



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete, 15 hp.**  
**Magisterexamen i utbildningsvetenskap**  
**VT 2021**  
**Fakulteten för lärarutbildning**

## **Fritidshemmet – en trygg och lustfylld lärandearena**

En diskursanalys av fritidspersonalens  
konstruktion av ideal för fritidshemmets  
verksamhet

**Patrik Ehrlow**

**Författare**

Patrik Ehrlow

**Titel**

Fritidshemmet – en trygg och lustfylld lärandearena: En diskursanalys av fritidspersonalens konstruktion av ideal för fritidshemmets verksamhet

**Engelsk titel**

Leisure time-center – a safe and joyful learning arena: A discourse analysis of the staff's construction of ideals for the leisure-time center's activities

**Handledare**

Sören Augustinsson

**Bedömande lärare**

Charlotte Tullgren

**Examinator**

Agneta Jonsson

**Sammanfattning**

Fritidshemmet har enligt tidigare forskning befunnit sig i ett spänningsfält mellan socialpedagogiska och utbildningspedagogiska värden sedan integreringen med skolan på 1990-talet. Mot den bakgrunden är syftet med studien att belysa bilden av fritidshemmets verksamhet som framträder i personalens tal. Frågeställningen som besvaras är: Vilka ideal konstrueras i fritidspersonalens tal om planering av fritidshemmets verksamhet?

Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i socialkonstruktionismen och dess syn på hur kunskap och sanningar skapas med hjälp av språket. Det empiriska materialet i form av transkriberade intervjuer med fritidspedagoger och observationer av planeringsmöten med fritidspersonal analyseras med en diskursanalys påverkad av Foucaults teorier.

Fyra övergripande ideal identifieras i studien: lärandeidealet, trygghetsidealet, lustidealet och samsynsidealet. Sammantaget visar de identifierade idealen/resultatet på att den bild av fritidshemmets verksamhet som framträder har inneburit en anpassning till det eftersträvade lärandet men att det fortfarande kan sägas befinna sig i spänningsfältet mellan socialpedagogiska och utbildningspedagogiska värden.

**Ämnesord**

Fritidshem, Diskurs, Ideal, Fritidspersonal, Trygghet, Lust, Lärande, Samsyn

**Author**

Patrik Ehrlow

**Title**

Leisure time-center – a safe and joyful learning arena: A discourse analysis of the staff's construction of ideals for the leisure-time center's activities

**Supervisor**

Sören Augustinsson

**Assessing teacher**

Charlotte Tullgren

**Examiner**

Agneta Jonsson

**Abstract**

According to previous research, the leisure-time center has been in a field of tension between social-pedagogical and educational-pedagogical values since its integration with the school in the 1990s. Against this background, the purpose of the study is to shed light on the image of the leisure-time center that emerges in the staff's language. The question that is answered is: What ideals are constructed in the staff's language about planning the leisure-time center's activities?

The study takes its theoretical starting point in social constructionism and its view of how knowledge and truths are created through language. The empirical material consisting of transcribed interviews with teachers in leisure-time center and observations of planning meetings with leisure staff is analyzed using a discourse analysis influenced by Foucault's theories.

Four overarching ideals are identified in the study: the learning ideal, the safety ideal, the joy ideal and the consensus ideal. Taken together, the identified ideals/results show that the image of the leisure-time center that emerges has entailed an adaptation to the desired learning, but can still be said to be in the field of tension between social pedagogical and educational pedagogical values.

**Keywords**

Leisure time-center, Discourse, Ideal, Safety, Joy, Learning, Consensus

# Innehåll

Inledning.....	6
Syfte och frågeställning .....	7
Avgränsningar .....	7
Bakgrund .....	8
Fritidshemmets tillkomst .....	8
Fritidshemmets styrdokument .....	9
Tidigare forskning .....	11
Teoretiska utgångspunkter.....	17
Socialkonstruktionism .....	17
Diskurs.....	18
Metod för datainsamling och analys.....	21
Intervjuerna.....	21
Observationerna.....	23
En pandemianpassad datainsamling .....	24
Urval .....	25
Etiska överväganden.....	26
Analytiskt tillvägagångssätt.....	26
Diskursanalys i fem steg.....	27
Genomförande .....	28
Analysens induktiva ansats.....	30
Presentation av studiens deltagare.....	31
Intervjuerna.....	31
Observationerna.....	31
Resultat .....	33
Lärandeidealet .....	33

Den läroplanstroga lärandediskursen .....	34
Det sociala och situerade lärandet .....	34
Trygghetsidealet .....	36
Relationens roll i trygghetsidealet .....	37
Lustidealet .....	41
Frivillighet framför tvång .....	42
Flexibilitetens betydelse för lusten .....	43
Samsynsidealet .....	46
Diskussion .....	48
Förslag till vidare forskning .....	51
Uppsatsens betydelse för fritidshemsdiskursen .....	52
Referenser .....	53
Bilaga 1 - Intervjuguide .....	57

## Inledning

det är nästan viktigare att läsa på skolkatalogen eller lära sig vad eleverna tycker om.

(Kristoffer, fritidspedagog)

Citatet är taget från en av de intervjuer som genomfördes med en fritidspedagog för denna studie. Det speglar ett fokus där relationen till barnen, här genom att lära sig deras namn med hjälp av skolkatalogen, ges ett stort värde. Fritidshemmet har en historia där socialpedagogiska värden har varit bärande. Genom att studera fritidshemmets historia framträder ideal för fritidshemsverksamheten så som de har formats bakåt i tiden, ideal som bland annat handlade om en hemliknande fritidshemsmiljö, lekande barn och en verksamhet som skulle vara något annat än skolan (Pihlgren & Rohlin, 2011).

I takt med utvecklingen och förändringen av verksamheten där ett stort steg varit integreringen med skolan under 1990-talet, så har fritidshemmet kommit att befinna sig på vad som kan beskrivas som en utbildningspedagogisk arena (Rohlin, 2012). Från att tidigare ha styrts av kommentarmaterial och allmänna råd är fritidshemmets uppdrag från och med 2016 formulerat i ett eget kapitel (kapitel 4) i *Läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr11 (Skolverket, 2019), något som kan ses som ett konkret uttryck för att fritidshemmet numera är hemmahörande på den utbildningspedagogiska arenan och därmed slutet för fritidshemmets socialpedagogiska period.

Traditionens makt kan dock vara stark, och citatet ovan kan fungera som en ingång till resten av texten då det genom användandet av ordet ”nästan” väcker frågan om vilken relation fritidspersonalen har till kapitel 4 och dess innehåll. En möjlig tolkning av citatet är att det visar på en spänning mellan socialpedagogiska och utbildningspedagogiska poler som forskning har visat på är förekommande i fritidshemmet (Boström & Berg, 2018; Haglund, 2016; Lager, 2018), där den socialpedagogiska polen kännetecknas av ett fokus på barns sociala utveckling under fria och lekfulla former och den utbildningspedagogiska av att det ställs högre krav på kunskaper och utbildning (Rohlin, 2012).

Fritidspersonalen är de som ska fungera som exekutörer av det formaliserade uppdraget. Vilken makt har traditionerna i det arbetet, och hur mycket påverkar kapitel 4 det som personalen önskar att verksamheten ska bygga på och som de vill uppnå, det som kan

beskrivas som ideal? Mot bakgrund av spänningsfältet som fritidshemmet befinner sig på kommer denna studie in för att undersöka de ideal som uttrycks av fritidspersonal när det gäller planering av och tankar om verksamheten.

## **Syfte och frågeställning**

Syftet med denna studie är att genom att undersöka hur fritidshemmets personal pratar om verksamheten belysa bilden av fritidshemmet som framträder, vilket görs mot bakgrund av det spänningsfält mellan socialpedagogiska och utbildningspedagogiska värden som påvisas i tidigare forskning. Frågeställningen som jag ämnar besvara är:

Vilka ideal konstrueras i fritidspersonalens tal om planering av fritidshemmets verksamhet?

## **Avgränsningar**

Utbildningen till lärare i fritidshem har utvecklats till att innefatta behörighet att undervisa i ett praktiskt-estetiskt ämne, och fritidspersonalens vardag kan delvis bestå av ett ansvar för undervisning som utgår från kursplanerna för respektive ämne. I den här studien har jag dock valt att endast intressera mig för talet om det som sker inom den fritidshemspedagogiska kontexten. Det innefattar tiden på fritidshem utanför den obligatoriska skoldagen, raster under skoltid samt eventuella lektioner som planeras utifrån kapitel 4. Syftet med studien är att undersöka hur fritidspersonalen själva talar om fritidshemmet, jag har inte för avsikt att titta på hur detta sedan omsätts i den praktiska verksamheten med eleverna.

## Bakgrund

Detta avsnitt är till för att ge läsaren en bakgrund till det område studien rör sig inom; fritidshemmet och dess verksamhet. Fritidshemmet är en frivillig verksamhet som erbjuds barn i åldern sex till 13 år under tiden före och efter skolan samt under loven. Läsåret 2019/2020 var 493 000 elever inskrivna i fritidshemmen vilket motsvarar 83,4% av barn i Sverige i åldern sex till nio år och 20,6% av barnen i spannet tio till 12 år. På landets fritidshem var antalet anställda under samma läsår motsvarande 23800 heltidstjänster, varav cirka 13100 var anställda som lärare i fritidshem (Skolverket, 2020). Idag är den formella titeln grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem (SFS 2021:245). I denna studie används oftast begreppet *fritidspedagog* som benämning på personal med en för yrket adekvat utbildning av den anledningen att det är det begrepp som respondenterna själva oftast (men inte uteslutande) använder. Fortsättningsvis i detta avsnitt ges en kort beskrivning av fritidshemmets historiska utveckling för att ge en bakgrund till dess traditioner.

### Fritidshemmets tillkomst

Grunden till dagens fritidshem uppstod i och med de arbetsstugor som inrättades i slutet av 1800-talet och som bland annat hade som syfte att motverka att barnen skulle ägna sig åt icke önskvärda aktiviteter såsom tiggeri eller snatteri. Det skulle erbjudas barnen något att göra istället för att driva runt, och innehållet bestod till stor del av arbete och praktiska aktiviteter. Arbetsstugan ersattes under 1930-talet av eftermiddagshem där syftet var detsamma men den pedagogiska tanken var en annan; barnen skulle här erbjudas en hemliknande miljö med utrymme för rekreation och vila från det arbete de ägnade sig åt i skolan. På eftermiddagshemmet var fria sysselsättningar centralt och bestod mycket av lek och utevistelse. De som arbetade i eftermiddagshemmen var ofta barnträdgårdslärarinnor (dåtidens förskollärare) som förde med sig en pedagogisk tradition från förskolan som kortfattat innebar att barnet sågs som innehavare av en naturlig potential som skulle mogna fram och få möjlighet att blomma ut (Rohlin, 2012). Under 1960-talet myntades begreppet fritidshem och ersatte eftermiddagshemmen, och det var även vid denna tid som den första fritidspedagogutbildningen startade (Pihlgren & Rohlin, 2011). Där arbetsstugorna och eftermiddagshemmen hade haft som syfte att kompensera för hemmets brister och forma dugliga medborgare kom fritidshemmet nu



snarare att fungera som möjliggörare för föräldrar att heltidsarbeta. Rohlin (2012) benämner denna förändring som en förskjutning från en social arena till en socialpedagogisk dito. Barnens sociala utveckling kom att vara det som i hög grad fokuserades i fritidshemmen, och där skulle det erbjudas det som barnen hade fått om de istället var hemma med sina föräldrar. I fritidshemmet skulle en gemenskap formas som kompenserade bristen på tid med familjen. Det är också runt denna tid som det börjar pratas om meningsfull fritid (a.a.), något som även idag ingår i fritidshemmets uppdrag att erbjuda barnen.

Under 1990-talet genomgick fritidshemmet en av de större förändringarna under dess drygt hundraåriga historia i och med integreringen med skolan. Denna integrering skedde bland annat på grund av ekonomiska skäl då det helt enkelt blev för dyrt att hålla lokaler tomma under den tid som barnen var i skolan, och lösningen blev sedermera att fritidshemmet inhystes i skolans lokaler. Man såg också möjligheter att använda fritidshemmets personal till arbetsuppgifter som rörde skolan under elevernas skoldag. Det pedagogiska syftet som uttalades var ett det nu skulle möjliggöras en helhetssyn på barnen där det gick att följa dem under hela deras skoldag och där barnens sociala utveckling och deras lärande i skolan kompletterade varandra (Rohlin, 2012).

## **Fritidshemmets styrdokument**

Innan fritidshemmet integrerades med skolan var dess styrdokument *Pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen, 1988). I samband med integreringen med skolan i slutet av 1990-talet kom fritidspedagogernas uppdrag att formuleras av den rådande läroplanen som under lång tid inte hade något avsnitt specifikt riktat mot fritidshemmet; det som har varit övergripande för resten av skolan har även varit gällande för fritidshemmet. Fritidspersonalen har fått formulera sitt uppdrag utifrån det som gäller hela skolan. Som stöd för personalen har det funnits kommentarmaterial och allmänna råd att tillgå som i sin tur är skrivna för fritidshemmet utifrån den för tillfället rådande läroplanen (Skolverket 1999; 2007; 2014).

Från och med 2016 har läroplanen fått ett kapitel i syfte att stärka och förtydliga fritidshemmets uppdrag (Skolverket, 2016; 2019). Det innehåller en löpande text där fritidshemmets syfte uttrycks i ordalag om utveckling, lärande och en meningsfull fritid. Syftesdelen avslutas med att lista sju förmågor som eleverna sammanfattningsvis ska ges

förutsättningar att utveckla. Kapitlet anger också ett centralt innehåll som styr vad som ska behandlas under elevernas tid på fritidshemmet. Förmågorna som eleverna ska ges möjlighet att utveckla skiljer sig från kunskapskraven i de olika ämnernas kursplaner på så sätt att det inte är något som de måste uppnå och som de betygsätts utifrån. De kan dock påstås fungera på samma sätt då de styr vad personalen ska fokusera på att barnen lär sig. Det är inte heller så att förmågorna är bundna till en viss ålder, det är istället upp till personalen i fritidshemmet att planera för att barnen sammanfattningsvis ges möjlighet att utveckla samtliga förmågor under sin totala vistelse på fritidshemmet, vilket kan vara från förskoleklass till och med årskurs 6. Fritidshemmet är inte en obligatorisk verksamhet och ett barn skulle således kunna sluta mitt under ett långsiktigt arbete som personalen har lagt upp.

Skolverket (2018) kom två år efter införandet av läroplanens fjärde kapitel med en rapport där implementeringen av den nya läroplansdelen utvärderades. I den anges det att 79% av fritidspersonalen i hög eller mycket hög utsträckning utgår från kapitel 4 när de planerar aktiviteter för verksamheten. I samma rapport lyfts det också fram olika uppfattningar hos personalen kring aktiviteterna i fritidshemmet. En del menar att fritidspersonalen ska styra utbudet av aktiviteter medan andra betonar att eleverna ska ha rätt att välja aktiviteter. En tredje uppfattning är att det som styr utbudet av aktiviteter är de förutsättningar som verksamheten har. 79% anger alltså att de utgår från läroplanen när de planerar aktiviteter, samtidigt visar rapporten på att det inte alltid är givet att det är utifrån den som verksamheten styrs då annat, exempelvis verksamhetens förutsättningar, kan vara avgörande för de val som görs i planeringen och utformandet av fritidshemmets verksamhet (Skolverket, 2018).

## Tidigare forskning

Mängden forskning som berör fritidshemmet är begränsad, och vid tidpunkten för skrivandet av denna uppsats går det att konstatera att så fortfarande är fallet, även om en positiv tendens går att ana. Det må vara så att det inte finns forskning att välja och vraka bland, men antalet avhandlingar och artiklar som på ett eller annat sätt berör fritidshemmets verksamhet har ökat och det kan ses som ett forskningsområde som är på uppgång.

Den tidigare forskning som har genomförts inom fritidshemmet har i hög grad fokuserat på yrkesrollen som fritidspedagog (Falkner & Ludvigsson, 2016), vilket även föreliggande studie till viss del kan sägas göra då fritidspersonalen och deras tal om verksamheten står i fokus. Den förändring som genomfördes under 1990-talet där fritidshemmet integrerades med skolan och det som den förändringen har inneburit för fritidshemmet och yrkesrollen som fritidspedagog har varit en betydelsefull bakgrund till många studier som har genomförts (a.a.).

Traditionellt sett har sociala relationer varit något som fritidspersonal har prioriterat och arbetat med för att utveckla i barngruppen. Dahl (2014) har i sin avhandling studerat fritidspedagogers arbete med och syn på barns relationer och visat hur de anpassar miljöerna och ser till att vara nära barnen för att stötta dem i deras relationsskapande. De strävar efter att det de gör ska leda till konfliktfria relationer som gynnar gemenskapen där de kan mötas i meningsfulla sammanhang. Vid sidan av fokuset på relationer så går det också att se trygghet som något som det strävas efter i fritidshem. Att skapa trygghet för såväl barn som föräldrar är något som är centralt för fritidspersonalen. För att kunna uppnå detta upplevs det viktigt att organisera elevgruppen och ha kontroll (Falkner & Ludvigsson, 2019; Saar et al., 2012). Att fritidspersonal framhåller trygghet som viktigt för barnen kan ses som en del av en ideologisk övertygelse som har sin grund i fritidshemmets traditioner. Fritidspersonalens interaktion med barnen genomförs ofta i syfte att bygga relationer och skapa trygghet, det lärande som samtalet kan leda till blir sekundärt (Haglund, 2016).

Det läroplansrelaterade lärandet som fokuseras i fritidshemmet kan komma att göras i efterhand, efter att själva aktiviteten genomförts. Hjalmarsson (2013) visar hur personalen erbjuder aktiviteter för att bidra till barnens välmående och i viss mån ett lärande. Det förekommer organiserade aktiviteter som kan ses som en strategi för att

hantera stora barngrupper, snarare än något som i första hand ska bidra till ett lärande. Personalen kan ha svårt att förklara hur aktiviteter kan bidra till såväl måluppfyllelse som lärande i allmänhet. Boström & Berg (2018) har undersökt hur fritidspersonal implementerar styrdokumentet och kommit fram till att det inte går att konstatera att fritidspersonalen styrs av läroplanen på ett medvetet sätt. Istället är det den del av uppdraget som kan betecknas som socialpedagogisk som ofta prioriteras vilken personalen i efterhand kan konstatera i någon grad stämmer överens med läroplansuppdraget.

Hur verksamheten i fritidshem har kommit att utformas kan på ett sätt ses som avhängigt de organisatoriska förutsättningarna och påverkas, förutom av vad personalen anser är viktigt, även av vad som är möjligt att göra utifrån förutsättningarna (Andersson, 2013; Lager, 2018). En av studierna som har sin bakgrund i mötet mellan fritidshem och skola är en avhandling av Andersson (2013). Där riktas intresset mot hur fritidspedagogers yrkesidentitet kan förstås i skenet av förändrad styrning och nya arbetsuppgifter, och hur fritidspedagoger agerar utifrån detta. Hon kommer fram till att ambitioner finns att upprätthålla ett relationsinriktat arbetssätt vilket dock försvåras av faktorer så som stora barngrupper och de lokaler fritidshemmet har att tillgå. Det påverkar i sin tur verksamheten där de oftare än tidigare väljer bort sådant som utflykter och aktiviteter med mindre grupper av barn, ofta bedriver de bara tillsyn. Den pedagogiska verksamheten med utgångspunkt i barns erfarenhetsvärld, behov och intressen som eftersträvas har begränsats.

Andishmand (2017) har utifrån syftet att undersöka likvärdigheten studerat tre olika fritidshem med skilda förutsättningar. En slutsats är att sådant som geografisk placering, resurser, personalens kompetens, barngruppens storlek och deras socioekonomiska bakgrund spelar stor roll i den sociala praktiken och aktiviteterna som genomförs på fritidshemmet. Det som kan ses som det största hindret för personalen för att kunna sköta sitt uppdrag är de stora barngrupperna. Trots detta så gör personalen vad de kan för att göra det bästa av situationen. Hur det tar sig uttryck skiljer sig mellan å ena sidan förort och tätort och å andra sidan landsort där den senare står för en strukturerad och pedagogisk verksamhet, och den tidigare ofta bara blir en mellanstation mellan skola och hem där personalens uppgift blir tillsyn av barnen, även om de strävar efter en fungerande

verksamhet som barnen ska uppleva som rolig. I samtliga fritidshem förekommer det att enskilda pedagogers intressen och kompetenser överordnas den planerade verksamheten.

Ett genomgående drag i verksamheten är att den karaktäriseras av frivillighet där barnen erbjuds aktiviteter. Det kan ses som ett skapande av en skillnad mot skolan och hur skoldagen organiseras (Saar et al., 2012) där barnen genom valmöjligheten att delta eller inte erbjuds något annat än de tvingande lektioner de har under skoltid. Vidare framhåller fritidspedagoger sig som flexibla menandes att de är öppna för att spontant förändra verksamheten såväl som förändringar sett till uppgifter att ta sig an (Falkner & Ludvigsson, 2019). Det föränderliga i fritidshemmets verksamhet illustreras av Saar et al. (2012) i en dialektik mellan det reglerade och det rörliga, alltså att det som inledningsvis regleras till form, innehåll och mål kan utvecklas i oväntade riktningar och innehålla ett lärande som inte alls var avsett från pedagogernas håll.

Med fokus på rollen som fritidspedagog tar Haglund (2016) avstamp i de traditioner som fritidspedagogyrket består av och hur de kontrasteras med en annan typ av lärarroll som Skolinspektionen förordar. Han menar att fritidshemmet står under en skolifiering och att Skolinspektionen bidrar till denna när de menar att läraren (i fritidshem) ska ta en mer aktiv och framskjuten roll i elevernas lärande. Ett sådant arbetssätt skiljer sig mot den socialpedagogiska tradition som många fritidspedagoger tillhör där läraren har en mer passiv roll och där det är barnens initiativ som främst styr det lärande som sker. Ett förhållningssätt hos fritidspedagogerna som agerar samstämmigt med den socialpedagogiska traditionen kan ses som ett motstånd mot pågående skolifiering (Haglund, 2016).

Vi kan i tidigare forskning alltså se att fritidspedagoger beskrivs som måna om att värna yrkets traditioner, något som exempelvis ett läroplansfokus på värdegrundsfrågor (Andersson, 2013) kan ses som ett tecken på. Till detta kan vi lägga en artikel där Lager (2019) har undersökt det systematiska kvalitetsarbetet i fritidshem efter intåget av kapitel 4 och kommit fram till att det i de studerade fritidshemmen i såväl planering som genomförande och utvärdering bara fokuseras mål som har med barnens sociala relationer att göra. Hon menar att även om styrningen på en kommunal nivå kan ses som en del av en skolifiering så omtolkar personalen i fritidshem målen på en lokal nivå och bidrar till en socialpedagogisk diskurs (Lager, 2019). Det går att tolka som att fritidspedagogerna tar det uppdrag de har och stöper om i en form som passar dem själva och den tradition

de är en del av. Således tar sig spänningen mellan socialpedagogiska och utbildningspedagogiska värden här uttryck i diskrepansen mellan styrningens ambitioner och fritidspersonalens prioriteringar. Det har även visat sig att kravet att dokumentera och redovisa den verksamhet som bedrivs på fritidshem kan leda till att den bild som visas upp utåt genom dessa redovisningar är en bild som stämmer väl överens med och utgår från de mål som finns för verksamheten, medan den faktiska verksamheten snarare tar sin utgångspunkt i barnens intressen och i att de själva ska få välja vad de gör på fritidshemmet (Hjalmarsson, 2013).

När det gäller ideal som kan förekomma inom fritidshemmet har Ljusberg och Holmberg (2019) undersökt ideologiska dilemman och den ideala fritidshemsläraren som konstrueras i vanligt förekommande kurslitteratur inom utbildningen till lärare i fritidshem. Idealen som har identifierats i studien innefattar bland annat en lärare som en informell och otraditionell lärare, lärandet i fritidshem som ett informellt lärande, barnet som ständigt lärande samt själva fritidshemmet som fritt men styrt. En annan studie som relaterar till den föreliggande genom att den synliggör hur ideal skapas i skolans värld är utförd av Sjöberg (2014). Hon använder som empiri en uppgift som lärarstudenter genomför under sin utbildning, delvis lärarstudenter med inriktning fritidshem, men inte endast. Hon identifierar bland annat en diskurs om det kompetenta barnet där den ideala eleven framställs som innehavare av både en nedärvd och obegränsad förmåga att lära i varje situation. Även Holmberg och Kane (2020) tar hjälp av diskursanalys när de undersöker hur diskursiva konstruktioner av lek produceras i svensk fritidshemsforskning. I den kommer de fram till att det talas om leken som en demokratisk verksamhet där barnens viljor och åsikter kan tillmötesgå och erbjudas till barnen, leken som en professionell verksamhet där personalen tar ansvar för att leken används på ett professionellt och önskvärt sätt, leken som omsorg där utgångspunkten är att den kan behöva motiveras i relation till styrdokument men är ett behov hos barnen samt leken som lärande där leken utan personalens påverkan ses leda till ett lärande hos barnen.

Med en internationell utblick är det ett rimligt steg att se till de fritidshemsverksamheter som finns i Danmark och Norge som erbjuder en verksamhet liknande den i Sverige. Grannländernas fritidshem har haft en utveckling liknande den i Sverige där den utvecklats från att vara en tillsynsverksamhet i hemliknande miljöer, via en period där den sociala utvecklingen hos barnen stod i främsta rummet till att med tiden komma att

närma sig skolan allt mer (Falkner & Ludvigsson, 2016). En studie som tittat på hur leken behandlas i styrdokument i de tre ovanstående nordiska länderna konstaterar att leken har kommit i skymundan till förmån för lärandet. Den anses fortfarande ha ett värde, men snarare än att ha ett värde i sig själv så ses den som ett värdefullt pedagogiskt redskap för att nå målen som rör lärande. Sådant som lek, fostran och demokratiska värden må fortfarande vara något som är viktigt i skolans och fritidshemmets värld, men det har kommit att få stå tillbaka för det lärande som kan mätas i olika provresultat (Öksnes et al., 2014).

I andra länder utanför Norden förekommer inte fritidshem så som de ser ut i Norden i samma utsträckning. Däremot är det inte ovanligt med olika varianter av så kallad after-school care, en verksamhet som fyller en funktion för barnen efter skolans slut. Ett land där verksamheten är under uppbyggnad är Nederländerna. Där har after-school care setts som en service för föräldrar snarare än som en möjlighet för barn, och har därför inga uttalade mål för verksamheten i sig. Det kan alltså ses som att det finns anledningar till verksamhetens existens, men inga mål för vad den ska leda till. I studien svarar de på frågan om vilka mål och pedagogiska aspekter som anses viktiga för after-school care i Nederländerna genom att fråga personal, vårdnadshavare och utbildningsexperter. De kommer fram till att det enligt intressenterna borde finnas olika mål som möter en bredd av intressen hos barnen, där den sociala utvecklingen beskrivs som en hörnsten för verksamheten medan mer kognitiva eller utbildningsrelaterade mål kan vara relevanta (Fukkink & Boogaard, 2020). Det kan jämföras med tidigare nämnd forskning inom såväl svenska som skandinaviska fritidshem som visar på ett fokus på sociala värden med ett ökat fokus på det mer skolliknande lärandet.

En av de studier som tydligast angränsar till undersökningen för denna uppsats är en artikel av Lager (2018) som med fokus på hur undervisning i fritidshemmet tar sig uttryck undersöker planering, men också genomförande, dokumentation, utvärdering och uppföljning av undervisning i fritidshemmet. Att verksamheten överhuvudtaget benämns som undervisning framställs som ett tecken på intentioner som rymms inom en utbildningsdiskurs. I planeringsfasen visas det på att verksamheten planeras utifrån att barnen ska få förutsättningar för att samspela i en trygg miljö, något som beskrivs som en dominerande socialpedagogisk diskurs. Lager (2018) sätter alltså fokus på hur undervisningsbegreppet tar sig uttryck i verksamheten. Mot samma bakgrund i form av

spänningsfältet mellan socialpedagogiska och utbildningspedagogiska värden undersöker Ackesjö och Haglund (2021) hur lärare på fritidshem beskriver begreppet undervisning. De visar bland annat på att den beskrivning som lärarna ger av undervisning är en ämnesrelaterad undervisning vilket betraktas som ett tecken på att det har skett en förskjutning mot den utbildningspedagogiska polen i spänningsfältet. Ackesjö och Haglunds (2021) artikel publicerades under arbetet med föreliggande uppsats och dess empiri kan alltså likställas med den som ingår i denna studie då det har gått ungefär lika lång tid sedan kapitel 4 infördes. Majoriteten av övrig forskning i denna översikt är dock gjord innan inträdet av kapitel 4, alternativt utgår från empiri som samlades in innan inträdet. Nu när det har gått närapå fem år sedan kapitel 4 infördes så borde det rimligen ha blivit en mer naturlig och inflytelserik del i planeringen av verksamheten jämfört med rollen som det haft i tidigare forskning. Därför, menar jag, kan det vara givande att undersöka de förgivettagna ideal för verksamheten som uttrycks i personalens tal och genom det bidra till kunskap om var dagens fritidshem och dess personal står i spänningsfältet.



## **Teoretiska utgångspunkter**

I detta avsnitt är avsikten att redogöra för de teoretiska utgångspunkter och perspektiv som används i studien. En vanligt förekommande liknelse för det teoretiska perspektivet är att se det som de glasögon som används för att betrakta ett fenomen och som påverkar blicken, vad man ser och vad man upptäcker. Den här studien utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv utifrån vilket jag genomför en diskursanalys påverkad av Foucaults teorier om diskurs. En utförligare redogörelse för vad det innebär, och vad jag med det perspektivet kan få syn på, ska jag redogöra för i detta avsnitt.

### **Socialkonstruktionism**

När valet för en studie blir att göra en diskursanalys förutsätts det att man utgår från vissa teoretiska utgångspunkter som harmoniserar med teorier om diskurs, det kan ses som att man tar sig an en teoretisk paketering (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Denna studie tar sin utgångspunkt i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Det innebär enkelt uttryckt att kunskap inte ska ses som någon objektiv sanning utan något som är konstruerat i ett socialt sammanhang. Socialkonstruktionismen förhåller sig kritisk till det som betraktas som kunskap och menar att all form av förståelse är historiskt och kulturellt präglade perspektiv. Av den anledningen har inget perspektiv rätt att göra anspråk på en universell sanning (Brinkkjær & Høyen, 2020). Utifrån premissen att kunskap är något som konstrueras i sociala sammanhang syftar denna uppsats till att belysa bilden av fritidshemmets verksamhet så som den framstår när personalen pratar om den. Att beskriva den objektiva verkligheten är inte något som eftersträvas och enligt en socialkonstruktionistisk syn inte heller något som är möjligt att komma åt.

Den kunskap vi har om vår värld kan enligt en socialkonstruktionistisk syn inte betraktas som objektiv kunskap, verkligheten är endast tillgänglig genom den tolkning och de kategoriseringar vi gör. De historiska och kulturella aspekter som påverkar hur vi ser på kunskap innebär att kunskapen ses som föränderlig (Winther Jørgensen & Phillips, 2000), när historien och kulturen med tidens gång förändras och utvecklas förändras samtidigt synen på vad som är kunskap. Synen på att verkligheten vi möter och den kunskap vi har ligger i de tolkningar som görs kan tendera att bli en ontologisk fråga genom att verkligheten skapas först i tolkningarna. Den socialkonstruktionism denna uppsats tar avstamp i ser snarare verkligheten som en epistemologisk fråga; jag gör inga ontologiska

anspråk utan inriktar mig på att studera hur bilden av verkligheten skapas (Kristensson Ugglå, 2019). Det förnekas alltså inte att det finns en objektiv värld, men den går inte att förnimma utan att ge den en viss betydelse i ett visst sammanhang. Dessa sammanhang kan ses som sociala då vi befinner oss i världen gemensamt med andra människor, och det är vi som tillsammans skapar det sociala sammanhanget. Inom det sociala sammanhanget byggs det upp en meningsstruktur där olika ting och fenomen får sin betydelse genom språket.

Synen på språket och dess betydelse kom att förändras under det som kallas den språkliga vändningen. Det var en reaktion mot bilden av att det kan finnas en fullständig överensstämmelse mellan ord och ting, det som sägs om något (Börjesson, 2003). Istället för att se det som att språket representerar världen på ett speglade sätt så kom det istället att ses som att språket bestämmer och konstituerar hur vi uppfattar världen (Hyldgaard, 2008). Med ett fokus på språkets roll och den betydelse som det har för vad vi ser som kunskap och hur vi uppfattar världen blir det ett naturligt steg att vända blickarna mot diskursbegreppet och ta hjälp av en diskursanalys för att undersöka hur bilden av fritidshemmet konstrueras.

## **Diskurs**

Diskurs kan beskrivas som talet om något. Med den enkla definitionen går det att påstå att denna text befinner sig inom fritidshemsdiskursen då det på ett eller annat sätt hela tiden är fritidshemmet den talar (skriver) om. Diskursbegreppet är dock mångfasetterat och inte så lättfångat utan erbjuder fler dimensioner. Winther Jørgensen och Phillips (2000, s.7) definierar kortfattat diskursbegreppet som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”. Till skillnad från den inledande korta definitionen är det här fråga om ett *bestämt* sätt att tala om och *förstå* världen. Diskursen ses alltså inte som spontant och ostrukturerat tal utan fungerar också för att bringa förståelse till den värld vi befinner oss i. I samklang med det socialkonstruktionistiska perspektivet kan språket i form av diskursen ses som något vari verkligheten får sin betydelse. Verklighetens existens är inte beroende av diskursen, men det är med hjälp av språket som vi skapar den bild av verkligheten så som vi uppfattar den (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Diskurser utgörs av en mängd outtalade regler och kan ses som ett system där vissa saker är möjliga att säga medan andra inte är det. Enligt Foucault definieras diskursen lika mycket av vad som utesluts och begränsas som det som den innehåller (Nilsson, 2008). Foucault själv erbjuder en definition av diskursbegreppet och menar att det innebär ”en mängd av utsagor beroende av samma formeringsystem” (Foucault, 2002a, s.140). En utsaga kan aldrig ensam utgöra en diskurs utan måste utgöras av en mångfald för att kunna definieras som en diskurs, vilken i sin tur är beroende av regler för vad som är möjligt att säga och inte säga inom diskursen. Inom skolans värld och den skoldiskurs som det talas inom i vår tid skulle det till exempel inte vara möjligt att under ett planeringsmöte där man diskuterar förhållningsregler börja tala om äga som en potentiell konsekvens om en elev skulle bryta mot skolans regler. Det är krasst sett så klart möjligt att någon skulle kunna yppa dessa ord, men inte utan konsekvenser i form av exempelvis kraftiga tillrättavisningar eller skratt som indikerar att det skulle ha varit ett skämt. Inom dagens skoldiskurs är det alltså inte möjligt att tala om skolan som en värld där olydiga barn riskerar äga.

Exemplet med äga inom skolan kan vi också använda för att försöka förstå Foucaults tankar om makt och kunskap. Foucault är tydlig med att han när han talar om makt inte avser den makt som staten innehar och som kontrollerar medborgarna genom dess institutioner, han menar istället att makt är ”den mångfald av styrkeförhållanden som finns inneboende i – och organiserar – det område där de fungerar” (Foucault, 2002b, s.103). Makt ska alltså inte förstås som den formella makt som exempelvis en rektor har att fatta beslut som kan påverka såväl elever som personal i en skola. När Foucault pratar om makt ses det inte som en inneboende egenskap eller förmåga som någon kan inneha utan snarare en kraft som verkar i diskursen och endast existerar när den utövas (Nilsson, 2008,). Detta görs i sin tur utifrån strategiska positioner som för tillfället kan besittas av olika individer. Makten är dynamisk och förhållandet mellan två personer kan när som helst kastas om så att den som nyss talade från den överordnade positionen kan vara den som plötsligt är underordnad.

Foucault menar att varje samhälle hade sina makt-kunskapsregimer som producerade det som för tiden ansågs som sanningar. Makten hänger ihop med kunskap, syftandes till den kunskap som vetenskapen står för. Med vetenskapen i ryggen producerar makten kunskap som ligger till grund för det vi ser som sanning (Nilsson, 2008). ”Vetenskaperna är en

sorts statens vetanden och med detta följer möjligheterna till maktutövning” (Börjesson, 2003, s.36). Baserat på det vi ”vet” för tillfället handlar och talar vi och skapar på så vis vår sanning, det nya vetandet. Fallet inom skolan där aga inte är en tänkbar konsekvens för ett regelbrott kan då ses i skuggan av forskning som visar på negativa effekter av fysiskt våld och som har lett fram till sanningen om att aga är något icke önskvärt. I en annan tid, i en annan makt-kunskapsregim hade det kunnat se annorlunda ut.

Diskurs kan vidare ses som den bild av verkligheten som vi med hjälp av språket målar upp. Diskursen präglas som tidigare nämnt av historiska och kulturella faktorer och är av dem konstituerad. Diskursen är däremot inte bara ett resultat av dessa faktorer som styr vad som är möjligt att säga utan är också konstituerande i sig själv. Samtidigt som diskursen föreställer en verklighet är den med och skapar densamma genom ett upprättande av kategorier som tillskrivs bestämda egenskaper (Börjesson, 2003). Diskurser är alltså inte något som bara kontrollerar och förtrycker oss, de ger mening och innebörd till vår existens. ”Med diskurser skapas mening, sammanhang och förståelse” (a.a., s.23).

Diskursanalys inriktar sig på att studera hur verkligheten skapas snarare än att studera den faktiska verkligheten (Börjesson, 2003). Verkligheten kan ses som en social överenskommelse, de som befinner sig inom det sociala sammanhanget är överens om hur det ligger till och talar på ett sätt som stämmer överens med bilden av vad som är sant. Diskursanalys handlar om att synliggöra detta tal och ”att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas” (a.a., s.21). Verkligheten i detta avseende ska alltså ses som bilden av fritidshemmet så som den framstår i fritidspersonalens tal om verksamheten. Ambitionen är att med en diskursanalys synliggöra de förgivettagna ideal som påverkar hur fritidspersonalen utformar fritidshemmets verksamhet.

## Metod för datainsamling och analys

Datainsamlingen i denna studie har bestått av intervjuer med fem fritidspedagoger samt observationer av två olika arbetslag under deras planeringsmöten. Efter en genomgång av de valda metoderna för datainsamling redogör jag i detta avsnitt för studiens analytiska tillvägagångssätt.

### Intervjuerna

Det material som används i denna studie består till största del av intervjuer med fritidspedagoger. I en intervju som genomförs för en efterföljande diskursanalys ses inte respondenterna som personer som sitter inne på kunskap som ska grävas fram. Kunskap ses, i enlighet med det socialkonstruktionistiska perspektivet, som något som existerar i relationen mellan personer och världen (Kvale & Brinkmann, 2019). I intervjuerna är det därför språkbruket som är det intressanta. Av den anledningen har jag funnit det givande att genomföra semistrukturerade intervjuer med en intervjuguide till hjälp och med inslag av vad som kan beskrivas som en ostrukturerad intervju. Semistrukturerade intervjuer beskrivs av Bryman (2018) som ett samtal där intervjuaren har en intervjuguide med specifika teman som ska behandlas att utgå från. Utifrån de temana är den intervjuade fri att forma sina svar själv vilka inte behöver följa någon bestämd ordning. Intervjuaren är också fri att ställa följdfrågor på det som den intervjuade berättar, även om de inte ingår i intervjuguiden. För att sätta i gång intervjuerna har de inletts med att låta respondenterna berätta fritt hur de tänker kring det som initialt var studiens intresseområde: "Hur motiverar fritidspersonal sina val i planeringen av fritidshemmets verksamhet?".

Med det intresseområdet som startskott för intervjun har den sedan fortlöpt förhållandevis fritt där avsikten primärt har varit att som intervjuare reagera på och ställa följdfrågor kring sådant som respondenterna pratar om. Att i första hand låta respondenternas svar styra intervjun kan sägas vara karaktäriserande för en ostrukturerad intervju. En fördel med denna typ av intervju är att det är fritt, och ibland även önskvärt, att låta intervjun ta olika vägar då respondenten kan ta upp sådant som denne tycker är relevant eller viktigt istället för att låta intervjuarens intresse styra. Intervjuarens roll blir att sätta igång intervjun samt reagera på sådant som verkar vara värt en uppföljningsfråga (Bryman, 2018). Avsikten i intervjuerna för denna studie har inte varit att styra in svaren på i

förhand bestämda alternativ utan snarare att vara öppen för vad som framkommer i respondenternas tal.

En potentiell svårighet som jag som intervjuare förhöll mig till inför intervjuerna var hur jag på bästa sätt skulle säkerställa utförliga och givande svar från respondenterna. Av den anledningen, och för att inte helt förlita mig på att respondenterna kommer med utförliga svar endast baserat på den inledande frågeställningen togs en intervjuguide fram som stöd för samtalet. Intervjuguiden är ett inslag vilket som tidigare nämnt är vanligt förekommande i semistrukturerade intervjuer då den innehåller frågor eller teman som ska behandlas, även om ordningen inte är bestämd på förhand (Bryman, 2018). En betydande skillnad jämfört med traditionella semistrukturerade intervjuer är att frågorna i denna intervjuguide inte har setts som sådana som *ska* användas, de *kan* användas. Frågorna i intervjuguiden (Bilaga 1) har alltså inte funnits som en checklista med frågor att behandla, utan främst som stöd för att säkerställa utförliga svar från respondenten, och som ett minnesstöd för mig som intervjuare. Hur mycket den har använts har varierat mellan de olika intervjuerna, i någon av intervjuerna har den endast plockats fram i slutet av intervjun för att kontrollera om det är något mer som kan avhandlas, i någon har den varit mer närvarande tidigt i intervjun för att få i gång samtalet då den inledande frågan inte har lett till särskilt utförliga svar. Intervjuernas omfattning har varierat mellan drygt en halvtimme för den kortaste intervjun upp till 50 minuter för den längsta. I efterhand har samtliga intervjuer med respondenternas godkännande transkriberats i sin helhet.

Något som kan påverka de svar som respondenterna ger är den så kallade intervjuareffekten. Det är den effekt som intervjuaren kan ha på respondenterna och deras svar och kan påverkas av sådant som exempelvis kön och ålder. Risken är att svaren på frågor som kan uppfattas som känsliga blir tillrättalagda och att de svarar som de tror att intervjuaren vill att de ska svara. Ett sätt att försöka minimera intervjuareffekten är att som intervjuare hålla sig så passiv och neutral som möjligt (Denscombe, 2018). I denna studie är en aspekt som skulle kunna påverka respondenternas svar det faktum att jag vid tiden för datainsamlingen arbetade som universitetsadjunkt på Högskolan Kristianstad, något som samtliga som intervjuades var medvetna om. Det skulle kunna påverka respondenterna att svara på ett sätt som de tror att jag vill höra, ett sätt som går i linje med bilden av vad som lärs ut på utbildningen för blivande grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem. För att så långt det är möjligt undvika tillrättalagda svar har jag vid

min presentation och i samtal lagt tyngdpunkt på att jag är student som skriver min magisteruppsats samt vid min erfarenhet av arbete i fritidshem. Under intervjuerna har jag strävat efter att inte reagera på svaren på något värderande sätt. Jag som intervjuare kan under intervjun ändå ses som en aktiv deltagare som talar inom en diskurs (Kvale & Brinkmann, 2019) och det är något som svårligen kan undvikas. Min ambition har dock varit att minimera mitt deltagande, vilket har varit lättare i den passiva roll jag tagit under observationerna.

## **Observationerna**

Utöver intervjuer så har datainsamlingen bestått av observationer av planeringsmöten med två olika arbetslag bestående av fritidspersonal på olika fritidshem. Då dessa möten inte är sammanhang som är offentliga som vem som helst kan få tillgång till har det krävts att deltagarna har accepterat och samtyckt till min närvaro. Det är något som alltid krävs vid observationer av en sluten miljö, vilket arbetslagsmöten kan beskrivas som (Bryman, 2018). Arbetslagen informerades på förhand om syftet med observationen och intresseområdet som i detta skede av processen gällde hur fritidspersonal motiverar sina val i planeringen av fritidshemsverksamheten.

Vid den ena av observationerna, den med F-fritidshemmet, ställdes några frågor efter att mötet hade avslutats för ett visst förtydligande av sådant som hade avhandlats under mötets gång. I övrigt har min roll som observatör varit passiv då jag inte deltagit i samtalet under mötets gång (Denscombe, 2018), uppmaningen till mötesdeltagarna var att i möjliga mån bortse från observatörens närvaro och prata om sådant som de hade pratat om under vanliga omständigheter. Den typen av observation som har genomförts kan beskrivas som öppen då mötesdeltagarna har varit medvetna om att de är observerade. Öppen observation bygger på att respondenterna har accepterat observatörens närvaro för att på så sätt få tillgång till sådant som på något sätt kan upplevas känsligt (Bryman, 2018). Under ett planeringsmöte skulle sådant kunna handla om en känsla av att observatören är där för att kontrollera om de gör och säger rätt saker. Vid en första observation för denna studie vände sig emellanåt respondenterna mycket riktigt också till mig som observatör för att förklara bakgrunden till sådant som diskuterades för stunden och hur de tänkte kring olika aspekter. Av den anledningen genomfördes ytterligare en observation med samma grupp för att respondenterna skulle känna sig än mer bekväma med min närvaro. I efterhand har observationerna lyssnats igenom med papper och penna

närvarande för att anteckna vad de pratar om i olika sekvenser av mötet. Därefter har utvalda sekvenser med respondenternas godkännande transkriberats och använts som underlag i analysprocessen. De observationer som används som underlag i studien varade lika länge som mötet höll på, i det ena fallet cirka 45 minuter och i den andra observationen nästan 1,5 timme.

### **En pandemianpassad datainsamling**

Ovanstående datainsamling har genomförts mitt under en pågående pandemi. Det har medfört vissa överväganden sett till hur intervjuer och observationer kan genomföras och dokumenteras på bästa sätt. Då många fysiska möten i allmänhet har kommit att ersättas av online-möten så har detta tillvägagångssätt använts även för denna studie. Det program som har använts har också en inspelningsfunktion där hela mötet kan spelas in. Det har inneburit att såväl bild på de intervjuade/observerade samt ljud har spelats in.

I processen med att analysera empirin och skriva fram analysen hade det kunnat vara givande att behålla de rörliga bilderna utifrån synpunkten att allt tillgängligt material som kan vara till hjälp är bra att spara. Dessutom skulle jag vid en senare genomlysning också kunna notera gester och ansiktsuttryck som inte syns i ljudfilen. I inledningen av arbetet med denna uppsats kretsade mina funderingar kring hur jag skulle kompensera för att inte kunna genomföra intervjuer med ett fysiskt möte där jag spelade in intervjun med diktafon, så som jag förmodligen hade gått tillväga om vi inte var mitt i en pandemi. Detta resulterade i digitala möten där bara ljudfilen sparades i efterhand, alltså så likt en pandemifri situation som möjligt. Dessa tankar hade jag inte omprövat när förfrågan gick ut till möjliga respondenter, och i den förfrågan informerades att de rörliga bilderna skulle raderas, något som gjordes med respondenternas integritet i åtanke. Valet att inte stänga av kamerorna under inspelningen gjordes för att det kändes mer naturligt att samtidigt kunna se den man inledningsvis pratar med och som sedan observerar eller observeras. Även om det innebar att jag initialt hade tillgång till rörliga bilder på de intervjuade/observerade bedömdes det som att nyttan detta val resulterade i övervägde den eventuella kostnad det kan innebära att bli filmad, och i all slags forskning bör den förmodade nyttan överstiga de eventuella kostnader den medför (Persson & Sahlin, 2013). Nyttan med sparade rörliga bilder försvann således, men kostnaderna som har övervägts har alltså varit en fråga om intrång i respondenternas integritet.



## Urval

När man väljer vilka som ska ingå i studien är det forskningsfrågan som bör styra (Bryman, 2018) och urvalet i denna studie kan beskrivas som explorativt då det har gjorts för att upptäcka något potentiellt nytt och generera insikter (Denscombe, 2018). För denna studie innebar det således att urvalet kom att bestå av personal som arbetar i svenska fritidshem. Utifrån de kriterierna gick förfrågan ut till tänkbara respondenter via ett programråd vid Högskolan Kristianstad som bland annat består av yrkesverksamma fritidspedagoger samt till personer som jag fick tips om och kontaktuppgifter till av bekanta med koppling till olika fritidshem. Ett par förfrågningar skickades till personer som jag tidigare hade haft kontakt med i andra sammanhang och som uppfyllde kriterierna för urvalet. Förfrågan via programrådet resulterade i en intervju och en observation, tips från bekanta resulterade i två intervjuer och övriga förfrågningar ledde till två intervjuer och en observation. En förfrågan nekades på grund av sjukskrivning medan en annan aldrig besvarades.

Samtliga intervjuer har genomförts med fritidspedagoger, alltså sådan personal som har adekvat eftergymnasial utbildning för yrket. Arbetslagen som varit föremål för observation har utöver fritidspedagoger bestått av personal med annan utbildningsbakgrund. Då deras tankar och synpunkter också kan ha betydelse för utformandet av fritidshemmets verksamhet har studiens frågeställning formulerats för att inkludera även deras tal, något som i förlängningen har påverkat urvalet genom att inte utesluta något arbetslag för att det innefattar sådan personal. Vad gäller observationerna var det enda krav som på förhand ställdes att planeringen skulle vara framåtsyftande och åtminstone delvis behandla innehållet i verksamheten med barnen. Urvalet, och de tillfrågades svar på förfrågan att delta i studien, resulterade i fem intervjuer samt observationer av två arbetslag. Som tidigare nämnt genomfördes två observationer av det ena arbetslaget för att de skulle känna sig så bekväma som möjligt med min närvaro. En av respondenterna (Simon) är föremål för både intervju och observation. Jag har dock inte strävat efter eller krävt någon särskild koppling, eller avsaknad av koppling, mellan personerna som ingår i de olika intervjuerna och observationerna då det är diskurserna snarare än individerna och arbetslagen som står i fokus. Urvalet har endast gjorts baserat på studiens intresse och utgångspunkter, samt utifrån vilka som tackat ja till att delta.

## **Etiska överväganden**

Vid deltagande i studier i allmänhet och inspelade intervjuer och observationer i synnerhet ska respondenterna ha informerats såväl som samtyckt till detta (Vetenskapsrådet, 2017). I enlighet med god forskningssed (a.a.) har det utöver information om inspelningen även informerats om att deltagandet i studien sker frivilligt och att man när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande, att alla personuppgifter som skulle kunna avslöja en person aidentifieras under transkriberingsarbetet samt att materialet endast är avsett att användas i forskningssyfte. Då det filmade materialet inte ansågs fylla något syfte för kommande analys har det materialet i efterhand raderats, medan den inspelade ljudfilen har varit underlag för transkribering. Även detta har respondenterna informerats om.

Samtycke till att delta i en studie är något som vanligtvis inhämtas och dokumenteras skriftligt (Vetenskapsrådet, 2017). I föreliggande studie så är även denna aspekt något som har påverkats av rådande pandemi och det faktum att digitala möten har ersatt fysiska möten. Vid fysiska möten är det relativt enkelt att ha med sig en utskriven samtyckesblankett som respondenterna kan läsa igenom och skriva under. Då det för den här studien inte har skett några fysiska möten förelåg en risk att hanteringen av utskrivna blanketter och efterföljande postkorrespondens skulle bli ett onödigt och tidskrävande arbetsmoment för såväl respondenter som uppsatsförfattare. Däremot är det fortfarande av vikt att säkerställa att samtliga samtycker till att delta i studien. Av den anledningen togs beslutet att inte inhämta samtycke skriftligt via en blankett utan att istället säkerställa samtycket via mailkorrespondens alternativt under inspelningen av intervjun eller planeringsmötet, på så vis finns samtycket dokumenterat.

## **Analytiskt tillvägagångssätt**

Det finns inte en enhetlig metod för hur en diskursanalys ska genomföras, och inte heller Foucault tillhandahöll en manual för en diskursanalys baserad på hans teorier. Han såg snarare sina teorier som en verktygslåda varifrån man kunde plocka vissa av hans begrepp och använda sig av dem (Bolander & Fejes, 2019). En diskursanalys följer sällan helt och hållet en i förväg bestämd arbetsgång. Istället går det att påstå att det handlar om ett analytiskt tänkande som man har med sig under hela analysprocessen och som kan liknas vid en färdighet som tränas upp snarare än ett arbete där man utgår från och följer en

bestämd manual (Bryman, 2018). En uppsats på magisternivå kan inte förväntas utgå från en välutvecklad färdighet att analysera diskurser, och analysen som har gjorts i denna uppsats kan därför ses som en träning i det diskursanalytiska tänkandet. Nedan redogörelse för det analytiska tillvägagångssättet ska därför förstås som en mall som jag utgått från, men i det faktiska analysarbetet har de olika stegen i processen gått in i och varvats med varandra.

Beskrivet tillvägagångssätt kan ställas jämte Holmberg och Kane (2020). De tar sitt teoretiska avstamp i ”en syn på diskurser som meningsskapande processer genom vilka människor organiserar sin kunskap” (a.a., s.94) där de strävar efter att ifrågasätta sådant som ses som sanningar. De redogör för diskursbegreppet som att det anger hur det är möjligt att tala om fritidshemmet. Med det socialkonstruktionistiska perspektivet menar de att språket ska ses som en diskursiv praktik som inte erbjuder några neutrala avspeglningar av verkligheten utan som snarare ska ses som aktiva konstruktioner som skapar mening och ordning för att göra världen begriplig. Utöver att undersöka svensk fritidshemsforskning använder de sig även av läroplanen, skollagen, allmänna råd samt kommentarmaterialet till kapitel 4 i sin studie och undersöker därmed de dominerande föreställningar som etableras på ett nationellt plan. Föreliggande studie utgår från ett explorativt urval och kan därmed inte sägas undersöka något som påverkar fritidshem i hela landet. Däremot undersöker den sådana dominerande föreställningar som etableras på ett mer verksamhetsnära plan då den vänder sig till personalen som arbetar i fritidshem.

### **Diskursanalys i fem steg**

Med en strävan efter att säkerställa en systematik i analysarbetet har jag valt att utgå från ett förslag till arbetsgång för själva analysen som Svensson (2019) föreslår och som består av fem steg. Det första steget är att bekanta sig med materialet, exempelvis genom en översiktlig snabb läsning. Syftet med detta inledande steg är att starta upp sig själv inför analysen och på så sätt göra att man har lättare att upptäcka detaljer i materialet som annars kanske hade missats. Nästa steg är att organisera det empiriska materialet, vilket görs för att skapa ordning i det empiriska materialet. Under detta arbete är det bra att ha anteckningsmöjligheter till hands för att anteckna spontana idéer som uppstår, idéer som kan visa sig värdefulla i det fortsatta analysarbetet.

Det tredje steget i Svenssons modell är närläsning där man, precis som det låter, läser texten på nära håll för att upptäcka detaljer och nyanser i språkbruket. Svensson (2019)

föreslår att forskaren i detta steg ställer frågor till materialet för att göra det möjligt att tolka texten, inte bara beskriva den. Ett förslag på fråga att ställa till texten är *Vad sker här?* Det fjärde och näst sista steget består av en tematisering av sitt material. Detta steg handlar om ”att skapa teman som på bästa sätt sammanfattar det man har upptäckt i sitt empiriska material” (Svensson, 2019, s.142). Hur detta görs är avhängigt av forskaren och forskningsfrågorna. Det sista steget i Svenssons föreslagna arbetsgång är kontextualisering. Här tar forskaren ett steg tillbaka från texten och det som framkommit i närläsningen och tematiseringen för att placera analysen i sin större kontext, i det sammanhang som den befinner sig inom. Ett uttalande kan behöva sättas i sitt sammanhang för att bli begripligt. Ett påstående som ”jag är trött” kan till exempel förstås olika om sammanhanget som det sägs i är efter målgången i ett maratonlopp eller om du pratar med en nybliven förälder. Vad personen ger uttryck för förstås alltså bättre om du också känner till kontexten, och det är av samma anledning som kontextualisering görs i det diskursanalytiska arbetet.

### **Genomförande**

Med utgångspunkt i ovan beskriven modell har jag efter insamling och transkribering av material avverkat de första två stegen förhållandevis snabbt där organiseringen av texterna gjordes i och med de separata dokument som skapades vid transkriberingen. Efter detta lästes transkriberingarna igenom i syfte att bekanta mig med materialet. Både intervjuer och observationer har analyserats utifrån samma modell.

Det tredje stegets närläsning har tagit desto mer tid i anspråk. Svensson (2019) föreslår frågan *Vad sker här?* vilket jag har tagit tillvara på. Det har varit den övergripande frågan som hela tiden har varit närvarande i närläsningen. Med utgångspunkt i uppsatsens frågeställning gällande vilka ideal som konstrueras för fritidshemets verksamhet, dess teoretiska utgångspunkter samt med stöd av Bolander och Fejes (2019) har jag kompletterat den frågan med att även ställa frågan *Hur talas det om verksamheten?* Även Sjöberg (2014) gör en diskursanalys av sitt empiriska material där hon ställer frågor till texten. En av de frågorna handlar om vilken typ av elevbeteende som representeras som önskvärt och förväntat. Med intresse för verksamheten snarare än eleverna har jag med inspiration av den frågan även ställt mig frågan *Vad framställs som den önskvärda/ideala fritidshemsverksamheten?* Svaren på de frågorna har tagit olika riktningar där en del inriktar sig mot aktiviteter, en del mot barnen och deras uppträdande, andra mot

pedagogen och en del mot andra omständigheter och företeelser som påverkar utformandet av fritidshemmets verksamhet. Utifrån de frågorna har jag satt mig och noga läst igenom de transkriberade intervjuerna och observationerna. Min strävan har i detta steg varit att inte göra någon värdering och gallring av sådant som kanske inte är intressant utifrån frågeställningen utan snarare att notera så mycket som möjligt som svarar på någon av ovanstående frågor. I det här läget har jag i dokumenten markerat utsnitt av transkriberingarna och skrivit en kort kommentar med svar på de ovanstående frågorna. Det är alltså i de kommentarerna som den konkreta analysen inledningsvis har tagit form.

Det fjärde steget i form av tematisering av det empiriska materialet har gjorts utifrån kommentarerna innehållandes svar på frågorna som ställdes till texten. I ett första skede gick jag igenom samtliga transkriberingar och klippte ut mina kommentarer tillsammans med den text de hör till i ett nytt Word-dokument där de i detta skede placerades jämte andra utdrag med liknande svar på frågan om vad det talas om. När materialet i det dokumentet blev för omfattande för att allt skulle kunna jämföras med ett nytt utdrag skapades preliminära rubriker som jag placerade in nya utdrag under. Om något utdrag inte passade in i befintliga rubriker skapades en ny rubrik och efter det arbetet hade således en första uppdelning av det transkriberade materialet skapats. Rubrikerna i det första tematiseringsdokumentet var enligt följande tabell:

**Tabell 1.** *Rubriker efter en första uppdelning i tematiseringsarbetet*

Variation	Mål	Personaltäthet	Socialt lärande
Lek	Informellt lärande	Frivillighet	Konflikter
Stök	Utvärdering	Planering	Kul/Roligt
Aktiva/Sysselsatta	Värdegrund	Konsekvenser	Lugn och ro
Årshjul	Personalens brister	Läroplanen/Kap.4	Diskriminering
Spontanitet	Intresse	Utbildning	Aktiviteter
Väder	Trygghet	Samsyn	Relationer
Erbjudande	Träning	Personalgruppen	Barn/elever
Samarbete	Skaderisk	Glädje	Flexibilitet

Ett andra dokument för tematisering skapades sedan i vilket samtliga utdrag klipptes in enligt en sortering där rubriker som jag ansåg hade med varandra att göra placerades tillsammans. Den här sorteringen genomgick i nästa skede ytterligare en närläsning med ett ökat fokus på svaren på övriga frågor till texten, frågor som ligger närmre studiens frågeställning om fritidshemmets ideal. Utdrag i vilka ett ideal framträdde kopierades och klistrades in i ett tredje dokument. I det dokumentet växte de fyra identifierade idealen fram med tillhörande underrubriker och skapade på så sätt den slutliga tematiseringen som presenteras i uppsatsens resultatdel.

Kontextualiseringen i analysarbetet i föreliggande uppsats skedde i växelverkan med närläsningen där kortare utdrag sattes i såväl intervju-kontext som i en mer allmän fritidshemskontext. Dessutom har den insamlade data som utgörs av observationerna, utöver att genomgå samma procedur för närläsning och tematisering som intervjuerna, också fått en speciell roll i kontextualiseringssteget för att se om spår av de mer utförliga svaren som givits i intervjuerna går att finna i arbetslagsmötena, situationer som är ett mer naturligt inslag i fritidspersonalens vardag.

### **Analysens induktiva ansats**

Ansatsen i analysförfarandet kan beskrivas som induktivt, vilket kort kan förklaras som att den tar sin start i empirin för att utifrån det utveckla en teori. Det ska dock inte påstås att ingången till analysen av empirin är helt fri från tidigare föreställningar eller påverkad av befintliga teorier, i rollen som forskare kan det mycket väl finnas en tidigare förståelse av det studerade fenomenet som påverkar såväl datainsamling som analys (Bryman, 2018). Därför går det inte heller påstå att denna studie följer en rent induktiv arbetsgång då såväl medvetna som omedvetna föreställningar kan påverka resultatet. Kristensson Ugglå (2019) utvecklar detta resonemang och menar att det är svårt att dra en skiljelinje mellan deduktiva och induktiva ansatser; att detta ofta görs är snarare för att tydliggöra vad begreppen innebär, men i forskningssituationen är det nästintill omöjligt att anlägga den ena eller andra ansatsen.

Det teoretiska perspektivet kan förklaras, som tidigare nämnt, som de glasögon som sätts på och används för att finna svar på de frågor som ställs. Med diskursglasögonen får man syn på en sak, med en annan typ av glasögon visar sig andra aspekter som inte nödvändigtvis visar sig med diskursglasögonen. På ett sätt går det alltså att argumentera mot påståendet om att ansatsen i denna studie skulle vara induktivt då jag redan redogjort

för det teoretiska perspektiv med vilket jag går in i arbetet med att analysera mitt empiriska material. Utifrån det resonemanget är det påståendet också helt rätt. Jag har redan bestämt mig för att söka diskursen och därmed satt på mig de glasögonen. Däremot är ansatsen induktiv genom att jag förhåller mig öppen för vad jag inom dessa diskurser kan komma att få syn på. Ett alternativt tillvägagångssätt hade kunnat vara att i inledningen av analysen ta avstamp i begrepp som representerar de socialpedagogiska traditionerna eller den utbildningspedagogiska diskursen och på så vis skapa kategorierna i det empiriska materialet utifrån de begreppen. Istället antar jag här en induktiv ansats då jag analyserar mitt material utan på förväg bestämda kategorier, de kategorier som framträder gör det ur empirin. Förtydligandet om den induktiva ansatsen ligger här, i likhet med Kristensson Ugglas (2019) resonemang, endast i ett försök att tydliggöra min ingång till analysen.

## **Presentation av studiens deltagare**

### **Intervjuerna**

Nedan följer en kort bakgrundspresentation av de intervjuade respondenterna och deras ålder, nuvarande titel, examensår samt information om deras erfarenhet av arbete inom yrket. Samtliga namn är fingerade.

Kristoffer: 32 år, Fritidspedagog, examensår 2020, tidigare 7 års erfarenhet av arbete i skola och fritidshem

Simon: 29 år, Fritidspedagog, examensår 2016, arbetat i yrket 5 år och innan dess erfarenhet av arbete i förskola

Diana: 54 år, Lärare i fritidshem, examensår 1988, arbetat i yrket 33 år

Lina: 39 år, Grundlärare i fritidshem, examensår 2009, arbetat i yrket 12 år

Nina: 59 år, Förste grundlärare i fritidshem, examensår 1994, arbetat i yrket i 26 år

### **Observationerna**

De två fritidshem där observationerna har genomförts benämns i uppsatsen som S-fritidshemmet respektive F-fritidshemmet. Samtliga namn är fingerade och för att förtydliga respondenternas tillhörighet har de fått ett fingerat namn som börjar antingen på S eller F.

S-fritidshemmet är beläget på en skola som ligger i en stad i södra Sverige. Simon, Sabina, Sanela och Sana arbetar på samma fritidsavdelning med barn som går i förskoleklass. Simon är samma Simon som har intervjuats och presenteras ovan. Sabina är barnskötare och studerar till fritidspedagog samtidigt som hon jobbar. Sanela är barnskötare och Sana har examen som socionom och lärarassistent och är nyanställd på skolan som obehörig fritidspedagog.

På planeringsmötet på F-fritidshemmet, som är beläget på en skola strax utanför en stad i södra Sverige, deltar till en början alla utom Filip som ansluter under mötets gång. Nedan följer en kort bakgrundspresentation av de olika mötesdeltagarna.

Frida: Fritidspedagog sedan 2003, arbetar på ”Storfritids” för åk 4-6

Fredrik: Fritidsledare sedan 2013, arbetar på ”Storfritids” för åk 4-6

Freja: Obehörig fritidspedagog, arbetar på ”Storfritids” för åk 4-6

Fia: Fritidspedagog sedan 1986, arbetar på fritids för årskurs 3

Filip: Fritidspedagog sedan 2019, arbetar på fritids för årskurs 3



## Resultat

I intervjuerna och observationerna framträder fyra olika ideal som kan ses som dominerande föreställningar om den goda fritidshemsverksamheten. Hur mycket det talas om och utifrån de olika idealen skiljer sig åt mellan olika respondenter, men samtliga förhåller sig till dessa ideal på ett eller annat sätt. Jag har valt att benämna dem som lärandeidealet, trygghetsidealet, lustidealet respektive samsynsidealet. Jag hade likaväl kunnat benämna dem som diskurser eftersom det är detta det talas om, men jag väljer att benämna dem som ideal för att förtydliga svaret på min frågeställning. I talet kring dessa ideal inryms underliggande ideal vilka kan ha sitt fokus på verksamheten och dess innehåll, pedagogerna eller barnen. Hur diskurserna konstrueras ämnar jag redogöra för i detta avsnitt.

### Lärandeidealet

Det utmärkande draget i diskursen om lärandeidealet är att verksamheten på ett eller annat sätt hela tiden ska sträva efter att uppnå ett lärande hos barnen, något som fungerar som en dragning åt det utbildningspedagogiska hållet i spänningsfältet som fritidshemmet befinner sig på. Om lärandet sätts i förgrunden eller får en mer undanskymd roll varierar i respondenternas tal, men det är något som alla pratar om. Det verkar inte vara möjligt att prata om en verksamhet där barnen är bara för att någon ska ta hand om dem, bara för att ha kul eller för att ha någonstans att vara tills det är dags att gå hem. Tiden på fritidshemmet ska leda till någon form av lärande.

Rollen som kapitel 4 har i de intervjuades tal om sitt arbete ser väldigt olika ut. Medan Nina exempelvis berättar om ett årshjul för planeringen som på ett tydligt och uttalat sätt utgår från det centrala innehållet i kapitlet så ber Simon mig att ”refresha” hans minne när han får frågan om vad han tänker om kapitel 4. Diana berättar att de på hennes fritidshem delvis utgår från det centrala innehållet när de bestämmer vad de ska göra och Lina pratar om att det är förmågorna som alltid finns med i åtanke vid utformningen av verksamheten. Kristoffer pratar om det uppdrag han fått och konstaterar att ”självklart måste Lgr11 vara med för att den ingår i vårt uppdrag, så den måste vara med, men ni styr och ställer lite hur ni vill”. Här konstrueras pedagogen som någon som förhåller sig till och på något sätt följer läroplanen, men sättet det görs på blir upp till pedagogerna.

### **Den läroplanstrogna lärandediskursen**

I intervjun med Nina kan vi se ett exempel på hur lärandet, mer specifikt det läroplansrelaterade lärandet, sätts i förgrunden då hon redan i sitt första svar under intervjun redogör för det årshjul som hon skapat för verksamheten utifrån det centrala innehållet i kapitel 4. I slutet av observationen av F-fritidshemmet får jag förklarat för mig att även de har ett liknande årshjul som de utgår från, vilket syns i följande utdrag från mötet där de planerar sin verksamhet:

Fredrik: Ska vi bestämma vad vi gör i idrottshallen?

Frida: Ja alltså det, jag sitter ju och kollar på vad det är för mål vi har som är överst och vilka grejer man kan göra. (Observation, F-fritidshemmet)

När Frida tar upp målen på frågan om vad de ska göra i idrottshallen konstrueras en bild av fritidshemmet där dess aktiviteter är målstyrda, i detta fall mot mål som är formulerade utifrån kapitel 4.

På ett sätt som inte är lika formaliserat i form av exempelvis ett årshjul så sätter även Lina läroplanen i förgrunden när hon säger:

när jag tänker på kapitel 4 så tänker jag ju liksom förmågorna, och jag skulle vilja säga att de alltid är med hela tiden i liksom hur jag tänker kring vad vi ska göra [...] det är ju liksom nånting som alltid finns både i det sättet som jag är mot barnen och hur, hur den kulturen och klimatet som man vill uppmuntra. (Lina)

Hon berättar att det är något som inte bara påverkar de aktiviteter som erbjuds och organiseras för barnen utan något som påverkar hur hela fritidshemmet organiseras och hennes eget förhållningssätt till barnen. Genom uttalandet framstår bilden av fritidshemmet som i första hand styrt av läroplanen sett till de förmågor som eleverna ska utveckla och lära sig.

### **Det sociala och situerade lärandet**

Till skillnad från den läroplanstrogna diskursen där läroplanen sätts i förgrunden genom ett årshjul får den en annan roll när Diana berättar om deras arbete:

vi utgår från färdigheter som vi vill träna barnen i, utveckla dem i. Och när vi jobbar med de färdigheterna så får vi in dem målen som, som vi måste jobba mot, alltså normer värden och kunskaper och ansvar och inflytande och så. (Diana)

Här ställs färdigheter i förgrunden och läroplanen får en sekundär roll. Färdigheterna, berättar Diana, innebär till exempel att kunna hantera starka känslor, empati och självreglering vilket hon sammanfattar med ”verktyg att klara av sitt sociala liv”. Målen från läroplanen är något som kopplas på det arbete som i första hand planeras utifrån färdigheterna. Oavsett vilken roll som läroplanen har i såväl Dianas arbete som i hennes tal så pratar hon om att barnen ska tränas och utvecklas och genom det blir det ett tal inom den övergripande diskursen för lärandeidealet.

Det framstår som självklart att läroplanen och kapitel 4 ska finnas med och styra på något sätt, men det verkar inte givet att den prioriteras framför sådant som trygghet, att ha kul eller sådant lärande som inte explicit är kopplat till läroplanen. Det sistnämnda kan illustreras med följande citat:

helt ärligt så finns det inte riktigt för mig det här hela tiden att kolla i läroplanen för att, om man tänker lite utanför läroplanen så är hela livet är ju en form av lärande i sig. (Simon)

Alltså man lär ju sig ändå, och jag tycker det är synd att när man har kort tid med eleverna att man ska fokusera så mycket att prata om lärandet utan bara kör på så lär de sig liksom. (Kristoffer)

Lärande konstrueras i dessa båda citat som något som mer eller mindre kommer av sig själv, det är inte något som är beroende av att pedagogen planerar och genomför en aktivitet, åtminstone inte en aktivitet med ett på förhand tydligt formulerat mål. Däremot konstrueras fritidshemmets verksamhet i de här citaten som att det leder till ett lärande, mer eller mindre automatiskt.

## Trygghetsidealet

I läsningen av intervjuerna framträder ett tydligt ideal som jag kort och koncist har valt att döpa till trygghetsidealet. Jämfört med lärandeidealet så fungerar diskursen om trygghetsidealet snarare som en dragning åt den socialpedagogiska polen i spänningsfältet. Det främsta kännetecknet för denna diskurs är att tryggheten är något som i fritidspersonalens tal framstår som en grundläggande förutsättning för resten av verksamheten. Tryggheten konstrueras alltså som ett ideal att uppnå som påverkar vad man lägger fokus på i såväl planering som arbetet i övrigt. Detta kan illustreras med Simons påstående där han menar att om man har ”skapat en trygghet i gruppen än så kommer det att utforma planering på ett sätt och har man inte gjort det så kommer det att utforma planeringen på ett annat sätt”. Bilden av fritidshemmets verksamhet, eller åtminstone planeringen av den, framstår i detta uttalande som något som är avhängigt tryggheten; för att överhuvudtaget kunna fokusera på och arbeta med andra mål behöver man ha trygga barn. Det framstår som att man först när tryggheten är säkrad kan jobba med andra mål. Det är inte trygghet i allmänhet, eller känslan av trygghet för individen som lyfts fram, utan tryggheten som finns hos barnen som grupp. Gruppen är något jag återkommer till längre fram.

Kristoffer som har ett uppdrag att arbeta med rast- och uteverksamhet på fritids säger att ”hela vår tjänst handlar om att göra skolgården tryggare”. Det har alltså inrättats nya tjänster för att öka tryggheten för barnen. Det är dock inte var som helst detta behov finns, det är just skolgården som ska bli tryggare. Detta implicerar att skolgården i dagsläget är, eller åtminstone innan Kristoffers och hans kollegas tjänst inrättades var, en plats som är otrygg och det är där som behovet finns att öka tryggheten. Vidare riktar han in fokuset på att det är barnens känsla av trygghet som står i fokus med följande uttalande kring vad de pratar om i det med barnen upprättade rastrådet: ”Var är det nånstans där ni känner er otrygga, är det nånstans där ni känner er extra trygga, är det nånstans där personal behöver vara extra mycket”. Personalen konstrueras i detta uttalande som en trygghetsingivande gestalt vars närvaro innebär ökad trygghet för barnen. Om barnen upplever en speciell del av skolgården som otrygg så kan personalen motarbeta den känslan genom att styra var de befinner sig.

Nina pratar om när fritidshemmet hon tidigare arbetade på fick beröm från Skolinspektionen och vad de då gjorde bra. Hon säger att de jämfört med den situation

hon befinner sig i nu kunde ”börja diskussionerna på en annan nivå” eftersom ”barnen var väldigt trygga och självgående, det var inte så att hade vi bestämt nånting”. Även i Ninas tal framträder idealet om att barn ska vara trygga för att man ska kunna jobba med andra mål istället. Tryggheten blir till ett kriterium som ska vara uppfyllt innan man kan gå vidare. Utöver tryggheten så lyfts också förmågan hos barnen att vara ”självgående” fram. Det ideala barnet är alltså någon som behöver lite eller ingen hjälp eller stöttning från pedagogerna utan kan klara av vad den företar sig på egen hand.

Strävan efter trygghet tar sig också uttryck i att vilja ha kontroll över barngruppen och att få barnen att känna lugn och ro. Simon berättar exempelvis om sina kollegor som menar att de inte kan påbörja någon aktivitet för att barngruppen är väldigt stökig. Simon kommenterar kollegornas inställning med att ”du kan ju använda olika aktiviteter för att förebygga den här, det här stöket som vi pratar om”. Aktiviteter framstår här som ett redskap för att utforma den önskvärda verksamheten utan stök.

Strävan efter lugn och ro är även något som motiverar Diana och hennes kollegor till att utforma mellanmålet till en restaurang-lek för en mindre grupp barn.

[...] vi har haft jätteproblem med mellanmålet och det är vissa då som har dragit igång och förstört för alla andra och medvetet saboterat [...] så vi har tagit ett sånt barn och så tre andra barn och så att man får träna liksom, känna hur känns det att ha lugn och ro när man sitter och äter och kunna prata lite vanligt med varandra istället för att skrika mellan borden och springa rundor och stöka. (Diana)

Även här tenderar aktiviteten, i det här fallet den som tränar barnen till rätt beteende, att konstrueras som ett redskap för att hantera en stökig mellanmålssituation. Det eftersträvansvärda idealet för fritidshemsverksamheten som framträder är således en verksamhet som karaktäriseras av lugn och ro där barnen inte springer runt och skriker. Detta ideal kan, som exemplet med restaurang-leken visar, påverka utformningen av verksamheten där målet är att barnen ska lära sig hur man gör och betar sig under ett mellanmål för att få till en situation som präglas av lugn och ro.

### **Relationens roll i trygghetsidealet**

Som tidigare nämnt så kan personalens närvaro ses som en faktor som skapar trygghet för barnen. Denna närvaro består inte bara av en fysisk närvaro utan även av en relationell aspekt där personalen strävar efter att ha goda relationer till barnen. Redan i inledningen

av denna uppsats lyftes Kristoffers bild av att det var viktigt att lära känna barnen fram, och i följande utdrag utvecklar han de tankarna:

[...] om man ska lite fräckt säga att jag har ju mer tittat i skolkatalogen och försökt lära mig namnen än vad jag har tittat i Lgr11 denna terminen rent krasst, just för att vara läraren och kunna säga ”tjena!” till så många som möjligt och deras namn, fråga hur läget veta att ”jamen, hur gick det, fångade du någon schysst pokemon i helgen” och liknande sånt här, för det är ju det vår tjänst handlar väldigt mycket om, och bygga relationer så att de ska känna sig trygga med oss och alltid kunna komma till oss med tanke på att vi är ute alla raster också. (Kristoffer)

I detta utdrag från intervjun med Kristoffer distanserar han sig från en lärarroll som strikt utgår från styrdokumentet utan att beakta vilket eller vilka barn han har framför sig. Istället konstruerar han sin egen lärarroll som karaktäriseras av en närhet och en god relation till barnet. I arbetet med att skapa en relation blir det acceptabelt, kanske till och med önskvärt, att gå utanför de fysiska och tidsmässiga ramar som skolan innebär och prata om vad barnen har gjort under helgen. Att personalen är någon som finns till först och främst för barnen där de ska kunna hjälpa till och fungera som ett stöd ger också Diana exempel på när hon pratar om ett dagkollo de genomför på hennes fritidshem varje sommar där man kan lära känna varandra bättre och se andra sidor av varandra för ”när jag behöver gå in och säga ja fastän det här är inte ok [...] så har jag nytta av att vi har en god relation”. Relationen framstår alltså om inte som en förutsättning så åtminstone något som man kan ha nytta av i arbetet med att hantera konflikter och därmed skapa trygghet. Det förutsätts att barnen lyssnar mer på någon de har en god relation till än någon som man inte känner. Fritidspedagogen konstrueras således också som någon som aktivt arbetar med att skapa relationer vilket sammantaget med tidigare utdrag kan ses som ett ideal för rollen som fritidspedagog.

Personalen må se sig själva och den relation de skapar till barnen som betydelsefulla för tryggheten, men det är inte den enda relationen som framstår som viktig för känslan av trygghet. Grupptillhörighet och att vara tillsammans med andra, både vuxna och barn, är något som eftersträvas och som personalen arbetar för att uppnå. I citatet från Diana som även nämndes i lärandeidealet säger hon att deras arbete handlar om att ge barnen ”verktyg för att klara sitt sociala liv”. Det ideala barnet konstrueras med det uttalandet som självgående och förmögen att klara av att befinna sig i en grupp utan stöd från någon annan. Simon berättar om och jämför två olika grupper i förskoleklassen där han fått

jobba med tryggheten på olika sätt då barnen i den ena gruppen redan kände varandra väl när de började i förskoleklass, då fanns redan ”level 5 i tryggheten där” medan barnen i den andra gruppen ”kom från typ olika ställen så att ingen kände riktigt någon annan och då fick man ju verkligen börja så här simpelt”. Relationen framställs i detta uttalande som betydelsefull för hur trygga barnen är. Trygg är inte något som barnen kan ses vara i sig själva, det ligger istället i mötet med omgivningen och hur väl de känner dem som befinner sig där. Så som fritidspersonalen talar om trygghet så ter sig relationer som något som är viktigt för känslan av trygghet, både den relation som personalen har till barnen men också de relationer barnen har sinsemellan.

Gruppen visar sig i respondenternas tal inte bara som något som man strävar efter att alla ska vara en del av, det är samtidigt något som respondenterna menar påverkar hur de väljer att utforma sin verksamhet. När Lina talar om planeringen av verksamheten och vad den ägnas åt så menar hon att det kan se olika ut och bero på barngruppen som hon planerar för. Den barngrupp hon nämner bestod av ”många med särskilda behov” vilket gjorde att planeringen gick ut på att ”planera för saker som faktiskt gick att genomföra i den stökiga gruppen”. I detta uttalande impliceras det med användandet av ordet ”faktiskt” att Lina egentligen skulle vilja planera för och genomföra något annat men att det inte är möjligt eftersom det finns barn på fritidshemmet med sådana behov som blir till ett hinder för den ideala verksamheten.

Barnens förutsättningar och behov är något som Nina pratar om i följande utdrag:

vi har ju mångkulturella barn, de har inte alls samma förutsättningar som de har i andra delar av stan där jag också har jobbat. Så det är tuffare här ute, så jag tycker absolut att det är, i de områdena som är mer språksvårigheter och kultur [...] de kan inte språket och så att, det blir ju mycket med lek, i alla fall med de små så man försöker leka in det så tydligt som möjligt. [...] Här får man jobba kanske mycket med konflikter och lekar och språket, hur man pratar med varandra, det är svordomar, det är fula ord, allt sånt här, för att göra den så trygg, trygg och tillgänglig på något sätt ändå för dem. (Nina)

I talet om barnen som Nina möter konstrueras en bild av barnen som bor i området som i behov av extra stöd och att de inte har ett välutvecklat språk, något som kopplas till deras kulturella bakgrund. Detta gör det i sin tur ”tuffare” att uppnå det de vill med sitt arbete. I det ideala fritidshemmet, där arbetet inte är lika tufft, förekommer inte dessa svårigheter.

Ninas och hennes kollegors strategi att hantera dessa förutsättningar i form av språkliga svårigheter blir att jobba mycket med lek. Språksvårigheterna konstrueras i talet som en orsak till användandet av svordomar och till att konflikter uppstår, något som i sin tur framställs som att inte vara förenligt med en trygg tillvaro.



## Lustidealet

Det övergripande för detta ideal är hur det talas om en verksamhet som ska leda till att barnen känner lust och glädje. Med andra ord kan det uttryckas som en strävan efter att det ska vara kul att vara på fritids. Detta lustideal framträder bland annat i respondenternas tal om hur man tar tillvara på barnens intressen och önskemål, något som kan få barnen att känna att de har lust att vara med i olika aktiviteter. Diana berättar att barnens inställning till de aktiviteter som erbjuds i fritidshemmet kan vara ett hinder för att uppnå det de vill och de mål de har satt upp för verksamheten. Hon säger att de jobbar ”så att man fångar upp deras intresse och ser att det kan ju faktiskt vara roligt att göra saker tillsammans, så att man vänder liksom trenden och ser att jamen, nu så, har vi kul”. Intresset som barnen har blir här ett medel för att locka barnen till deltagande i en aktivitet. Att vara med på aktiviteten tillsammans med andra är kul, det är bara det att barnen inte har insett det ännu. Att utgå från barnens intresse kan vara något som personal tar tillvara på för att utforma en verksamhet där barnen har kul.

Vidare menar Kristoffer att ”det är [...] viktigt att begränsa sina nej, om vi säger så”, bland annat för att det är ”roligare att säga ja”. I detta uttalande konstrueras bilden av en nej-sägande pedagog som någon som är tråkig, något som inte är önskvärt inom fritidshemmet där verksamheten ska vara rolig. Simon och Nina är också inne på att det är viktigare att barnen har roligt än att fokus läggs på vad de lär sig. Simon pratar om lekar som de har i verksamheten och som har som mål att uppnå något lärande och menar att det är viktigt att ”fokusera mer på den roliga aspekten än just lärandesituationen”. Med detta uttalande skapas en bild av lärande som något som inte är roligt, att fokusera på lärandet under lekens gång hade varit ett hot mot att få barnen att känna att det är roligt att delta i leken.

Nina berättar om ett cykeltema inom området Natur och samhälle i deras årshjul som de har med barnen och säger att ”vi har trafikmärke i plast som man kan ställa ute och vi har polismössor och allt sånt här så vi leker ju in allt detta här när vi kör vårt cykeltema med de små”. Lusten som de lekfulla formerna resulterar i konstrueras här som ett tacksamt redskap för att främja lärandet, det framstår som att det är viktigare att ha glada barn än att fokusera på att de lär sig något. Att lära sig något kan man göra trots att man inte tänker på det, åtminstone så länge man har kul samtidigt.

### **Frivillighet framför tvång**

Något som kan sägas illustrera spänningen mellan fritidshemmets traditionella socialpedagogiska karaktär och den utbildningspedagogiska arenan vilken fritidshemmet befinner sig på idag är hur personalen förhåller sig till om aktiviteterna i verksamheten ska vara frivilliga för barnen att delta i, eller om de ska vara obligatoriska. Det framstår som ett ideal att barnen ska delta i de aktiviteter som personalen har planerat för, samtidigt som de undviker att tvinga barnen att vara med. Både Lina och Kristoffer pratar om en verksamhet där barnen *erbjuds* aktiviteter, där ett mål är att så många som möjligt ska vara med. Det är också något som framträder i en av observationerna där det ses som ett tecken på att det varit en bra aktivitet när den drar många barn, vilket syns i följande uttalande när de utvärderar föregående veckas aktiviteter:

Fredrik: Vad tyckte ni Fia, vad funkade, vad funkade mindre bra?

Frida: Vi hade ju det tillsammans, vi var ju med. [...] Filip hade badminton, och det drog ju några. [...] Och sen så lockade ju biblioteket era treor. (Observation, F-fritidshemmet)

När aktiviteterna under utvärderingen bedöms ha fungerat bra utifrån hur många barn som de ”lockade” eller ”drog” konstrueras ett ideal som innebär att många barn ska vara med på aktiviteterna. Deltagandet ska dock ske av egen fri vilja, inte för att någon tvingar dem till det.

I respondenternas tal framstår det som att det inte är ok att tvinga barnen att delta i aktiviteterna. Diana säger att ”det är väldigt få saker som är till 100% obligatoriskt på vår avdelning” och Kristoffer menar att ”det finns aldrig nåt krav på att de ska vara med på rasterna eller på fritids”. Det förekommer dock tvingande inslag, men när respondenterna pratar om dessa motiverar de mer eller mindre utförligt varför aktiviteten ska vara obligatorisk.

vi har bestämt lite grann så här att småtvinga (skratt) eleverna till exempel på [basketföreningen] har vi nu bestämt att det är från årskurs två till fem, och att vi då säger att alla elever i den åldersgruppen får prova två gånger innan man kan säga att man inte vill [...] det gör vi för att barn ofta säger nej jag vill inte eller de vill, alltså så här, men ofta när man får in dem i aktivitet kan de tycka det är väldigt roligt och vill fortsätta. (Nina)

Att Nina skrattar efter att hon har sagt ”småtvinga” kan tolkas som ett försök att lätta upp stämningen när hon berättar att det finns inslag av tvång på fritids, något som inte ses som helt acceptabelt. Likt tidigare citat från Diana så framträder bilden av barnet som inte vet sitt eget bästa och som inte (ännu) insett att det är roligt att delta i en aktivitet, i det här fallet med den lokala basketföreningen. Pedagogens roll blir att ”småtvinga” barnen till deltagande för att få dem att inse det roliga. När Nina skrattar efter att hon sagt detta, samt det faktum att hon ger ordet en mjukare innebörd genom att sätta ”små” framför ”tvinga” konstrueras bilden av den ideala fritidshemsverksamheten där barnen deltar av egen fri vilja. Man ska egentligen inte behöva tvinga någon att göra något de inte vill, men det kan behövas ibland.

### **Flexibilitetens betydelse för lusten**

Diana menar på att barngruppen har betydelse när man planerar formen för verksamheten och dess aktiviteter, ”vilka metoder man använder för att sträva mot målen i läroplanen är väldigt olika beroende på vilken grupp man har”. Även om målet kan vara detsamma oberoende av vilken barngrupp man har framför sig kan alltså vägen dit se ut på olika sätt. Här talar Diana om anpassning av innehållet i fritidshemmets verksamhet, vilket görs utifrån barngruppen. Bilden av en dynamisk verksamhet som anpassar sig utifrån barngruppen framträder. Det finns ingen allmängiltig metod som kan användas för att nå de uppsatta målen oavsett vilken barngrupp det gäller. Fritidspedagogen blir här någon som behöver kunna anpassa sina metoder för att uppnå målen.

Utöver detta framstår även barnens egna intressen och önskemål som något som styr verksamheten i hög grad. I samtliga intervjuer och observationer har det talats om någon typ av planerade aktiviteter under fritidshemmets tid, men det är inte säkert att det alltid genomförs planenligt. Kristoffer uttrycker att de ”är väldigt flexibla och försöker vara så spontana som möjligt, för vi vill ju verkligen utgå från elevernas intresse”. Med detta uttalande konstrueras en bild av fritidspedagogen som någon som inte håller fast vid en på förhand bestämd planering till varje pris. Det framstår som att det inte är möjligt att utgå från barnens intresse om man inte kan göra spontana anpassningar av verksamheten, och genom en verksamhet där pedagogerna kan vara spontana skapas möjlighet att ta tillvara på barnens intresse, något som är en del för att uppfylla lustidealet.

Detta är något som även Lina förhåller sig till då hon pratar om vilken roll kapitel 4 har i hennes arbete där hon menar att det inte alltid går att planera för hur man jobbar mot

förmågorna. Förmågorna är istället något hon som pedagog har i åtanke i den vardagliga verksamheten där en stor del är ”saker som också sker spontant, som inte är planerade, där det kommer en elev som har, eller flera elever som har ett intresse av att göra nånting där man hjälper dem med att uppfylla den liksom”. Lina likväl som Kristoffer konstruerar sig själv som någon som är spontan för att kunna utgå från barnens intresse. Som tillägg till att vara den som inte hindrar barnens intresse att styra så blir pedagogen i Linas tal också någon som stöttar barnen i det de vill göra.

Att ta tillvara på barnens egna önskemål och stötta dem i deras lekar är något som även Nina menar karaktäriserar hennes arbete, vilket syns i följande citat:

[...] när vi märker att de har ett intresse av att leka skola, sen får de egentligen inte skriva på anslagstavlan men då klistrar vi upp stora papper så de kan skriva där ändå och vi har griffeltavlor med kriterier, det tycker de är jätteroligt, alltså då levererar vi det när vi ser att där är en lek som de börjar tycka är roligt, och då liksom, vi sponsrar (skratt) den leken lite grann. (Nina)

I detta uttalande bekräftas den roll som konstrueras i Kristoffers och Linas tal genom stöttandet av spontana intressen hos barnen. Utöver det så konstruerar uttalandet Nina och hennes kollegor som problemlösare som hittar vägar för att barnen ska kunna göra det de vill, i det här fallet att skriva på anslagstavlan, trots att det egentligen är mot reglerna. Detta citat belyser lustidealet genom att det ideala fritidshemsbarnet konstrueras som någon som har roligt. Denna lek är något som leder till att de har just roligt, och pedagogens arbete styr barnen i denna riktning.

Oavsett vad man har planerat och vad man har satt för mål att uppnå med verksamheten verkar det som att det mesta riskerar att bortprioriteras av plötsligt uppkomna händelser eller förändrade förutsättningar för att man istället strävar efter att uppnå lustidealet. En sådan förutsättning som framträder är vädret, vilket följande citat illustrerar:

Sanela: men Simon dagens innehåll, ska vi bara vara ute, det är så härligt och det är så fin snö (Observation, S-fritidshemmet)

som idag skulle jag egentligen ha liksom lite utebandy, gagaboll som det heter, men jag kommer till skolgården och det är is. Jamen då får man ju anpassa, jamen då tar jag en vattenslang där vi har en bandyrink, spolar så att vi kan få en isbana, slänger på hjälmar på ungarna så kan de åka skridskor där på då, sina vanliga skosulor exempelvis. (Kristoffer)

Fia: Nu missade vi ju denna i måndags, denna

Frida: Ja just det

Fia: För vi var ju ute i solen

Frida: Vi hade glömt skriva in det, eller stod det i planeringen?

Fia: Ja, det stod men vi hade inte alls, för det var ju första dagen det var fint väder.

Så att ja. (Observation, F-fritidshemmet)

Här skapas bilden av en verksamhet där pedagogerna är flexibla för att ta tillvara på möjligheter som ges på grund av de vädermässiga förutsättningarna. Det kan som i Kristoffers fall innebära att en planerad aktivitet ändras till något som är praktiskt genomförbart utan att barnen skadar sig, men det kan också innebära att man prioriterar att njuta av det fina vädret istället för att vara med på en planerad aktivitet. Dessa spontana förändringar av ett planerat upplägg leder inte till någon form av sanktioner, tvärtom ser personalen snarare potentiella fördelar med att förändra verksamheten utifrån påverkansfaktorer som inte kunde förutses. Sanktionerna hade snarare blivit aktualiserade från barnens håll om lusten hade begränsats och de hade tvingats vara inne och därmed inte fått njuta av vädret, eller om de hos Kristoffer hade riskerat att skada sig om ordinarie plan hade följts.

## Samsynsidealet

I respondenternas utsagor i både intervjuer och observationer framträder en diskurs om ett fjärde ideal, nämligen idealet om att ha en gemensam syn på uppdraget, en samsyn. I respondenternas tal om utformningen av deras fritidshemsverksamheter visar det sig bland annat hur de ofta utgår från gruppen de har framför sig snarare än individerna. I läsningen av de transkriberade intervjuerna framträder det också att gruppen är något som personalen förhåller sig till i sin egen roll som en del av ett arbetslag, något som även jag som intervjuare under själva intervjun är en omedveten del av. Detta kan illustreras med följande utdrag från intervjun med Diana:

Patrik: Mm. Och det [att utgå från barnens behov av särskilt stöd] känner du inte att du kan idag i den utsträckningen du vill?

Diana: Nej, det tycker jag inte [...]

Patrik: Kan, kan ni det i någon utsträckning?

Diana: Ja, det kan vi [...]

Inledningsvis i detta utdrag efterfrågas Dianans individuella upplevelse när jag säger ”känner *du*” för att i nästa sekund med ordvalet ”kan *ni*” fråga efter en uppfattning som kan sägas gälla hela arbetslaget. Diana anammar denna övergång i sitt svar genom att byta ut ”jag” mot ”vi”. Det som sker här är att individen i talet blir till en del av en grupp, i det här fallet i form av ett arbetslag med fritidspersonal. Även om det är individens uppfattning som efterfrågas i intervjun så övergår samtalet till att handla om hur gruppen arbetar med denna utmaning.

Vidare kan vi lyfta fram följande citat från Nina:

och då gäller det liksom på något sätt att personalen är ganska konsekvent, för barn är ju barn, de vet precis vem de ska gå till som säger ja när alla andra egentligen har sagt nej (Nina)

Nina konstaterar att ”barn är ju barn” och följer upp med att berätta att de vet vem de ska gå till för att få igenom det de vill. Barn framstår i detta uttalande som strategiska personer som vet hur de ska göra för att komma runt regler och få sin vilja igenom. Att alla i personalgruppen inte bemöter barnen på samma sätt blir till ett problem som går att lösa genom ett konsekvent bemötande från all personal. I ett utdrag från observationen av S-fritidshemmet kan vi se samma tema när de pratar om mellanmålet dagen innan och barn som ville byta platser:

Sanela: igår var det ju nån fler som ville sitta nån annanstans, det var inget du

Simon: det var inget jag märkte. De kommer inte till mig och frågar

Sana: de kom till mig för jag vet inte var de sitter, de försökte

Simon: ja, de vet (skratt). Det är Sana de frågar (Observation, S-fritidshemmet)

Sana är nyanställd och vet ännu inte vilka regler som gäller och var barnen får sitta under mellanmålet. När arbetslaget pratar om hur barnen utnyttjade det genom att fråga henne om de får sitta någon annanstans framträder samma bild av barn som att de utnyttjar de luckor de kan för att få sin vilja igenom. De går inte till Simon som har arbetat där länge och som barnen känner utan de frågar istället Sana som är ny. När samsynen inte finns i hela personalgruppen blir det också till en förklaring varför barnen gör som de gör. Samsynen konstrueras inte bara till ett ideal i talet om bemötandet av och det direkta arbetet med barnen. Lina pratar om planeringen som görs på hennes fritidshem och säger att hon upplever att utvärderingen är bristfällig och vidareutvecklar:

vi har inte kommit överens om på skolan vilket verktyg vi ska använda oss av eller vilket medel, alltså vilken planeringsmall eller liksom hur vi ska gå tillväga. (Lina)

I detta uttalande konstrueras det välfungerande fritidshemmet som en arbetsplats där personalen är överens om hur de ska jobba med planering och utvärdering. Ett ideal framträder där man som fritidspersonal aldrig står själv och utlämnad till sitt eget öde utan där alla är en del av en grupp med en samsyn på uppdraget med vilken samarbetet sker.

## Diskussion

Uppsatsens syfte är att belysa bilden av fritidshemmet som framträder när personalen pratar om verksamheten. Detta syfte kompletteras av frågan om vilka ideal som konstrueras när fritidspersonalen pratar om planering av fritidshemmets verksamhet. I den här avslutande delen av uppsatsen kommer jag inledningsvis kort sammanfatta resultatet, för att därefter diskutera implikationer och potentiella konsekvenser av påvisat resultat. Sist ges förslag på fortsatt forskning och en reflektion över uppsatsens betydelse för fritidshemsdiskursen.

Sammanfattningsvis visar resultatet på fyra olika idealdiskurser som framträder i fritidspersonalens tal om planeringen av fritidshemmets verksamhet; diskursen om lärandeidealet, diskursen om trygghetsidealet, diskursen om lustidealet samt diskursen om samsynsidealet. Lärandeidealet kännetecknas av att respondenterna i sina utsagor strävar efter ett lärande som i någon mån är styrt av läroplanen, antingen för att den har fungerat som underlag för verksamhetens struktur eller för att personalen förhåller sig till att det är Lgr 11 i allmänhet och kapitel 4 i synnerhet som ska styra deras arbete. Diskursen om trygghetsidealet innebär att trygghet för barnen är något som konstrueras som en förutsättning för lärande och något som ses som självklart att barnen ska vara och känna sig. Lustidealet framträder i respondenternas tal som ett raster som läggs över verksamhetens alla delar genom att verksamheten ska bygga på frivillighet och utgå från barnens intressen och som ska leda till att det är kul att vara på fritids. Diskursen om samsynsidealet konstruerar ett ideal där en brist på samsyn i personalgruppen framstår som ett hot mot ett framgångsrikt arbete.

Sammantaget visar resultatet genom de identifierade idealen på att den spänning mellan socialpedagogiska och utbildningspedagogiska värden som påvisats i tidigare forskning (se t.ex. Lager 2018) fortfarande existerar, i denna studie påvisat i fritidspersonalens tal om planeringen av fritidshemmets verksamhet. Att sådant som trygghet framstår som ideal för verksamheten kan sägas vara ett tecken på hur de socialpedagogiska traditionerna fortfarande verkar i den bild av fritidshemmet som konstrueras i talet (jfr. Haglund, 2016). Det framträder även spår av de traditioner som har sina rötter från tiden när barnträdgårdslärarinnor började arbeta i dåtidens fritidshem och förde med sig en syn på barnet som innehavare av en naturlig potential (Rohlin, 2012) när respondenterna inom diskursen för lärandeidealet talar om ett lärande som mer eller mindre kommer av sig



själv (jfr. Ljusberg & Holmberg, 2019). Samtidigt går det inte att säga att det endast är denna bild av lärande som konstrueras; andra utsagor sätter lärandet i förgrunden och strävar på så sätt efter att med planering och genomförande uppnå ett lärande genom de aktiviteter som erbjuds. Oavsett vilken bild av lärandets roll som framträder så konstrueras bilden av fritidshemmets verksamhet som att det ska leda till ett lärande. Det motstånd mot skolifieringen av fritidshemmet som Haglund (2016) visat på framträder således inte så tydligt i denna studie; lärandet som mål och ideal för verksamheten framstår snarare som en naturlig del av fritidspersonalens tal. Inom dagens fritidshemsdiskurs går det sammantaget att se att idealen om trygghet och lust tyder på att en betydande del av fritidshemmets verksamhet fortfarande grundar sig i socialpedagogiska värden, men att personalen är märkbart påverkade av dragningen åt de utbildningspedagogiska värdena i och med att ett lärande hos barnen är ett ideal att eftersträva.

Att samsynen framträder som ett ideal kan ses i skenet av de ökande storlekarna på barngrupperna som Andersson (2013) och Andishmand (2017) visar på i sina studier. Med stora barngrupper blir det svårt för personalen att ägna odelad uppmärksamhet åt ett eller några få barn. Barnen kan mycket väl gå till en annan pedagog för att testa om det får sin vilja igenom där, något som det är svårt att ha kontroll över i en stor barngrupp. Jämfört med en mindre grupp som en ensam pedagog skulle kunna ansvara för så kan samsynen bli viktigare och få en mer avgörande roll för att kunna lita på och veta vad kollegorna gör och säger till barnen när de är så många att man som ensam inte kan ansvara för alla. 2019 förändrades bestämmelserna och från och med den 1 juli samma år får endast legitimerade lärare i fritidshem ansvara för undervisningen, en legitimation som endast personer med adekvat utbildning för att arbeta i fritidshem kan få (Läraryrket, 2019). Intentionerna med denna förändring handlar om att stärka fritidshemmets verksamhet och höja statusen för yrket. Men vad kommer det på lång sikt innebära för personalgruppens samsyn? Kommer det fortsätta vara ett ideal för fritidshemmet, eller riskerar det snarare att segregera fritidshemmets personal där de med efterfrågad utbildning delegerar till obehörig personal? Framtiden och kommande forskning får utvisa om samsyn i hela arbetslaget med olika yrkeskategorier inte längre är något eftersträvansvärt där fritidspedagogens intresse och vilja styr fullt ut, eller om traditionens makt fortsätter och samsynsidealet kvarstår.

Lager (2018) menar att lärarnas tolkning av uppdraget där de strävar efter att utgå från barnens behov och intressen rekontextualiserar en socialpedagogisk diskurs. Utifrån denna uppsats är det svårt att säga varifrån idealet om att utgå från barnen kommer, om det är traditionens makt eller det formaliserade uppdraget i kapitel 4 som klargör att undervisningen ”ska ta sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter” (Skolverket, 2019, s.22). Intentionen med kapitel 4 var att förtydliga uppdraget, inte att förändra det (Skolverket, 2016). Om vi utifrån Lager (2018) utgår från att det ingår att tala om barnens behov och intressen i en socialpedagogisk diskurs kan det alltså ses som att den socialpedagogiska diskursen rekontextualiseras även i styrdokumentet, inte bara i personalens intentioner. Att utgå från barnens intresse och behov kan således bli ett motiv som blir än mer betydande när det kommer från såväl traditioner som det formaliserade uppdraget.

Fritidshemmet är en frivillig verksamhet. Det gäller dels det faktum att det är frivilligt att skriva in sitt barn på fritidshemmet, men även i fritidspersonalens tal om verksamheten i form av aktiviteterna med barnen framträder frivilligheten som karaktäristiskt där barnen ska lockas till att delta i det som personalen erbjuder. Pedagogerna konstruerar en bild av sig själva som att de tar tillvara på barnens intressen och spontant anpassar verksamheten efter vad barnen önskar och vad de själva tror att barnen kommer uppleva som lustfyllt. Att lustidealet får en så framträdande plats i fritidspersonalens tal kan vara en konsekvens av att fritidshemmet karaktäriseras av en frivillighet, samtidigt som personalen sedan 2016 i kapitel 4 har ett förtydligt uppdrag med mål för verksamheten att uppnå. För att få med barnen i de målstyrda aktiviteterna, utan att tvinga dem, blir lusten en avgörande ingrediens genom vilken fritidshemmets socialpedagogiska traditioner kan möta de nya utbildningspedagogiska värdena. Med utgångspunkt i detta resonemang kan det diskuteras om lusten som barnen känner i det enskilda fritidshemmet för personalen blir det som måste vara bärande för verksamheten för att bibehålla yrkets kollektiva traditioner och samtidigt uppfylla det formaliserade uppdraget.

I den internationella utblicken i uppsatsens avsnitt om tidigare forskning erbjöds en inblick i vad intressenter i Nederländerna såg som viktiga mål för en fritidshemsliknande verksamhet där social utveckling ansågs viktigast och där utbildningsrelaterade mål kan vara relevanta (Fukkink & Boogaard, 2020). Frågan är om inte den bild av verksamheten som anses viktig i Nederländerna kan sägas vara samma, eller åtminstone liknande den

bild av fritidshemmet som framträder i denna uppsats i fritidspersonalens tal. Trygghet, relationer och glädje tenderar att fungera som hörnstenarna samtidigt som ett lärande, det vill säga utbildningsrelaterade mål, också är relevanta för verksamheten. Läroplanen är ett politiskt styrdokument som främst uttrycker de politiska intentionerna med skolan och fritidshemmet. I den nederländska studien bestod intressenterna av personal, vårdnadshavare och utbildningsexperter, således var politiker inte en del av underlaget som ledde fram till resultatet. I denna uppsats har personalens tal om det svenska fritidshemmet studerats, och när politikernas närvaro endast manifesteras i styrdokumentet kan omtolkningen resultera i en verksamhet där social utveckling anses viktigast och där utbildningsrelaterade mål kan vara relevanta.

Så här avslutningsvis kan det också vara läge att påminna om Foucaults definition av makt som ”den mångfald av styrkeförhållanden som finns inneboende i – och organiserar – det område där de fungerar” (Foucault, 2002b, s.103). Området som studerats i denna uppsats är fritidshemmet, och mer specifikt genom hur personalen talar om fritidshemmet. Inom detta område verkar olika styrkeförhållanden vilket kan vara organisatoriska förutsättningar, barnen och deras vårdnadshavare och personalens egna övertygelser. Styrkeförhållandena som varit mest framträdande här är dock de socialpedagogiska traditioner som resultatet visar är något som påverkar personalen och således organiserar fritidshemmet. Vi kan dock ana en förskjutning av styrkeförhållandena åt det utbildningspedagogiska hållet. Tillsammans organiserar dessa styrkeförhållanden fritidshemmet och gör det till en lärandearena för barnen som bygger på trygghet, lust och en sammansvetsad personalgrupp.

## **Förslag till vidare forskning**

I denna studie har det med hjälp av diskursanalys av fritidspersonalens tal kunnat identifieras fyra ideal för fritidshemmets verksamhet: lärandeidealet, trygghetsidealet, lustidealet och samsynsidealet. Med utgångspunkt i de idealen hade det varit intressant att utifrån något av idealen fördjupa sig i vad personalen anser att det innebär och hur man kan uppnå det. Speciellt intressant upplever jag det att titta vidare på personalens syn på vad trygghet innebär. Hur definierar de trygghet? Hur vet man när barnen är trygga? Hur arbetar man för att öka tryggheten? Det är något som det skulle kunna studeras vidare på med fortsatt fokus på personalen för att få en djupare förståelse för deras tankar om begreppen som idealen kretsar kring. Det är också ett område som skulle kunna studeras

utifrån barnens perspektiv, något som med fördel görs baserat på att respondenterna ger uttryck för en strävan att utgå från barnens intresse, liksom kapitel 4 som menar att verksamheten ska utgå från elevernas behov, intressen och erfarenheter (Skolverket, 2019).

## **Uppsatsens betydelse för fritidshemsdiskursen**

Jag som författare av denna uppsats kan inte vara sig jag vill eller inte ställa mig utanför diskursen och skriva om den utan att påverka densamma. Uppsatsen är med och konstruerar bilden av fritidshemmets verklighet likväl som att respondenternas tal är med och konstruerar den bilden. Väl medveten om att det är något som sker så har jag tagit ett medvetet beslut att inte vara konsekvent i användandet av begrepp som barn och elever för att i det avseendet inte placera uppsatsen på antingen den socialpedagogiska eller utbildningspedagogiska arenan. Det beslutet tillsammans med studiens slutsatser kan å andra sidan innebära att jag förstärker bilden av fritidshemmet som att det befinner sig mitt i spänningsfältet mellan dessa arenor och på så vis är jag med och konstruerar den verklighetsbilden. Att komma undan detta är som sagt något som är svårt, om inte omöjligt, vilket är något som läsaren av denna uppsats bör vara medveten om.

## Referenser

- Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. I *Utbildning och lärande*, 15(1), s.69-87. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-35484>
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet).
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet).
- Bolander, E. & Fejes, A. (2019). Diskursanalys. I A. Fejes & R. Thornbergs (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3:e uppl., s.91-115). Stockholm: Liber.
- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare – Vetenskapliga tidskrifter*, 2, s.107-131. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet).
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik - en forskningsöversikt*. Malmö: SKL och Kommunförbundet Skåne.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, s.13-26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Foucault, M. (2002a). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2002b). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.

- Fukkink, R. & Boogaard, M. (2020). Pedagogical quality of after-school care: Relaxation and/or enrichment? *Children and Youth Services Review*, 112, Artikel 104903. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104903>
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. I *Educare – Vetenskapliga tidskrifter*, 1, s.64-82.  
[https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20473/Educare\\_2016.1\\_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20473/Educare_2016.1_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and Voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure-Time Teachers Interpreting Their Tasks and Everyday Practice. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), s.86-96.  
<https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19837>
- Holmberg, L. & Kane, E. (2020). Den tacksamma leken – Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), s.92-113. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Högskoleförordning (SFS 2021:245). Utbildningsdepartementet.  
<http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=1993:100>
- Hyldgaard, K. (2008), *Vetenskapsteori: en grundbok till de pedagogiska ämnena*. Stockholm: Liber.
- Kristensson Ugglå, B. (2019). *En strävan efter sanning – Vetenskapens teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem – omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare – Vetenskapliga tidskrifter*, 2, s.51-68.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lager, K. (2019). Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early Child Development and Care*, 189(12), s.2005-2017.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425>

- Ljusberg, A.-L. & Holmberg, L. (2019). Lärare, barn och lärande i kurslitteratur. Ideologiska dilemman i talet om fritidshem. *Educare – Vetenskapliga tidskrifter*, 3, s.17-33. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.2>
- Läraryrskommittén. (2019-07-03). *Legitimationskrav och förändrade behörighetsregler för undervisning i fritidshem*. <https://www.lararforbundet.se/artiklar/legitimationskrav-och-forandrade-behorighetsregler-for-undervisning-i-fritidshem>
- Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité
- Persson, J. & Sahlin, N-E. (2013). *Vetenskapsteori för sanningssökare*. Lund: Fri tanke förlag.
- Rohlin, M. & Pihlgren, A.S. (2011). Det ”fria” barnet. I Klerfelt, A. & Haglund, B. (red.), *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. (s.14-41) Stockholm: Liber.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman: en nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(3), s.1-13. <https://doi.org/10.7577/nbf.315>
- Sjöberg, L. (2014). The construction of the ideal pupil – teacher training as a discursive and governing practice. *Education Inquiry*, 5(4), s.517-533. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23136>
- Skolverket (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem – allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer – Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Fritidshemmet: ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Nya läroplansdelar för fritidshemmet och förskoleklassen: en utvärdering av Skolverkets insatser samt implementeringen av läroplansdelen för fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2020). *PM – Elever och personal i fritidshemmet läsåret 2019/20*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=6599>

Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem – Allmänna råd från socialstyrelsen*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys - Greppbar metod*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Öksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C. & Kjaer, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *Barn*, 32(3), s.107-123.

<https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>



## Bilaga 1 - Intervjuguide

Frågeställning: hur motiverar fritidspersonal sina val i planeringen av verksamhet i fritidshemmet?

Hur jobbar du (ni) med planering?

Vad planerar ni?

Hur bestäms övrigt innehåll (som inte ”planeras”)?

Hur ser en vanlig vecka på fritidshemmet ut för barnen?

Vilken roll har kapitel 4 i ert arbete?

Hur skulle du vilja att det såg ut?

Följdfrågor:

Varför gör ni så?

Hur tänker ni?

Vad är bakgrunden till det?

Vad hoppas ni att det ska leda till?

Vad hindrar?