frågor tycks vara förhållandet mellan skolans och fritidshemets verksamhet, men också relationen mellan barns frihet att själva utforma sin fritid och vuxnas styrning av barns fritid.

Barns perspektiv på den fria tiden

Barn på fritidshem bör känna sig fria i verksamheten och vilja vara med i de aktiviteter som erbjuds. Det finns enligt Haglund, 2011, annars en risk att barnen upplever fritiden på fritidshem som ett slags tvångstid som de knappast själva kan påverka. Den verksamhet barnen möter på fritidshemmet ska upplevas som meningsfull och ”nyttig” i meningen att den ska vara utvecklande för

barnen. Innehållet i verksamheten ska alltså vara lustfyllt och rolig att delta i, samtidigt som det också ska vara utvecklande för dem. Barnens upplevelser av aspekter av fri tid, frihet och fritid på fritidshem har inte varit ett prioriterat forskningsområde.

En av få studier om barnens erfarenheter av och uppfattningar om vad fritidshemmet betyder för dem i olika hänseenden är Inge Johanssons och Anna-Lena Ljusbergs rapport från 2004 om barn i fritidshem. Forskarna har under två år följt tolv barns *fritidshemskarriärer*. Resultatet visar att flickorna ser det som självklart att de vuxna finns omkring dem och att de har ansvaret och bestämmer. Flickorna uppger att de ofta leker för sig och att de vuxna finns i bakgrunden. Självständiga val förefaller viktigt. Flickorna förklarar att de går på fritids för att man inte är i skola hela dagen och att på fritids leker man och i skolan ägnar man sig åt olika ämnen. Någon uppger att på fritids lär man sig hur man ska vara mot varandra.

Pojkarna berättar att det är de vuxna som bestämmer reglerna på fritids och ser till att de följs. De vuxna har det huvudsakliga ansvaret för ordning och planering men innanför dessa ramar har barnen ett stort handlingsutrymme. Pojkarna tycker om att vara utomhus och att röra på sig. De uppfattar att samlingen är både jobbig och bra; antalet barn gör att samlingen blir tidskrävande och tjafsigt, men det är bra att de vuxna räknar in barnen och ger information om olika saker. I den sammanfattande diskussionen resonerar författarna inte längre om flickor och pojkar utan om barnen. Fritidshemmet är ett måste för många barn och författarna finner inga protes-

ter från barnen mot det. För barnen tycks det vara en del av vardagen och något de inte medvetet reflekterar över eller ifrågasätter.

Fritidshemsverksamheten bygger på vissa rutiner, inom vilka barnen har stor frihet att ägna sig åt aktiviteter som är sprungna ur deras egna initiativ eller erbjuds dem från personalens sida. Samtidigt som fritidshemmet är en "fri plats", är vistelsen styrd av klockan, barnen kommer till verksamheten vid en given tidpunkt, deltar i aktiviteter vid fasta tider och går hem vid en bestämd tid. Dessutom begränsas friheten av den fysiska miljön och den sociala kontrollen från kamrater och i kamratgruppen. Det som har störst betydelse för vad barnen ägnar sig åt på fritidshemmet är kamrater och relationerna till kamraterna. Främst engagerar de sig i egeninitierade lekar som de aktivt skyddar från de vuxnas insyn.

Fritidspedagogik – vad är det?

Det verkar saknas en entydig definition av vad fritidspedagogik "är". Den fackliga organisationen Lärarförbundet formulerade 2005 i en skrift om fritidspedagogikens mål och medel dock några områden som är centrala inom fritidspedagogiken: social kompetens och relationer, praktiska och estetiska kunskapstraditioner och skapande av informella lärandemiljöer.

Lärarförbundet pekar på några kunskapsområden inom fritidspedagogiken som är möjliga att fördjupa: natur, miljö och teknik, rörelse och hälsa, relationer och konflikthantering, genus, språk och kommunikation, individens identitet samt barns inflytande och ansvar.

Ett fritidspedagogiskt arbetssätt innebär att pedago-

gera försöker skapa gynnsamma förutsättningar för lärande genom att förena omsorg, fostran och lärande. Det innebär också att barnens hela situation tas som utgångspunkt i verksamheten. Detta kan i sin tur betyda att barnen får stöd i sin identitetsutveckling och att pedagogen är positiv inför att arbeta nära andra lärandemiljöer. För att fritidspedagogerna ska kunna skapa en pedagogisk miljö krävs kunskap om barns och ungas villkor och om frågor som är viktiga för dem. Det krävs också förmåga att inta ett pedagogiskt perspektiv på barnens fria tid.

Den fritidspedagogiska undervisningen beskrivs av Lärarförbundet 2005 handla om att knyta samman barnens erfarenheter, upplevelser och lärande utanför skolan med lärandet i skolan. På så vis får barnen verktyg att hantera sitt liv och relationerna till andra individer. Författaren Cecilia Larsson framhåller i en skrift om aspekter av fritidspedagogik och lärande, utgiven av Lärarförbundet, att fritidspedagogiken förstärker elevernas kunskapsutveckling. Det sker genom att de får stöd i det arbete de utför i enlighet med timplanen, men också genom identitetsutveckling. Lärarförbundet går möjligen ett steg längre när man hävdar att "fritidspedagogiken bidrar till att målen i läroplan och kursplaner uppnås".

Den villkorade fritidshemsverksamheten

Under den senaste tioårsperioden har fritidsverksamheten kritiserats kraftigt i granskningar, genomlysningar, kartläggningar och utvärderingar, inte minst under de senaste åren.

Skolverkets utvärdering, 2000a, av kvalitet i fritidshem pekar på att stora barngrupper, dåliga lokaler och personalbemanning är bekymmersamma faktorer i fritidshemsverksamheten. I utvärderingen understryks fritidspedagogernas viktiga uppgift att ge barnen förutsättningar att själva skapa en meningsfull fritid. Det blir här väsentligt att de lär sig att umgås, att tränas i att vara tillsammans med andra och kompromissa. Fritidshemmen i studien ägnar sig till stor del åt detta. Barnen ska få vara ute, pröva olika idrotter, lära sig använda hemortens kulturutbud och få lära sig att klara sådant som att tillreda ett mellanmål på egen hand. Fritidshemmen kan delvis men ibland inte alls svara mot det som enligt styrdokumentet är verksamhetens uppgift. För att personalens mål att erbjuda olika aktiviteter och ge barnen möjlighet att använda sin fritid till en ”innehållsrik och meningsfull sysselsättning”, krävs att barnantalet i grupperna minskar.

Barnen uttrycker tydligt att de känner trygghet med personalen, att de ser verksamhetens kvalitet som god och att de har roligt på fritidshemmet. Samtidigt vet barnen enligt Skolverket 2000a, ”inte vad de kan förvänta sig. Stök, skrik och trängsel har blivit naturligt”. Utvärderingen har titeln ”Finns fritids?” och den besvarar frågan med att hävda att det beror på hur man definierar fritidshem. Svaret på denna fråga är ja om man med fritidshem menar en plats där barn är tiden före och efter skolan och där de kan leka med varandra.

Liknande aspekter lyfts fram av författaren Elisabet Sjöberg i en genomlysning av förutsättningarna för den verksamhet som så många som 90 procent av

stockholmsbarnen i år F-3 är inskrivna i. Till grund för genomlysningen ligger statistikuppgifter från Skolverket, Stockholms stad och utbildningsförvaltning samt besök i sexton fritidshem. Precis som i resten av landet har barngrupperna på fritidshem i staden fördubblats de senaste femton åren. Det noteras att de barn som behöver en resursperson under skoltiden oftast saknar detta stöd under eftermiddagsverksamheten, trots att barngruppen då kan vara dubbelt, tredubbelt eller fyrdubbelt så stor som tidigare under dagen. Drygt en av tre anställda på fritidshemmen har fritidspedagogutbildning. Knappt hälften av personalen är anställda som barnskötare, med eller utan barnskötarutbildning.

Ökningen av barn per grupp och minskad personaltäthet är en direkt konsekvens av en i Stockholm näst intill stillastående skolbarnomsorgsschablon under tolv år innan genomlysningen ägde rum. De stora olikheterna mellan fritidshemmen när det gäller till exempel planeringstid avsatt för fritidshemsverksamheten och grad av verksamhetsintegrering, ser Sjöberg som en följd av att överförandet av ansvaret för fritidshemmen från socialtjänsten till skolan under 1990-talet skedde utan stödjande riktlinjer. Genomlysningen visar också att fritidshemspersonalen axlar olika roller under förmiddagarna, vilket bidrar till att inte alla maktar med eftermiddagsverksamheten och de stora barngrupperna.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2010 av 77 fritidshem visar att majoriteten av dem i högre grad skulle kunna bidra till att stimulera barnens utveckling och lärande samt ge dem verktyg att bruka när de så småningom slutar i fritidshemmet. Verksamheten i majon-

riteten av de granskade fritidshemmen utgår inte från att barn är olika och har olika behov, erfarenheter och intressen. Eftermiddagsverksamheten är på vissa fritidshem oplanerad och statisk och bedrivs främst på rutin. Många av fritidshemmen behöver i högre grad erbjuda planerade och varierade aktiviteter. Mycket av den disponibla tiden läggs på barnens fria lek eller på att barnen håller sig sysselsatta på egen hand med att exempelvis rita eller spela spel. Fritidshemmets stödjande funktion för barn i olika slags svårigheter är begränsad. Avsaknaden av pedagogiska ambitioner för verksamheten på fritidshemmet kommer sig bland annat av att fritidshemspersonalen lägger mest kraft på den del av dagen de arbetar i skolan. Grupper av den personal som är verksam på fritidshemmen saknar insikt om fritidshemmets lärandeuppdrag.

För över hälften av de granskade fritidshemmen ansvarar en skolledare som enligt Skolinspektionen behöver bli mer insatt i både fritidshemmets uppdrag och dagliga verksamhet. Ett av fritidshemmets uppdrag är att stödja barns intellektuella, fysiska, emotionella och sociala utveckling. Granskningen visar att barnen på dessa fritidshem lär sig samspela med andra och att ta ansvar. Skapande verksamhet av typen rita, klippa och klistra är vanlig liksom utevistelse och rörelse. Datorer och digitala medier är däremot ett eftersatt område på fritidshemmen. Skolinspektionen menar att detta är ett avsevärt och allmänt intresse hos barn och ungdomar och att det vid övervägt användande kan ge barnen många värdefulla kunskaper och erfarenheter. Skolinspektionen är därför förvånad över att personal på många av de granskade fri-

tidshemmen saknar kompetens inom detta område. Där datorn används brukas den främst av barnen för att spela spel. Personalen på flera fritidshem förklarar att det är ett medvetet ställningstagande från deras sida att säga nej till aktiviteter vid datorn eftersom barnen ägnar så stor del av tiden hemma åt detta.

Inte enbart när det gäller fritidshemsverksamheten utan även den öppna fritidsverksamheten för de något äldre skolbarnen finns en del i övrigt att önska. Den öppna fritidsverksamheten prioriteras generellt inte ute i kommunerna. Endast ett av tio barn i åldern 10–12 år är inskrivet i fritidshemsverksamhet och tre av fyra kommuner saknar öppen fritidsverksamhet för dessa. En stor grupp barn saknar med andra ord tillsyn efter skolan, enligt Skolinspektionen. Skolverkets föräldraundersökning från 2005 pekar på att en del föräldrar är missnöjda med att deras barn är hänvisade till sig själva efter skolan och önskar skolbarnsomsorg till barnen, gärna i form av öppen fritidsverksamhet. Skolverkets kartläggning av skolbarnsomsorg för 10–12-åringar 2009 bekräftar att det finns påtaliga brister i skolbarnsomsorgen för barn i denna åldersgrupp.

De närmare hundra kommuner som inte erbjuder öppen fritidsverksamhet hänvisar främst till avsaknad av behov. Samtidigt har endast var tionde av dessa kommuner inventerat behovet av skolbarnsomsorg för barn i åldern 10–12 år under de senaste två åren. Ekonomiska motiv ligger bakom bristen på öppen fritidsverksamhet för de något äldre skolbarnen. Ett motiv för verksamheten är att föräldrar antas känna sig tryggare med att ha sina barn inskrivna där. I vissa kommuner menar man

att efterfrågan är låg eller att samordningen i en glesbygdskommun där barnen är utspridda försvårar fritidsverksamhet.

Bilden av fritidshemmets villkor och verksamhet som tecknats ovan är förhållandevis dystert. Det står klart att långt ifrån alla fritidshem lever upp till målen i skollagen och läroplanen. Både inom och mellan kommunerna är kvalitetsskillnaderna stora. Det ska samtidigt nämnas att det går att arbeta med ett systematiskt kvalitetsarbete på fritidshem. Skolverket lyfter i ett stödmaterial, 2010c, för rektorer, skolledare och huvudmän för skola och fritidshem fram goda exempel på utvecklingsarbete som pågår på både verksamhets- och kommunnivå. Där poängteras vikten av att huvudmännen har en klar idé för verksamheten i relation till styrdokumentet för att uppnå kraven.

Denna idé utgör sedan en bas för systematiskt kvalitetsarbete. Det ger i sin tur en grund för fördelning av resurser, personal- och verksamhetsplanering, utbildningsinsatser och lokaler. Planering, uppföljning och utvärdering är tre centrala element i kvalitetsarbetet. Genom de sex exemplen i stöd materialet på hur fritidshemmets verksamhet kan styras och ledas för att utveckla dess kvalitet, löper huvudmännens och skolledningens avgörande roll. Huvudmännens vilja och förmåga att initiera ett grundligt och organiserat kvalitetsarbete är ofta startskottet på processen. Det är sedan rektorerna, som utifrån sin förståelse och kunskap om vad god kvalitet betyder för barns utveckling och lärande, som kan ge fritidspedagogerna de villkor som krävs för att kunna skapa en verksamhet som omfattar både omsorg och pedagogiskt innehåll som håller hög kvalitet. Fritidspe-

dagogerna har i sin tur till uppgift att utveckla verksamheten tillsammans med barnen, skolans personal och barnens föräldrar.

Skolverket understryker alltså att kvalitetsarbetet inbegriper förvaltning, skolledning och fritidshemspersonal. Samspelet mellan politiker och verksamhet är också en viktig förutsättning för kvalitetsutvecklingen. Kvalitetsarbete sker långsiktigt och målinriktat, mer konkret kan det innebära kartläggning av skolbarnsomsorgen i kommunen. Arbetsplaner kan arbetas fram för varje enskilt fritidshem, kanske utifrån en gemensam mall för att skapa struktur. Uppföljning och utvärdering av kvalitetsredovisningarna är ytterligare en betydelsefull aspekt i sammanhanget. Personalens kollektiva fortbildning framhålls i ett av exemplen som värdefull för att skapa trygghet i arbetslagen. I ett annat exempel framkommer att frågan om olika beslut kommer att innebära något bra för barnen kan fungera som vägledning vid styrning och ledning av skolan och fritidshemmet.

Samtliga exempel visar att det går att uppvärdera fritidshemsverksamheten. Den har en erkänd ställning på de skolor som presenteras i stödmaterialet. Ett sätt att organisera för att åstadkomma detta är att fritidshemspersonalens scheman läggs efter behoven på fritidshemmet. Först därefter planeras fritidspedagogernas medverkan i skolan in. Att bara ha fritidspedagoger anställda på fritidshemmet kan också främja dess kvalitet, eftersom dessa är förtrodda med verksamheten och läroplanen.

Det som framkommer ovan handlar ytterst om det som Johansson, 2001, diskuterar i termer av *ideal* kontra *realitet*. Han menar att bilden av fritidshemmet och

verksamhetens innehåll tar form på två arenor. På den ena arenan bildar styrdokumentens formuleringar av fritidshemmets uppdrag en ideal bild av fritidshemmets verksamhet. På den andra arenan finns den konkreta fritidshemsvardagen. Idealen ska vara vägledande för kvaliteten i fritidshemsverksamheten, medan realiteten ofta påverkas av villkor som barngruppen, personalens utbildning och sammansättning, föräldrars uppfattningar om verksamheten och ekonomiska realiteter. Det innebär att relationen mellan ideal och realitet är bekymmersam, vilket också blir märkbart i de refererade genomlysningarna, inspektionerna och utvärderingarna av fritidshemsverksamheten.

Kommentar

Mot den bild som här tecknats står det klart att fritidshemmets styrning och ledning, organisation och pedagogiska innehåll över tid har varit föremål för betydande förändringar. Fritidshemmet har precis som förskolan vuxit fram utifrån socialpolitiska, familjepolitiska och under senare tid även utbildningspolitiska behov. Dessa verksamheter har bedrivit en pedagogik där personalen haft som ambition att länka samman pedagogik och omsorg. Däremot omgärdas verksamheterna av delvis olika villkor. Fritidshemmet har till skillnad från förskolan inte diskuterats som en viktig och värdefull verksamhet som alla barn ska få tillträde till. De yngre skolbarnens behov av tillsyn har på det stora hela inte varit kopplad till något allmänintresse.

Begreppet fritid eller den meningsfulla fritiden i förhållande till fritidshemmets verksamhet problematiseras

vare sig styrdokument eller riktlinjer. Policydokumenten ger alltså personal på fritidshem mycket vag vägledning för uppdraget att erbjuda barn en meningsfull fritid.

Det verkar ändå finnas en föreställning om ”den goda fritidshemsverksamheten”. Den blir synlig genom den skarpa kritik som genomlysningar, inspektioner och utvärderingar riktar mot den verksamhet som barn på fritidshem erbjuds. Det är i sammanhanget intressant att pedagogernas och föräldrarnas, men framför allt barnens, uppfattningar, erfarenheter och tolkningar av den fria tiden och fritiden på fritidshem har beaktats i låg grad i både forskning och olika slags granskningar. Detta genererar frågor som

- vad menar barn, föräldrar, personal, skolläda och huvudmän med meningsfull fritid?
- vilken betydelse tillmäter vi olika aktörers tolkningar och förståelse?
- vem bestämmer vad som är meningsfullt?
- vilken betydelse har förståelsen av den meningsfulla fritiden för den verksamhet som erbjuds på landets fritidshem?

Mot bakgrund av de olika innebörder av fritidsbegreppet som Haglund, 2009 anför, och de konsekvenser de kan ge, finns det all anledning att rikta ljus mot dessa och liknande frågeställningar.

Utveckling och lärande på fritidshem

Föregående kapitel visade att begreppet fritid sällan preciseras och görs till föremål för diskussion i texter som på olika vis knyter an till fritidshemmet. Innebörden verkar tas för given, men kapitlet visade att det är långt ifrån klart hur fritid som begrepp och fritid på fritidshem kan förstås. Det banar i sin tur väg för att den praktiska fritidshemsverksamheten kan se väldigt olika ut både mellan och inom landets kommuner. I det här kapitlet står själva verksamheten i fokus. Aspekter som lyfts fram är hur lärande kan förstås, fritidshemmets lärandemiljö och vilka möjligheter till lärande och utveckling verksamheten ska, kan och bör ge barn. Kapitlet avslutas med en kritisk kommentar.

Lärande – vad är det?

Roger Säljö gör en genomgång av de teoretiska perspektiv som under de senaste hundra åren har haft störst påverkan på vår syn på lärande: behaviorismen, kognitiva traditioner, pragmatismen och det sociokulturella perspektivet. Utan att gå in närmare på dessa teoretiska perspektiv kan det ändå sägas att vissa teoretiska perspektiv i hög grad är fokuserade på individens beteende och lärande och då i relation till utvecklingsstadier och belöning. Andra är mer angelägna att lyfta fram samspe-

let mellan individ, kultur och samhälle. Han poängterar att dessa perspektiv på lärande speglar utvecklingen i samhället, vilket i sin tur har inverkat på människors sätt att se på lärande.

Det är knappast möjligt att annat än här kortfattat och något förenklat diskutera möjliga innebörder av lärandebegreppet. Enligt Inge Johansson, 2011, handlar lärande om individens förmåga att orientera sig i tillvaron. Han klargör att lärandebegreppet används för att diskutera vad som sker i relationer och mönster för samvaro i specifika sammanhang. Det kan handla om barnens interaktioner med varandra men också om interaktioner mellan barn och vuxna. Relationerna som skapar grund för lärande påverkas förstås av de personer som ingår i dem, men också av tid och rum. Johansson menar att lärande ofta sammankopplas med vissa situationer eller aktiviteter. Han hävdar att när barn tillfrågas var de lär sig saker blir deras svar ofta att de lär sig i skolan. I dag ökar insikten om att vi lär oss också i sammanhang som inte är formaliserade. I samspel med andra skapas erfarenheter och våra förmågor blir fler och starkare, utan att vi för den sakens skull reflekterar över att vi lär oss något. Det är sådant lärande som ofta benämns som informellt lärande.

Forskaren Björn Haglund, 2011, förklarar att barn på fritidshem ska möta ett innehåll som främjar deras lärande och utveckling, men som också ska vara olik det de möter i skolan. Han påstår att det främst är barns ämneskunskaper som lyfts fram som viktiga i forskning och av politiska företrädare. Mot den bakgrunden ställer Haglund den retoriska frågan om det betyder att barn

upphör att lära sig när de går ut på rast eller när skoldagen slutar. Svaret på den frågan är förstås nej, men det läggs sällan vikt vid att barn lär sig en mängd saker när de har rast eller deltar i fritidshemmets verksamhet. Han ser att en orsak till detta är att lärande ses ur ett begränsat perspektiv där barns lek, sociala färdigheter och praktiska aktiviteter inte framhålls. Haglund poängterar värdet av att fritidshemspersonalen är involverade i barnens aktiviteter och lekar. Genom att de vuxnas deltagande ger möjligheter till lärande som barn inte själva kan få till stånd, får fritiden en pedagogisk funktion.

Fritidshemmets lärandemiljö

Beskrivningar av fritidshemmets lärandemiljö görs ibland i förhållande till skolans motsvarande. Ett exempel är Anna Klerfelts antologibidrag 2000 där hon diskuterar vad det betyder för barn att möta de olika pedagogiska miljöerna på fritidshem och i skolan. Hon resonerar också om vad och hur barn lär i de olika miljöerna, på vilket sätt de kombinerar dessa lärdomar samt vilka lärdomar de bär med sig som resultat av sin vistelse i fritidshem och skola. Ett uttalat antagande är att dessa pedagogiska miljöer skiljer sig åt och kan bidra till barns utveckling på olika sätt.

Samverkan mellan fritidshem och skola kan utformas genom att fokusera skillnaderna mellan dessa miljöer i stället för att smälta samman dem. Kännetecknande för fritidshemmet är att det inte omfattar ett formellt krav att lära barn något som kan utvärderas genom exempelvis betyg. Ett annat kännetecken är ett avståndstagande mot formell inläring i skolans traditionella mening.

Det har gett fritidshemmet möjlighet att i lugn takt och utan formella krav utveckla en särskild sorts pedagogisk miljö.

Fritidspedagogens roll ligger närmare ledarens än lärarens. Fritidspedagogen använder sig själv som modell vilket betyder att hon eller han inte enbart leder utan också deltar i verksamheten. Utifrån målsättningen att stödja barnets allsidiga utveckling använder fritidspedagogen sig av sin egen person för att vara en förebild. Samspel mellan kollegor ger barnen möjlighet att se hur pedagogerna samtalar, fattar beslut, delar arbetsuppgifter mellan sig, möter andra barn, kollegor och barnens föräldrar. Den speciella fritidshemsmiljön innebär bland annat att varje enskilt barn väntas göra en insats för att verksamheten ska fungera. Förhandlingar om fritidshemmets normer och regler sker i det vardagliga samspelet mellan barnen och mellan barnen och de vuxna. Enligt Klerfelt präglas fritidshem och skola av olika ordningar. Dessa ordningar kommer bland annat till uttryck i att tystnad i skolan ses som ett tecken på att läraren har kontroll, medan tystnad på fritidshem i stället indikerar att det är något som inte står rätt till.

Klerfelt presenterar fyra sätt att lära inom och utanför skolan:

- (i) *Undervisning inom skolan fokuserar på individens prestationer, medan lärande utanför skolan ofta sker tillsammans.* Skolans huvudsakliga verksamhet innebär att barnen ska arbeta individuellt. Även uppgifter som hanteras i samarbete med kamrater slutar ofta ändå med att det enskilda barnets prestation

- bedöms. Fritidshemmet kan i stället ses som ett socialt system. Verksamheten är grupporienterad och lärande sker i samspel med andra. Barnets lärande är beroende av kamraterna och bedöms inte formellt.
- (ii) *Skolan syftar till utvecklandet av tankeverksamheten utan hjälpmedel, medan mentalt arbete utanför skolan vanligtvis stöds av kognitiva verktyg.* Barnens utförande av uppgifter utan hjälpmedel såsom böcker och anteckningar värdesätts främst. På fritidshemmet, å andra sidan, finns verktyg som exempelvis leksaker, köksutrusning och tekniklådor för olika experiment som kan stödja den kognitiva utvecklingen.
 - (iii) *Lärande i skolan baseras på manipulation av symboler, medan mentalt arbete utanför skolan samspelar direkt med objekt och situationer.* På fritidshemmet sker lärande ofta i direkt samspel med objekt och händelser.
 - (iv) *Undervisning inom skolan syftar till att lära generella färdigheter och kunskaper, medan situationsberoende kompetenser dominerar livet utanför skolan.* Lärande på fritidshemmet äger rum, precis som allt lärande gör, i en specifik kontext. Eftersom barnen tillägnar sig kunskaper i sammanhang inom fritidshemmets kultur blir lärandet situationsgrundat. Om och i så fall hur barn kan tillämpa lärdomar förvärvade på fritidshemmet även i andra sammanhang lämnar Klerfelt som en öppen fråga.

Utifrån den uppdelning av skolans respektive fritidshemmets miljöer för lärande som här presenterats, är det viktigt att understryka att formella och informella

lärprocesser pågår parallellt. Därför blir det, enligt Johansson, 2011, en betydelsefull aspekt i fritidshemspersonalens didaktiska kompetens att tolka och använda länken mellan informella och formella lärprocesser. Om dessa lärprocesser stödjer varandra kan det bidra till att utveckla barns färdigheter i olika hänseenden. Haglund, 2011, pekar på att fritidshemmets prägel av informella lärandeformer ökar möjligheterna för att skapa mötesplatser för barn och föräldrar från olika kulturella, sociala och språkliga miljöer.

Barns multimediala lärande

Datorspelande, chattande och andra datorbaserade aktiviteter har i den samtida debatten gett upphov till heta diskussioner. Det hävdar Karin Aronsson 2011 i ett antologibidrag om datorspel och informellt lärande. Hon beskriver vitt skilda synsätt där förespråkarna har understrukit hur datorer bör kunna främja lärande, sätt att mötas och nya kontakter. Mer negativa röster har å sin sida betonat att datorspel kan få konsekvenser som våldsfantasier och ett knappt socialt nätverk. Aronsson föreslår att vi går bortom diskussionen om datorspelande är lämpligt eller inte, för att i stället rikta intresse mot vad datorspelande kan användas till och hur.

Det gör Klerfelt 2007 i en studie om barns multimediala berättande. Med den vill hon beskriva, analysera och problematisera de interaktiva processer som skapas när barn, med sina specifika erfarenheter av mediekultur, och pedagoger, med sina erfarenheter från pedagogiska praktiker, möts för att skapa berättelser med datorn som redskap. Omkring trehundra barn och fyrtio pedagoger,

däribland fritidspedagoger, deltar i studien. Från att barnen följts på gruppnivå har de sedan studerats enskilt. Sammantaget visar avhandlingen att när individer utmanas att ta sig an resurserna sker också förändringar i deras samspelsmönster. När pedagogerna står vid datorn får de en annan utsiktsplats vilket i sin tur ger dem möjlighet att se på den invanda miljön ur ett annat perspektiv. Det i sig kan inspirera till att inta andra positioner än de man vanligtvis tar.

De nya perspektiven leder till förändringar i verksamheten på ett sådant sätt att glappet mellan den pedagogiska praktiken och barnens mediekultur överbryggs. Som en konsekvens av detta ökar barnens delaktighet och påverkansmöjligheter och pedagogen utövar ett mer demokratiskt ledarskap. Klerfelt menar att pedagogen måste släppa makten om verktygen för att barnen ska kunna få mer central position i verksamheten. ”Om lärande i allt högre grad handlar om att få tillgång till och lära sig bruka verktyg /.../ behövs förändringar i den pedagogiska praktiken när det gäller inställningen till vilka verktyg som får användas av vem”, argumenterar hon vidare. Ytterst handlar det om pedagogerna är redo att lämna ifrån sig makt för att använda ett sådant här arbetssätt.

Klerfelt, 2011, diskuterar digitala aspekter på lärande med utgångspunkt i fritidspedagogikens funktion och fritidspedagogisk kompetens. Hon ser det som angeläget att diskutera informationstekniken som ett medel för att höja den allmänna bildningsnivån liksom att skapa länkar mellan olika grupper av barn. Det är viktigt att ge barn språk och makt över verktyg. Det stärker deras

identitetsutveckling och gemenskap med andra. Hon understryker att barn använder datorn till en mängd olika saker, till exempel för att spela musik, fotografera, rita och måla, sjunga och dansa. Barn kan med datorns hjälp framställa bilder och med hjälp av dem berätta något om sig själva och sina liv.

De vuxnas förhållningssätt när det gäller barns tillgång till och användning av digitala verktyg är med andra ord mycket betydelsefullt. Detta visar även forskaren Elza Dunkels i en studie av vad unga gör på nätet. Hon menar att de vuxnas inställning till barns och ungas datoranvändande, inte minst användande av internet, är viktig. Med hjälp av de vuxna kan det som barnen lär sig på internet sättas in i ett sammanhang och det kräver att de vuxna inte nöjer sig med att iakttä på avstånd. De ska i stället ställa frågor kring barnens aktiviteter. Dunkels menar också att vuxnas förhållningssätt till internet som något okänt och som får dem att vilja kontrollera barnens datoranvändande, kan leda till konflikter och begränsningar av barnens utrymme.

Barns sociala samspel och relationer

Ihrskog frågar sig vilken betydelse relationer har för barns identitetsbildning och socialisation och vad kompisrelationer betyder för barns meningsskapande och informella läroprocesser. Studien bygger inte på empiriska data från fritidshem, men dess resultat kan säga något om fritidshemmets verksamhet och lärandemiljö. Tio barn och ungdomar har intervjuats och följts i skolans verksamhet och i organiserade fritidsaktiviteter. Resultatet visar att de ser sociala relationer som en nödvändighet. Detta har

de till viss del lärt sig genom vuxna när de var yngre. Ju äldre de har blivit, desto mer har de uppfattat att det är något de får ta hand om själva. Barnen och ungdomarna lägger olika betydelser i begreppen *vän*, *kamrat* och *kompis*, som de menar har olika kvaliteter. Trygghet i sina relationer och en känsla av att relationerna ska bestå, är centrala aspekter för en gynnsam identitetsutveckling.

I barnens och de ungas vardagsliv pågår relationsskapande på många plan; i hemmet, i skolan, under den fria tiden och i fritidsaktiviteterna. Ihrskog hävdar att barns friutrymme för lek och relationsskapande har minskat eller rent av försvunnit utifrån organisatoriska förändringar. Hon påpekar att eftersom barn och ungdomar i dag tillbringar mycket av sin tid i institutioner där man deltar i grupper av jämnåriga är ett sådant utrymme nödvändigt. De vuxna framstår som undfallande i barnens och ungdomarnas skildringar av till exempel mobbningssituationer; de vuxna ser men gör inget åt situationen. Resultatet får Ihrskog att poängtera den viktiga uppgift pedagoger har att främja goda relationer mellan barnen. Det arbetet inkluderar att undanröja de hinder som finns för kamratrelationer och kompisrelationer.

Frågan som följer är var barnen och framför allt de unga får den nödvändiga bekräftelsen för att deras självbild och självförtroende ska fortsätta att utvecklas. Mot denna bakgrund understryker Ihrskog att det ska vara ett krav på yrkesverksamma i fritidshemsverksamheten att arbeta med barns och ungas sociala relationer. Hon framhåller också vikten av att de som utbildar sig för arbete i fritidshem ska arbeta med gruppen som ett pedagogiskt redskap utifrån ett didaktiskt perspektiv.

Medan Ihrskog understryker de vuxnas roll i barns sociala samspel och relationer, är denna dimension frånvarande i Knut Løndals studie från norska fritidshem om det kroppsliga och informella lärandet i barns lekar. Han har följt en fritidshemsgrupp under en termin och gjort observationer vid och filmat vissa platser inom fritidshemsområdet som var särskilt intressanta med hänsyn till barnens kroppsrörelser. Några barn har också intervjuats.

Studiens resultat visar att den sociala interaktionen mellan barnen karaktäriseras av aktiviteterna i fritidshemskontexten. Barnen samspelar i små eller stora grupper, beroende på aktuell aktivitet och med vem de vill vara tillsammans med. Barnen deltar både i aktiviteter där de saknar tidigare erfarenheter och aktiviteter där de är något av experter. *Gemensam uppmärksamhet* och *turtagning* är karaktäristiska drag i barnens lärandeprocesser. Løndal påpekar att barnens imitationer av varandra inte är det samma som ett oreflekterat kopierande. Barnen har möjlighet att själva välja vilket agerande som ska imiteras och detta möjliggör en estetisk värdering av imitationen. Barnens egna och gemensamma aktiviteter är betydelsefulla i utvecklingen av kommunikation och samarbetsförmåga, men denna aspekt har inte uppmärksamats tillräckligt i forskningssammanhang, fastslår Løndal.

Ett didaktiskt perspektiv på lärande i fritidshem

De didaktiska frågorna har traditionellt rört *vad* som ska läras ut, *hur* det ska läras ut och *varför* det ska läras ut. Nya didaktiska frågeställningar har blivit relevanta och lagts till de traditionella. Staffan Selander anlägger

ett didaktiskt perspektiv på undervisning och lärande. Han menar att sådana nya frågeställningar skulle kunna handla om *var* något ska läras ut, *med vem* man ska lära sig, *när* man ska utmanas i sitt tänkande och *med hjälp av vad* man ska lära sig något. En ytterligare fråga som har fått allt större aktualitet mot bakgrund av dagens internationella jämförelser mellan utbildningssystem och skolor är *hur lärande ska bedömas*.

Rohlin, 2011, frågar sig hur man kan se på didaktiken inom fritidshemsverksamheten. Hon anser att de traditionella didaktiska frågorna *vad*, *innehåll*, *hur*, *metodik* och *varför*, *motiv* och *syften* men också frågan om *vem*, kan bidra till att vidga perspektivet på vad fritidsverksamhet kan vara. Rohlin poängterar betydelsen av samverkan mellan olika kunskapsområden och miljöer för lärande. Detta slags samverkan kan innebära ett ovärderligt stöd för elevernas utveckling i olika avseenden. Det kräver att lärarna på fritidshemmet vet vad som pågår i skolans undervisning och att klassläraren tar reda på vad barnen gör på sin fritid. Inom fritidspedagogiken utgår man från barnens egna erfarenheter och utveckling. Genom att arbeta med verktyg som bild, drama och musik för att främja barns och ungas lärande och utveckling, kan man vara ett komplement till klassläraren.

Saar, Löfdahl och Hjalmarsson, 2010, undersöker vilka kunskapsmöjligheter som fritidshemmet erbjuder och diskuterar dem i termer av en potentiell didaktik. Studien baseras på intervjuer med fritidspedagoger på två fritidshem och fältanteckningar från besök på samma fritidshem. Skolorna tillhör samma skolområde men skiljer sig åt utifrån socioekonomisk status. Fritidspeda-

gogerna talar om innehållet i sin verksamhet i termer av *erbjudanden, status, kvalitet, kontroll* och *den kompletterande uppgiften*. De nämner aktiviteter som kan ses som traditionella i fritidshemsverksamheten; pyssel, bakning, utevistelse, lek och sällskapsspel. Fritidspedagogerna säger sig erbjuda barnen olika aktiviteter som är mer eller mindre frivilliga. Barnens behov av ro och vila ska tillgodoses, men vissa aktiviteter förväntas alla barn delta i.

Fritidspedagogerna beskriver sin verksamhet på ett vis som ger status. Det fungerar som ett sätt att för sig själv, barnens föräldrar och kollegor på skolan påvisa vilken betydelse dessa aktiviteter har. Genom att byta ord i beskrivningar av en och samma aktivitet skapas status åt ett innehåll, men sådana ordbyten är inte rimliga i vilket fritidshem som helst. På fritidshemmet som ligger i ett område med låg socioekonomisk status talar man i termer av pyssel. På fritidshemmet i området med högre socioekonomisk status används i stället begreppet skapande verksamhet.

Normer och föreställningar om vad som är en god pedagogisk verksamhet kan inverka på fritidspedagogerna. De upplever det som pinsamt när föräldrar som kommer för att hämta sina barn finner dem sittande framför datorn. Därför informeras föräldrarna via anslagstavlan i tamburen om vilka aktiviteter barnen har erbjudits under dagen. Andra aktiviteter, som att bygga lego, känns däremot inte pinsamma att visa upp och behöver heller inte avbrytas om barnen ägnat sig åt aktiviteten under en längre stund. Fritidshemspersonalen beskriver sin verksamhet med frågan *vad är det här?* Barnen deltar i aktiviteterna genom att visa nyfikenhet

inför frågan *vad kan det här bli?* Samtidigt skapar barnen egna arenor där andra kunskapsmöjligheter blir synliga. Det är i spänningsfältet mellan pedagogernas planerade och styrda verksamhet och barnens egna initiativ det skapas utrymme för att diskutera i termer av en potentiell didaktik.

Bedömning av barns och elevers lärande

Barns utveckling och lärande i fritidshem bedöms inte formellt utan det är verksamheten i sig som ska granskas, bedömas, följas upp och utvärderas. Men hur kan bedömning förstås och vad kan det innebära? I en kunskapsöversikt om lärande i förskolans och skolans tidigare år klargör Ann-Christine Vallberg Roth att begreppet bedömning inte är entydigt. Det kan ges innebörden ”att värdera och granska något, att uppskatta och göra en avvägning, att avge ett omdöme, utvärdera eller betygsätta någon eller något”. Bedömning med inriktning på yngre barn kan inbegripa skilda typer av bedömning;

- *Icke formaliserad* bedömning och dokumentation kan vara outtalad och sakna nedskrivna och specificerade kriterier eller normer.
- *Formaliserad* bedömning och dokumentation är snarare preciserad och textbunden genom lagar, planer, kriterier, regler och kontrakt.

Enligt Vallberg Roth finns det i dag en påtaglig tilltro till att skilda typer av bedömningar ska leda till förbättringar i verksamheten och i stödet till barns lärande, samtidigt som bedömningen i allt högre grad är en viktig del av styrningen av skolan. Bedömning diskuteras inte speci-

fikt i förhållande till fritidshemmets verksamhet. Utifrån de olika innebörder begreppet bedömning kan ges, kan man ändå hävda att fritidspedagoger ägnar sig åt bedömning i sitt yrkesutövande. Detta område är med andra ord en angelägenhet också för denna yrkesgrupp, både i förhållande till skolans och till fritidshemmets verksamhet.

Birgit Andersson undersöker fritidspedagogers erfarenheter av bedömning i skolan och på fritidshemmet. Med studien vill Andersson bidra med kunskap om hur bedömning som ett framträdande exempel av förändrad styrning av utbildningen påverkar fritidspedagogernas arbete och hur de uppfattar detta. Genom en enkätundersökning besvarad av omkring 200 personer som arbetar på fritidshem framkommer bland annat att en fjärdedel av uppgiftslämnarna anser att begreppet verbal bedömning har en negativ innebörd. Dubbelt så många är mer neutralt inställda. När skriftlig eller verbal bedömning ges betydelsen att värdera sin egen åsikt om något som äger rum på fritidshemmet ökar andelen positiva skattningar avsevärt. Fritidspedagogerna bedömer främst barns sociala utveckling, barns deltagande i grupp, harmonin i barngruppen och aktiviteterna på fritidshemmet.

Uppgiftslämnarna anger att de i lägst grad bedömer kollegornas bidrag till verksamheten, barns kunskapsutveckling, den fysiska miljön och ens eget bidrag till verksamheten. Mindre än en femtedel av fritidspedagogerna uppges att de ofta eller mycket ofta utför systematiska observationer och dokumenterar. Detta kan jämföras med att över hälften av dem tillkännager att de gör

informella observationer ofta eller mycket ofta. Fritidspedagogernas bedömningar ligger främst till grund för samarbetet på fritidshemmet och de individuella utvecklingssamtalen. Det är däremot inte säkert att fritidshemmets aktiviteter är bedömningens fokus. Resultatet visar att fritidspedagogernas bedömningar är grundade främst på informella iakttagelser och observationer. Enligt Andersson har det att göra med deras tvetydiga och inte enbart positiva inställning till formaliserad bedömning.

Kommentar

Det står klart att den vetenskapligt grundade kunskapen om aspekter av lärande och utveckling i fritidshemssammanhang är liten. Möjligen kan tendenser till en förändring anas, genom att några nyligen publicerade böcker, Johansson 2011, Lärarförbundet 2011 och Pihlgren 2011 och någon enstaka artikel, Löfdahl, Saar och Hjalmarsson 2010, utifrån olika frågeställningar och perspektiv riktar intresse mot detta område. Men samtidigt har inte ett enda kapitel i Skolverkets kunskapsöversikt, 2010c, om lärande i förskolan och skolans tidigare år har fritidshemmet i fokus. Detta hade varit beaktansvärt då de olika kapitlen handlar om barndom och barns villkor i förhållande till lärande och didaktiska frågeställningar, det vill säga sådant som är intressant också i fritidshemmets sammanhang. Hur kan det komma sig att man glömmer bort fritidshemmet i diskussioner om lärande och utveckling?

Lärarförbundet anger en rad ”kunskapsområden att fördjupa” och diskuterar i förhållande till fritidspedagogikens didaktik. Några noteringar kan göras i relation

till detta. För det första förblir innebörden i centrala formuleringar otydlig och genererar en rad frågor. Är dessa områden att betrakta som centrala, men utforskade, inom fritidspedagogiken? Eller hänvisas till områden där kunskapsgrunden är stark och att de därför kan karaktäriseras som kunskapsområden? Hur förhåller sig den teoretiska kunskapsgrunden till den beprövade erfarenheten i förhållande till fritidspedagogikens kunskapsområden att fördjupa?

Det verkar finnas en viss skillnad mellan vad professionens företrädare för fram som centralt i fritidspedagogiken och vad forskare inom det fritidspedagogiska fältet studerar. Exempel på detta är att bland annat rörelse och hälsa, genus samt barns inflytande och ansvar enligt Lärarförbundet är kunskapsområden inom fritidspedagogiken. Den vetenskapligt grundade kunskapen inom dessa områden är emellertid mycket knapp.

Dessutom tycks det finnas en annan lucka mellan vad professionens företrädare genom Lärarförbundet hävdar och vad det finns vetenskapliga belägg för att påstå. Enligt Lärarförbundet bidrar fritidspedagogiken till att eleverna uppnår målen i läroplanen och kursplanerna. Ett sådant antagande är visserligen högst rimligt, sannolikt gynnas barns lust att lära när de vistas i en pedagogisk verksamhet där det ges möjlighet till flera olika uttryckssätt och där det enskilda barnets prestationer inte genomgår formaliserad bedömning. Tidigare forskning, t.ex. Gannerud & Rönnerman 2007 och Hjalmarsson 2009, har visat att läraryrkets pedagogisk-didaktiska dimension är sammanflätad med sociala och emotionella dimensioner i det praktiska arbetet. Man kan med andra ord

hävda att i en fritidshemsverksamhet med gynnsamma förutsättningar torde det finnas goda möjligheter att fritidspedagogiken *kan* bidra till att elever uppnår skolans kunskapsmål. Men vår genomgång av studier om lärande och utveckling i fritidshemssammanhang visar att det saknas vetenskapliga undersökningar av förhållandet mellan fritidshemsverksamhet och elevers skolprestationer. Än mindre finns forskningsresultat som visar ett sådant samband.

Fritidspedagog i fritidshem och skola

Det här kapitlet handlar om fritidspedagogens yrkesutövande i fritidshem och skola. Mer specifikt behandlar det erfarenheter av fritidspedagogens arbete i det integrerade arbetslaget, men också vad som kan sägas vara fritidspedagogers yrkeskompetens. Kapitlet avslutas med en kritisk kommentar.

Fritidspedagog i arbetslag

Den förändrade styrningen och ledningen av fritidshemmet under 1990-talet, kapitel 2 skapade nya arbetslag bestående av fritidspedagoger, förskollärare och grundskollärare. Intentionen med samverkan har varit att skapa ett gemensamt perspektiv bland förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare, det vill säga de lärarkategorier som arbetar med barn i åldrarna kring skolstarten, Johansson 2000. Fritidspedagogerna trädde genom denna utveckling in mer officiellt i skolans verksamhet i varierande omfattning och fick allt fler skolrelaterade arbetsuppgifter. Samtidigt drabbades offentlig sektor av kraftiga resursneddragningar och grunden för det fritidshem som vuxit fram under 1970- och 80-talet vacklade. Hansen, 2000, förklarar att när fritidspedagogerna lämnade sina hemtama marker, det vill säga tiden före och efter skoldagen, och steg in i skolans verksam-

het där det fanns en väletablerad lärargrupp växte deras behov att hävda sin egenart.

Att vara organiserade i arbetslag innebär att en grupp vuxna har gemensamt ansvar för arbetets planering, genomförande och utvärdering. Det är en framträdande princip i den moderna barnomsorgens arbetssätt alltsedan Barnstugeutredningen under 1970-talet. Arbetslaget kan alltså sägas vara grunden för samarbetet inom barnomsorgen. Den frivilliga sexårsstarten, tillkomsten av förskoleklasser och de under 1990-talet slut alltmer utbyggda formerna av samverkan, har inneburit en återupptagen förbindelse med förskollärarna, vanligtvis i arbetslag med förskollärare, fritidspedagog och lärare, Johansson 2000.

Hansen visar hur ansvarsfördelningen mellan dessa yrkesgrupper ofta ser ut i integrerade arbetslag. Hon menar att läraren har huvudansvaret för skoldelen i samarbete, med eller utan assistans av fritidspedagogen. Förskolläraren har förskoleklassen som sitt huvudsakliga ansvar, kanske i samarbete med fritidspedagogen. Fritidspedagogen i sin tur ansvarar för fritidshemsverksamheten där förskolläraren också i regel deltar. Vissa skolor har mycket utbyte och samverkan mellan dessa yrkeskategorier men på andra sköter var och en sitt. Det kan verka oproblemiskt att dela upp ansvaret på detta vis, ett antagande som Hansen uppehåller sig vid. Hon menar att i samverkansbegreppet vilar dock ett underliggande antagande om att parterna känner är jämbördiga i samarbetssituationen.

De tre ursprungliga verksamheterna – förskola, skola och fritidshem – har av historiska och samhällsliga orsa-

ker olika grad av legitimitet och status. Det inverkar på relationen mellan representanter för de tre verksamheterna och kan ge upphov till bekymmer. ”Det förhållande att verksamheter för förskolebarn och de för skolbarn utanför den egentliga skoldagen långt senare än skolverksamheten kom att ses som ett samhällligt ansvar, snarare än ett ansvar som helt och hållet åvilade familjen, har stor betydelse härvidlag”, påstår Hansen. Hon hävdar också att parallellt med den generella värderingen av skola som ”viktigare” än fritids och förskola finns en medveten ambition från samhällets sida att dessa verksamheter ska närma sig varandra. Den progression vi ser mot ökad samverkan och integrering mellan förskoleklass, skola och fritidshem är i hög grad centralt initierad.

Samverkan, samarbete och integrering

Begreppen samverkan, samordning och integration brukas i diskussioner som rör det arbete som fritidspedagoger utför tillsammans med annan pedagogiskt utbildad personal i arbetslaget. Ofta används nämnda begrepp som vore de mer eller mindre synonyma. Birgitta Davidsson har läst skolans läroplaner från tidigt 1960-tal till början av detta sekel och för förskolan styrande dokument. Utifrån denna läsning reder hon ut hur begreppen samarbete, samverkan och integration har behandlats i denna typ av dokument.

- *Samarbete* har en konkret betydelse och med användning av detta begrepp föreskrivs tillvägagångssätt, exempelvis antal besök eller material eller innehåll som bör beaktas.

- *Samverkan* har snarare en mer övergripande innebörd och användning. Begreppet används för att beskriva en helhetssyn och avser förhållningssätt till barn och tolkning av läroplaner men handlar även om de konkreta samarbetssituationerna. I samverkan blir samtal om värdegrund och gemensamma synsätt värdefulla aspekter.
- *Integration* användes för första gången i mitten av 1970-talet i förskolans arbetsplaner och framskrivs vara målet för såväl samarbete som samverkan, det vill säga; dit man strävar.

En betydelsefull aspekt av samarbete mellan fritidshem och skola gäller planering av olika aktiviteter eller temarbeten där fritidspedagoger och lärare på bästa sätt ska bidra med sin professionella kompetens. Samarbete är ett positivt laddat ord, men begreppet säger inget om hur ansvarsfördelningen eller möjligheter till påverkan och inflytande ser ut för de inblandade. För att samarbetet ska fungera krävs enligt Johansson, 2011 preciserade gemensamma mål. Det kräver också tydligt definierade ansvarsområden och att det finns en ömsesidig och positiv inställning till att ge varandra insyn i hur arbetet utförs. Johansson ser det som viktigt att samtliga parter har något att vinna av samarbetet, vilket gör att aspekter som ansvar, inflytande och makt blir intressanta i studier av samverkan mellan fritidspedagoger och lärare.

Erfarenheter av att verka i arbetslag

Erfarenheter av fritidspedagogens arbete med andra yrkeskategorier, och hur det har uppfattats av fritidspe-

dagoger, har beskrivits som möten mellan skilda kulturer och traditioner.

Calander, 1999, resonerar i termer av skolpedagogisk kontra fritidshemspedagogisk kontext.

Skolpedagogisk kontext hänvisar till ageranden och synsätt som är förenade med skolpedagogik. Innehåll, lärandemål och pedagogers ambitioner och intentioner för lärande avser främst kognitiva kunskaper och färdigheter.

Fritidshemspedagogisk kontext refererar i stället till ageranden och synsätt som är länkade till fritidshemspedagogiken. Där riktas verksamhetens innehåll, lärandemål och pedagogers intentioner för lärande i stället mot social fostran.

Samverkan är i de två undersökta skolorna utformad i tid och rum på ett likartat vis, men har olika karaktär. På den ena skolan kämpar fritidspedagogerna mot att uppliskas av skolan. På den andra skolan är fritidspedagoger och lärare mer integrerade i vardagen. Den ojämlika relationen mellan yrkesgrupperna reproduceras i arbetslagens samspel. Oberoende av fritidspedagogernas förhållningssätt får de funktioner som *understödjaren*, *den underställda* och *hjälparen*.

Calander menar att för de fritidspedagoger som ser det som sitt uppdrag att arbeta med barns fritid, och därmed orienterar sig mot den fritidshemspedagogiska polen, är berättelsen om mötet mellan yrkeskategorierna en *tragedi*. För de fritidspedagoger som i stället styr mot den skolpedagogiska polen och har ett mer undervisande uppdrag, är berättelsen en *komed*i eller möjligen för vissa en *romans*. Trots att denna grupp av fritidspedagoger

agerar hjälplärare innebär mötet trots allt en bekräftelse av deras pedagogiska värde. Calanders slutsats är att oberoende av hur enskilda fritidspedagoger upplever samverkan i integrerade arbetslag är berättelsen om det så kallade mötet en tragedi ur ett yrkesperspektiv.

Samspelet och samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare undersöks också av Hansen 1999. Mer specifikt handlar studien om hur lärare och fritidspedagoger gestaltar bilden av sig själva och varandra, vilken innebörd de skilda yrkeskulturerna har när de samarbetar och hur dessa innebörder skapats och påverkats av yrkenas historia och av samhällets syn på respektive yrke. Studien pekar på att i den gemensamma situationen riktar sig fritidspedagogen och läraren mot olika aspekter av barnens lärande. Medan fritidspedagogen fokuserar mer generella utvecklingsmål tar läraren fasta på det mer specifika innehållet i verksamheten. ”I mötet mellan lärarnas ’starka’ kod och fritidspedagogernas ’svaga’ blev resultatet att fritidspedagogerna i många fall underordnade sig lärarna och accepterade ’lärarmodellen’ för interaktion”.

Ett omvänt förhållande, att fritidspedagog och lärare gemensamt använde ”fritidspedagogmodellen”, är inte märkbart på någon av de två undersökta skolorna. Fritidspedagogerna betonar vare sig ämneskunskaper eller att verksamheten måste vara planerad och strukturerad för att vara pedagogisk. De ser själva förhållningssättet som pedagogisk verksamhet. ”Motsatsen till ’pedagogisk verksamhet’ blir därmed meningslös sysselsättning med omedvetna och passiva vuxna”. Både fritidspedagogerna och lärarna anser att lärarna har högre status. Det tolkas som en följd av att samhället ställer högre krav på

lärarna och lägger större vikt vid teoretiska än praktiska kunskaper.

Skolan och grundskollärarna verkar alltså vara norm för fritidspedagogernas yrkesutövande. Haglund, 2004, visar att skolans traditioner slår igenom i de aktiviteter som fritidspedagogerna ansvarar för under skoltid. De får en mer styrd struktur än vad som är brukligt i fritidshemsverksamheten. Det har delvis sin orsak i att fritidspedagogernas föreställningar om att verksamheten bedrivs under skoltid innebär att aktiviteter struktureras annorlunda än på fritidshemmet. Läraren ses som huvudansvarig och den som bestämmer innehåll, arbetsätt och förhållningssätt. Det betyder att fritidspedagogerna delvis ger makt åt lärarna som kommer att dominera den gemensamma aktiviteten. Fritidspedagogerna bidrar till att utforma olika positioner för sig själva i det arbete de utför.

De fritidspedagoger som ser sig som ett komplement till skolans arbete beskriver sina kunskaper och vad de tycker är viktigt i termer av tre områden; trygghet hos barnen, social träning och olika slags praktiska aktiviteter. Dessa fritidspedagoger kan ses som *sociala föstrare*. De tar avstånd från nära samverkan med lärarna eftersom samverkan kan innebära att de väntas lämna fritidshemmet som är deras mark. Det kan kännas tryggt att arbeta i de lokaler som ses som fritidshemmets, där fritidspedagogerna har etablerat rutiner för arbetet.

De skolinriktade *efterföljarna* är inte på samma vis måna om att avgränsa sig från den skolinriktade praktiken. Till stor del har de i det praktiska arbetet övergett fritidspedagogernas traditioner. Det märks enligt

Haglund bland annat när de har samling, som är färgad av arbetsdisciplin och skolämnen. Det skolinriktade förhållningssättet till trots, förblir dessa fritidspedagoger underordnade sina lärarkollegor. De fritidspedagoger som arbetar tillsammans med en lärare i klassrummet tycks bli en resurs för läraren i deras gemensamma yrkesutövande. Fritidspedagogerna finns med i klassrummet men genomför knappt något arbete de planerat på egen hand. Läraren planerar arbetet som fritidspedagogen sedan ställer sig bakom. Dessa fritidspedagoger blir därmed något av *assistenter*, en position som fritidspedagogerna inte tycker om men har svårt att finna alternativ till.

Några fritidspedagoger försöker undvika att skilja fritidspedagogers och lärares traditioner från varandra. Dessa *förnyare* betonar vikten av barns sociala utveckling och sin egen funktion som socialt stöd för barnen, samtidigt som de inriktar sig mot mer traditionella skolkunskaper.

Ovanstående studier bekräftar Hansens, 2000, standpunkt att det ”är en återkommande iakttagelse i aktuell forskning och utvärdering runt samverkan i grundskolans arbetslag att just fritidspedagogens roll och position upplevs som problematisk”. Johansson menar att samarbete mellan förskollärare, fritidspedagog och lärare ofta har varit behäftat med praktiska och administrativa hinder för att på likvärdig grund delta i den samlade verksamheten. Olikheter i avtal och arbetstider är en omständighet som fått fritidspedagoger att uppfatta att samarbetet med andra yrkeskategorier sker på skolans villkor. De har upplevt att samarbetet inneburit att de ska fylla funktio-

nen som extra tillskott av arbetskraft under skoldagen. Lärare har däremot inte bistått på motsvarande vis under eftermiddagarna i fritidshemsverksamheten.

De refererade studierna visar på att fritidspedagoger har en dubbel yrkesroll genom sitt arbete på fritidshem och i skola. Hansen, 2000b, påpekar att det kräver en förmåga att växla mellan två verksamheter med delvis olika syften och villkor. Det förhållnings- och arbetssätt som utvecklats för yrket i fritidshemmets sammanhang kan inte oreflekterat föras över och brukas i skolkontexten. Fritidspedagogens arbetsdag riskerar att splittras upp. Arbetsuppgifterna blir ytligare och mer splittrade, men också mer strukturerade och tidsbundna. Parallellt byts den nära kontakten med en avgränsad mindre grupp barn ut mot flyktigare kontakter med ett betydligt större antal barn i olika slags gruppkonstellationer som växlar under dagen. Hansen beskriver det som ”förödande för fritidspedagogidentiteten, särskilt med tanke på den centrala roll som de nära relationerna till barnen och att kunna *ta sig tid* har för fritidspedagogernas egen tolkning av innebörden av sin arbetsuppgift”.

Barns perspektiv på det integrerade arbetet

I mitten av 1980-talet inrättades på Socialstyrelsens initiativ ett särskilt anslag till utvecklings- och förnyelsearbete inom den kommunala barnomsorgen. Vid 1980-talets slut och 1990-talets början gav Socialstyrelsen och Skolbarnsomsorgskommittén ekonomiskt utvecklings- och utvärderingsstöd till en rad olika projekt med inriktning på samverkan och integration mellan fritidshem och skola. Björn Flising granskade på uppdrag av Socialsty-

relsen projektansökningar och dokumentation från ett femtiotal kommuner i landet. Syftet är att bidra med en mer generell kunskap än vad enskilda försök eller utvecklingsprojekt kan ge.

Utvärderingen uppmärksammar aspekter som organisation, lokaler, verksamhet samt personer som ingår i samverkan och integration mellan fritidshem och skola. Granskningen lägger stor vikt vid barnens erfarenheter och upplevelser av samverkan mellan olika yrkeskategorier. Barnen vistas många timmar per dag i skola och fritidshem. Ändå ägnas barnens situation förhållandevis ringa uppmärksamhet i de utvecklingsprojekt som ingår i utvärderingen. Flising konstaterar att det kan ”ge en känsla av att barnen egentligen mest är statister i de vuxnas samverkansaktiviteter”. Barnens inflytande och delaktighet i utvecklingen av ökat samarbete verkar närmast obefintlig.

Försök att reda ut konsekvenser av samarbete mellan yrkeskategorierna, påverkas av att detta samarbete präglas av en komplicerad dubbelhet. En aspekt i detta är att strävanden att skapa helhet, kontinuitet och gemensamma perspektiv i stället kan få till följd att ”allt flyter ihop till ett enda omfattande, enhetligt och harmoniskt hav där alla bans behov och intressen kan tillgodoses”, Flising. En annan aspekt är att olika personalkategorier, pedagogiskt yrkeskunnande och lokalmässiga resurser har sina specifika värden och ska komplettera varandra, och på så vis ge utökade möjligheter för barnens utveckling.

Näst intill samtliga barn som genom intervjuer eller enkäter fått uttrycka sig tycker att det är bra att fritidspedagoger och lärare är kunniga på lite olika områden

och därmed kompletterar varandra. Barnen uppskattar de praktiska, upplevelsemässiga och skapande aktiviteter som fritidspedagoger ofta ansvarar för i arbetslaget. Majoriteten av barnen anser också att de gör roligare saker tillsammans med fritidspedagogen än med läraren. Å andra sidan upplever barnen också negativa följder av samverkan. En del av det man tidigare gjorde på fritidshemmet genom samverkan har omvandlats till något slags tvingande ”skolaktivitet”, till exempel regelbundna utflykter för studier i naturen eller tillverka förutbestämda saker av lera. Barnen kan alltså se detta som tråkiga aktiviteter som man måste göra eftersom skolans personal har bestämt det.

Barnen uppfattar inte kontinuitet och gemensamma normer som en betydande konsekvens av samverkan. De understryker snarare de skillnader som finns mellan olika vuxna och mellan olika tider och delar av dagen. Barnens uppfattningar skiljer sig från föräldrarnas och fritidshemspersonalens. Dessa menar i stället att den mest positiva konsekvensen av samarbetet mellan fritidshem och skola är att det blir en bättre kontinuitet och helhet för barnen. Bilden av kontinuitet, helhet och gemensamma normer är med andra ord kluven. Ur vuxenperspektiv ses kontinuiteten och helheten vara några av samarbetets mest betydelsefulla och positiva konsekvenser. Ur barnperspektiv finns det anledning att vara mer tveksam inför hur det förhåller sig med sådant som kontinuitet och helhet till följd av arbetslagets samverkan.

Barnen beskriver också vad som sker under lärarens kontra fritidspedagogens ledning, och hur det är under

tiden i skolan och på fritidshemmet. Under skoltid ägnar man sig åt arbete vilket kan var roligt och intressant, men ingenting man vill göra hela tiden. På fritidshemmet kan man i hög grad bestämma själv vad man vill ägna sig åt, vilket barnen uppskattar. Barnen kan lätt särskilja vilka som är lärare och vilka som är fritidshemspersonal. Skillnaderna ses som något positivt. Utvärderingen visar emellertid att det är svårt att få en samlad bild av vad samverkan betyder för barnen. Det konstateras avslutningsvis att de projekt som varit mest lyckosamma är de som har stark förankring hos personalen, en gemensam ledning för verksamheten, en lång period av förberedelse samt fortlöpande planering, uppföljning och utvärdering, Flising.

Anita Söderlund undersöker om tre olika organisatoriska samarbetsmodeller – *integrerade, samverkande* och *skolor med blandat samarbete* – har olika konsekvenser för barns skolkunskaper, trivsel och allmänna upplevelser av skola och fritidshem. I studien ingår barn i skolår tre och sex från nio skolor som använder dessa samarbetsmodeller. Barnen bor i olika typer av bostadsområden; *mångkulturella, förorter* eller *innerstad*. Studien visar att det inte är möjligt att dra några slutsatser om barnens prestationer i svenska och matematik utifrån vilken samarbetsmodell skolan använder. Skillnader i skolprestationer finns däremot utifrån i vilket bostadsområde fritidshemmet ligger. Barnen i innerstadsskolorna presterar bäst, men det är barnen i de mångkulturella områdena som trivs bäst med skolan och fritidshemmet. För barnen i *skolår tre* finns inga signifikanta skillnader utifrån samarbetsmodell hur barnen ser på fritidshem-

mets verksamhet eller i vilken grad de berättar om fritidshemsverksamheten när de kommer hem. Omkring 60–75 procent av barnen har svarat att de har roligt eller mycket roligt på fritidshemmet.

Däremot finns signifikanta skillnader i barnens skattningar när det gäller upplevelse av och inställning till skolan. Närmare fyra av fem barn i de så kallat mångkulturella områdena uppger att de tycker att skolan är rolig eller till och med jätterolig. Barnen i förorts- eller innerstadsskolor anger lägre skattningar. Skattningar från barnen i *skolår sex* visar inga signifikanta skillnader utifrån samarbetsmodell när det gäller trivsel i skolan. Mest positiva till fritidshemmet är barnen i de integrerade och blandade organisationsformerna.

Barnen i de integrerade skolorna anser i högst grad att de olika yrkeskategorierna samarbetar med varandra. När det handlar om fritidshemmets betydelse i olika avseenden framkommer att barn som gått på fritidshem i lägre grad än de andra är rädda att svara på frågor. Det får Söderlund att hävda ”att barnen med fritidshemserfarenhet i vissa avseenden bedömer sig som mer frimodiga. Att visats i grupp och uppfostras av vanligtvis ’schyssta’ vuxna kan tänkas ge större självförtroende än om man ska mer söka sig fram på egen hand”.

Fritidspedagogers förhållningssätt

Under 1990-talet skrevs två avhandlingar som behandlade fritidspedagogers förhållningssätt. Med utgångspunkt i barns lek, konflikter och spel undersöker forskaren Ann-Carita Evaldsson kamratkulturer och social organisering på två fritidshem. Studien vill dels visa hur

sociala praktiker vid två fritidshem är organiserade och hur de varierar i förhållande till varandra, dels diskutera hur variationer i vardagslivet kan kopplas till en övergripande ideologi när det handlar om både barnomsorgspedagogik och antaganden om vad är ”det goda barnet”. Det ena fritidshemmet är lokalintegrerat och beläget i ett miljonprogramsområde. Det andra fritidshemmet ligger fristående i ett område med högre socioekonomisk status.

Evaldsson kommer fram till att fritidshemmets sociala praktiker skiljer sig åt i flera hänseenden. På det ena fritidshemmet strävar man efter att saker ska hållas isär. Gränser mellan barnens egna aktiviteter och vuxenstyrda aktiviteter är tydligt markerade. Social ordning upprätthålls genom att personalen bestämmer verksamhetens innehåll utan att beakta barnens erfarenheter, kamratrelationer och liv utanför den institutionella ramen. På det andra fritidshemmet råder principen att allt ska hållas samman. Barnen socialiseras stegvis till att tala och agera utifrån kulturella normer som understryker värdet av att göra gemensamma överenskommelser och förhandla genom att använda rationella argument. Socialiseringen in i synsätt om vad som är bra och dåligt sker med utgångspunkt i barnens sociala bakgrund. Det handlar annorlunda uttryckt om förhållningssätt till barnen; hur fritidspedagogerna samtalar och handlar i samspel med barnen mot bakgrund av ett normalitetstänkande.

Fritidshemmets verksamhet påverkas med andra ord starkt av hur fritidspedagoger relaterar till sitt uppdrag och praktiska arbete. Ursberg betonar värdet av kunskap om vad som äger rum i samspelet mellan barnen och mellan barn och vuxna. Pedagogernas förhållningssätt

har enligt henne den största betydelsen för kvaliteten i skola och barnomsorg. Ursberg undersöker fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen och resultatet visar på tre interaktionsstilar bland den fritidshemspersonal som ingår i studien.

Social ordning med fast struktur är benämningen på en dessa. Den innebär att den sociala ordningen bygger på inarbetade rutiner för närvaro, gruppindelningar, turordning och arbetsfördelning. Pedagogens förhållningssätt är konsekvent utifrån de normer och regler som gäller för rättvisa, fördelning av uppgifter och individuell ansvarstagande. Planering av aktiviteter bestäms i stor utsträckning av personalen och barnen har inget inflytande på en övergripande nivå. Samtalstonen är informell, kamratlig och ofta skämtsam och samtliga visar lyhördhet i kommunikationen. De vuxnas omdömen är uppmuntrande och bekräftande, avvisande kommentarer förekommer inte.

En annan interaktionsstil benämns *Social ordning med öppen och flexibel struktur*. Fritidspedagogen är lyhörd för barnens intressen, önskemål och förmåga. Barnen deltar på samtliga nivåer i planeringen och pedagogen fungerar som diskussionspartner, samordnare och organisatör. Barnen uppmuntras till egna initiativ och deras förslag tas tillvara. I denna flexibla struktur är samvaron informell och präglad av en ömsesidig respekt för varandras integritet. Samtliga barn får bekräftelse och uppmuntras kontinuerligt.

Social ordning med slutna och styrda strukturer är ytterligare en interaktionsstil. Fritidspedagogen har en idealbild

av social ordning, en detaljerad plan för hur rutinsituationer ska avlöpa, hur normer och regler ska efterlevas, samt för aktivitetens innehåll och uppläggning – men verkligheten skiljer sig avsevärt från det. Karaktäristiskt i interaktionen är pedagogens strävan att styra in barnen i den fastlagda ideala normen, både i formell interaktion och i aktiviteter av mer informell och skapande karaktär. Den sociala ordningen betecknas som slutna då pedagogerna inte reflekterat kring diskrepansen mellan egna ideal och de omständigheter som råder, Ursberg.

Fritidspedagogers professionella kunskap

Redan för ett par decennier sedan hävdade författaren Anders Jansson i en FoU-rapport om pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem att fritidspedagogernas yrkesvardag ställer krav på ett mångsidigt kunnande. Det innebär sådant som att hantera vardagliga rutiner och komplexa frågor om barns situation, relationer och utveckling, samt förmåga att analysera och formulera ambitioner och att utvärdera verksamheten. Det breda spannet av arbetsuppgifter kan leda till att fritidspedagoger får svårt att avgränsa sitt arbete. De riskerar därmed att hamna i en position där de antingen inte förmår sätta upp gränser eller är osäkra på vad uppdraget och arbetsuppgifterna egentligen består i.

Jansson beaktar i denna diskussion yrkets breda karaktär och tradition, där en betydande kompetens handlar om att kunna stödja och utveckla interaktion och relationer. Det relationella arbetet inkluderar gruppedagogiska dimensioner, som exempelvis ”förmåga att bedöma och läsa av den samlade situationen” i barngruppen. Arbetet

med relationer inbegriper också förmåga att hitta konkreta mål, verksamhetsformer och konkret innehåll som främjar positiva relationer och gruppkänsla dels mellan barnen, dels mellan barnen och pedagogerna.

Det har visat sig inte alltid vara lätt att som fritidspedagog beskriva, förklara och hävda sitt yrkeskunnande. För tjugofem år sedan argumenterade Johansson, 1984, i sin studie av fritidspedagoger att dessa beskriver vad de *inte* är – förskollärare, föräldrar eller lärare – snarare än vad de faktiskt är. Johansson menade då att anledningen till fritidspedagogernas svårigheter att beskriva innehållet i sitt arbete var att det var starkt präglad av förtroghetskunskap och till stor del handlade om att förmedla kunskap till barn genom emotionella relationer. Ett par decennier senare hävdar Johansson att fritidspedagoger har blivit allt bättre på att beskriva arbetets innehåll, men också att det i dag är accepterat att fritidspedagoger har en professionell kompetens.

En sådan utveckling bekräftar Hansen, 2000. Hon menar att samtidigt som fritidspedagoger med tiden har blivit mer säkra i användning av ord och begrepp för att beskriva sin professionella kompetens, görs en sådan beskrivning ibland ändå i förhållande till andra grupper och yrken, inte minst lärargruppen. Fritidspedagogers svårighet att definiera och avgränsa yrkesinnehåll och kompetens har att göra med deras yrkesidentitet. Både fritidspedagoger själva och omgivningen betraktar yrket som något "okänt" och yrkesrollen som "luddig". "Luddigheten" gäller gränserna i yrkesuppgiften till å ena sidan barnets familj och å andra sidan läraren och skolan. "Okändheten" hänvisar till att antalet yrkesutö-

vare är förhållandevis litet och att yrkets historia är kort, Hansen 1999.

Det har tidigare nämnts att just fritidspedagogens position i det integrerade arbetslaget kan vara särskilt problematisk. Centrala aspekter är vad som skulle kunna ses som fritidspedagogernas unika kompetens i förhållande till övriga lärarkategorier, men också att definiera vad som ska vara fritidspedagogernas arbetsuppgifter i skolan. ”Fritidspedagogerna har långtifrån alltid hittat, eller tilldelats sin rätta plats i den nya skolan trots att deras kompetens rimligtvis borde ge ett viktigt komplement till de kompetenser som redan finns i skolan”, Hansen 2000b.

Fritidspedagogers möjligheter att skapa en jämbördig och ömsesidig relation till förskolläro- och lärarkollegerorna kan försvåras av att de har svårt att reda ut vad som är deras specifika domän. Fritidspedagoger kan uppleva att deras kompetens inte tas tillvara fullt ut och att de förväntas fylla funktionen att hålla samman skolverksamheten. Det kan leda till att fritidspedagoger känner frustration och brist på tillfredsställelse i arbetet. Hansen formulerar hur fritidspedagogers kompetensområde i skolans sammanhang skulle kunna definieras och utvecklas. Enligt henne består fritidspedagogens särskilda bidrag till den samlade kompetensen av två delar:

- arbetet med grupprelationer och med barnens övergripande sociala och allmänna utveckling, vilket ibland formuleras i termer av social kompetens
- arbetet med barns lärande i praktiska och konkreta sammanhang och med utgångspunkt i barnens egna erfarenheter.

Fritidspedagogers arbete med att stödja barn till självständighet och trygghet, att ta ansvar för sina handlingar, att vara en bra kompis, att kunna klara av att lösa konflikter med kompisar verbalt, att visa hänsyn och respekt för andra och att följa gemensamma regler är sociala aspekter som knyter an till fritidspedagogers specifika yrkeskunnande. Betydelsen av att fritidspedagoger förmår att skapa trygghet understryks också av intervjuade fritidspedagoger i Skolverkets, 2000a, utvärdering av kvalitet i fritidshem.

Att skapa trygghet för barn och föräldrar är enligt dessa fritidspedagoger ett av verksamhetens huvudsakliga mål. Denna uppfattning uttrycks också av fritidspedagogerna i Haglunds studie 2004. Detta utåt sett tämligen osynliga arbete är medvetet och planerat. Genom att planera och genomföra vardagliga situationer och aktiviteter med stödet till den sociala utvecklingen som en viktig bevekelsegrund, kan fritidspedagogen vara en god förebild och på så vis främja en önskad utveckling hos barnen. Till detta kan knytas att innebörden i begreppet pedagogisk roll för fritidspedagogernas del primärt handlar om förhållningsätt och grad av medvetenhet om det egna handlandet. Pedagogisk verksamhet för lärare har en inbyggd riktning, det man konkret gör för att åstadkomma något. För fritidspedagoger handlar det snarare om medvetenhet i förhållningsättet, vad man tänker och hur man agerar för att barn ska utvecklas och lära, Hansen 2000b.

De här studierna berör främst fritidspedagogers professionella kunskap generellt eller fritidspedagogers uppfattningar om yrkesgruppens kompetens. Hjalmarssons

studie 2010 handlar i stället om hur fritidspedagoger bedömer *sitt eget yrkeskunnande* i förhållande till olika aspekter i arbetet. Fritidspedagogerna har på en femgradig skala bedömt sitt eget yrkeskunnande i förhållande till en rad enkätpåståenden som knyter an till deras uppdrag och arbetsuppgifter. Faktoranalys har format fyra faktorer:

- *Social kompetens* inkluderar bland annat aspekter som förmåga att skapa trygghet och arbetsro i barngruppen, förmåga att bidra till barnens självförtroende och att avläsa barnens sinnesstämningar.
- *Arbetsätt och metoder* rymmer enkätpåståenden som har att göra med förmåga arbeta för hela skolans utveckling, samarbeta med alla arbetskamrater och använda många olika arbetsätt och metoder.
- *Jämställdhet och mångfald* avser förmåga att hantera kulturell och social mångfald i barngruppen och att beakta barnens och föräldrarnas rätt till inflytande.
- *Ämneskunskap och bedömning* hänvisar till goda ämneskunskaper och förmåga att bedöma barnens prestationer.

Resultatet visar att fritidspedagogerna värderar sitt yrkeskunnande högst i fråga om förmåga att ändra planering efter oförutsedda händelser, att skapa trygghet och ett positivt klimat samt bidra till barnens självförtroende. Dessa aspekter ingår alla i faktorn *Social kompetens*. I fråga om aspekter i arbetet som länkar till *arbetsätt och metoder* framkommer att uppgiftslämnarna skattar sin förmåga att använda många olika arbetsätt och metoder högt. Hälften av uppgiftslämnarna anger att de i mycket hög grad förmår att samarbeta med alla kollegor. Fritids-

pedagogerna visar en god tilltro till sin förmåga att hantera arbetsuppgifter som har att göra med *jämställdhet och mångfald* i barngruppen. Aspekter av kön, etnicitet och social bakgrund förefaller vara tämligen oproblematiskt för fritidspedagogerna att hantera. Däremot menar de att det inte är särskilt enkelt att ge barn och föräldrar inflytande i verksamheten.

Sedan enkätundersökningen, Hjalmarsson 2010, genomfördes har Skolverket, 2009b, gett ut en informationsfolder riktad till föräldrar. Där uttrycks en önskan om att föräldrarna ska berätta för fritidshemmets personal och ledning vad de har för åsikter om exempelvis aktiviteterna, barngruppens storlek och sammansättning och hur deras barn bemöts. Hjalmarsson lämnar det som en öppen fråga om och i så fall hur innehållet i denna folder kommer att inverka dels på föräldrars vilja och försök att utöva inflytande i fritidshemsverksamheten, dels på fritidspedagogernas agerande för att skapa gynnsamma förutsättningar för en sådan utveckling. Enkätundersökningen påvisar också att fritidspedagogerna känner en god tillit till sin förmåga att hantera arbetsuppgifter som har att göra med *ämneskunskap och bedömning*.

En slutsats är att resultatet bekräftar men också nyanserar resultat från tidigare forskning på området. Flera vetenskapliga studier har, som redan nämnts, visat att fritidspedagoger kan ha svårt att beskriva och hävda sin professionella kompetens. Inte minst är detta aktuellt i relation till skolan och grundskollärarna. Fritidspedagogerna i denna studie visar däremot en noterbart god tillit till sitt yrkeskunnande i förhållande till aspekter i arbetet som omfattas av samtliga fyra faktorer.

Kommentar

Forskningsintresset har till stora delar legat vid fritidshemmets organisatoriska förändringar och integrationen fritidshem och skola samt fritidspedagogernas yrkesroll. Det är mötet mellan olika yrkeskategorier, kulturer och traditioner som främst har intresserat forskare inom det fritidspedagogiska fältet. Dessa har alla mer eller mindre outtalat fokus på fritidspedagogens position i förhållande till skolans verksamhet och grundskolläraryrket. Den mycket likartade bild som ges av Calander 1999, Hansen 1999 och Haglund 2004 av hur arbetet i det integrerade arbetslaget kan te sig för fritidspedagogerna står på det hela taget oemotsagd. Det saknas forskningsresultat som visar på en ökad ömsesidighet mellan fritidspedagog och grundskollärare i det gemensamma arbetet och som utmanar bilden av skolans påtagliga dominans. Trots att ett par av dessa studier gjordes för över tio år sedan, känns de till viss del alltså fortfarande aktuella. Fritidshemmets kompletterande funktion gentemot *skolan* kan, som ovan refererade studier visar, i praktiken transformeras till att fritidspedagogen ska komplettera *läraren*. Det vore intressant att studera vidare om och i så fall hur fritidshemmets verksamhet kompletterar skolans verksamhet och på så vis nå en djupare förståelse för relationen mellan fritidshem och skola

Fritidspedagogers yrke och arbete skapas och förhandlas alltså i hög grad i förhållande till grundskollärarna och skolans verksamhet. Fritidspedagogerna ska i denna relation bidra med något ”annat”. Möjligen kan det till viss del begripliggöra de tendenser och mönster som har framkommit i forskning som knyter an till fritidspeda-

gogers professionella kunskap. Det fritidspedagogiska yrkeskunnandet är inriktat på sociala och emotionella dimensioner, det vill säga mot relationer till enskilda individer och grupper. Denna kompetens ska används och utvecklas i en verksamhet som inte är obligatorisk och saknar egen läroplan. Detta kan vara bidragande orsaker till att fritidspedagoger kanske fortfarande kan ha svårt att beskriva och förklara vari deras professionalitet består, jfr Johansson 1984, Hansen 1999 och 2000 och Haglund 2004. Man kan fråga sig hur en mer tydlig professionell identitet kan utvecklas.

Barnens uppfattningar om vad mötet mellan olika yrkeskategorier betyder för dem har inte nämnvärt beaktats, vare sig i vetenskapliga studier eller i granskningar, inspektioner och utvärderingar. Det är noterbart att drygt femton år efter Flisings utvärdering framstår den fortfarande som utmärkande genom sitt mycket centrala och tongivande barnperspektiv. Vikten av ett sådant perspektiv lyftes för över tio år sedan fram i en forskningsöversikt om fritidshemmet i forskning och förändring, Skolverket 2000b. Där understryks behovet av kunskap om bland annat vad som händer med fritidshemmets innehåll och verksamhet när det blir integrerat med skolan, och då inte minst ur ett barnperspektiv. Rent krasst kan man nog hävda att den kunskap som har genererats om konsekvenser av det integrerade arbetet, visar att fritidshemmets verksamhet har tagit stryk. Fritidspedagogers arbete i skolans verksamhet tar mycket kraft och energi. Det verkar som att fritidshemmets verksamhet kan få betala priset för detta, jfr Skolverket, 2000a, Sjöberg och Skolinspektionen.

Fritidshemmen missgynnas också av de resursfördelningssystem som kommunerna tillämpar. Det volymbaserade fördelningssystemet är vanligast och medan sju av tio kommuner har fördelningsmodeller med särskilda tilläggsresurser, till exempel för elever med behov av extra stöd för förskolan är det bara fyra av tio som har det för fritidshemmen, visar rapport 330 från Skolverket. Fritidshem och grundskola finns oftast i samma organisation och rektor har i regel stor frihet att omfördela resurserna. Fritidshemmen får svårt att hävda sig och vid besparingar drar man ofta ned på fritidshemmen som blir en buffert i resursfördelningen.

Några avslutande ord

Den här kunskapsöversikten har visat att ett bra ord som sammanfattar relationen mellan fritidshemmet och dess verksamhet är *blandning*, dvs. man rör sig i ett gränsland mellan skola och omsorg. Fritidspedagogyrket har växt fram under stark påverkan av både förskola och skola. Den personal som i dag är verksam på fritidshem representerar en rad olika utbildningsbakgrunder, med eller utan pedagogisk utbildning. Denna diversifierade personalgrupp samarbetar med andra yrkeskategorier i det integrerade arbetslaget. Fritidshemspersonalen är verksam på fritidshem men också i skolan och ofta även i förskoleklassen. De pendlar mellan verksamheter som lägger olika stor vikt vid formaliserade och icke formaliserade lärandesituationer. Den verksamhet de tillhandahåller ska inte enbart stödja och stimulera barnens lärande och utveckling på fritidshemmet, utan också komplettera förskoleklassen och skolans verksamhet och bidra till ökad måluppfyllelse.

På fritidshem förväntas fritidspedagoger knyta samman det lärande som fritidshemsvistelse kan ge barn med deras lärande i skolan och deras erfarenheter och lärande utanför dessa institutioner. I den meningen kan fritidshemmet också betraktas som något av en *nätverksknut*. Man kan diskutera om den här beskrivningen kan ses som ett tecken på utarmning av fritidspedagogernas yrkesroll eller ett uttryck för stark tilltro till deras pro-

fessionella skicklighet i ett diversifierat yrke och arbete. Oavsett vilket torde det vara rimligt att påstå att fritidshemsverksamhet *har potential* att stödja och stimulera barns utveckling och lärande, men för att detta ska ske krävs en mer målinriktad syn på fritidshemmets roll för barnets lärandeutveckling.

Man kan diskutera vad det knappa kunskapsläget kan bero på. Det verkar som att intresset för studier av fritidspedagogens roll i det integrerade arbetslaget har minskat till förmån för studier som behandlar aspekter av utveckling och lärande i fritidshem. Det kan vara positivt eftersom detta område som tidigare nämnts är i det närmaste outforskat. Däremot kan man ifrågasätta vad det betyder för möjligheten att bygga upp forskningsgrundad kunskap inom olika delar av fritidspedagogiken. Exempelvis är studierna om mötet mellan olika yrkeskategorier, traditioner och kulturer, Calander, Hansen 1999 och Haglund 2004 omkring tio år gamla, vilket betyder att det saknas aktuell forskning på detta område som bekräftar eller nyanserar resultaten.

Ökad vetenskaplig förankring i yrket kräver prioritering av forskningsinsatser. Kunskapen hos huvudmän och skolledare om fritidshemmets uppdrag och pedagogiska innehåll är en annan kritisk aspekt i sammanhanget. En ytterligare fråga att prioritera är skäliga arbetsvillkor för verksamma fritidspedagoger. När den grunden är lagd har fritidspedagoger mer gynnsamma och rimliga förutsättningar att bedriva en verksamhet som svarar mot fritidshemmets uppdrag.

Referenser

- Alexandersson, Mikael. (2003). Utvärderingens innehåll speglar maktförhållanden. I Christina Thors (red). *Värdera och utvärdera* (s. 12–18). Pedagogiska Magasinets skriftserie nummer två. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Andersson, Birgit. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, Volume 1, No. 3, September 2010, pp. 197–209.
- Aronsson, K. (2011). Datorspel och informellt lärande. I A. S. Pihlgren (red). *Fritidshemmet* (s. 283–300). Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, Maj, Pramling Samuelsson, Ingrid. & Kärrby, Gunni. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Calander, Finn. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala Studies in Education 80.
- Davidsson, Birgitta. (2000). Om begreppen samarbete, samverkan och integration i svenska läroplaner. I Gunni Kärrby (red). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet* (39–58). Lund: Studentlitteratur.
- Dunkels, Elza. (2009). *Vad gör unga på nätet?* Malmö: Gleerups.

- Evaldsson, Ann-Carita. (1993). *Play, Dispute and Social Order. Everyday Life in two Swedish Afterschool Centres.* (Linköping: Studies in Arts and Science). Linköping: Universitetet.
- Flising, Björn. (1995). *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering.* (SoS-rapport 1995:12). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Förordning (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, Eva & Rönnerman, Karin. (2007). *Att fånga lärares arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola.* Stockholm: Liber.
- Hællqvist, Lars, Jönsson, Ture & Lund, Walter. (1974). (red. Anne-Christine Ohlsson). *SIA-special. SIA och specialundervisningen. Sammanställning av SIA-material med kommentarer.* Hermods förlag. SFSP- Inform.
- Haglund, Björn. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* (Göteborg Studies in Educational Science, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haglund, Björn. (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid 'afterschool programs' och fritidshem. I *Pedagogisk forskning i Sverige* årg. 14 nr 1, 22–44.

- Haglund, B. (2011). Fritidshemmet – en arena för omsorg och lärande. I *Lära, leva, utvecklas. Aspekter på fritidspedagogik och lärande* (s. 25–31). Stockholm, Läraryrkesförbundet.
- Hansen, Monica. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Science, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, Monica. (2000). Fritidspedagogen och framtiden. I Inge Johansson & Ingrid Holmbäck Rolander. (red). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* (110–130). Stockholm: Liber.
- Hansen, Monica. (2000b). Fritidspedagogen – en av lärarna i skolan. I Gunni Kärrby (red). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet* (138–162). Lund: Studentlitteratur.
- Hjalmarsson, Maria. (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. (Göteborg Studies in Educational Science, 276). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjalmarsson, Maria. (2010). Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande – resultat från en nationell enkätundersökning. I *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*. Årgång 6, Nr 1, (39–58).
- Hülphers, Staffan. (1998). *Fritidspedagog – ett yrke i förändring*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Ihrskog, Maud. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Acta

- Wexionensia, Nr 90/2006: Växjö University Press.
- Jansson, Anders. (1992). *Fritidshems vardag. En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem*. Stockholm: Fou-byrå.
- Johansson, Inge. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborg Studies in Educational Science, 48). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Inge. (2000). Förskolepedagogiken möter skolan – utgångspunkter för förändring. I Gunni Kärrby (red). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet* (19–38). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Inge. (2011). *Fritidshemspedagogik. Idé – ideal – realitet*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Inge & Ljusberg, Anna-Lena. (2004). *Barn i fritidshem*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 21. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan..
- Klerfelt, Anna. (2000). Fritidshem och skola – olika miljöer för lärande. I Ingrid Carlgren (red). *Miljöer för lärande* (s. 79–101). Lund: Studentlitteratur.
- Klerfelt, Anna. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. (Göteborg Studies in Educational Science, 256). Acta: Universitatis Gothoburgensis.
- Klerfelt, Anna. (2011). Digitala aspekter på lärande med utgångspunkt i fritidspedagogikens funktion och fritidspedagogisk kompetens. I Lärarförbundet. *Lära, leva, utvecklas. Aspekter på fritidspedagogik och lärande* (s. 13–18). Stockholm: Lärarförbundet.

- Kjers, Björg. (2005). *Børn och barndom på fritidshjem. Et folkløristisk studie af fortolkning och förhandling om barnlig identitet*. Ph.d.-afhandling. Göteborg: Etnologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Larsson, Cecilia. (2011). Det behövs ökad kunskap om fritidens lärande. I Lärarförbundet. *Lära, leva, utvecklas. Aspekter på fritidspedagogik och lärande* (s. 4–7). Stockholm: Lärarförbundet.
- Liedman, Sven-Eric. (2010). Framtidens kunskap är ingen snabbköpsvara. Publicerad i *Pedagogiska Magasinet*.
- Lärarförbundet. (2005). *När intresse blir kunskap. Fritidspedagogikens mål och medel*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Løndahl, Knut. (2010). Barrier-breaking body movements in the after-school programme. I *Nordic Studies in Education*. Vol. 30, nr 1, pp. 1–17.
- Persson, Sven. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, Sven. (2010). Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext. I Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (s. 84–120).
- Pihlgren, Ann, S. (red) (2011). *Fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.

- Rohlin, Malin. (1996). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rohlin, Malin. (2000). Fritidshemmets framväxt. I Inge Johansson & Ingrid Holmbäck Rolander. (red). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* (37–67). Stockholm: Liber.
- Rohlin, Malin. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. (Studies in Educational Sciences, 41). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: HLS Förlag.
- Rohlin, Malin. (2011). Fritidspedagogik och lärande. I A. S. Pihlgren (red). *Fritidshemmet* (s. 115–142). Lund: Studentlitteratur.
- Saar, Tomas., Löfdahl, Annica & Hjalmarsson, Maria. (2010). Kunskapsmöjligheter i fritidshem. Antagen i *Nordisk Barnehageforskning*.
- Selander, Staffan. (2010). Didaktik – undervisning och lärande. I U. P. Lundgren., R. Säljö & C. Liberg (red). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 197–214). Stockholm: Natur och kultur.
- Sheridan, Sonja. (2001). *Pedagogical Quality in Pre-school. An issue of perspectives*. (Göteborg Studies in Educational Science, 160). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sjöberg, Elisabet. (2008). *Genomlysning av Stockholms kommunala fritidshem skolår F–3. Våren 2008*. Stockholm: Grundskoleavdelningen, Stockholms stad.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Riksdagen.

- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:3. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000a). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000b). *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. (Rapport 288) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2006b). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitetsredovisning*. Allmänna råd 2006:18. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Allmänna råd och kommentarer för fritidshem. Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007b). *Barns omsorg 2005. Omsorgsformer för barn 1–12 pr. Resultat av Skolverkets föräldraenkät*. Rapport 304. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009a), PM, *Barn och personal i fritidshem*. Enheten för Utbildningsstatistik 2009-05-08. Dnr (71-2009:38). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009b). *Ditt barns fritid är viktig*. Information om fritidshemmets verksamhet. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009c). *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?* Skolverkets rapport 330. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2010). *Kartläggning av skolbarnsomsorg för 10–12-åringar 2009*. Rapport 342 2010. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Utveckling pågår. Om kvalitetsarbete i fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010c). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1988:7*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1974:42. *Barns fritid: Fritidsverksamhet för 7–12-åringar*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö: Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete; SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2007:43. *Bättre arbetsmiljöregler. Skyddsombud, beställansvar, byggarbetsplatser m.m.* Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Strandell, Harriet. (2007). Ett nytt styrningstänkande? Förskolan och skolbarns tid som exempel. I *KAPET* (Karlstads universitets pedagogiska tidskrift), årgång 3, nummer 1, 5–19.
- Säljö, Roger. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren., R. Säljö & C. Liberg (red). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 137–195). Stockholm: Natur och kultur.
- Söderlund, Anita. (2000). *Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan*. (Studies in Educational Science, 22). Stockholm: HLS Förlag.

- Ursberg, Maria. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnomsorgen.* (Studia Psychologica et paedagogica, 122). Malmö: Lärarhögskolan.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskola och grundskolans tidigare år*, (s. 176–234). Stockholm: Skolverket.
- Øksnes, Maria. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



FORSKNING
FÖR SKOLAN

Ett barn tillbringar en stor del av sin tid på fritidshemmet. Fritidshemmets uppgift är att ge alla barn en meningsfull fritid med en god pedagogisk verksamhet som ska komplettera skolan. Den här kunskapsöversikten samlar forskning men även beprövad erfarenhet inom det breda området fritidshem. På vilket sätt gynnar fritidshemmets verksamhet barns utveckling, lärande och välbefinnande? På vilket sätt bidrar fritidshemmets verksamhet till att uppfylla läroplanens mål om att fostra eleverna till demokratiska medborgare som har utvecklat de kunskaper som är nödvändiga i samhället? Fritidshemmets uppgift är viktig och den här kunskapsöversikten vänder sig till en bred målgrupp.

www.skolverket.se/forskning

Skolverket

ISBN 978-91-86529-71-0



9 789186 529710