

Fritidshem eller servicehem?



# Fritidshem eller servicehem?

En etnografisk studie av fritidshem i tre  
socioekonomiskt skilda områden

Catarina Andishmand



© CATARINA ANDISHMAND, 2017

ISBN 978-91-7346-927-2 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-928-9 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Barn och ungdomsvetenskap vid institutionen för pedagogik,  
kommunikation och lärande

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/52698>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Behzad Andishmand

Print: Ineko AB, Källered, 2017

# Abstract

Title: Leisure-time centre or service centre? – An ethnographic study of leisure-time centres in three socioeconomically diverse areas.

Author: Catarina Andishmand

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-927-2 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-928-9 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: educational equity, Giddens, ethnography, leisure-time centre, rural, segregation, social practice, suburban, theory of structuration, urban

In recent decades there has been decreased resources and larger groups of children in the leisure-time centres. Statistics show major differences between leisure-time centres in terms of staff education, group size, staffing levels and the number of children enrolled at each leisure-time centre.

The overall aim of the thesis is to study social practices in leisure-time centres providing after-school care. Based on Anthony Giddens' theory of structuration, an ethnographic study was conducted of everyday life at leisure-time centres in three socio-economically diverse areas. Fieldwork was conducted at each leisure-time centre over the course of one semester. The study shows how children and adults talk about their neighbourhoods and schools. It also shows the actors' notions about the mission of the leisure-time centres, expressed through the actors' talk and interactions, their day-to-day routines and everyday social encounters.

In conclusion, the study shows that the geographic location, resources, staff skills, group sizes and children's socio-economic backgrounds together play major roles in the social practices and activities organised at the leisure-time centres. The social changes and developments of recent decades are noticeable in all leisure-time centres. Housing segregation along with freedom of school choice all had consequences for the leisure-time centres. For children attending the same leisure-time centres, the groups become increasingly homogeneous in line with the children's ethnic and socio-economic backgrounds. The results also show that leisure-time centres with large groups of children have reduced opportunities to provide a good learning environment. It becomes evident that the social practices in the leisure-time centres reproduce the contextual conditions, and risk reproducing structural differences in children's lives.



## Förord

Då var det dags att sätta punkt och tacka de som varit till stöd i arbetet med avhandlingen, men också de vänner och kollegor som bidragit med uppmuntran och hjälp i avhandlingsarbetet. Viktigast av allt, personal, alla barn och föräldrar i de fritidshem jag studerat, tack för att jag fick ta del av er vardag i fritidshemmen! Stort tack till Johannes Lunneblad min huvudhandledare, för att du lät mig ta ut svängarna och sedan tålmodigt väntat på att jag ska hitta tillbaka! Stort tack till Björn Haglund, min bihandledare, för att du alltid tagit dig tid att diskutera mina grubblerier om fritidshem och Giddens!

Stort tack också till de personer som under vägen läst och kommenterat mitt manus i olika sammanhang: Jan Gustafsson, Nils Hammarén, Johan Söderman, Monica Hansen, Finn Calander, Thomas Johansson och Marianne Dovemark. Tack för noggrann läsning och givande respons! Tack också till Lärarförbundet för stipendiet till Åre där jag fick möjlighet att träffa många underbara människor! Till kollegor på IPKL vill jag säga: jag har en arbetsplats som är fantastisk! Till kollegorna i BUKL: ni har gett mig kunskap som berikat och också många roliga efterkväm! Tack till Carin Johansson för att du alltid tagit dig tid att svara på frågor! Med doktorander på IPKL och även på andra institutioner, ingen nämnd ingen glömd, har jag haft seminarier, kurser och samtal som har gjort doktorandlivet roligt och stimulerande!

Ett särskilt tack er som varit mina närmaste doktorandkollegor under åren: Osa Lundberg, Jennie Sivenbring, Per Nordén, Andreas Ottemo, Jonas Lindbäck, Malin Svensson, Lena Andersson, Frida Siekkinen, Natalie Davét, Annika Hellman och Lina Brustad, för trevliga luncher och inspirerande samtal! I synnerhet vill jag tacka min ”partner in crime”, Jennie Sivenbring, sherpa i alla lägen och trogen vän genom forskarutbildningen, som hjälpt mig att förstå ”pussel, speglar, tågresor, träsk och moln så som de bör förstås” (Sivenbring, 2016, s. 12). Vi träffades för längesedan på specialpedagogiska programmet och du har sedan dess varit min sidekick och vän. Du sprang in som nr 384 och jag som 403. Äntligen är loppet kört! Tack också till Malin Svensson (nr 402), vi var ganska jämna på upploppet, sista backen var brant, men du tog dig i mål strax före mig.

Till min familj vill jag säga tack från hela mitt hjärta, för att ni alltid hejat på mig i vått o torrt. Tack till mamma, Marianne, och Liselotte, min syster, för att ni alltid finns där! Till min ”gode man” Behzad, tack för att du alltid bistått med

resurser, både allokativa och auktoritativa! Mina barn, David, Daniel och Jasmina, till er vill jag säga: vad vore livet utan er?

Lindome, 29 augusti, 2017.



# Innehåll

FÖRORD .....	7
DEL I. UTGÅNGSPUNKTER .....	13
1. SEGREGATION OCH VÄXANDE OJÄMLIKHET .....	15
Likvärdig utbildning .....	16
Studiens syfte.....	19
Avhandlingens disposition .....	19
2. FRITIDSHEMMETS FRAMVÄXT.....	21
En helhetssyn på barns utveckling och lärande.....	21
Det livslånga lärandet.....	23
Fritidshem i siffror.....	27
Sammanfattning.....	29
3. FORSKNINGSOVERSIKT.....	31
Sociala villkors betydelse för barns och ungas utbildning.....	32
Boendesegregation och skola .....	33
Platsens betydelse.....	35
Fritidshemmets uppdrag.....	40
Den pedagogiska praktiken.....	42
Sociala relationer .....	45
Sammanfattning.....	47
DEL II. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH STUDIENS GENOMFÖRANDE .....	49
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP	51
Strukturers dualitet .....	52
Rutinisering.....	55
Plats, identitet och social position .....	57
Sammanfattning.....	59
5. STUDIENS GENOMFÖRANDE.....	61
Etnografi.....	61
Urval.....	62
Etnografisk tid och empiri.....	64

Tillträde till fältet.....	65
Etiska överväganden .....	66
Dataproduktion.....	69
Observationer, samtal, fältanteckningar och intervjuer .....	71
Delaktighet i fältet.....	73
Analys .....	75
Textproduktion.....	77
Trovärdighet.....	79
Hantverksskicklighet.....	80
Kommunikativ och pragmatisk validitet.....	81
 DEL III RESULTAT.....	 83
 6. STENBERGA .....	 87
Orten .....	88
Skolan.....	90
Barnen .....	93
Organisatoriska villkor .....	96
Lokala villkor.....	101
Pedagogisk praktik.....	105
Sociala relationer mellan personal, föräldrar och barn.....	108
Normer och värden.....	113
Barnens sociala relationer .....	118
Sammanfattning .....	120
 7. BJÖRKBERGA .....	 123
Orten .....	124
Skolan.....	128
Barnen .....	130
Organisatoriska villkor .....	134
Lokala villkor.....	140
Pedagogisk praktik.....	144
Sociala relationer mellan personal, föräldrar och barn.....	147
Normer och värden.....	150
Barnens sociala relationer .....	154
Sammanfattning .....	158
 8. STRANDBERGA.....	 161

Orten .....	162
Skolan.....	165
Barnen .....	168
Organisatoriska villkor .....	170
Lokala villkor.....	175
Pedagogisk praktik.....	178
Sociala relationer mellan personal, föräldrar och barn.....	181
Normer och värden.....	184
Barnens sociala relationer .....	190
Sammanfattning.....	193
 DEL IV.....	 195
 9. SLUTSATSER OCH DISKUSSION.....	 197
Olika världar - olika villkor.....	199
Platsens strukturella villkor.....	199
Platsens symboliska betydelse .....	203
Olika villkor-olika verksamheter.....	206
Fritidshemmens organisatoriska villkor .....	206
Fritidshemmens lokala villkor .....	209
Olika verksamheter – olika möjligheter .....	212
Pedagogiska relationer.....	212
Oavsedda konsekvenser.....	214
Avslutande reflektioner.....	219
Studiens genomförande och implikationer.....	220
 SUMMARY.....	 223
Background .....	223
Aim and research questions.....	225
Previous research.....	225
Theoretical points of departure .....	228
Methodology .....	230
Empirical findings .....	231
Stenberg.....	231
Björkberga.....	233
Strandberga.....	236

Concluding comments .....	237
REFERENSER.....	241

## DEL I. UTGÅNGSPUNKTER



# 1. SEGREGATION OCH VÄXANDE OJÄMLIKHET

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i de senaste decenniernas utveckling mot en ökande etnisk och socioekonomisk segregation vilket har lett till stora skillnader vad gäller barns uppväxtvillkor, utbildning och lärande i vår samtid (Sernhede & Tallberg Broman, 2014; SOU, 2017:35). Den retorik som präglade utbildningspolitiken under tiden efter andra världskriget, då välfärdsåtgärder, och kollektiva mål för samhällsutvecklingen och idén om ”en skola för alla” var starkt förankrad, har vänt. En ideologisk förskjutning, med fria skolval och ökad konkurrens har lett till ökad social skiktning. Decentralisering och kommunalisering av skolor, etablering av friskolor och elevers möjlighet att välja skola, har inneburit större konkurrens och krav på marknadsanpassning för skolor (Ambrose, 2016; Fjellman, 2017; Lundahl, 2017). Tillsammans med en ökande boendesegregation har detta medfört förändrade villkor på samhälls-såväl som på individnivå.

I det svenska utbildningssystemet utgör fritidshem en social och kulturell arena i skärningspunkten mellan grundskola, förskoleklass, hem och fritid. Fritidshemmet är en frivillig verksamhet och har, enligt skollagen, ett dubbelt uppdrag att innehållsmässigt bidra till ökad måluppfyllelse för elever i grundskolan, genom att komplettera förskoleklassen och grundskolans verksamhet. Fritidshemmet ska också tidsmässigt göra det möjligt för föräldrar att förena föräldraskap med arbete eller studier (SFS 2010:800, s.4).<sup>1</sup> Mer än 80 procent av alla barn, i åldern sex till nio år, deltar i den frivilliga fritidshemsverksamheten idag. Fritidshemmet är således en viktig del av många barns vardag. Sedan 1990 har antalet barn i fritidshemmen ökat med mer än 350 000. Det är alltså idag, i långt större utsträckning än tidigare, barn skapar mening om sig själva och andra i fritidshemmet.

Fritidshemmet ska erbjuda barnen en likvärdig verksamhet som är av god kvalitet och som utmanar alla barns potential. Fritidshemmet ska erbjuda barn en meningsfull fritid och stimulera deras utveckling och lärande samt sträva efter att uppväga skillnader i barns olika förutsättningar att tillgodogöra sig

---

<sup>1</sup> Fritidshemmet styrs av skollagen (SFS 2010:800) (kapitel 1-6 samt 14). Dessutom ska fritidshemmet tillämpa del 1 och 2 av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011a). Fritidshem vid specialskolor och sameskolor ska tillämpa specialskolans respektive sameskolans läroplaner. Fritidshemmet har sedan 2016 en egen del i läroplanen.

utbildningen i fritidshem och grundskola (SFS 2010:800). För att barnen ska ha möjlighet att uppleva utbildningen i fritidshemmet som meningsfull, attraktiv och stimulerande, ska den vara trygg och utformas utifrån barns olika förutsättningar och behov av omsorg. I ett alltmer segregerat samhälle där ekonomiska, sociala och kulturella skillnader ökar har fritidshemmet därmed ett betydande uppdrag som en viktig verksamhet för att utjämna skillnader i barns sociala bakgrund.<sup>2</sup>

Fritidshemsverksamhet runt om i Sverige uppvisar enligt Skolinspektionens (2010) rapport *Kvalitet i fritidshem*, stora skillnader när det gäller förutsättningar, verksamhet och kvalitet.<sup>3</sup> Rapporten visar att fritidshemmets möjligheter att kompensera för barns olika livsvillkor under de senaste femton åren har försvagats genom bristande förutsättningar i form av minskade resurser och större barngrupper. Stora regionala skillnader mellan fritidshem visar sig också i statistiken när det gäller personalens utbildning, gruppstorlek, personaltäthet och hur stor andel av skolbarnen som är inskrivna inom fritidshem. Tydligt är att de resurser som satsats på fritidshem de senaste åren inte är tillräckliga. (Boström, Hörnell, & Frykland, 2015; Falkner & Ludvigsson, 2016; Lorentzi, 2012; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2012a).

### Likvärdig utbildning

Likvärdighet är ett begrepp som används flitigt i den politiska debatten men också i forskning och på andra samhällsarenor. Precis som med många andra begrepp kommuniceras och används det i skilda sammanhang för att argumentera för jämlikhet, enhetlighet och individers rättigheter. Det är ett begrepp som kan förefalla ha en tydlig positiv innebörd och därför inte behöver definieras. Det är också ett begrepp som används utifrån olika politiska syften. Likvärdighet kan tolkas som att alla ska ges likvärdiga förutsättningar till en god och likvärdig utbildning, oavsett bakgrund och uppväxtvillkor. Det kan även tolkas som valfrihet för alla när det gäller olika utbildningsalternativ och individers lika möjligheter (Englund, 2008).

---

<sup>2</sup> Med begreppet kultur syftar jag till det ”bredare social-antropologiska kulturbegreppet det vill säga såväl ekonomiska och sociala strukturer som levnadssätt, beteende, värderingar, kön och allt som detta inbegriper” (Lorentz & Bergstedt 2006:16).

<sup>3</sup> Skolverket definierar begreppet kvalitet utifrån hur väl verksamheten: uppfyller nationella mål, svarar mot nationella krav och riktlinjer, uppfyller andra uppsatta mål, krav och riktlinjer förenliga med de nationella, kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar (Skolverket, 2001).



## SEGREGATION OCH VÄXANDE OJÄMLIKHET

Innebörden i begreppet likvärdighet har förändrats över tid, framförallt i de senaste decenniernas utbildningspolitik (jfr Englund & Quennerstedt, 2008). Likvärdighet i det mer centraliserade skolsystemet syftade på den enskilda individens möjlighet till jämlikhet, i meningen lika utfall, medan innebörden i begreppet idag har ersatts av ”principen om likvärdighet, i meningen lika möjligheter” (Dahlstedt, 2007, s.35). I forskning om utbildningssystemet framkommer att det idag är individen före kollektivet som betonas (Axelsson, 2014), vilket samspelar med utbildningspolitiska strävanden där måluppfyllelse och betyg kommit att spela en allt större roll för bedömning av skolors kvalitet (jfr Englund, 2008).

Någon entydig definition av begreppet ”likvärdig utbildning” finns inte beskrivet i skollag, förordningar och läroplaner. I läroplanen tillägnas begreppet en egen rubrik och har en central plats i fritidshemmets uppdrag. Likvärdighet kan enligt skollagen (SFS 2010:800) belysas utifrån tre aspekter: lika tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildningen och lika utbildning i kraft av kompensatoriska insatser (Skolverket, 2012b). Innebörden av begreppet likvärdig blir för fritidshemmet som institution och verksamhet problematisk då tillgängligheten för alla barn är ett mått på likvärdighet. Fritidshemsverksamheten efter skoldagens slut är en frivillig verksamhet som omgärdas av regler för vem som har rätt till denna verksamhet. Det innebär att det finns grupper av barn som inte har tillgång till fritidshemsverksamhet efter den obligatoriska skoldagens slut. Fritidshemsverksamheten kan därmed inte sägas vara likvärdig i bemärkelsen att den erbjuder alla barn möjlighet att nå grundskolans kunskapsmål genom den verksamhet som sker före och efter den obligatoriska skoldagens slut.<sup>4</sup>

Utbildningen i fritidshem kan vara likvärdig i det avseende att den följer nationella regelsystem samt har en läroplan som är gemensam för all fritidshemsverksamhet. Fritidshems likvärdighet handlar därigenom om hur fritidshemmet kan erbjuda elever en meningsfull fritid samt stimulera deras utveckling och lärande och på detta vis sträva efter att uppväga skillnader i elevers olika förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen i fritidshem och skola (jfr SFS 2010:800). Fritidshemmets uppgift blir då att erbjuda barn möjligheter att få en utmanande och meningsfull fritid, där barns olikheter,

---

<sup>4</sup> Formuleringen att alla har rätt till en likvärdig utbildning (i fritidshem) gäller oftast inte för de barn, där ena föräldern uppbär försörjningsstöd eller är föräldraledig. Enligt skollagen ska elever dock erbjudas utbildning i fritidshem, om de av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling i form av sådan utbildning (SFS 2010:800).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

intressen och erfarenheter tas tillvara, verka för social jämlikhet och kompensera för ojämlika förhållanden i barns uppväxtvillkor.<sup>5</sup>

Likvärdighet i fritidshem kan därmed förstås utifrån olika aspekter av kvalitet i förhållande till resurser och villkor, organisation, det innehåll och lärande fritidshemmet som institution har som uppgift att erbjuda. Likvärdighet i fritidshem handlar då om hur barn utifrån sina olika förutsättningar, kan erbjudas en verksamhet som utmanar alla barns potential och att utbildningen i fritidshem bidrar till att alla barn ges samma möjligheter inför framtida studier, samhällsliv och medborgarskap (jfr Skolverket, 2006; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002).

Det är mot denna bakgrund som jag, utifrån ett intresse för fritidshemmets möjligheter att erbjuda en likvärdig utbildning, vill studera platsens betydelse för fritidshemmets verksamhet. För att undersöka detta har jag under tre terminer, genom etnografiskt fältarbete, studerat den frivilliga fritidshemsverksamheten efter den obligatoriska skoldagens slut i tre kommunala grundskolors fritidshem. Jag har valt fritidshem med olika socioekonomisk profil i tre olika kommuner, för att genom empiriska exempel belysa hur den sociala praktiken gestaltas utifrån fritidshemmets specifika villkor. Urvalet syftar således till att skapa en kontrast samt visa på variationen och nyanserna i de studerade fritidshemmen.

Av särskilt intresse för studien är därmed hur vardagen i fritidshemmen organiseras och hur fritidshemmets aktörer (personal, föräldrar och barn, men också externa aktörer som riksdag och regering och skolornas huvudman) bidrar till att skapa, transformera, reproducera och vidmakthålla den sociala praktiken i fritidshemmen.

---

<sup>5</sup> I studien benämns de som är inskrivna i fritidshem för barn även om det i statliga texter numera är begreppet *elever* som används. De som arbetar i fritidshemmet benämns pedagoger eller personal i fritidshem.

## Studiens syfte

Avhandlingens syfte är att studera fritidshemmets verksamhet efter den obligatoriska skoldagens slut, så som den framträder i tre skolkontexter. Syftet är också att beskriva och analysera fritidshemmets möjligheter att erbjuda en likvärdig utbildning. I avhandlingen ställs följande forskningsfrågor:

- Hur omtalas och gestaltas skola och närområde av vuxna och barn?
- Vilka föreställningar om fritidshemmets uppdrag kommer till uttryck genom aktörernas tal och handling?
- Hur omtalas och gestaltas sociala relationer i fritidshemmet mellan personal, föräldrar och barn?

## Avhandlingens disposition

Inledningsvis har jag presenterat avhandlingens utgångspunkter, övergripande syfte och studiens specifika frågeställningar. Nästa kapitel syftar till att ge en kort historik och bakgrund till det som idag utgör fritidshemmets verksamhet, samt aktuell statistik om fritidshem. I kapitel tre redogörs för tidigare forskning. Fokus för forskningsgenomgången är dels studiens övergripande kontext, det vill säga en del av den forskning som har belyst barn och ungas uppväxtvillkor i relation till utbildning. Dels studier av fritidshemmet med fokus på dess uppdrag och innehåll tillsammans med forskning om sociala relationer i den vardagliga praktiken. Kapitel fyra behandlar studiens teoretiska utgångspunkter, där Anthony Giddens (1984) teori om strukturers dualitet är central. I kapitel fem beskrivs studiens genomförande. Jag redogör där för den etnografiska ansatsen, urval, etik och dataproduktion samt för ett resonemang om validitet i etnografiska studier. I del tre av avhandlingen redovisas och analyseras det empiriska materialet. Här presenteras också studiens tre sociala miljöer, skolor och fritidshem. Resultatdelen innehåller tre kapitel (kapitel sex, sju och åtta) som belyser vardagen i de studerade fritidshemmen med utgångspunkt i avhandlingens centrala frågeställningar. I kapitel nio sammanfattas och diskuteras studiens slutsatser. Kapitlet avslutas med reflektioner kring studiens kunskapsbidrag och genomförande samt studiens implikationer.



## 2. FRITIDSHEMMETS FRAMVÄXT

För att förstå de kontextuella villkor fritidshemmet som verksamhet befinner sig i vill jag här ge en kort historik och bakgrund till det som utgör fritidshemmets verksamhet. Den praktik som tar gestalt inom ramen för fritidshemsverksamheten har utvecklats under inverkan av olika politiska ideologier där utbildningspolitik, familjepolitik och arbetsmarknadspolitik haft stort inflytande över hur verksamheten utformats (jfr Fredriksson, 1993; Gustafsson, 2003; Rohlin, 2012; Svensson, 1981). Genom att placera in fritidshemmet i ett historiskt sammanhang kan fritidshemmets sociala praktik förstås i ljuset av influenser bortom institutionen. Jag kommer i detta kapitel belysa några av de centrala händelser i fritidshemmets historia som inneburit förändrade villkor för fritidshemmet, inte minst i relation till utbildningssystemet. Vidare redogör jag för statistik om fritidshem för att belysa förändring över tid, regionala skillnader när det gäller personalens utbildning, gruppstorlek, personaltäthet och hur stor andel av skolbarnen som är inskrivna inom fritidshem. Jag avslutar kapitlet med en sammanfattning.

Fritidshemmets framväxt har beskrivits i flera avhandlingar och andra texter varför jag inte här kommer att redogöra för perioden från det som under senare delen av 1800-talet kom att utgöra fritidshemmets verksamhetsfält, fram till Barnstugeutredningen. Jag tar därmed avstamp i det som kan betecknas som början till det ”moderna fritidshemmet”, vilket under 1960-talet etablerades som svar på ett ökat samhälleligt ansvar för barns socialisation. Vid denna tid tar utbyggnaden av fritidshem fart i och med den industriella utvecklingen och kvinnors ökade inträde på arbetsmarknaden. Verksamheten som tidigare benämnts eftermiddagshem och haft en stark koppling till förskolan byter namn och betecknas nu fritidshem.

### En helhetssyn på barns utveckling och lärande

Den industriella utvecklingen under 1960-talet med ökad rörlighet in till städerna leder till byggandet av ”miljonprogrammet” som ett försök att komma tillrätta med bostadsbrist och fattigdom. Bostadsbyggandet under 1960-1970-talet får konsekvensen att bostädernas upplåtelseform kommer att vara styrande för vem som kommer att bo var. Skillnader i boendet mellan olika sociala grupper leder till fysisk åtskillnad mellan människor framförallt utifrån inkomst.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Dessa urbaniseringsprocesser leder bland annat till en kraftig nedgång av antalet skolor, framför allt på landsbygden.<sup>6</sup> Nya och skilda uppväxtvillkor genom bland annat storstädernas miljonprogram och vad ”anhopningen av jämnåriga barn i bostadsområden innebär för barnens sociala utveckling” oroar (Liljeström, 1973, s. 46) och ambitionen att utjämna olikheter och avskaffa sociala klyftor blir nu mer uttalad (Tallberg Broman et al., 2002). I *Barns fritid-fritidsverksamhet för 7-12 åringar* (SOU 1974:42, s. 34) skrivs:

... urbanisering och ökad geografisk rörlighet, familjesplittring och den ökande andelen barn med enförälder, tätbebyggelsen med en ofta ensidig social och åldersmässig skiktning av människorna. Denna utveckling medför problem både i de nya bostadsområdena som ännu inte funnit sin form och i de områden som utglesas.

Både förskola och fritidshem ses som viktiga institutioner för att skapa likvärdiga livsvillkor för barn och samtidigt förs vikten av jämställdhet mellan kvinnor och män fram. Som exempel ges alla föräldrar, oavsett kön, möjlighet att ta hand om sina barn genom en lagändring 1974. Flera statliga utredningar tillsätts som får betydelse för fritidshemmet. I SOU 1974:42, argumenteras för en utbyggnad av fritidshem med orden:

Det är troligt att fler fritidshem skulle bidra till en ökning av förvärvsintensiteten så att den för kvinnor med barn i åldern 7-10 år närmade sig den för kvinnor med barn i åldern 11-16 år. (SOU, 1974:42, s. 361)

Under 1970- talet blir begreppet *helhetsyn* när det gäller barns utveckling och lärande framträdande i de utredningar och betänkanden som följer (t.ex. SOU 1974:42; SOU 1974:53) och förskola, grundskola och fritidshem ska utgöra en helhet (Rohlin, 2001; SOU 1991:54). En idé om en ny organisationsmodell för den framtida (skol)barnomsorgen där fritidshemmen lokalmässigt ska integreras i grundskolan förs fram (SOU 1974:42). Organisationen innebär att fritidspedagogerna får ett ansvar som ”spindeln i nätet” i skolans omsorgsansvar för barnen.<sup>7</sup>

I *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12 åringar* (SOU 1974:42) skrivs: ”En helhetsyn på barnet och barnets uppväxtvillkor liksom insikten om att det är i förhållandet mellan människor som de viktiga uppväxterfarenheterna ligger skall vara styrande för de insatser som görs för barnet” (1974:42, s. 99). Den

---

<sup>6</sup> Kommunblocksreformen 1962.

<sup>7</sup> Fritidspedagogers yrkesroll utformades, i den statliga fritidspedagogutbildning som startades 1964, utifrån fritidshemmets uppdrag att komplettera hemmet och erbjuda omsorg i en pedagogisk miljö.

pedagogik som förespråkas i och med Barnstugeutredningen, är en dialogpedagogisk modell där samspel och hänsyn till barnets förmågor betonas och den vuxne talar *med* barn och inte *till* barn (jfr Andersson, 2013). Samtidigt sker en förskjutning av fritidshemmets uppdrag, genom att tydliggöra att förskola och fritidshem inte enbart ska ge omsorg åt barn vars föräldrar förvärvsarbetar utan också stödja och komplettera hemmet genom sitt pedagogiska uppdrag (Rohlin, 2001). Fritidshemmet får i och med detta det dubbla uppdrag det än idag har, att göra det möjligt för föräldrar att förvärvsarbeta eller studera samtidigt som barnen ska stimuleras i sin utveckling och erbjudas möjlighet att utveckla en meningsfull fritid. Fritidshemmet blir därmed en institution med eget innehåll och mål. Socialstyrelsen tar 1988 fram ett pedagogiskt program för fritidshem där mål, innehåll och former för fritidshemsverksamheten tydliggörs. I det pedagogiska programmet beskrivs tydliga krav på att grundskola och fritidshem ska samverka, sträva mot samma mål och komplettera varandra (Socialstyrelsen, 1988) med betoning på barns rätt till en trygg och innehållsrik fritid och omsorg.

En utbyggnad av både förskola och fritidshem sker och från mitten av 1960-talet fram till 1998 ökar antalet barn i förskola och fritidshem, från att vara några tusen under 1960-talet till cirka 300 000.<sup>8</sup> En stor socialpolitisk satsning genom utbyggnad av barnomsorgen sker alltså under en relativt kort period.

## Det livslånga lärandet

1990-talets ekonomiska kris, får stora effekter på den offentliga sektorn. Bestämmelserna för statsbidrag förändras 1994 vilket innebär att från att ha erhållit riktade statsbidrag, får kommunerna nu istället en summa att fördela mellan sina kommunala verksamheter, vilket får som konsekvens att det blir stora variationer mellan kommuner i landet. Den dåvarande borgerliga regeringen öppnar samtidigt upp för fria skolval och ökad konkurrens.<sup>9</sup> Sverige får ett decentraliserat system med mål- och resultatstyrning, där inflytandet förflyttas från statlig till kommunal nivå (Lundahl, 2005). De reformer som genomförs är starkt influerade av nyliberala marknadsprinciper för konkurrens och valfrihet inom den privata sektorn och har kommit att betecknas som New Public Management (NPM) (Lane, 2000).

---

<sup>8</sup> Källa: Barnomsorgsstatistik, SCB.

<sup>9</sup> Skolval innebär också att en elev bär med sig en summa pengar som flyttas med eleven om eleven väljer en annan skola.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

En ansträngd ekonomi påskyndar behovet av en samordning av omsorgen för yngre barn i grundskolan vilket medför att fritidshemmen drabbas av besparingar som tar sig uttryck i att lokal- och personalkostnader minskar (Calander, 1999). Genom att integrera fritidsverksamheten i skolbyggnaderna ska skolan nu: ”skapa förutsättningar för lärande genom att arrangera sammanhang och miljöer där individen aktivt kan tillägna sig kunskap och där kunskap snarare ses som en process än produkt” (SOU 1997:21, s. 73). I samband med omstruktureringen av svensk utbildning beslutas 1996 att förskola, förskoleklass och fritidshem ska integreras i ett samlat utbildningssystem. Denna omstrukturering är en del av ett globalt policyparadigm och kan förstås som en respons gentemot en ökad ekonomisk och kulturell globalisering (Ball, 2009). En strukturell princip om *det livslånga lärandet* träder fram och blir en av de ledande principerna i omstruktureringen av utbildningssystemet (Dahlstedt, 2007; Gustafsson, 2003). Begreppet *livslångt lärande* introducerades av UNESCO under 1960-talet (Rubenson, 1996) och avsåg då en fortgående individuell bildningsprocess med humanistiska förtecken. En förskjutning av innebörden i begreppet sker under 1990-talet med starka ekonomiska drag.

Ansvaret för barnomsorgen förs 1 juli 1996 över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet (Skolverket, 1999a). Förskolan som tidigare varit en del av kommunens socialtjänst blir en integrerad del av utbildningssystemet och detta beskrivs som: ”ett steg i en strävan att skapa förutsättningar för en förskola som kan inta sin rättmätiga plats som det första steget i det livslånga lärandet” (Proposition 1997/98:93, s. 8). Den nya skolformen förskoleklass införs för 6-åringar 1998. Som ett led i förändringen revideras läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994) och anpassas för att gälla också förskoleklassen och fritidshemmet (Utbildningsdepartementet, 1998a). Förskolan får samtidigt en egen läroplan (Lpfö 98). Argument för att införa en nationell läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998b) är att det ska bidra till större jämlikhet och högre pedagogisk kvalitet. För att förtydliga hur fritidshemmen ska tillämpa läroplanen ersätts 1999 det pedagogiska programmet för fritidshem med *Allmänna råd och kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 1999a). I samband med dessa förändringar träder en ny terminologi fram inom (skol)barnomsorgen, med begrepp som skolledare och barnomsorgschef istället för rektor och föreståndare, föräldrar blir kunder och skolor blir resultatenheter (Rohlin, 2001).



## FRITIDSHEMMETS FRAMVÄXT

Fritidshemmets uppdrag förändras från att tidigare i första hand ha varit ett komplement till hemmet, till att nu få uppdraget som komplement till grundskolan. Detta medför att antalet fritidspedagoger som arbetar i grundskolan ökar samtidigt som villkoren för fritidspedagoger som tjänstgör under den obligatoriska skoldagen förändras (jfr Andersson, 2013; Gustafsson, 2003; Hansen, 1999). Det sker en kraftig ökning av antalet barn som är inskrivna i fritidshem som en konsekvens av förskoleklassens införande tillsammans med stora barnkullar. Antalet barn som är inskrivna i fritidshem 1998 är 301 033 barn vilket är 56 procent av de yngre skolbarnen mellan sex och nio år, en ökning med 14 procent jämfört med 1997 (Torstensson- Ed & Johansson, 2000). Barngruppsstorleken ökar samtidigt från att 1997 ha 26.2 barn per grupp till 29.4 barn per grupp 1998 (Skolverket, 1999b).

Under 1990-talet är fritidshemmen den barnomsorgsform som ökar mest (Skolverket, 1999b) och som ett led i det utbildningspolitiska målet att det livslånga lärandet ska omfatta alla infördes maxtaxereformen 2002, vilket utökar kommunernas ansvar och skyldighet att erbjuda omsorg. Den utbildningspolitik som vid denna tid förespråkar ett livslångt lärande som omfattar alla leder till att satsningar görs på framförallt förskolan. Som exempel så framförs både utbildningspolitiska och familjepolitiska motiv för maxtaxereformen 2002 (Skolverket, 2013a). Syftet är att öka likvärdigheten i tillgång till (skol)barnomsorg. Samtidigt infördes andra reformer i samma anda. Barn till arbetssökande föräldrar får rätt till 15 timmar i förskolan (proposition 1999/2000:129). Ett år senare får även barn till föräldralediga denna rättighet. 2003 får fyra- och femåringar enligt skollagen rätt till allmän förskola som ska omfatta minst 525 avgiftsfria timmar om året. Skolbarn omfattas dock inte av rätten till omsorg ett visst antal timmar i veckan utan är beroende av föräldrars förvärvsarbete eller studier. Förskolan ses som en rättighet för alla och familjens ekonomi ska inte vara ett hinder för detta. Reformerna leder till att antalet barn i förskola och fritidshem kraftigt ökar.

Sedan 2003 tillämpar landets alla kommuner maxtaxa och för inkomstbortfallet kompenseras kommunen ekonomiskt genom statsbidrag. I efterhand visar det sig att många kommuner fördelade statsbidraget till fördel för förskoleverksamheten (Skolverket, 2007a).

De nationella valfrihetsreformerna under 1990-talet får ett mycket stort genomslag. Medlemsländerna i EU enas år 2000 om en gemensam utbildningspolitik som får konsekvenser för Sveriges utbildningspolicy. Flera

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

utbildningspolitiska reformer föreslås och genomförs i Sverige med en betoning på kunskap och undervisningens värde för ekonomin (Sjöberg, 2009).

De utbildningspolitiska reformer som genomförs har stor inverkan på skolans praktik – såsom utvecklingen av skolinspektionen (SOU 2007:101), införande av betygsliknande omdömen, betyg tidigare i åldrarna och utökningen av den nationella provpraktiken (Sjöberg, 2010). Andra förändringar som inverkar på både lärarnas uppdrag och vardag är också revideringen av läroplanerna för de obligatoriska skolformerna.

Skolverket utarbetar 2007 nya allmänna råd och kommentarer, *Kvalitet i fritidshem*, och understryker då kvalitetsgranskning, nationella mål och riktlinjer i skollag och läroplan som viktiga för att nå god kvalitet i fritidshemmet (Skolverket, 2007b).

Fritidshemmets styrdokument genomgår 2010 radikala förändringar i och med den nya skollagen.<sup>10</sup> Fritidshemmet får ett eget kapitel i skollagen, kapitel 14, och en närmare koppling till förskoleklassen och de obligatoriska skolformerna. I styrdokumentet får fritidshemmet också ett tydligare fokus på lärande och kunskap och tillskrivs därmed en ökad betydelse för det svenska utbildningssystemet. För fritidshemmets barn och pedagoger används begreppen elever och lärare och den verksamhet som ska bedrivas benämns undervisning. Utbildningen för lärare i fritidshem förändras också 2011. Från att tidigare erhållit en lärarexamen med inriktning mot till exempel lägre åldrar eller mot fritidshem förändras utbildningen till grundlärare med inriktning mot fritidshem med behörighet att undervisa i ett praktiskt-estetiskt ämne upp till skolår sex. Ett tydligare fokus på lärande och kunskap i fritidshemmets uppdrag beskrivs syfta till att likställa fritidspedagogik med andra skolämnen. Skolinspektionens rapport (2010) är tydlig på denna punkt: "Fritidshemmets uppdrag bör förtydligas i de statliga styrdokumentet särskilt när det gäller lärande- och utvecklingsuppdraget" (2010, s 33).

I revideringen av de allmänna råden från 2007 som sker 2014, ändras begreppen pedagog och barn, med hänvisning till skollagen, till elev och lärare. Ett förtydligande görs dock: "Texterna i läroplanen är formulerade med utgångspunkt i skolans verksamhet, och detta innebär att personalen i fritidshemmet behöver tillämpa skrivningarna i läroplanen inom ramen för fritidshemmets verksamhet" (Skolverket, 2014, s. 21).

---

<sup>10</sup> (SFS 2010:800).

## Fritidshem i siffror

Satsningar på omsorg för skolbarn har på senare år expanderat kraftigt till att läsåret 2016/17 omfatta 84 procent av alla sex- till nio-åriga barn (Skolverket, 2017). Kommunen är skyldig att tillhandahålla utbildning i fritidshem för barn till och med vårterminen det år de fyller 13 år. Andelen inskrivna barn i åldern tio till tolv år är dock betydligt lägre än för barn mellan sex till nio år. Hösten 2016 gick 478 000 barn i fritidshem, en ökning med 16 000 barn på ett år och närmare 150 000 barn på tio år (Skolverket, 2017). Jämfört med siffror från 1990 har det skett en ökning av antalet barn i fritidshem med mer än 350 000 och en ökning av gruppernas storlek med mer än 20 barn per grupp. Denna höga utbyggnadstakt har emellertid inte åtföljts av samma tillskott av resurser. I takt med att allt fler barn fått tillgång till fritidshemsverksamhet har resurserna minskat, antalet fritidshem blivit färre och lett till att grupperna blivit större. Statistik från 2017 visar att det i snitt går 12,6 elever per anställd och 40 barn per grupp (Skolverket, 2017).

Stora regionala skillnader mellan fritidshem visar sig i statistiken när det gäller hur stor andel av skolbarnen i åldern sex till nio år som är inskrivna i fritidshem. I storstäder är 88 procent av eleverna inskrivna i fritidshem. För glesbygdskommuner är siffran 71 procent. Stora regionala skillnader visar sig också i antalet barn per grupp. Kommungruppen storstäder har 45,2 barn per grupp och glesbygdskommuner 27,5. När det handlar om personalens utbildning, visar det sig att förortskommuner till storstäderna i snitt har lägst andel årsarbetare med pedagogisk högskoleexamen (30 %). För fritidshem i glesbefolkade regioner återfinns den högsta andelen årsarbetare med pedagogisk högskoleexamen (55 %). Fritidshem i glesbygdskommuner har också lägst antal elever per anställd medan fritidshem i storstäder har högst. Kommungruppen ”förortskommuner till storstäder” har i genomsnitt högst antal elever per anställd med 13,3, och glesbygdskommuner har lägst med 11,5. (Skolverket 2017).

En stor förändring har skett efter 1990-talets skolreformer vad gäller antalet elever som utnyttjar rätten att välja skola. Utifrån statistik från Skolverket<sup>11</sup> gick under läsåret 1992-1993 endast en procent av eleverna i Sverige i icke kommunala grundskolor. Siffror från 2015 visar att 14 procent av antalet elever

---

<sup>11</sup> Statistik från Skolverket. Hämtat 2016-01-23. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/elever-i-grundskolan-lasar-1992-93-1.27468>

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

i grundskolan valt fristående huvudman. Detta innebär att det är en stor andel av de elever som deltar i fritidshemsverksamhet i Sverige, som har plats i fritidshem i enskild regi, en konsekvens av att plats i fritidshem erbjuds på den skola eleven går.<sup>12</sup> I storstäder och förortskommuner är det vanligare att eleverna går i ett enskilt drivet fritidshem. Antalet barn i grupperna har också här de senaste åren blivit större och det är fler elever per anställd i enskilt drivna fritidshem jämfört med kommunalt drivna fritidshem. I enskilt drivna fritidshem är antalet årsarbetare med pedagogisk högskoleexamen på fritidshem lägre än för kommunala skolor (Skolverket, 2017).

Siffrorna visar att barngruppsstorlek och personaltäthet varierar starkt mellan olika kommuner och skolor. Sedan decentraliseringen av skolväsendet har kommunerna själva frihet att besluta om barngruppernas storlek vilket medfört att detta tillsammans med personaltäthet kommit att variera mellan kommuner och från skola till skola. I den tidigare detaljstyrda fritidshemsverksamheten under 1970- och 1980-talen angavs två vuxna på 15 barn som lämpligt. För fritidshem i Sverige finns idag inga regler och begränsningar för antalet barn i barngrupperna.

När det gäller personalens utbildning för arbete i fritidshem har Sverige en förhållandevis hög andel högskoleutbildad personal i jämförelse med andra europeiska länder (Plantenga & Remery 2013, 2017). I den senaste översikten av tillgång och kvalitet i skolbarnsomsorg i 27 EU länder, gjord av Janneke Plantenga och Chantal Remery (2017) framkommer emellertid att Sverige i förhållande till övriga länder har högst antal inskrivna barn i varje grupp. I Skolverkets statistik görs det dock ingen åtskillnad mellan *högskoleutbildad personal* och *högskoleutbildad personal med inriktning mot fritidshem*, vilket då kan bli missvisande i och med att den utbildning med inriktning mot fritidshem och fritidshemsverksamhet som finns i Sverige och Norden är unik, i relation till andra länder.<sup>13</sup> Utanför Norden har fritidsverksamhet mest karaktären av tillsyn och personalen har oftast ingen eller endast kortare utbildning (Meijvogel & Petrie, 1996; Plantenga & Remery 2013, 2017).

---

<sup>12</sup> I Sverige finns 4 194 fritidshem, varav 658 i enskild regi (Skolverket 2015a).

<sup>13</sup> Sedan hösten 2011 ges grundlärarlärutbildning med inriktning mot fritidshem och omfattar 180hp.

## Sammanfattning

Det ”moderna fritidshemmet” som under 1960-talet etablerades som svar på ett ökat samhälleligt ansvar för barns socialisation och som idag av många ses som en social rättighet, är en del i den social- och arbetsmarknads- och utbildningspolitik som bedrivits där kostnaden för barnens vistelse nu till stor del subventioneras av staten.<sup>14</sup> Idag har grundskola och fritidshem en nära anknytning via styrdokument och lokaler. I ett historiskt perspektiv har dock fritidshem och förskola stått varandra närmare både pedagogiskt och lokalmässigt.

Två linjer blir synliga i relationen mellan fritidshem och grundskola, i genomgången av fritidshemmets historia. Dels ses grundskola och fritidshem som kompletterande, en helhet där lärande och utveckling är förenat. Dels så ses grundskola och fritidshem som två kontrasterande verksamheter där fritidshemmet står för fritid, som fri ifrån plikter, och grundskola som arbete och plikt (jfr Rohlin, 2012).

Som jag visat i detta kapitel så har ekonomiska och organisatoriska förändringar lett till förändrade villkor för fritidshemmets verksamhet med större barngrupper och minskade ekonomiska resurser. Samtidigt har utbildning och kunskap fått en allt större betydelse för samhällsutvecklingen och inte minst för ungas möjligheter i livet (Harling, 2017; Korp, 2006; Sivenbring, 2016).

---

<sup>14</sup> Fritidsverksamheten finansieras med statsbidrag, kommunernas egna medel och föräldraavgifter. År 2010 täckte föräldraavgifterna 17 procent av kostnaderna för fritidshemmen (Skolverket, 2011b).



### 3. FORSKNINGSOVERSIKT

I detta kapitel presenterar jag tidigare forskning som är relevant för mitt syfte att belysa hur fritidshems kontextuella villkor får betydelse i vardagen på fritidshem i tre olika områden. Översikten av tidigare forskning är framförallt relaterad till en svensk eller nordisk kontext då fritidshemmets verksamhet i Sverige och Norden är unik i jämförelse med andra länder. Forskning om fritidshem utgör en mindre del av svensk utbildningsvetenskaplig forskning, delvis på grund av sin korta historia i relation till grundskolans verksamhet.<sup>15</sup> En annan förklaring kan vara att det inte finns utbildning på högre nivå som master- eller forskarutbildning riktad mot detta fält (jfr Klerfelt & Haglund, 2014).

En teoretisk utgångspunkt i studien är att platsen har betydelse för det som både begränsar och möjliggör handling. Då grundskola och fritidshem har en nära anknytning via styrdokument och lokaler är även forskning om grundskolan relevant för forskningsgenomgången. Jag kommer därför att återge och knyta an till forskning om grundskolan som institution.

Jag inleder forskningsöversikten med en inblick i de studier som jag ser som studiens övergripande kunskapskontext, det vill säga den del av forskningen som har belyst barn och ungas uppväxtvillkor i relation till utbildning. Jag övergår sedan till att redogöra för empiriska studier i fritidshemmet som institution, dess uppdrag och innehåll tillsammans med forskning om sociala relationer i den vardagliga praktiken. Då många av studierna har flera beröringspunkter är det svårt att göra en tydlig avgränsning. Jag har valt att samla forskningsgenomgången under två övergripande rubriker: *Sociala villkors betydelse för barns och ungas utbildning* och *Fritidshemmets uppdrag*. Jag är medveten om att denna presentation långt ifrån täcker den forskning, om sociala villkors betydelse i utbildningssammanhang, som finns inom utbildningssociologisk forskning. Inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet har åtskilliga studier utifrån olika teoretiska perspektiv och med olika metoder, fokuserat hur sociala villkor och utbildningsinstitutioner bidrar till produktion och reproduktion av rådande samhälleliga förhållanden. Det urval jag gjort hoppas jag dock ska ge en aktuell bild av tidigare forskning med anknytning till studiens syfte att belysa hur fritidshems kontextuella villkor får betydelse i vardagen på

---

<sup>15</sup> Mellan 1989 och 2016 har ett tjugotal avhandlingar skrivits inom området som berör fritidshem.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

fritidshem i tre olika områden och fritidshemmens möjligheter att erbjuda en likvärdig utbildning.

### Sociala villkors betydelse för barns och ungas utbildning

Intresset för sociala villkors betydelse för ungas möjligheter, syn på grundskola, framtida utbildning och karriär har sedan 1970- och 1980-talet varit stort. Forskningen började i Sverige då på allvar utvecklas för att bidra med kunskap kring utbildningens medverkan i den sociala reproduktionen (se t.ex. Arnman & Jönsson, 1985; Broady, 1981; Jönsson, Trondman, Arnman & Palme, 1993). Blicken har riktats mot vilka faktorer som är av betydelse för att alla elever ska få en likvärdig utbildning och återkommande resultat i flera studier visar att social bakgrund, kön och var i Sverige man bor har stor betydelse för barn och ungas möjligheter att lyckas i skola och samhälle (jfr Skolverket, 2012b).

Inom den anglosaxiska utbildningssociologin återfinns en lång tradition av kritiska studier av ungas utbildning med ett intresse för produktion och reproduktion av kultur och klass (se till exempel Ball, 1981; Willis, 1977). I Sverige har flera studier med hjälp av till exempel Bourdieu lyft fram hur skolan som socialt fält haft funktionen av att upprätthålla social reproduktion

Ett tidigt svenskt bidrag, riktat till hur olika uppväxtvillkor inverkar på individers val och syn på framtiden, är Göran Arnman och Ingrid Jönssons (1985) undersökning *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende*. Genom att i en kvantitativ kartläggning följa ca 4000 elever under nio år, visar de hur sociala skillnader i samhället återspeglas i de undersökta skolorna vad gäller den sociala sammansättningen av elever.

En fortsättning och fördjupning av Arnman och Jönssons studie gavs ut 1993 av Jönsson, Mats Trondman, Arnman och Mikael Palme. I denna studie skildras tre sociala miljöer och ungdomars skol-, kultur- och vardagsliv under senare delen av 1980-talet. I Mellanstad, Villastad och Bruksort medverkade 1600 elever på fem högstadieskolor i en enkätundersökning. Tillsammans med uppföljande intervjuer med några av ungdomarna visade Jönsson et al. på kulturens och fritidens betydelse för de ungas resonemang om fritid och framtid och ”hur skillnader mellan ungdomars kultur- och fritidsaktiviteter ser ut beroende på social bakgrund, kön och var i Sverige man bor” (Jönsson et al., 1993, s. 13). Studien visade att ungdomarna från de högre sociala skikten hade fritidsaktiviteter som sågs som en investering inför framtiden. Ungdomarna



## FORSKNINGSÖVERSIKT

från de lägre sociala skikten valde fritidsaktiviteter som inte framstod som lika planerade med sikte på framtiden. Ytterligare exempel är Trondmans (1994) avhandling *Bilden av en klassresa* som visar hur klasskillnader upprätthålls av ojämlik social ordning inom utbildningssystemet.

Få studier inom fritidspedagogisk forskning har liknande utgångspunkt att problematisera och relatera den verksamhet som utformas i relation till likvärdighet och sociala villkor. Den första avhandlingen som skrevs inom området, Roland Svenssons (1981) studie *Offentlig socialisation. Det nya fritidshemmet i teori och praktik*, diskuterar och belyser dock fritidshemmets uppdrag i relation till samhällsliga välfärdskriterier. Svenssons avhandling bygger på intervjuer, observationer och skriftliga dokument från 1970-talet. Svensson intresserade sig för den offentliga socialisationens organisatoriska och ideologiska aspekter utifrån ett historiskt och sociologiskt perspektiv och diskuterar den skolintegrerade fritidshemsverksamheten som då var i sin linda. Studien baseras på fältarbete i en försöksverksamhet med utvidgat fritidshem i Upplands-Bro kommun. Bakgrunden till undersökningen, som bedrevs i flera etapper mellan 1976 och 1979, var det förslag som barnstugeutredningen presenterat om ”det nya fritidshemmet” och annan fritidsverksamhet i anslutning till grundskolan. Svensson har i avhandlingen genom empiriska nedslag visat på ”när uppfostran och ansvaret för barnen blir statliga och kommunala angelägenheter” (Svensson, 1981, s. 179). Svensson diskuterar hur de ekonomiska effektivitetskriterierna strider mot sociala och psykologiska välfärdskriterier. Slutsatsen som dras är att de mål som finns för fritidshemmet och de behov som ska tillgodoses inte självklart är förenliga.

### **Boendesegregation och skola**

Efter 1990-talets omfattande reformer, som tillsammans med kommunaliseringen av grundskolan förändrade det svenska skolsystemet till ett decentraliserat och målstyrt utbildningssystem, har åtskilliga forskare studerat vilka konsekvenser reformerna fått. Återkommande är att resultaten visar på tydliga segregationsprocesser i och mellan skolor (jfr Arnesen & Lundahl, 2006; Kallstenius, 2010; Skolverket, 2003, 2012b, 2016; Östh et al., 2013; Trumberg, 2011). Av stor betydelse är den ökande boendesegregationen vilket påtalats i flera studier (Bunar & Sernhede, 2013; Dovemark, 2008; Molina, 1997; Trumberg, 2011; van der Burgt, 2007). Gentrifiering av vissa områden och en filtrering av andra vad gäller människors socioekonomiska bakgrund blir

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

påtaglig då bostadsområdets sammansättning av upplåtelseformer och hustyper inverkar på vem som har möjlighet att bosätta sig var (jfr Hedin, Clark, Lundholm & Malmberg, 2012). Klyftor mellan människor ökar utifrån etnicitet och socioekonomiska förutsättningar (Bunar & Sernhede, 2013; Lundahl, 2017; Trumberg, 2011) vilket får betydelse för elevsammansättningen i skolorna.

Bostadsområdets betydelse för skolors och elevers resultat har påtalats och inom utbildningsvetenskaplig forskning finns ett stort intresse för skolvalets konsekvenser. Forskningen domineras dock av ett urbant perspektiv och många av studierna har unga i storstädernas förorter i fokus. Det är framförallt i större städer som effekten av skolval blir tydlig genom att det där finns ett stort utbud av friskolor, vilket troligen medverkar till att det blir tacksamt att undersöka (jfr Trumberg, 2011).

Internationellt har Ball (2003) och även Reay och Lucey (2000, 2003) i flera studier visat att val av skola främst styrs av områdets etniska och sociala sammansättning. De har visat att det framförallt är medelklassfamiljer som gör valet att placera sina barn i skolor som föräldrarna bedömer ge deras barn bättre förutsättningar än skolor i närområdet.<sup>16</sup> För arbetarklassfamiljer betyder närhet och trygghet mer vid val av skola. Liknande resultat har också forskning i Sverige visat (jfr Andersson, Malmberg, & Östh, 2012; Dovemark, 2008; Skawonius, 2005; Bunar, 2001, 2009; Forsberg, 2015; Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011). De svenska studier som fokuserat vilka konsekvenser det fria skolvalet fått har främst studerat övergång från grundskola till gymnasium och senare utbildning (se t.ex. Forsberg, 2015; Harling, 2017; Trumberg, 2011).

I en studie av Prieto, Sahlström, Calander, Karlsson och Heikkilä (2003) är dock fokus hur familjer i Uppsala med yngre barn väljer förskola. Resultatet är i samklang med övrig forskning som belyser föräldrars val av skola och barnsomsorg för sina barn. Studien visar att det i det närmaste är omöjligt för förskolorna att vara mötesplatser för barn med olika bakgrund.

---

<sup>16</sup> I en rapport framtagen av IFAU (Fredriksson et al., 2015:21) som undersöker hur föräldrar reagerar på resursneddragningar i grundskolan, framkommer att föräldrar med hög inkomst oftare väljer att flytta sitt barn till en grundskola med bättre resurser. Vidare framkommer att dessa föräldrar kompenserar bristande resurser och ökning av klasstorlek i grundskolan, genom att i större utsträckning hjälpa till med läxläsning hemma. Barn till föräldrar med låg inkomst uppges ha svårt att följa lärares instruktioner när klassen var större. Resultaten i studien kan bidra med en förklaring till varför resursneddragningar i grundskolan får betydelse för barn vars föräldrar har mindre ekonomiska förutsättningar. De kommer till slutsatsen att ett viktigt mål med resursförstärkningar är att rikta dem till skolor och elever som har sämst förutsättningar för att utjämna skolresultat.

## FORSKNINGSÖVERSIKT

Nihad Bunar (2001) har med sin avhandling *Skolan mitt i förorten – fyra studier om segregation, integration och multikulturalism* visat på sambanden mellan närområde och skola och hur sociala och ideologiska förändringar i samhället inverkar på de boende i området. Bunar visar, utöver att belysa valfrihetens effekter, på betydelsen av att synliggöra etnicitet som en av de faktorer som har stor betydelse för skolors status och rykte.

Att skolors rykte och status får betydelse vid val av skola visar åtskilliga studier. Tydligt blir att geografisk plats har kommit att bli en stark markör för en skolas status men också vilka föreställningar och förväntningar som finns på eleverna utifrån deras bakgrund (Beach & Sernhede, 2011; Lindbäck & Sernhede, 2013; Öhrn, 2012).

### **Platsens betydelse**

Inom utbildningsvetenskaplig forskning har ett stort antal studier belyst sambanden mellan skolors upptagningsområden, socioekonomiska förhållanden och hur detta tar sig uttryck i skolan (t.ex. Andersson, 2003; Gruber, 2007; Jonsson, 2007; Lundberg, 2015; Runfors, 2003; Schwartz, 2013; Öhrn, 2009, 2011, 2012). Fritidshemmets betydelse för likvärdighet och social jämlikhet är dock ett svagt beforskat område. Några forskare har dock problematiserat skilda upptagningsområden och socioekonomiska faktorer, och dess betydelse för den fritidshemsverksamhet som utformas (t.ex. Evaldsson, 1993; Jansson, 1992; Johansson, 1984, 2002; Svensson, 1981). Avhandlingarna är dock publicerade innan fritidshemmen integrerades med grundskolan och bygger därför på studier av en verksamhet som på flera sätt hade andra förutsättningar än idag.

Inge Johansson (1984) som i sin studie undersöker vad som kännetecknar arbetet i fritidshem i relation till omgivning och organisation, urskiljer stora kulturella skillnader vad gäller pedagogernas arbetssätt och barnsyn. Johansson är mycket tydlig med att yrkesrollen ”påverkas av i vilken typ av fritidshem man arbetar” (Johansson, 1984, s. 194). I en delrapport från projektet *Barn i fritidshem* av Johansson (2002) intervjuades pedagoger på fritidshem belägna i två områden med olika socioekonomisk profil. Till grund för valet av fritidshem låg antagandet att ett områdes karaktär och lokala kultur inverkar på fritidshemmets innehåll och verksamhet. Johansson visar att de intervjuade i båda områden beskriver att områdets karaktär inverkar på deras arbetssätt och verksamhet. Utifrån pedagogernas bedömningar av barnens behov anpassade

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

de verksamheten så tillvida att de försökte kompensera det barnen inte fick hemifrån. I området med hög socioekonomisk profil kompengserades barnen för ”en stressig och karriärinriktad tillvaro inom familjen” (Johansson, 2002, s. 30), genom att pedagogerna gav barnen uppmärksamhet och tid. Verksamheten i detta område var mycket välplanerad och organiserad. Personalen i fritidshemmet beskrivs vara väl förtrogna med området de arbetade i och flera av de intervjuade bodde själva i området. I det andra området med låg socioekonomisk profil beskrev personalen att många av barnen har brister i sin hemmiljö och att de därför lägger mycket tid på att arbeta med social träning vad gäller rätt och fel och konfliktlösning mellan barnen. I detta fritidshem var verksamheten också mer oplanerad och ”situationsorienterad”. Johansson drar slutsatsen att personalen i fritidshemmen, genom sitt bemötande av barn och föräldrar och organisation av verksamheten i fritidshemmen, bidrar till att reproducera områdets kulturella mönster och värden.

Ann-Carita Evaldssons (1993) studie är också viktig att nämna i sammanhanget. I en etnografisk studie på två fristående eftermiddagshem har Evaldsson genom deltagande observationer i fritidshemmets vardag fokuserat hur samtal och relationer mellan vuxna och barn konstitueras. De två fritidshem hon studerat ligger i ett område med låg socioekonomisk status. Evaldsson fångar centrala värden och interaktionsmönster genom att visa på hur rutiner och relationer organiseras och ger mening åt aktörerna i vardagen. I avhandlingen visas hur pedagogerna i de två fritidshemmen, i sitt bemötande av barn och föräldrar och genom hur de organiserar verksamheten, gör olika beroende på familjernas socioekonomiska status. Personalen i de två fritidshemmen beskrivs ha samma mål vad gäller verksamheten och delar ungefär samma kulturella normer men organiserar verksamheterna olika. Skillnaden enligt Evaldsson är att föräldrar och pedagoger i det ena fritidshemmet är mer heterogena. De har inte samma syn på utbildning, familjestrukturen skiljer sig åt och de har inte heller samma levnadsförhållanden. Personalen här menar att både barn och föräldrar bör kompenseras för kulturella brister. Personalen i det andra fritidshemmet, där barnens hemförhållanden är mer lika personalens kultur och värderingar, ser verksamheten som ett komplement till hemmet.

Maria Ursberg (1996) har också studerat samspel mellan fritidspedagoger och barn men finner, till skillnad från till exempel Johansson (1984) och Evaldsson (1993), inte att bostadsområdet och barns och vuxnas socioekonomiska förhållanden har betydelse för hur fritidspedagogerna

## FORSKNINGSÖVERSIKT

utformar och hanterar uppdraget i fritidshemmet. Ursberg visar hur fritidspedagoger intar olika positioner i arbetet med barngruppen i styrda aktiviteter i fritidshemmet och menar att detta inte korrelerar med organisatoriska faktorer och upptagningsområde, utan främst med fritidspedagogen själv. Pedagogens föreställningar om barn och barns relationer får betydelse för hur pedagogerna interagerar med barnen, men också för det klimat och den atmosfär som Ursberg identifierar.

Ett stort antal studier har visat hur grundskolan som institution är viktig för barns uppväxtvillkor men den utbildningsvetenskapliga forskningen domineras av ett urbant perspektiv (Weiner & Öhrn, 2009). Att olika elevkategorier ges skilda möjligheter och inte ges lika förutsättningar i den svenska skolan visar flera studier (Sernhede & Tallberg Broman, 2014). Ett exempel är Katarina Gustafsons avhandling *Vi och dom i skola och stadsdel - Barns identitetsarbete och sociala geografier* (2006). Gustafson visar hur grundskolan, genom de normer, villkor och värderingar som råder, får betydelse för de som vistas där. Gustafson visar i sin etnografiska studie hur 11-12 åringar i en segregerad förort konstruerar sin identitet i samspel med andra och i relation till sin skola och stadsdel. I barnens identitetsarbete visar det sig att frågan om skolval får stort utrymme. Framförallt för barnen i den ena av stadsdelarna barnen bor i. Det fria skolvalet bidrar här till att skapa en uppdelning och förstärka föreställningen om ”vi” och ”dem”. Gustafson skriver att barnen i studien i högsta grad är medvetna om samhälleliga strukturer och de segregationsprocesser som pågår. Detta visar även etnologen Rene León Rosales (2010) i sin etnografiska studie i ett socioekonomiskt utsatt område i en multietnisk förort till Stockholm. Avhandlingen belyser de normer, villkor och värderingar genom vilka skillnad görs och vilka positioner som är möjliga att inta för elever med en identitet som ”icke svensk”. León Rosales visar hur pojkarna i studien redan vid tolv års ålder är bekanta med de strukturer och diskurser som definierar dem som ”subjekt i samhällets marginaler, som underordnade ’svenskarna’” (León Rosales, 2010, s. 307). Skolans geografiska placering och områdets status tillsammans med sociala kategorier som ålder, klass, kön och etnicitet förstås som sammanlänkade och bidrar till hur barnen förstår sig själva och andra.

Andra studier som belyst frågor om mångfald i utbildningssammanhang i multietniska stadsdelar synliggör stigmatisering och marginalisering av barn och ungdomar där ”svenskhet” ses som norm i både förskola och grundskola (jfr Andersson, 2003; Gruber, 2007; Jonsson, 2007; Lunneblad, 2006; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Runfors, 2003). Studierna visar hur barn och elever

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

med migrationsbakgrund ofta kopplas till uppfattningar utifrån stereotypa föreställningar relaterade till kultur och etnisk bakgrund. Ett bristperspektiv blir tydligt där barn ska kompenseras utifrån sin språkliga, sociala och kulturella bakgrund och jämföras utifrån normen svensk.

I Danmark har Thomas Gitz-Johansen (2006) intresserat sig för frågor om olikhet, etnicitet och kultur och beskriver till exempel hur svårigheter hos ”invandrarelever” oftare kopplas till etnisk bakgrund eller kultur. Detta diskuteras även av den brittiske skolforskaren Paul Connolly (1998) som skriver att tvivelaktiga förenklingar av socialt komplexa sammanhang leder till förklaringsmodeller där stereotypa föreställningar om elever får legitimitet.

Få studier har belyst barn och ungas vardagsliv i relation till skola och fritidshem i en icke urban kontext. Framförallt är forskning om barn med migrationsbakgrund på landsbygden begränsad (se dock Brekke, 2008; Romme Larsen, 2011; Stenbacka, 2011). Det finns däremot forskning som belyser landsbygdens skolor. I Sverige har Lisbeth Åberg-Bengtsson (2009) gjort en sammanställning av 30 års forskning av mindre skolor på landsbygden. Hon visar i studien att det inte finns några indikationer på att kvalitén i mindre skolor skulle vara sämre än i större skolor. Det som blir framträdande är dock att höga kostnader per elev, då elevantalet minskar som en följd av utflyttning, riskerar att medverka till skolnedläggningar.

I en studie av hur nedläggningar av byskolor påverkar barns och barnfamiljers vardagsliv har Magdalena Cedering (2012; 2016) visat på byskolans viktiga betydelse som en social mötesplats för ortens barn och vuxna. En omedelbar konsekvens av skolnedläggningarna var att barnens resvägar ökade vilket inverkad på deras aktivitetsmönster och sociala nätverk. Föräldrar i studien beskriver att de får lägga mer tid på körning och hämtning av barn vilket minskade deras fria tid. Mera långsiktiga konsekvenser beskrevs också som att föräldrarna till exempel är rädda att befolkningsutvecklingen försvagas vilket leder till en successiv utarmning av landsbygden. Cedering visar också i avhandlingen hur lokal mobilisering och lokalpolitiska konflikter kan ta sig uttryck vid nedläggning av byskolor.

Skolnedläggningar kan leda till konfliktfyllda processer, vilket rapporten *Skolan mitt i byn* (Marklund, 2009) visar. Medborgares aktivism mot skolnedläggningar samt dess politiska konsekvenser har också belysts av Jonas Larsson Taghizadeh (2016). I en sammanläggningsavhandling har han visat hur lokala intressegruppers möjligheter att påverka beslut om skolnedläggningar, skiljer sig åt beroende på aktörernas resurser och färdigheter. Larsson

## FORSKNINGSÖVERSIKT

Taghizadeh visar att det är lättare för socioekonomiskt starka grupper än för socioekonomiskt svaga grupper att påverka politikernas beslut.

På landsbygden kretsar mycket av tiden kring transporter till och från arbete men också skjuts och hämtning av barn. Skolan har därför en central betydelse för framförallt barnfamiljer. Den blir ofta en mötesplats både för barn men också deras föräldrar. I takt med att antalet mötesplatser på landsbygden minskat de senaste decennierna har skolan för många kommit att utgöra en viktig aspekt vad gäller möjligheter till socialt umgänge (jfr Elmquist, 2014; Lindensjö & Lundgren, 2000/2014; Ungdomsstyrelsen, 2008).

Den förändring som skett under de senaste decennierna med globalisering, urbanisering, kommunala reformer och jordbrukspolitikens förändring har omformat landsbygden (Elmquist, 2014). I storstadsregionerna ökade befolkningen under 1990-talen. Utvecklingen på landsbygden gick åt motsatt håll. Anledningarna till detta är flera. Förändringar i förutsättningar för näringslivet. Många unga flyttar till större orter för att få tillgång till arbete och högre utbildning. Välutbildade har få möjligheter till arbete på landsbygden och antalet arbetstillfällen inom den offentliga sektorn har minskat kraftigt. Brist på lägenheter, kulturutbud och service gör också att landsbygden inte framstår som attraktiv, då det kan innebära långa resvägar att bo kvar. Tillsammans leder detta till en negativ spiral för landsbygden (jfr Skolverket, 2000; Svensson, 2006).

I en storskalig studie har Thomas Nedomysl (2008) undersökt vilka faktorer som är betydelsefulla för människor om de överväger att migrera inom Sverige. Han visar hur demografiska, socioekonomiska och geografiska aspekter har betydelse för de val människor skulle göra. Som exempel så är det just kulturutbud och arbeten som har betydelse för yngre människors val. Här har också utbildningsbakgrund och socioekonomiska faktorer betydelse. Högre utbildade ville i större utsträckning ha tillgång till kulturella anläggningar och närhet till kusten. Något som framstod som mycket viktigt bland de yngre svarande i enkäten var boendekostnad, områdets rykte och sociala kontaktnät.

Sociala representationer om landsbygden som en idealisk plats för barn att växa upp på är ett återkommande tema i nationell och internationell litteratur (Elmquist, 2014; Matthews et al., 2000; Cloke, Phillips & Thrift, 1995; Tillberg, 2001; Waara, 1996). I åtskillig forskning framkommer dock att de negativa aspekterna av att bo i samhällen med dåligt utbyggd service och kollektivtrafik är flera. Hugh Matthews, Mark Taylor, Kenneth Sherwood, Faith Tucker och Melanie Limb (2000) visar till exempel att det finns en stor skillnad mellan den symboliska bilden av ett förväntat gott liv på landsbygden och den realitet som

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

beskrivs av studiens respondenter. Barnen i studien var mellan 9 och 16 år och bodde på landsbygden i Northamptonshire. Resultatet visade känslor av maktlöshet utifrån flera aspekter. Brist på kamrater med gemensamma intressen och brist på mötesplatser. De beskrev också känslan av att ständigt vara observerad av vuxna och andra, då det fanns små möjligheter till utrymme där de var själva. Barnens möjligheter att umgås med kamrater var till stor del beroende av vuxnas välvilja att skjutsa dem, vilket också Karin Tillberg (2001) visar i sin studie. Samtidigt som brist på anonymitet kan vara en negativ aspekt av att bo på en mindre ort, visar också andra studier att framförallt miljön i mindre skolor kan bidra till positiva effekter. Rune Kvalsund (2000; 2004) visar till exempel att eleverna på mindre skolor har fler sociala relationer med kamrater över stereotypa kön- och åldersgränser.

### Fritidshemmets uppdrag

Sverige har, i jämförelse med andra länder, en unik fritidshemsverksamhet vilket gör att det är svårt att finna jämförbar forskning. Danmark har dock i likhet med Sverige en väl utbyggd barnomsorg för yngre skolbarn (Ankerstjerne, 2015; Plantenga & Remery, 2017) och Finland har sedan 2004 skyldighet att erbjuda morgon- och eftermiddagsverksamhet för yngre skolbarn. Norge har i likhet med Danmark Skolefritidsordning (SFO), en fritidsverksamhet som har starka kopplingar till grundskolan och riktar sig till barn från sex år (Ankerstjerne, 2015).<sup>17</sup>

Harriet Strandell (2013) har i Finland, i en etnografisk studie, undersökt hur genomförandet och integrationen av reformen 2004 tar sig uttryck i praktiken. Resultatet visar att det finns ett avstånd mellan policy och praktik där styrdokumentens skrivningar inte fått genomslag i fritidshemmen. Ofta är förutsättningarna att bedriva en meningsfull verksamhet inte goda. Ett stort antal av verksamheterna i Finland drivs av organisationer med olika profiler. Beroende på vem som står som ansvarig, grundskola, ideella eller privata organisationer, kan eftermiddagsverksamheterna ha olika utformning. Den eftermiddagsverksamhet som drivs av grundskolor, beskrivs av Strandell ha ett innehåll som blir en förlängning av skoldagen och vilar på grundskolans pedagogiska mål, medan till exempel idrottsföreningars verksamhet präglas av ett helt annat innehåll. Strandell beskriver att stora skillnader i kvalitet på de

---

<sup>17</sup> I Norge ställs inga statliga krav på att det i SFO ska finnas utbildad personal.



## FORSKNINGSÖVERSIKT

olika eftermiddagsverksamheterna är problematiskt. En bidragande orsak till detta är att eftermiddagsverksamheten till stor del drivs av tillfällig och utbildad personal. Strandell kommer till slutsatsen att, till dags dato så har reformen tolkats på olika sätt, av de olika institutioner hon studerat.

Liknande slutsatser finner Kolbrun Pálsdóttir (2012) som studerat fritidshem på Island. Pálsdóttir har belyst den pedagogiska praktiken och dess utveckling över tid. Hon visar hur uppdraget växlat mellan omsorg, lärande och fritid och lyfter fram tre framträdande resultat i sin avhandling. Fritidshemmet som institution har låg status, personalens professionella identitet beskrivs som oklar och sist men inte minst, barnen i fritidshemmen beskriver att fritidshemmet är en viktig plats där lek och sociala aktiviteter erbjuds.

Malin Rohlin (2001) har i sin avhandling, *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*, kritiskt granskat det svenska samhällets styrning av fritidshemmet som verksamhetsfält. I avhandlingen belyses diskursiva formationer i statliga och fackliga texter samt olika utvärderingstexter om fritidshemmet och samordningen med grundskolan. Rohlin ger en beskrivning av de fundament som haft styrande effekter på den tid fritidshemmet förvaltar och menar att det är i spänningsfältet mellan grundskola och samhälle som fritidshemmet som social arena får sina växlande definitioner. Rohlin menar att det är tre grupper av aktörer - staten, facket och pedagogerna själva, som har format dagens fritidshem.

Några gemensamma drag kan skönjas i forskning om fritidspedagogers syn på yrkesrollen och uppdraget i fritidshem och grundskola. Tidigare forskning som belyser mötet och samverkan mellan grundskola/lärare och fritidshem/fritidspedagoger visar genomgående på skilda läroplanskoder där anpassningsstrategier och marginaliseringsprocesser blir framträdande. I flera studier som fokuserat samverkan mellan fritidshem och grundskola beskrivs hur fritidshemmets innehåll och kultur blir underordnat skolans kultur (se t.ex. Calander, 1999; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Närvänen & Elvstrand, 2014). Monica Hansen (1999) skriver att det i samverkan mellan grundskola och fritidshem, är två yrkeskulturer som möts. Hansen visar att människor som arbetar tillsammans kan komma att betrakta vardagen på ett likartat sätt, vilket ger upphov till en specifik yrkeskultur. Andra som studerat fritidspedagogens yrkesroll och förändring i samverkan med grundskolan är till exempel Helena Ackesjö, Ulla Karin Nordäng, och Per Lindqvist (2016), Birgit Andersson (2013), Inge Johansson (1984), Anita Söderlund (2000), Ingmarie Munkhammar, (2001) och Jan Hjelte (2005).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Återkommande i forskning om fritidshem, beskrivs en motsättning mellan pedagogiska och ekonomiska mål. Jan Gustafssons avhandling (2003) som fokuserar "hur man inom det lokala utbildningssystemet konsumerar, producerar, tolkar, förhandlar och genomför Lpo 94/98 i en social praktik" (Gustafsson, 2003, s. 5), visar att ekonomiska intressen definierar verksamheten och är överordnat tid för pedagogiska planeringar och reflektioner. Detta får som konsekvens att styrdokument inte implementeras och att pedagogerna i verksamheten arbetar i enlighet med tidigare tradition. Liknande resultat visar Karin Lager (2015) i sin delstudie om systematiskt kvalitetsarbetet i fritidshem. Lager belyser hur olika diskurser rekontextualiseras av fritidshemmets pedagoger i kvalitetsarbetets olika faser: planering, genomförande, dokumentation och utvärdering. Hon finner att pedagogerna reproducerar en traditionell socialpedagogisk diskurs trots att verksamhetens förutsättningar och policy förändrats de senaste tjugo åren.

### **Den pedagogiska praktiken**

I och med fritidshemmets införlivande i utbildningssystemet har flera forskare diskuterat hur innehållet i fritidshemmets verksamhet kan leda till att både innehåll och form utvecklas mot grundskolans mer formella kunskapsdiskurs (Calander, 1999; Hansen, 1999; Strandell, 2013). Flera studier beskriver hur pedagoger i fritidshemmet talar om en förändring av fritidshemmets verksamhet. Maria Øksnes, Agneta Knutas, Ann Ludvigsson, Carin Falkner och Bjørg Kjær (2014), visar till exempel i en analys av hur lek skrivs fram i styrdokumentet i Sverige, Danmark och Norge, hur betoningen på lärande i styrdokumentet bidrar till en "skolifiering" av fritidshemmets praktik. De menar att leken skrivs fram och används som ett verktyg för att uppnå bestämda lärandemål och därmed ges ett litet värde i sig självt. Skrivningarna i styrdokumentet är tvetydiga och har främst ett nyttoperspektiv på lek. Hur personalen i fritidshem hanterar den förändring som skett i och med nya skrivningar i styrdokumentet visar också Björn Haglund (2016) i en etnografisk studie. I en studie från ett fritidshem visar Haglund, att personalen växlar mellan en övervakande och mer nära, intensiv interaktion med barnen. Med fokus på vilket innehåll som betonas samt vilka positioner personalen intar i verksamheten, blir det tydligt att pedagogerna i sin övervakande position beskriver just vikten av att barn ges möjlighet till fri egeninitierad lek. Resultatet visar att pedagogerna arbetar utifrån en traditionell fritidspedagogisk syn på

## FORSKNINGSÖVERSIKT

omsorg, lek och lärande, där de betonar vikten av barnens fria lek. Samtidigt uttrycker de en tveksamhet och Haglund menar att detta kan ses som ett uttryck för ett motstånd mot en ”skolifiering” av verksamheten. Eva Kane (2015) visar i likhet med Haglund (2016) hur pedagoger i fritidshem uttrycker en ambivalens till uppdraget att ge barn utrymme för lek samtidigt som det i styrdokumentens tydligt uttrycks att verksamheten ska bidra till lärande. I en artikel av Linnea Holmberg och Mats Börjesson (2015) visas hur styrdokumentens skrivningar med nödvändighet är tvetydiga och uttrycks i termer av meningsfullhet och erbjudanden, då fritidshemmet efter skoldagens slut är en frivillig verksamhet. Liknande resultat visar studier från förskolan. En tendens mot en mer skolförberedande förskola i och med förskolans inträde i utbildningsväsendet blir tydlig (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Persson, 2015). Fritidshemmet har i likhet med förskolan en lång tradition med inriktning på processen, snarare än på resultatet (Hjalmarsson, 2010). Verksamheten har främst haft fokus på barns sociala samspel och barns sociala kompetens (Andersson, 2014; Skolverket, 2011c). Ingrid Pramling Samuelsson, Pia Williams, Sonja Sheridan och Anette Hellman (2015a) menar nu att den pedagogiska praktiken inom förskolan gått från ett icke akademiskt socialpedagogiskt förhållningssätt till en pedagogik där akademisk kunskap och traditionen med lek, omsorg och lärande integreras i ett nytt sätt att tänka om utbildning. Ett ökat fokus på lärande och kunskaper blir tydligt, samtidigt framhålls lekens betydelse som en väsentlig del av barns utveckling och lärande.

Birgit Andersson (2013), som i sin avhandling studerat hur fritidspedagogers yrkesidentitet påverkas i en verksamhet med ett förändrat uppdrag som innebär att de involveras i grundskolans verksamhet, visar på liknande resultat. Fokus i studien är fritidspedagogernas upplevelse av en förändrad yrkespraktik och hur detta kan förstås i skenet av förändrad styrning och nya arbetsuppgifter.

Maria Hjalmarssons studie (2013) visar på liknande sätt att personal i fritidshem upplever ett dilemma vad gäller fritidshemmets uppdrag. Detta kan enligt Hjalmarsson tolkas som att det finns en otydlighet i uppdraget och hur pedagogerna tolkar begreppet fritid i fritidshemmet (jfr Haglund, 2009). Ett exempel på denna ambivalens är hur personalen beskriver att de väljer att inte styra barnen genom organiserade aktiviteter, utan istället låter barnen själva välja aktiviteter.

Flertalet studier har visat att observation och övervakning är ett sätt att organisera de stora barngrupperna i fritidshemmet (Haglund, 2016; Löfdahl, 2010; Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). Personalen upplever dock ett

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

dilemma vad gäller fritidshemmets uppdrag och den förändring som skett med nya styrdokument och större barngrupper. Marianne Dahl (2014) visar till exempel i sin studie av fritidspedagogers handlingsrepertoarer i arbetet med barns relationer i fritidshemmet att en förändring, genom större barngrupper med förväntningar på att tidigare arbetsuppgifter blir utförda, leder till att pedagogerna ägnar alltmer tid åt närvarokontroll, på bekostnad av arbetet med barnens relationer (jfr Johansson, Lindgren & Hellman, 2013).

Helene Elvstrand (2013) har observerat lärare i fritidshem och visar att mycket av lärarnas tid går åt till organisation av både elever och aktiviteter. Elvstrand poängterar att barngruppernas storlek, barnens olika tider och förflyttningar mellan olika lokaler utgör ett stort hinder för lärarna i fritidshemmet. Lokalernas utformning beskrivs också, på många fritidshem, vara dåligt anpassade för barn och vuxna (Skolinspektionen, 2010). Genom dåligt anpassade lokaler och begränsade utrymmen, tillsammans med ett stort antal barn begränsas möjligheterna att erbjuda aktiviteter som bidrar till att barnen ska uppleva verksamheten som meningsfull (Boström, et al., 2015). De intervjuade fritidspedagogerna i Anderssons (2013) studie beskriver på liknande sätt hur tidsramar och obligatorium för barnen inverkar på formerna för arbetet på fritidshem där fritidshemspedagogiken får minskat utrymme (jfr Löfdahl, 2010).

I en studie av Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015b) som belyser stora barngrupper i förskolan kopplat till läroplanens intentioner, framkommer genom enkätsvar och intervjuer, att förskollärarna i studien ser att antalet barn i gruppen har betydelse för val och bortval av målområden och arbetssätt. Genom det stora antalet barn i förskolans grupper beskriver förskollärarna att de inte hinner möta varje barn utifrån deras potential och läroplanens intentioner vilket skapar oro och stress hos personalen. Ett förändrat arbetssätt krävs för att kunna arbeta med en större barngrupp. Barnen delas in i grupper under delar av dagen genom en tydlig struktur och organisation för att möjliggöra arbetet utifrån läroplanens olika områden. ”I det arbetet blir barngruppens sammansättning avgörande för att alla barn ska få utrymme och för att göra det möjligt för förskollärarna att möta varje barn i deras lärande” (Pramling Samuelsson, et al., 2015b, s. 10). Förskollärarna i studien beskriver hur barns olika behov kan komma att prioriteras, som till exempel att yngre barn eller barn i behov av särskilt stöd kräver mer av de vuxna. Då en del barn kräver mer omsorg och uppmärksamhet får en del av läroplanens intentioner som kräver mer personal stå tillbaka. Det kan till

exempel handla om att inte gå på utflykt, läsa, arbeta med skapande aktiviteter eller med specifika ämnen som naturvetenskap och teknik. Författarna drar slutsatsen att för att ha en förskoleverksamhet av hög kvalitet är det viktigt att implementera läroplanens innehåll i förskolans praktik och att förskollärarna, det vill säga utbildad personal, här har en viktig uppgift. Inom förskolan syns också en tendens till ekonomisk effektivisering av verksamheten genom att organisera verksamheten i storarbetslag. Avdelningar slås ihop till större grupper (Pramling Samuelsson et al., 2015b; Seland, 2009). Monica Seland (2009) ser detta som ett led i en nyliberal styrningsrationalitet för en effektivare användning av kommunens resurser.

### **Sociala relationer**

Tidigare forskning om barns sociala relationer i fritidshem visar på betydelsen av den vuxnes möjlighet till att stödja de processer som bidrar till att utveckla barns olika kompetenser. En av de studier som fokuserat relationer mellan barn och barn och barn och pedagoger i fritidshemsverksamhet är Maud Ihrskogs (2006) avhandling *Barns tankar om kamrater - en studie på fritidshem*. Ihrskog visar i sin studie på två fritidshem hur olika strategier för att skapa en relation till kamrater används. En av strategierna som barn använder är att be en vuxen om hjälp vid relationsskapande som de själva inte lyckas med. De professionella har här ett stort ansvar i processen med att stödja barnen i att skapa och bevara goda relationer till kamrater skriver Ihrskog.

Marianne Dahl (2011) har i sin licentiatuppsats *Barns sociala liv på fritidshemmet: En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*, med utgångspunkt i Wengers (1998) teori om praktikgemenskaper, visat hur barn förhandlar och skapar allianser i fritidshem. Dahl visar hur inneslutning och uteslutning är en del av barnens vardag med att skapa allianser med kamrater. Dahl (2011) visar också i sin studie hur stereotypa föreställningar om kön är norm bland både barn och pedagoger. Detta framkommer till exempel i hur pedagogerna i studien benämner olika rum i fritidshemmet som att ett rum planerat för lugna lekar benämns ”tjejrum”. Dahl visar att verksamhetens organisation tydligt inverkar på barns handlingar och lekar där stereotypa föreställningar om skillnader mellan pojkar och flickor reproduceras.

Björg Kjær (2005) har i sin etnografiska studie *Børn og barndom på fritidshjem: et folkeloristisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet* belyst pedagoger och barns interaktion på fritidshem i Danmark. Kjær har som syfte med

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

avhandlingen att undersöka ”hur barn förhåller sig till barndom i ett institutionssammanhang” (Kjær, 2005, s. 11) och tar i studien utgångspunkt i folkloristisk teori. Kjær visar hur föreställningar om barn konstrueras och förhandlas inom denna sociala praktik. Genom att visa hur ”barn” görs och får sin betydelse i förhållande till kategorierna kön, ålder och etnicitet visar Kjær på spänningsfältet mellan pedagoger och barns egna förhandlingar. Kjær visar hur fritidshemmet blir en arena för normalisering, där pedagogerna tolkar och bedömer barnens görande utifrån stereotipa föreställningar om barn, barndom och kön. Detta kan jämföras med studier i en svensk kontext som fokuserar barn i yngre åldrar som visar på liknande mönster. Studier som belyser hur barn positionerar sig, och hur kön konstrueras visar på både barns och pedagogers stereotipa föreställningar om till exempel flickor och pojkar (jfr Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Lutz, 2009; Odenbring, 2010).

Inom förskola och grundskola har flera studier belyst hur normer och värderingar upprätthålls och återskapas i den sociala praktiken, framförallt genom dokumentation av barn, såsom utvecklingsplaner, skriftliga omdömen och betyg (se t.ex. Andreasson, 2007; Asp Onsjö, 2006; Bartholdsson, 2008; Sivenbring, 2016). Liknande forskning om fritidshemmet kan av uppenbara skäl inte gå att finna, då de krav på dokumentation av elevers kunskaper som grundskolan har, inte finns för fritidshem. Fritidshemmet har dock sedan länge haft krav på synliggörande av innehåll och kvalitetsredovisningar vilket Lager (2015) belyst i sin avhandling.

I Anderssons (2013) studie blir det dock tydligt att verksamheten har påverkats av den allt starkare mättnings- och bedömningspraktiken i grundskolan. Trots att fritidshemmet inte har någon formaliserad dokumentations- och bedömningspraktik av barns utveckling kan verksamheten inte sägas stå utanför denna bedömningspraktik. Andersson beskriver hur fritidspedagoger är medvetna om att de ständigt bedömer ”för att främja identitetsutveckling och socialt lärande hos det enskilda barnet” (Andersson, 2013, s. 135).

Flera studier belyser de normaliserande tekniker som praktiseras i dagens grundskola och visar att grundskola och förskola dominerats av utvecklingspsykologiska teorier om barns utveckling (Elfström, 2005; Lenz Taguchi, 2000; Lutz 2009; Nordin-Hultman, 2004). I grundskolans värld ligger till exempel utvecklingspsykologiska teorier till grund för hur kursplaner och hur skolsystemet i Sverige och många andra länder är uppbyggt (Elfström, 2005; Hultqvist, 1990). Ett exempel på en studie som synliggör normalisering och

## FORSKNINGSÖVERSIKT

styrningstekniker i förskolan är Charlotte Tullgrens (2004) avhandling *Den välreglerade friheten – Att konstruera det lekande barnet*. Tullgren använder Foucaults begreppsapparat för att visa på hur pedagogerna genom leken, utifrån en idé om det normala barnet, styr barnen att bli ansvarstagande och självreglerande (se också Evaldsson, 2005). Även Ann- Marie Markström (2005) har studerat den normalisering som kommer till uttryck i förskolan. Markström har med en etnografisk ansats belyst hur förskolan som institution skapas och upprätthålls av dess olika aktörer. För att visa på samspelet mellan aktör och struktur och hur normalitet konstrueras tar hon bland annat hjälp av Giddens teori om strukturers dualitet (1984). Markström har fokuserat hur barn, personal och föräldrar i två förskolor, i vardagen och i möten mellan hem och förskola producerar och reproducerar föreställningar om förskolan och bilden av det ”normala” barnet. Markström visar på komplexiteten och de ibland motsägelsefulla normaliteter som produceras av barn och vuxna, där gränserna ibland är flytande beroende på situation, ålder och kön. En av slutsatserna i studien är att det finns ett förgivtagande hos alla aktörer att barn ska delta i förskolans verksamhet. Förskolan som institution ses som en både nödvändig och bra miljö för barn att vistas i, på samma sätt som grundskolans obligatoriska verksamhet.

### Sammanfattning

En slutsats som kan dras i läsningen av de studier som fokuserat social reproduktion och utbildning, är att sociala villkor har stor inverkan på barn och ungas framtida möjligheter. I flera internationella och nationella studier belyses platsens betydelse i utbildningssammanhang. Studier med fokus på hur unga gör motstånd, skapar gemenskap, utvecklar grupptillhörighet och iscensätter identiteter utifrån rådande normer, visar hur unga människor förenas av sin hemvist, där sociala villkor är betydande för att skapa gemenskap. Genom kritiska frågeställningar visas hur ungas subjektiva uppfattningar korresponderar med deras egna intressen samt hur materiella och kulturella villkor utgör möjligheter och begränsningar i hur de tolkar sin situation och därigenom vilka val de gör.

Ett mönster framträder vilket visar en uppdelning av det urbana rummet utifrån etnicitet och boendemiljö, där boendesegregation och klyftor mellan människor ökar (Bunar & Sernhede, 2013). Enighet råder dock inte inom forskningen om ”hur utvecklingen av boendesegregationen och

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

skolvalsreformerna under 1990-talet påverkat skolsegregationen” (Skr.2009/10:233, s. 50). Tydligt är dock att omstruktureringen av skolväsendet de senaste 25 åren, genom decentralisering, marknadsanpassning och individualisering, haft differentierade effekter. Likvärdigheten i svensk grundskola har minskat de senaste 20 åren (von Greiff, 2009; Böhlmark & Holmlund, 2011; Englund & Quennerstedt, 2008; SOU, 2017:35).

Genom en tillbakablick kan konstateras att innehållet i de avhandlingar, licentiatuppsatser och rapporter som skrevs under förra seklet och i början på 2000-talet som berör fritidshem, främst visar på ett intresse för de förändringar som skedde under 1990-talet, vad gäller fritidshemmets uppdrag och form. Det är framförallt ett professionsperspektiv, där fritidspedagogens yrke och samverkan mellan fritidshem, förskoleklass och grundskola, som varit i fokus.

Innehållet i den frivilliga fritidshemsverksamheten efter den obligatoriska skoldagens slut har i liten utsträckning studerats. Det är främst den skolintegrerade verksamheten som varit föremål för forskning med utgångspunkt i verksamhetens praktik (Klerfelt & Haglund, 2014). På senare år har dock ett intresse för barns sociala relationer, aktiviteter och lek i fritidshemmet lett till flera avhandlingar. Forskning som belyser fritidshemmet utifrån dess uppdrag och funktion i samhället är dock sparsam både nationellt och internationellt (Klerfelt & Haglund, 2014; Persson, 2008). Fritidshemmets innehåll och processer är därmed ett svagt beforskat område. Den obligatoriska grundskolan, med måluppfyllelse och mätningar av elevers prestationer genom bedömningar och betyg, är en tacksam plats för att studera sociala skillnader och likheter, vilket visar sig i den omfattande forskning som finns inom området. För fritidshem finns inte samma styrning av verksamheten genom kunskapsmål att uppnå för barnen och detta kan vara en del av förklaringen till den knappa forskning som finns inom området.



## DEL II. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH STUDIENS GENOMFÖRANDE



## 4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP

Studiens syfte är att bidra till förståelsen av den verksamhet som tar form i fritidshemmet efter den obligatoriska skoldagens slut. Syftet är också att relatera analysen av empirin till frågan om hur identifierade mönster kan förstås och förklaras i relation till fritidshemmets uppdrag att erbjuda en likvärdig utbildning. I analysen rikast fokus mot verksamheten så som den framträder i tre olika skolkontexter.<sup>18</sup> Intresset riktas mot de föreställningar om fritidshemmets uppdrag som kommer till uttryck genom aktörernas tal och handling i olika sammanhang. Likaså hur sociala relationer i fritidshemmen gestaltas i och genom vardagliga aktiviteter i den sociala praktiken. Av särskilt intresse för studien är platsens betydelse för den verksamhet som formeras.

För att analysera och diskutera den sociala praktiken på de fritidshem jag studerat, har jag därför valt en samhällsvetenskaplig teoretiskt grundad begreppsapparat där jag främst hämtat verktyg ifrån Anthony Giddens (1984) resonemang om *strukturers dualitet*.<sup>19</sup> I detta kapitel redogör jag för de verktyg som används för att analysera och tolka empirin från de tre skolorna.

En viktig utgångspunkt i studien är att det som kan benämnas den ”sociala verkligheten” får sin betydelse i ett givet socialt sammanhang och genom vår socialt konstruerade kunskap om det samma (Berger & Luckmann, 1979; Burr, 1995; Giddens, 1984). Den sociala verkligheten är resultatet av aktörers tal och handlingar som producerar och reproducerar sociala strukturer. Detta innebär att den sociala verkligheten, har en faktisk och konkret existens i sinnevärlden. Genom gemensamma språkliga överenskommelser och aktörers handlingar i den dagliga sociala interaktionen skapas, transformeras, reproduceras och vidmakthålls sociala system och det vi kallar samhälle (Giddens, 1984).

Studiens övergripande teoretiska perspektiv kan därigenom beskrivas som socialkonstruktionistiskt. Därmed vill jag understryka att jag förstår

---

<sup>18</sup> I studien används begreppet kontext med en vid betydelse, där, geografisk plats, lokala förhållande såsom skolans historia, skolans ekonomiska resurser, samt skolans olika aktörer ses som betydelsefulla för hur aktörerna i fritidshemsverksamheten tolkar styrdokument och hur de agerar och organiserar i vardagen.

<sup>19</sup> Struktureringsteorin har utvecklats i dialog med inflytelserika sociologiska klassiker som Marx, Durkheim och Weber och jag gör därför avgränsningen att i denna avhandling inte ifrågasätta Giddens överväganden och slutsatser, utan istället ta Giddens teoretiska bygge som utgångspunkt och inspiration.

## FRITIDSCHEM ELLER SERVICEHEM?

fritidshemmets verksamhet som något som *görs* i en process där verksamhetens aktörer, det vill säga fritidshemmets personal, skolans övriga personal, föräldrar och barn men också externa aktörer som riksdag och regering och skolornas huvudman, bidrar till att producera och reproducera denna verksamhet.

I inledande avsnitt presenteras strukturers dualitet som analytiskt verktyg för att beskriva hur strukturers egenskaper medieras genom sociala interaktioner. Därefter redogör jag för några av de centrala antaganden som ligger till grund för strukturerings teorin (Giddens, 1979, 1984). Slutligen redogör jag för andra, för studien centrala begrepp såsom plats, identitet och social position.

### Strukturers dualitet

En central tanke i Giddens (1979, 1984) strukturerings teori är föreställningen om strukturers dualitet, vilken har växt fram i polemik mot perspektiv, där en distinktion mellan mikro- och makronivåer görs, där aktörer och strukturer framhålls som grundläggande ontologiska kategorier (jfr Johnson, 2001). Genom sitt metodologiska ramverk vill Giddens upplösa ett klassiskt dilemma inom samhällsvetenskapen nämligen dualismen mellan aktör och struktur, samt mellan struktur och handling<sup>20</sup>. Giddens vänder sig därmed mot hur den sociologiska forskningen till stor del har använt begreppet struktur (jfr Johansson, 1995) och den dualistiska föreställningen att strukturer begränsar handling. Centralt för strukturerings teorin är att strukturer innebär möjligheter såväl som begränsningar till social handling. Utifrån Giddens (1984) resonemang ses därmed strukturer både som substantiv och verb<sup>21</sup>.

Giddens menar att strukturer inte kan existera utan aktörers tal och handlingar. Genom sin teori om strukturers dualitet har han utvecklat teoretiska verktyg för att visa kopplingen mellan människors handlingar och reproduktion av sociala system.<sup>22</sup> Giddens (1984, s.171) skriver med anledning av detta att: "Human societies, or social systems, would plainly not exist without human agency". Handlingar och sociala system förstås därmed som sammanflätade och som att de gemensamt bidrar till att skapa och återskapa varandra. Strukturer är

---

<sup>20</sup> Liknande resonemang återfinns i Berger och Luckmanns (1979) konstruktionism och hos Pierre Bourdieu (1986) (se t.ex. Johnson, 2001).

<sup>21</sup> Begreppet skola kan som exempel förstås som både substantiv och verb (jfr Martinsson & Reimers, 2008).

<sup>22</sup> Giddens har framförallt beskrivit sin teori om strukturers dualitet i det verk jag främst tar avstamp i: *The Constitution of Society* (1984). I detta verk sammanfattas och utvecklas det Giddens under 1970-talet påbörjade i *Central Problems in Social Theory* (1979).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP

ständigt en del av människors handlingar och existerar endast, enligt Giddens, då aktörer plockar upp, iscensätter och aktivt använder sig av dem i sitt vardagliga liv.

Strukturer består enligt Giddens av *regler* och *resurser*.<sup>23</sup> Regler kan förstås som fasta och formella, såsom regler för vad man får lov eller inte får lov att göra, liksom hur regler används i sporter, spel och stadgar. I denna studie förstås och används regler också, i likhet med Giddens, i ett vidare perspektiv. Enligt Giddens finns det i all interaktion regler, som bidrar till människors meningsskapande i det sociala samspelet och som styr den dagliga interaktionen. Giddens (1984, s. 21) definierar det på följande vis: "Let us regard the rules of social life, then, as techniques or generalizable procedures applied in the enactment/ reproduction of social life". När Giddens skriver om de regler som används i social interaktion syftar han därigenom på de regler som ofta är vaga och outtalade i människors vardag. Regler i social interaktion kan härröra ifrån andra sociala system som aktörer relaterar till, men uppstår även i den vardagliga interaktionen och är ofta mer betydande än de formaliserade regler som finns nedskrivna. Regler producerar och reproducerar förgivettaganden, men blir samtidigt till kunskap för hur aktörerna ska förstå sig själva, sin vardag men också samhället i stort. Det Giddens beskriver som "the rules of social life" ska därför inte förstås som endast uttalade regler för hur människor ska agera och tala i olika sammanhang, utan ska även förstås som den tysta kunskap aktörer besitter om världen och det sociala samspelet (Giddens, 1984).

Regler skapas och reproduceras således genom tal och handling i det dagliga sociala samspelet. När regler kopplas samman med resurser, det vill säga aktörers möjligheter att förändra den sociala omgivningen, leder detta till skapandet av strukturer (Johansson, 1995).<sup>24</sup> Resurser är för Giddens kopplat till aktörers position i det sociala rummet och därigenom sammankopplat med

---

<sup>23</sup> En del av den kritik som riktats mot Giddens (1984) *duality of structure* handlar om att han gör en förenkling av strukturbegreppet och att användningen av regler och resurser och skillnaden mellan dessa, kan vara svår att urskilja. Se till exempel Thompson (1989) "The theory of structuration".

<sup>24</sup> Paul Willis (1977) klassiska studie *Learning to labour*, har av Giddens (1984) beskrivits som ett utmärkt empiriskt exempel på struktureringssteorins förklaringskraft. Giddens skriver "Willis treats the boys concerned as actors who know a great deal, discursively and tacitly, about the school environment of which they form a part : and that he shows just how the rebellious attitudes which the boys take towards the authority system of the school have certain definite unintended consequences that affect their fate". (1984, s. 289).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

makt, men också aktörers tillgång och möjligheter att förfoga över materiella resurser.

Giddens (1984) skiljer mellan *allokativa* och *auktoritativa resurser* vilket innebär att han gör en distinktion mellan materiella (allokativa) och mänskliga (auktoritativa) resurser. Människor har enligt Giddens alltid möjlighet att göra aktiva val, men all social handling innehåller alltid en maktaspekt. Aktörers möjlighet att mobilisera en resurs ligger i aktörers tillgång till regler och position i det sociala rummet, alltså auktoritativa resurser.<sup>25</sup>

Makt förstås dock inte som en resurs i sig och för att trycka på att det finns en ömsesidighet i alla (makt)relationer använder Giddens begreppet *dialectic of control*. Där det finns makt finns också motmakt. Giddens hämtar en del av sitt resonemang om maktutövning ifrån Michel Foucaults maktanalyser och är tydlig med att människor ständigt gör motstånd mot maktutövning i det moderna samhället (Johansson, 1995). Strukturer innebär därmed såväl begränsningar som möjligheter till social handling och är knutet till sociala relationer och de olika positioner som blir möjliga på en specifik plats och därmed förbundet med makt (Giddens, 1984).

Giddens beskriver sociala strukturer dels som *strukturella principer*, vilket innebär formationen av mer övergripande samhällssystem, dels *strukturella egenskaper*, de institutionaliserade grunddrag i sociala system som äger beständighet över tid, samt *strukturer*, det vill säga de regler och resurser aktörer använder sig av i vardagen (jfr Johansson, 1995). Strukturella principer används i avhandlingen för att analysera mer abstrakta och generella strukturer som klass, kön, ålder eller etnicitet. Det vill säga, socialt konstruerade kategorier på strukturnivå som används för att positionera aktörer på systemnivå. Strukturella egenskaper används i avhandlingen för att analysera strukturer i mer specifika sociala system som den enskilda skolan eller fritidshemmet. Det kan med andra ord förstås som den uppsättning regler och resurser som medierar social handling. De strukturer människor stödjer sig på i vardagen medför att de strukturella egenskaperna stärks.

---

<sup>25</sup> Det blir därmed möjligt att analysera och synliggöra det som Giddens också kritiserats för nämligen svårigheten att beskriva social differentiering (Se till exempel *The theory of structuration* Thompson, 1989).

## Rutinisering

Ett grundläggande antagande i Giddens (1984) strukturerings teori är att reproduktionen av samhällsliga institutioner kan relateras till vardagens rutinisering och dagliga sociala möten. Rutinisering kan förstås som mönster av interaktion som över tid utvecklats genom gemensamma överenskommelser om hur vardagen ska organiseras. Det kan vara regler och rutiner kring dagliga sysslor. Det kan också vara rutiner kring hur till exempel möten eller närvarokontroll ska organiseras.

För att världen ska bli begriplig för människor skriver Giddens (1984) att varje människa har behov av att rutinisera vardagen. Giddens utgår ifrån Eriksons (1968/1981) beskrivning av individens behov av att känna tillit till sin närmaste omgivning, för att inte uppleva omgivningen som hotfull eller okontrollerbar. Ett sätt att göra detta är att skapa rutiner i vardagen för att på så sätt ha en viss kontroll och förutsägbarhet i omgivningen vilket då skapar en *ontologisk trygghet* (Giddens, 1984). Giddens definierar begreppet på följande vis: "Confidence or trust that the natural and social worlds are as they appear to be, including the basic existential parameters of self and social identity" (Giddens, 1984, s. 375). Ett sätt att hantera de utmaningar, men också risker, människor dagligen möter blir då att utveckla regler, rutiner och strategier för att göra vardagen någorlunda förutsägbar och kontrollerbar.

Den dagliga sociala interaktionen sker utifrån uttalade regler och rutiner men också utifrån tysta kollektiva idéer och gemensamma överenskommelser som bygger på aktörernas kunskap om hur vardagslivet ska organiseras. Människor kan oftast i efterhand ge en förklaring till varför de handlar på ett visst sätt, men med en förståelse som påbjuder att regler många gånger är outtalade och endast finns tillgängliga som en slags "tyst kunskap" blir det möjligt för aktörer att utföra rutinartade handlingar utan närmare reflektion över hur och varför de gör det. Att människor inte alltid sätter ord på sina handlingar betyder inte att människor inte har kunskaper om hur vardagen erhåller sin särskilda karaktär.

Enligt Giddens är människan aldrig determinerad av faktorer som inte är möjliga att påverka eller kontrollera. Detta innebär att människor förstås som fria att göra aktiva val och att det alltid finns en möjlighet för människor att handla annorlunda. Det betyder dock inte att det nödvändigtvis är rationella skäl som styr aktörers val och handlingar. Människor utför en mängd handlingar i vardagen utan att reflektera över varför de gör som de gör och de kan inte alltid redogöra för detta. Giddens skriver att människor, genom att presentera

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

mer eller mindre rationella skäl för sitt agerande, snarare gör efterhandskonstruktioner när de sätter ord på sina handlingar.

Giddens (1984) använder för att beskriva detta, olika former av medvetande eller kunskap. Giddens skiljer mellan tre medvetandegrader: *det omedvetna, det praktiskt medvetna och det diskursivt medvetna* och hämtar här inspiration ifrån Freud.<sup>26</sup> Det aktörerna kan artikulera benämns som diskursiv kunskap medan praktisk kunskap inbegriper sådant aktörerna inte kan formulera i ord men mobilisera i handling (jfr "tacit knowing" Polanyi, 1966).

Trots intentionella handlingar kan inte aktörerna förutse konsekvenserna av desamma och detta leder till att en kedja av händelser sätts igång som i sin tur leder till en rad *oavsedda konsekvenser*. Thomas Johansson (1995) beskriver hur detta leder till reproduktionen av sociala strukturer: "Människans reflexiva och rutinerade handlingar leder med andra ord i sin förlängning i regel till uppkomsten av sociala och kulturella mönster som kan vara svåra att härleda till några "ursprungliga" intentioner och motiv" (Johansson, 1995, s. 50). För att förstå de sociala och kulturella mönster som tar form är det därför viktigt att undersöka såväl avsiktliga som oavsiktliga konsekvenser av människors handlingar, därför att de bidrar till produktion och reproduktion av sociala system (Giddens, 1984; Johansson, 1995).

Utifrån Giddens (1984) resonemang om aktörers behov av att organisera tid och rum för att känna ontologisk trygghet blir traditioner och rutiner, men även oförutsedda händelser, det Giddens benämner *kritiska situationer* eller *händelser* intressant att analysera. Kritiska situationer kännetecknas av plötsliga förändringar där inte längre de rutiner som bidrar till vardagens trygghet kan upprätthållas, det vill säga den ontologiska tryggheten hotas. När tryggheten hotas ställs människor inför valmöjligheter och genom att studera vad som händer då rutinerna utmanas eller försvagas blir det möjligt att studera vad som blir relevant för människor i sammanhanget. I kritiska situationer kan de olika sociala relationerna och de maktförhållanden som råder bli till kunskap om vad som strukturerar vardagen.

I fritidshemmet kan situationer uppstå där aktörerna får svårt att hantera förändringar och ställs inför olika och oväntade valmöjligheter. Det kan till exempel vara plötsliga förändringar i personalgruppen. Det kan också vara barn som utmanar skolans regler och sociala ordning. Beslut om till exempel nedläggning av en skola kan hota den ontologiska tryggheten och betecknas

---

<sup>26</sup> Giddens är dock kritisk till Freuds psykoanalytiska teori som helhet (Giddens, 1984, s. 7).



som en kritisk situation som innebär radikala förändringar av vardagens invanda rutiner. Kritiska situationer kan leda till förändring och uppluckring av institutionella strukturer genom aktörernas handlingar. De val aktörerna gör kan också få konsekvenser, både avsiktliga och oavsiktliga, för andra individer.

### Plats, identitet och social position

Av särskilt intresse för studien är den betydelse fritidshems kontextuella villkor får för den sociala praktiken i fritidshem. Fritidshemmen i studien är lokaliserade på tre olika geografiskt avgränsade platser och med en förståelse av *plats* som verb, alltså något som görs, så är det inte enbart en fysisk plats utan också en plats som påverkar och påverkas av de som befinner sig där (Giddens, 1979). Därmed förstås aktörerna i studien som delaktiga i en praktik som strukturerar och struktureras genom platsens specifika villkor (Giddens, 1984).

Forskning om platsens betydelse för människors sociala relationer brukar ibland skilja mellan ”space” och ”place”. Space motsvaras ofta av den materiella miljön och place av det som av aktörerna laddas med mening (jfr Massey, 2005). Giddens använder inte termen plats (place). Han använder istället ”locale”, för att undvika en förståelse av plats som en avgränsad fysisk yta. Giddens (1984, s. 375) beskriver locale som: “A physical region involved as part of the setting of interaction, having definite boundaries which help to concentrate interaction in one way or another”. Min förståelse av plats och det sätt jag kommer att använda begreppet i avhandlingen grundar sig i, så som jag väljer att tolka Giddens, ändå på samma idé om hur plats görs genom mänsklig aktivitet.

En plats har olika betydelse för olika människor och förstås olika beroende på hur människor upplever och tillskriver platsen mening (Giddens, 1984). Platsen ska också förstås som sammanlänkad med händelser i omvärlden och tvärtom; händelser på platsen har betydelse för omvärlden. Det handlar således inte endast om hur den fysiska miljön beskrivs, utan också om hur sociala processer, relationer, tid och andra faktorer har betydelse för hur människor uppfattar platser. Beroende på hur och när i tid en människa vistas på en plats erfars platser olika (Giddens, 1984). Platser ska därför förstås som ömsesidigt förbundna med händelser i omvärlden. För studien är det intressant att analysera platsens materiella och symboliska dimensioner. ”Platskänsla”, som till exempel Massey (2005) använder det, är den betydelse människor tillskriver en viss plats, med en känsla av att höra till, vilket leder in på hur jag i denna studie använder begreppet identitet. Samtidigt som beskrivningar av en plats är

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

konstruktioner av hur människor förstår och uppfattar densamma, formar människor sin identitet i relation till denna plats.

Ett antagande i denna studie är att identitet, med mer eller mindre oföränderliga personlighetsdrag inte är något människor har eller föds med, utan något som görs i en ständig process. Uppfattningar om människor som kvinnor, män, barn eller svenskar och andra sociala kategorier, eller kollektiva tillhörigheter, det som kan benämnas identitet, förstås därmed inte som medfödda egenskaper. Regler, representationer och normativa system utgör de strukturer varigenom människor skapar mening om sig själva och andra. De relationer, de kollektiva tillhörigheter och identifikationer individer delar med andra människor är därför betydelsefulla för hur människor förstår sig själva och andra (Hammarén & Johansson, 2009). Identitet ska därmed förstås som en identifikationsprocess genom vilken människor förstår sig själva i relation till olika strukturella principer, som genus, etnicitet, ålder etcetera, i specifika sociala sammanhang.<sup>27</sup> I avhandlingen vill jag undersöka och belysa hur sociala relationer skapas, etableras och cementeras på systemnivå, det vill säga i fritidshemmet eller på skolan. Framförallt är det av intresse att studera det sociala samspelets regler. Vilka normer, regler och värden utmärker de sociala relationerna mellan aktörerna i de studerade fritidshemmen, men också vilka positioner blir möjliga på en specifik plats? Giddens använder begreppet *social position* för att tydliggöra att identitet inte ska förstås som knutet till en individ, utan är något som konstrueras i givna situationer genom aktörers tal och handling. Giddens (1984, s. 83) skriver:

Social positions are constituted structurally as specific intersections of signification, domination and legitimation which relates to the typification of agents. A social position involves the specification of a definite 'identity' within a network of social relations, that identity, however, being a 'category' to which a particular range of normative sanctions is relevant.

Sociala positioner är föränderliga och knutna till det som sker mellan individer på en specifik plats eller i ett specifikt sammanhang och det finns i alla sociala relationer en maktdimension (Giddens, 1984; Hall, 1996). Enligt Stuart Hall (1996) vidmakthåller vi en social ordning som förminskar, förstärker och fixerar olikhet, genom att tillskriva individer identiteter och positioner. Därigenom kan

---

<sup>27</sup> Etnicitet används i studien som analytiskt begrepp för aktörernas bakgrund relaterat till geografiskt ursprung i första och andra generation. Klass, såsom samhällsklasser, överklass, medelklass och arbetarklass förstås utifrån en socialkonstruktivistisk syn på grupper. I likhet med Giddens (1984) menar jag att sociala strukturer, som till exempelvis klass är beroende av mänsklig handling.

sociala skillnader mellan grupper och människor upprätthållas. Genom att särskilja och benämna det som uppfattas vara annorlunda och ha ett förgivettagande om vad som uppfattas vara normalt och självklart, skapar människor skillnad i relation till det som ses som avvikande. Hur människor positioneras av andra och hur de positionerar sig själva kommer därför att vara beroende av plats och de människor som befinner sig där.

Beroende på sin kännedom, eller brist på kännedom, om platsens specifika regler och genom sin tillgång till olika resurser, skapas olika möjligheter eller begränsningar. Som exempel kan vi tänka oss en kvinna som nyligen flyttat till Sverige, med en bakgrund i hemlandet som anställd på ett större företag med en position som chef över många anställda. I Sverige har hon svårt att komma in på arbetsmarknaden på grund av små kunskaper i svenska språket och få kunskaper om "det svenska arbetslivets etikett" (se t.ex. Hertzberg, 2003). Hon får arbete på en skola som ekonomipersonal. På sin arbetsplats, som är en främmande miljö för henne, positioneras hon som "invandrare" medan hon kanske i kretsen av sina vänner fortfarande ses som "en kvinna som lyckats i livet" på grund av sin tidigare position i hemlandet. Hur människor positionerar sig och positioneras av andra i olika miljöer skiljer sig radikalt åt. Specifika tidliga och rumsliga sociala kontexter inverkar och sätter gränser, men skapar samtidigt möjligheter, för vilka positioner som blir möjliga att inta. Somliga positioner är positivt laddade och lättare att "svara på" medan andra har en tydligare negativ laddning och svårare att inta men också "kliva ur". Positionen som *bra kompis* är troligen positiv men kan vara flyktig medan *elev i behov av stöd*, kan vara svårare att identifiera sig med och svårare att bli av med (jfr Börjesson & Palmblad, 2003; Hjärne & Säljö, 2008). Att positioneras som en elev i behov av stöd kan därmed inverka på individens självuppfattning och därmed inverka på individens livschanser. Detsamma gäller hur individer positioneras utifrån kön eller bakgrund.

### Sammanfattning

Sammanfattningsvis syftar det teoretiska ramverket till att analysera det som sker i vardagen i fritidshemmen, men också belysa och förstå fritidshemmets verksamhet i ett större sammanhang. Avhandlingens teoretiska perspektiv kan beskrivas som socialkonstruktionistiskt där sociala strukturer, ses både som produkter och producerade av aktörers handlingar tillsammans med historiska, sociala och ideologiska skeenden (Giddens, 1984). För att länka samman empiri

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

med teoretiska resonemang har jag därför valt Giddens (1984) teori om *strukturers dualitet*. Giddens erbjuder en verktygslåda med begrepp där några av dem blir relevanta för att analysera den empiri som producerats och som stämmer väl in på det jag i denna avhandling har som ambition att studera och belysa. Det innebär att jag i denna studie förstår fritidshemmets verksamhet som en social praktik, som genom återkommande vardagliga handlingar, rutiner, regler och traditioner skapas, återskapas och upprätthålls av dess aktörer. För att närmare undersöka och förstå aktörernas handlingar, de föreställningar som kommer till uttryck och den verksamhet som tar form, menar jag att det är viktigt att visa på sammanhang, villkor och förutsättningar.

## 5. STUDIENS GENOMFÖRANDE

I följande kapitel beskriver jag hur fältarbete och avhandlingskrivande har genomförts. Jag inleder med att argumentera för val av etnografi som metod för att sedan gå över till att beskriva studiens design och etiska överväganden. Därefter beskrivs data- och textproduktion. Slutligen för jag ett resonemang om studiens kunskapsanspråk.

### Etnografi

Etnografiska metoder utmärks av ett intresse att producera och kommunicera kunskap om en viss kultur genom att blottlägga mönster, synliggöra strukturer, förgivettaganden och symboliska innebörder (Hammersley & Atkinson, 1995/2007). Den etnografiska metodtraditionen vill söka kunskap om människor och sociala grupper i deras vardagliga sammanhang och med en etnografisk ansats kan en djupare förståelse för individers villkor och möjligheter belysas (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Genom att analysera detta i ett större sammanhang för att utmana tolkningar och begrepp i policy, forskning och relationer kan samhällsliga förhållanden därigenom synliggöras och utmanas (jfr Walford, 2008). Utifrån mitt intresse för fritidshemmets möjligheter att erbjuda en likvärdig utbildning, har jag därför valt en etnografisk ansats i denna studie. Genom att få tillträde till platser där socialt samspel sker och under en längre period vistas på fältet, har jag en önskan om att bidra till en ökad förståelse för människor i de sociala sammanhang där de hämtar meningsinnehåll (jfr Delamont, 2012; van Maanen, 2011).

”Fitness for purpose” är ett begrepp Louis Cohen, Lawrence Manion och Keith Morrison (2011) återkommer till i sitt resonemang om metodval i vetenskapliga studier. Det vill säga hur metodvalet svarar mot antaganden om studiens kunskapsintresse, som i sin tur är en konsekvens av antaganden om ”forskningsobjektens natur”. Jag ser etnografi, genom dess mångfald av dataproduktionssätt som lämplig metod för att beforska fritidshemmets verksamhet och för att studera hur denna verksamhet produceras och reproduceras av dess aktörer genom vardagliga aktiviteter i den sociala praktiken.

Genom att delta i människors dagliga liv och producera data genom att observera, lyssna och ställa frågor vill jag utveckla kunskap som är öppen för

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

nya sätt att förstå det som sker i vardagen (jfr Walford, 2008) och visa hur detta kan förstås i relation till ett vidare samhällsligt sammanhang. Jag menar därför att etnografi som ansats är kompatibel med studiens teoretiska perspektiv där min utgångspunkt är att fritidshemmets verksamhet skapas, förändras, reproduceras och vidmakthålls genom daglig social interaktion genom aktörernas handlingar och de föreställningar som kommer till uttryck.

Denna studie vill jag beskriva som en *etnografisk fallstudie* med fältarbete på tre kommunala skolors fritidshem. Sharan B Merriam (1994, s. 11) definierar en fallstudie som en: ”intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse”. Studier med etnografiska ansatser genomförs ofta som kvalitativa fallstudier (jfr Bartholdsson, 2008; Gustafsson, 2003; Lunneblad, 2006). Howard Becker (1970) skriver att det finns dubbla syften med fallstudier. Dels ett intresse för den företeelse som studeras, dels ett intresse för att relatera detta till strukturer och sammanhang utanför den kontext som studeras, vilket är i samklang med denna studies syfte.

### Urval

En teoretisk utgångspunkt för studien är att det finns komplexa samband mellan geografiskt område, befolkningsstruktur, arbetsvillkor, personalens kompetens, skolors ekonomiska resurser och områdets aktörer, vilka får betydelse för fritidshemmets sociala praktik (jfr Giddens, 1984; Ball et al., 2012). Av särskilt intresse för studien är således den betydelse lokala villkor har för den verksamhet som formeras. I etnografiska studier är det av stor vikt att finna ett fält som svarar mot studiens syfte (Bryman, 2004; Hammersley & Atkinson, 1995/2007). Jag har därför valt att göra ett strategiskt urval (jfr Merriam, 1994). Fritidshemmen har alltså avsiktligt valts ut för att utgöra illustrativa exempel och fungera som underlag och utgångspunkt för en diskussion om de utmaningar fritidshemmets verksamhet efter skoldagens slut har, relaterade till likvärdig utbildning.

Under sensommaren 2013 sökte jag efter fritidshem utifrån att jag ville ha en spridning med avseende på skolans geografiska läge, elevsammansättning på skolan utifrån antal elever med utländsk bakgrund samt föräldrars utbildningsbakgrund.<sup>28</sup> Tidigare forskning och rapporter om sociala villkors

---

<sup>28</sup> Enligt Skolverket kategoriseras en person som *en elev med utländsk bakgrund* om barnet antingen själv är fött utomlands eller är fött i Sverige med två utrikes födda föräldrar. Skolverket delar in föräldrars utbildningsnivå i två kategorier; "föräldrar med högst för- eller gymnasial utbildning" och "föräldrar

## STUDIENS GENOMFÖRANDE

betydelse för likvärdig utbildning innebar att geografiska och socioekonomiska skillnader var intressanta att ta hänsyn till vid urvalsprocessen. Statistik ifrån Skolverket visade stora regionala skillnader mellan fritidshem när det gäller gruppstorlek, personaltäthet och hur stor andel av skolbarnen som är inskrivna inom fritidshem vilket gjorde att jag också ville finna fritidshem som representerade tre skilda kommungrupper.<sup>29</sup>

Med hjälp av nationell statistik och sökningar på nätet fann jag ett antal fritidshem som var intressanta för min studie. Jag kontaktade skolornas rektorer via mail med en övergripande beskrivning av studiens syfte tillsammans med en förfrågan om intresse fanns att låta mig följa ett fritidshem under några månader kommande termin. Av 14 förfrågningar med ytterligare påminnelse fick jag till slut svar ifrån två rektorer. Då mailkontakten, i det ena fallet, drog ut på tiden medförde detta att det fritidshem vars rektor som först visade intresse av att delta i studien blev det fritidshem jag inledde mitt fältarbete på. Detta val, det vill säga fritidshemmet på en skola i en tätort och dess olika förutsättningar, fick senare styra mitt val av de övriga två fritidshemmen.<sup>30</sup>

Fritidshemmets villkor påverkas av grundskolans villkor då elevens val av skola per automatik medför ett erbjudande om plats i fritidshem på samma skola, såtillvida att kommunens regler för rätt till utbildning i fritidshem uppfylls. Statistiken, vad gäller elever med utländsk bakgrund samt förälders utbildningsbakgrund kan dock vara missvisande för fritidshemmets verksamhet efter skoldagens slut, då rätten till plats i fritidshem i de flesta kommuner är beroende av om vårdnadshavarna arbetar eller studerar. Barn till arbetslösa eller sjukskrivna har oftast inte rätt till plats i fritidshem.

När jag sedan sökte efter skola nummer två och tre, utgick jag ifrån tidigare fritidshems geografiska läge och elevsammansättning på skolan. Jag omformulerade också min förfrågan för att vara mer tydlig i hur mitt urval av fritidshem såg ut, då jag haft svårt att få kontakt med rektorer på skolorna vid mitt första utskick. Kanske ledde detta till att jag fick tillträde, redan efter mina

---

med eftergymnasial utbildning". I statistiken som återfinns i SIRIS räknas endast utbildningsnivån för den förälder som har högst utbildningsnivå. Före 2014 delades föräldrarnas utbildningsnivå in i tre grupper. Med förälder åsyftar Skolverket elevens biologiska föräldrar (SIRIS: analysstöd).

<sup>29</sup> Fritidshemmet styrs på nationell nivå av skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Skolverket 2011a) som tillsammans med Allmänna råd (Skolverket, 2014) anger mål och riktlinjer för verksamheten. Rektor på skolan har ansvaret för att verksamheten följer läroplanen och de allmänna råden men samtidigt är det kommunens organisation och ekonomi som reglerar den enskilda skolans förutsättningar. Detta gjorde att det blev intressant att söka efter fritidshem i olika kommuner.

<sup>30</sup> Jag använder i avhandlingen den definition av tätort som görs av SCB. Det vill säga sammanhängande bebyggelse med högst 200 meter mellan husen och minst 200 invånare (SCB).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

första mail till utvalda skolor, inför studie två och tre. Då den första skolan var en skola i en tätort, med en hög andel föräldrar med eftergymnasial utbildning och få personer med migrationsbakgrund, sökte jag sedan efter en skola med en annan elevsammansättning. Valet föll efter nya sökningar på nätet och i statistiska databaser på en skola i en större stad. Skola nummer tre är tänkt att utgöra exempel på en landsortsskola.<sup>31</sup> En utförligare beskrivning av skolorna och fritidshemmen jag studerat redovisas i avhandlingens andra del då jag presenterar resultaten från studien.

### Etnografisk tid och empiri

Fältarbetet inleddes i augusti 2013 och avslutades i december 2014. I studien ingår tre skolor. På två av skolorna studerade jag två fritidshem och på en skola ett fritidshem. Tillsammans blir det cirka 250 barn och 24 pedagoger.<sup>32</sup> Mer specifikt så är det fem fritidshemsavdelningars verksamhet efter den obligatoriska skoldagen som är i fokus för denna avhandling. Därutöver ingår andra aktörer på skolorna som till exempel övrig personal, föräldrar samt de personer som arbetade i fritidshemmen som vikarier.<sup>33</sup> Under vardera terminen tillbringade jag cirka 30 eftermiddagar på de fem fritidshemmen, fyra till fem timmar vid varje tillfälle. Av tidsmässiga och praktiska skäl har valet gjorts att endast studera fritidshemsverksamheten efter den obligatoriska skoldagens slut. Jag har också varit närvarande på lovdagar, planeringar och andra möten. De lovdagar jag var närvarande deltog jag under större delen av dagen. För att få en vidare etnografisk förståelse har jag, utöver tiden i fritidshemmen, tillbringat tid med att promenera i närområdet, besökt närmsta pizzeria, kört runt i omgivningarna, handlat i affärer, läst lokala tidningar, anslagstavlor och annonsblad samt tagit del av informationsmaterial, kommunala dokument, statistik och rapporter (jfr Hammersley & Atkinson, 1995/2007).

Studiens empiri utgörs till största delen av fältanteckningar från deltagande observationer och informella samtal som producerats under tiden i fält. I materialet ingår ett stort antal foton, framförallt på lokalerna och olika dokument uppsatta i fritidshemmen. Utöver att utgöra en del av empirin har foton använts som stöd för minnet vid transkription av fältanteckningar och

---

<sup>31</sup> Enligt Skolverkets statistik (2012/13) går cirka 50 procent av samtliga grundskoleelever på en skola som har mellan 100 och 300 elever.

<sup>32</sup> Antal pedagoger som var schemalagda i studiens fritidshem.

<sup>33</sup> Med föräldrar avses en vardaglig förståelse av begreppet, det vill säga en social förälder som lever och uppfostrar barnet men inte nödvändigtvis har genetisk eller juridisk relation till barnet.



## STUDIENS GENOMFÖRANDE

även inneburit en tidsbesparing då det medfört att jag i stunden inte behövt anteckna till exempel information till föräldrar uppsatta i fritidshemmet. Totalt utgör transkriberade fältanteckningar cirka 200 dataskrivna sidor med ett stort antal kompletterande reflektioner nedskrivna i min fältdagbok.

Därtill har jag kompletterat med tre formella inspelade intervjuer med aktörer i verksamheterna på två av skolorna. Två intervjuer med personal på skolan i förort och en intervju med två pedagoger på skolan i tätort. Sammanlagd tid för dessa intervjuer är 160 minuter. En planerad intervju på skolan i landsort kom inte att göras på grund av sjukdom och svårigheter att hitta en lämplig tid. I landsort var jag också närvarande vid tre av personalens veckoplaneringar och spelade då in dessa. Därtill har jag intervjuat och samtalat med barn i de fem fritidshemmen. De inspelade samtalen med barnen i fritidshemmen varierar i längd och sträcker sig från 4 till 25 minuter. Totalt utgör inspelade samtal med 14 barn 167 minuter. Empirin utgörs också av statistik, officiella och lokala dokument. Till grund för analysen ligger således ca 360 timmars fältarbete, fördelat över tre terminer, med en termin på vardera skolan.

### Tillträde till fältet

Hösten 2013 hade jag inledningsvis kontakt med rektor i tätorten Strandberga, den första skolan jag kom att studera.<sup>34</sup> Efter att ha träffat och informerat rektor om min studie och fått uppgifter om fritidshemmen, bestämdes tid för att träffa hela skolans grupp av fritidshemspersonal på deras veckomöte. Jag informerade där om studien och presenterade mig själv, min bakgrund som forskollärare, specialpedagog och nuvarande forskarutbildning. Jag fick då också ytterligare information om fritidshemmen. Skolan hade sex fritidshem med sammanlagt cirka 220 elever inskrivna. Då personalen i alla fritidshem på skolan var villiga att ta emot mig under höstterminen var det upp till mig att avgöra vilket fritidshem som var mest intressant att följa. Här fanns tre fritidshem för elever i förskoleklass och årskurs 1, ett fritidshem för år 1-3 samt två fritidshem som samarbetade kring 90 barn i årskurs 2-5. Mitt val föll på de två fritidshem som låg i samma byggnad och samarbetade. Bakgrunden till fritidshemmets samarbete var att den expansiva bostadsutvecklingen i Strandberga under

---

<sup>34</sup> Jag har valt att använda begreppet skola även om det är fritidshemmets verksamhet som är i fokus för denna avhandling. Det har ibland varit svårt att särskilja fritidshemmen från skolan då fritidshemmen i samtliga fall är lokalintegrerade med skolan.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

senare år medfört att skolans lokaler inte skulle komma att räcka till i framtiden. En ny skola med plats för fler elever var därför planerad. Organisatoriskt innebär nybyggnationen en stor förändring och med förhoppning om att ha arbetat in ett nytt arbetssätt hos pedagoger, elever och föräldrar när de nya lokalerna står färdiga, implementeras ett nytt arbetssätt med ”storfritids” och ”stationer” på två av fritidshemmen. Det framstod som intressant att följa denna verksamhet då tidigare forskning, framförallt från förskolan, visade att det blir allt vanligare att organisera verksamheten i storarbetslag (jfr Pramling Samuelsson et al., 2015b; Seland, 2009).

På skola nummer två, Stenskolan i förort, träffade jag först rektor och fick information om fritidshemmets verksamhet, personalsammansättning, antal inskrivna barn och liknande. Rektor gick sedan ut med en förfrågan till personalen på skolans två fritidshem. De var villiga att låta mig följa deras verksamhet under kommande termin och rektor återkopplade detta till mig via mail. Jag bestämde mig för att följa båda fritidshemmen under kommande termin och rektor svarade att jag var välkommen att presentera mig och min studie. Jag inledde mitt fältarbete med att presentera mig för all personal på skolan under vårterminens första studiedag. Därefter träffade jag vid ett annat tillfälle alla pedagoger som arbetade i fritidshemmen. Under deras gemensamma planering, fick jag möjlighet att berätta om mitt forskningsintresse, min bakgrund och planerat fältarbete.

Den tredje skolan, Björkskolan i landsort, följde jag under hösten 2015. Skolan hade en tillförordnad rektor som vidarebefordrade mitt mail till en av pedagogerna på skolans enda fritidshem. Pedagogerna svarade att jag var välkommen att studera deras verksamhet och vi stämde träff en sen eftermiddag då vi samtalade om studiens upplägg, åtaganden och förväntningar.

### Etiska överväganden

I enlighet med allmänna forskningsetiska regler krävs skriftligt samtycke från båda vårdnadshavare om barnen är under 15 år. På samtliga fritidshem informerades vårdnadshavare skriftligen om studien och de etiska regler studien förhåller sig till.<sup>35</sup> Samtliga barns vårdnadshavare ombads underteckna en samtyckesblankett för att ge sitt medgivande till att deras barn deltog i studien. Det beskrevs av pedagogerna att många föräldrar: ”samarbetar runt lappar” när

---

<sup>35</sup> Informations-, samtyckes- konfidentialitets- och nyttjandekravet har följts enligt Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer för god forskningssed.

## STUDIENS GENOMFÖRANDE

barnen har dubbelt boende och att barnen i fritidshemmen oftast fick en blankett när det gällde information eller liknande. Detsamma gällde om det fanns syskon i samma fritidshem. Jag valde dock att dela ut blanketter till samtliga barn och två blanketter med information och samtycke i de fall där barnens vårdnadshavare hade delad vårdnad.

På de tre skolorna var nästan samtliga barn formellt med i studien. De informationsbrev med samtyckesblanketter jag eller pedagogerna delat ut dröjde i vissa fall och jag valde därför att lämna ut nya blanketter till de barn vars blanketter dröjde. Efter detta fick jag in så gott som samtliga blanketter med båda vårdnadshavares underskrift. Då jag inte fått vårdnadshavares medgivande för alla barn, krävde detta att jag förde noggranna anteckningar över vilka barn som var närvarande i de olika situationerna. I samtliga fritidshem hade jag både namnlistor och foton på barnen som jag jämförde med namnen på de som samtyckt till att delta i studien, då jag inte lärt mig känna igen alla barn. Jag menar att jag på detta sätt kunde förhålla mig till det faktum att alla barn formellt inte deltog i studien och att jag därmed inte behövde synliggöra detta under fältarbetet. De barn vars vårdnadshavare inte skriftligen samtyckt till studien förekommer därför inte i texten annat än som omtalade av andra.

Valet att göra på detta sätt var främst att pedagogerna i fritidshemmen beskrev hur svårt det var att få tillbaka blanketter med båda vårdnadshavares underskrifter men också för att jag inte ville negligera de barn som formellt inte deltog i studien<sup>36</sup>.

Att få barnens medgivande till att delta i studien är en etisk fråga. Genom att informera barnen formellt genom deras föräldrar, men också i samlingar och mera informellt genom samtal under fältarbetet, har jag på olika sätt talat om och upprepat varför jag var där och att de kunde ge sitt medgivande eller välja att inte vara med i studien. Ett sätt att för mig påminna om, framförallt för barnen, varför jag befann mig i fritidshemmet var att alltid bära med mig mitt anteckningsblock. Detta var ett medvetet val för att synliggöra min roll som forskare. Det får samtidigt implikationer för hur jag påverkar den praktik jag studerar vilket jag återkommer till under rubriken delaktighet i fältet.

Av personer över femton år, det vill säga vikarier, övrig personal på skolan, vårdnadshavare, mor- och farföräldrar, syskon och andra aktörer, har jag informerat om studien enligt Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer för god forskningssed och fått muntligt samtycke. Även tillstånd för fotografering av

---

<sup>36</sup> Jag har endast fått ett formellt nej av vårdnadshavare till att låta barnet delta i studien.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

bland annat lokaler, som stöd för minnet, har införskaffats från skolledare och pedagoger.

Konfidentialitet har eftersträvats. Därför har inte längre citat från webbsidor eller skoldokument använts utan endast refererats för att i största möjliga utsträckning följa forskningsetiska regler. Namn på personer och platser har fingerats och i vissa fall har en avvägning gjorts för att personer och platser inte ska kunna identifieras. De fingerade namnen är dock valda utifrån att aspekter som kön, etnicitet och ålder i största möjligaste mån ska överensstämma med empirin.

Vissa fakta har således fått stå tillbaka för att inte försvaga konfidentialiteten. Siffror som anger antal elever med utländsk bakgrund och liknande som till exempel siffror i procent som anger antal invånare kommer därför att vara ungefärliga. Likaså har uppgifter och statistik ifrån kommunala dokument av hänsyn till forskningsetiska regler inte redovisats exakt.

Ett dilemma uppstår därmed, då mitt syfte är att utifrån olika aspekter belysa och förstå den verksamhet som tar form just i relation till de specifika förutsättningar som finns på platsen. Walford (2005, s. 90) har belyst detta med orden:

... to be able to understand any school, readers really need to know the school's history and geographical location, its physical facilities and appearance, and the nature of the students it serves and the staff who teach there. Each school is unique in structure and organization. The way it responds to change can only be understood in the context of its history and sociopolitical location.

Avvägningen har därför gjorts i relation till studiens etiska aspekter där en fråga som jag ställde är, i vems intresse kunskapen produceras och vilka konsekvenser den etnografiska representationen får för deltagarna i studien, tillika med de värderingar och föreställningar som presenteras i avhandlingens resultat.

Kritik har uttalats mot att forskning, som syftar till att synliggöra och motverka stereotypa identiteter och olika maktstrukturer, kan få motsatt effekt och riskera att förstärka och reproducera det den vill synliggöra. Kritiken ligger i att fokus hamnar på mikronivå och riskerar att aktörerna framställs som offer. De betraktas som *structural* eller *cultural dopes*, där strukturer ses som determinerande och aktörers handlingar utan betydelse vilket leder till att aktörernas praktiker reduceras till effekter av strukturella villkor och formationer (jfr Johansson, 2009). Genom Giddens (1984) syn på aktörer som reflexiva och aktiva medskapare av strukturer, där strukturer inte kan existera

utan aktörers tal och handlingar, menar jag att detta kan undvikas. Paul Willis (1983, s. 296) skriver till exempel: ”De sociala aktörerna är inga passiva bärare av ideologi utan aktiva tillägnare som reproducerar de existerande strukturerna enbart genom kamp, ifrågasättande och partiellt genomskådande”. För att belysa fritidshemmets verksamhet, där aktörerna genom sin kunskap om omgivningen agerar som de gör, menar jag att det därför är viktigt att synliggöra strukturers dualitet, så som till exempel Willis (1983) gjort.

### Dataproduktion

Grunden för etnografin är ett rikt empiriskt material och täta beskrivningar av den miljö som studeras (jfr Geertz, 1973). Detta kräver av forskaren att inledningsvis lära känna miljön och etablera en relation till aktörerna för att fånga och försöka förstå samband genom att lära känna fältet och etablera kontakter med deltagarna i studien. Denna fas i arbetet kan relateras till den *grand tour* (Spradley, 1980) som forskaren inledningsvis företar sig (jfr Gustafsson, 2003; Lunneblad, 2006). I relation till mina forskningsfrågor har jag inledningsvis i fritidshemmen, haft en stor öppenhet inför vad som sker, för att sedan snäva in fokus och ta ut kompassriktning för nästa steg i fältarbetet. Genom att observera, lyssna och ställa nyfikna frågor till fältet som: Vad händer här? Hur fungerar detta? Varför är det på detta viset? kunde jag tidigt få en uppfattning om återkommande rutiner, regler och aktiviteter, men också oregelbundenheter (jfr Spradley, 1980). Giddens (1984) menar att vardagens rutiner och ritualer är del av det som strukturerar våra liv och är viktiga för den ontologiska tryggheten. Genom att studera hur händelser som avbröt vardagens rutiner, det Giddens benämner kritiska händelser, inverkade på sociala relationer och maktrelationer och därigenom utmanade de strukturer som innebar att invanda normer och beteendemönster behövde förändras, väcktes nya frågor. Genom att följa upp situationer som observerats för att fördjupa och förklara det kulturella sammanhang som studerats, genom samtal med aktörerna, kunde jag därefter göra en tolkning av den mening som tillskrevs de situationer som observerats (jfr Lunneblad, 2006).

De val och avvägningar som gjorts i urvalsprocessen och under fältarbetets gång har skapat den empiri som presenteras i studien och är det som ligger till grund för den analys jag gjort. I en verksamhet som fritidshem med ett stort antal barn som befinner sig på stora ytor var det ibland nödvändigt att fatta snabba beslut, vilket har påverkat vad som är möjligt att observera och senare

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

analysera. En del händelser, eller vissa aspekter av det som sker, går förlorat utifrån de val som måste tas i stunden. En del av dessa val skedde medvetet, andra inte. Som exempel så var Monopol favoritspelet hos några av barnen i fritidshemmen i Strandberga. Flera gånger fick jag förfrågan av barnen om att vara med att spela men tackade alltid nej då det skulle begränsa min rörelsefrihet och därmed riskera att jag gick miste om andra intressanta situationer. Det kunde också vara beslutet att följa med till fotbollsplanen med några barn, vilket då gjorde att jag missade det som skedde på andra platser. Det fanns också tillfällen då jag var tvungen att välja vilket fritidshem jag skulle följa därför att avståendet inte tillät att jag gick emellan dem som till exempel på Stenskolan. Jag försökte dock fördela tiden mellan de olika fritidshemmen relativt jämnt både på Strandskolan och Stenskolan, även om det många gånger var behovet av att följa upp och fördjupa frågor i samband med tidigare observationer som var utgångspunkt för de val jag gjorde. Ett exempel på detta är hur jag, med utgångspunkt i en kritisk händelse på Stenskolan, valde att följa upp vilka konsekvenser det fick, då en ordinarie personal i ett av fritidshemmen började vikariera för klassläraren.

Strävan har varit att besöka de tre skolorna under lika lång tid, det vill säga en termin vardera. Empirin från de fem fritidshemmen skiljer sig dock åt, vilket också belyser skillnaderna mellan de fritidshem jag följde. Under fältarbetets gång visade sig ett flertal faktorer såsom geografisk plats, skolornas organisation, antal fritidshem jag valt ut, fritidshemmens rutiner och lokaler, ha betydelse för dataproduktionen, det vill säga, den empiri som ligger till grund för min analys och studiens resultat. Som exempel så hade skolan i Björkberga endast ett fritidshem och jag kom därför att tillbringa mer tid där, sett i relation till antal barn och pedagoger, jämfört med de andra fritidshemmen i studien. Det fanns också i Björkberga större möjligheter att samtala med barnen, dels då det där oftast fanns färre antal barn jämfört med de andra fritidshemmen. Dels för att det fanns större tillgång till lokaler att sitta ostört i.

I de fem fritidshemmen fanns det barn som gärna tog kontakt med mig och det fanns barn som inte tog kontakt, precis som det också fanns vuxna på skolorna som inte tog initiativ till kontakt med mig. En del barn, precis som pedagoger förekommer därför mer frekvent i mina anteckningar vilket också återspeglas i den etnografiska representationen.

Av betydelse för dataproduktionen, vilket också återspeglas i resultatkapiteln, är *hur* och *när* olika händelser eller samtalsämnen aktualiseras. Som exempel talade personal i en av skolorna om etnicitet och ”invandrare”

utifrån kontrasterande exempel från andra skolor och områden. I en annan skola framträdde inte etnicitet som betydelsefullt i talet om invånarna i området utan framkom på andra sätt. Föreställningar om fritidshemmets uppdrag och om fritidshemmets olika aktörer, uttrycktes ibland genom direkta uttalanden men också indirekt. Det blev då i senare samtal med aktörerna möjligt att fånga upp deras egna tolkningar och föreställningar kring observerade situationer. Detta gör att det således är min beskrivning av studieobjektet, mina subjektiva erfarenheter, genom utvalda berättelser som presenteras i avhandlingen, för att synliggöra och understödja de analytiska poängerna.

### **Observationer, samtal, fältanteckningar och intervjuer**

Etnografiskt inriktade studier kännetecknas av att olika metoder såsom, observationer, samtal och intervjuer tillsammans med statistik och andra dokument, används för att ge en djupare och fylligare bild av det som studeras. Därigenom blir den praktiska tillämpningen av egen skriftlig textproduktion under fältarbetets gång betydande (jfr Bryman, 2004; Marcus, 1998; van Maanen, 2011). Som jag beskrivit tidigare har jag ständigt burit med mig mitt anteckningsblock för att skriva ner observerade situationer och samtal. En åtskillnad mellan de anteckningar som görs under fältarbetets gång kan dock vara av värde för att tydliggöra när de fördes och med vilket syfte. Anteckningarna kan därigenom beskrivas som analytiskt åtskiljbara (Atkinson, 1990; Burgess, 1984; Beach, 1997). En stor del av dataproduktionen utgörs av deskriptiva anteckningar, det vill säga mina egna observationer och tolkningar. Anteckningarna fördes oftast i stunden eller i nära anslutning till observationerna. Som exempel så antecknade jag aldrig under mellanmålen utan tog istället tillfället i akt att samtala med barnen och därför i efterhand skrev ner samtal och händelser.

Fältanteckningarna transkriberades sedan och bearbetades då ytterligare, ibland samma dag. Oftast skedde transkriberingen morgonen efter, då restiden medförde att det många gånger var sent när jag kom hem. Transkribering av fältanteckningar och intervjuer tenderar att ta längre tid än tiden i fält. Parallellt med detta förde jag fältdagbok där personliga reflektioner, hypoteser och idéer skrevs ner. Jag har också fört samtal med aktörerna för att följa upp situationer och klargöra tolkningar av den mening som tillskrevs en viss händelse. Dessa kan benämnas *transkriptiva anteckningar* (jfr Atkinson, 1990; Burgess, 1984; Beach, 1997).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Såsom till exempel Willis (1977) visat i sin studie är aktörernas kroppsspråk, gester, ögonkast och liknande viktigt för att förstå sammanhang och relationer. Därför har teckningar av aktörers placering i rummet och skisser på hur aktörer interagerar varit en del av textproduktionen, vilket innebär att mina fältanteckningar innefattar både verbala och icke verbala skeenden. För att ge så innehållsrika beskrivningar som möjligt menar Hammersley och Atkinson (1995/2007) att det är viktigt att beskriva materiella föremål och kontext tillika med tolkningar av symboler, text och bilder i verksamheten. Detta är viktigt dels för presentationen av materialet dels för det fortsatta analysarbetet.

Utöver informella och spontana samtal med barn, pedagoger, föräldrar och andra vuxna har jag kompletterat med intervjuer. De intervjuer som har genomförts med barnen i studien har skett enskilt eller i grupp. Barnen har haft möjlighet att välja om de vill ha med sig en eller flera kamrater, detta för att jag på så sätt syftade till att minska en asymmetrisk relation mellan mig och barnen (jfr Gustafson, 2006). Min förhoppning var att de skulle känna sig mer obesvärade och att de genom att vara fler skulle berika samtalet (jfr Woods, 1996). De formella intervjuer jag genomförde med barnen i studien fick dock ofta en karaktär av formalitet vilket inte var min avsikt. Ett exempel på detta var då jag intervjuade barn på Stenskolan. Vi satt då i ett rum som vanligtvis användes som byggrum. Rummet hade tunna väggar och ett fönster i dörren. Ljud från de andra barnen trängde in från närliggande rum och personal som gick förbi kunde se in i rummet där vi satt, vilket kan ha påverkat situationen negativt. Dörren öppnades också under intervjun av ett barn som undrade vad vi gjorde. Barnen tycktes vara obekväma och jag upplevde situationen som konstlad. Intervjuerna med barnen har legat till grund för framskrivningen av resultatet men har inte visat sig vara direkt användbara i resultatkapitlen.

Det har också funnits tillfällen då spontana samtal med barnen har spelats in. Då jag upplevde att jag inte hann anteckna i den utsträckning jag önskade eftersom min uppmärksamhet fokuserade innehållet i vårt samtal har jag under samtalens gång frågat om jag får spela in samtalet. Barnen har då varit de som styrt samtalen på ett annat sätt än vid formella intervjuer.

De tre formaliserade intervjuer jag genomförde med personal i verksamheten spelades in med diktafon och transkriberades i sin helhet. Intervjuerna genomfördes som semistrukturerade intervjuer med en intervjuguide där jag i förväg beskrivit frågeområden jag ville fokusera. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) skriver att denna modell tillåter en stor flexibilitet samtidigt som den ger en viss struktur. Den semistrukturerade



intervjun ger således möjlighet att återkoppla, följa upp och vara flexibel i förhållande till frågeställningarna.

### **Delaktighet i fältet**

Min målsättning under fältarbetet var att agera öppet som forskare men samtidigt försöka att inte påverka och förändra praktiken (jfr Hammersley & Atkinson, 1995/2007). Som jag beskrivit tidigare så valde jag att, med få undantag, bära med mig mitt anteckningsblock. Redan innan jag gick ut i fältet hade jag funderat över den roll jag som forskare kan välja. Martyn Hammersley och Paul Atkinson (1995/2007) har beskrivit olika positioner en forskare kan inta: som fullständig deltagare, fullständig observatör, deltagande observatör eller observerande deltagare. Valet av position och i vilken utsträckning forskaren deltar kan variera i olika situationer i en och samma studie. Jag valde oftast positioner som jag vill beskriva som observerande deltagare och fullständig observatör. Det fanns tillfällen då jag deltog aktivt som observerande deltagare och spelade spel med barnen eller ”pysslade”. Vid andra tillfällen som till exempel under samlingar intog jag positionen som fullständig observatör. För att följa händelseförlopp och samspel höll jag mig då mer i bakgrunden. Ytterst sällan tog jag rollen som deltagande observatör, där deltagandet är överordnat rollen som observatör (jfr Dovemark, 2004; Lunneblad, 2006). Genom att vara tydlig med att jag befann mig i fritidshemmet för att studera vardagen på fritidshem och inte som en vikarierande vuxen, fick jag sällan frågor om att agera eller delta, som de andra vuxna på fritidshemmen fick. Jag upplevde sällan förväntningar från vuxna att agera som extra personal däremot fick jag frågor från barnen, i olika utsträckning i de tre fritidshemmen, om att vara behjälplig på olika sätt. Det fanns tillfällen då barn och pedagoger bad mig om hjälp utifrån min längd, ålder och erfarenhet. Barnen bad om hjälp med att ta ner material och spel ifrån hyllor som de inte nådde. Vid dessa tillfällen tolkade jag, genom deras kommentarer, att de var medvetna om att jag inte arbetade i fritidshemmet som vikarie. Ett exempel på de vuxnas medvetenhet om att jag inte kunde ses som personal är då jag vid ett tillfälle ombads att gå med till mellanmålet: ”som en extra vuxen” men med tillägget: ”Om något händer så finns det en vuxen till”.

Genom att jag nästan alltid bar min anteckningsbok och penna med mig och sågs anteckna i boken menar jag att min roll som forskare och vuxen, och implicit de maktrelationer som är förbundna med de olika positioner jag och

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

studiens aktörer intog, ofta var tydliga. Geoffrey Walford (2008) skriver att tillträde till fältet är en ständigt pågående process och detta var ett sätt för mig att synliggöra och samtidigt påminna om min roll som forskare. Mitt ständiga skrivande i anteckningsblocket blev ofta föremål för nyfikna frågor, framförallt ifrån barnen. Frågor som: "Skriver du om mig?" och "Aha, jag vet vad du skriver!" förekom ofta och var tillfällen som kunde leda till fortsatta samtal med barnen. En illustration av detta är då jag vid ett tillfälle på Stenskolan, sitter på en betongrundel på skolgården och observerar. Emil, som går på avdelningen Kotten, kommer då fram till mig. Han sätter sig bredvid mig och frågar: "Vad skriver du?" Jag berättar att jag skriver om vad barnen och pedagogerna gör. Han säger då: "Förra gången skrev du ett fult ord". Samtidigt upplyser han mig om skolans regler och att man inte får säga "fula ord". Jag försöker febrilt komma på situationen då han uppenbart har sett att jag skrev ett "fult ord" i mina fältanteckningar. Jag kommer då ihåg att jag veckan innan suttit på skolgården och observerat en konflikt mellan några barn då de svor och kallade varandra för olika saker. Emil hade tydligen uppmärksammat att jag skrev ner denna händelse. Genom exemplet vill jag visa hur ett av barnen i studien tar kontakt med mig genom att ställa nyfikna frågor om vad jag skriver och samtidigt förstår min position som ny vuxen på skolan utan kännedom om skolans regler. Mitt skrivande i anteckningsblocket blev på så sätt en möjlighet till samtal som gav mig tillfälle att skapa en relation till barnen. Samtidigt fick jag tillfälle till tolkning av den mening Emil tillskrev den observerade situationen.

Hur väl man lyckas med sin etnografiska studie kan i viss mån relateras till hur väl forskaren lyckas utveckla och behålla goda relationer till deltagarna i studien (Denscombe, 1995). Det uppstod situationer på alla tre fritidshemmen där jag förstod att min närvaro inte var bekväm eller önskvärd. Det fanns situationer där pedagogerna lutade sig mot varandra och pratade tyst eller gick undan för att prata. Kanske för att barnen inte skulle höra, men också för att vissa samtal inte var för mina öron. Som exempel satt jag vid ett tillfälle i personalrummet och drack kaffe där två pedagoger sitter vid ett annat bord och pratar tyst. Jag hör den ena av dem säga: "Han gör det inte för att vara elak". Jag tittar upp och pedagogerna tittar på varandra och säger: "Vi kanske ska flytta på oss. Jag tänker på vår tystnadsplikt". De reser sig och förflyttar sig till sitt grupperum. Som framgår av exemplet beskrevs min närvaro som problematisk

## STUDIENS GENOMFÖRANDE

utifrån pedagogernas tystnadsplikt<sup>37</sup>. Vid andra tillfällen kunde jag förstå att min roll som forskare var något diffus och otydlig, framför allt genom frågor från vuxna om: ”vad jag kommit fram till” eller: ”om jag ser några brister”. Det fanns även tillfällen då barnen tydligt visade att de inte ville att jag skulle närvara. Jag har försökt vara lyhörd för både pedagoger och barns önskemål och bekvämlighet med min närvaro för att bevara de relationer jag hoppades skapa (jfr Walford, 2008).

### Analys

Studien kan sägas tillhöra den typ av teoretiskt orienterade fallstudier där frågeställningar och det teoretiska ramverket bidrar till att skapa det material som analyseras (jfr Beach, 2008; Willis och Trondman, 2000). Genom att inledningsvis ha en teoretisk referensram som utgångspunkt för fältarbetet har jag sedan utvecklat och förfinat både syfte, frågeställningar och teoretiskt ramverk. Successivt har forskningsfrågor och det teoretiska ramverket fördjupats och precisrats.

Analysprocessen i etnografiska studier är ingen avskild del av dataproduktionen (Willis & Trondman, 2000; Hammersley, 2006) och då en teoretiskt influerad etnografisk studie skiftar mellan dataproduktion och analys i en ständig växelverkan, har min arbetsprocess byggts på en dialog mellan empiri och analys och alltså pendlat mellan induktion och deduktion i en abduktiv process (Alvesson & Skoldberg, 1994). Analysprocessen kan beskrivas genom begreppen *triangulering* och *sensitizing concepts*.<sup>38</sup>

Triangulering kan inom vissa forskningsfält ses som ett sätt att genom olika metoder och teorier öka en studies validitet. Triangulering har inom etnografin använts på liknande sätt för att öka en studies trovärdighet. I denna studie används triangulering i likhet med det Hammersley och Atkinson (1995/2007) beskriver; en rörlig navigation där positioner tas ut för att hitta skärningspunkter. Genom att stanna upp och stämma av teori, data, metod och begrepp för att se vad som blir synligt i dessa skärningspunkter, blir triangulering därigenom en metod för att ta ut riktning på det fortsatta fältarbetet. I skärningspunkterna synliggörs behovet av att fördjupa, förklara

---

<sup>37</sup> Olika tolkningar kan göras av denna situation, det jag beskriver som aktörernas positionering av mig som expert kan också tänkas inverka på vad de säger. Här tjänar situationen till att utgöra ett exempel på vad pedagogerna i stunden uttalade som anledning till att de bytte rum.

<sup>38</sup> Begreppet *sensitizing concepts* tillskrivs Herbert Blumer (1969) och på svenska har även ”spårhundsbegrepp” använts (jfr Starrin, Dahlgren, Larsson & Styrborn, 1991).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

och utveckla nya sätt att förstå det kulturella sammanhang som studeras (jfr Beach, 1997).<sup>39</sup> Därför måste, enligt Dennis Beach, det teoretiska ramverket vara tillräckligt öppet för att föra in nya teorier, fördjupningar och förklaringar. I denna förståelsesprial blir det möjligt att utveckla *sensitizing concepts*, hypoteser och orienterande begrepp som leder vidare, i analys och fältarbete, i dialog med teori. Därmed kan nya frågor ställas som leder arbetet vidare. Ett exempel på hur denna pendling mellan teori och empiri sett ut, är när jag transkriberade mina fältanteckningar och funderade över vilka likheter och skillnader som är betydelsefulla inom den studerade sociala praktiken. Jag kom då till exempel att upptäcka att vissa språkliga begrepp förekom mer frekvent än andra. Genom att då följa detta spår och ställa frågor som: i vilka situationer och av vem används begreppet och vilka antaganden görs, uppmärksammades jag på förgivettaganden och antaganden som ledde mig vidare. Genom att återvända till teori, litteratur och tidigare forskning som var relevant för de uppkomna frågorna, leddes jag in på nya spår och kunde därmed utveckla min förståelse av den observerade praktiken. Ett exempel på detta är hur barn och vuxna i landsort talade om skolskjutsen. För mig, som är uppvuxen i staden och utan erfarenhet av skolskjutsar så var det inledningsvis svårt att förstå vad människor ibland menade. Att ”åka buss” var till exempel en omskrivning för att inte vara i fritidshemmet. Barn och pedagoger informerade mig och varandra om att barn inte var närvarande genom att säga: ”Han åker buss”. Som exempel så kom ett av barnen fram till mig och konstaterade: ”Det var längesedan jag träffade dig”. Jag svarade att jag var i fritidshemmet förra veckan och barnet säger: ”Det var inte jag, jag åkte buss”. Vikten av att hela tiden vara öppen för nya sätt att förstå och gå tillbaka till tidigare analyser och empiri blev då väldigt tydlig. Mina observationer och samtal i landsort genererade nya frågor och tillförde nya sätt att förstå och tolka det som utspelat sig på den första skolan jag studerat som till exempel betydelsen av avståndet mellan hem och fritidshem. Ytterligare exempel på vad som kom att utgöra en form av sensitizing concept är, som jag tidigare beskrivit, ”kritiska situationer” där vardagens rutiner utmanades. Tolkningar har därmed formulerats, omformulerats och jämförts och analysarbetet har, som jag tidigare beskrivit, pågått sedan dag ett i det första fritidshemmet.

---

<sup>39</sup> Jämför också Lunneblad (2006) som har beskrivit hur triangulering kan förstås i enlighet med begreppet artikulation som ett sätt att komma ifrån synen på triangulering som enbart en fråga om validitet.

## Textproduktion

Denna etnografi är en representation, en avbild, av den tid och det rum som jag fått möjlighet att dela med aktörerna i fritidshemmen. En etnografi är därigenom en beskrivning av de möten och iakttagelser som gjorts under tiden i fält och denna kan berättas på flera sätt. Flera etnografer belyser den etnografiska framställningen och dess betydelse för den etnografiska representationen (jfr Beach, 2008; Hammersley, 2006; van Maanen, 1988). Tony Gahye (2006) skriver om forskning som hantverk där *presentation* och *organisation* blir två viktiga principer för en etnografisk representation. Presentation kan ses som det sätt varigenom forskaren lyckas med att presentera en övergripande struktur för studien som är i samstämmighet med valda perspektiv men också språklig form och val av terminologi, och på så sätt visa på styrkan i de antaganden som görs. Organisation handlar om inramningen av arbetet, olika sätt att presentera sitt arbete.

John Van Maanen (1988) ger exempel på tre etnografiska stilar som kan vara till hjälp för att beskriva hur jag i denna studie har som ambition att presentera mitt fältarbete. Van Maanen skriver hur etnografen, med en *realistisk* stil gör detaljerade och konkreta beskrivningar genom avbildande av händelseförlopp där en distinktion mellan objekt och subjekt upprätthålls. Detta kan beskrivas som att berättelsen utmärks av författarens frånvaro.<sup>40</sup> Ett annat sätt att förmedla en etnografisk berättelse betecknar Van Maanen som den *bekännande* stilen. Här får författarens röst en central betydelse. Etnografen kan enligt Van Maanen i denna stil beskriva sig själv och sina tillkortakommanden på ett skämtsamt sätt för att förmedla en känsla av igenkänning hos läsaren.

*Impressionistiska* berättelser, skrivs liksom bekännande berättelser, med syfte att visa att författaren varit en del av den etnografiska studien.<sup>41</sup> Den impressionistiska berättelsen syftar dock till att förmedla en känsla av närhet till fältet genom den dramaturgi som författaren förmedlar. Det exempel jag använde under rubriken *Delaktighet i fältet*, där Emil kommer fram till mig på

---

<sup>40</sup> *Learning to labour* (Willis, 1977) är ett exempel på den realistiska stilen. Inom socialantropologin har Chicago-skolan och de teorier och metoder som utvecklades där under 1910- och 20-talet kommit att influera forskning, där realistiska beskrivningar, för att beskriva, tränga in och korrekt återge miljöer, samtal och gatuliv i staden, haft stort inflytande på etnografiska studier under 1900-talet. En förskjutning i denna realistiska tradition mot en mer teoretiskt influerad och reflexiv metod sker under senare delen av 1900-talet genom framförallt studier av västerländska subkulturer.

<sup>41</sup> Van Maanen hämtar begreppet från den konststriktning som uppstod i Frankrike under mitten av 1800-talet som benämns impressionism. Renoir, Van Gogh, Seurat, och Monet är exempel på konstnärer inom denna konststriktning.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

skolgården, kan utgöra ett exempel på det Van Maanen beskriver som den impressionistiska stilen där författarrösten är berättare och samtidigt i dialog med aktörerna. Van Maanen (1988, s. 101) beskriver varför etnografiska representationer ger associationer till impressionismen på följande vis:

Impressionist painting sets out to capture a worldly scene in a special instant or moment of time. The work is figurative, although it conveys a highly personalized perspective. What a painter sees, given an apparent position in time and space, is what the viewer sees.

Jag sympatiserar med detta sätt att skriva fram etnografien och menar att detta är i linje med studiens socialkonstruktionistiska ansats, men inser även vinsterna med att i texten vara tydlig med när aktörernas röster återges. Jag har valt att presentera empirin på olika sätt i texten. Som exempel så har jag vid citat på femton ord eller mer, valt att återge aktörernas tal genom indrag och mindre typsnitt. Kortare sekvenser och utdrag ur fältanteckningar citeras i texten för att med aktörernas egna ord exemplifiera situationer och händelser och för att skapa närhet till den studerade praktiken. I resultatkapiteln har jag valt att skriva texten i presens då jag menar att denna form passar väl för att beskriva aktörers tal och handling men även utifrån att fältanteckningarna är skrivna i denna form.<sup>42</sup>

Jag har återgett aktörernas egna ordval men valt att i framställningen av exemplen, redigera texten för att undvika ett utpräglat talspråk och osammanhängande bisatser. Katrine Fangen (2005) skriver att det av etiska skäl är viktigt att vara ansvarsfull vid den presentation forskaren gör av materialet. Justeringar av uttalanden har därför gjorts för att göra texten mera läsbar. Talspråk i skrift kan också riskera att uppfattas som ett förlöjligande. Jag menar att det finns en poäng med att analysera hur aktörerna talar men att detta kan framgå på annat sätt genom etnografiska beskrivningar.

Det blir här viktigt att göra en distinktion i presentationen mellan den studerade kulturens egna regler och antaganden och forskarens förklaringar, tolkningar och förståelser. För att utveckla detta resonemang tar jag hjälp av två begrepp som inom etnografisk forskningstradition kommit att användas för att skilja mellan olika nivåer i analysen nämligen *emic* och *etic* (jfr Geertz, 1973). *Emic*, som begrepp, kan användas för att beskriva de föreställningar och den förståelse deltagarna i en viss kultur har, det vill säga ett ”inifrånperspektiv”.

---

<sup>42</sup> Textframställningens tempusform är omdiskuterad inom etnografien (se till exempel Thornberg, 2006; Gruber, 2007).

## STUDIENS GENOMFÖRANDE

För att förstå och tolka deltagarnas uppfattningar, föreställningar och handlingar tar jag som forskare därmed ett perspektiv som inbegriper begrepp och föreställningar som är i samklang med den kontext som studeras. Genom att teoretiskt tydliggöra och utvidga representationernas meningsinnehåll syftar jag till att bidra till en förståelse utanför den studerade praktiken, det vill säga ett eticperspektiv vilket då kan sägas bli forskarens utifrånperspektiv. Clifford Geertz (1973) beskriver hur det är möjligt att skilja mellan olika nivåer i analysen där empirinära analyser såsom jag menar att uppföljande frågor under fältarbetets gång till studiens aktörer var, kan beskrivas som *emic* medan de analyser som sker kan beskrivas som *etic*.

Hur etnografen presenteras får konsekvenser för vilka vetenskapliga anspråk som kan göras. Jag har dock som ambition att presentera mina empiriska iakttagelser med hjälp av teori och tidigare forskning på ett sådant sätt att mina argument blir trovärdiga och samtidigt öppnar upp för diskussioner om fritidshemmets möjlighet att erbjuda en likvärdig utbildning.

### Trovärdighet

Genom det ontologiska antagandet att ”verkligheten” är en social konstruktion och människor en del i konstruktionen av densamma blir det problematiskt att hävda studiens validitet, generaliserbarhet och reliabilitet.<sup>43</sup> Kvale och Brinkmann (2009, s. 207) skriver med anledning av kvalitet i kvalitativa studier:

Inom modern samhällsvetenskap har begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet fått en position som vetenskapens heliga treenighet. De tycks höra hemma i något abstrakt rike, i en vetenskapens helgedom långt borta från vardagsvärldens interaktion, respektfyllt dyrkade av alla rättrogna.

Därmed inte sagt att kraven på regler och vetenskaplighet ska ignoreras, tvärtom, forskningens uppgift är att vara transparent där frågor om egna föreställningar om världen, syfte med forskningen och vilken typ av kunskap som kan nås, ständigt måste ställas och synliggöras. Givet studiens teoretiska utgångspunkter är det därmed inte möjligt att finna absolut kunskap om en företeelse, men däremot möjligt att istället lyfta fram andra aspekter av försvarbara kunskapsanspråk. Inom samhällsvetenskaplig forskning har Kvale och Brinkmann (2009) använt begreppen hantverksskicklighet, kommunikation

---

<sup>43</sup> Validitet är ett viktigt kriterium inom samhällsvetenskaplig forskning som genom en vid tolkning kan förstås som en bedömning av att man undersökt det man ville undersöka (Bryman, 2004). Generaliserbarhet och reliabilitet ses mer som knutna till kvantitativ forskning (jfr Fangen, 2005).

och pragmatisk validitet vilka är de begrepp jag vill använda för att resonera om denna studies kvalitet.

### **Hantverksskicklighet**

Etnografiska studier kännetecknas av ett reflexivt förhållningssätt (Hammersley & Atkinson, 1995/2007) och detta kan diskuteras som en form av hantverksskicklighet. Att som i denna avhandling studera beskrivningar, föreställningar och handlingar innebär att vara lyhörd för det fält som studeras. Att ta i beaktande vad som är möjligt att säga och göra inom just denna praktik, men också vad som inte är möjligt att säga och göra (jfr Pollner & Emerson, 2001) och för att utveckla och bevara de relationer som skapats i fältet (Walford, 2008). Privilegiet att skriva om det som sker och jag får ta del av, innebär att jag som forskare har en maktposition i förhållande till deltagarna i studien som jag måste förhålla mig till och reflektera kring, dels under dataproduktionen i fältarbetet men också reflektera kring hur detta påverkar studiens resultat. Samtidigt befinner jag mig i en underordnad position då jag är beroende av deltagarnas vilja att delta och delge mig information.

Ontologiska antaganden om struktur och agentskap påverkar såväl forskningsdesign som resultat. Den praktik jag beforskar är utifrån studiens teoretiska antaganden något jag själv är med att producera (jfr Clifford & Marcus, 1986). Jag har försökt att hantera detta genom att synliggöra mig själv som forskare i framställningen av empirin. Genom att öppet redovisa studiens tillvägagångssätt tillsammans med exempel från den empiri som ligger till grund för de slutsatser som dras, är min ambition att vara transparent i den etnografiska representationen.

Att ha en reflexiv hållning, genom att ständigt gå tillbaka och fundera över varför vissa frågor ställdes och andra inte, genom en dialog mellan empiriska data och kreativ analys, i ett försök att förstå fältet på nya och oväntade sätt, innebär att ställas inför frågan hur de teoretiskt influerade frågorna och de verktyg som utvecklats är relevanta och hållbara. De tolkningar som görs och det valda teoretiska ramverket ihop med syfte och metod måste alltså ständigt ifrågasättas för att ha bärighet genom fältarbete och skrivande. Teorins styrka, det vill säga teorins förklaringskraft, för studiens syfte, är en av de frågor forskaren behöver pröva och samtidigt kritiskt ifrågasätta (Hammersley & Atkinson, 1995/2007). Beach (2008) poängterar, som jag tidigare nämnt, att det teoretiska ramverket ständigt måste vara tillräckligt öppet för att utveckla nya



sätt att förstå det kulturella sammanhang som studeras. Hur väl man lyckas med sin etnografiska studie kan därigenom relateras till i vilken mån studien bidrar till att öppna upp för nya förståelser och tolkningar.

### **Kommunikativ och pragmatisk validitet**

Att tala om kommunikativ validitet är relevant i sammanhanget, då kommunikativ validitet handlar om att studiens trovärdighet prövats i dialog med andra, som till exempel planeringsseminarium, konferenser, kurser och handledning, men också i dialog med deltagarna i studien (Kvale & Brinkmann 2009). Deltagarvalidering ses ibland som ett sätt att bekräfta en studies validitet. Möjligheten att diskutera och kommentera resultat i samtal med deltagarna i studien kan dock innebära ett dilemma, då en gemensam förståelse och tolkning av resultaten är omöjlig utifrån att jag och deltagarna är verksamma inom olika praktiker och utifrån denna studies teoretiska antaganden.<sup>44</sup> De samtal som skedde med aktörerna för att tolka den mening som tillskrevs de situationer som observerats, ser jag därigenom inte som ett sätt att validera mina observationer. Tolkningarna görs av mig och tolkningarnas rimlighet har deltagarna inte något inflytande över. Genom att pröva studiens kunskapsbidrag i andra sammanhang, som föreläsningar och seminarier inom lärarutbildning, konferenser och andra tillfällen, med forskarkollegor, pedagoger och andra verksamma inom fältet, har resultaten validerats genom igenkänning och reflektion (jfr Fangen, 2005).

De perspektivval jag som forskare gör innebär att en verktygslåda av relevanta begrepp och teorier finns som hjälp för att förstå och tolka data. De val jag därmed gör kommer att synas i den etnografiska representationen och kommer i slutändan vara viktiga för hållbarheten i argumentationen för studiens validitet och kunskapsbidrag.

---

<sup>44</sup> Se tidigare resonemang om *emic* och *etic*.



## DEL III RESULTAT



Resultatdelen innehåller tre kapitel som belyser vardagen i de studerade fritidshemmen med utgångspunkt i studiens centrala frågeställningar. I kapitel sex presenteras Stenberga, en förort till en större stad där jag studerade Stenskolans två fritidshem. Skolan har ett stort antal elever med migrationsbakgrund. Utbildningsnivån i området är låg. Björkängsskolan i Björkberga, som presenteras i kapitel sju, representerar en skola där de geografiska förutsättningarna tillsammans med antal elever och socioekonomiska sammansättning utgör exempel på en landsortsskola. Björkängsskolan har ett fritidshem. I kapitel åtta presenteras Strandskolan som har en hög andel föräldrar med eftergymnasial utbildning, låg arbetslöshet och få personer med migrationsbakgrund. På Strandskolan har jag studerat två fritidshem.

Varje kapitel är uppdelat i tre delar och resultaten presenteras utifrån studiens tre forskningsfrågor. Inledningsvis introduceras kort området, skolan och fritidshemmen. Därefter presenteras den miljö, lokala förutsättningar och omständigheter, som omgärdar fritidshemmen så som de framträder genom hur de omtalas och beskrivs av fritidshemmets aktörer. Tillsammans med statistik och läsning av kommunala dokument visas hur kontextuella faktorer får betydelse i hur området gestaltas av aktörerna i tal och handling. Det handlar om såväl geografisk plats som social miljö, det vill säga hur människor upplever och tillskriver platser mening med koppling till historia och nutid.<sup>45</sup> Resultaten presenteras under tre rubriker *Orten*, *Skolan* och *Barnen*. Jag vill genom detta måla upp en fond för att sedan visa hur lokala villkor får betydelse för den fritidshemsverksamhet som görs.

I andra delen av varje kapitel diskuterar och analyserar jag det som karaktäriserar vardagen i fritidshemmen utifrån de föreställningar om fritidshemmets uppdrag som kommer till uttryck genom aktörernas tal och handling i olika sammanhang. I analysen fokuseras vad som blir betydelsefullt

---

<sup>45</sup> Skola används i avhandlingen, framförallt i resultatdelen, istället för skolenhet. Som jag valt att använda begreppet kan skola då inrymma den obligatoriska grundskolan, förskoleklass, fritidshemmet samt andra verksamheter. När jag avser den obligatoriska grundskolan har jag valt att skriva grundskola.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

när personalen organiserar dagen och vilka konsekvenser det får. Jag har jag valt att presentera detta under tre rubriker: *Organisatoriska villkor*, *Lokala villkor*, och *Pedagogisk praktik*.

I kapitlens avslutande del är fokus i analysen hur sociala relationer i fritidshemmet gestaltas. De rutiner, regler, normer och värden som strukturerar och struktureras i barn och vuxnas tal och handling i fritidshemmet, utifrån tillgängliga regler och resurser, kommer till uttryck i olika situationer och inverkar på de sociala relationer och positioner som möjliggörs. I denna del visar jag hur sociala relationer gestaltas i fritidshemmet mellan personal, föräldrar och barn under tre rubriker: *Sociala relationer mellan personal, föräldrar och barn*, *Normer och värden* samt *Barnens sociala relationer*. Jag avslutar varje kapitel med en sammanfattning.

Jag är medveten om att de olika nivåer jag presenterar under ovannämnda rubriker överlappar varandra. Den empiri som ligger till grund för studiens resultat ser också olika ut vilket också återspeglas i den empiriska redovisningen.

## 6. STENBERGA

Stenbergas, en förort till en större stad, har 4000 invånare och är ett av de så kallade miljonprogramsområden som byggdes i mitten på 1960-talet. Under en termin har jag här följt Stenskolans två fritidshem som jag valt att kalla Hummeltotten och Kotten. Bebyggelsen runt skolan består av villor och hyreshus men domineras av flerbostadshus. I området finns fotbollsplaner och lekplatser och tillgång till fritidsaktiviteter men miljön präglas av det som kom att utmärka många förorter som byggdes under förra seklet med höga betonghus och stora öppna ytor. Bostadssatsningen i mitten av 1960-talet handlade om att bygga bort bostadsbrist, trångboddhet och låg standard genom en miljon nya lägenheter under de följande tio åren och kritiserades för sin enformiga utformning av miljön (Ristilampi, 1994), vilket blir påtagligt i området runt skolan. Sedan 1970-talet har det endast skett mindre renoveringar av miljonprogrammets flerbostadshus och i liten utsträckning nybyggnation. I kommunens statistik visar sig social utsatthet och sociala problem framför allt i Stenbergas höga sjukskrivningstal, låga medelinkomster och låga utbildningsnivåer.<sup>46</sup> Stenbergas har en väl utbyggd service med köpcentrum, vårdcentral, bibliotek, idrottshall samt goda kommunikationsmöjligheter till centrum och övriga delar av staden. I området finns flera kommunala skolor för elever i grundskolan.

På Stenskolans går cirka 250 elever från förskoleklass till årskurs sex och här arbetar cirka 30 personer. Fritidshemmen Kotten och Hummeltotten, har vardera cirka 60 barn inskrivna från förskoleklass till årskurs fyra. Barnen och deras familjer bor alla på gångavstånd från skolan. Efter årskurs sex placeras eleverna på Backenskolans om de inte gör ett aktivt val av skola. På Hummeltotten arbetar Kajsa och Mona som är utbildade fritidspedagoger och Zara som är utbildad till lärare för yngre åldrar tillsammans med Malin och Maria som båda är förskollärare. Malin och Maria arbetar i huvudsak i förskoleklassen och har få timmar i fritidshemmet. Två resurspersoner är knutna till Hummeltotten: Axel och Kim. På Kotten arbetar Pernilla som är utbildad fritidspedagog och Tommy och Ivar som båda är grundskollärare. Roza och Stina arbetar främst i förskoleklassen och har båda utbildning som lärare för yngre åldrar. De har få timmar i fritidshemmet. Inger som tidigare

---

<sup>46</sup> Medelinkomsten i Stenbergas är cirka 165 000 i årslön vilket kan jämföras med medelinkomsten i Sverige som är 287 000 (SCB, 2011).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

arbetat på Stenskolan, vikarierar ibland på Kotten. Flera av pedagogerna i de två fritidshemmen har tidigare arbetat tillsammans i olika konstellationer. I båda fritidshemmen är det tydligt uttalat att det är Kajsa, Mona och Zara på Hummeltotten och Pernilla, Tommy och Ivar på Kotten som har det övergripande ansvaret för fritidshemmet och dess verksamhet.

Barnen på Kotten och Hummeltotten är uppdelade efter vilket ”spår” de går i vilket innebär att elever i 1A, 2A, 3A, 4A och barnen i förskoleklassen är inskrivna på Kotten. Omvänt gäller för Hummeltotten där elever i B-klasserna går.

Skolbyggnaderna består av tre paviljonger i vinkel och mellan dessa ligger en stor asfalterad skolgård med en stor sandlåda och gungor. Lite längre bort finns ett område med gungor och lekställningar. Här leker oftast ett stort antal barn. Det finns även en plantering där barnen brukar hålla till. Vid två av skolbyggnaderna finns gröna ytor att leka på och en stor grusplan där barnen kan spela fotboll. Bakom den ena av paviljongerna växer träd och där finns också bråte som ser ut att härröra från en raserad koja. På ena sidan av skolan ligger hyreshusen tätt åt ena hållet, åt det andra hållet består bebyggelsen av villor. Mellan villorna och skolan finns en mindre fotbollsplan och ett inhägnat område som oftast är tomt på eftermiddagarna. Fritidshemmen är belägna i varsin paviljong på motsatta sidor av skolgården. Mellan dessa paviljonger ligger en lägre byggnad där expedition, skolsköterska, specialpedagog och personalrum är inrymt.

### Orten

Stenberga omtalas av personal och föräldrar som ett område med social utsatthet och sociala problem. Området har, i likhet med andra miljonprogramsområden, länge haft en låg social status (jfr Ericsson, Molina & Ristilammi, 2002). Åtskilliga studier visar hur många förorter stigmatiseras och stämplas som problemområden, främst genom medias fokus på kriminalitet och sociala problem (Bunar, 2001; Ericsson m.fl, 2002; Molina, 1997; Sernhede, 2011). Stenberga är inget undantag.

Kommunala dokument och statistik visar att sjukskrivningstalen ökat, medelinkomsten blivit lägre och utbildningsnivåerna minskat bland befolkningen i området.<sup>47</sup> Arbetslösheten i området är stor. Antalet personer

---

<sup>47</sup> Uppgifter ifrån kommunala dokument som av hänsyn till forskningsetiska regler inte redovisas.



## STENBERGA

med försörjningsstöd var 2013 mer än 20 procent. Detta kan jämföras med att 5,7 procent av Sveriges hushåll fick ekonomiskt bistånd (SCB, 2013). En stor andel av Stenbergas invånare kan därmed sägas befinna sig i en socialt utsatt position.

Förändringen, med ökade sociala problem och att det är ett hårdare klimat att växa upp i, återkommer i samtalen om området. Anna, förälder till ett barn på Hummeltotten, är uppvuxen i området:

Det är inte samma nu som när jag var ung. Det är mycket farligare nu. Det är inte knytnävar, nu är det vapen. (Fältsamtal, förälder, Hummeltotten)

Uttalandet ska förstås i ljuset av att det i media återkommande rapporteras om oroligheter och skottlossningar i Stenberga. I media framstår våldet i området och andra delar av staden ha ökat. Detta kan bidra till att förstärka en rädsla och oro för utvecklingen i Stenberga. Området beskrivs också i olika kommunala dokument ha en stor andel ungdomar i riskzon med gäng- och ungdomskriminalitet.

Flera föräldrar berättar hur deras oro för det ökade våldet får betydelse för hur de agerar. Det får till exempel konsekvenser för barnens möjligheter att röra sig fritt i området. Ekrem, förälder till Selma på Hummeltotten, beskriver hur det är idag och jämför med sin egen uppväxt i Stenberga:

Då när jag var 10 år gick jag till Isbanan<sup>48</sup> själv. Samhället är tuffare nu. Man kör och hämtar barnen nu. Det är tragiskt att det är så men det är farligare nu. (Fältsamtal, förälder, Hummeltotten)

Människors strävan efter trygghet tillsammans med medvetenheten om de risker som finns får betydelse för hur de agerar i vardagen. Ekrem kör och hämtar sitt barn men för alla föräldrar finns inte denna möjlighet. Stenberga har i förhållande till riksgenomsnittet ett lågt antal personbilar i trafik i förhållande till invånarantal.<sup>49</sup> Väl utbyggd kollektivtrafik i området kan innebära att behovet av att äga bil inte finns. I relation till andra siffror som inkomst är det dock möjligt att det inte finns några ekonomiska resurser att äga en bil.

Anna är ensamstående förälder till två barn och har inte tillgång till bil. I hennes berättelse visar sig en annan strategi för att hantera vardagens oro. Hon berättar att hon arbetar långa dagar och att det ofta blir sent innan hon hinner

---

<sup>48</sup> Isbanan ligger ca 7 km från skolan.

<sup>49</sup> Cirka 200 personbilar registrerade på 1000 invånare. Genomsnittet för riket var enligt SCB 2013, 478 bilar per 1000 invånare.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

hämta sitt äldsta barn från fritidshemmet. Hon har nu börjat låta dottern gå själv till och från fritidshemmet och till kamrater i området. Anna har därför köpt en mobil till sin dotter som är sju år:

På skogsvägen är det blottare ibland men då har jag sagt: ”Ring på mobilen”. Jag tänkte inte att hon skulle ha teknikaliteter. ... att hon är för liten, men nu vet jag inte vad jag skulle göra om hon inte hade mobil. (Fältsamtal, förälder, Hummeltotten)

Anna reflekterar över sitt eget agerande och konstaterar att hon tidigare inte föreställt sig att dottern skulle få en mobiltelefon vid så ung ålder. Att hon nu valt att utrusta dottern med mobil kan kopplas till hennes livssituation, de ekonomiska resurser hon har tillgång till och behovet av att känna trygghet i vardagen. Ytterligare exempel på hur människor väljer att agera när de upplever området som otryggt ger Angelika, en förälder som har engagerat sig i föräldravandringar i området:

Det är mitt barn som ska växa upp och bo här. Man måste jobba preventivt genom tidiga insatser. Jag har varit på möten med ansvariga och polisen och tagit upp detta. Dom tyckte det var intressant men sen hände inget mer. När jag frågade varför man inte arbetar mer preventivt fick jag till svar att kostnaderna visar sig först när barnen fyller tolv år. (Fältsamtal, förälder, Kotten)

Föräldern visar på ett engagemang och uttrycker samtidigt en besvikelse mot ansvariga för bristande preventiva insatser. Den förebyggande verksamheten har under de senaste åren minskat, i takt med att polisens resurser ökat, vad gäller övervakning och ingripanden i Stenberga. Fritidsaktiviteter och mötesplatser för områdets unga har minskat de senaste åren. Ekrem berättar att mycket har förändrats sedan 1980-talet då han var ung: ”Jag saknar fritidsgården och kolloverksamheten som fanns när jag växte upp”. Föräldrarna ger uttryck för att de ser en generell förändring de senaste åren som alltmer inriktas på att ingripa istället för att föregräpa.

## Skolan

I Stenberga finns flera grundskolor och för dem är valfrihetsreformen en stor utmaning. Andelen elever, bosatta i Stenberga som söker sig till andra skolor, har stadigt ökat sedan 1990-talet. Förhållandena i Stenberga kan ses som en effekt av förändrade mönster av boendesegregation där socioekonomiska faktorer tillsammans med det fria skolvalet leder till ökande skillnader mellan

skolor (jfr von Greiff, 2009; Englund & Quennerstedt 2008; Gustafsson & Yang Hansen, 2009).

Stenskolan har det senaste decenniet haft ett sviktande elevunderlag, där allt fler föräldrar väljer en annan skola för sina barn. Stenskolan väljs bort av många men beskrivs samtidigt som en skola i området som har högre social status än flera närliggande skolor. Tommy, som arbetat flera år på skolan, berättar:

Det finns Runstensskolan, Barkskolan och Stenskolan. Dom är ungefär samma men Stenskolan har nog kanske lite bättre status av dom tre. Det finns barn som går förbi Barkskolan på väg till (Sten)skolan. (Fältsamtal, personal, Kotten)

För att analysera vad Tommy menar med ”bättre status” är det viktigt att se till flera faktorer. Möjligheten att välja skola måste förstås i relation till den plats det sker och hur utbudet ser ut vad gäller kommunala och fristående skolor. De tre skolorna Tommy talar om ligger i ett område där majoriteten av eleverna bor i hyresrätter uppförda under miljonprogrammet. Lotta bor i Barkskolans upptagningsområde och hennes son Linus är ett av de barn som går förbi Barkskolan varje dag på sin väg till skolan. Lotta förklarar varför hon valt Stenskolan för sin son:

Man har inte lyckats ta itu med problemen på Barkskolan. Jag ser inte språket som det stora problemet. Det stora problemet är bötning. Jag vet andra som flyttat sina barn från Barkskolan för att man inte lyckats lösa och ta tag i problemen. (Fältsamtal, förälder, Kotten)

Den problematik som hon uttrycker i första hand har fått henne att välja Stenskolan är de sociala problem med bötning som Barkskolan inte lyckats ta itu med.<sup>50</sup> Av ovanstående citat framgår också att det cirkulerar rykten om Barkskolan som en skola med sociala problem. Stenskolan ses då som ett alternativ när föräldrar är missnöjda med Barkskolan. Lotta berättar också att hon varit i kontakt med Barkskolans rektor och då förstått att man inte har hanterat de problem som hon vet finns där.

Många familjer i Stenberga väljer att placera sina barn i andra skolor vilket återkommer i personals och föräldrars berättelser. Rektor på Stenskolan, berättar att inför kommande höst har en fjärdedel, av de vårdnadshavare vars

---

<sup>50</sup> Bötning är benämningen på en handling där en annan person under hot krävs på pengar eller saker för en påstådd kränkning eller liknande.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

barn som erbjudits plats på Stenskolan tackat nej, och alltså valt andra skolor.<sup>51</sup> Kajsa, som arbetar på Hummeltotten, berättar att antalet elever på skolan minskat de senaste åren: ”Vi tappade elever för att det var friskolor och sånt som drog”. En stor andel föräldrar i Stenskolas upptagningsområde gör aktiva skolval inför att barnen ska börja i förskoleklass och en skola som beskrivs som populär i området är den kommunala Kullenskolan. Vanja, som arbetar på skolan, berättar:

De som bor på de där gatorna: Tallgatan, Björkgatan och så, då väljer de Kullenskolan, då vet de att de automatiskt blir placerade på Kullenskolan i högstadiet. Vi har fått några barn ifrån de gatorna men det är i så fall om de inte har fått plats på Kullenskolan och ofta är föräldrarna på alla sätt och vis tveksamma och försöker styra det. (Intervju, personal, Stenskolan)

Stenskolas upptagningsområde utgörs främst av hyresbostäder men bebyggelsen runt skolan består också av enfamiljshus. Tallgatan och Björkgatan är namnet på de gator som ligger på den sida av Stenskolan som har villabebyggelse. För Vanja, framstår det som självklart att de som bor på dessa gator väljer bort Stenskolan till förmån för Kullenskolan:

Även om man marknadsför denna skola, att vi har duktiga pedagoger, kompetenta pedagoger, så är det svårt att få dem att välja... att välja helt enkelt, som första val. (Intervju, personal, Stenskolan)

Valfriheten inför förskoleklass leder till att många familjer gör ett aktivt val. För Vanja blir det tydligt att det är familjer med ekonomiska resurser som utnyttjar denna möjlighet med sikte på barnens framtida skolgång och att det inte handlar om kvalitén på undervisningen i Stenskolan. Gränsdragningen associeras därigenom till boende i villa, gentemot boende i de kommunala hyresrätterna. Kullenskolan, som är en kommunal grundskola, har ett upptagningsområde där bebyggelsen främst består av villor och radhus. Få av eleverna på skolan är berättigade till modersmålsundervisning och 80 procent av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning, vilket kan jämföras med Stenskolan där endast 30 procent av föräldrarna har eftergymnasial utbildning.

Vanjas uttalande kan förstås som att det sker en rumslig gränsdragning då föräldrar ska välja skola. Detta relateras till ekonomiska resurser, där också en hierarkisk skillnad mellan skolorna blir tydlig. Detta överensstämmer med vad

---

<sup>51</sup> Uppgifter i SIRIS från efterföljande läsår, visar att antalet barn i förskoleklassen minskade med ytterligare 8 elever.

flera studier visat. Skolvalsreformen har fått som konsekvens att det främst är resursstarka familjer som väljer att låta sina barn gå i skolor med högre social status (Andersson et al., 2012; Skawonius, 2005; Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011).

Ett sätt för föräldrar att avgöra om en skola är ”bra” eller ”dålig” kan vara att jämföra skolors resultat. Dels får PISA undersökningar, det vill säga studier som undersöker elevers resultat i olika ämnen, stor uppmärksamhet i media men skillnader mellan olika skolor finns också tillgängligt via Skolverkets nationella statistik på internet. Stenskolan har, enligt Skolverkets statistik 2012/2013, en låg andel elever som uppnått kravnivån på det nationella provet i svenska och matematik i årskurs tre, jämfört med andra skolor i landet. Samtidigt uppvisar Stenskolan, i relation till många andra skolor i området, bättre resultat på de nationella proven. Kullenskolan uppvisar dock bättre resultat än Stenskolan, både vad gäller nationella provet i svenska och matematik i årskurs tre. Som jag visat ovan tillskrivs också till exempel Barkskolan ett rykte med bötning vilket kan få betydelse för föräldrars val av skola.

I analysen av empirin framträder representationer av Stenberg där identifikation och disidentifikation skapas genom gränsdragning mellan olika områden och grupper (Giddens, 1979, 1984; Hall, 1997). Representationer av Stenskolan och andra skolor i området blir strukturer att handla genom för invånarna, vilket visar sig vid val av skola. En konsekvens är att elevsammansättningen på skolorna i området blir alltmer homogen vad gäller föräldrars ekonomiska resurser och sociala position (jfr Ambrose, 2016; Trumberg, 2011).

Bunar (2009) lyfter flera faktorer som villkorar en skolas positionering där upptagningsområdets socioekonomiska, etniska och symboliska karaktär, förekomsten av friskolor samt konkurrens från andra mångkulturella skolor i området har betydelse för val av skola. Bunar använder begreppen frånvalsskolor och tillvalsskolor för att beskriva skillnaden mellan skolors popularitet och rykte (se också Trumberg, 2011). Utifrån Bunars resonemang kan Stenskolan ses som både en frånvalsskola och tillvalsskola.

## Barnen

Stenskolan beskrivs som mer ”svensk” i relation till andra skolor i Stenberga samtidigt som skolan omtalas som en ”invandrartät” skola. Skolan och eleverna

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

definieras därigenom utifrån elever med migrationsbakgrund. Petra, som bor i Barksskolans upptagningsområde har i likhet med Lotta, som vi mötte tidigare i texten, gjort ett aktivt skolval för sitt barn. Hon berättar varför hon valt Stenskolan:

Julius var i minoritet i vårt upptagningsområde. Jag är själv född och uppvuxen i Broby och det var en helt annan sorts uppväxt med villor och andra värderingar och normer. Jag har valt att bo här i Stenberga för jag tycker det är viktigt med inre val och inte yttre materiella saker. (Fältsamtal, förälder, Hummeltotten)

Petra säger inte explicit vad hon menar med att hennes son är i minoritet i Barksskolans upptagningsområdet. Genom att titta på siffror ifrån grundskola och statistik om området och utifrån hennes berättelse om sin egen uppväxt kan det dock tolkas som att sonen är i minoritet vad gäller migrationsbakgrund. De senaste tio åren har andelen elever på Barksskolan med annat modersmål än svenska ökat från 45 procent till nästan 80 procent. I de yngre årskurserna är denna siffra cirka 90 procent. Detta är betydligt mer än vad Stenskolan har och i relation till nationella siffror mycket högt.<sup>52</sup> Att vara i minoritet, kan därigenom tolkas som att vara etniskt svensk i ett område med en stor andel personer med svenska som andra språk (jfr Bunar, 2009; Skawonius, 2005). Genom att välja en annan skola för sitt barn synliggörs en distansering ifrån området hon bor i. Ovilja mot att bli förknippad med de människor som bor i bostadsområdet och de sociala problem som förknippas med denna plats, samtidigt som hon framhåller vikten av ”inre val och inte yttre materiella saker”, synliggör den process i vilken platskänsla skapas.

En viktig grund för individers handlingar och förståelse av sig själva är deras erfarenheter av områdets karaktär vilket får betydelse för de strategier de utvecklar. Petra väljer en grundskola utanför upptagningsområdet, vilket ska ses i ljuset av att hon är född och uppvuxen i ett område som på olika sätt skiljer sig ifrån Stenberga. Detta kan tolkas som att hon, genom sin uppväxt i ett område med, så som hon beskriver det, andra värderingar, normer och materiella villkor, har ett större handlingsutrymme i relation till många andra boende i området. Petras uttalande kan jämföras med hur Gustafson (2006) visar att skolor och områden som förknippas med negativa associationer väljs

---

<sup>52</sup> På Stenskolan är 50 procent av eleverna berättigade till modersmålsundervisning. Läsåret 2014/15 rapporterades nästan 24 procent av samtliga elever i grundskolan vara berättigade till modersmålsundervisning (Skolverket, 2015b).

bort av föräldrar med högre socioekonomisk status och kan komma att omtalas som ”no-go-area” och ”no-go-schools”. Lunneblad och Asplund Carlsson (2009) pekar på att konkurrensen mellan skolor får som konsekvens att skolor med rykte om sig att vara ”invandrarskolor” tappar i attraktionskraft bland barn och föräldrar födda i Sverige med medelklassbakgrund.

Även om Stenskolan av många beskrivs som mer ”svensk” i relation till andra skolor i Stenberga återkommer föreställningar om Stenskolan som ”en invandrartät” skola. Utifrån Skolverkets kategorisering av elever, det vill säga att barnet självt eller barnets båda föräldrar är födda utrikes, har 30 procent av barnen på Stenskolan utländsk bakgrund. Detta är i relation till nationella siffror högt. Läsåret 2014/2015 är 14,5 procent av alla grundskoleelever kodade som ”elever med utländsk bakgrund” (Skolverket, 2015b).

Gruppen ”invandrarelever” utgör en central aspekt i personalens tal om barnen på skolan. Kajsa beskriver hur hon själv tillskriver en grupp barn på skolan en kollektiv identitet som ”invandrare”:

För mig är det nog så, jag buntar nog ihop dom och så har jag (skratt) ja, det är jätte svårt... det vi menar är ju i alla fall att vi har en hög andel av barn som har invandrabakgrund. (Intervju, personal, Hummeltotten)

Kajsa använder också begreppet ”vi” vilket kan tolkas som att hon uttalar sig i egenskap av personal på skolan och att detta är ett gemensamt sätt att tala om barnen på skolan. Uttalandet bör också förstås i relation till att majoriteten av personalen på skolan utgörs av etniskt svenska kvinnor i 30- till 50-års åldern, uppvuxna med en definition av invandrare som övergavs i myndigheters verksamhet först efter millennieskiftet (jfr Ds 2000:43). Kajsa fortsätter att tala om barnens föräldrar:

Där tror jag det finns en ovana hos flera av oss att se dom som ... alla är ju lika, det är ju inte det jag menar, men att verkligen se dom som att dom verkligen är svenskar, andra generationens svenskar, den tredje generationen är ungarna som går här då. (Intervju, personal, Hummeltotten)

Som framgår av citatet får den sociala kategorin invandrare sin betydelse i relation till vilket land barnens föräldrar eller mor och farföräldrar fötts i. Hälften av eleverna på Stenskolan är berättigade till modersmålsundervisning, majoriteten i utomeuropeiska språk, vilket förklaras av att ett annat språk än

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

svenska är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet. Föräldern kan alltså vara född i Sverige, men växt upp med ett annat språk än svenska som första språk.<sup>53</sup>

Att många av barnen och deras föräldrar på Stenskolan kategoriseras av personalen som ”invandrare” tolkas som att aktörerna i citaten ovan knyter an till strukturella principer där ”invandrare” används för att kategorisera människor utifrån utseende eller språk. Den definition personal på skolan använder för att beskriva ett antal elever är i relation till att blonda och ljushyllta elever definieras som svenska. Representationer av invånarna i Stenberga överensstämmer med hur till exempel Lunneblad (2006) i sin avhandling visar att personalens föreställningar kring ras och ursprung utgör centrala idéer i gränsdragningar där ”svensk” och ”invandrare” förstås som binära kategorier.

I följande del av kapitlet riktas uppmärksamheten mot den verksamhet som tar form i fritidshemmen i Stenberga, genom att analysera och diskutera de rutiner, regler och förgivettaganden som karaktäriserar vardagen i Stenskolas två fritidshem.

### Organisatoriska villkor

På Stenskolan är arbetslagen organiserade så att klasslärare och pedagoger i fritidshemmet samarbetar kring eleverna i samma klass. Samtliga pedagoger i fritidshemmet arbetar heltid och har sin arbetstid förlagd under hela dagen. Arbetslagsorganisationen på skolan främjar samverkan mellan grundskola och fritidshem under den obligatoriska skoldagen, men får som konsekvens att pedagogerna i fritidshemmet har begränsade möjligheter att förbereda och utveckla verksamheten i fritidshemmet. Grundskolans verksamhet prioriteras vad gäller resurser i form av tid, ekonomi och personal.

Pedagogerna i fritidshemmet talar genomgående om att de upplever att de inte har tillräckligt med tid för att planera och kommunicera med kollegorna i fritidshemmet. Zara berättar att planeringstiden för pedagogerna i fritidshemmet är kort:

Vi har en timma i veckan med fritidspedagoger på fredagar men det brukar i princip bli 40 minuter eftersom några ska gå iväg och äta med klassen.  
(Fältsamtal, personal, Hummeltotten)

---

<sup>53</sup> Cirka 30 procent av eleverna på Stenskolan som är berättigade, deltar i modersmålsundervisningen vilket i praktiken innebär att mindre än 20 procent av eleverna på Stenskolan deltar i modersmålsundervisning.



Tid finns avsatt för möte mellan fritidshemmets pedagoger men arbetsuppgifterna under den obligatoriska skoldagen leder till att fritidshemmets planering inte prioriteras. En konsekvens av att pedagogerna inte hinner mötas för att utveckla och planera verksamheten är att hastiga beslut måste tas och planering av eftermiddagens aktiviteter många gånger sker i stunden:

Vi är fångade av det här plötsliga: och nu ska det här bestämmas!!...oh ah och nu ska det!! Och nu ska vi göra det nästa vecka och ja, då är den och den borta. Det är mer det här: Vem är här överhuvudtaget? Det är mer sådär... (Fältsamtal, Kajsa, personal, Hummeltotten)

Brist på tid för planering leder till att fokus för de korta möten som finns hamnar på beslut av praktisk karaktär. I samtal med pedagogerna på Hummeltotten och Kotten framkommer likartade föreställningar om vad de vill att fritidshemmets verksamhet ska erbjuda. De talar om barns behov av omsorg och trygghet och att utmaningar och olika aktiviteter är viktiga för att ha en verksamhet som är attraktiv och stimulerande. Kajsa beskriver dock att de inte kan erbjuda detta:

Trots att vi är ett gäng glada pedagoger som gillar att vara här och vill göra ett bra jobb så ser vi att vi inte klarar det. Barnen har det inte så bra som de skulle kunna ha det. Nu säger jag vi, vi hinner inte, jag jämför med när vi hade en planeringsstund, jag jämför med när vi hade en vanlig sketen planering en dag i veckan och en annan dag hade vi ett utvecklingsarbete där vi läste olika böcker och artiklar och det medvetandegjorde oss om vad vi gör och vad vi inte gör, man får igång en diskussion på ett annat plan, inte bara att lapparna till påsklovet ska ut. (Intervju, personal, Hummeltotten)

Tid för utvecklingsarbete innebar att personalen, med Giddens (1984) terminologi, gick från rutin och praktiskt medvetande till ett diskursivt medvetande om fritidshemmets verksamhet. Giddens menar att möjlighet till förändring ökar om aktörers praktiska medvetande görs diskursivt. Brist på tid för möten och diskussioner, med fokus på fritidshemmets pedagogiska verksamhet, får som konsekvens att personalen idag får förlita sig på tyst och praktisk kunskap och gemensamma rutiner och traditioner när de utformar verksamheten.

Trots att fritidshemmet inte prioriteras vad gäller resurser eller tid för möten beskriver pedagogerna att samarbetet med grundskolan fungerar bra under skoltid. Kajsa berättar att hon och Sofia, som är lärare i klassen, organiserar dagen utifrån en övergripande planering och de behov som finns i klassen:

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Det kan vara att Sofia är i klassrummet och jag tar några elever och gör något eller så kan det vara tvärtom att Sofia är i klassen och tar några elever och till exempel har läsning. Vi turas om och planerar utifrån vad som fungerar och blir bäst. (Intervju, personal, Hummeltotten)

De andra pedagogerna i fritidshemmen beskriver på liknande sätt hur de samarbetar med klasslärarna för att möjliggöra halvklassundervisning. Vad som ”blir bäst” bör dock förstås utifrån aktörernas strukturella positioner och rådande dominansförhållanden där grundskolans verksamhet prioriteras. Planeringarna fokuserar barnens utbildning under skoldagen, inte verksamheten i fritidshemmet.

Samtidigt som pedagogerna beskriver att samarbetet med klasslärarna fungerar bra framkommer också att pedagogerna involveras i situationer under den obligatoriska skoldagen, som de beskriver som krävande:

Zara berättar att hon har blivit beordrad att vara med en elev alla raster under veckan under skoltid. Hon uttrycker att hon tappar lusten. En annan pedagog berättar att samspelfaktorer kräver insatser där barnet har en vuxen ”knuten till sig” också på eftermiddagarna för att: ”kompensera för brister som finns i hemmiljön”. (Fältanteckningar, Hummeltotten)

I samtal med personalen i fritidshemmet glider de ofta in på arbetet under skoltid. Till skillnad från många av de som arbetar på skolan, arbetar pedagogerna i fritidshemmet ytterligare ett antal timmar med samma barn efter den obligatoriska skoldagen slut:

Det är nog mer den här vardagen, om man har en klass så blir det procentuellt sett lite för mycket av det som är tungt. (Fältsamtal, Kajsa, Hummeltotten)

Personalens anställningsform inverkar på hur de talar om verksamheten och barnen, men det får också betydelse för deras möjligheter att återhämta sig och därigenom få ny kraft och engagemang till verksamheten i fritidshemmet (jfr Ackesjö, et al., 2016; Andersson, 2013; Saar, et al., 2012).

Ytterligare exempel på hur grundskolans verksamhet, elever och de dominerande regler som finns på Stenskolan, strukturerar fritidshemmets verksamhet, visar sig under våren. Den ordinarie läraren i klassen där Kajsa arbetar, blir plötsligt sjukskriven. Enligt personalen har ett stort antal föräldrar ringt och varit oroliga för vem som nu ska vara klasslärare, då läraren plötsligt slutar. Kajsa blir då tillfrågad av rektor om att vikariera som lärare i klassen under resterande del av terminen. Kajsa väljer att tacka ja till detta och förklarar sitt agerande med att:

## STENBERGA

Klassen har haft en turbulent tid denna terminen av olika anledningar och detta är det bästa för barnen. (Fältsamtal, personal, Hummeltotten)

Mona på Hummeltotten bekräftar och understödjer det val rektor och Kajsa gjort genom att säga: ”Den klassen behöver någon som känner dem”. Som framgår av citatet ovan säger Kajsa att det är för barnens bästa. Kajsas val kan förstås som att hon agerar i enlighet med de dominerande regler som finns på Stenskolan och det ansvar hon känner för dessa regler. Pedagogernas anställningsform på Stenskolan bidrar till att pedagogerna kan ha en helhetssyn på eleven och elevens behov, som skollagen (SFS 2010:800) förespråkar, vilket också kan tänkas legitimera beslutet att Kajsa vikarierar i klassen.

Kajsa övergår till att enbart arbeta under den obligatoriska skoldagen, vilket påverkar verksamheten i fritidshemmet såtillvida att en vikarie, utan pedagogisk högskoleutbildning, anställs. Kajsas förändrade arbetsuppgifter kan förstås som en kritisk händelse där vardagens rutiner utmanas och försvagas vilket leder till en transformation av aktiviteterna i fritidshemmet. Som exempel så försvinner aktiviteten gymna som Kajsa ansvarar för på onsdagar. Rektor och pedagogers agerande kan tolkas som att barnens skolkunskaper prioriteras framför fritidshemsverksamheten. Det bör dock förstås utifrån Stenskolans specifika villkor där sviktande elevunderlag och den sociala problematik som finns på skolan kan få betydelse för hur rektor fördelar skolans resurser och pedagogerna väljer att agera. Föräldrarnas agerande kan också tänkas bidra till beslutet att sätta in en utbildad vikarie i fritidshemmet istället för i skolklassen. Situationen på Stenskolan är i samklang med tidigare rapporter och forskning, som visar att den obligatoriska grundskolans verksamhet prioriteras framför fritidshemmet (Jfr Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010).

Också i andra sammanhang blir rådande dominansförhållande tydligt, som till exempel vid en arbetsplats träff mellan rektor och pedagoger från fritidshemmet. Samtalet struktureras främst kring frågor av praktisk karaktär. Först diskuteras hur personalen ska lösa öppning och stängning av fritidshemmen, då den som vanligtvis ansvarar för detta är sjuk en period framöver. Efter det diskuteras situationen för två elever som är i behov av olika stödinsatser där Kajsa och Kim får i uppdrag att upprätta en handlingsplan för den ena av eleverna. Slutligen frågar rektor om det finns andra frågor att diskutera och Mona säger:

”Vi skulle vilja prata om budgeten. Vi vill köpa in pennor, pärlor, limstift och lite annat. Hur är det med budgeten?” Rektor pekar på whiteboarden på väggen där budgeten för hösten är uppskriven efter ett tidigare möte och

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

säger: ”Egentligen finns det ingen budget. Vi kommer inte att ha en lärare i varje klass till hösten. Områdeschefen tar 900 000:- från skolan och ger till andra skolor men det flyter” och hon tillägger efter en paus: ”Det finns en risk när det flyter”. (Fältanteckningar, Stenskolan)

I citatet ovan hänvisar rektor till bemanningen i grundskolan. Implicit kan vi förstå att fritidshemmets verksamhet inte är det som prioriteras när de ekonomiska resurserna minskar vilket kan beskrivas som dominerande regler, där grundskolan prioriteras före fritidshemmet. Som jag beskrev tidigare i texten är det en fjärdedel, av de vårdnadshavare vars barn som kan söka Stenskolan, som valt andra skolor. En konsekvens av det minskade antalet elever är att Stenskolan får minskade ekonomiska resurser inför kommande höst. I jämförelse med de andra skolorna i området så har Stenskolan enligt Skolverkets statistik en högre andel elever som når kunskapsmålen vilket också får betydelse vid tilldelning av resurser i området.<sup>54</sup>

Resursfördelningen i området kan förstås som de externa aspekter bortom rektor och pedagogers möjligheter att påverka såsom materiella-ekonomiska och sociala-och politiska villkor, vilket får som konsekvens att det som då blir möjligt att påverka är hur verksamheten organiseras och resurser fördelas inom skolan.

Rektors kommentar att: ”Det finns en risk när det flyter” visar också en medvetenhet om att minskade ekonomiska resurser i kombination med personal som upprätthåller en fungerande verksamhet, är problematisk. Ett exempel på detta visade jag tidigare i texten då Kajsa börjar vikariera för den ordinarie klassläraren.

Pedagogernas beskrivningar av samarbetet med grundskolan ligger i linje med vad Pálsdóttir (2012) som studerat den pedagogiska praktiken i fritidshem på Island, kommit fram till. Pálsdóttir visar att ett förhållningssätt på skolan där fritidshemmets pedagoger är inkluderade och därmed ses som medlemmar i en med grundskolan gemensam delad praktik upplevs som positivt av fritidspedagogerna. I en rapport från utbildningsförvaltningen i Stockholms stad (Isaksson, 2013) belyses vad som kan förklara att vissa skolor är mer framgångsrika än andra, både när det gäller kunskapsresultat och uppnående av sociala mål, trots likartade förutsättningar. Som exempel så anges att

---

<sup>54</sup> Elevernas måluppfyllelse tillsammans med elevernas socioekonomiska förutsättningar, föräldrarnas utbildningsbakgrund och om eleverna nyligen anlänt till Sverige, var skolan ligger och den sociala faktor som upptagningsområdet har inverkar på hur ekonomiska resurser fördelas mellan skolorna i området.

arbetslagsorganisationen på skolan kan underlätta samarbete. Av rapporten framgår att skolor där arbetslagen organiseras utifrån att fritidshemspersonal använder sin kompetens och ansvarar för delar av skolarbetet är de som är mest framgångsrika. Stenskolan kan inte betraktas som framgångsrik med avseende på elevernas betygsresultat i relation till övriga landet. Utifrån arbetssättet med en samverkan mellan grundskola och fritidshem och genom att många av pedagogerna beskriver en känsla av gemenskap som finns på skolan kan skolan ses som framgångsrik vad gäller arbetsklimat. Samtidigt leder detta till att fritidshemmets pedagogiska praktik riskerar att urholkas.

## Lokala villkor

Stora barngrupper, bristfälliga lokaler, brist på tid för möten och social problematik bland barnen, beskrivs av personalen begränsa deras möjligheter att genomföra den verksamhet de önskar. Det är dock dessa villkor som strukturerar och struktureras i verksamheten. De stora barngrupperna med ett ständigt flöde av barn som kommer och går, tillsammans med ett stort antal barn som är i behov av olika insatser, leder till att pedagogerna intar en övervakande position med fokus på ett fåtal av barnen i gruppen på bekostnad av målinriktad verksamhet.

Fritidshemsverksamheten på Stenskolan inleds varje dag med utevistelse och närvarokontroll av barnen. Att bli avbockad på närvarolistan markerar övergången från den obligatoriska skoldagen till fritidshemmets frivilliga verksamhet och är en återkommande rutin som visar att en verksamhetsform tar över ansvaret för barnet från en annan.

Barnen i förskoleklassen slutar samtidigt som barnen i årskurs ett, medan barnen i årskurs två och tre har längre dag i grundskolan och börjar sin dag på fritidshemmet 40 minuter senare. Pernilla på Kotten beskriver det som att: ”Det är ett ständigt flöde av barn som kommer och går”. För att organisera närvarokontrollen avdelas oftast en pedagog från varje fritidshem:

Klockan är tio över ett och två pedagoger med gula reflexvästar går runt på skolgården och bär på närvarolistorna. Barnen kommer gående eller springande kors och tvärs över skolgården från olika delar av skolbyggnaderna. De kommer fram till pedagogerna i större och mindre grupper. Pedagogerna markerar barnens närvaro på listorna genom att dra ett streck över barnets namn med en gul överstrykningspenna. Ibland stannar något barn vid den vuxne men oftast springer de iväg för att spela boll, sitta

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

och prata, klättra i klätterställningen eller på andra sätt sysselsätta sig tiden fram till mellanmål. (Fältanteckningar, Stenberg)

Det ständiga kontrollerandet av vilka barn som kommit och vilka som gått hem, vilka som ska gå iväg till modersmålsundervisning, vem som ska gå hem själv, med en kamrat eller på en aktivitet utanför skolan innebär att personalen rutiniserar närvarokontroll genom att lägga ansvaret för detta på en ordinarie personal. Då det förekommit att vikarie skickat hem fel barn har personalen nu rutiner för både vem som svarar i telefonen och närvarokontroll.

Vårdnadshavarna har lämnat in uppgifter om barnens vistelsetider men förändringar i barnens schema förekommer ständigt. Förändringarna kommuniceras genom lappar från hemmet till fritidshemmet men föräldrar ringer också under eftermiddagen till fritidshemmet för att meddela att barnen kan skickas hem. Pernilla berättar att det inte är ovanligt att barnen använder sina egna mobiler för samtal med föräldrarna:

Ibland så vill de gå hem utan att det är uppgjort i förväg. Rätt var det är så får jag en lur i örat eftersom treorna ofta har egna mobiler. (Fältsamtal, personal, Kotten)

Personalens kunskap om att barnens vistelsetider plötsligt kan förändras får konsekvenser för hur de väljer att organisera verksamheten. Som exempel så beskriver Mona att det stora antalet barn med olika vistelsetider utgör ett hinder för aktiviteter som innebär att en pedagog går iväg med en grupp barn:

Det är svårt med över femtio barn som kommer och går att gå iväg med ett gäng. Plötsligt är det någon som ska gå hem eller så får man vänta på nån. (Fältsamtal, personal, Hummeltotten)

Få vuxna i relation till antalet barn i gruppen beskrivs begränsa pedagogernas möjligheter att också utgå ifrån barnens olika erfarenheter, intressen och behov Tommy säger:

Vi har ju många barn här som skulle må bra av att pröva lite mer. Vi försöker ju erbjuda dom olika saker men det är svårt om man ska få det att gå ihop... det är ju väldigt stora grupper. (Fältsamtal, personal, Kotten)

Pedagogernas möjligheter att erbjuda en varierad och stimulerande verksamhet är små och de beskriver att de har en mer övervakande funktion med ett distanserat förhållningssätt till gruppen och fokus på några få av barnen. Detta bekräftas i samtal med barnen som beskriver att pedagogerna ibland är med och spelar pingis eller spel men att de främst går runt och tittar till barnen. I

exemplet nedan talar Malin och Maria, som främst arbetar i förskoleklassen, om hur de förr hade som ambition att se och bekräfta alla barn i gruppen dagligen men att detta förändrats. De säger till varandra:

Kommer du ihåg för längesedan när vi sa: ”Har du hunnit titta på alla barn idag?” Nu tittar vi alltid på samma fem barn. Dom tysta hinner vi inte med. (Fältanteckningar, Hummeltotten)

Pedagogerna har idag fokus på några få av barnen och gissningsvis är det de barn som utmärker sig genom att synas och höras eftersom pedagogerna beskriver att de inte hinner med de som är tysta. Vanja säger:

Jag ser inte att det framförallt är behovet av att utveckla den pedagogiska verksamheten som är det stora problemet utan att det är så många barn i behov av stöd i kombination med lite resurser. (Intervju, personal, Stenskolan)

Personaltätheten utgör en viktig faktor för fritidshemmets verksamhet. Att se och möta varje barn, då det är få personal i relation till antal barn försvårar för pedagogerna att utgå ifrån barnens olika erfarenheter, intressen och behov. Att det finns ett behov, bland personalen på skolan, av kunskap kring barn i behov av stöd visar sig bland annat genom den kompetensutveckling som ges. Arbetslagen på skolan har återkommande samtal tillsammans med skolpsykologen kring boken *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*.<sup>55</sup>

Personalen i fritidshemmen beskriver också att fritidshemmets förutsättningar vad gäller lokaler är bristfälliga och dåligt anpassade för den verksamhet de vill bedriva. Då det är ett stort antal barn som är kvar efter mellanmål berättar Pernilla att de därför väljer att vara ute med barnen stora delar av dagen:

Vi brukar vara ute tills barnen börjar gå hem. Vi har många kvar till halv fyra... sen börjar dom droppa av. (Fältsamtal, personal, Kotten)

I flera studier framkommer att fritidshem ges otillräckliga resurser vad gäller lokaler för verksamheten. Boström och Augustsson (2016) visar till exempel i sin studie att en tredjedel av de lärare i fritidshem som deltog i en webenkät inte var nöjda med fritidshemmets inre lärandemiljö. Pedagogerna angav som

---

<sup>55</sup> Boken *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder* är skriven av Bo Hejlskov Elvén (2009) som är leg. psykolog. Problemskapande beteende definieras av författaren som ”beteende som upplevs som problem av personalen”.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

anledning att de saknade rum för både lugnare och mer livliga aktiviteter, de beskrev också dåligt anpassade lokaler med till exempel dålig ventilation och ljudisolering. Pedagogerna i studien beskrev också att det var svårt att följa styrdokumentens intentioner utifrån de begränsade förutsättningar fritidshemmen gavs.

I Stenbergas är en stor del av barnen närvarande dagligen. Föräldrarnas behov av plats i fritidshem blir tydlig, inte minst under lov och studiedagar. Följande situation utspelar sig då ett av barnen ska gå hem och det nästa dag är studiedag för grundskolans lärare:

Zara pratar med Arians förälder. Arian vill vara ledig. Zara visar närvarolistan för dem. Föräldern säger till Arian: "Hela din klass är ju här". Zara säger till föräldern: "Det är bara tre barn som inte är här" (på studiedagen). (Fältanteckningar, Hummeltotten, Stenskolan)

Av fältanteckningarna ovan framgår att "som alla andra" är ett argument som används för att förmå barnet till att vilja vara på fritids, vilket också bidrar till att reproducera föreställningen om att det är "normalt" att vara i fritidshemmet på studiedagen. Det blir också ett sätt för pedagogen att legitimera verksamheten genom att påvisa att majoriteten av föräldrarna valt att barnen ska vara i fritidshemmet. Ytterligare exempel på att behovet av fritidshem är stort under lovdagar blir tydligt när de schemaförfrågningar personalen gjort inför sportlovet samlats in. Då jag besöker fritidshemmen under lovet är mer än hälften av barnen närvarande. I relation till statistik om familjers socioekonomiska förutsättningar och antal närvarande barn under loven är det möjligt att familjerna inte har ekonomiska förutsättningar att vara ledig under skollov och studiedagar.

Då det vanligtvis är ett stort antal barn närvarande i fritidshemmen blir jag därför nyfiken på varför det plötsligt en dag är så få barn ute på skolgården:

Pratar med Inger på gården. Hon har listan och säger: "Det är färre barn när det är barnbidrag. Dom hämtar sina barn och åker till stan eller går till centrum. Det har alltid varit så. Dom hämtar tidigt" (Fältanteckningar, Stenskolan)

Som Inger beskriver det, är anledningen, till att det är få barn i fritidshemmet, att de är och handlar med sina föräldrar.

Förutsatt att barnen vill vistas utomhus en stor del av sin tid i fritidshemmet innebär fritidshemsverksamheten på Stenskolan innehållsmässigt en stor frihet för barnen att själva disponera sin tid och välja vad de vill göra. Det är sällan de



vuxna deltar i barnens aktiviteter även om det ibland förekommer att en vuxen går iväg med en grupp barn för att spela fotboll på den närliggande fotbollsplanen. Pedagogerna finns till hands om barnen behöver och pedagogernas förhållningssätt kan liknas vid det Haglund (2016) beskriver som en perifer position, där pedagoger observerar och övervakar det som sker men väljer att inte vara direkt involverad i barnens lekar.

Tillsynen eller övervakningen är något som i flera studier beskrivs som en av fritidspedagogers viktigaste kompetenser och uppgifter (Saar et al., 2012; Strandell, 2013). Löfdahl (2010, s. 3) beskriver arbetet i fritidshem som ett tredubbelt korsdrag där ”pedagoger ska förhålla sig till samhälleliga krav, komplettera skolan och dessutom verka för en god och trygg miljö för barnen” Löfdahl använder begreppet ”panoptikopeder” om pedagoger i fritidshem. Det vill säga ”en person som har uppsikt över alla barn, hela tiden och åt alla håll utan att det märks bland barnen, men det är också en pedagog som inte bara ska hålla koll, hon ska samtidigt relatera detta till pedagogisk verksamhet” (Löfdahl, 2010, s. 10).

## Pedagogisk praktik

Som jag visat i exemplen tidigare strukturerar barnens vistelsetider i stor utsträckning fritidshemmens verksamhet. Ett ständigt flöde av barn som kommer och går, få pedagoger och bristfälliga lokaler, tillsammans med ett stort antal barn som beskrivs vara i behov av olika typer av insatser, har stor betydelse för hur verksamhet organiseras. Pedagogerna beskriver att de fattar beslut i stunden och använder tillgängliga resurser som filmvisning, iPads eller går iväg med ett stort antal barn till idrottshallen. Samtidigt legitimerar de verksamheten genom att ordna aktiviteter som kan ses som åtråvärda och roliga av barn och föräldrar.

En dag när jag kommer till skolan är barn och pedagoger som vanligt ute på skolgården. Jag går fram och pratar med Pernilla som har närvarolistan i handen:

Idag är jag ensam med en vikarie efter halv tre. Det blir att ta fram alla iPads och sätta på en film. (Fältsamtal, personal, Kotten)

Filmvisning beskrivs som en rolig aktivitet för barnen och pedagogerna talar om att det är förbehållet speciella tillfällen som fredag eftermiddag eller lovdagar. Samtidigt är det en resurs pedagogerna använder för att skapa en

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

fungerande verksamhet. Situationen ovan är ett exempel på det ”här och nu” som karakteriserar verksamheten i fritidshemmen. Genom att erbjuda barnen att se på film och använda de iPads som finns tillgängliga vill Pernilla erbjuda en verksamhet som av barn och föräldrar kan ses som rolig och samtidigt trygg och säker då det finns få pedagoger tillgängliga.

Ytterligare exempel på hur lokaler, tidsramar, antal pedagoger och barn får betydelse för hur pedagogerna organiserar verksamheten är tillgången till en idrottshall en dag i veckan. Kajsa, som alltid är ansvarig för att ha idrott, berättar:

Jag brukar ta med upp till 20 barn för att verksamheten kräver det och barnen har valt det själva så det brukar gå bra. (Fältsamtal, personal, Hummeltotten)

Genom att gå iväg med 20 barn blir det färre barn kvar i fritidshemmet att ha uppsikt över för kvarvarande pedagoger. Det blir därigenom också möjligt att erbjuda en planerad aktivitet inne som pyssel, sömnad eller målning, som kräver mer förberedelser, uppsikt och engagemang av en vuxen. Tidigare forskning visar att organiserade aktiviteter kan vara en strategi pedagoger använder för att hantera en stor grupp barn (Hjalmarsson, 2013; Persson, 2008; Saar et al., 2012).

Dessa ordnade aktiviteter blir också något som framhålls i samtal med föräldrar. En eftermiddag kommer en förälder lite tidigare för att hämta sitt barn som denna dag är iväg på gymna med Kajsa i idrottshallen:

Zara säger: ”Du kan gå dit och hämta honom eller komma tillbaka om en timma”. Pappan frågar: ”Dom har trevligt där eller?” och pedagogen svarar: ”Det är inte alla barn som får möjlighet att gå dit”. (Fältanteckningar, Hummeltotten, Stenskolan)

Aktiviteten framhålls som något åtråvärt och få förunnat. Ett sätt att legitimera verksamheten trots knappa resurser. Personalen ifrågasätter dock den rådande resursfördelningsmodellen och menar att de resurser skolan tilldelas inte motsvarar de behov som finns:

Jag tycker att vi är lite, jag vet inte vad jag ska säga så att jag inte låter så förfördelad, men vi har inte fått de resurserna vi behöver. För man tror inte att den här skolan behöver det. För tittar man på skolan, och man ser lite ytligt sådär... man ser en grupp med barn, jag tror inte att man ser kanske... Det ser, om man uttrycker det så illa då, bättre ut än vad det är. (Fältsamtal, Kajsa, Hummeltotten)

Citatet ovan visar att Kajsa delvis genomskådar att det missgynnar dem att de, upprätthåller en fungerande verksamhet trots att de inte ges de resurser de anser sig behöva.

Lokala villkor har som jag visat stor betydelse för hur pedagogerna organiserar verksamheten. Tommy, som arbetar på Kotten, berättar att fritidshemmets resurser i form av lokaler, utemiljö och framförallt klimatet i barngruppen är anledningen till att de valt att inte ha gemensam samling med alla barn som Hummeltotten har. Han tar som exempel en film som visats, när personalen i fritidshemmet haft kompetensutveckling i systematiskt kvalitetsarbete.<sup>56</sup> Filmen är inspelad i ett fritidshem i Norrland:

Dom har ju helt andra förutsättningar där jämfört med oss. Dom har skogen utanför dörren och långa backar. Vi gör ju samma saker men det är lite rörigare, lite sämre lokaler. Dom hade ett rum de kunde låsa en vecka och där fick barnen bygga koja. (Fältsamtal, personal, Kotten)

Jag frågar vad han menar med "lite rörigare" och för att förtydliga ger han ett exempel ifrån filmen som visats:

Tommy beskriver målande hur barnen hade samling och satt i en ring och pratade om en tidigare konflikt. Tommy försöker med rösten, genom sitt tonfall, visa hur de pratade: "När du gjorde så blev jag ledsen". Han lägger huvudet på sned när han säger detta som för att visa på ett barn som visar empati. Han fortsätter: "Hade det varit i det här området så: Ville du nåt annat?". Tommy tar ett steg fram och höjer armen hotfullt över huvudet som för att ge ett slag, samtidigt som han säger detta. (Fältsamtal, personal, Kotten)

Jag tolkar Tommys beskrivning av filmen och genom sin beskrivning av hur samma situation skulle se ut på Stenskolan, som att de skillnader som finns mellan den verksamhet som visas på filmen och den verksamhet som blir möjlig i Stenberga, både handlar om resurser i form av lokaler och utemiljö och den kultur som utmärker de olika fritidshemmen. Då fritidshemmets lokaler också används av annan verksamhet är det till exempel inte möjligt att låta barnen bygga koja som sparas i en vecka. Tommy säger i citatet ovan att "Vi gör ju samma saker men det är lite rörigare". Uttalandet kan förstås som det Ball, et al. (2012) skriver om att policytexter, när de omsätts i sociala praktiker av olika aktörer som exempelvis rektorer, lärare och pedagoger, tolkas, anpassas och

---

<sup>56</sup> Den kompetensutveckling som ges för fritidshemmet på Stenskolan syftar främst till att inleda arbetet med systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem och drivs gemensamt för hela området. Systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem ska enligt skollagen genomföras i varje fritidshem.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

genomförs utifrån den specifika praktik och de förutsättningar som är kopplad till denna. I Stenbergas handlar det om stora barngrupper, bristfälliga lokaler, social problematik bland barnen och få personal. Innehållet i fritidshemmets verksamhet beskrivs inte i styrdokumenterna på ett tydligt och detaljerat sätt vilket öppnar upp för olika tolkningar av vad verksamheten ska innehålla (jfr Ball et al., 2012). Så som verksamheten i Stenskolans fritidshem organiseras, genom att barnen själva väljer sina lekar och aktiviteter och pedagogerna finns till hands när barnen behöver, kan det emellertid tolkas som att personalen utgår från skrivningar i styrdokumenterna, vilket Tommy ger uttryck för i tidigare citat.

### Sociala relationer mellan personal, föräldrar och barn

På det sätt som arbetet är organiserat på skolan har pedagogerna i fritidshemmet en god insyn i skolans planering och de har relationer med barnen som inbegriper både skolarbete och tid i fritidshemmet. Detta innebär att de träffar många av barnen och deras föräldrar både på morgonen vid skolstart, under skoldagen och vid hämtning av barnen i fritidshemmet. Mona säger med anledning av detta att:

Det känns bra att kunna säga till mamman som hämtar att: ”Som din man berättade i morse så...” (Fältsamtal, personal, Hummeltotten)

Föräldrakontakten beskrivs som viktig och även om många av barnen går hem själva så blir det tydligt att det finns ett engagemang hos pedagogerna när de talar om barnens föräldrar:

Jag tror att vi har blivit lite bättre på att bemöta dom och se dom för att dom är personer, personligheter och då tänker jag mest på föräldrarna för ungarna det tror jag nog att vi fixar till stor del, men att föräldrarna också ska känna sig sedda... och liksom uppskatta dom. (Fältsamtal, Kajsa, Hummeltotten)

Av citatet framgår att det är viktigt att också föräldrarna ska känna sig sedda vilket också blir tydligt i mina observationer och fältanteckningar. Många av föräldrarna stannar och pratar en stund med pedagogerna både när de hämtar på skolgården och när de kommer in för att hämta sina barn i fritidshemmen.

Att också bekräfta barnens föräldrar kan förstås i ljuset av att personalen beskriver ett socialt klimat där antalet elever som behöver olika insatser har ökat de senaste åren. Kajsa som arbetat i 15 år som fritidspedagog i området jämför

dagens situation med hur det var då hennes egna barn, som nu är i tjugooårsåldern, gick på skolan:

Båda mina döttrar har gått här. Då var det lite mera utspätt... alltså de som... där det var problem, alltså hemma och där föräldrarna inte var så engagerade och de inte orkade och så där. Det var mer utspätt alltså, det var en andel där det var fungerande familjer. Jag vet att det låter rätt att säga sådär men ändå, det har blivit ett större koncentrat. Det är mer, fler procentuellt där man behöver insatser för att det ska funka. (Intervju, personal, Hummeltotten)

Kajsa relaterar förändringen till barnens hemförhållanden, föräldrars bristande engagemang och förmåga. Ekrem, förälder till Selma, uttrycker liknande tankar:

Det finns inte samma engagemang bland föräldrar idag som det fanns förr. Nu måste båda föräldrarna arbeta om man inte vill dra ner på standarden och hur hemmet är påverkar ju barnen. (Fältsamtal, förälder, Hummeltotten)

Ekrem och Kajsa talar om förhållanden i barns uppväxtvillkor där föräldrar, om än av olika anledningar, inte är närvarande för barnen och därigenom inte kan engagera sig på samma sätt idag som förr. Föräldrars (bristande) engagemang kopplas i citaten ovan till föräldrars resurser i form av tid eller förmåga men också till ekonomiska resurser.

Den sociala problematiken hos många av barnen framstår också som en stor anledning till att personalen beskriver att det blivit tyngre att arbeta på Stenskolan. De kopplar detta till de senaste årens förändring av elevsammansättningen. Stina, som har arbetat länge i området relaterar till boendeform, föräldrars förväntningar på barnen och studiemotivation när hon talar om eleverna på skolan:

Om du hade frågat mig när jag började då på -90 talet, i slutet av -90 talet, då skulle jag ha sagt att: "Vi har ju blandade grupper och vi har elever från villorna, vi har elever från bostadsrätterna och vi har elever från allmännyttan" för det hade vi. Då hade vi också grupper som var studiemotiverade, föräldrar som hade förväntningar på barnen och om det var några elever i klassen som då inte mädde bra eller hade svårigheter eller så, så var det ändå lättare att hantera det. Gruppen i sig var starkt bärande. Idag är det inte på samma sätt. (Fältsamtal, personal, Stenskolan)

Flera av de jag talar med på skolan uttrycker liknande åsikter. Malin säger:

Det är många barn som behöver bli bekräftade och få stöd i vardagen på olika sätt och det är så många som behöver bli sedda som aldrig har fått det där goa. (Fältsamtal, personal, Hummeltotten)

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Pernilla bekräftar detta och säger: ”Jag tror alltså att det är många som inte riktigt får den positiva pushningen”. Vanja beskriver problematiken så här:

Vi har ju så många barn på denna skola som har olika diagnoser, vi har många barn som har socioemotionell problematik och de som inte mår bra som har bredare problematik. (Intervju, personal, Stenskolan)

Andelen elever i behov av stöd beskrivs ha ökat men Stina säger också i citatet tidigare att ”gruppen i sig var starkt bärande” då det fanns en annan elevsammansättning. Samtidigt som personalen talar om barnens individuella svårighet beskriver de också att sammansättningen av elever på skolan har betydelse för det klimat som utvecklas mellan barnen på skolan. Detta kan förstås som att den elevsammansättning som tidigare fanns på skolan, det vill säga en större andel studiemotiverade elever, strukturerade den sociala praktiken, vilket fick som konsekvens att arbetet också upplevdes mindre betungande. Inom forskningen talas det om kamrateffekter, där en individs beteende eller attityd har en direkt inverkan på andra elever i klassrummet (jfr Dovemark, 2008; Kallstenius, 2010). Svensk forskning har visat att kamrateffekter har en relativt stor inverkan, framför allt på de lägst presterande eleverna vad gäller betyg (Gustafsson & Yang-Hansen, 2009) såtillvida att enskilda individers studiemotivation påverkas av rådande uppfattning kring vikten av utbildning. Med fler studiemotiverade elever kan således elever med mindre motivation och kanske föräldrar som av olika anledningar inte engagerar sig i barnens kunskapsinhämtning, få draghjälp.

Det bör också ses i ljuset av minskade resurser, större barngrupper, ökade krav på måluppfyllelse och färre vuxna i skolan. Antalet barn med neuropsykiatriska diagnoser har ökat kraftigt de senaste decennierna (jfr Socialstyrelsen, 2011). Med mindre barngrupper och fler vuxna i skolan är det troligt att andelen barn som är i behov av stöd kunnat få den hjälp de behöver utan att diagnostiseras då diagnoser ofta används som ett medel för att få ökad tilldelning av resurser (jfr Isaksson, 2009; Lutz, 2009; Nilholm et al., 2013). Detta trots att skolor har skyldighet att ge elever det stöd de behöver utifrån deras behov.

Samtidigt som personalen beskriver att det understundom är tungt att arbeta på Stenskolan talar de också om att det på skolan finns ett arbetssätt som gör att de trivs. Inger har arbetat i femton år på skolan:

## STENBERGA

Vi är ett härligt gäng på skolan. Det är speciellt att jobba här med dom här barnen. Har man vant sig vid det, detta arbetssättet så slutar man inte.  
(Fältsamtal, personal, Stenskolan)

Uttalandet kan tolkas som att elevsammansättningen utgör en förutsättning för den kultur och arbetssätt som finns på skolan och är det som definierar varför personalen trivs på skolan. Vad som är ”speciellt” med att arbeta på Stenskolan framgår inte explicit men Maria som arbetar i förskoleklassen berättar till exempel att hennes erfarenheter av att: ”ha jobbat med invandrabarn” sågs som en merit när hon fick anställning på skolan. Uttalandet antyder att ”invandrabarn” är en grupp elever som kräver särskilda kunskaper och färdigheter. Gruber (2007) visar till exempel i sin avhandling hur ”invandrarelever” görs till en särskilt resurskrävande elevkategori bland lärarna i vardagen, men också i förhandlingar med kommuntjänstemän, om skolans ekonomiska tilldelning.

Pedagogerna talar om att det finns en arbetsglädje och gemenskap på skolan och i fritidshemmet, inte bara mellan kollegorna utan också med barnen:

Den här arbetsglädjen och gemenskapen som finns på fritidshemmet då menar jag inte bara mellan kollegorna, utan det är ju en form av arbetsgemenskap med barnen också. Att få vara en del i alla dom här barnens vardag, ja... det kan jag prata om precis hur länge som helst... På nåt vis gör man skillnad som har betydelse. (Fältsamtal, Kajsa, Hummelotten)

Återkommande i personalens beskrivningar av arbetet på Stenskolan framhålls de sociala relationerna med barnen. Pernilla beskriver till exempel det positiva med att arbeta på Stenskolan som att: ”få dela stunder med barnen”. Åsa som arbetat länge på skolan förklarar:

Det här öppna och förutsättningslösa som dom här barnen på den här skolan har på nåt vis. Dom ger väldigt mycket till varandra och till oss. (Fältsamtal, personal, Stenskolan)

Att göra ”skillnad som har betydelse” som Kajsa talar om kan beskrivas som den kultur, eller de gemensamma värden, som karaktäriserar Stenskolan. Det kan också kopplas till en legitimeringsaspekt. I en vardag som är full av snabba beslut, brist på tid för att planera och utveckla verksamheten, framhålls värden som kan kopplas till yrkets traditionella kunskapsbas. En viktig del i denna kunskapsbas och centralt i yrkesutövningen är arbetet med barns sociala relationer (jfr t ex Hansen, 1999; Haglund, 2016; Hjalmarsson, 2010; Johansson, 1984; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2007b, 2014).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Personalen beskriver att de inte hinner möta och bekräfta alla barn dagligen men säger att de på olika sätt försöker visa att de ser barnen. Detta kan ske genom blickar, korta kommentarer, en klapp på axeln, en kram i förbifarten eller med små gester tvärs över skolgården. En del barn vill ha och får mer uppmärksamhet medan andra inte söker samma bekräftelse. Kajsa säger en dag då hon avslutat dagen med eleverna i grundskolan och passerar förbi mig på väg till nästa arbetsuppgift i fritidshemmet: ”Jag tror att man tränar sina synapser väldigt bra som pedagog alltså”.<sup>57</sup> De stora barngrupperna får som konsekvens att pedagogerna i fritidshemmet har små möjligheter till längre stunder tillsammans med enskilda barn vilket leder till att de utvecklar olika sätt att bekräfta barnen, göra snabba kopplingar och bedömningar. Samtidigt som pedagogerna beklagar sig över bristen på planeringstid och alla plötsliga förändringar blir det tydligt att detta är något som pedagogerna ser som en styrka eller kompetens i sitt arbete. Andersson (2013) beskriver på liknande sätt hur fritidspedagogerna i hennes studie talar om flexibilitet som en viktig kompetens för fritidspedagoger. Som flera studier visar (se t.ex. Hansen, 1999; Hjalmarsson, 2010; Johansson, 1984) så beskrivs det som viktiga uppgifter för pedagogers arbete i fritidshem att ge omsorg, skapa trivsel, samtala, lyssna och vara en engagerad vuxen. I detta ingår att ha kunskaper om och nära relationer till barnen och också att samverka med vårdnadshavarna

Personalen i Stenbergas betonar barnens behov av omsorg och trygghet utanför familjen. Personalen i fritidshemmen beskriver att de också vill bekräfta barnens föräldrar vilket kan vara en konsekvens av att det i området finns ett ökande behov av barn i behov av stöd. Ett nära samarbete med vårdnadshavarna utgör en viktig grund för arbetet med barn i behov av stöd och är inskrivet i skollagen (SFS 2010:800). Personalen får på så sätt en funktion som syftar till att kompensera för brister i barnens hemförhållanden (jfr Evaldsson, 1993; Johansson, 2002).

När pedagogerna talar om skolan och elevgruppen så är det en konstruktion av hur det är att arbeta på Stenskolan. Samtidigt bidrar det till att forma en identitet som pedagog på skolan. Den kollektiva identitet som personalen beskriver genom att tala om: ”Vi på den här skolan” och ”Det är speciellt att jobba här” ger en styrka i sig men kan också innebära att de anpassat sig till

---

<sup>57</sup> En människas hjärna består av mer än 100 miljarder nervceller som hanterar och bedömer information i form av elektriska signaler. Varje nervcell i hjärnan kontakter 1000- tals andra nervceller i specialiserade strukturer som kallas för synapser (<https://liu.se/forskning/foass/tidigare-foass/bjorn-granseth?l=sv>).



skolans strukturella villkor. Den gemenskap och samhörighet personalen uttrycker i olika sammanhang kan också tänkas överbygga de negativa aspekterna av arbetet och samtidigt göra situationen på Stenskolan mera uthärdlig för personalen. Personalen i Stenberga beskriver att de vill ha en personlig och nära relation till barn och föräldrar, samtidigt som det blir uppenbart att de endast har begränsade möjligheter till detta. Personalens intentioner får inte så stort genomslag i verksamheten.

### Normer och värden

Klimatet på skolan beskrivs som stundtals hårt och den sociala problematiken hos ett stort antal elever på skolan är ett återkommande samtalsämne under fältarbetet på Stenskolan. Ofta handlar samtalen med och bland pedagogerna om icke-fungerande sociala relationer framförallt under skoltid och hur pedagogerna i fritidshemmet är involverade i dessa på olika sätt:

Det är tungt nu. Det är slagsmål varje dag bland fyror. Det är en man på dom hela tiden. (Fältsamtal, Tommy, Kotten)

En pedagog får avdelas till några få elever som hamnar i olika handgripliga konflikter och när jag talar med rektor för Stenskolan, blir det tydligt att framförallt rasterna under skoltid, är oroliga med många incidenter: ”Vi har jättemånga ute ändå händer det saker”.

I fältanteckningar och i samtal med personalen på skolan blir det tydligt att barnen många gånger använder ord som kan uppfattas som otrevliga och hårda. Personalen beskriver att detta accepteras eller tolereras bland barnen och att barnens olikheter är en resurs i det pedagogiska arbetet:

Jag kan tänka mig att när man besöker... alltså det är ju mycket som är en fasad och det är ju hårt. Dom säger kanske inte så trevliga ord och så, men vi kan också gång på gång återkomma, min kollega och jag, till: ”Men tänk ändå vad dom går med på att det barnet är som det är”. Alltså riktigt så där du vet, exkludera sig själv i sitt sätt att se ut eller sitt sätt att vara eller så men att dom: ”Ja, så här är den personen”. Vi är ganska bra på det här: ”Ja, du tänker så här men så här tänker den här andra” eller ”Du gör så här men så här kan man också göra” och visa på olikheterna och att det är berikande. (Intervju, Kajsa, Hummeltotten)

Genom att vistas i en verksamhet där olikheter ses som berikande, beskriver personalen att barnen får möjlighet att utveckla förståelse för olika sätt att vara och tänka:

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Det finns också en massa fördelar att gå i en ... livets skola på nåt vis... Några av föräldrarna har akademisk utbildning, några har inte, några är från Sverige och några är inte från Sverige... alltså det är en rik flora på nåt vis av barn. Dom är inte stöpta i nån form sådär utan att dom är liksom som dom är. Det kan jag återkomma till ibland och känna att hur man accepterar andra då ... och förhoppningsvis har man med sig det i livet också då. (Fältsamtal, Mona, Hummeltotten)

Den socialt och etniskt blandade elevsammansättningen beskrivs som en tillgång och detta, menar personalen, får förhoppningsvis positiva konsekvenser i form av att barnen i framtiden har erfarenheter som handlar om att acceptera människors olikheter. Att bekräfta och se barnens olikheter är något pedagogerna på Stenskolan beskriver som en styrka i sitt arbete med barnen och något barnen också är bra på:

Vi har inte dom bästa förutsättningarna men... det här vill vi, alltså vi talar om att vi inte alltid får ihop det, men här ska man känna sig sedd och omtyckt också för den man är. Det finns liksom ett tillåtande. Alltså det är väldigt många toleranta ungar. (Fältsamtal, Kajsa, Hummeltotten)

Personalen talar om att de inte har de bästa förutsättningarna, vilket kan förstås som brist på personal, stora barngrupper och knappa ekonomiska resurser. Att barnen omtalas som toleranta kan tolkas utifrån att personalen beskriver dagliga slagsmål och hårda ord. Som exempel så beskriver Mona på Hummeltotten att: ”Många av barnen har svårt med turtagning”.

Samtidigt som pedagogerna beskriver det som en resurs att barnen är olika bidrar de på olika sätt till att upprätthålla kollektiva identiteter genom att i olika sammanhang använda strukturella principer som flickor, pojkar, ålder och etnicitet. Följande exempel är ifrån den regelbundna återkommande samlingen på Hummeltotten. Samlingen är starkt rutinerad och har ofta samma inslag. Syftet med samlingen är enligt pedagogerna bland annat att skapa ett tillfälle där barn och pedagoger får möjlighet att utbyta information, berätta om kommande och tidigare händelser, diskutera gemensamma regler, känna delaktighet och inflytande och arbeta med gemensamma normer och värden. Som jag tidigare i kapitlet visat är det också ett sätt att organisera verksamheten för att barnen ska få möjlighet att pröva olika aktiviteter. Det stora antalet barn som ska samlas, när eftermiddagens aktiviteter ska organiseras, får som konsekvens att personalen använder strukturella principer som tidsbesparande strategi:

37 barn sitter på golvet i tre rader, med ansiktet vänt mot den stora whiteboarden och väntar på att samlingen ska börja. Barnen i årskurs tre har

ännu inte kommit då de slutar senare. Zara håller idag i samlingen och säger: ”Kan vi se om vi kan få till fyra fina rader?” Hon skriver på tavlan: Pyssel, Sy, Måla, Frisersalong, Gympa, Ute. Fyra av barnen har satt sig i lådorna med klossar vid fönstret. Ett barn sitter på bordet. Några barn sitter eller halvligger i soffan. De skojbråkar och leker under dynorna. Hon säger till barnen som satt sig utmed fönstret i klosslådorna ”Kan ni flytta er tjejer”. Barnen reser sig och sätter sig i raden med sina klasskamrater. Från höger hörs en pedagog som höjer rösten: ”Melvin! Dom lådorna håller inte att sitta i?” ”Åh Melvin! Det vet du!”. Några barn på andra raden börjar sjunga ”digidiggingdingding”. Kamraterna bredvid säger: ”SCHHHHH!” Pedagogerna försöker få barnen att vara tysta genom direkta tillsägelser och hyssjande. Kajsa höjer rösten: ”Men Melvin!! Då blir jag arg på riktigt”. Pedagogerna pratar lite tyst om att de inte har haft tid att planera dagen och de är märkbart trötta och irriterade. Kajsa säger till barnen: ”Det är lite speciellt för oss vuxna också”. Zara sätter sig sedan på en låg stol vid whiteboarden och Kajsa tar en stol och sätter sig bredvid henne. Kajsa kommenterar att: ”Det är lilllördag och halva arbetsveckan är gjord. Idag är det tvåorna som ska ha gympa”. (Fältanteckningar, Hummeltotten)

Den ovan beskrivna situationen är tänkt att illustrera den rutinemässigt och regelbundet återkommande samlingen på Hummeltotten och kan analyseras utifrån flera aspekter. Samlingen på Hummeltotten har en skolliknande karaktär (jfr Haglund, 2004). Barnen har små möjligheter att själva styra över samlingen och förväntas räcka upp handen när de vill säga något. Alltför många barn i ett rum, som samsas om platsen framför whiteboarden, i kombination med snäva tidsramar, gör att flera tidsbesparande strategier används av pedagogerna. Det är den vuxne som fördelar ordet och det finns en given ordning och uttalade regler för vad som förväntas av barnen. Återkommande är att biologiskt kön och ålder används som organisationsprincip vid tillsägelser, placeringar och gruppindelningar. Barnen sitter på rader vid samlingen ordnade efter skolklass. De får resa sig, och gå till mellanmål, efter att pedagogen sagt: ”tjejerna i tvåan får gå”, ”killarna i ettan får gå” och så vidare. På skolan är skolklasserna organiserade utifrån att barn med samma modersmål går i samma klass. En konsekvens, som blir uppenbar i samlingen, är att när pedagogerna då säger att: ”tjejerna i tvåan får gå” så reser sig ett antal flickor med samma modersmål och går iväg. Genom hur samlingen organiseras kan kollektiva identiteter som flickor, pojkar och skolklass, upprätthållas och de utgör samtidigt en grund för en känsla av samhörighet för barnen (jfr Hall, 1996). En oavsedd konsekvens blir dock att pedagogerna, då de använder strukturella principer som kön och ålder, kan bidra till att upprätthålla föreställningar om dessa sociala kategorier

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

som statiska och givna.<sup>58</sup> Ytterligare exempel på hur barnen på kategoriseras blev tydligt i citat tidigare där Mona säger: ”några är från Sverige och några är inte från Sverige”. Som framgår av citatet kategoriseras barnen på skolan utifrån principen ”svensk” och ”icke svensk”. En reflektion jag gör är också att alla de böcker som finns i fritidshemmet är på svenska. Mening skapas genom de representationer vi använder oss av och hur vi benämner människor kan komma att uppfattas som naturligt. För barnen kan det vara så att identifikationen med positionen som ”flicka/pojke” eller ”svensk/icke svensk” är en känsla till gemenskap, men det kan också bidra till att begränsa barnens identifikationsmöjligheter. Enligt Giddens (1984) formas alltid maktrelationer mellan människor som visar på dominansförhållanden, vilket kommer till uttryck som skilda sociala positioner.

Tidigare forskning visar till exempel att ”svenskhets” ses som norm i både förskola och grundskola (jfr Andersson, 2003; Gruber, 2007; Jonsson, 2007; Lunneblad, 2006; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Runfors, 2003). Att vara ”svensk” kan då spegla en uppfattning om att detta är något åtråvärt och tillskrivas mer positiva värden än vad kategorin ”icke svensk” gör (jfr Giddens, 1985; Hall, 2003).

Som jag visat i exemplet från samlingen så är det både vuxna och barn som påminner dem som bryter mot, både uttalade och outtalade, rutiner och regler. I just denna samling är det Melvin som flera gånger blir påmind om att vara tyst och sitta ned på golvet tillsammans med de andra barnen och inte i klosslådan. Barn och vuxna bidrar, genom tillsägelser, till att uppmärksamma de barn som på olika sätt inte följer den sociala ordningen. Den milda maktutövning som till exempel Markström (2005) i sin avhandling beskriver som styrning via tid tycks vara omöjligt i detta sammanhang. Att tystna och titta koncentrerat på barnet och sedan invänta att barnet ska sätta sig på en viss plats finns inte tid för på Hummeltotten. När jag vid ett senare tillfälle frågar om denna situation förklarar Kajsa att hon kan vara väldigt bestämd och tydlig med att barnen ska vara tysta vid samlingen:

---

<sup>58</sup> Forskning visar att gruppindelningar och insatser inom samhällsinstitutioner som skola, förskola och fritidshem ofta baseras på strukturella principer som kön, ålder och etnicitet (jfr Thorne, 1993). Det är till exempel teorier om barns kognitiva utveckling, som grundar sig i att inläringens förlopp är linjärt och framåtriktat, som ligger till grund för hur kursplaner och skolformer är uppbyggda (Elfström, 2005; Hultqvist, 1990). Likaså är idéer om olika faser i livet som barndom, ungdom, vuxen och ålderdom centrala för hur samhällen organiseras. Människor särskiljs på olika sätt utifrån ålder och förväntas agera utifrån normativa föreställningar om vad människor i samma ålder ska göra eller säga (jfr Halberstam 2005).

## STENBERGA

Då är jag rätt hård alltså men då är det för att det är någon form av informationsutbyte eller att någon annan har någonting att säga som man ska lyssna på; du ska visa respekt för den som pratar, men inte att jag ska visa min auktoritet eller så. (Fältsamtal, Kajsa, personal, Hummeltotten)

Det Kajsa beskriver kan kopplas till det uppdrag som i läroplan och allmänna råd beskrivs som grundläggande värden. Jag frågar Kajsa hur hon tänker om att några barn utmärker sig vid samlingen genom att inte göra det som förväntas och att pedagogerna gång på gång ger samma barn tillsägelser inför hela gruppen:

Ja det är inte alls bra, ja det är säkert tröttsamt för det barnet och ett fel jag gör och att man har ont om tid, och så tjoar man till och så blir det... man gör gärna det man redan har gjort och så fortsätter man med samma. (Fältsamtal, Kajsa, personal, Hummeltotten)

Den rutiniserade samlingen gör att pedagogerna i stunden inte reflekterar över sina handlingar vilket får konsekvenser som inte är omedelbart uppenbara. Kajsa kan, när hon senare får frågan av mig, sätta ord på sina handlingar vilket gör att hon ser att hon agerar motsägelsefullt. Hon förklarar att det handlar om brist på tid, men säger också att ”man gör gärna det man redan har gjort och så fortsätter man med samma” vilket visar på att hon agerar utifrån praktisk kunskap och fritidshemmets rutiner. I detta fall får det konsekvenser för de barn, och i synnerhet Melvin som vid denna samling, men även vid andra tillfällen, ofta får höra sitt namn i samband med tillsägelser. Den position som erbjuds Melvin i detta sammanhang kan beskrivas som ett ”barn som utmanar fritidshemmets sociala ordning” och i samlingen medverkar både barn och pedagoger till att etablera denna sociala identitet.

Ytterligare exempel på hur pedagoger och barn på olika sätt och i olika sammanhang medverkar till att upprätthålla skolans och fritidshemmets rutiner och regler, blir tydligt en dag när jag sitter på skolgården. Emil kommer fram till mig när jag sitter och skriver i min anteckningsbok. Jag beskrev under rubriken *delaktighet i fältet* hur Emil uppmärksammat att jag skrev ett ”fult ord” och han säger vid samma tillfälle att han inte tycker att jag ska skriva ner detta:

”Jag tycker inte du ska göra det, fröknar kan också få gult kort”. Jag har inte hört talas om gula kort tidigare och frågar honom vad gult kort är och varför man får det. Han berättar att: ”Man kan få gult kort och det är läraren som skriver det och de gula korten skickas till rektor”. Jag frågar om han känner någon som fått gult kort och han svarar: ”Wille. Han har fått gult kort flera

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

tusen miljarder gånger. Han går runt och säger fula ord. Han är så dum och släss”. (Fältanteckningar, barn, Stenskolan)

Som ett sätt att göra barnen medvetna om oönskade beteende skapas olika system för att upprätthålla ordningen. Gult kort används i många idrotter för att markera att en spelare erhåller en varning. Inom fotboll blir spelaren utvisad efter två gula kort. Det blir tydligt att systemet med ”gult kort” förutom att avskräcka Emil från att säga fula ord också bidrar till att göra Emil uppmärksam på de barn som av olika anledningar inte agerar i enlighet med rådande normer, regler och beteende. Systemet med ”gult kort” får som konsekvens att vissa barn tydligt positioneras av både barn och vuxna som ”barn som bryter mot den sociala ordningen på skolan”.

### Barnens sociala relationer

Under en stor del av eftermiddagen vistas barnen utomhus och det blir påtagligt att barnen från de två fritidshemmen med några få undantag inte leker tillsammans på skolgården. Barn och pedagoger talar om barnen i fritidshemmet som Hummeltottsbarn och Kottenbarn och beskriver att de leker med barn i samma skolklass. Tommy bekräftar detta men säger, samtidigt som han pekar på en grupp barn på skolgården:

Det finns barn som inte har kompisar i samma klass. Där till exempel på Kingrutan är det ett Kottenbarn och resten är Hummeltottens barn. (Fältsamtal, personal, Kotten)

Just detta barn som Tommy säger inte har kamrater i samma klass, har alltså hittat ett sammanhang att vara i, men det finns också barn som går ensamma eller befinner sig i utkanten av kamratgrupperna. En dag går jag fram till Sandra som jag ser stå ensam utanför ingången till matsalen trots att det är mer än 45 minuter kvar tills det är dags att äta. Hon berättar att hennes kamrater har gått hem efter skolan och att hon inte har någon att vara med på fritidshemmet vilket hon tycker är tråkigt. Några av de kamrater hon umgås med under skoltiden och hemma har inte rätt till plats i fritidshem. På Kotten är det i en av klasserna hälften av barnen som inte är inskrivna i fritidshemmet. Pernilla förklarar varför det är så många barn som inte går på fritidshemmet:

Hälften av barnen i klassen går inte på fritids. Jag tror att deras föräldrar är arbetslösa eller sjukpensionärer. (Fältsamtal, personal, Kotten)

Av Pernillas uttalande framgår att det inte är ett aktivt val barn och föräldrar gjort. Detta får då som konsekvens att barnen inte kan leka tillsammans efter skoldagens slut. Det blir uppenbart att det är i skolklassen många av barnen skapar allianser med kamrater (jfr Dahl, 2011; Lofors-Nyblom, 2009) och att barnens begränsade rätt till plats i fritidshem inverkar på deras kamratrelationer.

Då barnen i fritidshemmet är utomhus händer det ibland att barn som inte har rätt till plats i fritidshemmet dröjer sig kvar på skolgården för att vara tillsammans med sina kamrater en stund. En dag efter mellanmålet när jag, tillsammans med många av barnen och två av pedagogerna gått in, ser jag en flicka jag inte känner igen. Jag frågar om hon är ny i fritidshemmet och Pernilla berättar att flickan är och hälsar på. Hon har fått lov av sin mamma och Pernilla att vara på Kotten idag. Flickan har tidigare varit inskriven i fritidshemmet och tre av hennes klasskamrater går på Kotten. Flickans mamma är nu arbetssökande så dottern har inte rätt till plats i fritidshemmet. Pernilla förklarar att barnen lekte tillsammans ute på skolgården och att hon efter mellanmålet fick följa med sina kamrater in.

Ytterligare exempel på hur rätten till plats i fritidshemmet inverkar på barnens sociala relationer ger en förälder som jag talar med när hon står och väntar på sitt barn på skolgården. Charlotte berättar att hon är föräldraledig och upplever att sonen hamnat utanför gemenskapen i skolan:

Det händer ju mycket på fritids på eftermiddagarna som han missar och fritids är ju väldigt socialt. Han bjuder hem en kompis nån gång i veckan och tar med sig hem och så får föräldern hämta hos oss. (Fältsamtal, förälder, Stenskolan)

Det sociala relationsarbetet mellan barnen har för många redan påbörjats när de anländer till fritidshemmet. Det som har bestämts under den obligatoriska skoldagen eller dagen innan har stor betydelse för många av barnen och deras lekrelationer under eftermiddagen. Lofors-Nyblom (2009, s. 220) ser till exempel i sina intervjuer med nioåriga elever i skolan att: ”Den norm som är helt dominerande i elevdiskursen är, som tidigare framhållits, att man som elev måste se till att man har kamrater, för utan kamrater betraktas man inte som normal i barnens ögon”.

En utgångspunkt i studien är att de processer som sker måste förstås i relation till områdets specifika villkor (Giddens, 1984) vilket innebär att det i Stenbergas ofta inte handlar om att arbeta deltid, hämta tidigare eller på andra sätt välja om barnen ska vara i fritidshemmet eller inte. Många av barnen på

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Stenskolan har föräldrar som är arbetssökande vilket innebär att barnen inte har rätt till plats i fritidshemmet. Eller som i exemplet ovan föräldraledig. De regler, som utgör grund för fritidshemmets frivilliga verksamhet blir därigenom också ett hinder för många av barnens kamratrelationer.

På fritiden umgås barnen främst med klasskamrater som de bor nära. Barnen berättar också att deras föräldrars sociala nätverk spelar roll för vem de umgås med på fritiden. Två barn som jag ofta ser vara tillsammans berättar att deras ”pappor är kusiner”. De talar samma språk och deras familjer umgås privat. Som jag nämnt tidigare så är det en stor grupp elever med samma modersmål som går i samma klass. Många barn med samma modersmål i en klass, tillsammans med ett starkt nätverk utanför skolan där familjer umgås, kan tänkas bidra till att förstärka känslan av samhörighet. Strukturerande för barnens relationer under eftermiddagen är således de grupper barnen har delats in i utifrån ålder men också utifrån vilket språk de talar. Gruppindelningarna i skolklasserna har betydelse för känslan av samhörighet, men indelningarna utifrån modersmål kan också tänkas förstärka föreställningar om kollektiva identiteter som statiska och givna.

### Sammanfattning

Stenberga beskrivs som ett område med språklig mångfald, social utsatthet och sociala problem. Föräldrar beskriver en oro för det ökande våldet men tycks acceptera utvecklingen och anpassar vardagen till detta. Skolvalet har här haft stort genomslag. Skolor med ”synliga minoriteter” och social problematik väljs bort till förmån för andra skolor.

Pedagogerna i fritidshemmet har sin arbetstid förlagd till den obligatoriska skoldagen. Tydligt blir att verksamheten i fritidshemmet blir underordnat grundskolans verksamhet. Pedagogerna i fritidshemmet känner emellertid en stor kollegialitet med övrig personal på skolan

Verksamheten i fritidshemmen struktureras av stora barngrupper, få pedagoger och bristfälliga lokaler. Trots knappa resurser försöker personalen ordna aktiviteter som ska vara roliga och meningsfulla för barnen. De genomskådar emellertid förutsättningarna för verksamheten men bidrar samtidigt till att upprätthålla rådande lokala villkor.

När personalen talar om uppdraget framgår att de vill kompensera för barnens och deras familjers sociala villkor men barngruppernas storlek gör det svårt att realisera detta. Personalen i fritidshemmen får främst en övervakande



## STENBERGA

position och pendlar mellan att övervaka och ingripa. När personalen i fritidshemmen talar om barnen framhålls den blandade elevsammansättningen, vad gäller sociala och etniska skillnader som en resurs, genom att barnen får med sig positiva erfarenheter av människors olikheter. Samtidigt upprätthålls föreställningar om olika kollektiva identiteter genom skolans klassindelningar, personalens gruppindelningar och föreställningar om till exempel barnen i fritidshemmet som ”svenska” eller ”invandrare”.



## 7. BJÖRKBERGA

Björkberga ligger i en glesbefolkad bygd med 5 mils pendlingsavstånd till större städer. Samhället har ungefär 200 invånare och runt omkring ligger åkrar, ängar och betesmarker. Bebyggelsen utmärks främst av röda gårdar, enfamiljshus, hästgårdar, jordbruksfastigheter och före detta mjölkgårdar. Bygden erbjuder få arbetstillfällen och därför pendlar många av invånarna till omgivande tätorter. I Björkberga finns församlingsverksamhet, idrotts- och hembygdsförening men begränsat med mötesplatser för unga att samlas på. Kollektivtrafiken är dåligt utbyggd och det går få turer till och från orten per dag. Till närmsta större livsmedelsbutik är det 10 kilometer och där finns också apotek, vårdcentral, bank, pizzeria och ombud för systembolaget. För större inköp åker många av invånarna två mil till centralorten i kommunen, där det också finns tillgång till simhall och kulturevenemang och ett stort utbud av butiker, restauranger och serviceinrättningar.

På Björkängsskolan går cirka 110 barn från förskoleklass till år sex och det finns ungefär 15 personer anställda. Här går alla barn, från förskoleklass till årskurs fyra, i samma fritidshem. På fritidshemmet är cirka 50 elever inskrivna. I fritidshemmet arbetar sex personer. Gunilla och Karin är utbildade till mellanstadie lärare och arbetar båda 80 procent. De har sin huvudsakliga anställning i fritidshemmet men arbetar också under 80 min per vecka som slöjdlärare i årskurs tre och fyra. Gunilla är också rastansvarig under några tillfällen per vecka. Ewelina och Josefin arbetar som resurs under den obligatoriska skoldagen och har sedan arbetstid på Björken. Ewelina började arbeta på Björken i våras, direkt efter gymnasiet och har hälften av sin tjänst på fritidshemmet och 50 procent som stöd för en elev i årskurs två med synnedsättning. Josefin har också börjat arbeta direkt efter gymnasiet där hon läste barn- och fritidsprogrammet men har varit föräldraledig i omgångar. Hon arbetar utöver tiden i fritidshemmet som resurs i årskurs två. Agnes, som arbetat längst av alla på Björkängsskolan, och Liselotte som är ansvariga för förskoleklassens verksamhet, arbetar tio timmar vardera i fritidshemmet. Fritidshemmets personal utgör ett eget arbetslag på skolan.

Få av barnen bor inom gångavstånd från skolan vilket innebär att majoriteten av barnen på skolan åker skolbuss eller får skjuts. Skolan har ett stort upptagningsområde då Björkängsskolan sedan några år tillbaka är den enda grundskolan i bygden för elever från förskoleklass till år sex, eftersom

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

närmsta skola lagts ned. På så sätt är Björkängsskolan en knutpunkt och en av få samlingsplatser för bygdens barnfamiljer. Många av barnen på Björken har syskon i grundskolan eller förskolan som ligger i samma byggnad. På förskolan arbetar 5 personer. När eleverna ska börja i årskurs sju hänvisas de till Granskolan som ligger två mil ifrån Björkängsskolan.

Björkängsskolan består av en stor stenbyggnad i vinkel och i mitten av byggnaden ligger huvudentrén. På samma sida finns en stor asfalterad parkering med markerade platser för skolbussarna och på andra sidan huset breder, den till viss del, inhägnade gården ut sig. I ena änden av byggnaden finns ortens förskola med barn från ett till fem år, i den andra delen av byggnaden går barnen i förskoleklass och årskurs ett. Det är här fritidshemmet har sina lokaler som de delar med förskoleklassen.

Barnen på Björken har stora ytor att vistas på inne. Lokalerna och möbleringen erbjuder många möjligheter till aktiviteter med ytor och material för olika ändamål. Här finns ett stort rum med soffor, höga bord, lekmaterial, böcker och annat. Det finns även ett mindre kök med matbord och stolar för 14 personer där barnen dagligen samlas med personal för att äta frukt och mellanmål. Här finns målarutrymme och ett mindre lekrum med leklådor, utklädningskläder och små stolar och bord. Kapprummet är, förutom hyllor med plats för barnens kläder, inrett med soffor, bokhyllor och ett lågt bord med stolar avsett för diverse spel och ”pyssel”. På väggarna sitter anslagstavlor med information om verksamheten och information om de som arbetar på Björken. Fritidshemmet har också varje eftermiddag tillgång till andra lokaler i skolan såsom slöjdsal och idrottssal.

På skolgården finns gott om ytor för barnen att vistas på. Barnen kan när de är ute, leka på den del av gården som har en asfalterad yta med bandyrink, basketkorgar, fotbollsplan och en stor yta med gungor, sandlåda, träd. De kan även leka på baksidan av huset. Här finns en stor sandlåda, gungor och gröna ytor med lekmaterial, iordningställda med hjälp av barnens föräldrar. I ett träd hänger en ”tänkarstol”, gjord av en gunga, en rockring och tygremsor. Lite längre bort står tre hästboxar gjorda av brunmålade lastpallar och på en krok hänger en ryggsäck med ryktsaker.

## Orten

Den utveckling som skett under de senaste decennierna har omformat landsbygden och inneburit att förutsättningarna för invånarna i Björkberga

## BJÖRKBERGA

förändrats. Nedläggning av mindre skolor och förskolor, lanthandlare som tvingats stänga till följd av förändrade resvanor innebär få funktionella komponenter vad gäller offentlig och privat service, arbetstillfällen, kollektivtrafik och liknande. Björkberga har dock, i jämförelse med många andra mindre orter, ett gynnsamt geografiskt läge då det är möjligt att pendla för att arbeta eller studera vilket stärker bygdens attraktivitet (Cedering, 2012; Jordbruksverket, 2013).

Dåligt utbyggd kollektivtrafik, beskrivs av många som en negativ aspekt av att bo på landsbygden. De lokala busstureorna är inte anpassade efter invånarnas arbetstider och ger inte heller möjlighet att utöva aktiviteter på kvällstid. Med stora avstånd till skola, arbete och serviceinrättningar är tillgång till bil en nödvändighet för att få vardagen att fungera. Agnes, en av pedagogerna på Björken, konstaterar: ”Man måste ha körkort och bil när man bor här”.

De stora avstånden mellan arbete, skola, butiker och annan service kräver planering för att samordna vardagens sysslor. Föräldrar gör inköp på vägen till och från arbetet, hämtar barn från fritidshemmet och kör barnen till kamrater och fritidsaktiviteter. Emma berättar en dag när hon kommer för att hämta sitt barn att:

Idag är det jag som hämtar barnen och Janne handlar på vägen hem, det är lite olika hur vi gör. Det är klart att det blir mycket körande och man får ju trixa lite. (Fältsamtal, förälder, Björken)

Då barn som har tid i fritidshem inte erbjuds skolskjuts är det till exempel nödvändigt att bestämma vem som hämtar barnen på eftermiddagen. Mycket tid spenderas på transporter till och från arbete, skola, förskola, fritidshem, mataffär, vårdcentral och annan service. Det som framträder i många av föräldrarnas berättelser liknar på flera sätt det som Tillberg (2001) visar i sin studie, att mycket av tiden för landsbygdens föräldrar kretsar kring skjuts och hämtning av barn. Besök i simhallen och liknande förläggs till helger och föräldrar beskriver att det är ett ständigt tidspussel. Centralortens aktivitetsutbud blir ett komplement till det närmast obefintliga utbudet som finns i Björkberga med omnejd.

Stora avstånd mellan hem, skola och arbete har betydelse för hur föräldrarna organiserar vardagen och inverkar på de val de gör. I nedanstående exempel visas hur en förälder väljer att sprida ut sin föräldrapenning över en längre tid för att på så sätt förlänga sin föräldradedighet och slippa långa restider. Anna, som jag en dag pratar med när hon kommer för att hämta sitt äldsta barn efter

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

den obligatoriska skoldagens slut, är föräldraledig och har precis hämtat mellanbarnet på förskolan<sup>59</sup>. I famnen har hon sitt minsta barn som nu är tio månader:

Jag har valt att ta ut en lägre föräldrapenning för att kunna vara hemma längre. Jag har tänkt att vara hemma minst ett år till. Jag arbetar i Storstad och tycker det är långt med 45 minuter till jobbet. Med tre barn som ska köras till förskolan och från skolan och fritids vill jag vänta med att börja jobba. Jag kan också tänka mig att arbeta mindre när jag väl börjar jobba. Många går ju ner till deltid, man bor ju billigare här. (Fältsamtal, förälder, Björken)

Anna prioriterar en lägre inkomst under en längre tid framför att börja arbeta i Storstad. Boendekostnaden är lägre på landsbygden jämfört med många andra områden vilket gör det möjligt att gå ner i arbetstid. Samtidigt som de stora avstånden beskrivs som en negativ aspekt av livet på landet är det också en del av vardagen.

Matilda, som en dag vikarierar på Björken, har till skillnad från många av landsbygdens unga, valt att läsa vidare på universitetet. Matilda är född och uppvuxen på landsbygden och pendlar till högskolan genom att samåka eller ta egen bil:

När jag berättar i skolan var jag bor säger dom: ”Hur orkar du, det är så långt”, men jag tycker inte det. Jag är ju van. Jag åker med mamma som jobbar i Storstad eller så tar jag bilen till Backeliden och tar bussen därifrån. (Fältsamtal, vikarie, Björken)

Citatet visar hur de långa avstånden och brist på kommunala kommunikationer får betydelse i vardagen men också att Matilda inte längre reflekterar över detta. Matilda berättar också att hon bor kvar hemma hos sina föräldrar då det finns små möjligheter för unga att skaffa boende här. I området finns få hyresrätter och majoriteten av dem ägs av enskilda personer. Ekonomiska resurser eller möjlighet att bo i föräldrahemmet är ofta en förutsättning för att bo på landsbygden. Linus mamma, som under ett tiotal år bodde på olika platser i Europa berättar:

---

<sup>59</sup> Barn som har föräldrar som är arbetslösa eller föräldralediga, ska från och med ett års ålder erbjudas förskola under minst tre timmar per dag eller 15 timmar i veckan (Skolverket). Barn i kommunen har rätt till 525 timmar gratis förskola per år (15 timmar/vecka) från hösten när de fyller tre år. För barn i fritidshem finns inte samma regler vilket får som konsekvens att skolbarn inte har rätt till plats i fritidshem då vårdnadshavaren till exempel uppbär föräldrapenning.

## BJÖRKBERGA

Sen när jag och min man skulle starta företaget så valde vi att flytta hit eftersom vi hade möjlighet att bo billigt i mitt föräldrahem. (Fältsamtal, förälder, Björken)

Boendekostnaden är för många jag talar med en bidragande orsak till att de bor i Björkberga med omnejd. En förälder berättar hur familjen, när barnen var små, köpte hus i Björkberga just: ”för att det var billigt”. Huspriserna på landsbygden ligger långt under marknadspriserna i storstadsregionerna.

Många av föräldrarna är uppvuxna i området, men flera av de föräldrar jag möter berättar att de under en period i livet flyttat ifrån bygden och därefter valt att flytta tillbaka. Anna-Lena, som är uppvuxen i Björkberga säger:

Jag hade en bra uppväxt trots att det inte fanns kommunikationer och man fick bli körd om man skulle någonstans. Nästan alla skaffade körkort när de fyllde 18, helst på sin födelsedag. Sen flyttade ju många... men det är många som flyttat tillbaks. (Fältsamtal, förälder, Björken)

Bristen på kommunikationer och bostäder bidrar till att unga flyttar till andra delar av kommunen eller utanför densamma (jfr Jordbruksverket, 2013).

Egna erfarenheter av att växa upp på landet beskrivs, för många jag talar med, som positiva och en bidragande orsak till att vilja flytta tillbaka. Robin, pappa till Kenny som går på Björken, har dock inte vuxit upp i området. Han är inflyttad till Björkberga men uppvuxen på landsbygden. Han har, i likhet med många andra, flyttat till Björkberga genom att han träffat en parter som är ifrån området. Vi sitter på träbänkarna utanför fritidshemmet och pratar en dag när han väntar på sin son Kenny som vill leka färdigt innan de går hem:

Jag är född i en storstad men min pappa köpte en pub ute på landet och det var där jag växte upp. Det är bättre för barnen att växa upp så här och jag bor hellre här och åker in till storstaden än bor i storstaden och åker ut på landet. (Fältsamtal, förälder, Björken)

Robin relaterar till sin egen uppväxt och betonar att: ”den fysiska miljön är viktig”. Han säger också: ”De sociala relationerna, som utvecklas mellan människorna här är viktiga”.

Storskaliga kulturgeografiska studier visar att det som främst får människor att flytta till landsbygden är sociala skäl som en ny partner eller barndomsvänner (Niedomysl, 2008). Både i nationell och internationell litteratur är ett återkommande tema landsbygdens attraktion för barnfamiljer och föreställningar om landsbygden som en idealisk plats för barn att växa upp på (Cloke et al., 1995; Tillberg, 2001; Waara, 1996). Forskning visar dock att

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

människors erfarenheter av att växa upp i små och avlägsna samhällen med dåligt utbyggd service och kommunikationer inte alltid korrelerar med dessa föreställningar. Känslor av att inte höra till eller inte finna kamrater eller någon som lyssnar är inte ovanliga bland framförallt ungdomar på landsbygden (jfr Matthews et al., 2000).

Utöver en låg boendekostnad så framkommer också att boendet på landet erbjuder andra möjligheter som beskrivs som positiva, till exempel möjligheten att ha djur som hundar, katter, kaniner och marsvin men även större djur som kor och hästar. När barnen beskriver vad som är det bästa med att bo här så återkommer de ofta i sina berättelser till ”sina djur”. Vilja uttrycker det så här: ”Jag vill bo på grislandet. Jag tycker om det”. Många av familjerna har djur och Freja, som ska flytta till en lägenhet i storstaden förklarar för mig:

Jag har två husdjur, en häst och en katt men vi ska sälja hästen för vi kan inte ha honom i lägenheten. (Fältsamtal, barn, Björken)

I Frejas berättelse blir skillnaden, när det gäller boendeform, mellan landsbygden och storstaden påtaglig. Låga markpriser och boendekostnader innebär möjligheter att lägga en mindre del av inkomsten på boendet men också möjligheter till större ytor och pengar över till annat som till exempel att ägna sig åt fritidsintressen.

## Skolan

De senaste tio åren har det i media återkommande flaggats för nedläggning av flera skolor i kommunen. Befolkningsminskning och en osäkerhet kring elevantal under kommande år beskrivs i kommunala dokument vara orsaken till att det råder en stor osäkerhet kring framtida behov i förskola, grundskola och fritidshem i Björkberga med omnejd. Tallskolans, en mindre skola i nuvarande upptagningsområde, lades för några år sedan ned, efter långvariga minskningar i elevantalet och ingen uppåtgående trend var i sikte. Två förskolor i bygden har också lagts ned. Enligt protokoll i kommunens barn och utbildningsnämnd var argumenten att det var för få barn på den ena förskolan och för små lokaler på den andra.

Som en konsekvens av nedläggningen av Tallskolans och de två förskolorna, har Björkängsskolans byggts till i flera omgångar med fler klassrum och lokaler för förskoleverksamhet. Björkängsskolans har nu fritidshem, grundskola och förskola i samma byggnad. Föräldrar och personal på skolan beskriver att



## BJÖRKBERGA

beslutet att samla förskola, fritidshem och grundskola under ett tak har fått positiva konsekvenser på flera sätt.

För de som arbetar i fritidshemmet, förskoleklassen, grundskolan och förskolan har tillbyggnaden inneburit en stor förändring med större möjligheter till samverkan med kollegor. Linda, som tidigare arbetade på en av de nedlagda förskolorna, berättar när jag frågar hur det är att arbeta i Björkberga:

Det finns många kollegor och det är inte så sårbart och man kan gå över till fritids. Det är bra att vi har ett gemensamt personalrum för hela skolan. Det är klart att det var en frihet att arbeta med en liten grupp barn men man blev ju också väldigt beroende av sina kollegor. Om nån var sjuk så blev det ju problem. (Fältsamtal, personal, förskolan)

Det som framkommer i empirin, fler möjligheter till socialt umgänge men också möjligheter till samverkan med kollegor kan jämföras med det Cedering (2012) beskriver som värdefulla konsekvenser av skolnedläggningar. Skolor och framförallt byskolor på landsbygden har historiskt sett haft stor betydelse som en plats för social gemenskap och därigenom haft en sammanhållande funktion (Lindensjö & Lundgren, 2000/2014). Skolor blir för invånarna på mindre orter viktiga aspekter av vardagen då antalet mötesplatser har blivit färre på landsbygden de senaste decennierna som en konsekvens av förändrade vanor (Ungdomsstyrelsen, 2008).

Tillbyggnad och renovering av skolan sker dock utifrån en osäker prognos kring framtida elevantal och får som konsekvens att det blir tillfälliga och kortsiktiga lösningar som inte ses som positiva av varken föräldrar eller personal. Många pedagoger och föräldrar ställer sig kritiska till kommunens planering när skolan renoverades och byggdes till. Björkängsskolan har till exempel ingen egen matsal utan barnen går från och med förskoleklass till äldreboendet i närheten för att äta frukost, lunch och mellanmål.

Barn- och utbildningsnämnden fann kostnaden för de föreslagna åtgärderna, vid tillbyggnad av Björkängsskolan, för hög. Istället för ombyggnation av befintliga lokaler beslutades bland annat att eleverna från och med årskurs fyra, ska åka skolskjuts till Granskolan för vissa ämnen. Anna, som har barn i olika åldrar på skolan, berättar:

Det finns idrottshall men den är jätte liten och det finns inga omklädningsrum. Redan i årskurs fyra får barnen börja åka till Granskolan för att ha musik, slöjd och hemkunskap vilket innebär två mils extra skolskjuts per vecka. (Fältsamtal, förälder, Björken)

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Barnen får åka två mil en dag i veckan, dels för att det inte finns lokaler och utrustning för dessa ämnen men också för att det inte finns behöriga lärare anställda. Enligt statistiken är andelen behöriga lärare på skolan 100 procent.<sup>60</sup> Det som inte blir synligt är att barnen får åka skolskjuts för att få undervisning (av behöriga lärare) i vissa ämnen flera dagar i veckan.<sup>61</sup> Rektor på skolan säger med anledning av detta att:

Det är svårt att rekrytera lärare med rätt behörighet i små skolor med få elever, för att täcka en heltidstjänst. Det är också svårare att rekrytera lärare med rätt behörighet ju längre man kommer från centralorten. (Fältsamtal, rektor, Björkängsskolan)

Bristen på lokaler och utrustning lämpade för vissa ämnen får, som jag visat ovan som konsekvens att eleverna i årskurs fyra åker till Granskolan. Svårigheter att rekrytera behöriga lärare visar sig också. Som exempel så satsades ekonomiska resurser på att iordningställa en slöjdsal på skolan. Då det inte var möjligt att anställa en behörig lärare används den nu endast av elever i årskurs tre och av fritidshemmet.

Ett exempel på de oavsedda konsekvenser aktörers handlingar kan få blir tydligt i kommunala protokoll från tiden för de beslut som fattades i samband med utbyggnad av Björkängsskolan. Vid tiden för varslet om nedläggning av byskolan drev en grupp föräldrar en process med ambitionen att få driva skolan i egen regi. Föräldrarnas friskoleprocess inverkade då på de beslut som togs så till vida att elevunderlaget skulle bli för litet om en friskola etablerades i området. Friskoleprocessen fick politikerna att lägga planerna på utbyggnad av bland annat en idrottssal på is. Politikernas beslut kan i detta fall förstås som de oavsedda konsekvenser friskoleprocessen fick, när politikerna skulle fatta beslut om ekonomiska medel för en utbyggnad av skolan.

## Barnen

Barnen i fritidshemmet och elevsammansättningen på skolan beskrivs som homogen vad gäller social och etnisk bakgrund. Barnen beskrivs av Agnes, som

---

<sup>60</sup> Andel av alla tjänstgörande lärare som har lärarexamen, förskollärarexamen eller fritidspedagogexamen och som fått examensbevis utfärdat (med dessa har likställt personer som tidigare förklarats behöriga till statligt reglerade lärartjänster och personer som haft förordnande som behörig lärare) (Skolverkets analysstöd).

<sup>61</sup> I statistiken syns inte heller att ingen av pedagogerna i fritidshemmet har högskoleutbildning för arbete i fritidshem.

## BJÖRKBERGA

arbetar i förskoleklassen, som: ”barn med stabila föräldrar”. Karin säger: ”Här är alla ganska lika och lever ganska likadana liv”. Som jag visat tidigare i kapitlet bor majoriteten av barnen i privatägda småhus, deras föräldrar har körkort och bil. Statistik om Björkberga med omnejd visar att cirka hälften av vårdnadshavarna har eftergymnasial bakgrund och få är ensamstående. 75 procent av barnen i de yngre åldrarna på skolan har plats i fritidshemmet, det vill säga, deras vårdnadshavare yrkesarbetar eller studerar. Personalen berättar att det är få barn i behov av stöd på skolan och de barn som behöver stöd har främst fysiska behov av detta:

Några barn har resurs i skolan men det behövs inte på fritids på samma sätt. Det finns en elev i tvåan. Den tjejen behöver mig nästan hela tiden. Hon har en synnedsättning. (Fältsamtal Ewelina, Björken)

Majoriteten av barnen och deras föräldrar är födda i Sverige. En förälder vars far är född utanför Sverige säger: ”Här på landet är det sällan man möter någon med invandrabakgrund”. En av pedagogerna i fritidshemmet, Ewelina; berättar:

Vi har få barn med utländsk bakgrund här på skolan. En pappa kommer från Chile men han bor inte här. (Fältsamtal, personal, Björken)

I fritidshemmet finns emellertid barn med migrationsbakgrund som är flerspråkiga. Robin, pappa till Kenny, är inte född i Sverige. Han berättar att Kennys mamma är född och uppvuxen i Björkberga och att: ”det är ovanligt här med två föräldrar med utländsk bakgrund”. Att tala andra språk än svenska är ovanligt bland barnen och uppmärksammas av kamraterna:

Vi har barn som kan tyska och då blir de andra barnen nyfikna: ”Varför kan du tyska? Kan du prata lite tyska?” (Fältsamtal, Gunilla, Björken)

Jag frågar Gunilla om de barn i fritidshemmet som talar flera språk ses som barn med migrationsbakgrund av personalen på skolan. Gunilla tror inte det. En förklaring kan vara att personalen använder Skolverkets definition. Barn födda i Sverige med en förälder som är född utomlands kategoriseras inte av Skolverket som elev med utländsk bakgrund. En annan tolkning är att utlandsfödda barn och vuxna på skolan inte utmärker sig genom sitt utseende.

Majoriteten av de invånare på landsbygden som har utländsk bakgrund (själv född eller två föräldrar födda utanför Sverige), är födda i Norden eller Europa

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

(SCB, 2012).<sup>62</sup> Så är också fallet för majoriteten av de barn på Björken som har föräldrar födda utanför Sverige.

Ewelina förklarar, när vi talar om andelen människor i området som har migrationsbakgrund, att det handlar om utseende när någon definieras som invandrare eller med utländsk bakgrund: ”Det går på din hudfärg”. Som jag diskuterat i kapitlet om Stenbergas har begreppet ”synliga minoriteter” använts inom forskning för att synliggöra att grupper av människor, som av majoritetsbefolkningen ses som annorlunda utifrån utseende, språk, religion, seder och bruk (jfr Andersson et al., 2010, 2012). Barnen i fritidshemmet uppfyller på så sätt inte det utseendemässiga kriteriet för att kategoriseras som barn med migrationsbakgrund.

För några år sedan protesterade människor i området mot att kommunen skulle ta emot ett mindre antal asylsökande och planer fanns att upplåta en del i ett äldreboende för detta:

Det var protester när de kom och man pratade om att man inte ville ha hit det ”skräpet”. Man skulle flytta de äldre. Det var för 5-6 år sedan. (Fältsamtal, Ewelina, Björken)

Ewelina är noga med att säga att hon själv inte står för sådana åsikter och berättar hur hon vid ett tillfälle sagt till en förälder som använde ett ord som hon menar är kränkande:

Jag kanske reagerar för starkt men jag sa till en förälder förra året om n- ordet: ”Vi använder inte det här”. (Fältsamtal, Ewelina, Björken)

I Björkberga finns få invånare med migrationsbakgrund och föreställningar om de boende i området som etniskt homogena får betydelse när personalen i fritidshemmet planerar kommande termins aktiviteter. Personalen bestämmer att de ska arbeta med ”tema mångkultur” för att som de beskriver: ”skapa förståelse hos barnen kring olikheter med fokus på mångfald i olika länder och kulturer”. Ewelina säger som förklaring till temaarbetet att: ”Det behövs i det här området”. Temat ska avslutas med en fest där föräldrar bjuds in och det barn och vuxna lärt sig under terminen ska visas upp såsom: ”nya maträtter, olika sorters musik och nya sorters danser där barnen klär sig i olika sorters fantasifulla kläder”.

---

<sup>62</sup> Enligt SCB bor 2012 cirka 2 miljoner av Sveriges invånare på landsbygden. Barn med utländsk bakgrund som växer upp på mindre orter utgör ungefär en femtedel av barn i åldersgruppen 5-14 år (Statistiska centralbyrån). Av dessa har åtta procent utländsk bakgrund (själv född eller två föräldrar födda utanför Sverige).

Det kommande temaarbetet kan förstås utifrån hur pedagogerna använder begreppet kultur och utländsk bakgrund. I samtal med personalen blir det tydligt att ”utländsk bakgrund” definieras utifrån utseende eller språk (jfr Connolly, 1998; Runfors, 2003; Gruber, 2007). Som exempel så frågar jag Gunilla hur de resonerar kring temat och om de barn i gruppen, som är flerspråkiga, ses som barn med annan kulturell bakgrund och om de länder dessa barn har koppling till ska vara med i temaarbetet och får till svar att de inte planerat det.

När personalen talar om att lyfta fram olika länder och kulturer leder det till konsekvenser som inte avsetts. Temaarbetet kan bidra till att skapa och återskapa föreställningar, om främst utomeuropeiska länder som ”andra kulturer” som är exotiska, trots att detta inte är syftet. Genom att lyfta fram vissa kulturer och inte lyfta fram andra i till exempel temaarbetet reproduceras därmed en hierarkisk konstruktion av utländsk bakgrund eller kultur, där föreställningar om ”synliga minoriteter” både bevaras och förstärks. För barnen i fritidshemmet får det också som konsekvens att de riskerar att osynliggöras utifrån sin bakgrund. Det döljer då den heterogenitet som finns i barngruppen. Personalens förståelse av ”andra kulturer” och olikhet förläggs därigenom utanför Björkberga. Resultaten är i samklang med tidigare forskning. Som exempel så visar Lunneblad (2006) i sin studie, hur arbetet med mångkultur i förskolan, genom positivt laddade kulturella uttryck med fokus på traditioner, mat, sånger och högtider som upplevs som exotiska, kan bidra till att förstärka en social, ekonomisk och kulturell uppdelning mellan ”vi” och ”de andra”.

Som en del av sitt temaarbete beställer pedagogerna en almanacka som beskriver ”Sveriges viktigaste högtidsdagar inom sex världsreligioner”.<sup>63</sup> Blandat med information om religiösa högtider finns reportage om hur människor i Sverige lever och firar olika högtider. Under rubriken *nyårsfirande* går att läsa: ”många svenskar firar nyår och vanliga inslag i firandet är bubbel, fyrverkerier och tre-rätters”. När jag senare talar med Gunilla om almanackan undrar jag om hon skulle beskriva nyårsfirande bland barn och föräldrar i Björkberga på detta vis. Gunilla kommenterar detta med att: ”Nja... här är det nog inte så vanligt med tre-rätters, bubbel och fyrverkerier”. Det som är tänkt att vara en resurs i arbetet med att öka förståelsen för människors olikheter beskriver också ett ”vi” och ”dem”, där de boende i Björkberga enligt Gunilla inte kan relateras till almanackans beskrivning av hur ett vanligt nyårsfirande går

---

<sup>63</sup> <http://www.sensus.se/Multireligiosa-almanackan/>

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

till.<sup>64</sup> Enligt almanackans beskrivning är invånarna i Björkberga inte inkluderade i normen för hur ”många svenskar firar nyår”.

Föreställningar om vad som är normalt eller onormalt, i en viss tid, på en viss plats skiljer sig åt och är beroende av kontext och de människor som befinner sig där. Genom de processer, där sociala relationer struktureras utifrån hudfärg, hårfärg, traditioner, språk och andra synliga markörer skapas gränser som avskiljer individer eller grupper. Det finns här alltid en maktaspekt då detta också handlar om vem som har rätten att definiera vilka skillnader det är som ska vara betydande (Hall, 1997). Genom att tillskriva olika grupper bestämda egenskaper och beteenden, när istället variationen inom en och samma grupp är stor, finns det en risk att upprätthålla strukturer som kan verka diskriminerande (jfr Gruber, 2007; Hall, 1997).

I nästa del av kapitlet kommer jag att analysera och diskutera de rutiner, regler och förgivettaganden som karaktäriserar den sociala praktiken i Björkbergas fritidshem och därmed det, som enligt Giddens (1984) är det kitt som håller samman vardagen.

### Organisatoriska villkor

Personalen i fritidshem, förskola, förskoleklass och grundskola beskriver att de samverkar och hittar organisatoriska lösningar. Personalen på skolan talar om ett ömsesidigt givande och tagande. För fritidshemmet har tillbyggnaden med förskolan fått som konsekvens att de nu, vid öppning och stängning kan samverka med förskolans personal. Barnen i fritidshemmet går till förskolan på morgonen och förskolebarnen kommer till fritidshemmet 17.00. Samverkan med förskolan var inte möjlig tidigare, utan morgonomsorgen i fritidshemmet fick då skötas av personalen i fritidshemmet med konsekvensen att arbetstiderna fick förläggas utifrån att pedagogerna skulle sköta både öppning och stängning. Gunilla och Karin berättar att de nu har lagt sina arbetstider mellan 11 och 17 eller mellan 12 och 18:

---

<sup>64</sup> När personalen planerar temaarbetet diskuteras en almanacka som beskrivits i det fritidspedagogiska nätverket på Facebook. Almanackan heter Multikulturella almanackan och ges ut av Mångkulturellt centrum (<https://mangkulturellaalmanackan.wordpress.com/about/>). När almanackan senare ska beställas sker en förväxling vad gäller namn. Den almanacka som beställs fokuserar främst på religiösa högtider till skillnad från den som diskuterats på Facebook som också tar upp andra traditioner än de religiösa.

## BJÖRKBERGA

Många vill ju börja tidigt för att kunna sluta tidigt men vi tänker inte så. Nu har vi en fungerande verksamhet med en bra struktur. (Fältsamtal, Karin, Björken)

Samarbetet med förskolan beskrivs av pedagogerna vara en stor vinst både i form av personalresurser och därigenom de möjligheter som ges för att skapa en god pedagogisk verksamhet. Personalens arbetstider och anställningsform innebär dock att de inte har planeringar varken med personal i grundskolan eller förskoleklassen. Den samverkan mellan fritidshem och förskoleklass eller grundskola under den obligatoriska skoldagen, som beskrivs i styrdokumentet finns därmed inte.

När personalen i fritidshemmet beskriver samverkan mellan skolans olika aktörer, kan det vid en första anblick te sig som att det sker på lika villkor. Vid en närmare analys blir det tydligt att ett mönster återkommer. Det blir påtagligt att grundskolan och de behov som finns där prioriteras. Följande situation är ett exempel på just hur grundskolan och de behov som finns där prioriteras före fritidshemmets verksamhet:

När jag anländer till Björken vid halv ett berättar Karin att Gunilla kommer senare: ”Hon har fått hoppa in som matvakt i Granskolan”. När Gunilla 25 minuter senare anländer till fritidshemmet berättar hon att hon arbetat från tio till halv ett i Granskolan och att två och en halv timme ifrån hennes ordinarie uppgifter därmed försvinner. Dels den gemensamma planeringen innan fritidshemmets verksamhet börjar, dels de aktiviteter Gunilla är ansvarig för på rasterna. (Fältanteckningar, Björken)

Gunilla berättar senare att hon därför arbetar en del hemma med att förbereda och planera:

Det är bättre att skolan får resurser och att jag jobbar lite ideellt. Det finns tre alternativ, inte göra det alls, jobba mina 80 procent eller ideellt. Jag minns själv hur det var att jobba som lärare, jag jobbade mycket mer hemma som lärare, då gjorde jag mycket mer ideellt arbete jämfört med nu. (Fältsamtal, Gunilla, Björken)

Av citatet kan vi förstå att Gunilla när hon jämför de olika yrkespositionerna legitimerar att grundskolan tilldelas mer resurser på bekostnad av fritidshemmet. Hon hänvisar till sitt tidigare arbete som mellanstadie lärare och beskriver att båda yrkespositionerna, som personal i fritidshem och lärare i grundskolan, innebär en del ideellt arbete, men att arbetet som lärare krävde en större insats.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Jag frågar Karin, med utgångspunkt i att det tas personalresurser från fritidshemmet till grundskolan, om samarbetet fungerar likadant åt båda hållen:

Om vi skulle fråga dom (lärarna) skulle dom inte säga nej. Men i år har vi ju gott om planeringstid. Förra året så gick Ingrid, en av lärarna i årskurs tre med barnen till mellanmålet och Sofia, en annan lärare gick in när vi hade planeringstid. Vi är nog närmare lärarna i ettan, tvåan och trean eftersom vi jobbar med samma barn. (Fältsamtal, Karin, Björken)

Karin beskriver i samtalet ovan att fritidshem och grundskola samverkar och hittar organisatoriska lösningar. Förra läsåret schemalades som exempel, lärare i grundskolan att tjänstgöra i fritidshemmet under eftermiddagen för att pedagogerna skulle få möjlighet till planeringstid. Intressant att notera är att tiden då läraren i årskurs tre tog över ansvaret för fritidshemsverksamheten, förlades till eftermiddagen under mellanmålet. Läraren behövde då inte gå ifrån sin ordinarie undervisning.

Ytterligare exempel på hur grundskolan, och de behov som finns där prioriteras före fritidshemmets verksamhet visar sig i den resursfördelning rektor gjort vad gäller tjänster på skolan. Gunilla berättar att de, i relation till de nyckeltal som finns för fritidshemmet, innevarande år i likhet med förra året, ligger för lågt. Hon letar i en pärm och hittar siffror som hon visar mig:

Förra året var det 3,21 och vi hade 2,42. Denna hösten ska vi ha 3,6 och vi har 2,42 och det är beräknat på antal barn i september. Lärarna ligger tre personal högt, för det är många barn som kräver lite mer. Det skulle bli ramaskri från föräldrarna om man drog ner på skolans resurser. Detta är det bästa för hela skolan. (Fältsamtal, Gunilla, Björken)

Gunilla visar i citatet att hon har förståelse för den resursfördelning och organisation rektor valt, där fritidshemmet har en heltidstjänst för lite till förmån för bemanning i grundskolan.<sup>65</sup> Samtidigt blir det tydligt att fritidshemmets resurser sett i relation till antal barn minskat.

Som framgår av ett tidigare citat har personalen detta läsår dock fått mer resurser i form av tid för planeringar jämfört med förra året. Genom att schemalägga för gemensamma planeringar för personalen i fritidshemmet skapas möjligheter för att arbeta med fritidshemmets uppdrag och verksamhet. Personalen beskriver att de genom detta har planerat en tydlig struktur för fritidshemsverksamheten. Samtidigt ges de inte resurser i form av kompetensutveckling för att genomföra det uppdrag de är ålagda.

---

<sup>65</sup> Det är inte tillåtet för rektorerna att överskrida antalet årsarbetare på respektive enhet.



De pedagoger som har flest timmar i fritidshemmet, det vill säga Gunilla, Karin, Ewelina och Josefin träffas dagligen 30 minuter innan eftermiddagsverksamheten börjar.<sup>66</sup> Under den dagliga planeringen diskuterar pedagogerna framförallt dagens aktiviteter och praktiska frågor. Utöver denna tid har de också på torsdagar, mellan tio och halv tolv, sin veckoplanering. De har då en dagordning, för anteckningar och diskuterar verksamhetens innehåll.

Gunilla har av rektor för tillfället fått ett fördjupat ansvar för fritidshemmet då rektor på skolan är tillförordnad och samtidigt har ansvar för flera skolor och förskolor.<sup>67</sup> Då enheterna som rektor ansvarar för är utspridda på flera orter är det enligt rektor svårt att ha överblick och insikt i de olika verksamheterna. En konsekvens av de senaste årens skolnedläggningar är att det är stora avstånd mellan de enheter rektorer ansvarar för. Då det också är mindre enheter på landsbygden har rektorerna därför ett större antal skolenheter som ansvarsområde.

När vi pratar om skolan och fritidshemmet säger rektor: ”Den här skolan rullar på av sig själv” och att pedagogerna på skolan: ”i stort sett sköter sig själva”. Personalen på skolan beskriver emellertid att rektor inte är tillgänglig i den utsträckning de efterfrågar. Detta gör att de bland annat själva får söka information och kunskap om fritidshemmets uppdrag för att kunna arbeta i enlighet med styrdokumentet. Att rektor inte finns tillgänglig för att bidra till det pedagogiska utvecklingsarbetet blir tydligt en dag när Gunilla säger: ”Jag såg på Facebook att vi har nya allmänna råd för fritids”. Av citatet framgår att internet och grupper på Facebook utgör en viktig resurs vad gäller hur pedagogerna får information om styrdokument, stöd och vägledning i arbetet i fritidshemmet.

Det blir vid flera tillfällen tydligt att pedagogerna inte får förutsättningar att genomföra det som är ålagt dem. Följande situation är ifrån en planering då personalen utvärderar sina tidigare uppsatta utvecklingsmål. Vid detta tillfälle visar det sig att personalen inte fått kompetensutveckling i systematiskt kvalitetsarbete och den plattform som används i kommunen. Gunilla berättar att hon vid ett tillfälle frågat den tillförordnade rektorn om var de ska dokumentera sina utvecklingsmål och fått till svar att: ”Det skulle ha varit

---

<sup>66</sup> Agnes och Liselotte deltar inte vid dessa tillfällen och pedagogerna i fritidshemmet har inga gemensamma planeringar med förskoleklassens pedagoger.

<sup>67</sup> Enligt skollagen (SFS 2010:800) får rektor: ”delegera enskilda ledningsuppgifter eller beslut till någon som är anställd eller uppdragstagare vid skolenheten. Den som har fått uppgifter på delegation från rektorn omfattas också av de allmänna råd som riktar sig till rektorn” (Skolverket, 2014: 7).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

dokumenterat i kommunens gemensamma plattform Stratsys ett halvår tidigare”:

Gunilla säger: ”Jag har absolut inget minne av att vår förra rektor har pratat utvecklingsmål med oss, så hon kanske har hittat på ett utvecklingsmål som hon inte kommunicerat med oss”. Josefin, sitter med datorn framför sig och kommenterar: ”och vad är detta för nånting då... Stratsy?”. Gunilla fortsätter: ”Jo när man går in på den här plattformen ute i vänsterkanten så såg jag en gång: Oj där står det Stratsys och det är kanske det hon menar men jag har aldrig gått in och tittat”. Ewelina som ännu inte fått inloggning till kommunen och skolans gemensamma system säger: ”Det är ett program på nåt vänster, jag vet att vi pratade om det och jag gick in och googlade på det och det var nån form av program eller nåt sånt där som man skrev in grejer i.(Fältanteckningar, Björken)

På kommunens gemensamma plattform finns mallar och rutiner för det systematiska kvalitetsarbetet med målarbete, planering och uppföljning. Arbetet ska även dokumenteras där. Pedagogerna i Björkberga har dock inte fått information eller tillgång till de dokument i kommunen som beskriver de mål som ska utvärderas, vilket gör att de inte har tillgång till de resurser som krävs för att de ska arbeta i enlighet med de krav på systematiskt kvalitetsarbete som är lagstadgat. De får inte heller, som jag visade i ett citat tidigare, uppdateringar kring styrdokument och allmänna råd som berör fritidshemmet.

Viktigt för förståelsen av hur personalen i fritidshemmet talar om verksamheten och vilka handlingsmöjligheter de har, är också att pedagogerna inte har arbetat länge tillsammans och inte heller har någon längre erfarenhet av att arbeta i fritidshem. Gunilla och Karin är utbildade till mellanstadie lärare med lång erfarenhet av grundskolans verksamhet. Josefin och Ewelina har inte högskolepedagogisk utbildning samtidigt som de är förhållandevis unga och därför inte hunnit med att skaffa denna erfarenhet. Pedagogerna har därigenom ingen gemensam yrkeskunskap kring arbete i fritidshem att utgå ifrån.

I skollagen (2010:800) anges att alla som arbetar i fritidshem systematiskt och kontinuerligt följer upp verksamheten, analyserar resultaten i förhållande till de nationella målen och utifrån det planerar och utvecklar utbildningen (Skollagen kap. 4). Det är vidare rektors ansvar att se till att detta arbete utförs. Pedagogerna på Björken genomför med sina utvecklingsmål, planeringar och utvärderingar det som kan benämnas systematiskt kvalitetsarbete. De gör det emellertid inte i enlighet med kommunens mallar och mål då de, som framgår av ovanstående exempel, inte fått information eller kompetensutveckling kring detta. Pedagogerna i Björkberga är således medvetna om att de inte har de

resurser som krävs men anpassar sig till krav på att beskriva och dokumentera verksamheten. Uppenbart blir emellertid att de har svårigheter att göra det utifrån de förutsättningar som ges. Genom att personalen inte får möjligheter att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet så som det är tänkt, med analys av verksamhetens förutsättningar och behov, ges de inte heller möjligheter att påvisa hur fritidshemmets olika förutsättningar inverkar på verksamhetens kvalitet.

I forskning om skola och fritidshem beskrivs att krav på synliggörande av elevers prestationer och kvalitetsredovisningar tenderar att ta över fokus från den pedagogiska praktiken till fördel för de frågor som styrs av krav på utvärdering och dokumentation (jfr Andersson, 2013; Lager, 2015; Öksnes et al., 2014). En parallell kan dras till en studie i svensk kontext där Löfdahl och Pérez Prieto (2009) visar att krav på kvalitetsredovisningar i förskolan tenderar att likrikta den pedagogiska praktiken. De menar att marknadsanpassade bedömningar och kvalitetsmätningar prioriteras av aktörerna i enlighet med Skolverkets och skolinspektionens direktiv på bekostnad av andra uppgifter.

Björkängsskolan kan förstås som ett socialt system där rektor har stort handlingsutrymme vad gäller att fördela skolans resurser. Budget för pedagogisk personal fördelas till skolenheten med en nyckeltalsfaktor och det är sedan rektors ansvar att fördela resurserna. I skollagen (SFS 2010:800) anges att resurser ska fördelas efter barns och elevers olika förutsättningar och behov. Ökade krav på måluppfyllelse för elever i grundskolan inverkar troligen på rektors beslut att ta resurser från fritidshemmet till grundskolan. Detta kan kopplas till den syn på skolformerna som råder i samhället i stort, vilket också framgick av citatet där Gunilla säger att: ”Det skulle bli ramaskri från föräldrarna om man drog ner på skolans resurser”. Föräldrar är en grupp som har betydelse för hur fritidshemmets frivilliga verksamhet värderas i relation till grundskolans obligatoriska verksamhet.

Pedagogerna i fritidshemmet är medvetna om hur resursfördelningen görs på skolan, där mer än en heltidstjänst från fritidshemmet förläggs till grundskolan men det framstår som självklart och givet att grundskolans verksamhet prioriteras. Pedagogerna bidrar därmed genom sina handlingar på olika sätt till att reproducera rådande dominansförhållanden där grundskolans verksamhet är överordnad fritidshemmets (jfr Calander, 1999; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Svensson, 1981).

Personalen i fritidshemmet utgör också en mindre yrkesgrupp i relation till antalet lärare på skolan, men också i relation till antal föräldrar, vilket innebär

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

att de har mindre auktoritativa resurser, vilket då inverkar på deras möjligheter att som grupp hävda fritidshemmets betydelse. Deras handlingar kan också förstås utifrån vikten av att bevara goda sociala relationer mellan Björkängsskolans olika aktörer.

### Lokala villkor

Det som framstår som utmärkande för fritidshemsverksamheten i Björkberga, till skillnad från Stenskolans ständiga flöde av barn som kommer och går till och från fritidshemmet, är att barnen är kvar i fritidshemmet tills någon vuxen kommer och hämtar dem. En konsekvens av att bo på landet och ha långt till skolan är att, som Liselotte, en av förskoleklassens pedagoger, förklarar när jag frågar vad hon ser som en nackdel med att bo på landsbygden:

Man kan inte gå hem efter mellanmålet och träna sig på att vara hemma själv. Antingen är man på fritids eller så är man det inte. (Fältsamtal, Liselotte, Björken)

Reglerna kring skolskjuts är sådana att barnen inte kan vara i fritidshemmet en liten del av dagen. Barnen är därmed beroende av de vuxna för att förflytta sig. När den obligatoriska skoldagen är slut tar de äldre eleverna skolbussen hem. Men också de av barnen som är berättigade till plats i fritidshem men som är lediga. Precis som på många andra fritidshem är närvarokontroll ett tidskrävande moment men det är samtidigt det tillfälle här i Björkberga som om något går fel, kan få långtgående konsekvenser på grund av de stora avstånden på landet. Att barnen som ska med skolbussen kommer med denna är ett kritiskt moment vilket blir synligt genom väl inarbetade rutiner att varje eftermiddag gå igenom närvaro och hemresa. Skulle något barn råka ta bussen hem då det egentligen ska vara i fritidshemmet får detta olyckliga konsekvenser och är något som måste undvikas. Agnes som arbetat länge på skolan säger:

Det har aldrig hänt vad jag vet att någon tagit bussen hem och ingen är hemma men då får man ju sätta sig i bilen. (Fältsamtal, Agnes, Björken)

Av citatet ovan framgår att det får stora konsekvenser för pedagogerna om barnen av misstag tar skolbussen hem. Den omvända situationen, att barn missar att ta bussen hem och blir kvar i fritidshemmet, skulle innebära att barnet eventuellt inte kan bli hämtat, beroende på om den hemmavarande föräldern har tillgång till bil.

Rutinerna kring närvarokontrollen blir på så sätt viktiga och ett sätt att skapa trygghet för barn och pedagoger. Pedagogerna för därför noga anteckningar på närvarolistan över vilka barn som ska åka buss hem. Vid förändringar i barnens schema, om barnen ska åka med bussen hem, följa med en kompis efter den obligatoriska skoldagens slut eller bli hämtade av någon annan när de har tid i fritidshemmet, ringer oftast föräldrarna och talar in meddelanden på telefonsvararen som pedagogerna lyssnar av varje morgon och vid lunch. Barnen har ibland meddelanden i sin kontaktbok eller lappar med sig men pedagogerna föredrar att föräldrarna ringer till fritidshemmets telefon. Nästan dagligen glömmar dock barn meddela fritidshemmet att de är lediga vilket får som konsekvens att pedagogerna får springa ut till skolbussarna för att leta efter barn som har tid i fritidshemmet men glömt meddela personalen.

Skolbussarnas tider har stor betydelse för hur eftermiddagen i fritidshemmet organiseras. Liselotte säger: ”Här på landet är det skolbussen som styr”. På eftermiddagen går skolbussarna hem efter den obligatoriska skoldagens slut med tre turer med en timmas mellanrum och den första turen som barnen i förskoleklassen och barnen i årskurs ett åker med, går strax efter klockan ett.

Barnen i förskoleklassen slutar 12.50 och denna del av dagen avslutas alltid på samma sätt, med samling på mattan i det stora rummet.<sup>68</sup> Barnen på Björkängsskolan behöver inte förflytta sig över stora avstånd, de behöver inte heller ta på sig ytterkläder, för att komma till fritidshemmet vilket inverkar på ljudnivån och tempot i rummet. Eftermiddagen i fritidshemmet startar tio minuter senare tillsammans med barnen i årskurs ett genom en ny samling med upprop och fruktstund med en av fritidshemmets pedagoger. När barnen i årskurs två, tre och fyra anländer en timma senare till fritidshemmet, samlas de på liknande sätt med en pedagog och äter frukt. Efter samlingen är tiden fram till mellanmålet, enligt pedagogerna, fri för barnens egna aktiviteter. Denna fria tid är emellertid villkorad av fritidshemmets olika regler.

För att organisera eftermiddagen och barnens aktiviteter finns i det största rummet en stor whiteboard uppsatt på en av väggarna. Tavlan är indelad i rutor med bilder på olika aktiviteter barnen kan välja mellan. I slutet av samlingen får barnen, efter att ha blivit uppropade av pedagogen, gå fram till aktivitetstavlan enskilt eller i mindre grupper, för att sätta upp en bild på sig själv under den aktivitet de valt. Enligt pedagogerna fungerar aktivitetstavlan som ett system för

---

<sup>68</sup> Att samla barnen i ring kan ses som ett sätt att skapa gemenskap och samhörighet och utifrån ett pedagogiskt perspektiv är det ett traditionellt sätt att samla barn som härrör från en Frøbelsk tradition (jfr Haglund, 2004; Rubinstein Reich, 1993).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

att synliggöra för barnen vilka aktiviteter som är möjliga och samtidigt veta var barn och pedagoger befinner sig rumsligt. Genom aktivitetstavlan beskriver också pedagogerna att de vill göra barnen delaktiga och ge barnen möjlighet att pröva olika aktiviteter.

Pedagogernas sätt att organisera verksamheten kring aktivitetstavlan kan förstås som ett sätt att skapa rutiner utifrån ett behov av att känna förutsägbarhet i vardagen. Genom aktivitetstavlan skapas kontinuitet och ordning. Barn och personal kan känna en trygghet i att samma rutin återkommer dag efter dag. Ibland utmanas denna trygghet. Den komplexitet som ibland uppstår, då ett stort antal barn samlas framför aktivitetstavlan leder till att pedagogerna ibland säger nej till barnen när de ska välja aktivitet, utan att reflektera över varför. Under en planering säger Gunilla:

Eftersom vi har våran tavla... den har vi ju för att vi vill få en bra verksamhet och att barnen ska bli delaktiga och välja och såna saker... och så har vi ju tänkt att det är en bra organisation att göra det så... men jag känner ju själv att när jag blir stressad och när det är många barn som står där ... då blir organisationen viktigare än visionen. (Fältanteckningar, Björken)

Gunilla säger nej till barnens önskemål utifrån ett behov av att skapa ordning. Pedagogens trygghet utmanas i en situation som kan beskrivas som en kritisk situation. Giddens (1979) diskuterar kritiska händelser som viktiga för att analysera om institutionella strukturer förändras, bevaras eller leder till uppluckring. Under planeringen sätter personalen ord på hur och varför de agerat som de gjort. De blir med Giddens (1984) begrepp, diskursivt medvetna om hur de agerat. Vad de då upptäcker är att det inte överensstämmer med vad de uttalat att de vill att verksamheten ska erbjuda. Personalens behov av att ha en tydlig struktur och organisation blir tydlig vid åtskilliga tillfällen.

Följande situation är ett exempel på hur personalen, med styrdokumentet som en resurs i det pedagogiska arbetet, motiverar fritidshemmets regler. Under den gemensamma veckoplaneringen diskuteras barnens önskemål, som uppkommit vid veckans fritidsråd, att få byta den aktivitet de valt vid aktivitetstavlan. Ewelina är ambivalent kring regeln att ha kvar samma aktivitet fram till mellanmål, och ställer skolans organiserade verksamhet i relation till hemmets oorganiserade tid. Hon försöker se det utifrån barnens perspektiv och säger:

Jamen, det här var ju inte det jag hade tänkt mig idag... och det är ju ingen skola heller, det är ju deras fritid. Om dom hade varit hemma och dom hade målat: "Nä det här det känns inte rätt jag vill pärla istället", då är det klart att

## BJÖRKBERGA

man pärlar. Men sen blir det väldigt rörigt... plötsligt har fem till sprungit ut, det blir ju rörigt för oss också. (Fältanteckningar, Björken)

Karin påpekar då att hon tycker att det är en lång tid för de mindre barnen att ha en aktivitet från det att de slutar den obligatoriska skoldagen fram till mellanmål men lyfter andra aspekter av syftet med regeln:

Det är också viktigt att visa hänsyn till varandra. Om flera väljer dockvrån så kan de ju inte lämna en person där. Det är ju också en sak att kanske prata med barnen om: "Nu har ni valt det tillsammans, nu kan ni inte lämna en person, vi tar hand om varandra och tänker på varandra". Efter Karins kommentar enas pedagogerna om att regeln kan motiveras med stöd i *Allmänna råd för fritidshemmet*. Hon säger: "Fritidshemmet ska främja social gemenskap, stödja elever att ta ansvar för sina handlingar och vara en bra kamrat". (Fältanteckningar, Björken)

Fritidshemmets pedagogiska uppgift är nära sammankopplat med social kompetens och personalens pedagogiska uppgift att främja goda sociala relationer (Haglund, 2009). Situationen är också ett exempel på hur pedagogerna tolkar och förstår fritidshemmets uppdrag. Konsekvensen blir att barnens möjligheter att påverka fritidshemmets innehåll inskränks genom pedagogernas strävan efter att ha en tydlig struktur och organisation.

Personalen vill att barnen ska vara delaktiga och få inflytande i de aktiviteter som ordnas under eftermiddagarna. Varje vecka har därför en av pedagogerna fritidsråd med de barn som vill delta. Genom fritidsrådet säger pedagogerna att de vill få barnen att komma med förslag på aktiviteter samt reflektera och utvärdera de aktiviteter som erbjuds under eftermiddagarna. Samtidigt som barnen ges möjlighet att ha inflytande i verksamheten, visar det sig att personalen styr innehållet i de planerade aktiviteterna. Anton, som är ett av de barn som ofta deltar i fritidsrådet och de vuxenledda aktiviteterna berättar:

Det blev inte som jag tänkte. Jag föreslog slöjd och jag ville göra en grej till Lisa som fyller år snart... men det blev lappar och hållare. Jag valde slöjd men sen gick jag inte med. (Fältsamtal, Anton, Björken)

På en övergripande nivå ges barnen inflytande, men innehållet i de aktiviteter som planeras är kopplat till de enskilda pedagogernas kompetens, intressen och antal barn. Ytterligare exempel på hur valfriheten för barnen begränsas ger Gunilla. Hon beskriver hur hon, när barnen föreslår aktiviteter under veckans fritidsråd, inte antecknar vissa av barnens förslag på grund av barngruppsstorlek och tillgång till personal:

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Bada och åka på utflykter det skrev jag inte upp. Det går inte att åka iväg när vi har så många barn. (Fältsamtal, personal, Björken)

Det handlar här om barnens säkerhet och antalet barn i relation till antalet pedagoger. Aktiviteter som anordnas kan också vara villkorade. En dag i veckan har Björken skogsutflykt som valbar aktivitet. Denna aktivitet är emellertid inte möjlig att välja för alla barn på grund av deras vistelsetider. Som exempel så säger Karin vid den dagliga planeringen att:

Det är åtta barn som inte får välja skogen idag för dom ska gå hem innan vi är tillbaka. (Fältanteckningar, Björken)

Pedagogerna väljer att inte erbjuda de barn som ska bli hämtade innan beräknad hemkomst från utflykten, att följa med. Samtidigt blir det i andra sammanhang tydligt att pedagogerna försöker hålla fast vid planerade aktiviteter:

Pedagogerna konstaterar att det är en ojämn fördelning på barn i de olika aktiviteterna. Ewelina, som ska ha smycketillverkning, har endast två barn i den planerade aktiviteten. Hon säger: ”Då får man nästan ha smycketillverkning ute”. (Fältanteckningar, Björken)

Tydlig blir hur ett flertal faktorer samverkar och hur detta villkorar vilka aktiviteter som personalen beskriver blir möjliga att genomföra men också vilka aktiviteter barnen kan delta i. Personalens antal, materiella resurser, barngruppens storlek och scheman har stor betydelse för hur pedagogerna organiserar verksamheten. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar att det ofta är faktorer som antal barn och personal, tillgång till lokaler och material som är styrande för den verksamhet personalen i fritidshemmen beskriver att de kan genomföra (jfr Andersson, 2013; Hjalmarsson, 2013; Persson, 2008; Saar, et al., 2012).

### Pedagogisk praktik

Personalen i fritidshemmet planerar och erbjuder dagligen ett antal olika aktiviteter för barnen som syftar till att vara meningsfulla och utvecklande. De försöker anpassa verksamheten till barnens olika åldrar, intressen och erfarenheter. Samtidigt finns en osäkerhet kring organisationen, där elevantalet och andra resurser förändras från år till år.

Små skolor är sårbara på så sätt att elevantalet kan komma att variera kraftigt från år till år. Detta hänger samman med in- och utflyttning men också med



## BJÖRKBERGA

befolkningens ålderssammansättning. I år har Björken 50 barn inskrivna vilket är en stor ökning sedan förra läsåret:

I våras var det kanske 20 vid mellanmål. Denna terminen har vi 35 varje dag till mellanmål. Det är många nya barn från förskoleklassen och många har varit lediga med syskon. (Fältsamtal, Karin, personal, Björken)

En konsekvens av att antalet barn på fritidshemmet ökat är att det inte finns klädkrokar till alla barn. Många får dela plats med sina syskon. Det förändrade elevantalet får också konsekvenser vid mellanmål. Förra läsåret åt barnen mellanmål i Björkens lokaler, men de går nu till äldreboendet då fritidshemmets lokaler inte är disponerade för att äta mellanmål inomhus med hela barngruppen. Flera av barnen var under tidigare läsår hemma med sina vårdnadshavare som var föräldralediga, vilket är en av förklaringarna till ökningen av antalet barn i gruppen.<sup>69</sup> En annan förklaring är de ojämna barnkullarna och att många väljer att arbeta deltid. Det osäkra elevantalet leder till att fritidshemmets resurser i form av ekonomiska- och personalresurser kommer att skilja sig åt från år till år. Förutsättningarna på skolan förändras vilket också leder till att verksamheten förändras.

Liselotte berättar att hon sett tre olika verksamheter sedan hon började arbeta på skolan:

Den som var när jag kom. Då var det bara fri lek, man hade inga organiserade aktiviteter, det var alltid samma barn som lekte med lego. Jag blev ansvarig för fritids då och jag och en till på fritids började med aktiviteter som brännboll och kompislekar några gånger i veckan. Den verksamheten som är nu, är den tredje som jag ser här. (Fältsamtal, personal, Björken)

Enskilda pedagogers intressen har stor betydelse för den verksamhet som tar form men uppenbart är också att förutsättningarna på skolan förändrats. Som exempel så är förskoleklassens verksamhet förlagd måndag till torsdag detta år och de barn i förskoleklassen som behöver omsorg har därför ”fritids” hela dagen. På min fråga varför det inte är förskoleklass på fredagar svarar Agnes som arbetar i förskoleklassen:

Jag tror att det är föräldrarna som har valt det. Det är många som arbetar deltid och därför är det kanske bättre. Jag tror att föräldrarna trixar och fixar,

---

<sup>69</sup> Barn i kommunen har inte rätt till plats i fritidshem om en vårdnadshavare är arbetssökande eller då de får syskon och har en vårdnadshavare som är föräldraledig. Undantag görs om barnet har ett eget behov på grund av familjens situation eller att barnet av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

kanske nån annan eller mormor hämtar men sen så är det nog så att om de har en ledig dag i veckan så lägger de den på fredag för att barnen ska få vara lång lediga. (Fältsamtal, personal, Björken)

Av de barn som går i förskoleklassen är många lediga på fredagar vilket får som konsekvens att det är få barn närvarande under fredag förmiddag i fritidshemmet. Förskoleklassens verksamhet är avgiftsfri och omfattar (minst) 525 timmar under ett läsår och resurser tilldelas utifrån det. Med en stor andel barn som är lediga en dag i veckan blir det troligen på flera sätt mest effektivt, utifrån en pedagogisk men också ekonomisk aspekt, att förlägga verksamheten samlat under fyra dagar. För fritidshemmet får det som konsekvens att en personalresurs får avdelas för ett litet antal barn.

Lokala resurser men också utbildningspolitiska förslag och reformer får betydelse för fritidshemsverksamheten i Björkberga. Som exempel så satsades ekonomiska resurser förra året på att iordningställa en slöjdsal på skolan. Under fältstudien är det återkommande i media att regeringen vill införa betyg redan i årskurs fyra. Detta skapar en osäkerhet kring huruvida eleverna kan ha slöjd på skolan då det inte finns någon lärare med behörighet att sätta betyg. Vid flera tillfällen diskuteras därför om slöjdsalen ska få vara kvar kommande läsår. För fritidshemmet är det olyckligt om slöjdsalen försvinner menar pedagogerna, då de nu har tillgång till slöjdsalen alla eftermiddagar i veckan. Karin som har slöjd med eleverna i årskurs tre säger:

Jag är inte behörig att sätta betyg i slöjd och i år får dom bara omdömen. I fyran ska dom ha betyg så vi får se hur det blir nästa år. Kanske en lärare kan komma hit? (Fältsamtal, Karin, Björken)

Karin förstår att det inte är aktuellt att hon som obehörig undervisar i slöjd om förslaget går igenom. Gunilla som också undervisar i slöjd men inte heller är behörig ansöker då om att få gå ”läraryftet”. Dels för att vara behörig att sätta betyg i årskurs fyra och på så sätt fortsätta undervisa i slöjd på Björkängsskolan, dels för att det samtidigt skulle medföra att slöjdsalen får vara kvar och fritidshemmet kan ha fortsatt tillgång till lokalen. För Gunillas del skulle det också, om förslaget går igenom, innebära att delar av hennes nuvarande tjänst försvinner.

Personalens handlingar och val görs utifrån de specifika villkor som föreligger på landsbygden. Personalen på skolan har erfarenhet av nedläggningar, lokalbyten, ändrade resvägar och föräldragrupper som går samman för att driva gemensamma frågor. Denna erfarenhet kan enligt

## BJÖRKBERGA

Giddens (1984) förstås som den uttalade eller outtalade kunskap aktörer besitter om villkoren i Björkberga, vilket blir till regler för hur de ska agera i vardagen.

Gemensamma erfarenheter och kunskap får som konsekvens att personal på skolan, i stor utsträckning hjälps åt för att pussla ihop organisationen. Pedagogerna i fritidshemmet känner en stark identifikation med skolan och bidrar till att upprätthålla ett fungerande system i Björkängsskolan på bekostnad av personalresurser eller genom ideellt arbete i fritidshemmet. Giddens (1984) menar att aktörer alltid har ett val och de gör dessa val utifrån sin kännedom om världen och det sociala samspelet.

### Sociala relationer mellan personal, föräldrar och barn

Samverkan med närsamhälle, kollegor och föräldrar framstår som centralt när personalen talar om skolan och relationerna till barn och föräldrar. Lena som arbetar som lärare på skolan säger:

Vi har ett gott samarbete med olika föreningar i trakten. Vi har varit på repslageri, på hembygdsgården och kärnat smör och varit hos en bilåterförsäljare. (Fältsamtal, personal, Björkängsskolan)

Björkängsskolans omgivning präglas av natur och kulturbygd och barnen tycks få en lokalt förankrad undervisning i grundskolan. Barnen i fritidshemmet berättar vid flera tillfällen för mig om olika aktiviteter och utflykter de gjort. De har till exempel alldeles innan jag påbörjar fältarbetet varit ute och fiskat med fiskeföreningen. De har också ett samarbete med kyrkan i bygden och församlingsassistenten har ordnat vandringar vid olika kristna högtider:

Den nya församlingsassistenten har så många idéer. I våras ordnade hon påskvandring och i höstas var det kyrkogårdsvandring vid allhelgona. (Fältsamtal, Karin, personal, Björken)

Anna-Karin, lärare i grundskolan berättar:

Barnen får en känsla för att man inte går in på en kyrkogård och välter en gravsten. Det ingår i uppdraget och är en del av vår kristendomsundervisning. (Fältsamtal, personal, Björkängsskolan)

Verksamheten sammankopplas med bygdens historia och kultur vilket får betydelse för barnens förståelse av sig själva och deras känsla för bygden.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Av fältanteckningarna framgår att många av föräldrarna är engagerade i skolans olika aktiviteter, vilket också framhålls av personalen som viktigt och en resurs för skolan och fritidshemmets verksamhet. Föräldrar engageras i skolans vardagsarbete vilket kan tänkas bidra till en god dialog mellan hem och skola och också främja en känsla av gemenskap bland föräldrarna. Som exempel så har fritidshemmet tidigare haft en dag då föräldrarna hjälpt till med att ordna lekredskap på skolgården. Liselotte säger: ”Det finns många driftiga föräldrar som drar ihop här på landet”. Som jag visade i ett exempel tidigare i kapitlet så beskriver också personal att många av föräldrarna har resurser i form av släktingar och vänner som kan ställa upp om barnen till exempel behöver vara lediga eller bli hämtade. Vid ett tillfälle då det är få barn i fritidshemmet berättar Ewelina att det på förmiddagen varit en gemensam aktivitet för barn och föräldrar:

Föräldrarna kanske tar en semesterdag och går med på ”skoljoggen”. Det måste man verkligen säga, föräldrarna ställer upp här. (Fältsamtal, Ewelina, personal, Björken)

”Skoljoggen” är på förmiddagen och majoriteten av barnens föräldrar tar enligt Ewelina semester för att delta och barnen är därför lediga resten av dagen. Då det finns få mötesplatser och fritidsaktiviteter för barn och unga i området är Björkängsskolan en mötesplats för barnfamiljerna i området:

Många familjer umgås med varandra och samverkar kring barnens aktiviteter men det saknas mötesplatser och aktiviteter för barn- och ungdomsverksamhet. Det är ju den lokala idrottsföreningen annars så finns det bara kyrkan och bygdegården som har aktiviteter och dom är för dom äldre. (Fältsamtal, Anders, förälder, Björken)

Skolan utgör en central del av vardagen och innebär också en trygghet för barn och föräldrar. Detta blev till exempel tydligt vid tiden för varslet om nedläggning av byskolan. Tryggheten utmanades och föräldrar gick samman för att protestera mot nedläggningen och driva skolan i egen regi.

Samtidigt blir det också tydligt för de barn som är i fritidshemmet vid tillfällen då föräldrar förväntas delta, att deras föräldrar inte är närvarande. Följande situation utspelas när fritidshemmet ska avsluta terminens tema och barnens föräldrar är inbjudna:

Det blir 45 barn till mellanmål. Carl kommer in i köket: ”Ingen av våra föräldrar kommer, får vi godsaker ändå?”. Gunilla och Karin tycks vara

## BJÖRKBERGA

beredda på hans fråga och svarar redan innan han pratat färdigt att det är självklart. (Fältanteckningar, Björken)

Barn och personal har bakat och det blir fika efter att barn och personal presenterat temaarbetet. Som framgår av fältanteckningarna är Gunilla och Karin beredda på denna fråga från Carl. Det är inte första gången hans föräldrar inte deltar och Carl och ett annat barn är också de enda barnen som är kvar i fritidshemmet när presentationen och fikat är slut. Samtidigt som personal och föräldrar framhåller engagemanget och de goda sociala relationerna mellan aktörerna, blir det också tydligt att denna outtalade regel att ”ställa upp” vid olika aktiviteter inte följs av alla. Som jag visat i exemplet ovan utmärker sig de föräldrar som inte deltar i gemensamma aktiviteter här i Björkberga vilket också kan verka stigmatiserande för deras barn.

Samtidigt som vuxna i Björkberga talar om en hög grad av social tillit och engagemang i lokala händelser talar de också om en hög grad av social kontroll. Det som kan upplevas som en trygghet, genom att det är en liten skola där föräldrar umgås, känner många av barnen och deras föräldrar på skolan, kan också upplevas negativt. I samtal med flera föräldrar så möts jag av kommentarer som visar på dubbelheten i att bo på en liten ort: ”Ja, det är ju landsbygden och alla känner alla på gott och ont”. Eller som en förälder beskriver det: ”Det går inte att gå till mataffären utan att alla vet om det”. Information om förehavanden som vill hållas inom den privata sfären kan lätt spridas på en liten ort och upplevas som social kontroll.

Ett exempel på denna kontroll och hur människor i området har information om varandras förehavanden blir tydligt i följande situation. Vid ett tillfälle när jag står och talar med Linas mamma i skolans entré kommer en annan förälder fram till oss. Hon vänder sig till Linas mamma och säger:

”Ja, det här blir ju lite taget ur luften men har ni köpt en pool nyligen? Min man tyckte att han såg att ni hade köpt det”. Linas mamma ser förvånad ut och svarar: ”Nja, en badtunna är det... Föräldrarna börjar prata om för och nackdelar med pool eller badtunna. (Fältanteckningar, Björken)

På skolan finns en intim atmosfär, där alla tycks känna alla. Personal och föräldrar beskriver det sociala engagemanget som något positivt vilket kan jämföras med till exempel Stenbackas (2001) studier av hur boende på landsbygden upplever nätverken i området som positiva och viktiga för att skapa samhörighet med bygden (se också Karlberg-Granlund, 2009).

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Samtidigt utmanas bilden av landsbygden som en idyll av uttalanden där invånarna uttrycker att en negativ aspekt av livet på landet är andras ständiga blickar och att människor kan få för mycket information om varandra. Förväntningar på att vara engagerad och delaktig i olika former av gemensamma aktioner, barnens uppvisningar, skola och fritidshemmets aktiviteter kan också upplevas som negativa aspekter av livet på en liten ort.

Som jag visat tidigare i kapitlet uttrycker personalen att det är en god sammanhållning bland kollegorna på skolan. En lärare som arbetar i grundskolan säger: ”Det finns inga konflikter mellan personalen och det är ett gott samarbete”. Ewelina jämför med tidigare erfarenheter från arbete i fritidshem:

Det är verkligen engagerade pedagoger här. Det är ett fantastiskt fritids med en fantastisk engagerad personal. Jag har jobbat på ställen där pedagogerna sitter i en soffa och dricker kaffe eller på sin höjd spelar ett spel med barnen.  
(Fältsamtal, Ewelina, personal, Björken)

Personalen i fritidshemmet tror att förklaringen till detta är för att de:” tycker att det är så roligt att arbeta på fritids”. Uttalanden som: ”Det här är en jättebra skola” och: ”Man märker att personalen trivs tillsammans” återkommer i beskrivningar av skolan bland personal och föräldrar. Björkängsskolan har i barn- och föräldraenkäter om trivsel, trygghet och inflytande, legat över genomsnittet i landet. En förklaring kan vara att flera av personalen har erfarenheter av att arbeta på mindre enheter och därigenom varit sårbara på olika sätt, vilket nu lett till en önskan om att samverka, ha god kollegialitet och behov av att skapa goda relationer.

När personal och föräldrar talar om Björkberga ska det förstås i ljuset av de senaste årens förändringar i bygden och bör också ses i relation till den kontinuitet och stabilitet i invånarnas sociala nätverk som finns. Boendet på landsbygden innebär att de flesta äger sina hus vilket talar för att det inte finns stor in- och utflyttning. Det är samma människor invånarna möter när de hämtar och lämnar i förskolan som de möter på föräldramöten när barnen blir äldre.

## Normer och värden

Viktiga värden i fritidshemmet, så som det yttrar sig i observationer och samtal, är att barnen ska känna gemenskap i gruppen och ta ansvar för sig själva och andra. Personalen talar om att de vill vara goda föredömen för barnen och att

barnen är ansvariga inte bara för sig själva utan även för de sociala relationerna i gruppen. Detta blir också synligt runt om i lokalerna. På en av väggarna hänger till exempel en tavla med devisen: ”Jag ska vara mot andra som jag vill att andra ska vara mot mig”.<sup>70</sup> När jag frågar barnen som går i förskoleklassen om denna regel får jag till svar att: ”Jag kommer inte ihåg” och ”Vi fattar inte så bra om den där regeln”. Ett barn säger att den kanske betyder att: ”Vi får springa ute”. I samtal med barn och vuxna framkommer att det finns saker barnen inte får göra, men förbud och liknande talas om i positiva ordalag som vad man får göra och hur man bör agera. På entrén till fritidshemmet sitter en lapp där följande går att läsa:

Var rädd om dig själv. Var rädd om varandra. Var rädd om vår skola. Var rädd om våra saker. (Fältanteckningar, Björkängsskolan)

Framträdande blir att både uttalade regler och hur barnen beskriver fritidshemmets regler inte präglas av förbud, utan uppmaningar om hur de ska vara och förhålla sig till andra.

Personalen i fritidshemmet agerar som förebilder för barnen genom att själva i stor utsträckning följa fritidshemmets ordningsregler. Som exempel så har de vuxna aldrig ytterskor inomhus. Det är inte bara i fritidshemmet som ytterskorna tas av. Också vid mellanmålet som intas på äldreboendet en bit bort tar alla av sig skorna. Här finns vid entrén, precis som på många offentliga institutioner, en korg med blå skoskydd som kan användas för att ta utanpå skorna. Dessa används inte av pedagogerna utan de tar, precis som barnen av sig sina skor. Pedagogerna intar en position, tillsynes likvärdig med barnens, genom att följa fritidshemmets uttalade regler. Som personal i fritidshemmet har de samtidigt en position som är överordnad barnens och de kan på så sätt genom sitt agerande styra barnen mot önskvärt beteende. Detta kan beskrivas som de immanenta regler som genomsyrar vardagen och det är först vid överträdelser som detta agerande, eller pedagogik, stöter på hinder och blir synlig.

För mig blev detta också ytterst påtagligt en dag då det var få barn vid lunchen, under en av de lovdagar jag är i fritidshemmet. Vid detta tillfälle har jag slagit mig ner bredvid Karin och Liselotte och försöker få igång ett samtal. Jag inser då att regeln med ”fem tysta” som pedagogerna ibland använder sig av under mellanmålet för att, som de beskriver det: ”få ner ljudvolymen och för

---

<sup>70</sup> Inom många religioner samt filosofiska och etiska perspektiv är ”Den gyllene regeln” en grundläggande etisk princip.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

att äta istället för att prata” också gäller de vuxna.<sup>71</sup> Jag viskar till Liselotte, som sitter bredvid mig, med handen för munnen så ingen ska se att jag pratar: ”Brukar vuxna också vara tysta när det är ”fem tysta?”. Hon svarar att: ”alla vuxna sitter vid barnen men ibland kan det vara så att barnen behöver hjälp eller frågar något, annars är alla tysta”.

Ytterligare exempel på hur barnen i fritidshemmet styrs mot önskvärt beteende är följande episod från samlingen som inleder varje eftermiddag på Björken:

Linus går runt med fruktfatet och barnen tar en eller två frukthalvor. Ines tar tre bananhalvor och flera av barnen protesterar. Ines tycks inte bry sig om detta och Gunilla som är upptagen med att ropa upp barnen och anteckna närvaro reagerar inte. Carl går då och hämtar Trulle<sup>72</sup> som är placerad i bokhyllan. Han håller Trulle vid sitt öra och nickar. Sedan ger han Trulle till Gunilla som i sin tur håller Trulle vid sitt öra och nickar hon med. Hon säger sedan: ”Jaha, barnen ska sitta på sina platser och så får man bara ta två frukter så det räcker till alla”. (Fältanteckningar, Björken)

Alla barn utom Ines följer regeln att endast ta två fruktbitar för att det ska räcka till alla. När Ines överträder denna regel uppmärksammas det av de andra barnen och med hjälp av Trulle och Gunilla påminns Ines om vad som är ett önskvärt beteende i gruppen. I exemplet ovan väljer pedagogen en position där dockan Trulle får agera som den som står för upprätthållande av regler och ordning. Detta kan förstås som en form av mild och vänlig disciplinering där barnen förväntas reglera varandra och sig själva. Pedagogen kan därigenom behålla sin identitet som lugn och vänlig.

Som många studier i grundskola och förskola visat så antar styrningen av barn och elever i olika institutioner allt mildare, eller implicita former (Bartholdsson, 2008; Granath, 2008; Tullgren, 2003). En avgörande faktor för att detta ska kunna möjliggöras är dock att antalet barn i relation till antalet pedagoger ger möjlighet till denna interaktion mellan pedagoger och barn. I Björkberga är det flera faktorer som möjliggör en nära relation till barnen. Personalen har organisatoriska förutsättningar för att planera verksamheten. De har en tydlig struktur med dagligen återkommande rutiner. Barnen har fasta schema som inte förändras nämnvärt. Barnen delas in i mindre grupper, där antalet barn i relation till personal medger en låg samtalston.

---

<sup>71</sup> ”Fem tysta” innebär att det ska vara tyst under fem minuter.

<sup>72</sup> Trulle är en docka som ingår i ett material för läs- och skrivinlärning som barn och pedagoger i förskoleklassen arbetar med.



## BJÖRKBERGA

När personalen i fritidshemmet under en planering diskuterar fritidshemmets regler blir det också tydligt vilka värden de tycker är viktiga att förmedla. Gunilla ger sina kollegor ett exempel:

Om jag bara säger nej det får du inte, då lär sig ju barnen inte. Då behöver man ju ha en pratstund med dom: ”Ta hand om dig själv, ta hand om varandra, ta hand om skolan. Hur du mår bra? Mår du bra? Vad blir du frisk av?” (Fältanteckningar, Björken)

Det som tydligast framträder i fritidshemmet är hur personalen lyfter barnens ansvar för sig själva och andra och att skapa goda sociala relationer. Personalen försöker här, dels genom att vara en aktiv förebild för barnen, dels genom att samtala med barnen enskilt och i grupp, visa på de normer, regler och värden som de vill ska genomsyra verksamheten. Som jag visat i exemplet med samlingen har också barnen anammat detta förhållningssätt. Samhörighet, trygghet och självkänsla betonas av Gunilla:

Målet med vårt uppdrag och verksamhet är ju att vi ska ge tillit till barnen, vi ska få dom att känna självkänsla, våga utforska omvärlden och ta initiativ och våga prova nya saker. (Fältanteckningar, personal, Björken)

Detta uttalande blir till viss del motsägelsefullt då personalen, som jag visat i tidigare del av kapitlet, samtidigt använder styrdokumentet för att legitimera vissa uttalade regler som att tillexempel inte byta aktivitet innan mellanmål.

Personalen talar om barnen på skolan som: ”trygga och glada” och klimatet i fritidshemmet karaktäriseras av en kultur som kan beskrivas som vänlig. Detta blir också påtagligt i mina observationer. Jag hör eller ser sällan barn som svär eller går handgripligt tillväga för att hantera konflikter. Personalen finns oftast snabbt tillgängliga vid konflikter mellan barnen:

Linus gråter. Han står vid sandlådan och tittar på Eric som gräver: ”Varför gräver du i mitt hål”. Båda barnen är upprörda. Linus fortsätter gråta medan Eric fortsätter att gräva. Gunilla som är i närheten går fram och försöker medla. Hon lyssnar på båda barnens förklaringar. (Fältanteckningar, Björkängsskolan)

Barnen löser konflikter sinsemellan genom diskussion. Det handlar ofta om vilka regler som ska gälla vid en viss lek men jag hör också ofta barnen samtala med varandra om frågor som rör mer allvarliga ämnen. I följande episod sitter tre barn och gräver i sanden och jag hör dem prata om vad de gjort i helgen:

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Oliver frågar: ”Vad har du gjort i helgen?”. Alicia svarar: ”Jag köpte en kaninbur till Stampe. Inte köpte direkt... Vi köpte virke och sen gjorde vi den. Jag var hos pappa”. Angelika säger: ”Min pappa var sjuk så vi låg i soffan och så vi lagade mat”. Alicia säger: ”Min farfar var också sjuk men nu bor han i himlen”. Oliver: ”Min med. Fast det var inte kul för jag fick inte träffa han nån gång, han dog också i cancer”. (Fältanteckningar, Björken)

Barnen i fritidshemmet kommer ofta fram till mig och vill prata. De är också väldigt positiva till att bli intervjuade. Min närvaro är intressant och de frågar ofta ut mig om vad jag håller på med. I följande situation sitter jag med tre barn vid mellanmålet och de undrar om jag skriver deras riktiga namn i boken:

Äter mellanmål på äldreboendet. Sitter med Alexandra, Meja och Anna. Förklarar att jag byter namn på personer och skola. Jag får förslag på namn på deras skola: Björkängsskolan. De säger att de vill bestämma sina namn i avhandlingen och vill att jag skriver upp det. Jag frågar dem vad de skulle skriva om de fick skriva en avhandling eller bok. Anna skulle skriva om djur. Meja skulle skriva om cancer och dom som överlevde. Alexandra skulle skriva om sjukhus och hur man har det där om man är där väldigt länge. (Fältanteckningar, Björken)

Samtidigt som exemplet syftar till att visa på barnens nyfikenhet inför vad jag gör, är det också ett exempel på vad barnen lyfte som viktigt att berätta för omvärlden och samtidigt signifikant för vilka samtal som ofta utspelade sig. Ett sätt att förstå detta är att barnen, dels genom skolan och fritidshemmets nära förankring i bygden med bland annat samarbete med kyrkan, dels genom de sociala nätverken med nära relationer, får insikter, kunskap och erfarenheter som struktureras i deras samtal. På så sätt medieras Björkbergas strukturella villkor genom hur barnen använder sig av strukturers regler och resurser (jfr Giddens, 1984).

### Barnens sociala relationer

Barnen i fritidshemmet leker med kamrater i samma klass men en reflektion jag gör när jag varit en tid i fritidshemmet är att barnen ofta leker med varandra oavsett skolklass, ålder och kön. Vid ett tillfälle, när pedagogerna delar in barnen utifrån ålder vid mellanmålet protesterar flera av barnen, därför att de vill vara i samma grupp som sina (äldre) kamrater.<sup>73</sup> Jag frågar Liselotte med anledning av detta, när vi promenerar bort till äldreboendet, hur hon ser på barnens kamratrelationer och lekar:

---

<sup>73</sup> Halva barngruppen går vid mellanmål till äldreboendet för att äta.

## BJÖRKBERGA

Jag har arbetat på flera skolor, det som blir tydligt här är att barnen leker med varandra på ett annat sätt. Här leker barnen med varandra över åldersgränserna på ett annat sätt. Äldre och yngre leker tillsammans. Vi har ett faddersystem, det kanske spelar roll att vi har jobbat med det. Sexorna är faddrar åt dom yngre. (Fältsamtal, personal, Björkängsskolan)

På skolan har de arbetat med barnens sociala relationer över årskurserna med ett faddersystem, vilket kan vara anledningen till att barnen leker över stereotypa ålders- och könsmönster. En annan förklaring kan vara att relationer mellan barnen också främjas genom att de leker med de som bor nära oavsett kön och ålder och att det är en liten (skol)enhet. Långa avstånd och personalens organisation av verksamheten strukturerar och struktureras genom barnens handlingar och får som konsekvens att stereotypa ålders- och könsmönster utmanas och försvagas. Samtidigt blir det påtagligt att personalen använder ålder som organisationsprincip vid gruppindelningar.

Kvalsund (2000, 2004) som studerat landsbygdsskolor i Norge visar att antalet elever har betydelse för hur de sociala relationerna mellan barnen gestaltas under till exempel raster. I mindre skolor deltar elever och samarbetar oavsett kön, ålder och kompetens vid lekar och spel. Miljön i mindre skolor beskrivs ha bättre förutsättningar för att undvika anonymitet. Då avstånd och kommunikationer inte medger att barnen går hem till varandra själva för att leka, får detta som konsekvens att barnen är hänvisade till de elever som går på skolan eller av vuxna för att bli körda till kamrater. Då barnen inte alltid kan välja sitt umgänge umgås de med kamrater oavsett ålder, kön och intressen.

Föräldrar i Björkberga betonar att en positiv konsekvens av nedläggningarna av skola och förskola är att barnen fått möjlighet till ett större socialt umgänge genom att de flyttat till en större (skol)enhet. Matilda, som har gått på den nu nedlagda byskolan poängterar att bristen på jämnåriga kamrater hade betydelse för hennes tid där:

Det var ju en liten skola som var årskurslös. Det var meningen att sexorna skulle ta hand om fyrorerna men det blev inte så. Senare fick vi vara en egen fyra men det blev inte bättre. Det fanns ju inte så många kompisar. (Fältsamtal, vikarie, Björken)

Samtidigt som en liten enhet medger möjlighet till nära relationer kan också ett litet antal elever innebära att det inte är möjligt att själv välja sina vänner. Vänner är betydelsefulla och avstånden på landsbygden kan bli ett hinder om barnen vill umgås när de kommit hem. Att träffa kamrater kräver planering och att

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

föräldrar kan ställa upp med transport. Fritidshemmet fyller på så sätt en viktig funktion som mötesplats för barnen på landsbygden.

Att kamrater är viktiga blir påtagligt i olika sammanhang. Ett exempel är då barnen ska välja aktivitet efter samlingen. Återkommande är att många av barnen väljer samma kamrater och samma aktivitet dag efter dag. Kamratrelationerna tycks vara överordnade valet av aktivitet. Viktigt för att förstå barnens planerande är också att de, som jag nämnt tidigare, inte kan vara en kortare stund i fritidshemmet då barn med skolbarnsomsorg inte har rätt till skolskjuts. De elever som har rätt till skolskjuts förlorar den rättigheten de dagar de har placering i skolbarnsomsorgen, alltså de dagar de enligt sitt schema ska vara i fritidshemmet.

Aktiviteterna barnen kan välja är, som jag visat tidigare, omgärdade av olika regler. Barnen ska till exempel ha kvar sin valda aktivitet fram till mellanmål men Hanna, i situationen nedan, kringgår denna regel då hon vill vara med sin kamrat Ebba. Att ha koll på sina egna och kamraters tider är en aspekt flera av barnen talar om när de beskriver hur de resonerar om sina val vid aktivitetstavlan. Hanna står en dag framför aktivitetstavlan. Jag går fram till henne och frågar vad hon ska välja:

Idag har jag kort dag och jag ska vara ute eftersom min kompis har lång dag.  
I morgon har jag lång dag och min kompis har kort dag men imorgon ska jag ta bussen hem med sexorna. Alltså dom sexorna som har kort dag.  
(Fältsamtal, Hanna, Björken)

Hon sätter upp sin bild i rutan som har texten ”ute” och går ut på gården. När jag en halvtimme senare träffar på henne i ateljén blir jag konfunderad och frågar henne om jag minns fel. Hon svarar mig att hon redan varit ute: ”Jag var med min kompis Ebba, hon hade rast”. Jag frågar senare Josefin hur jag kan förstå Hannas val att vara ute vid aktivitetstavlan:

Då kan hon vara med sin kompis en stund för då har ettorna rast. Dom som har lång dag har rast vid ett. (Fältsamtal, personal, Björken)

Under den obligatoriska skoldagen delas barnen ibland upp i halvklass, vilket innebär att halva klassen kommer till fritidshemmet klockan ett och den andra halvan en timma senare. För Hanna är det viktigt att sätta upp bilden i rätt ruta men överordnat är att få vara med sin kamrat, därför byter hon sedan aktivitet uppenbart med pedagogens ”goda minne”.

Det kan även beskrivas som ett sätt för barnen att anpassa sig till fritidshemmets formella organisation för att skapa och upprätthålla sina sociala relationer. Genom att använda aktivitetstavlan som resurs försöker barnen ordna och skapa mening i den sociala tillvaron i fritidshemmet. Aktivitetstavlan fyller på så sätt också andra funktioner för barnen än de pedagogerna planerat för.

Att föräldrarna umgås och samverkar blir tydligt under eftermiddagen i fritidshemmet. När föräldrar kommer för att hämta sitt barn hör jag ofta: ”Jag tar med mig två till”. Cedering (2016) visar till exempel i sin studie av skolnedläggningar på landsbygden, hur barnen planerade för att träffa kamrater, utifrån föräldrars arbetstider, då de långa avstånden innebar att de inte själva kunde ta sig till sina kamrater. Studien visar också att föräldrars sociala nätverk är en trygghet och styrka på landsbygden. Skolan blir en mötesplats som också möjliggör olika sociala nätverk. Följande exempel är ett utdrag ur mina fältanteckningar:

Under tiden vi sitter och pratar kommer andra föräldrar för att hämta sina barn och jag hör hur de skrattar och pratar med varandra. Jag förstår av deras samtal att de själva umgås men också att barnen brukar leka tillsammans.  
(Fältanteckningar, Björken)

Föräldrarnas engagemang i barnens sociala relationer kan förstås utifrån det lokala sammanhanget med skolenhetens litenhet, avstånden och bygdens historia av nedläggningar av skola och förskolor.

Som jag visat tidigare i kapitlet talar personalen om föräldrarna som engagerade och driftiga. En eftermiddag, när några av barnen sitter inne och väver, ger Milla som går i förskoleklassen ett exempel på hur föräldrar samverkar men också värnar de sociala relationerna mellan barnen:

När vi skulle lära känna varandra innan skolstarten så hade jag och Melina kalas tillsammans. Jag hade fyllt år och Melina skulle fylla år och våra mammor känner varandra men Lina kunde inte komma för hon hade ont i halsen. Lina gick inte på förskolan i huset men blev bjuden på födelsedagskalaset för att vi skulle lära känna varandra. (Fältsamtal, barn, Björken)

Josefin berättar att av förskoleklassens barn är det endast fem barn som inte tidigare gått på förskolan i huset och de blev då också inbjudna innan skolstarten. Som framgått så är det detta år fler barn i fritidshemmet jämfört med föregående läsår. Många av barnen har varit hemma, när dagen i

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

förskoleklassen var slut, då deras föräldrar varit föräldralediga. Regler för plats i fritidshem begränsar då barnens möjligheter att leka med varandra efter skoldagens slut. Sandra som nu går i årkurs tre berättar:

I tvåan gick jag inte på fritids för då fick mamma ett barn. Jag var hemma när mamma fick lillebror. Efter några månader började jag längta till fritids. Jag längtade efter kompisar. Jag hade kompisar hemma men... det var när jag gick i tvåan. (Fältsamtal, barn, Björken)

Att Sandra tycker att det är roligt att vara i fritidshemmet blir uppenbart när hennes mamma kommer för att hämta henne:

Sandra säger med arg röst: ”Men mamma, du skulle komma klockan fem”. (Klockan är 15.30). Mamman svarar: ”Jag fick gå halv tre och det var skönt eftersom det var första dagen hos dagmaman”. Mamman läser till sjuksköterska i storstaden. Hon läser år två av tre. Hon har varit föräldraledig ett år och berättar att det känns ovant att komma tillbaka. (Fältanteckningar, Björken)

Av exemplet ovan framgår att barn och förälder inte har samma behov av att åka hem tidigt. För barnen är föräldrarna en resurs som möjliggör, men också är ett hinder för att umgås med kamrater.

Som jag visat så umgås barnen i fritidshemmet över stereotypa ålders- och köns gränser vilket kan relateras till graden av kännedom barnen har om varandra. Deras föräldrar känner många gånger varandra och föräldrars sociala nätverk inverkar på barnens relationer i fritidshemmet. De stora avstånden har också betydelse för vilka möjligheter barnen har att umgås med kamrater i samma klass. Tillgång till jämnåriga bosatta i närheten är kanske liten. Vänskapen mellan barn i olika ålder främjas således. Samtidigt blir det tydligt att avstånden på landsbygden begränsar barnens handlingsutrymme. De har små möjligheter att själva styra över när de kan träffa sina kamrater och de får planera för när de ska umgås. Fritidshemmet i Björkberga fyller på så sätt en viktig funktion för barnens sociala relationer.

## Sammanfattning

Björkberga har de senaste åren haft en befolkningsminskning och nedläggningar av kommunal och kommersiell service. Kollektivtrafiken är dåligt utbyggd och aktörerna beskriver hur avstånden på landsbygden är en del av vardagen och tillgång till bil är en förutsättning. Samtidigt som landsbygden framstår som en idealisk plats att låta barnen växa upp på blir det också påtagligt

## BJÖRKBERGA

att det innebär vissa eftergifter. Samverkan med närsamhälle, mellan kollegor och föräldrar framstår som viktig när aktörerna talar om skolan och fritidshemmet.

Ojämna barnkullar och osäkerhet kring framtida elevunderlag får som konsekvens att det skapas kortsiktiga lösningar vad gäller lokaler och tjänster på skolan. Personalen anpassar sig till förändrade förutsättningar till förmån för grundskolans verksamhet för att upprätthålla en fungerande verksamhet. Personalen ges förutsättningar för att planera fritidshemsverksamheten, men fokus hamnar på regler och rutiner i vardagen med vikt på att erbjuda barnen olika aktiviteter. Då personalen saknar utbildning för arbete i fritidshem styrs aktiviteterna ofta av personliga intressen. Föreställningar om invånarna i Björkberga som etniskt homogena, får som konsekvens att barnen i fritidshemmet ska kompenseras för brist på erfarenheter och kunskap om andra kulturer och människor. Därmed upprätthålls symboliska skillnader om ”vi” och ”dem” som bottnar i postkoloniala föreställningar. Den kulturella mångfalden i den egna barngruppen osynliggörs därmed.

De långa avstånden på landet har också stor betydelse för barnen, vilket blev tydlig när de planerade för att vara med sina kamrater och i deras lekar. Barnen leker här i större utsträckning över stereotypa ålders- och könsmönster jämfört med de andra fritidshemmen i studien.





## 8. STRANDBERGA

I en pendlingskommun 6 kilometer ifrån centralorten ligger Strandberga. Området har haft en kraftig tillväxt de senaste åren. Sedan 1970 har invånarantalet mer än flerdubblats och under senare år har det skett en stor inflyttning av framförallt barnfamiljer i samband med nybyggnation av villor.

I Strandberga finns idrottsföreningar, elljusspår samt en idrottsanläggning med inom- och utomhusplaner. I området finns livsmedelsaffär och vårdcentral. Här finns också hembygdsförening, församlingsverksamhet, bibliotek och ungdomsgård. På orten finns få arbetstillfällen och majoriteten av föräldrarna pendlar till och från arbetet. Det finns goda kommunala bussförbindelser till centralorten och en cykelled till centralortens centrum där det också finns tillgång till, is- och simhall, konsthall och kulturevenemang.

Strandskolan som byggdes under sjuttioalet har i omgångar byggts ut. Skolan, som tidigare var en F-6 skola utökades i början av 2000-talet med tillfälliga lokaler i samband med ökad inflyttning till orten. Skolan står nu inför ytterligare ökning av elevantal i och med nybyggnation och stor inflyttning i området.

Strandskolan är en F-9 skola med 450 elever och här arbetar ca 75 personer. Skolan har sex fritidshem med sammanlagt cirka 220 elever inskrivna. Här finns tre fritidshem för elever i förskoleklass och årskurs 1, ett fritidshem för år 1-3 samt två fritidshem för år 2-5. Mitt fältarbete bedrevs på de två fritidshem som hade barn i årskurs 2-5. Jag har valt att kalla dem Bläckfisken och Snäckan. Vid tiden för studien finns cirka 90 inskrivna barn i årskurs 2-5 och sex personer har arbetstid i fritidshemmen. Skolan har ett stort upptagningsområde vilket gör att elever har rätt till skolskjuts. Majoriteten av barnen i studien bor dock på gångavstånd till fritidshemmet. På Bläckfisken arbetar Stina och Lena. Stina som är utbildad fritidspedagog har tidigare arbetat både inom förskola och fritidshem och arbetar nu 50 procent på skolan i fritidshemmet. Lena har en tjänst på skolan som innebär att hon arbetar som assistent i skolklass och 20 timmar i veckan i fritidshemmet. Lena har en utbildning inom vård och omsorg. På Snäckan arbetar Pia, som är utbildad till F-6 lärare. Annika, som har en pedagogisk högskoleexamen, är vikarie på Snäckan, för en pedagog som är långtidssjukskriven, och arbetar under den obligatoriska skoldagen som stöd för en elev. Birgitta som arbetar 50 procent har en bakgrund inom sjukvården.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Ingela arbetar som resurs för ett barn på skolan och arbetar några timmar i veckan i fritidshemmen.

Skolan består av flera byggnader och genom det sätt som skolan är byggd och tillbyggd delar inte yngre och äldre elever skolgård. Skolans fritidshem är dessutom spridda över skolområdet vilket gör att inte heller alla barn i fritidshemmen på skolan rör sig på samma ytor under eftermiddagen. I en låg byggnad med stort behov av utvändigt underhåll har Bläckfisken och Snäckan sin verksamhet. Fritidshemmen har sina lokaler i samma byggnad som grundskolan och kan även utnyttja klassrummen under eftermiddagen. Fritidshemmen Snäckan och Bläckfisken har sin hemvist i före detta klassrum och båda fritidshemmen har förhållandevis små lokaler i relation till de 90 barn som är inskrivna i verksamheten. Bläckfisken använder även en del av kapprummet som målrum. Barnen på Bläckfisken och Snäckan har sin morgonomsorg på fritidshemmet Krabban (F-1) i huset mitt emot tillsammans med barn därifrån.

### Orten

Strandberga är ett av de områden i kommunen som haft en kraftig tillväxt de senaste åren. Bostadsmöjligheterna i området är emellertid sådana att varken låginkomsttagare eller ungdomar kan förvärva boende eller skapa en framtid här. Området har haft stor inflyttning av ekonomiskt starka grupper vilket blir synligt i den fysiska miljön. Birgitta, som arbetar på skolan men själv inte bor i området kommenterar bostäderna i Stenberga:

Men jag ser när jag går omkring... när jag är ute och går så ser jag att det här är väldigt... det här är liksom... husen är inte gratis. (Fältsamtal, personal, Strandskolan)

Genom att jämföra siffror från mäklare blir det tydligt att priset per kvadratmeter här ligger betydligt högre än i Stenberga och Björkberga:

Vad jag förstår så finns det inte många lägenheter, dom flesta bor i ganska dyra villor och det är en stor inflyttning. (Fältsamtal, Birgitta, Strandskolan)

De få hyresrätter som finns och som till största delen är producerade efter 1990, påminner på många sätt om övrig bebyggelse. Hyresrätterna består av en- eller tvåvåningshus, radhus eller vitrappade kedjehus med uteplats och balkonger och ligger i små grupper utspridda på orten med få lägenheter på varje gata. Området runt skolan kan därmed ge ett intryck av villaområde.

## STRANDBERGA

Övervägande delen av föräldrarna till barnen i fritidshemmet beskrivs som resursstarka både vad gäller studiebakgrund och ekonomiska tillgångar. Enligt Skolverkets statistik har 70 procent av eleverna på skolan föräldrar med eftergymnasial utbildning och medelinkomsten i området är cirka 380 000 per år. Cirka 90 procent av barnen i årkurs F-3 är inskrivna i fritidshemmet på Strandskolan. Det är alltså få barn i varje klass som inte är inskrivna i fritidshemsverksamheten under eftermiddagarna.

Barns och föräldrars ekonomiska resurser synliggörs i olika sammanhang som till exempel i ett samtal med rektor som skämtsamt säger: ”Här får barnen en pool eller ponny i födelsedagspresent”. Genom att relatera till andra skolor i kommunen framhåller pedagogerna att: ”Barnen har det bra här”. Ytterligare exempel på att det framförallt är ekonomiskt kapital som åsyftas får jag av Erika som arbetar på skolan:

Men här är ju jättedyrt att bo och ska man bo här, där alla har nya bilar och alla åker på sina ... barnen lever ju väldigt lika liv säkert, många med skidsestrar, sommarssestrar och ... men det är väldigt så... de reser väldigt mycket alltså. (Intervju, personal, Strandskolan)

Erika ger i vårt samtal flera exempel på situationer då hon överraskats av hur mycket barnen reser och alla länder de varit i. För att understryka att det är en stor andel av barnen som reser visar hon mig två överfulla pärmor med ledighetsansökningar och säger: ”Ja, det räcker inte... alltså det är mycket och det är från den här terminen”.

Också i samtal mellan barnen framkommer att de reser mycket. Benjamin, som går på Snäckan, berättar vid ett tillfälle att han har varit i sexton länder och räknar upp de länder han varit i:

Turkiet, Australien, Florida, Miami, nej... Grekland... har jag sagt Australien... äh... .oj... nu kommer jag nästan inte ihåg. (Fältsamtal, barn, Snäckan)

Erika säger i citatet tidigare att ”barnen lever ju väldigt lika liv”. Då bostäderna i Strandberga till stor del består av enfamiljshus med priser runt tre, fyra miljoner och hyresrätter är näst intill obefintliga kräver boende och livsstil ett visst ekonomisk kapital:

Om man säger så här: man kan behöva jobba väldigt mycket för att ha råd att bo där man bor. Sen är det ju också föräldrar som vill jobba och lever för sina jobb, vill förverkliga sig själva. (Intervju, Elin, personal, Strandskolan)

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Elin, i citatet ovan, uttrycker att ett boende i Strandberga förutsätter en god ekonomi och att många av föräldrarna arbetar mycket. Erika, som också har sin tjänst på förskolor i området beskriver hur föräldrars ansträngningar blir synliga genom att barnen på förskolorna ofta har långa vistelsetider. Elin säger att: ”Detsamma gäller för de yngre skolbarnen i fritidshemmet”, alltså barnen i förskoleklass och årskurs ett.<sup>74</sup>

Att det har skett en stor nybyggnation blir synligt i den fysiska miljön men också tydlig i samtal med personal, föräldrar och barn på olika sätt. När barnen i fritidshemmet berättar om var och hur de bor och vad de relaterar det till blir det tydligt att många av barnen är nyinflyttade. Lina berättar att hon nu bor i farfars kohage:

Han sålde kohagen och dom har byggt hus där. Jag tror vi var dom första som flyttade in men en kompis från stan bor nära nu. (Fältsamtal, barn, Snäckan)

Från att tidigare varit ett område med äldre hus och åkermark har det nu skett en stor nybyggnation av framförallt enfamiljshus. Lina som tidigare bodde i lägenhet i centralorten säger: ”Det är bättre att bo i Strandberga för man får mera utrymme”. John berättar en dag när han står och skalar äpplen till mellanmålets äpplekaka:

Jag brukar inte baka hemma för jag bor i en lägenhet och har ett litet kök. Det är när jag bor hos mamma. Jag bor hos pappa varannan vecka. Pappa bor i hus och har trädgård med äpplen. (Fältsamtal, barn, Bläckfisken)

John anger som anledning till att han inte bakar när han bor i centralorten hos mamma att det är för att utrymmet är mindre, även om anledningen också självklart kan vara att Johns mamma inte tycker om att baka.

Flera föräldrar berättar att det framförallt var behovet av mer utrymme som var anledningen till att de flyttade till Strandberga. Ingen av de föräldrar jag möter talar om att det krävs ekonomiskt kapital för att flytta hit. Istället används förklaringar om miljön och behovet av större boende. Andra faktorer som beskrivs ha betydelse är ett boende med tillgång till trädgård, närhet till grönområde och samtidigt ha närheten till centralorten med den service det innebär. Lina, förälder till Oscar och Linus, berättar:

---

<sup>74</sup> För barnen i fritidshemmen jag studerar blir föräldrars arbetstider inte lika tydlig, då de har större möjligheter, då de är äldre, att gå hem själva eller följa med en kamrat hem på eftermiddagen. Många av barnen har också organiserade fritidsaktiviteter som de går till under eftermiddagen vilket gör att de avviker tidigare ifrån fritidshemmet.

## STRANDBERGA

Tidigare bodde vi i Bergkullen. Vi flyttade hit när Linus var liten och hittade ett hus här i Strandberga. Det funkas ju bra att pendla till jobbet och det är ju inte långt till affärer... sen är det ju en bra skola och omgivning för barnen. (Fältsamtal, förälder, Snäckan)

Lina beskriver i exemplet ovan att Strandberga erbjuder både ett bra boende med pendlingsavstånd till arbete och annan service samt en bra skola och omgivning för barnen. Citatet ska också förstås utifrån att Bergkullen är ett bostadsområde i tätorten med enbart hyresrätter som, enligt flera jag talar med, förknippas med dåligt rykte och sociala problem. Flytten innebär en uppgradering av boendet, från lägenhet till villa, vad gäller utrymme men kan också medföra en social uppgradering såtillvida att hon säger att Strandskolan är en bra skola och Strandberga ett bra område.

Strandberga beskrivs av personal och föräldrar som ett attraktivt och lugnt område med gott rykte. Överlag framkommer att goda relationer till grannar och upplevelsen av trygghet och social tillit är viktiga aspekter för de boende i området. Många av föräldrarna beskriver också Strandberga som ett bra område vad gäller möjligheter till fritidsaktiviteter och föreningsverksamhet. Här finns ett stort utbud för barn, unga och vuxna i relation till antal invånare och flera av föräldrarna är aktiva som tränare för barnens fritidsaktiviteter som pågår under årets alla årstider.

Situationen i Strandberga kan ses som en effekt av den planering och politik som inbegriper bostadsbyggande som utestänger vissa grupper. Bostadssegregation som vidmakthåller sociala skillnader kan i detta sammanhang beskrivas som gentrifieringsprocesser där människor med knappa ekonomiska resurser har små möjligheter att leva och bo. Omvandlingen, eller gentrifieringen av området, har därigenom inte inneburit någon social utträngning av tidigare invånare så som förekommit vid gentrifieringsprocesser i många bostadsområden i städer (jfr Hedin et al., 2012). Det är istället genom flera samverkande faktorer gentrifieringen kan sägas ha skett där bland annat politik och planering utifrån ett ekonomiskt tillväxtperspektiv framträder tydligt. Strandberga beskrivs i kommunala dokument som ett område med goda framtidsutsikter vad gäller tillväxt, vilket gynnar småföretagsamhet och handel.

### Skolan

Skolan beskrivs av rektor, pedagoger och föräldrar ha ett stabilt elevunderlag utan den sociala problematik som utmärker flera skolor i kommunen. Skolan

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

framstår som attraktiv för de boende i området. De senaste åren har antalet elever på skolan ökat kraftigt i och med inflyttning av familjer med framförallt yngre barn:

Det är ju inte så många år som den här skolan har varit en F till nio skola. I år är det väl två nior som går ut och nu kommer det underifrån med tre eller fyra årskurser. (Intervju, Elin, Strandskolan)

Antalet elever har fördubblats på 15 år och skolan har utökats med baracker för att rymma det ökade elevantalet. Kommunfullmäktige har därför beslutat att en ny skola ska byggas med plats för ett ökande antal elever. Stora delar av skolan har ett behov av upprustning. Även inomhus finns ett stort behov av underhåll och lokalerna ger ett slitet intryck. Ingen av de föräldrar jag talar med nämner emellertid behovet av upprustning. Personalen på skolan har dock synpunkter på lokalerna och skolgården:

Jag tänker på skolgården och så där. Det har ju varit sån inflyttning här, skolan har ju liksom inte hunnit med. När man projekterar på skolan så tar ju det ex antal år och det har ju varit alldeles försenat med projekteringen och det är överklaganden hit och dit. (Fältsamtal, Elin, Strandskolan)

Stora förhoppningar ställs till den nya skolan och Elin, som tycker att skolgården har stora brister säger: ”Den nya skolan, den kommer bli bättre tror jag, rent lekmässigt”. Flera föräldrar beskriver att de är nöjda med skolan. De talar om lärare som bryr sig om barnen och en skolledning som är aktiv. Charlotte, som har barn i flera årskurser på skolan, säger:

Jag tycker att det fungerar bra. Överlag är det bra lärare som tar tag i saker och är engagerade i barnen. Rektorer på skolan nu är också bra. Det är lätt att få information om studiedagar och sånt. (Fältsamtal, förälder, Snäckan)

Föräldern relaterar funktionalitet till handlingskraft, engagemang och ledning. Detta tycks också vara anledning till att föräldrar också riktar kritik mot skolan. En förälder jag talar med beskriver svårigheter i sonens klass med bristande engagemang hos läraren och stöd ifrån ledningen. Hon berättar hur hon själv tänker ta tag i det hon upplever som problem tillsammans med andra föräldrar i klassen. Pia som arbetar i fritidshemmet berättar att: ”Klassläraren är helt knäckt”. Vad det beror på framgår inte av samtalet men tydligt blir att det också finns problem här precis som på alla andra skolor.

Få elever i skolans upptagningsområde går enligt rektor i andra skolor i kommunen. Anna-Karin har bott i Strandberga i några år:

## STRANDBERGA

Jag har aldrig funderat på att välja en annan skola för mina barn, det känns inte alls aktuellt. Varför skulle jag välja en annan skola? (Fältsamtal, förälder, Snäckan)

När barnfamiljer bestämmer sig för att flytta har närhet till skolan och hur väl den fungerar många gånger betydelse för val av bostadsort. Strandskolans rykte och sociala status värderas högt av de sociala grupper som flyttar till Strandberga. Alternativ som friskolor finns inte i Strandberga och Frida, förälder till Samuel på Snäckan, berättar:

Det har funnits långt gångna planer på att starta en friskola här men så småningom visade det sig att intresset inte var tillräckligt stort för att kunna starta. (Fältsamtal, förälder, Bläckfisken)

Strandskolan är framgångsrik, och har så varit under flera år, när det gäller meritvärde i årskurs nio. Eleverna har hög behörighet till gymnasieskolor jämfört med många andra skolor i kommunen och övriga landet. Det höga meritvärdet för eleverna på Strandskolan har troligen stor betydelse för att det var svårt att få ett tillräckligt stort elevunderlag för att starta en friskola. Det har troligen också betydelse för att ytterst få väljer andra grundskolor. Etablering av friskolor har framförallt beskrivits som ett storstadsfenomen då marknaden är större där (jfr Andersson et al., 2012; Trumberg, 2011). Procentuellt sett är det få elever i kommunen som utnyttjar rätten att välja skola jämfört med större städer i landet.

Ytterligare exempel som signalerar att skolan är attraktiv framkommer i barnens berättelser. Flera av barnen i fritidshemmet har växelvis boende och några av barnen bor varannan vecka i centralorten. Då möjligheten för barnen att gå i en annan skola då finns, exempelvis i centralorten och inte innebär skillnad i resväg, kan barnens placering i Strandskolan tolkas som att föräldrarna gör ett aktivt skolval.

John, som vi mötte tidigare i texten, är ett av de barn på Bläckfisken och Snäckan som har växelvis boende och går i skolan i Strandberga. John bor i ett bostadsområde i centralorten varannan vecka hos sin mamma och varannan vecka hos pappa i Strandberga. Föräldrarna har likväl valt att John ska gå i Strandskolan. Julia bor också i centralorten. Hon bor där med sin mamma, pappa och lillasyster och reser varje dag till Strandberga där ena föräldern arbetar. Julia berättar:

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Vi har en helårsstuga här i Strandberga, fast vi har inte rinnande vatten. Vi bor där på vintern också men då har vi ett element på, men vi hämtar vatten i hinkar. (Fältsamtal, barn, Bläckfisken)

Julia och hennes familj kan på så sätt tänkas bo inom skolans upptagningsområde, det vill säga ha sin folkbokföringsadress i området trots att de har en lägenhet i centralorten. De kan på så sätt sägas ha gjort ett aktivt val av skola.

Skolan kan sammantaget beskrivas ha stor attraktionskraft utifrån sitt läge i ett område med hög social status. Ingen konkurrens från andra kommunala eller fristående skolor finns heller i området. Därmed minskar risken för ett sviktande elevantal vilket är situationen för många av dagens skolor (jfr Ambrose, 2016; Bunar, 2009).

### Barnen

Föreställningar om invånarna i Strandberga strukturerar och struktureras i tal och handling. I analysen av empirin blir det tydligt att etnicitet, ekonomiska resurser och social position sammanlänkas i talet om invånarna i Strandberga. I en intervju med två pedagoger på skolan, Erika och Elin, omtalas Strandberga som ett segregerat område. De talar om att bebyggelsen och boendeformen utgör anledningen till att det här finns få invånare med migrationsbakgrund:

På ett sätt är det ju väldigt segregerat här. Det finns inte några invandrare. Det finns liksom inte några... det finns inga sådana bostäder. Jag vet inte om det finns... några hyresrätter. Det är inte helt enkelt att komma in och så... och ha dom pengarna att man kan köpa in sig i dom husen. (Intervju, personal, Strandskolan)

Pedagogen i citatet ovan kopplar samman ”invandrare” med boende i hyresrätt och att det krävs ekonomiska resurser för att bosätta sig här. Det är möjligt att tolka pedagogernas tal om ”invandrare” som att de menar personer som nyligen invandrat utan ekonomiska resurser. Det kan också tolkas som att den symboliska innebörden i att bo i Strandberga inte innefattar att vara ”invandrare”. Kategorin invandrare ges då en position sammanlänkad med boende i hyresrätt. Det är inte uttalat vad pedagogen i exemplet ovan menar med ”invandrare” och på min fråga om det finns barn på skolan med utländsk bakgrund får jag till svar:

Ja, vi har kanske två familjer, ja du vet det är nästan ingenting och då har vi över femhundra elever. (Intervju, Erika, Strandskolan)



## STRANDBERGA

Utländsk bakgrund kan definieras på olika sätt men enligt pedagogerna finns det få elever på skolan med utländsk bakgrund. Några av barnen jag möter i fritidshemmen talar emellertid flera språk. Ett av barnen är Benjamin, som vi mötte tidigare i texten. Han berättar att han har ”hemspråk” med tre andra barn. Jag frågar om han vet några barn på skolan som talar flera språk:

Du vet Alice, hon har engelska som hemspråk och så är det Nick, han pratar spanska med sin pappa men han har inte hemspråk. (Fältsamtal, barn, Snäckan)

Benjamin kan således räkna upp fem barn utöver sig själv som är flerspråkiga. Enligt Skolverkets statistik har färre än tio av skolans 450 elever utländsk bakgrund men av samma statistik framgår också att lite mer än 60 procent av eleverna som har rätt till modersmålsundervisning deltar. På så sätt kan antalet elever på skolan med migrationsbakgrund vara fler än de två familjer pedagogerna talar om eller de som definieras som elever med utländsk bakgrund i statistik om skolan.

Skolan beskrivs av aktörerna främst genom att kontrasteras till andra skolor i kommunen. För att beskriva området, skolan och fritidshemmet ger föräldrar och personal ofta exempel som visar vad Strandberga *inte* är i relation till andra områden. Det är framförallt områden med en stor andel sociala problem som jämförs med Strandskolan. Flera av pedagogerna har arbetat eller bott i områden med skolor som beskrivs som: ”svårare” med en: ”större och annorlunda problematik” än vad som återfinns i Strandberga. I beskrivningarna nämns utöver sociala problem också andelen barn med migrationsbakgrund.

Charlotte, som arbetar på Musslan som är den fritidshemsavdelning som samarbetar med Snäckan och Bläckfisken vid öppning och stängning, beskriver skillnaden mellan Strandskolan och den skola hon tidigare arbetade på i centralorten, där de flesta av barnen bor i hyresrätt, så här:

Där jag jobbade tidigare fanns det många invandrabarn och det fanns en hierarki mellan barnen. Barnen lekte med varandra på fritiden och tog med sig sina konflikter till skolan och fritids. (Fältsamtal, personal, Musslan)

Strandberga beskrivs i exemplet ovan genom att kontrasteras till ett område med social problematik och en överrepresentation av familjer med migrationsbakgrund. Det är också ett exempel på hur den sociala kontexten avspeglas i beskrivningar av fritidshemmet. Samtidigt kan uttalandet förstås som att förklaringen till barnens konflikter förlades till faktorer utanför skolan

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

och fritidshemmet. Det vill säga barnens hemförhållanden. Ytterligare exempel på hur Strandskolan beskrivs genom att kontrasteras till andra skolor i kommunen visar sig i följande citat:

Det finns ju skolor inne i stan vad jag förstår som har upptagningsområden där det är... finns en ganska stor problematik... där etnicitet kanske spelar roll just för... Det är ett mer segregerat boende. (Fältsamtal, Birgitta, Snäckan)

Barnens bakgrund kopplat till etnicitet får betydelse för hur skolornas problematik förklaras. Beskrivningar och kategoriseringsprinciper personalen använder döljer därmed den heterogenitet som skolorna egentligen rymmer.

I exemplet ovan framträder förklaringsmodeller där upptagningsområdets etniska och sociala sammansättning får betydelse. Som jag visat i kapitlet om Stenberg så kan också medias bild av socialt utsatta områden tänkas bidra till att befästa föreställningar om dessa områden.

Med utgångspunkt i Halls (1997) diskussion om hur människor upprätthåller gränser och hur åtskillnad mellan grupper görs, kan uttalandena i exemplen ovan förstås som att pedagogerna, genom att kontrastera människor till det som ses som avvikande och annorlunda, gör en åtskillnad mellan personer med eller utan ekonomiska resurser vilket sammanlänkas med migrationsbakgrund. Talet om Strandskolan som en skola utan elever med migrationsbakgrund kan på så sätt tänkas bidra till att upprätthålla en bild av skolan som ”svensk”.

Utifrån Giddens (1984) resonemang om att strukturer utgör både möjligheter och hinder kan detta förstås som att positionen ”invandrare” inte är tillgänglig för personer med migrationsbakgrund som bor i Strandberga (jfr Hall, 1996). Det innebär dels en möjlighet för människor med migrationsbakgrund att positioneras som ”svensk” men innebär samtidigt ett osynliggörande av människors bakgrund vilket är problematiskt. En konsekvens av att osynliggöra barnens bakgrund innebär att deras möjligheter till identifikation uteblir (jfr Lunneblad, 2006). I nästa del av kapitlet riktas fokus mot hur pedagogerna i fritidshemmet organiserar verksamheten utifrån barnens olika tider, skolans organisation, personaltillgång och den nya organisationen med ”storfritids”.

### Organisatoriska villkor

På Strandskolan, genom hur arbetslagen organiseras men också genom pedagogernas arbetstider, ges inte möjlighet för samverkan mellan fritidshem,

## STRANDBERGA

förskoleklass och grundskola. Organisatoriskt så utgör personalen i alla fritidshemmen på skolan ett eget arbetslag och det finns få tillfällen till möten mellan personalen i fritidshemmet och skolans övriga personal. Tid för planering av fritidshemmets verksamhet prioriteras inte. Personalen får i sitt arbete förlita sig på möten i korridoren, tidigare erfarenheter, enskilda pedagogers kompetens och tyst kunskap om hur arbetet i fritidshemmet ska utformas.

I de fritidshem jag studerade är det endast en av pedagogerna som har en fast tjänst på heltid. Pia har utöver tiden i fritidshemmet idrott för de yngre åldrarna under den obligatoriska skoldagen. Lena, på Bläckfisken och Annika på Snäckan arbetar också under förmiddagarna i grundskolan och är då timanställda som resurs i skolklass. Övriga pedagoger börjar sin arbetsdag i och med att fritidshemsverksamheten startar på eftermiddagen. Fritidspedagogisk undervisning kan därigenom inte integreras under schemalagd tid inom grundskolans ram. Personalens arbetstider leder också till svårigheter att uppfylla andra av fritidshemmets uppdrag som till exempel att samverka med kollegor.

Pedagogerna talar om att de har en ambitiös grovplanering, där de planerat hur avdelningarna ska arbeta med ”storfritids”. De säger samtidigt att det inte finns tid att träffas så att de två avdelningarna gemensamt kan finplanera verksamheten:

Det blir mest möten i korridoren eller planeringar i stunden. Stina och jag har ju på torsdagar men annars... ja det är svårt att få till det... (Fältsamtal, Lena, personal, Bläckfisken)

Pedagogerna på Bläckfisken har planering tillsammans med Birgitta på torsdagar en timma innan verksamheten börjar. På Snäckan har Pia och Birgitta planering tillsammans fyrtiofem minuter varje vecka. Pia som även arbetar under den obligatoriska skoldagen har också enskild planering inlagd i sitt schema. Rektor förklarar varför endast tre av pedagogerna kan delta vid avdelningarnas gemensamma planering:

Schematekniskt har det inte gått att lösa så att alla kan delta i den gemensamma planeringstiden för Snäckan och Bläckfisken. (Fältsamtal, Rektor, Strandskolan)

Grundskolans verksamhet prioriteras framför uppdraget att planera och utveckla fritidshemmets verksamhet.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Under hösten försvinner emellertid många av avdelningarnas planeringar av olika anledningar. Birgitta blir till exempel sjukskriven under en längre period, personal har semester eller är hemma för vård av barn. Pedagogerna har därför inte möjlighet att varken planera eller genomföra arbetet som det är tänkt. Det får som konsekvens att personalen i sitt arbete får förlita sig på tidigare erfarenheter, enskilda pedagogers kompetens och tyst kunskap om hur arbetet i fritidshemmet ska utformas.

Viktigt för förståelsen av hur rektor organiserat personalens schema, är att det råder brist på personal med högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem. Stina som är utbildad fritidspedagog, arbetar som exempel endast 50 procent och säger att hon, när hon blev anställd, hade möjlighet att stipulera sina egna villkor för tjänsten då det var brist på utbildad personal i fritidshemmet. Av fritidshemmets sex pedagoger är det endast två som har högskoleutbildning för arbete i fritidshem.

Utöver planeringstiden med de närmaste kollegorna har personalen i fritidshemmen på skolan möte med rektor en timma i veckan. De får då information av rektor kring olika frågor som rör skolan och fritidshemmet. Pedagogerna beskriver att de genom sina veckomöten med övrig personal som arbetar i fritidshemmen på skolan, känner en sammanhållning som just fritidshemspersonal och kan driva frågor som rör fritidshemmet. I övrigt så finns ingen större samverkan med övrig personal på skolan. Elin, som inte arbetar i fritidshemmet säger när hon tittar tillbaka på de senaste två åren, när det gäller samverkan mellan fritidshem och grundskola att: "Fritids blir mer en egen ö". Hon förklarar detta med att:

Pedagogerna har ingen lätt roll, dom är inne och stöttar upp i en klass, lite hjälplärare, det finns ingen tid, ingen gemensam planeringstid med lärarna och inga platser för möten. (Fältsamtal, personal, Strandskolan)

Att samverkan brister mellan grundskola och fritidshem framkommer även när pedagogerna berättar om barnen i fritidshemmet:

En gång hade vi ett barn med diagnos men det fick vi inte reda på förrän efter ett år, fast det var aldrig några problem här på fritids. (Fältsamtal, Lena, personal, Bläckfisken)

Barn med diagnos innebär inte problem per automatik. Mellan raderna är det emellertid möjligt att tolka uttalandet som att det hade betydelse i grundskolan och att pedagogerna i fritidshemmet i sitt uppdrag att se till barns olika

förutsättningar och behov, hade haft nytta av att känna till att barnet hade en diagnos. Inte heller ges personalen möjlighet att bidra med perspektiv och erfarenheter av eleven i en annan verksamhet. Enligt skollagen ska utbildningen i fritidshemmet utgå ifrån en helhetssyn på eleven och elevens behov och det är rektors uppdrag att skapa förutsättningar för att så kan ske. Det ingår också i rektors uppdrag att verka för en jämbördighet i samverkan mellan olika personalkategorier på skolan (SFS 2010:800).

Inte heller när jag talar med andra pedagoger som arbetar i fritidshemmen på skolan beskriver de något större samarbete eller samverkan med lärare i grundskolan. Pedagoger beskriver att det framförallt handlar om att vara resurs i klassen och förmedla praktisk information om enskilda elever. De beskriver ibland att det är oklart var och hur denna information ska kommuniceras:

Jag är ju med på möten runt eleven men inte alla... jag är ju resurs i klassen. Sen om fritids får den informationen... det vet jag inte. (Fältsamtal, Annika, personal, Snäckan)

Annika, som är anställd som vikarie både i fritidshemmet och under den obligatoriska skoldagen, deltar på möten kring eleven men uppenbart är att hon inte vet hur informationen till fritidshemmet kommuniceras. I citatet är det också möjligt att utläsa att hon ser sin arbetsuppgift som resurs i klassen fränkopplad arbetet i fritidshemmet vilket kanske inte är förvånade med tanke på rådande strukturer där grundskola och fritidshem ses som två olika verksamheter. Utifrån sin position som vikarie har hon små möjligheter att förändra hur samverkan sker och hur information delges fritidshemmet. Den hierarkiska relation som råder strukturellt mellan personal i fritidshemmet och lärare i grundskolan vidmakthålls genom att personalen i fritidshemmet inte får information som berör ett av barnen i fritidshemmet vilket i sin tur undergräver deras möjligheter att arbeta som styrdokumentet stipulerar.

Fritidshemmets uppdrag att vid planering och genomförande av verksamheten samverka med andra parter i skolan och på så sätt komplettera grundskolan och förskoleklassens verksamhet innehållsmässigt och ha en helhetssyn på barnen, kommer i skymundan då det inte finns arenor för samverkan. Det omvända förhållandet ska också framhållas. Det vill säga grundskolans uppdrag att samverka med fritidshemmet med eleven i fokus, för att uppfylla nationella mål.

Skolans organisation strukturerar och struktureras återkommande i vardagen i fritidshemmet. Ett exempel på hur grundskolans tider strukturerar

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

planeringen och praktiken i fritidshemmet visar sig bland annat när pedagogerna planerar aktiviteter i fritidshemmet. Pedagogerna talar då om att barnen har kort respektive lång dag. Pia säger: ”I dag har barnen kort dag och då hinner vi göra mycket” vilket kan tyckas märkligt men Pia syftar på att barnen har kort dag i den obligatoriska skolan. Barnens tid i fritidshemmet definieras utifrån deras tid i grundskolan och strukturerar därmed fritidshemmets verksamhet. Pedagogerna i fritidshemmet bidrar på så sätt till att upprätthålla en föreställning om att fritidshemmets verksamhet är underordnad grundskolans genom att tala om och definiera tiden i fritidshemmet utifrån barnens tid i grundskolan.

Ytterligare exempel på hur kommunikationen mellan grundskola och fritidshem brister men också vilka konsekvenser detta får är följande situation ett exempel på. Exemplet visar hur aktörerna i tal och handling bidrar till att upprätthålla och reproducera föreställningar om dominansförhållanden mellan personal i fritidshem och grundskola:

Stina kommer tillbaka till avdelningen efter att ha varit i skolans gemensamma personalrum. Hon berättar för Lena att det finns tårta och godis där och undrar om hon fått information av rektor att det bjuds på tårta i personalrummet, då hon själv inte fått det. Lena går iväg för att se om hon fått mail om detta och återkommer sedan och säger att det inte verkar vara någon i fritidshemmet som fått denna information. Stina säger: ”Det är så det brukar vara”. (Fältanteckningar, Bläckfisken)

För att förtydliga så berättar Lena om en händelse vid en julavslutning då de kommit till matsalen:

När vi kom dit var all smörgåstårta slut och det låg några böcker i en hög som vi fick välja på. Senare fick vi höra att det hade varit fint dukat med en bok på varje plats för lärarna. Det låg några böcker i en hög som var kvar som vi kunde ta. (Fältsamtal, personal, Bläckfisken)

Pedagogerna är överens om att fritidshemmet sätts på undantag när det gäller gemensamma aktiviteter som avslutningar och firanden. När jag senare går ut i personalrummet träffar jag Kalle som är ämneslärare för äldre elever i grundskolan. Han står och diskar och säger:

Jag tycker att det är viktigt med sammanhållningen på skolan och gemensam fredagsfika så jag slog på stort och köpte tårta idag. (Fältsamtal, personal, Strandskolan)

Pedagogerna i fritidshemmet är inte med på listan för ”fredagsfika” vilket är begripligt med tanke på att det står framdukat från klockan nio på morgonen och flera av de som arbetar på Snäckan och Bläckfisken börjar sin arbetsdag efter den obligatoriska skoldagens slut. Pedagogernas arbetstider och gemensam kunskap om rådande strukturer där fritidshemmet har en underordnad position leder till att pedagogerna tolkar situationen som ytterligare ett exempel på den status och position som fritidshemmet och dess personal har i skolstrukturens kulturella schema. Aktörerna i situationen ovan återverkar, genom tal och handling, på strukturerna och bidrar på så sätt till att upprätthålla och reproducera en praktik, eller socialt system, där fritidshemmet har en underordnad position.

### Lokala villkor

Fritidshemmets uppdrag att erbjuda omsorg då vårdnadshavare arbetar eller studerar, innebär att det krävs stor flexibilitet när det gäller barnens tider. Personalen anpassar sig till rådande villkor och strävar efter att hitta former för närvarokontroll men detta försvåras då barngruppen till stor del är ny för dem och barnen dagligen har ändrade vistelsetider. Arbetet försvåras också av att barn glömmet att tala om att de går i väg med kamrater eller inte ska vara i fritidshemmet. De stora barngrupperna i relation till få pedagoger innebär att fritidshemmet får en funktion som ”förvaring” där tillsyn av barnen blir pedagogernas huvudsakliga uppgift (jfr Andersson, 2013; Löfdahl, 2010; Saar et al., 2012; Strandell, 2013).

Från att tidigare varit två fritidshemsavdelningar samarbetar nu Bläckfisken och Snäckan. Barnen i fritidshemmen kan röra sig fritt i de tidigare avgränsade avdelningarnas lokaler och pedagogerna samverkar kring dagliga aktiviteter, eller ”stationer” som barnen kan välja att delta i.<sup>75</sup> Barnen har på så sätt tillgång till fler rum, fler pedagoger och kamrater men också tillgång till mer material som spel, pussel med mera. Det får också som konsekvens att pedagogerna har större ytor att ha uppsikt över.

Grupperna i fritidshemmen på skolan organiserades om inför hösten som en konsekvens av att grundskolan, som tidigare haft åldersblandade klasser i de

---

<sup>75</sup> På det tidiga stationspasset mellan klockan ett och två finns olika aktiviteter inlagda och barnen kan då välja att till exempel måla, baka eller gå på utflykt. De dagar barnen slutar halv tre finns det efter mellanmål ”stationstid” inlagt fram till klockan fyra, med valbara aktiviteter. Barnen kan då välja mellan högläsning, fritidsympa, pingisturnering eller bakning.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

lägre åldrarna, nu övergått till åldershomogena klasser. Linnea, klasslärare i årskurs två berättar:

Halva gruppen gick tillsammans i förskoleklassen och det kom sex nya barn i årskurs ett och denna hösten har det varit ännu fler förändringar. (Fältsamtal, personal, Strandskolan)

För personalen i fritidshemmet innebär omorganisationen att det är många nya barn att lära känna. Då barnen i fritidshemmen har morgonomsorg i ett annat fritidshem träffar personalen oftast inte barnen i fritidshemmen förrän efter den obligatoriska skoldagens slut. Detta får som konsekvens att det är svårt för dem att lära sig alla barns namn. Ett illustrativt exempel på detta är hur Stina i mitten av terminen säger till Lena: ”Nu har jag snart lärt mig alla namnen”. Det försvårar också kontrollen av vilka barn som är närvarande.

Närvarokontroll av barnen är ett ständigt återkommande samtalsämne bland pedagogerna. Stina säger en dag lite skämtsamt, när hon letar efter ett barn som enligt schemat har tid i fritidshemmet men inte är närvarande:

Det är det det går ut på... att springa och jaga barn och räkna barn. (Fältsamtal, personal, Bläckfisken)

Återkommande i personalens beskrivningar av fritidshemmets uppdrag och personalens uppgift är ord som: ”barnpassning”, ”kolla listor” och ”räkna barn”. För mig blev det också tydligt att närvarokontroll hade stor betydelse, då jag på Strandskolan, till skillnad från de andra skolorna, skulle anmäla min närvaro på expeditionen eller maila för att de skulle veta att jag fanns i huset under dagen. Det bör också ses i ljuset av att det i media, men också på skolans hemsida, vid denna tid, återkommande rapporteras och varnas för misstänka bilar som cirkulerat i området men även incidenter i kommunen där barn blivit utsatta för försök till bortförande.

Personalens, men också föräldrars behov av en säker uppsikt över vilka barn som gått hem eller är kvar i fritidshemmet gör att personalen lägger stor vikt vid närvarokontroll. Personalen brukar dagligen samla barnen när de slutat skoldagen och ha upprop. Ofta händer det dock att antalet närvarande barn inte stämmer med antalet barn på närvarolistorna:

Ofta uppstår det oklarheter kring vem som är närvarande, vem som har gått hem eller om det är okej med föräldrarna. Det händer att barn glömmet att tala om att de inte ska vara i fritidshemmet trots att de har tid enligt sitt schema. (Fältsamtal, Pia, Snäckan)



## STRANDBERGA

Pedagogerna ringer därför ibland vårdnadshavarna för att kontrollera att de är införstådda med att barnen går hem själva eller till varandra. Det ger även upphov till diskussioner bland personalen om hur de ska förhålla sig till att barnen vill ringa hem under eftermiddagen då de vill följa med varandra hem till exempel. En regel om att planera morgondagens aktiviteter och ha med intyg hemifrån har därför införts. Personalen i fritidshemmet är emellertid flexibla vad gäller regeln om intyg:

Två pojkar pratar med Stina och vill gå hem tillsammans. Stina säger: ”Vi har ju pratat om detta. Man måste bestämma det dagen innan och ha lapp med sig”. Pojkarna protesterar och säger att de ska göra det nästa gång. Stina säger sedan okej. (Fältanteckningar, Bläckfisken)

Vid flera tillfällen blir det tydligt hur barnen kringgår reglerna, men också hur systemet med intyg används som ett medel för att kringgå föräldrars regler. En dag kommer en förälder för att hämta sitt barn och barnet är inte närvarande. Det visar sig att barnet lämnat en lapp från föregående vecka:

Jag kollade inte datum på lappen och det visade sig att hon skulle vara på fritids idag. (Fältsamtal, Emma, personal, Bläckfisken)

Andra strategier barnen använder för att kringgå reglerna är att de hänvisar till pedagogerna på den andra avdelningen. Pia kommer en dag in på Bläckfisken och går fram till Stina och frågar om Carl och Eric pratat med henne: ”Dom sa att dom pratat med någon inne på Bläckfisken”. Det visar sig senare att så inte var fallet.

De två fritidshem jag studerar har tillsammans nittio barn inskrivna vilket är högre än genomsnittet i landet. I kommunens redovisning från barn- och utbildningsnämnden konstateras att det i fritidshemmen innevarande år varit en överinskrivning med fler än tio barn per grupp sett till tilldelad budget. Detta är möjligt då det inte är reglerat hur stor en grupp med barn i fritidshemmet kan eller bör vara. Tillsammans med en ökning av barnens vistelsetider och större grupper har kraven på pedagogerna ökat och flertalet av pedagogerna uttrycker att de inte hinner erbjuda den verksamhet de skulle vilja.

Lena berättar att det framförallt är på loven de hinner sitta ner och prata eller spela spel med barnen. Under lovdagar i fritidshemmen är det vid de tillfällen jag närvarar, få barn i fritidshemmet. Under höstlovet är det som exempel en av dagarna 28 barn anmälda till lunch på fyra avdelningar som slagits ihop. Av de anmälda barnen är det 19 som närvarar.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Vid ett tillfälle, strax innan höstlovet, då några barn vill ha hjälp med att ta fram reglerna till ett brädspel vill de att Lena är med och spelar. Lena säger till barnen, samtidigt som hon vänder sig till mig:

Vi kan spela på lovet. Vi har inte jättemycket barn så vi kan göra roliga saker. Förra julen var det lite barn, då spelade vi hela tiden. (Fältsamtal, personal, Bläckfisken)

Lena betonar *roliga* saker och berättar sedan hur hon och barnen under förra jullovet spelade ”Risk”.<sup>76</sup> Gunnel konstaterar:

Det är sällan vi hinner vara med och spela spel eller vara med i barnens lekar varken inne eller ute. Det är egentligen bara när vi har stationerna och på loven. Det har blivit mer av kontroll och säkerhet och mindre tid för barnen. Man hinner inte sitta med dom nu. (Fältsamtal, personal, Snäckan)

Ovanstående uttalande kan förstås i ljuset av de stora barngrupperna men också utifrån att tillvaron generellt i samhället har blivit mer inriktat på att kontrollera, vilket lett till ett allt större fokus på säkerhetsaspekter (jfr Beck, 2004) både i fritidshem, förskola och grundskola.

Resultaten i denna studie ligger i linje med vad en stor del av tidigare forskning visar. Fritidshemmets uppgift främst blir att tillgodose barns och vårdnadshavares behov av tillsyn. Mycket av personalens tid i fritidshemmet läggs på att säkerställa vistelsen för barnen istället för att interagera med barnen (Andersson, 2013; Dahl, 2014). Låg personaltäthet tillsammans med krav på en god tillsyn och säkerhet, beskrivs begränsa pedagogernas möjligheter att till exempel erbjuda fler vuxenorganiserade aktiviteter (Boström & Augustsson, 2016; Falkner & Ludvigsson, 2016).

### Pedagogisk praktik

Som ett led i att implementera idén om ”storfritids” har fritidshemmen gjort en grovplanering med ”stationer” och erbjudanden av olika aktiviteter varje dag. I tamburen på båda avdelningar finns de stationspass som ordnas beskrivna och väl synliga för barn och föräldrar. Men det sker ständigt avvikelser. Pedagogerna i fritidshemmen beskriver att den pedagogiska planeringen ofta får stå tillbaka på grund av brist på personal, brist på tid för att planera olika aktiviteter och det stora antalet barn som har olika tider i fritidshemmet. Under fältarbetet blev

---

<sup>76</sup> Risk är ett brädspel för två till fem deltagare där målet är att ta över världen med hjälp av sina arméer.

det också tydligt att det var enskilda pedagogers insatser, intressen och kompetenser som var avgörande för vilka aktiviteter som blev möjliga för barnen:

Det är till exempel alltid jag och Lena som är ansvariga för idrotten. Stina brukar baka eller fixa mellanmål med barnen. Många gånger faller det ju för att någon är borta men vi brukar försöka ha åtminstone några stationer. (Fältsamtal, Pia, Bläckfisken)

Aktiviteter knyts till enskilda pedagoger vilket kan förstås som ett sätt att skapa rutiner och på så sätt ha en viss kontroll och förutsägbarhet i verksamheten. När personal är frånvarande, vilket kan beskrivas som kritiska händelser, utmanas personalens vardagliga rutiner. När Birgitta plötsligt blir sjukskriven försvinner till exempel skogsutflykten som valbar aktivitet.

Ytterligare exempel på att personalens kompetens och intressen styr, men också deras möjligheter att planera tillsammans, blir tydligt när storsamling med körsång planeras av Stina och Lena på Bläckfisken. Den införs då varannan vecka därför att Stina är ledig varannan fredag.

Antalet barn i relation till antalet pedagoger har också betydelse för hur personalen resonerar om vilka aktiviteter som kan erbjudas. Pedagogerna beskriver att det stora antalet barn i fritidshemmet gör att de inte kan ha vissa planerade aktiviteter om få väljer att delta:

30 barn sitter i Snäckans största rum och väntar på att samlingen ska börja eftersom alla barn ännu inte anlänt. De småpratar med varandra och pedagogen som håller i samlingen väntar på att barnen ska bli tysta. De pedagoger som är närvarande uppmanar barnen flertalet gånger att sitta still och vara tysta. Efter tio minuter säger pedagogerna som håller i samlingen: ”Ni är här för att ni ska ha roligt och trevligt... lära er. Vi har inte roligt nu”. Fler barn anländer till samlingen och så småningom startar uppropet och barnen får välja mellan de aktiviteter som är planerade denna dag. Pedagogen berättar om reglerna för idrotten och säger: ”Alla som vill får gå”. Inga barn räcker upp handen och pedagogerna fortsätter ställa samma fråga: ”Nu frågar jag för tredje gången: Vilka vill gå på fritidsjympa? Fyra stycken? Då blir det inget, jag vill ha minst åtta”. (Fältanteckningar, Snäckan)

Att gå iväg med fyra barn innebär att övrig personal blir ansvarig för majoriteten av barngruppen vilket inte fungerar. Denna dag blir det därför ingen idrott då det är för få barn som är intresserade.

Precis som i Stenbergas samlar personalen ett stort antal barn på en liten yta, för att bland annat organisera eftermiddagens aktiviteter. Konsekvensen av att samla alla barn i ett rum är att det blir en hög ljudnivå och svårt att organisera,

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

vilket medför att pedagogerna blir frustrerade och kommer med tillrättavisningar. Pia beskriver fritidshemmets storsamlingar som: ”stökiga och röriga”. Birgitta kommenterar samlingarna med: ”Det är omöjligt att ha stormöte eller samling med 50 barn”. Trots att personalen beskriver att det är svårt att genomföra samlingar med 50 barn fortsätter de med detta. Uttalat är att samlingarna syftar till att skapa samhörighet och gemenskap mellan barnen på de två avdelningarna. Konsekvensen blir istället att samlingarna blir ett tillfälle då barnen ska träna sig i att sitta stilla, vara tysta och lyssna på den pedagog som talar.

I fältanteckningarna finns flera exempel på hur målet med att ha stationer och implementera en ny organisation blir överordnat uppdraget att erbjuda en verksamhet som är rolig och stimulerande utifrån barnens intressen. Följande situation är ett exempel på hur pedagogerna har som ambition att fullfölja sin planering trots att barnen har andra planer och önskemål. Bakgrunden är att personalen bestämt att fritidshemmet ska delta i en pepparkakshustävling och denna dag finns pepparkaksbakning som en av flera aktiviteter barnen kan välja. Under samlingen är det emellertid inget av barnen som räcker upp handen för att delta:

Flera av barnen kommenterar högt att de inte vill baka pepparkakshus. En av pedagogerna säger då: ”Dom här kommentarerna vill jag inte höra ... dom är onödiga. Det betyder inte att man måste baka”. ”Vi vill julpyssla” kommenterar några av barnen. Till slut räcker tre barn upp handen och aktiviteten med att baka pepparkakor genomförs av en pedagog från varje avdelning tillsammans med tre barn. (Fältanteckningar, Snäckan)

Situationerna i exemplen går att relatera till det dilemma som uppstår då verksamheten ska vara meningsfull och följa styrdokumentens intentioner samtidigt som den ska vara frivillig (jfr Hjalmarsson, 2013; Holmberg & Börjesson, 2015). Det som blir tydligt är emellertid att vissa aktiviteter genomförs och andra inte. En förklaring kan vara att personalen, såsom Lunneblad (2006) visar, ser firandet av högtider som jul, påsk och lucia som etablerade inslag i verksamheten och därför inte ser andra handlingsalternativ. En annan förklaring kan vara att just denna aktivitet, att baka ett pepparkakshus och delta i en tävling kan tänkas ha större legitimitet jämfört med att gå till idrottshallen med ett fåtal barn.

Personalens beskrivningar av verksamheten i fritidshemmet kan jämföras med de resultat Seland (2009) fann i sin studie av storarbetslag i förskolan, där till exempel två avdelningar slås ihop till en storgrupp (jfr Pramling Samuelsson

et al., 2015b). Syftet är ökade möjligheter till flexibilitet vad gäller personalresurser och ökade möjligheter för barnen till fler aktiviteter och kamrater. Samtidigt är det svårare att få överblick över gruppen och antalet relationer att förhålla sig till blir för både barn och vuxna många. Tydligt blir dock att de stora barngrupperna i relation till antalet pedagoger upplevs som ett dilemma för personalen i fritidshemmen i Strandberga.

Verksamheten i fritidshemmen Snäckan och Bläckfisken kan vid en första anblick framstå som det Skolinspektionen (2010) i sin rapport beskriver som dåligt planerad och ostrukturerad, där brist på kännedom om uppdraget och för lite planeringstid har stor betydelse. Jag vill med exemplen ändå visa att det är ett flertal faktorer som inverkar på den sociala praktik som tar form.

## Sociala relationer mellan personal, föräldrar och barn

Skolans organisation av klasser, personalens arbetstider och den nya organisationen med ”storfritids”, där barngruppen till stor del är ny för pedagogerna, har stor betydelse för de sociala relationerna mellan vuxna och barn i fritidshemmet. Ett stort antal relationer att förhålla sig till minskar möjligheterna till nära relationer mellan personal, föräldrar och barn.

Få tillfällen då personalen träffar barnens föräldrar och ett stort antal barn i gruppen försvårar kommunikationen dem emellan och leder till att personalen hamnar i situationer som av föräldrarna tolkas som bristande ansvar eller intresse. Det kan till exempel handla om att föräldrar tycker att pedagogerna inte har tillräcklig uppsikt över barnen. Victoria, förälder till Leonora på Snäckan berättar:

När jag kom för att hämta Leonora hittade jag henne inte och när jag sen frågade personalen var hon var visste hon inte vem jag var förälder till, eller vem Leonora är och inte heller var hon befann sig. Det känns inte bra att dom inte har koll. (Fältsamtal, förälder, Snäckan)

Den omvända situationen förekommer också, det vill säga att personalen beskriver att föräldrar kommer för att hämta sitt barn utan att presentera sig. Likaså att föräldrar inte tar förväntat ansvar, till exempel genom att följa fritidshemmets regler om att ha intyg från vårdnadshavare vid förändrade tider.

Pedagogerna ska lära sig namnen på barnen på den egna avdelningen. De bör även kunna namnen på barnen på den andra avdelningen då de nu

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

samarbetar. De förväntas också känna igen föräldrarna och koppla ihop dem med rätt barn. Med 90 barn att lära känna minskar möjligheterna till goda relationer mellan aktörerna i fritidshemmet. Som jag visat tidigare i kapitlet beskriver personalen att de inte har tid att sitta ner med barnen och att det tar tid att lära sig namnen på alla barn. Detta är inte ovanligt i dagens fritidshem och Andersson (2013) visar till exempel i sin avhandling att många pedagoger i fritidshem beskriver att de inte hinner med det sociala relationsarbetet i fritidshemmet som en konsekvens av stora barngrupper och förändrade arbetsuppgifter.

Pedagogerna beskriver emellanåt en ambivalens till föräldrasamverkan. De berättar att föräldrarna har synpunkter på fritidshemmets regler, innehåll och hur verksamheten ska utformas. Som exempel så säger Pia efter ett föräldramöte då personalen bland annat presenterat *Trivselseprogrammet*, som introducerats på skolan och i fritidshemmet, att pedagogerna var: ”lite oroliga att föräldrarna skulle protestera mot röstningen av trivselledare”.<sup>77</sup>

Det finns ju en hel del föräldrar som brukar vara kritiska men det gick bra.  
Vi la fram det på ett bra sätt. (Fältsamtal, personal, Snäckan)

Ovanstående citat kan ses som ett exempel på att personalen gör avvägningar när de ska informera föräldrarna om verksamheten. Detta förklaras bland annat med att föräldrar ibland upplevs som krävande eller kritiska. Personalen hamnar också ibland i diskussioner med föräldrar när det gäller barnens vistelsetid i fritidshemmet. Ett exempel på det är önskemål från flera barn och föräldrar om att barnen ska få vara kvar i fritidshemmet fram till mellanmål för att sedan åka med skolbussen hem. Majoriteten av barnen i fritidshemmet bor på gångavstånd till skolan men flera åker också skolskjuts och de dagar barnen har tid i fritidshemmet har de inte, enligt kommunens regler, rätt att åka skolskjuts efter den obligatoriska skoldagens slut:

Flera föräldrar vill att barnen ska vara kvar i fritidshemmet när dom slutar tidigt i skolan så att dom kan åka hem med den sena skolbussen. (Fältsamtal, Lena, Bläckfisken)

Lena förklarar att hon vid flera tillfällen nekat barn att vara i fritidshemmet en kortare tid för att sedan ta den sena skolbussen, vilket resulterat i att vårdnadshavare gått vidare med sitt missnöje till rektor. Madeleine, som

---

<sup>77</sup> Två barn röstas fram utifrån vissa kriterier av sina klasskamrater till ”trivselledare”. Barnen utbildas och lär sig lekar som ska organiseras på vissa raster och i fritidshemmet.

ifrågasatt dessa regler, berättar att hon talat med personalen och varit i kontakt med rektor:

Dom svarade att det är en försäkringsfråga. Barnen är inte försäkrade och dom kan inte låta föräldrarna ta detta ansvar. Självklart kan jag ta ansvar för när mitt barn ska gå hem. (Fältsamtal, förälder, Snäckan)

Pedagogerna i fritidshemmet hamnar på så sätt i en konflikt mellan föräldrars önskemål om att barnen ska få vara kvar i fritidshemmet och de regler som gäller för skolskjuts i kommunen. Barns och föräldrars åsikter och önskemål får betydelse för hur personalen agerar. Personalen har att förhålla sig till kommunens regler men är ambivalenta:

Barnen ska ju träna sig i att vara hemma själva och då är det ju bra att börja med en kort stund. (Fältsamtal, Birgitta, personal, Snäckan)

Ett exempel på att fritidshemmets regler och barns och föräldrars behov av omsorg innebär en konflikt för fritidshemmets pedagoger är följande situation:

Det är närvarokontroll utanför matsalen innan mellanmål. Alla barn står på ett långt led. Mats, vikarie på Snäckan, står vid entrén till matsalen och fyller i närvarolistan. Lena står längst bak i ledet och ropar till Mats: "Felicia har gått hem. Hon tar skolbussen med sin syster". Mats svarar: "Men det står 16.30" och får till svar av Lena att: "Det är okej". (Fältanteckningar, Strandskolan)

Lena berättar senare att fritidshemmet har en överenskommelse med vårdnadshavarna att Felicia får gå hem själv om hon säger till personalen i fritidshemmet:

Det finns en överenskommelse med föräldrarna och jag skulle inte vilja ha den diskussionen om vi skulle neka henne att gå hem för att vi har ett ansvar. (Fältsamtal, Lena, personal. Bläckfisken)

Lena väljer att följa förälderns önskemål och hamnar därigenom i en position som medger att föräldern får tolkningsföreträde vad gäller regler för skolskjuts och barnets vistelse i fritidshemmet. Hon underordnar sig föräldrarnas önskemål snarare än att hålla fast vid gällande regler, vilket utifrån Giddens (1984) kan beskrivas som en kamp om makt.

Föräldrars inflytande och närvaro strukturerar och struktureras i den sociala praktiken i fritidshemmet. Detta kan förstås som en maktkamp om vem som har rätten att definiera vad som är barnets bästa när det gäller vad som är fritidshemmets uppdrag. Analytiskt kan detta förstås som att föräldrarna i

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Strandberga har större auktoritativa resurser i relation till personalen i fritidshemmet (Giddens, 1984). Detta kan kopplas till resurser i form av utbildning och position i samhället. Det går också att förstå utifrån fritidshemmets uppdrag att tillgodose barnomsorg och att det då är vårdnadshavare och barn som kommer i första rummet. En jämförelse kan göras med Johanssons studie från 1984 som visar att de förväntningar fritidspedagogerna i studien upplevde från föräldrar var särskilt viktiga. Föräldrarna beskrivs som de egentliga uppdragsgivarna, då föräldrarna värderar pedagogernas arbete utifrån hur detta påverkar det egna barnet. Fritidshemmets uppdrag blir då att komplettera hemmet i första hand. Situationen i Strandberga överensstämmer samtidigt med tidigare forskning om fritidshem som visar att förutsättningarna för att utveckla goda sociala relationer i verksamheten förändrats till det sämre i takt med att barngrupperna ökat.

En intressant parallell kan dras till Holmqvists (2015) studie om livet i *Djursholm, Sveriges ledarsambälle*. Holmqvist beskriver hur personal i skola, förskola och fritidshem av föräldrarna får en funktion som en sorts servicepersonal som ska möjliggöra, men inte sätta hinder för barn och föräldrars studieinriktade framtidsvisioner. Pedagogerna i Strandberga slipper å ena sidan den sociala problematik som kan finnas i andra skolor, men å andra sidan finns en förväntan från föräldrar med auktoritativa resurser som kan göra det svårt att argumentera emot dem.

## Normer och värden

Intresset riktas i följande avsnitt mot hur barn och vuxna på olika sätt och i olika sammanhang bidrar till att upprätthålla fritidshemmets normer och regler. Barnens förmåga att fungera socialt blir påtaglig och på olika sätt framkommer att det är viktigt att ha ett vårdat språk och visa respekt för andra.

I olika sammanhang uttrycks fritidshemmets och skolans regler och hur barnen förväntas vara och agera i dessa. Pedagogerna, men också barnen, påminner varandra om hur reglerna i fritidshemmet ska efterföljas, det vill säga en sorts kollektiv självreglering. Det är uttalade regler som att inte springa inomhus, ta av ytterskor i tamburen, inte prata med mat i munnen eller ha armbågarna på bordet vid mellanmålet. Själv blir jag vid åtskilliga tillfällen uppmärksammas av barnen, på att jag sitter med armbågarna på bordet, vilket inte är tillåtet. Skolans ordningsregler finns också uppsatta överallt i lokalerna:



## STRANDBERGA

Vi tolererar inte våld. Vi accepterar inte skojbråk. Vi är snälla och respekterar varandra. Vi använder ett vårdat språk. Vi håller skolan hel, ren och fin.<sup>78</sup>

Att använda ett vårdat språk framstår som centralt och viktigt. Linnea klasslärare i årskurs två berättar att det under den obligatoriska skoldagen ibland är problem att barnen vill påminna och rätta varandra när det gäller språk och uppförande:

Ibland kan det störa lektionerna att dom vill rätta varandra... och ta bort fokus ifrån viktigare saker. Vi har pratat om det i klassen. (Fältsamtal, personal, Strandskolan)

Vid flera tillfällen hör jag hur de vuxna påminner barnen om ett korrekt språk. Vid andra tillfällen är det mer uttalat. Ett exempel på detta är följande situation där Stina går fram till några barn som sitter och leker med bilar:

Stina vill att Andreas, som har ett stort antal bilar jämfört med de andra, ska dela med sig av bilarna och säger: ”Man ska leka tillsammans”. Andreas samlar ihop några av bilarna och svarar: ”Jag ska i alla fall ha domma”. Stina: ”Vad är domma?” varpå Andreas snabbt säger: ”Jag ska i alla fall ha *desså*”. (Fältanteckningar, Bläckfisken)

Andreas korrigerar sitt språk även om det inte är uttalat av pedagogen. Vikten av att ha ett vårdat språk är därmed påtagligt närvarande. I situationen ovan görs inte bara det tilltalade barnet uppmärksam på vikten av ett vårdat språk. Kamraterna runtomkring blir också medvetna om vilket beteende och språk som förväntas. Barnen i fritidshemmet har att förhålla sig till de rutiner, regler, normer och värden som finns uttalade men också uttalade. Samtidigt är de också delaktiga i att upprätthålla dessa strukturer. Detta blir också tydligt de gånger någon bryter mot rådande normer.

Situationen nedan är ett exempel på hur barnen genom tystnad och blickar visar att en kamrats ordval är något som förvånar och ses som avvikande. Vid

---

<sup>78</sup> Sista meningen, om att hålla skolan ren och fin står i stark kontrast till de lokaler där Bläckfisken och Snäckan har sin verksamhet. Många av fritidshemmets möbler har sett sina bästa dagar. Gardinstängerna bågnar, gardinerna är i olika kvalitéer och mönster och på väggarna finns hål i väggen från tidigare skåp och hyllor. I Snäckans största rum står en gammal soffa från Ikea i svart manchester, bredvid står två gamla skolbänkar i trä och i hörnet mot klassrummet står en gammal ”Billy bokhylla”. Stolarna vid bordet är alla av olika modeller och möblerna i övrigt ser ut att vara i olika träslag. Det enda som ser ut att vara inköpt till avdelningen är den stora mattan som de brukar ha samling på. Detsamma gäller för Bläckfisken. Också här består möblemanget av slitna fåtöljer, ett gammalt furubord och bokhyllor i olika dimensioner och träslag.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

detta tillfälle sitter några barn på den stora mattan inne på Bläckfisken och leker med lego:

Tre av barnen bygger tillsammans på en legoplatta och två av barnen kommenterar vad de gör: ”Min bil står här”, ”Åh vi bygger upp” ”Får jag bo med dig?”. Plötsligt säger ett av barnen: ”Jävla kuksugare”. De andra barnen tittar upp, leken avstannar och barnen sitter tysta. Barnet som sagt detta säger då: ”Ibland säger tjuvar så till polisen. Ibland säger dom snutar”.  
(Fältanteckningar, Bläckfisken, Strandskolan)

Genom sina handlingar bekräftar barnen i sin lek de normer och värderingar som är rådande. Samtidigt blir det också tydlig att barnen förväntas reglera sig själva genom fritidshemmets outtalade regler.

Ett exempel på vikten av att visa respekt för barn och vuxna blir tydligt i klassrummet som fritidshemmet har tillgång till under eftermiddagarna. På barnens bänkar sitter inplastade lappar med utvecklingsmål barnen ska uppnå. Två av barnen i klassen har fått sociala utvecklingsmål till skillnad från resten av klasskamraterna som fått ämnesrelaterade mål. På de andra barnens bänkar finns mål som till exempel forma små bokstäver, subtraktion ett till tio, addition noll till tio, träna läsning och så vidare. På Olivias bänk står: Respektera klasskamrater och vuxna. I ett samtal med klassläraren frågar jag om lapparna som sitter på barnens bänkar och hur det kommer sig att endast två av eleverna fått sociala utvecklingsmål. Hon svarar:

Vi diskuterade detta på utvecklingssamtalet och mamman tyckte att det skulle vara med. Jag var själv tveksam men skrev ändå upp det. (Fältsamtal, Linnea, Strandskolan)

Samtidigt som Olivia ständigt blir påmind om att hon inte är bra på att visa respekt för andra blir det också synligt för andra som befinner sig i klassrummet. Det vill säga alla de andra barnen i fritidshemmet. Läraren säger också att hon hade betänkligheter vad gäller detta utvecklingsmål, vilket visar att läraren till viss del är medveten om att framskrivningen kan skapa en position som bidrar till att stigmatisera Olivia, men hon bidrar ändå aktivt till att göra detta. Situationen är också ett exempel på det som lyftes tidigare i kapitlet om de sociala relationerna mellan skola och vårdnadshavare och hur personalen beskriver att det ibland är svårt att argumentera emot föräldrarna.

Flera studier (Andreasson, 2007; Asp Onsjö, 2006; Bartholdsson, 2008; Sivenbring, 2016) visar vilka konsekvenser normaliserande tekniker kan få för elevers identitetsskapande. Känslan av att bli bedömd är ständigt närvarande

(Sivenbring, 2016). Det bidrar också till att skapa positioner organiserade kring föreställningar om normalitet och avvikelse (Börjesson & Palmblad, 2003). I pedagogernas samtal i vardagliga situationer framträder barn som opponerar sig och gör motstånd på olika sätt. Barn definieras som ”speciella” och konstrueras som ”barn som stör ordningen” och har svårigheter att läsa av koder och tolka det sociala spelet. Det är barn som skapar oordning i gruppen och bryter mot regler och normer på olika sätt. Personalen talar om: ”flickan som slåss”, ”barnet vars pappa är på ’semester’” och ”barn som ifrågasätter regler” som både barn och pedagoger försöker upprätthålla. En reflektion jag gör är att flera av de barn som definieras som ”speciella” har, olika neuropsykiatriska diagnoser eller är under utredning.

Strandskolan, som har en hög andel föräldrar med eftergymnasial utbildning, låg andel personer med försörjningsstöd och få elever med utländsk bakgrund enligt Skolverkets definition, får en lägre andel resurser jämfört med till exempel närliggande skola. Mindre ekonomiska resurser blir, enligt rektor, bland annat synligt i tilldelning av rektorstimmar, stöd för enskilda elever och besparingar på vikarier. Pedagogerna säger att det främst får konsekvenser för de barn som är i behov av extra resurser. Genom att då koppla svårigheterna till individuella faktorer hos barnen är det möjligt att visa på behovet av mer resurser. Erika berättar:

”Överlag i kommunen är det ett tryck på att barnen snabbt ska få en diagnos”  
(Intervju, personal, Strandskolan)

Forskning ifrån både förskola och grundskola visar att andelen barn i behov av särskilt stöd ökat det senaste decenniet (Skolverket, 2011d). Likaså har diagnosticeringen av barn i behov av stöd ökat. Lutz (2009) visar som exempel i sin studie hur personal i förskolan använder medicinska och biologiska förklaringar till barns svårigheter. För att uppnå legitimitet i ansökningarna används psykiatri och medicinska diagnoser. Av Isakssons (2009) studie framgår att det finns en stark tilltro, bland både personal och föräldrar, att en diagnos utgör ett viktigt instrument för att få tillgång till stödinsatser i skolan.

Det medför emellertid att de barn som på olika sätt faller utanför de regler och normer som är rådande stigmatiseras. En individualpsykologisk förklaringsmodell struktureras genom aktörernas handlingar i fritidshemmets vardag och detta blir tydligt i olika sammanhang.

Som exempel så har skolan köpt in ett aktivitetsprogram som används på rasterna under skoldagen. Detta implementeras under fältstudien i

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

fritidshemmet. Aktivitetsprogrammet syftar enligt programbeskrivningen till att förebygga konflikter, kränkningar och mobbning. Två barn i varje klass röstar fram utifrån vissa kriterier av sina klasskamrater till "trivselledare". Barnen utbildas och lär sig lekar och är sedan ansvariga för att leda och få med kamrater på lekar och aktiviteter på skolgården. Nomineringen av barn sker enligt en manual där klassläraren beskriver för barnen hur de ska tänka när de röstar på vem som ska bli trivselledare. En konsekvens blir att barnen styrs att fundera över negativa egenskaper hos sina klasskamrater. Andrea på Snäckan berättar:

Alla barn fick sitta ner och tänka och sen när man hade tänkt skrev man ner det på en lapp. Man skulle tänka på att den skulle vara snäll och vara duktig på att fråga om nån vill vara med. Den ska inte vara dum och inte säga du är för kort. Olivia är ingen bra trivselledare för hon är lite kaxig och hon är inte så bra. Hon är inte duktig på att fråga och hon bryr sig nästan bara om sig själv. "Tycker du den här personen du väljer är snäll" sa fröken och då kunde jag inte välja några... Albin, Olivia... Estelle... Hon är inte så duktig på att fråga... och hon är inte så glad. (Fältsamtal, barn, Snäckan)

Genom att tänka på sina kamrater i termer som snäll och duktig på att fråga, reflekterar samtidigt Andrea över vilka kamrater som inte är möjliga att välja. Nomineringsproceduren bidrar på så sätt till att upprätthålla normer och värderingar som i förlängningen kan verka stigmatiserande på de barn som inte blir nominerade och av kamraterna tillskrivs negativa egenskaper.

Vikten av att använda ett vårdat språk, respektera andra och följa regler struktureras på olika sätt av fritidshemmets aktörer. Att respektera vuxna framstår också som viktigt. Caroline flyttade till Strandberga för tio år sedan och har sedan dess arbetat som lärare för yngre elever på skolan. Hon trivs bra i Strandberga och tycker att det är: "härliga ungar" på skolan. Hon säger också:

Jag har mött människor som tycker att barnen i Strandberga inte är ödmjuka eller respekterar vuxna. Det var en vikarie som sa det men det var om äldre elever. (Fältsamtal, personal, Strandskolan)

Också pedagogerna i fritidshemmet talar om detta:

De har ingen respekt för vad vuxna säger. Det är skillnad om man börjat tidigare på fritids. (Fältsamtal, Stina, Bläckfisken)

Av citatet ovan framgår att det främst är de barn som är nya i gruppen som åsyftas. Stinas uttalande kan därigenom tolkas som att barnen inlemmas i fritidshemmets regler och rutiner med tiden och att fritidshemmet därigenom har en viktig uppgift i att fostra och lära barnen att ha respekt för vad just vuxna

säger. Det legitimerar därmed aktörernas påminnelser och tillrättavisningar av de barn som inte anpassar sig efter rådande normer och regler.

I mina observationer ser jag ofta hur personalen kommer med uppmaningar och tillrättavisning av barnen. Många gånger utan att följa upp situationen:

Tre barn brottas/kramas i den bruna soffan. Annika letar efter ett barn som inte dykt upp på fritids. När hon passerar barnen säger hon: ”sluta”. Barnen reagerar inte. Annika har redan fortsatt vidare. (Fältanteckningar, Snäckan, Strandskolan)

De vuxna kommer med tillsägelser men det får inte några omedelbara konsekvenser om barnen inte följer uppmaningen. Som jag visat tidigare i kapitlet upprätthålls inte heller fritidshemmets regler om att till exempel ha med intyg vid ändrat schema eller regeln om att inte åka skolskjuts de dagar barnen har tid i fritidshemmet, varken av barn, föräldrar eller personal. Budskapet som sänds blir därmed att det är okej att inte följa regler vilket alltså struktureras i tal och handling.

Regler och rutiner på Bläckfisken och Snäckan är främst riktade till barnen som kollektiv. Samma regler gäller till exempel inte för barn och vuxna vilket kanske är förståeligt. Som exempel så har vuxna ytterskor på sig inomhus på Bläckfisken och Snäckan medan barnen får tillsägelser båda av vuxna och varandra om de går in med ytterskor. Det visar samtidigt på den relation som finns mellan barn och vuxna där de vuxna, det vill säga personalen i fritidshemmet har makt, det vill säga auktoritativa resurser, som innebär att de inte behöver följa fritidshemmets regler. Det kan också relateras till ovanstående resonemang om vilket budskap som sänds till barnen.

Genom att uppmana och påminna barnen om att till exempel vårda sitt språk, inte sitta med armbågarna på bordet när de äter, vill pedagogerna fostra till ett beteende som överensstämmer med rådande ordning, det vill säga de normer och värden som är önskvärda i detta specifika sammanhang. Detta möjliggör skilda positioner och identifikationsmöjligheter för barnen i fritidshemmen. Det bidrar också till att upprätthålla förklaringsmodeller där enskilda individer blir bärare av sociala mönster och strukturer. Insatser och åtgärder riktas då mot enskilda barn istället för att se till strukturer i både verksamheten och samhället i stort (jfr Isaksson, 2009).

### Barnens sociala relationer

Det stora antalet barn i gruppen inverkar på de sociala relationerna mellan barn och pedagoger men också mellan barnen i fritidshemmet. Karin, på Snäckan, går i en klass med 20 andra barn varav många är nya för varandra. Hon går på eftermiddagen i en grupp med ytterligare sjuttio barn. Som tidigare nämnts har pedagogerna svårt att lära sig alla barns namn men det blir också tydligt att en stor andel av barnen inte känner varandra framförallt över skolklassgränserna. Vid ett tillfälle när fritidshemmen ska genomföra en lek på skolgården utspelas följande:

Det tar lång tid för barn och pedagoger att organisera leken och att få alla barnen att ställa sig på rätt plats och i rätt grupp. Ett av barnen befinner sig i utkanten av skolgården och pedagogen ropar: ”Sofia kom här” varpå barnet svarar med arg röst: ”Jag heter inte Sofia, jag heter Karin” och går iväg åt motsatt håll. Karin berättar senare att hon inte kände någon i den grupp hon blivit placerad i och därför inte ville vara med. (Fältanteckningar, Strandskolan)

Tillhörigheten till skolklassen är en trygghet för många av barnen vilket blir synligt framförallt i barnens lekar i fritidshemmet. En eftermiddag hör och ser jag Jonas flera gånger berätta för de andra barnen att han är: ”enda killen i tvåtvåan”. Detta kan förstås utifrån skolans organisering av klasser men också utifrån att barnen berättar att de oftast leker med klasskamrater av samma kön både i fritidshemmet och hemma.

Barnen i fritidshemmen går, som jag tidigare visat, ofta med kamrater hem vilket möjliggörs av att de bor på gång eller cykelavstånd till fritidshemmet. Många deltar också i olika fritidsaktiviteter utanför skolan. Wilma på Snäckan berättar att hon går på: ”Fotboll, simning, innebandy och ridning”. Linus som går på Bläckfisken säger: ”Alla i Strandberga spelar fotboll”. En eftermiddag är det ovanligt få barn i fritidshemmet och jag frågar Pia varför:

Det kan vara så att innebandysäsongen har börjat. Fotbollen är ju över. På måndagar är det dans för de yngre och på tisdagar för de äldre och så finns det kyrkis men jag vet inte riktigt vilka som går där och vad de gör där. (Fältsamtal, personal, Snäckan)

Strax efter mellanmål en dag i veckan är det innebandy för pojkarna och då går de iväg själva till idrottshallen. Dagen efter har flickorna innebandyträning. En annan dag är det danskurs och då kommer dansläraren och möter upp flera barn vid skolan för att sedan gå iväg till danslokalen. Andra frivilliga

verksamheter i området möter också upp barnen för att de ska få möjlighet att delta om de inte kan gå själva eller om föräldrarna inte har slutat sitt arbete. Det blir tydligt att aktiviteter anordnade av föreningslivet tillmäts större betydelse av barn och föräldrar än fritidshemmets verksamhet. Haglund (2009) diskuterar detta i sin artikel om hur fritid och fritidshemmets verksamhet kan förstås och definieras. Verksamheten i fritidshemmen i Strandberga kan utifrån Haglunds definitioner beskrivas som att tiden i fritidshemmet (av föräldrarna) ses som *överbliven tid*.

En konsekvens av att föreningslivet i området har sin verksamhet uppdelade i flick- och pojkgupper blir att många av de barn som är kvar i fritidshemmet utgörs av antingen en stor grupp pojkar alternativt en stor grupp flickor. I exemplet ovan med Jonas som var: ”enda killen i tvåtvåan” var det till exempel så, enligt närvarolistan, att de andra pojkarna i klassen antingen var lediga eller hade gått iväg till innebandyträningen.

Personalen försöker på olika sätt få barnen att lära känna varandra i fritidshemmet och motverka att barnen leker uppdelat utifrån strukturella principer som pojkar och flickor. Vid mellanmålet finns till exempel en regel om att det vid varje bord ska sitta hälften flickor och hälften pojkar. Samtidigt så använder personalen också dessa indelningar, som tidsbesparande strategi, för att uppmana barnen att städa eller tvätta händerna innan mellanmål vilket också bidrar till att upprätthålla föreställningar om dessa kategorier som statiska och givna. Som jag visat ovan så upprätthålls positionerna flicka/pojke av barn, pedagoger, föreningsliv, föräldrar, skolans och fritidshemmets regler. Försök att bryta dessa mönster görs av personalen, men flera samverkande processer bidrar till att föreställningar om flickor och pojkar som åtskilda grupper upprätthålls. Den uppdelning som kommer till uttryck i fritidshemmet kan relateras till skolans rutiner, regelverk och organisation, men enligt Giddens (1984) är det genom sociala relationer och människors medvetna handlingar strukturer upprätthålls. De strukturer aktörerna stödjer sig på innebär att de strukturella egenskaperna stärks.

I all interaktion finns både uttalade och outtalade regler och i fritidshemmen blir vikten av att delta i olika sociala sammanhang tydlig. Ett exempel på detta visar sig när barn i årskurs fem ordnar disco för de yngre eleverna på skolan. Många av barnen i fritidshemmen träffas då innan de ska gå på discot. Flickor träffas för sig och pojkar för sig:

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Jag frågar barnen vid mellanmålet vad de ska göra på kvällen och de flesta ska gå på discot, flera nämner att de ska ha förfest hos någon. Jag frågar vad det innebär: ”Äta taco, leka och fixa oss”. (Fältanteckningar, Strandskolan)

Ett annat barn berättar: ”Vi ska typ ha förfest, så vi kommer fixade”. Flera av barnen ska träffas hos en av flickorna i klassen:

Disco ikväll. Förfest hos Amanda. Olivia är inte bjuden. Olivia ringer hem och berättar detta för sin mamma. Olivia räcker sedan över telefonen till Amanda. Hon lyssnar länge och sedan hör jag henne säga: ”Olivia får komma.” (Fältanteckningar, Snäckan, Strandskolan)

Olivia är inte bjuden men tar saken i egna händer och Pia berättar senare att hon inte tror att Amandas mamma vet om att Olivias mamma talat med Amanda. Situationen är ett exempel på hur barnen själva, men också deras föräldrar intervenerar för att möjliggöra barnens sociala relationer. Ytterligare exempel på hur barnen navigerar för att vara med kamrater efter skolan är följande situation:

Pedagogen Emma sitter vid det stora bordet mitt i rummet och som vanligt ligger där en stor hög med små lappar, tillsammans med listorna över barnens tider. Emma öppnar de hopvikta lapparna, läser halvhögt och noterar sedan något på närvarolistorna. Hon räknar ihop antalet barn och tittar sedan upp och säger: ”Natalie är inte här”. Emma förklarar för mig att de: ”haft problem med att hon inte dyker upp trots att hon har tid på fritids”. I måndags kom inte Natalie som hon skulle enligt schemat och de ringde därför hem och pratade med hennes mamma. De pratade också med Natalie om att: ”hon måste säga till och ha en lapp om hon inte kommer”. Emma berättar att de: ”har ringt flera gånger när Natalie inte dykt upp men att det inte hjälper”. Denna dag ringer hon återigen hem och Natalie svarar i hemtelefonen att mamma och pappa inte hann skriva en lapp. Emma suckar uppgivet och berättar att de fick en lapp igår som troligen var skriven av Natalie själv. Texten är spretig och innehåller flera stavfel: ”Natalie får gå med Kajsa hem efter skolan hälsngar pälle”. (Fältanteckningar, Bläckfisken, Strandskolan)

Exemplet visar hur personalen lägger tid på närvarokontroll och hur personalen beskriver att fritidshemmets regler inte följs av vårdnadshavare, men också hur barnet ifråga försöker ta ansvar för att regeln följs då hon vill vara med en kamrat under eftermiddagen. Kamratrelationer blir överordnat fritidshemmets regler och Natalie i exemplet ovan värnar mer om sina sociala relationer samtidigt som hon har strategier för att upprätthålla fritidshemmets regler.



## Sammanfattning

Strandberga omtalas som ett stabilt område utan social problematik med resursstarka föräldrar. Strandskolan har enligt personal och föräldrar ett gott rykte och områdets sociala status med ett rikt föreningsliv, framstår som viktiga värden för aktörerna i Strandberga. Barn och föräldrar beskrivs av personalen som ”svenska” och privilegierade.

Genom personalens anställningsform och skolans organisation har pedagogerna få tillfällen för samverkan med grundskolan vilket får som konsekvens att personalen har upplever att de är satta på undantag. Pedagogerna beskriver att de vill erbjuda en rolig och meningsfull verksamhet men barngruppernas storlek gör det svårt att realisera. Brist på tid för att planera verksamheten och diskutera fritidshemmets uppdrag finns inte. Fritidshemmets uppgift handlar i stor utsträckning om att tillhandahålla tillsyn.

De stora grupperna inverkar negativt på de sociala relationerna mellan barn och personal. Det får också konsekvenser i kontakten med vårdnadshavarna. Föräldrar upplevs som krävande och i relationerna mellan hem och fritidshem finns lite social tillit. I fritidshemmet blir det tydligt att viktiga värden är att visa respekt, lära sig vett o etikett och att använda ett vårdat språk. Barnen ska fostras till självreglerande individer och barn och vuxna lägger mycket fokus på ordningsregler. Det blir också tydligt att de barn som faller utanför normen är få och de riskerar då att utsättas för normativa sanktioner. För barnen får de stora grupperna som konsekvens att de söker sig till barn i samma skolklass.



DEL IV



## 9. SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Avhandlingens syfte är att bidra till förståelsen av den verksamhet som tar form i fritidshemmet efter den obligatoriska skoldagens slut och diskutera fritidshemmets möjligheter att erbjuda en likvärdig utbildning. Fokus har varit på frågan om platsens betydelse för den sociala praktiken i fritidshemmet och hur föreställningar om fritidshemmets uppdrag kommer till uttryck i olika sammanhang. Centralt i studien är också hur sociala relationer gestaltas i fritidshemmet mellan personal, föräldrar och barn. I avhandlingen visas, genom empiriska exempel från fritidshem på tre skolor, hur verksamheten gestaltas genom aktörers tal och handling och hur kontextuella villkor utgör möjligheter och begränsningar för barn och vuxna i de olika fritidshemmen.

Mer än 80 procent av alla barn i åldern sex till nio år deltar i den frivilliga fritidshemsverksamheten idag. Fritidshemmets verksamhet efter skoldagens slut utgör således en viktig del av många barns vardag. Vi måste därför ta i beaktande den betydelse fritidshemmets sociala praktik har för barns utveckling och lärande, men också för hur de kommer att förstå sig själva och andra som framtida samhällsmedborgare.

Mot bakgrund av det som framkommit i avhandlingen kan fritidshemmets möjligheter att kompensera för ojämlika förhållanden i barns uppväxtvillkor ifrågasättas. Studien visar att fritidshemmets möjlighet att erbjuda en likvärdig utbildning kompliceras av faktorer som ökande boendesegregation, fria skolval, skolans organisation, personalens anställningsform, alltför stora barngrupper i relation till personal och regler för plats i fritidshem. Trots formulerade likvärdighetsideal, riskerar fritidshemmen i studien att upprätthålla och reproducera strukturella skillnader i barnens liv. Avhandlingens resultat är i korthet:

- Förort omtalas som segregerat, resurssvagt och otryggt. Aktörerna beskriver en negativ utveckling, samtidigt så anpassar de sig till förändringen och hittar strategier och rutiner för att hantera vardagen. Området och den egna identiteten tillskrivs mening i relation till andra områden som omtalas som bättre eller sämre. Hur skolan positioneras i relation till andra skolor framstår som viktigt. Landsort framställs som ett tryggt område med god sammanhållning, där barnen erbjuds den goda barndomen. Resultatet visar också en annan sida av livet på landet där

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

dålig service, långa bilresor och avstånd till kamrater kräver mycket planering. Tätort omtalas på liknande sätt, som ett område där barnen får en bra uppväxt. Nybyggnation och ökad inflyttning visar på goda framtidsutsikter vad gäller tillväxt. De värden som framstår som viktiga för föräldrarna handlar här om att erbjuda sina barn en bra uppväxtmiljö och skolgång. Samtidigt kan ett boende här innebära långa arbetsdagar.

- I samtliga studerade fritidshem blir fritidshemmets pedagogiska praktik efter skoldagens slut underordnat den obligatoriska grundskolan. Resultatet visar också att skolans organisation, personalens anställningsform och skolans storlek har betydelse för hur personalen beskriver att de upplever kollegialiteten på skolan. Vidare visar resultatet att personalen i förort och tätort får en övervakande position i förhållande till barngruppen. I praktiken får fritidshemmets verksamhet efter skoldagens slut främst en funktion som mellanstation som kompletterar hemmet genom att tillhandahålla tillsyn. Personalen strävar efter att upprätthålla en fungerande verksamhet som barnen ska uppleva som rolig. Samtidigt blir det tydligt att talet om uppdraget skiljer sig åt mellan förort och tätort. I förort betonar personalen sitt kompensatoriska uppdrag medan detta inte är framträdande i tätort. Fritidshemmet i landsort blir en mötesplats för barnen. Verksamheten har här en tydlig struktur och personalen planerar för att fritidshemmet ska erbjuda pedagogisk verksamhet. Enskilda pedagogers kompetenser och intressen blir emellertid i samtliga fritidshem ibland överordnat den planerade verksamheten.
- Resultatet visar att de stora barngrupperna, i förort och tätort, inverkar negativt, dels på relationerna mellan personal och barn, dels för barnen sinsemellan. Personalen fokuserar på att ingripa istället för att föregripa och vid gruppindelningar använder personalen skolklasstillhörighet och kön, istället för att utgå ifrån det individuella barnets behov. Barnen, i de stora grupperna, söker trygghet hos kamrater av samma kön i samma skolklass, vilket inte blir påtagligt i landsort. Resultatet visar också att personalen intar olika positioner i sina relationer till barn och föräldrar. Pedagogerna i förort beskriver att de vill kompensera för brister i barnens hemmiljöer och också bekräfta barnens föräldrar medan personalen i landsort har en mer jämbördig relation till föräldrar och barn. I tätort

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

däremot präglas relationen till föräldrarna av distans. Resultatet visar vidare på att de värden och normer som struktureras i tal och handling skiljer sig åt mellan fritidshemmen. I förort beskrivs barnens olikheter som en tillgång och viktiga värden är att utveckla förståelse för olika sätt att vara och tänka. I tätort framstår ett gott uppförande, artighet och ett vårdat språk som viktigt medan personalen i landsort lägger stor vikt vid att vara förebilder för barnen och förmedla värden som hänsyn och respekt för allas lika värde. Resultatet visar också att platsen har stor betydelse för barnens sociala relationer. Lokala regler för plats i fritidshem och skolskjuts försvårar för barnens möjligheter att vara med kamrater efter skoldagens slut.

I den text som följer kommer jag att fördjupa diskussionen kring studiens slutsatser. Inledningsvis presenteras hur närområdet och skolan omtalas och gestaltas av fritidshemmets aktörer. Därefter diskuteras de föreställningar om fritidshemmets uppdrag som kommer till uttryck genom aktörernas tal och handling i olika sammanhang. Slutligen diskuteras hur sociala relationer gestaltas i fritidshemmet mellan personal, föräldrar och barn. Kapitlet avslutas med reflektioner kring studiens kunskapsbidrag och genomförande samt studiens implikationer. För att underlätta läsningen benämns de tre skolkontexterna i denna del av avhandlingen som *förort*, *landsort* och *tätort*.

### Olika världar - olika villkor

I avhandlingen visas hur lokala villkor får betydelse i vardagen, samt den symboliska betydelse platsen har. Likaså visas hur skolan omtalas av studiens olika aktörer. Resultatet visar att aktörerna genom skilda strategier upprätthåller och reproducerar platsens strukturella villkor.

#### **Platsens strukturella villkor**

Förort omtalas, i likhet med många andra miljonprogramsområden, som en segregerad plats med ökat våld, social utsatthet och alltmer homogent vad gäller föräldrars ekonomiska resurser och sociala position (jfr Ericsson, Molina & Ristilammi, 2002). Föräldrarna beskriver en otrygghet och oro för utvecklingen i förort. De uttrycker en besvikelse över att antalet mötesplatser för unga har blivit färre i området. Den förebyggande verksamheten beskrivs ha minskat till förmån för polisär övervakning och ingripanden. I samtal med föräldrar

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

återspeglas medias stigmatiserande bilder av förorten vilket kan bidra till att skapa rädsla och osäkerhet (jfr Bunar, 2001; Ericsson m.fl., 2002; Molina, 1997; Sernhede, 2011). Föräldrarna tycks ändå acceptera och anpassa sig till förändringen och hittar strategier och rutiner för att hantera vardagen. De kör och hämtar sina barn eller utrustar dem med mobiler som en konsekvens av, det de själva beskriver som, det ökade våldet. Föräldrarna bidrar på så sätt till att upprätthålla och reproducera föreställningar om förort som en potentiellt farlig plats. Personalen beskriver också en förändring där de upplever att antalet elever på skolan med social problematik har ökat sedan 1990-talet och att det blivit tyngre att arbeta i området.

Resultatet visar hur andelen elever, bosatta i förort som söker sig till andra skolor, stadigt ökat sedan 1990-talet. Skolans situation kan beskrivas som det Bunar (2001) i sin avhandling talar om som moment 22, där skolan väljs bort till förmån för skolor med bättre rykte. Ju fler som väljer andra skolor, desto sämre rykte tillskrivs Stenskolan. Rektor i förort berättar till exempel att en fjärdedel, av de vårdnadshavare vars barn kan söka Stenskolan, valt andra skolor inför kommande höst. Frågor om skolval saknar empirisk motsvarighet på de andra orterna. Skolorna i både landsort och tätort är omtalade som ”bra skolor” vilket kan förklara att få söker sig till andra skolor. Utbudet av friskolor och andra kommunala skolor är också mindre i både landsort och tätort, samtidigt är avståndet till andra skolor längre (jfr Fjellman, 2017). Tidigare forskning visar att det främst är resursstarka föräldrar som utnyttjar möjligheten att välja skola för sitt barn (Andersson et al., 2012; Skawonius, 2005; Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011). De utnyttjar, med andra ord, strukturens möjligheter att förändra sina barns skolgång på ett sätt som övriga föräldrar inte gör. Detta förstärker boendesegregationen och leder till en ökad uppdelning mellan skolor (Andersson, et al., 2012; Bunar, 2009; Kallstenius, 2010; Östh, et al., 2013). En förutsättning för att kunna använda sig av möjligheten att göra ett aktivt skolval är att se till vilka resurser, såsom till exempel utbildning, ekonomiska men också mänskliga resurser, som krävs. I vissa kommuner får elever kostnadsfria resor till och från skolan oavsett vilken skola de går i. Då ökar möjligheten att välja en skola som ligger längre bort från hemmet. På många håll ges inte kostnadsfria resor.

Juridiska regler för skolskjuts och plats i fritidshem kan därmed inverka på beslut om skolval. De barn som har rätt till skolskjuts förlorar den rättigheten de dagar de har placering i fritidshemmet (SFS 2010:800). För en ensamstående förälder eller för invånare på landsbygden, kan en placering i fritidshem på en



## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

skola långt bort från hemmet inverka på de beslut som tas vad gäller skolval. Då föräldrar förväntas hämta sina barn i fritidshemmet kräver det allokativa resurser i form av tillgång till bil eller resekostnader för kollektivtrafik. Tidsaspekten kan också ha betydelse om föräldrar har flera barn med olika placeringar inom barnomsorgen. På så sätt kan en plats i fritidshemmet inverka på de val som görs och leda till att behovet av att få vardagen att fungera prioriteras framför valet att aktivt välja skola. Möjligheten att välja skola blir då en fråga om allokativa och auktoritativa resurser där juridiska regler för skolskjuts och plats i fritidshem försvårar för människor i redan utsatta positioner.

Landsort framställs som en harmonisk och idyllisk plats att bo på. Föräldrar beskriver fördelarna med att bo på landet med lägre boendekostnader och möjligheter att arbeta mindre. Samtidigt finns här en motsättning i hur aktörerna beskriver det positiva med att bo på landsbygden då det blir uppenbart att mycket av tiden spenderas på bilresor som både tar tid och ger miljöpåverkan. De stora avstånden och brist på mötesplatser innebär också en risk att människor blir isolerade (jfr Matthews et al., 2000). Invånarna i området finner dock lösningar på vardagens problem och talar om det som en självklar del av livet på landet. En förutsättning för att bo på landsbygden är dock ekonomiskt kapital, då majoriteten av bostäderna på landsbygden består av självägda enfamiljshus. De långa avstånden kräver också materiella resurser i form av tillgång till körkort och bil (jfr Tillberg, 2001). Det blir dock tydligt att det finns en gemensam förståelse om att livet på landsbygden innebär vissa svårigheter. Detta gör att människor hjälps åt att hämta barn i fritidshemmet, eller samåka till arbete och skola. Enligt Giddens (1984) kan detta beskrivas som gemensamma normer och regler för hur aktörerna förväntas agera i landsort. De långa avstånden beskrivs också vara en anledning till att föräldrar väljer att gå ner i arbetstid eller förlänga föräldraledigheten, för att på så sätt minska dagliga restider.

I olika sammanhang blir det tydligt att bygdens historia av nedläggningar, ojämna barnkullar och osäkerhet kring framtida elevunderlag får betydelse för invånarna i landsort. Då det finns svårigheter att anställa behöriga lärare till skolan och kommunen beslutat att kostnader inte ska läggas på tillbyggnad av skolan, med till exempel idrottshall, får barnen åka till närliggande skola för att få undervisning i vissa ämnen. Personal, barn och föräldrar anpassar sig emellertid till de förändrade förutsättningarna.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Tätort omtalas av personalen som ett stabilt område utan social problematik med resursstarka föräldrar både vad gäller studiebakgrund och ekonomiska tillgångar. Här framstår skolans sociala status, boende och föreningsliv som viktiga värden för föräldrarna. Närhet och goda kommunikationer till centralorten underlättar pendling till arbeten och möjligheter till service och kulturutbud. Barn och vuxna beskriver att området erbjuder ett boende som för många innebär en fysisk uppgradering av boendet. Tydligt blir också att det innebär en social uppgradering som endast möjliggörs genom goda ekonomiska resurser. När aktörerna talar om området blir det uppenbart att den stora nybyggnationen med villor endast kan attrahera ekonomiskt starka grupper, vilket också kan innebära eftergifter som långa arbetsdagar för att möjliggöra denna livsstil. I skarp kontrast till omgivningen med de nybyggda villorna, står skolbyggnaden med fritidshemmen, som både utvändigt och invändigt är i stort behov av reparationer. Skolan framstår ändå som attraktiv för föräldrarna vilket kan förklaras med områdets sociala status och elevernas betygsresultat.

Behovet av att skapa rutiner kan förstås som människors behov av trygghet, det vill säga en kontinuitet och ordning i de händelser som de möter i vardagen. Handlingsutrymmet är emellertid beroende av deras tillgång till allokativa, men också auktoritativa resurser (Giddens, 1984), vilket visar sig i föräldrarnas olika strategier. Föräldrar kör sina barn i förort eller utrustar dem med mobiler. I landsort samverkar föräldrar kring barnens resor och i tätort arbetar föräldrar långa dagar. Aktörerna blir på så sätt delaktiga i att skapa och återskapa lokala villkor och omgivande strukturer, vilket i struktureringssteorin (Giddens, 1984) beskrivs som strukturers dualitet. Frågor om social differentiering blir därigenom aktualiserade då människors strategier i vardagen handlar om deras position i det sociala rummet och möjlighet att mobilisera olika resurser (Giddens, 1984). Resurser är i struktureringssteorin starkt kopplade till makt, alltså de möjligheter människor har att agera i vardagen. De möjligheter stora grupper av människor har att välja boende i tätort eller landsort framstår som små. På landsbygden är transporter mellan arbete, skola och hem ett reellt hinder utan tillgång till bil. I likhet med tätort finns få hyreslägenheter och därför krävs också ett visst ekonomiskt kapital för att möjliggöra ett boende här. På landsbygden får bristen på lägenheter bland annat som konsekvens att många unga flyttar till större orter då unga människor sällan har de ekonomiska resurser som krävs för att bosätta sig här. Detta leder i förlängningen till ett födelseunderskott (jfr Svensson, 2006). Befolkningsutvecklingen kan också försvagas på orter där skolor läggs ner vilket visar sig över tid (jfr Cedering,

2012). Befolkningsminskningen leder till minskad lönsamhet för lokala tjänster vilket i sin tur leder till ytterligare befolkningsminskning. I tätort har politik och planering av bostadsbebyggelsen, ur ett ekonomiskt tillväxtperspektiv, lett till att ekonomiskt svaga grupper utestängs. Detta kan beskrivas som de gentrifieringsprocesser som blir allt tydligare i samhället (jfr Hedin et al., 2012). Konsekvensen blir strukturella förändringar där bostadspriser, brist på kommunala kommunikationsmedel och hyresrätter utestänger ekonomiskt svaga grupper och minskar möjligheter för integration.

Utvecklingen i förort visar, i likhet med andra miljonprogramsförorter, på en negativ socioekonomisk utveckling med ökande sjukskrivningstal, rapporter om social utsatthet, sociala problem och ökande skillnader mellan skolor. I landsort finns en osäkerhet kring framtida elevunderlag, som en konsekvens av befolkningsminskning och nedläggningar av kommunal och kommersiell service. Tätort är ett område med stor nybyggnation och goda framtidsutsikter vad gäller tillväxt. Framträdande blir sociala skiktningprocesser där gentrifiering och segregation är två sidor av samma mynt.

### **Platsens symboliska betydelse**

När invånarna talar om området så konstruerar de sin egen version av hur det är att bo och leva där, samtidigt som de formar sin identitet i relation till denna plats. En plats är laddad med olika betydelser, utifrån hur människor upplever och tillskriver platsen mening (Massey, 1994).

Som jag visat så får det fria skolvalet stor betydelse i förort. Personal och föräldrar ger i olika sammanhang uttryck för den sociala problematik som finns i området och på den egna skolan. Samtidigt blir det tydligt att vissa skolor och platser i området omtalas som ”bättre” eller ”sämre”. Andra skolor än den egna beskrivs till exempel ha sämre rykte och social status vilket kan förstås som ett sätt att låta andra skolor få skulden för områdets (dåliga) rykte. Det blir tydligt att aktörerna i sina beskrivningar av området disidentifierar sig med positioner och identiteter som associeras med olika grupper och skolor i området (jfr Hall, 1996). Vi ser här hur etnicitet och sociala problem blir ett sätt att beskriva eleverna på skolorna.

I landsort och tätort osynliggörs barn och föräldrar med migrationsbakgrund. Ett illustrativt exempel på detta är hur personalen i landsort planerar kommande temaarbete utifrån att de vill: ”skapa förståelse hos barnen kring olikheter med fokus på mångfald i olika länder och kulturer”. I

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

tätort berättar en pedagog att det inte bor några ”invandrare” där med förklaringen att det inte finns några hyresrätter i området. Personalens förståelse av kultur och olikhet förläggs utanför det egna området och heterogeniteten i den egna barngruppen osynliggörs. Aktörerna bidrar på så sätt till att upprätthålla föreställningar om vissa områden som ”svenska” och andra som ”invandrartäta”. Begreppet ”synliga minoriteter” som används av Andersson et al. (2010, 2012) är därmed applicerbart för att förstå hur personalen kategoriserar barn och föräldrar, där människor med synliga markörer och utomeuropeisk bakgrund, men också mindre ekonomiska resurser, får representera kategorin ”invandrare”, vilket också riskerar att befästa föreställningar om att hudfärg, hårfärg, traditioner och språk definierar vem som är ”svensk”. Genom att tillskriva människor identiteter och positioner utifrån föreställningar om vad som är normalt eller annorlunda på en viss plats, reproduceras föreställningar om ett ”vi” och ”dem” som endast existerar utifrån ett ojämnt perspektiv (jfr Hall, 1997).

I landsort är skolan en mötesplats för bygdens barnfamiljer. Skolans litenhet främjar goda sociala relationer och inverkar positivt på kulturen på skolan (jfr Putnam, 2000). Detta kan stärka den lokala utvecklingen och på så sätt främja människors välbefinnande. Personalen i fritidshemmet beskriver att det finns ett positivt klimat i fritidshemmet och på skolan vilket kan kopplas till ett flertal faktorer. Engagerade föräldrar och pedagoger beskrivs som en resurs i verksamheten. Samverkan med kyrkan, olika organisationer och arbetsplatser i bygden gör att barn och personal får en lokal förankring vilket bidrar till att skapa en känsla för bygdens historia men också för identiteten som barn eller personal på skolan (jfr Massey, 2005). Samtidigt minskar möjligheten att vara anonym på små orter, vilket också minskar möjligheten att avvika från normer av olika slag så som till exempel att delta i gemensamma aktiviteter i fritidshemmet. För de föräldrar, som till exempel inte deltar i gemensamma aktiviteter på skolan, kan det bli påtagligt att de avviker från den lokala normen. Samtal och kännedom om barns och vuxnas privata förhållanden beskrivs som en styrka men kan också vara en negativ aspekt av att bo på en liten ort.

Goda sociala relationer och upplevelser av en trygg och säker tillvaro beskrivs också av föräldrarna i tätort som en viktig aspekt av området. När personal och föräldrar talar om området så kontrasteras skolan och området mot skolor i centralorten. Andra skolor med en överrepresentation av familjer med social problematik och migrationsbakgrund, spelar en viktig roll i skapandet av bilden av tätort som ett område med hög social status där det

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

”svenska” träder fram som en berättelse om orten. Genom att förlägga social problematik, olikhet och migrationsbakgrund till områden utanför tätort döljs därmed den heterogena befolkning som området egentligen har. Hur människor positioneras av andra och hur de positionerar sig själva kommer att vara beroende av föreställningar relaterade till normalitet och avvikelse i en specifik kontext (Giddens, 1979, 1984). Det handlar således inte bara om den fysiska miljön och hur vardagen fungerar rent praktiskt, utan också om hur aktörerna artikulerar sina egna och andras villkor och positioner och hur detta kontrasteras mot andra områden och grupper (Massey, 2005).

Studien visar hur kollektiva identiteter som ”svensk” eller ”invandrare” skapas utifrån människors behov av att särskilja och benämna det som uppfattas vara annorlunda eller normalt (Hall, 1996). Aktörerna positionerar sig i relation till sin omgivning där både synliga och osynliga gränser vad gäller invånarnas allokativa och auktoritativa resurser blir tydliga (Giddens, 1984). Migrationsbakgrund osynliggörs till exempel om föräldrarna har en social position och ekonomiska resurser som möjliggör ett boende i tätort. På liknande sätt framställs invånare i landsort. De normer och värderingar aktörerna refererar till riskerar då att befästa kategoriseringar och få dem att framstå som naturliga (Hall, 1996). Genom aktörernas tal och vardagliga handlingar, reproduceras därigenom sociala, kulturella och ekonomiska skillnader.

En aspekt som framträder i analysen av empirin av de områden där fritidshemmen är belägna, är hur det fria skolvalet i kombination med den tilltagande boendesegregationen villkorar möjligheter i fritidshemmet. När barnen börjar i fritidshemmet har en differentiering redan skett. Boendesegregation, där vissa grupper utestängs som en följd av social position och ekonomiska resurser, tillsammans med möjligheten att välja skola, får konsekvenser för fritidshemmets verksamhet såtillvida att barngrupperna blir alltmer homogena vad gäller barnens etniska och socioekonomiska bakgrund. Detta framstår som problematiskt för att barn ska kunna ges en likvärdig utbildning i fritidshemmet. Fritidshemmet blir inte en mötesplats där barnen kan fördjupa förståelsen för olika sätt att tänka och vara.

De förändringar som skett genom skolans kommunalisering, effektiviseringar, ekonomiska nedskärningar och nya skrivningar i läroplanen har på olika sätt fått konsekvenser för fritidshemmets uppdrag att erbjuda en likvärdig utbildning. Reformerna framfördes med argument som ökad valfrihet, flexibilitet och effektivitet (jfr Dovemark, 2004; Börjesson, 2016) men

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

boendesegregation, ökade skillnader mellan skolor vad gäller uppnådda resultat och elevsammansättning, har minskat likvärdigheten i den svenska skolan (von Greiff, 2009; Böhlmark & Holmlund, 2011; Englund & Quennerstedt 2008; Gustafsson & Yang-Hansen, 2009; Skolverket, 2010; SOU, 2017:35). Ökad konkurrens mellan skolor och förändrade ideologiska föreställningar om utbildning i samhället med valfrihet, måluppfyllelse och betyg har kommit att spela en allt större roll (jfr Dahlstedt, 2007; Englund, 2008). I nästa avsnitt diskuteras vilka konsekvenser detta får för fritidshemmet samt hur lokala villkor strukturerar och struktureras i den sociala praktiken i fritidshemmen.

### Olika villkor-olika verksamheter

I det empiriska materialet framträder både likheter och skillnader mellan fritidshemmen. Resultatet visar att barnen i studien möter olika verksamheter där den sociala praktiken i fritidshemmen upprätthåller och reproducerar skolans och fritidshemmets lokala villkor.

### **Fritidshemmets organisatoriska villkor**

I samtliga skolor blir det tydligt att den obligatoriska grundskolan och de behov som finns där prioriteras före fritidshemmets verksamhet. Då ansvaret för att fördela resurser och tolka nationellt uppsatta mål har flyttats från staten till kommunerna och enskilda skolor, får detta som konsekvens att lokala variationer möjliggörs. Som exempel så organiseras arbetslag och samverkan med den obligatoriska grundskolan på olika sätt inom de tre skolorna. I de studerade fritidshemmen är det endast i förort som all personal arbetar heltid med arbetsuppgifter som också utförs under den obligatoriska skoldagen. I både landsort och tätort utgör fritidshemmets personal ett eget arbetslag utan samverkan under den obligatoriska skoldagen. I många skolor idag är det snarare regel än undantag att pedagoger anställda i fritidshem har tjänstgöring i grundskolan och samarbetar under den obligatoriska skoldagen i integrerade verksamhetsformer. Ett av syftena med integreringen av skola och fritidshem och fritidshemmets överflyttning till skolektorn var att en helhetssyn på barns dag skulle möjliggöras (Rohlin, 2001; SOU 1991:54). Personalen i förort har goda möjligheter att uppfylla detta uppdrag genom sin anställningsform. De har här en helhetssyn på barn och barns behov som skollagen förespråkar men det sker på bekostnad av fritidshemmets pedagogiska verksamhet. I analysen av empirin blir det tydligt att pedagogerna här identifierar sig mer med skolan som

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

socialt system, de upplever en samhörighet med övrig personal på skolan, men det får som konsekvens att fritidshemmets betydelse undergrävs. Personalen ges små möjligheter att planera, följa upp och utveckla verksamheten och därigenom arbeta i riktning mot de nationella målen att skapa en gemensam syn på fritidshemmets uppdrag att förena omsorg med pedagogisk verksamhet. De får därför förlita sig på praktisk kunskap och tidigare rutiner och traditioner (Giddens, 1984). Genom fritidshemspersonalens strävan efter en helhetssyn, vilket kan sägas ligga i den fritidspedagogiska traditionen (Rohlin, 2012), legitimeras å ena sidan att deras kompetens används i grundskolans verksamhet vilket kan ses som positivt för yrkesrollen. Å andra sidan kan det ses som ett utnyttjande av personalen i fritidshemmet där konsekvensen blir att fritidshemmets verksamhet får stå tillbaka när det gäller tid för fritidshemmets planeringar.

En konsekvens av bristande samverkan, mellan fritidshem och grundskola, som tydligt framträder i tätort är att pedagogerna känner sig åsidosatta. Förutsättningar i form av tid för möten mellan personal i de olika verksamheterna ges inte. Inte heller ges de två avdelningarna som ska samarbeta i ett ”storfritids” möjlighet till gemensamma planeringar. Personalen ger uttryck för att de ofta glöms bort vid skolavslutningar och liknande. Pálsdóttir (2014), visar till exempel i sin studie att fritidshemmen, i relation till grundskolan, många gånger blir marginaliserade och att pedagoger i fritidshemmen känner sig satta på undantag och bortglömda. En intressant jämförelse kan göras mellan vad personalen i tätort respektive landsort ger uttryck för, vad gäller gemenskap med övrig personal på skolan. De organisatoriska förutsättningarna är på många sätt lika i landsort och tätort. Personalen i fritidshemmet arbetar inte under den obligatoriska skoldagen i integrerade verksamhetsformer. De utgör ett eget arbetslag och har inte gemensamma planeringar med personal i grundskolan. Personalen i landsort beskriver emellertid ett samarbete och en kollegialitet med övrig personal på skolan som bidrar till att de, i likhet med personalen i förort, upplever att de är en del av ett socialt system. Goda sociala relationer mellan personal på skolan verkar vidmakthålla en balans till avsaknaden av samverkan mellan grundskola och fritidshem. Två av pedagogerna i fritidshemmet undervisar också som ämneslärare på skolan vilket också kan bidra till att de får en annan position i skolstrukturens kulturella schema. I tätort är det endast en i personalgruppen som har en fast tjänst på heltid och har undervisning i ett ämne.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Analysen visar att personalen i de studerade fritidshemmen på olika sätt legitimerar den resursfördelning rektor gör utan större protester. Som exempel så beskriver personalen i förort att fritidshemmets gemensamma planering ofta blir kort då fritidshemmets personal har i uppgift att gå med eleverna till lunchen, vilket då blir överordnat tid för fritidshemmets pedagogiska planering. I landsort har fritidshemmet en heltidstjänst för lite, till förmån för bemanning i grundskolan. För personalen i landsort framstår det som självklart att grundskolan ska få mer resurser då det annars skulle möta motstånd från föräldrarna. Personalens agerande kan förstås som relaterade till deras strukturella positioner och rådande dominansförhållanden på skolorna (Giddens, 1984). Redan innan integrationen på 1990-talet då fritidshemmet fick uppdraget att komplettera grundskolan framstod fritidshemmets innehåll och kultur som underordnat grundskolans kultur (se t.ex. Calander, 1999; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Svensson, 1981).

En tänkbar förklaring till att samverkan mellan fritidshem och grundskola organiseras olika på de tre skolorna är att elevsammansättning och elevernas betygsnivå kraftigt skiljer sig åt mellan skolorna. Forskning visar att det blir allt viktigare för skolor att uppvisa goda resultat och positionera sig på utbildningsfältet då konkurrensen mellan skolor kraftigt ökat det senaste decenniet (Ambrose, 2016; Bunar, 2009; Fjellman, 2017; Gustafsson & Yang Hansen, 2009; Lundahl, 2017). I förort beskriver personalen att elevsammansättningen förändrats de senaste åren med en ökad andel elever med social problematik i behov av stöd. De talar om slagsmål, icke-fungerande sociala relationer och ett ”hårt språk”. Personalen uttrycker att de många gånger får kompensera barnen för brister i barnens hemmiljö, men att de endast hinner fokusera på de barn som de upplever behöver det mest. Det är också här elevernas betyg ligger under betygsgenomsnittet i landet. Kompetensen att arbeta med barns sociala relationer är centralt för de som har utbildning för arbete i fritidshem (jfr t ex Hansen, 1999; Hjalmarsson, 2010; Johansson, 1984; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2007b, 2014), vilket också kan vara en förklaring till att pedagogerna i fritidshemmet ses som betydelsefulla i arbetet under den obligatoriska skoldagen (jfr Andersson, 2013). På de andra orterna är elevernas betygsresultat betydligt högre. Den relativa frånvaron av social elevproblematik i både landsort och tätort kan också ha betydelse för hur samverkan organiseras.

Resultatet visar att fritidshemmets pedagogiska praktik i samtliga studerade fritidshem blir underordnat grundskolans verksamhet. Även på andra håll i



Norden syns denna strömning vad gäller fritidshemmets uppdrag att bidra till barns möjligheter att lyckas i skola och framtid (jfr Strandell, 2013; Öksnes et al., 2014).

### **Fritidshemmets lokala villkor**

Resultatet visar att den geografiska platsen har stor betydelse för fritidshemmets verksamhet efter skoldagens slut. I förort och tätort, med få pedagoger i relation till ett stort antal barn som kommer och går, upptar övervakning och närvarokontroll mycket av personalens tid. Majoriteten av barnen bor på gångavstånd till skolan, vilket gör att de har möjlighet att följa med varandra hem, eller gå hem själva från fritidshemmet.<sup>79</sup> Barnens närvarotider förändras därför ofta dag för dag. De har med sig lappar hemifrån om ändrade tider, föräldrar ringer till fritidshemmen eller så ringer barnen själva på sina mobiler. En pedagog i förort beskriver eftermiddagarna som: ”ett ständigt flöde av barn som kommer och går”. På samma sätt gestaltades verksamheten i tätort. Få vuxenledda aktiviteter organiseras och barnen har stora möjligheter att själva välja kamrater och aktiviteter. Personalen intar oftast en övervakande position som kan liknas vid det Haglund (2016) beskriver som en perifer position där barns lek betonas. Pedagogernas position i fritidshemmen i förort och tätort kan utifrån analys av empirin sammanfattas som att deras förhållningssätt pendlar mellan att övervaka och ingripa. Fritidshemmets uppdrag efter den obligatoriska skoldagens slut blir främst att vara en mellanstation som ska komplettera hemmet genom att tillhandahålla tillsyn. Samtidigt är det viktigt att tydliggöra att personalen i tätort och förort definierar sitt uppdrag olika. I förort blir det kompensatoriska uppdraget tydligt till skillnad från hur personalen i tätort talar om uppdraget, där det blir mer diffust, kanske som en konsekvens av brist på gemensamma planeringar och att få av pedagogerna har utbildning för arbete i fritidshem.

Till skillnad från fritidshemmen i förort och tätort karaktäriseras eftermiddagen i landsort av en tydlig struktur där en aktivitetstavla används för att organisera och synliggöra eftermiddagens aktiviteter. Här finns återkommande och tydliga rutiner som delvis kan förklaras med att pedagogerna ges tid att organisera och planera verksamheten. Ytterligare

---

<sup>79</sup> Antalet barn i grupperna skiljer sig åt mellan fritidshemmen. I förort har varje fritidshem cirka 65 inskrivna barn varav majoriteten är närvarande dagligen. I tätort, där avdelningarna samarbetar kring barnen finns 90 barn inskrivna. Också här är majoriteten av barnen närvarande dagligen. Av landsortens fritidshemsbarn är cirka 35 av 50 barn närvarande dagligen.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

förklaring kan vara att pedagogerna har möjlighet att fokusera på barnens aktiviteter, då de har fasta rutiner kring närvarokontroll när skolbussen går och att barnen därefter inte lämnar fritidshemmet förrän de blir hämtade av en vuxen vilket skapar en mer förutsägbar vardag. Fritidshemmet i landsort kan på så sätt beskrivas som en mötesplats för barnen som också kompletterar med pedagogisk verksamhet.

Verksamheten efter skoldagens slut i de studerade fritidshemmen framstår emellertid som ett resultat av lokala normer och villkor snarare än styrdokumentens skrivningar. Resultatet visar till exempel att vid de tillfällen personal ifrån fritidshemmet ”vikarierar” i grundskolan, försvinner planerade aktiviteter i fritidshemmet eftersom de är knutna till enskilda pedagogers kompetens och uppgifter. Som exempel så blev det i förort ingen fritidsgympa då ordinarie personal började vikariera för klassläraren. I landsort försvann slöjden då personal hade semester. I tätort blev det ingen skogsutflykt när personal blev sjukskriven. Analytiskt kan detta förstås som kritiska händelser vilka leder till förändring och uppluckring av institutionella strukturer genom aktörernas handlingar (Giddens, 1984). Detta kan leda till svårighet att utvärdera och utveckla arbetet, då kontinuiteten riskerar att gå förlorad och aktiviteterna snarare är relaterade till personliga intressen hos enskilda medarbetare än definierade utifrån behov i barngruppen.

Samtidigt så visar analysen att personalen i de studerade fritidshemmen på olika sätt aktivt medverkar i de processer som bidrar till att upprätthålla en fungerande verksamhet. Ett exempel på det är, som jag diskuterat ovan, hur personalen i tal och handling på olika sätt legitimerar resursfördelningen på skolorna där grundskolans verksamhet prioriteras. Ytterligare exempel är hur personalen i förort ordnade roliga aktiviteter med mycket stora grupper av barn, eller hur personalen i tätort försöker upprätthålla bilden av att den nya organisationen med ”storfritids” och stationer, implementeras och fungerar, trots att den nya organisationen inte fått genomslag varken bland barn eller personal. Personalen vill förmedla en positiv bild av verksamheten. Detta trots att de delvis genomskådat förutsättningarna för arbetet. Giddens (1984) diskuterar detta som att människor, genom att sätta ord på sina handlingar, kan se att vissa strukturer har betydelse för deras sätt att agera men däremot inte alltid kan se vilka konsekvenser deras handlingar kan få. Personalen bidrar genom sina handlingar till att upprätthålla och därmed reproducera rådande lokala villkor, med till exempel alltför stora barngrupper i relation till antal pedagoger.

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Ett sätt att visa på fritidshemmets behov är att systematiskt analysera och utvärdera verksamhetens förutsättningar för att uppnå de nationella målen att verka för likvärdighet. I Skolverkets utvärderingar (2011b, 2013b) framkommer att kommuners resursfördelning många gånger sker utifrån schablonmässiga kriterier och inte faktiska behov i verksamheten. I de studerade fritidshemmen arbetade inte något av arbetslagen med systematiskt kvalitetsarbete såsom skollagen föreskriver och det är endast i ett av de studerade fritidshemmen som personalen beskriver att de ges tillräckligt med tid att planera fritidshemmets verksamhet. Fritidshemmet i landsort har goda materiella förutsättningar och resurser i form av tid för pedagogerna att samtala och planera verksamheten. De gör det emellertid inte utifrån uppdraget att komplettera grundskola och förskoleklass då de inte har den samverkan med de lärare som krävs för detta. De har inte heller utbildning för arbete i fritidshem och lämnas att själva tolka skrivningarna och uppdraget. Här blir det också tydligt att pedagogerna inte får förutsättningar i form av information och kompetensutveckling för att genomföra det systematiska kvalitetsarbete de är ålagda att utföra, vilket också minskar deras möjligheter att identifiera och påvisa utvecklingsbehov i verksamheten. Verksamheten kan på så sätt inte sägas utgå ifrån de nationella målen när det gäller fritidshemmets uppdrag. Snarare används styrdokumenterna av pedagogerna för att legitimera verksamheten inför sig själva och föräldrarna samt som argument för fritidshemmets uttalade regler. Detta visar att god personaltäthet och materiella förutsättningar har betydelse, men inte garanterar hög pedagogisk kvalitet. Tydligt blir, såsom Ball et al. (2012) skriver, att policytexter när de omsätts i sociala praktiker av olika aktörer, tolkas och anpassas efter den lokala kontexten och de förhållanden som råder på den enskilda skolan. Personalen i de olika fritidshemmen skapar rutiner utifrån lokala villkor. Genom rutiniseringen, som ett sätt att skapa trygghet och få vardagen att fungera, bidrar aktörerna på så sätt till att upprätthålla de strukturer som utgörs av fritidshemmets specifika villkor (jfr Giddens, 1984). Samtidigt är de lokala villkoren kopplade till mer eller mindre avlägsna arrangemang där resursfördelningsmodeller, krav på kostnadseffektivitet och tillgång till plats i fritidshem ska tillgodoses.

En konsekvens av ekonomisk effektivisering genom stora barngrupper och få personal är att personalen har begränsade möjligheter att utforma verksamheten utifrån barns olika förutsättningar och behov av omsorg. De senaste fem åren har antalet barn i fritidshem ökat med fyra procent per år. Antalet fritidshem har blivit färre och barngrupperna har kraftigt ökat. Statistik

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

från Skolverket 2017 visar att det i snitt går 12,6 barn per anställd och 40,3 barn per grupp. Skillnaderna mellan olika kommuner är också stor. Förortskommuner till storstäder har högst antal barn per anställd med 13,3 och glesbygdskommuner har lägst med 11,5 (Skolverket, 2017).

Resultatet visar också på ett samband mellan geografisk plats och barnens sociala och etniska bakgrund när det gäller närvaro i fritidshemmen. Stora skillnader mellan fritidshemmen visar sig till exempel under loven. I förort deltar ett stort antal barn i fritidshemmets verksamhet under loven till skillnad från de orter där föräldrarna har större ekonomiska resurser. I både landsort och tätort finns också andra resurser såsom till exempel starkare sociala nätverk. I landsort finns engagerade föräldrar som samverkar och i tätort finns det till exempel ett rikt föreningsliv som erbjuder olika aktiviteter. Områdenas socioekonomiska struktur blir också tydlig i vardagen. En eftermiddag då det är få barn i fritidshemmet, så är det enligt personal i förort för att barnbidraget har kommit och föräldrar hämtar barnen för att shoppa. I tätort är det få barn i fritidshemmet för att barnen gått till olika, av föreningslivet anordnade aktiviteter. En stor andel familjer i förort har svaga ekonomiska resurser och kanske små nätverk vilket minskar möjligheterna till olika privata aktiviteter eller lediga lov (jfr Majblomman, 2017:37).

### Olika verksamheter – olika möjligheter

I avhandlingen analyseras hur sociala relationer gestaltas i fritidshemmet mellan personal, föräldrar och barn. Områdets socioekonomiska och etniska struktur har, tillsammans med lokala villkor, stor betydelse för interaktionen mellan personal, vuxna och barn i fritidshemmen. Sammantaget visar resultatet av studien att verksamheten i fritidshemmet efter skoldagens slut riskerar att reproducera strukturella skillnader i barnens liv.

### **Pedagogiska relationer**

Fritidshemmet har en lång tradition av att vara en institution som främst ska tillhandahålla skolbarnsomsorg där barns behov av omsorg, trygghet och tillsyn ska tillgodoses (jfr Rohlin, 2012), men stora barngrupper i relation till få pedagoger minskar möjligheterna till att interagera med barn och föräldrar på ett sätt som främjar goda sociala relationer. Resultatet visar att de stora barngrupperna i förort och tätort har en negativ inverkan på relationerna mellan barn och vuxna. Relationerna tenderar att bli ytliga och flyktiga. Detta blir

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

speciellt framträdande i förort där personalen beskriver att ett stort antal barn har social problematik. Med fler barn i grupperna minskar tiden för att kommunicera med det enskilda barnet och därigenom möjligheterna att ta tillvara barnens intressen och utgå ifrån dessa i verksamheten. Personalen i tätort beskriver på liknande sätt att de inte kan bekräfta barnen i den utsträckning de önskar. Pedagogerna i fritidshemmen i förort och tätort kan diskursivt beskriva vad de vill att verksamheten ska innehålla och vilka relationer de vill ha till barn och föräldrar, men på ett praktiskt plan agerar de motsägelsefullt som en konsekvens av stora barngrupper, få pedagoger och snäva tidsramar (jfr Giddens, 1984).

Då personalen i förort, genom skolans organisation, arbetar heltid, träffar barnen under skoldagen och har möjlighet att möta barnen och kanske deras föräldrar på morgon och eftermiddag, beskriver personalen att de i sin yrkesroll vill vara tillgängliga också för barnens föräldrar (jfr Odenbring et al., 2015). Personalen i förort uttrycker att vill kompensera för brister i barnens hemmiljö och får en kompenserande funktion i relation till både barn och föräldrar. Resultatet kan jämföras med hur Evaldsson (2005) i sin studie beskriver att pedagogerna i de två studerade fritidshemmen utformade verksamheten olika beroende på att värderingar, syn på utbildning och socioekonomisk bakgrund skilde sig åt mellan personal och föräldrar. I ett fritidshem skulle barnen kompenseras för kulturella brister. I det andra såg personalen fritidshemmet som ett komplement till hemmet.

I landsort finns en gemenskap och social tillit bland personal på skolan men också med föräldrar i området. Föräldrarna beskrivs som engagerade i både aktiviteter anordnade av skolan och i barnens sociala relationer, vilket också blir tydligt i det empiriska materialet. Avstånden på landsbygden visar sig ha stor betydelse, inte minst för de sociala relationerna mellan invånarna. En skola på en liten ort kan bli en tydligare del av närsamhället då interaktionen underlättas av att människorna har närmare relationer till varandra. Detta avspeglas tydligt i de sociala relationerna mellan personalen och med föräldrar. Personalen har här en mer jämbördig relation till både barn och föräldrar.

Skolverket (2000) framhåller föräldrars engagemang som en styrka i skolor på landsbygden och i en rapport, *Status of Education in Rural America* (Provasnik et al., 2007) framkommer till exempel att föräldrar på landsbygden oftare än andra deltar i skolans frivilliga aktiviteter. Det tycks i landsort finnas ett starkt samband mellan föräldraengagemang och ett positivt klimat i skolan.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

I tätort där personalen sällan träffar barnens föräldrar visar analysen att relationen mellan personal i fritidshemmet och föräldrar till stor del präglas av distans, som delvis kan förklaras av att det är ett stort antal barn och föräldrar att lära känna, vilket leder till bristande tillit till varandra. Samtidigt blir det i tätort också tydligt att personalen, i större utsträckning än i de andra studerade fritidshemmen, upplever att barn och föräldrar försöker påverka verksamheten. Personalen är ambivalent, när det gäller fritidshemmets regler, till exempel för skolskjuts, men öppnar samtidigt upp för barn och föräldrarnas möjligheter att påverka verksamheten. Resultatet visar att uttalade regler inte följs av varken barn eller vuxna.

Personalens utbildningsbakgrund kan också ha betydelse för de relationer som utvecklas mellan personal och vårdnadshavare. I tätort har tre av fem pedagoger pedagogisk högskoleutbildning jämfört med all personal i fritidshemmen i förort. Personalen i förort får därigenom en högre social position i relation till barnens föräldrar vilket bland annat blir synligt i hur de talar om att de också vill bekräfta barnens föräldrar. Analytiskt kan detta förstås som att de auktoritativa resurser personalen har tillgång till, genom sin högskoleutbildning, i relation till majoriteten av föräldrarna, får betydelse för hur pedagogerna utformar arbetet och sin yrkesroll, men också för den verksamhet som erbjuds (jfr Giddens, 1984). I forskning om fritidshem framhålls betydelsen av god kvalitet i de pedagogiska relationerna framförallt mellan barn och personal (jfr Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2007; Ursberg, 1996). Här är personalens utbildningsnivå och kunskap av stor betydelse då detta ökar den pedagogiska kvalitén. För att tillgodose barns behov av en god pedagogisk verksamhet och omsorg ska det i fritidshem finnas utbildad personal, vilket framgår av skollagen, men på många fritidshemsavdelningar finns inte personal med pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem och de regionala skillnaderna är stora (Skolverket, 2015a, 2017). Värt att notera är att andelen personal med pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem sjunkit markant om man ser till Skolverkets statistik från 1990-talet.

### **Oavsedda konsekvenser**

Arbetet med barns sociala relationer är centralt i fritidshemmets uppdrag (Skolverket, 2014). I samtliga studerade fritidshem framhålls att barnens sociala utveckling är viktig och ett centralt mål med verksamheten. Samtidigt blir det

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

tydligt att vad som värderas och beskrivs som värdefullt i de olika fritidshemmen skiljer sig åt, det vill säga vilka regler, normer och värden som struktureras i tal och handling. Ett tydligt exempel på detta är hur personalen i förort beskriver dagliga slagsmål och att barnen använder ord som kan uppfattas som otrevliga och hårda. Genom att vistas i en verksamhet där olikheter ses som berikande, beskriver personalen i förort att barnen har möjlighet att utveckla förståelse för olika sätt att vara och tänka. Detta står i skarp kontrast till fritidshemmen i tätort där de (få) barn som faller utanför normen beskrivs som ”speciella” och hur det i tätort är viktigt med ett gott uppförande, artighet och ett vårdat språk. I landsort blir det tydligt att personalen lägger stor vikt vid att förmedla värden som syftar till att vara en god kamrat, visa hänsyn och respekt för allas lika värde. Personalen agerar här som goda förebilder för barnen, till skillnad mot personalen i förort och tätort som främst beskriver att de får ingripa istället för att föregripa. Samlingarna i fritidshemmen i förort och tätort, blir till exempel, med ett stort antal barn i relation till få pedagoger, tillfällen som kan verka stigmatiserande och exkluderande för barnen. Då alla barn förväntas göra samma sak samtidigt, blir individuella utspel oönskade och en källa till oordning. Ett tydligt exempel på detta är hur ett av barnen i förort återkommande under en samling, får höra sitt namn i samband med uppmaningar om att sitta still och på rätt plats. På samma sätt genomförs storsamlingarna i tätort med åtskilliga tillsägelser och uppmaningar om att barnen ska vara tysta. Samlingarna kommer på så sätt att till stor del att handla om annat än vad pedagogerna uttalat och planerat för. Här utmärkte sig fritidshemmet i landsort på ett påtagligt sätt, vilket kan förklaras av ett mindre antal barn i relation till vuxna, då barnen samlades i mindre grupper när de anlände till fritidshemmet. Klimatet, eller kulturen, i fritidshemmet karaktäriseras av lugn och en vänlig atmosfär. Samtidigt framträder en tydlig styrning av barnen genom rutiner, uttalade regler och normer. De goda sociala relationerna kan på så sätt dölja den makt som finns och göra kontrollen mindre synlig (jfr Bartholdsson, 2008; Granath, 2008; Tullgren, 2003). Sammantaget visar dock analysen i landsort på en stödjande och accepterande atmosfär där de auktoritativa resurser personalen använder för att styra barnen präglas av gemenskap och respekt för allas lika värde.

Analysen visar att barn och vuxna, men också skolans olika regelsystem och aktivitetsprogram i både förort och tätort, bidrar till att visa på och upprätthålla föreställningar om normalitet och avvikelse bland barnen i de studerade fritidshemmen. Exempel på detta är system med ”gult kort” i förort och

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

röstning av aktivitetsledare i tätort vilket förstärker ett perspektiv, där problem förläggs till individen. Genom gemensamma språkliga överenskommelser och aktörers handlingar i den dagliga sociala interaktionen skapas, transformeras, reproduceras och vidmakthålls föreställningar om vilka normer, regler och värden som är viktiga att upprätthålla. I struktureringsteorin (Giddens, 1979, 1984) avser regler inte bara uttalade regler utan också de tysta regler som används människor emellan. Dessa regler säger någonting om vad som förväntas av oss i olika sammanhang, hur vi ska agera, hur vi ska tala och föra oss (jfr Giddens, 1984; Hall, 1996). Att bryta mot dessa, både uttalade och outtalade regler kan innebära normativa sanktioner och bidra till att stigmatisera de barn som faller utanför normen i respektive område (jfr Lundgren, 2006; Börjesson & Palmblad, 2003; Hjärne & Säljö, 2008). En vanlig förklaring till elevens misslyckanden i skolan, men även i andra sammanhang, är inte den omgivande miljön utan eleven själv (Börjesson & Palmblad, 2003; Hjärne & Säljö, 2008; Odenbring et al., 2015). Inte minst beskrivs social bakgrund och föräldrars resurser som till exempel utbildningsbakgrund vara orsaken till skolsvårigheter och låga betyg (Lunneblad et al., 2016).

Fritidshemmet är en viktig arena för barnens sociala relationer men kan också vara en krävande miljö. I både förort och tätort är det tydligt att de stora grupperna får betydelse för barnens sociala relationer. I observationer och samtal framkommer att barnen leker med klasskamrater av samma kön. Detta kan förstås utifrån att barnen, genom att söka sig till kamrater i samma skolklass kan känna en trygghet i den stora gruppen. Här blir det också intressant att reflektera kring hur skolans organisation av klasser kan medverka till att stereotypa föreställningar konstrueras och normaliseras i fritidshemmet. I förort organiseras klasserna till exempel utifrån vilket modersmål barnen talar, vilket får som konsekvens att många barn i fritidshemmet leker med barn som talar samma modersmål.

En slående skillnad mellan fritidshemmen är att ju fler barn det är i gruppen, desto oftare används biologiskt kön och skolklass, framförallt vid rutinsituationer men också för att organisera verksamheten. Genom sina kategoriseringar försöker personalen skapa underlättande, kanske rutiniserade, strukturer för sig själva i sitt arbete. Detta blir framträdande i både förort och tätort. Ett exempel är hur placeringen av ett stort antal barn vid samlingen i förort organiseras utifrån principen att barnen ska sitta i rader tillsammans med sina klasskamrater. Ytterligare exempel är hur pedagogerna i både förort och tätort, efter samlingen låter barnen gruppvis gå iväg till sina aktiviteter eller



## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

mellanmål genom att använda kategoriseringar, som ”tjejerna i tvåan” eller ”killarna i ettan” som tidsbesparande strategi. Att tilltala alla barn med sitt namn, då femtio barn ska gå iväg till mellanmålet och tiden är knapp prioriteras inte. Det får också som konsekvens i förort att ett stort antal barn med samma modersmål reser sig och går iväg samtidigt. I tätort kan det också vara en strategi personalen använder då de kanske inte lärt sig namnen på alla barn i gruppen. I landsort tilltalades barnen oftast med sina namn vilket kan jämföras med hur en pedagog i tätort efter halva terminen berättade att hon inte lärt sig alla barnens namn.

Gruppindelningar och insatser inom samhällsinstitutioner som skola, förskola och fritidshem baseras ofta på strukturella principer som kön, ålder och etnicitet (se t.ex. Elfström, 2005; Hultqvist, 1990; Thorne, 1993). En betydande del av forskning i både förskola och grundskola visar emellertid att dessa laddas med normerande innebörder som är kopplade till makt där flicka/pojke, invandrare/svensk, reproducerar och förstärker stereotypa könsmonster (Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Lutz, 2009; Odenbring, 2010), eller föreställningar om till exempel ”det svenska” som en överordnad social position (Andersson, 2003; Bunar, 2001; Léon Rosales, 2010; Lunneblad, 2006; Runfors, 2003). Hur barnen delas in i grupper, vilka platser de ska sitta på vid samling och mellanmål och var de kan vistas under tiden i fritidshemmet utgör regler och resurser för barnen i deras sociala relationsskapande och identifikationsprocesser. Barnen tilldelas här positioner som de kanske inte kan relatera till. Problematiskt är om vi förstår barns behov utifrån den normativa mening som tillskrivs en viss kategori. Det kan också få som konsekvens att barnen i fritidshemmet riskerar att osynliggöras utifrån sina skilda behov och bakgrunder. Tiden i fritidshemmet kan på så sätt bli kontraproduktiv för många av barnen, så till vida att de under sin vistelse i fritidshemmet får med sig erfarenheter av det stigma som kan följa med till exempel positionen ”invandrarelev” eller ”barn som bryter mot den sociala ordningen” (jfr Boström och Augustsson, 2016; Kjær, 2005).

Som jag visat så utmärkte sig fritidshemmet i landsort på flera sätt i jämförelse med de andra fritidshemmen, vilket till viss del kan förklaras av geografiskt avstånd från fritidshemmet till hemmet. Var skolan är belägen i förhållande till hemmet och avstånden mellan barnens bostäder har också stor betydelse för barnens sociala relationer. Barnen i de olika fritidshemmen har, som jag visat, skilda möjligheter att dels följa med en kamrat hem, dels olika möjligheter att umgås med kamrater på fritiden.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

Fritidshemmet i landsort fyller en viktig funktion för barnen, som en plats som underlättar och möjliggör för deras kamratrelationer. För barnen blir det emellertid lite som att befinna sig på det europeiska järnvägsnätets norra slutstation Narvik. Barnen i landsort är beroende av vuxna för att umgås då avstånd och brist på kommunala kommunikationer inte medger att de kan förflytta sig själva. Det blir tydligt att långa avstånd mellan hem och skola och mellan kamrater innebär en struktur som kräver planering om de ska umgås. I landsort är det inte ovanligt att föräldrar förlänger föräldraledigheten och barnen har då inte rätt till plats i fritidshemmet. Detta får betydelse för barnens möjligheter att, efter skoldagens slut, umgås med sina kamrater. För barnen i landsort har fritidshemmet stor betydelse.

Både i internationell och nationell forskning framstår marginalisering och utanförskap som ett storstadsproblem. Detta måste dock förstås utifrån den brist på forskning som bidrar till kunskap om barns och ungas villkor, delaktighet och möjligheter i andra miljöer, som till exempel barn som växer upp på landsbygden (Weiner & Öhrn, 2009). Samtidigt finns det i landsort möjligheter till trygghet och kontinuitet i kamratrelationerna på ett annat sätt än vad det finns i områden med till exempel större skolenheter med ett segregerat boende.

Som jag visat så karaktäriseras verksamheten i både tätort och förort av stora barngrupper och ett ständigt flöde av barn som kommer och går. Skillnaden mellan tätort och förort är emellertid stor om vi ser till platsens strukturella villkor. I förort är det ett stort antal barn som inte har rätt till plats i fritidshemmet på grund av att de till exempel har föräldrar som är arbetssökande eller sjukskrivna. De barn som är inskrivna i fritidshemmet har då inte möjlighet att umgås med sina kamrater efter skoldagens slut. För de barn som inte har rätt till plats i fritidshemmets kan det upplevas som en ”dubbel bestraffning” att dels kanske befinna sig i en otrygg situation vad gäller föräldrars inkomst, dels genom att inte få möjlighet att ta del av det sociala umgänget i fritidshemmet och omvänt. I en kvantitativ studie genomförd i 33 länder i Europa har Plantenga och Remery (2013) i en kartläggning av skolbarnsomsorg i Europa, visat att fritidsverksamhet efter den obligatoriska skoldagens slut kan vara särskilt fördelaktigt för barn från missgynnade hushåll.

Den stora expansionen av fritidshem under de senaste decennierna har ökat tillgängligheten och på så sätt ökat likvärdigheten ur ett socialt jämlikhetsperspektiv. Dock är det fortfarande så att stora grupper av barn står utanför möjligheten att delta i fritidshemsverksamheten efter skoldagens slut.

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Det är framför allt grupper av barn som redan kan tänkas befinna sig i en ekonomiskt utsatt situation, där föräldrars arbetslöshet och utanförskap genom att inte vara tillgänglig för arbete på grund av sjukdom, redan är en faktor som talar för social utsatthet.

Fritidshemmet är en arbetsmarknads- och familjepolitisk fråga genom sitt uppdrag att tidsmässigt göra det möjligt för vårdnadshavare att förena föräldraskap med arbete eller studier. Det som skiljer fritidshemmet från förskolan är att fritidshemmet inte ses som nödvändigt för barnets egen skull, vilket innebär att det också är en fråga om barns rättigheter. Enligt Barnkonventionen, artikel tre, ska barnets bästa komma i främsta rummet vid alla beslut som rör barn (Förenta Nationerna, 1989). Detta visar på ett dilemma. Barnen får endast vistas i fritidshemmet efter skoldagens slut om deras föräldrar arbetar eller studerar. Fritidshemmet är därmed inte en institution som främst är till för barnen.

### Avslutande reflektioner

Med titeln *Fritidshem eller servicehem?* vill jag väcka frågan om det uppdrag och den funktion fritidshemmet har idag, men också vilket uppdrag och funktion fritidshemmet skulle kunna ha. Utifrån resultaten i denna studie så menar jag att frågan är befogad. Fritidshemmets kompletterande och kompenserande uppdrag förefaller alltmer syfta till att komplettera grundskolan, där bedömning, måluppfyllelse och jämförelse har tagit överhanden. Barngrupperna blir alltmer homogena utifrån barnens etniska och socioekonomiska bakgrund. Fritidshemsverksamheten efter skoldagens slut tycks ha förlorat sitt egenvärde. En helhetssyn på barn och dess lärande upphöjs och ska leda till högre måluppfyllelse men kan också bidra till en utarmning av fritidshemmets pedagogiska verksamhet och därmed också dess möjligheter att kompensera för barns olika livsvillkor.

I genomgången av tidigare forskning blir det tydligt att forskning om fritidshemmets innehåll och processer, är ett svagt beforskat område både nationellt och internationellt (Persson, 2008; Plantenga & Remery, 2017). En förhoppning är därför att studien, utöver att utgöra ett kunskapsbidrag till existerande forskning om fritidshem, även är intressant för professionella inom grundskola, förskoleklass och fritidshem att ta del av och på så sätt också relevant för existerande praktik.

## Studiens genomförande och implikationer

Studien har genomförts som en etnografisk fallstudie i tre skolors fritidshem. Fritidshemmen i studien är valda för att illustrera platsens betydelse för den verksamhet som tar form. Urvalet syftar således till att visa på kontraster och variationer i de studerade fritidshemmen. Jag hoppas att det därmed blir tydligt att det inte är enskilda pedagogers kompetens eller barnens olika förutsättningar och behov som är avgörande för hur verksamheten gestaltas. Orsaken till bristande likvärdighet i fritidshemmet kan inte förläggas hos barn eller pedagoger. Min samlade bild av pedagogerna i studien är en grupp människor som trots korsdrag, motvind och understundom vind av högsta styrka, många gånger visar ett stort personligt engagemang och strävar efter att uppfylla ett uppdrag de inte får förutsättningar att utföra.

Det är dock inte helt oproblematiskt att utifrån ett litet antal aktörer ge en beskrivning av fritidshemmets kultur och innehåll eller ett områdes karaktär och rykte. I relation till de olika områdenas invånarantal är det därför endast möjligt att visa på en samstämmighet i berättelserna som då givetvis också kan ifrågasättas. Genom att relatera representationerna till statistik och andra källor har jag ändå en förhoppning om att det finns en trovärdighet i de beskrivningar som presenteras. Här har studiens etnografiska angreppssätt varit en styrka och gett möjlighet att i analysen använda olika typer av material som observationer, statistik, dokument, samtal och intervjuer för att belysa komplexiteten i den verksamhet som tar form (jfr Hammersley och Atkinson, 1995/2007).

Att låta tre skolors fritidshemsverksamhet exemplifiera (bristande) likvärdighet och social (o)jämlighet väcker också en etisk fråga. Med hjälp av Giddens (1979, 1984) teori om strukturers dualitet har jag haft som ambition att synliggöra hur fritidshemmets verksamhet är dynamisk såtillvida att den ständigt förhandlas och omförhandlas av aktörerna i studien genom tal och handling och därigenom skapar, återskapar och upprätthåller strukturer i den lokala kontexten.

Då denna studie fokuserar *görandet* men också *talet* och *talet om*, det vill säga språkliga praktiker och handlingar i fritidshemmets verksamhet, är ett av mina dilemman att jag genom att använda socialt konstruerade kategorier som till exempel flicka, pojke, svensk, invandrare, barn och etnicitet, riskerar att reproducera vissa normer samtidigt som jag utifrån studiens teoretiska utgångspunkter syftar till att dementera desamma. För att kunna reflektera kring de sociala kategorier som används av aktörerna i studien som till exempel

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

”invandrare” och de föreställningar aktörerna i studien ger uttryck för, har jag försökt vara tydlig med hur sociala kategorier kan förstås. Likaså försöker jag göra detta genom att vara varsam med hur empirin framställs i texten. För att undvika beskrivningar av vilka aktörerna i studien *är*, genom att ta utgångspunkt i vad de *gör* och på vilken plats hoppas jag kunna påverka hur etnografin kommer att uppfattas och därmed minimera reproduktionen av stereotypa föreställningar. Trots detta är jag medveten om att min text kan anta mening som jag inte avsett, i likhet med hur Giddens (1984) menar att aktörers intentionella handlingar får oavsiktliga konsekvenser.

Då forskning inom det fritidspedagogiska fältet är eftersatt behövs fler studier som fokuserar denna viktiga verksamhet. Studier som lyfter fram barnens röster och bild av fritidshemmets betydelse för deras sociala relationer kan här vara ett område som är intressant för fortsatt forskning. Likaså studier som lyfter fram hur fritidshemmets verksamhet efter den obligatoriska skoldagens slut skulle kunna bli en kraft som kan verka för social jämlikhet.

Min förhoppning är att avhandlingen kan visa på den komplexitet som fritidshemmet befinner sig i, i relation till närområde och samhälle och att fritidshemmets betydelse och villkor uppmärksammas av beslutsfattare och politiker. Fritidshemmets uppdrag att erbjuda en likvärdig utbildning och kompensera för barns olika livsvillkor är inte en fråga för enbart fritidshemmet och de som arbetar där. Den praktik som idag tar gestalt inom ramen för den frivilliga fritidshemsverksamheten efter skoldagens slut måste förstås i relation till ekonomiska, politiska och ideologiska strukturer (jfr Giddens, 1984). Det svenska utbildningssystemet vilar på värden som kan ses som byggstenar i ett demokratiskt samhälle. Skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 9 §) föreskriver att: ”utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas”. En likvärdig utbildning i fritidshemmet innebär att verksamheten ska utformas utifrån barns olika förutsättningar och behov av omsorg. Detta förutsätter att verksamheten erbjuder en god lärandemiljö som är meningsfull, attraktiv och stimulerande. Barn och vuxna ska uppleva den som trygg och den ska utformas utifrån barns olika levnadsvillkor. Barnen ska också göras delaktiga och få inflytande över verksamheten. En verksamhet som erbjuder detta ökar fritidshemmets potential att verka socialt utjämnande när det gäller skillnader i barns olika uppväxtvillkor.

För att fritidshemmets potential, att verka för social jämlikhet och bidra till att utjämna skillnader i barns olika uppväxtvillkor ska kunna uppfyllas, är en

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

förutsättning att alla barn ges möjlighet att delta i verksamheten. Ett sätt att stärka likvärdigheten är att erbjuda alla barn plats i fritidshem. För att verksamheten ska få gynnsamma effekter och uppfylla de nationella målen att bidra till ökad måluppfyllelse är det också viktigt att fritidshemmen får de förutsättningar som krävs för att uppväga skillnader i barns olika förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen i fritidshem och grundskola. Det handlar dels om att anställa utbildad personal, minska gruppernas storlek och öka insatserna för att behålla de som nu är anställda för arbete i fritidshem. Viktigt är att öka kompetensutvecklingsinsatser med fokus på fritidshemmets uppdrag både för de som arbetar i fritidshemmet men också för övrig personal i skolan. Dels handlar det om att fördela resurser till fritidshemmen utifrån behov. Det handlar sist men inte minst också om att diskutera fritidshemmets uppdrag och innehåll i relation till socialisationens mål och existerande normer och värden i samhället.

I min empiri ser jag barn som sällan eller aldrig åker på semester, barn som har långa dagar i fritidshemmet på grund av att deras föräldrar har lång resväg till arbetet eller arbetar långa dagar för att få ekonomin att gå ihop. Jag ser också barn som har föräldrar som köper dyra märkeskläder till barnen och ofta åker till andra länder på semester. Det finns barn i mitt material som har aktiviteter utanför fritidshemmet fyra dagar i veckan. Det finns också de som inte har någon fritidsaktivitet alls utöver de som erbjuds i fritidshemmet. Många av dessa val kan förstås som frivilliga men genom människors position i det sociala rummet och möjlighet att mobilisera olika resurser finns också skilda möjligheter att delta i samhällsblivandet. Att investera i de miljöer barn deltar i är därför viktigt, inte minst ur ett socialt jämlikhetsperspektiv då detta endast kan ha gynnsamma effekter på hälsa och välbefinnande i framtiden, men också för barnen här och nu.

## SUMMARY

In the present thesis I study the social practices, after school, in leisure-time centres (henceforth LtC) in three diverse socio-economic areas.<sup>80</sup> The LtCs were each researched ethnographically during one semester. The study has a specific interest in the variety of local and school-specific factors and how the actors, in different ways, produce and reproduce structures through day to day routines and daily social encounters.

## Background

In Sweden, LtCs sit in a social and cultural arena in the intersection between compulsory school, pre-school class, home and leisure and embrace 84 per cent of the children between the ages of six and nine (Skolverket, 2017). Swedish municipalities are obliged to provide after-school service to children up to the term they reach the age of 13 years. The LtC has a dual mission to contribute to greater achievement for pupils in school, by supplementing preschool class and school activities but also in terms of time, while making it possible for parents to combine parenthood with work or studies (SFS 2010:800). The LtCs should offer children meaningful leisure and stimulate their development and learning, thus compensating for differences in their backgrounds (SFS 2010:800).

The report *Quality in Leisure-time Centres* (Skolinspektionen, 2010) shows that the ability of LtCs to compensate for children's different abilities and needs, backgrounds and living conditions has been reduced over the past fifteen years. The situation is worrying in a number of ways. Increasing resources and larger groups of children are well known by researchers and professionals. In the beginning of the 1980s, the average group consisted of 18 children while today the average group consists of 40 children. There are also big differences, according to geographic location, with regard to staff education, group size, staffing levels and the number of schoolchildren who are enrolled in the LtCs. In large cities, 88 per cent of children attend LtCs. In rural municipalities, the number is 71 per cent (Skolverket, 2017). The shortage of teachers with proper

---

<sup>80</sup> In the translation of the curriculum from 2011, the LtC is called *recreation centre*. School Inspectorate uses *leisure-time centre*, and recently, the term *school-age educare* has also been used (see Kane, 2016; Klerfelt & Haglund, 2014, p. 45).

education for working in LtCs is also alarming. It is clear that the resources invested in LtCs in recent years are not sufficient to provide an equivalent education that is of good quality and that challenges every child to reach his or her potential.

The Education Act stipulates that 'education provided in each school form and in the leisure-time centre should be equivalent, regardless of where in the country it is provided' (SFS, 2010:800, p. 8. Author's translation). However, there is no clear definition of the term 'equivalent education' in regulations and curricula. The concept of equity can be explained by three aspects: equal access to education, equal quality of education and equal education through the compensatory nature of education (Skolverket, 2012b).

The meaning of the concept equity is thus problematic, as a measure of equality according to National Agency for Education (Skolverket, 2012b) is accessibility for all children. In many schools, children are not entitled to attend LtCs after school if one parent receives income support or is on parental leave.<sup>81</sup> The task of LtCs then is to offer children the opportunity to have a challenging and meaningful experience, considering the children's differences, interests and experiences, promoting social equality and compensating for unequal conditions in their backgrounds.

Equity in LtCs can thus be understood by different aspects of quality in relation to the resources and conditions, organisation, content and learning of the LtCs. Education in an LtC may be equivalent in the sense that it complies with national regulatory systems and has a curriculum common to all leisure activities. Equity is thus about how the LtC can offer a meaningful leisure experience to children while stimulating their development and learning, accounting for differences in their backgrounds (SFS, 2010:800, p. 4).

However, as seen in research over the last two decades, the Swedish public sector and education system have been transformed, guided by a neoliberal political agenda (Englund, 2008). The decentralisation and municipalisation of schools and the effects of school voucher reforms, school choice and the establishment of an educational market has led to greater competition and demands for market adjustment for schools (Gustafsson & Yang Hansen, 2009). The consequences are changing conditions in the community as well as at the individual level. Marginalisation and patterns of segregation of socially

---

<sup>81</sup> According to the Education Act, pupils can be offered education in an LtC if they, because of physical, mental or other reasons, need special support in their development (SFS, 2010. 800).



## SUMMARY

and economic disadvantaged and ethnic minority groups has increased. The number of rural primary schools has decreased since 2003 by an average of one to two per municipality (Jordbruksverket, 2013). With these changes and new patterns of segregation, questions arise as to how this affects LtCs. To date, little research has been conducted in Sweden considering these changes aimed at understanding the social practice in LtCs.

### **Aim and research questions**

The aim of this thesis is to study the everyday practices, after school, in LtCs in three socio-economically diverse areas. The thesis will also describe and analyse the ability of LtCs to offer an equivalent education. The following research questions guided the fieldwork:

- How do children and adults describe and talk about their neighbourhoods and schools?
- What notions about the mission of LtC is expressed through the actors' talk and interactions?
- How are social relations shaped between staff, parents and children?

### Previous research

Educational research has a long interest in the role of education in the reproduction of the social order (see, e.g., Arnman & Jönsson, 1985; Jönsson, Trondman, Arnman & Palme, 1993; Ball, 1981; Willis, 1977). A large number of studies have highlighted the links between school areas, socioeconomic conditions and how this is reflected in the school (see, e.g., Beach & Sernhede, 2011; Bunar & Sernhede, 2013; Gustafson, 2006; León Rosales, 2010; Öhrn, 2012)

A conclusion that can be drawn is that social background has a major impact on children and young people's future opportunities. A significant part of the research shows that unequal conditions prevail in education, where people and social structures are co-creators of traditional patterns in different ways. There is, however, a lack of research focusing on LtCs and their role and function in society, both nationally and internationally (Klerfelt & Haglund, 2014).

Sweden, in comparison with other countries, has a unique after-school care system for younger school children, which makes it difficult to find research

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

about LtCs internationally (Plantenga & Remery, 2017). Denmark, however, like Sweden, has a well-developed after-school care system for younger school children (Ankerstjerne, 2015), and since 2004, Finland has had an obligation to offer morning and afternoon activities for younger schoolchildren. Similarly, Norway has Skolefritidsordning (SFO), a leisure-time activity that has strong links to the school and is intended for children from the age of six (Ankerstjerne, 2015). In the Nordic countries, after-school services are increasingly considered part of the school system, although the legislation, aims and staff qualifications differ (Lager, 2015; Pálsdóttir, 2012; Plantenga & Remery, 2017).

In Sweden, earlier research about LtCs was mainly interested in the changes that took place during the 1990s in terms of the mission and forms of LtCs.<sup>82</sup> Moreover, research has often taken a perspective, where the integration between the formal compulsory schools and LtCs, the profession and the collaboration between LtCs, preschools and schools, have been highlighted (see, e.g., Ackesjö, 2016; Calander, 1999; Gustafsson 2003; Haglund, 2004; Hansen, 1999).

Some common features can be seen. Previous research highlighting the meeting and collaboration between compulsory school/schoolteachers and LtC/leisure-time pedagogues consistently shows different conceptions of the profession and unequal relations due to status, where LtCs and their staffs are subordinated. Studies focusing on the collaboration between LtCs and compulsory schools describe how the content and culture of LtCs are subordinated to the school's culture (see, e.g., Calander, 1999; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Närvänen & Elvstrand, 2014).

Some researchers (e.g., Evaldsson, 1993; Jansson, 1992; Johansson, 1984, 2002; Svensson, 1981) have problematised different areas and socioeconomic factors and their importance for the social practices in LtCs. However, these dissertations were published before LtCs were integrated with the compulsory schools and are therefore based on different conditions in many ways.

Several researchers have studied the consequences of the extensive reforms in the 1990's, which together with the municipalisation of schools changed the Swedish school system into a decentralised and goal-oriented education system. Based on the neoliberal ideas of freedom of choice and market solutions the

---

<sup>82</sup> Through reforms in 1998 (SOU,1997:21), a reconstruction of the educational system integrated LtCs into the compulsory school system.

## SUMMARY

reforms were intended to enable parental choice and stimulate school competition (Lundahl, 2017), but they have led to segregation processes in and between schools instead (cf. Arnesen & Lundahl, 2006; Bunar, 2001; Gustafsson & Yang Hansen, 2009; Kallstenius, 2010; Skolverket, 2003; Trumberg, 2011; Östh et al., 2013). Of importance is the increasing housing segregation, which has been reported in several studies (Bunar & Sernhede, 2013; Dovemark, 2008; Molina, 1997; van der Burgt, 2007). The gentrification of certain areas and filtering of others in terms of people's socio-economic background has become apparent. The composition of housing and housing types of residential areas affects who is able to settle there (Hedin, Clark, Lundholm & Malmberg, 2012). A pattern emerges that shows a division of urban spaces based on ethnicity and housing environments, where housing segregation and gaps between people are increasing (Bunar & Sernhede, 2013).

However, there is no consensus in the research on how 'the development of housing segregation and school-scale reforms in the 1990s affected school segregation' (Skr.2009/10:233, s. 50). Clearly, the restructuring of the school system over the last 25 years has resulted in differentiated effects through decentralisation, market adaptation and individualisation. Equity in Swedish schools has decreased over the past 20 years (Böhlmark & Holmlund, 2011; Englund & Quennerstedt, 2008; Lundahl, 2017; von Greiff, 2009).

In several studies, the importance of location to a school's status as well as for the expectations of the students has been highlighted (Beach & Sernhede, 2011; Öhrn, 2012). Research that highlights diversity issues in educational contexts in multi-ethnic neighbourhoods in Sweden has shown, for example, stigmatisation and marginalisation of children, where 'Swedishness' is a prevalent norm in both pre-school and compulsory school (see Andersson, 2003; Gustafson, 2006; Gruber, 2007; Jonsson, 2007; Lunneblad, 2006; Runfors, 2003). The studies show how children with immigrant backgrounds are often linked to perceptions based on stereotyped assumptions related to culture and ethnic background. This results in an educational shortcoming, as children should be compensated based on their language, social and cultural backgrounds.

Recent research shows that a change can be seen in LfCs where the social practices, which were earlier based on situation-driven activities but are now being governed by the national curriculum—with an emphasis on education and learning—contribute to a perspective focusing on learning outcomes.

(Andersson, 2013; Holmberg & Börjesson, 2015; Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014).

Due to poorly adapted premises, limited spaces and the large number of children, the possibilities are limited for the staff offering meaningful activities (Boström et al., 2015; Skolinspektionen, 2010). Observation and surveillance are a way of organising the large groups in the LtCs (Haglund, 2016; Löfdahl, 2010; Saar, Löfdahl, & Hjalmarsson, 2012). Previous research on children's social relations in LtCs shows the importance of the ability of adults to support the processes that contribute to the development of children's different skills (Dahl, 2011; Haglund, 2016; Ihrskog, 2006).

## Theoretical points of departure

The theoretical point of departure originates in a social constructionist perspective (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 1995). Theoretically, the study is influenced by Giddens' (1984) theory of structuration, which holds that focus is directed to the context and actors interactions in that context. One basic premise of this theory is that the production and reproduction of social institutions can be related to everyday routinisation and daily social encounters. Everyday life in LtCs is full of traditions, routines and rules created and recreated both explicitly and implicitly by its actors. In the analysis, it will be possible, through the concepts of *rules*, *resources*, *structure* and *routinisation*, to analyse how the actors, in different ways, produce and reproduce structures. Of special interest is how the actors talk about their neighbourhoods, schools and LtCs, how they organise activities and the social relations in the LtCs.

Central to the theory of structuration is the idea that structure provides opportunities for as well as constraints on social action. According to Giddens (1984), structures cannot exist without human agency. Structuration is a constant part of people's actions and exists only when the actors actively use rules and resources in their everyday lives. Therefore, social structure is both the outcome and the medium of human action, *the duality of structure*. Actors are, however, according to Giddens (1984), always able to make active choices, but all social action always contains an aspect of power, which means that the actions are dependent on the actors' positions and places as well as their access to and use of different forms of resources.

Daily social interactions take place on the basis of explicit rules as well as silent rules and collective ideas, based on the actors' knowledge of how everyday

## SUMMARY

life should be organised. People can usually explain why they act in a certain way, but with an understanding that rules can also be a kind of 'silent knowledge', actors are enabled to perform routine actions without closer reflection on how and why they do what they do (cf. 'tacit knowing'; Polanyi, 1966).

Despite intentional actions, the actors cannot predict the consequences of the actions, and this leads to a chain of events that results in *unintended consequences*. In order to understand the social and cultural patterns that take place, it is therefore important to investigate both the deliberate and unintended consequences of human actions, as they contribute to the production and reproduction of social systems (Giddens, 1984; Johansson, 1995).

Of special interest in the study are the schools' specific conditions, the local circumstances, such as the geographic location, area and the schools' histories and intake—the various factors that influence how policy enacts, constrains and enables aspects of everyday life in LtCs. According to Ball, Maguire, and Braun (2012), policies are intimately shaped and influenced by school-specific factors. Buildings, school history, school intakes and settings, shared values and commitments within the school, budgets, levels of staffing and infrastructure are dimensions that have various impacts depending on context.

The LtCs in the study are located in three diverse geographic and socioeconomic areas, and with an understanding of place as a verb, the area is not only a physical place but also a place that affects and is influenced by its actors (Giddens, 1979; Massey, 2005). Thus, the actors in the study are understood as participating in social practices that structure and are structured through the specific characteristics of the area (Giddens, 1984). While descriptions of a place are constructions of how people understand and perceive that place, people shape their identities in relation to the place.

An assumption in this study is that identity is constructed and reconstructed in a constant process. Identity should therefore be understood as an identification process. Giddens (1984) uses the term social position to clarify that identity is not understood as being linked to an individual, but is something that is constructed in given situations through actors' talk and actions:

Social positions are constituted structurally as specific intersections of signification, domination and legitimation which relates to the typification of agents. A social position involves the specification of a definite 'identity' within a network of social relations, that identity, however, being a 'category' to which a particular range of normative sanctions is relevant. (1984, p. 83)

Social positions are changing and linked to what happens between individuals in a specific place or in a specific context, and there is a power dimension in all social relationships (Giddens, 1984; Hall, 1996). According to Hall (1996), we maintain a social order that reduces, reinforces and fixes inequality by attributing individuals' identities and positions. In this way, socially constructed differences between groups and people can be maintained. How people are positioned by others and how they position themselves will therefore depend on the place and the people there.

## Methodology

The study is based on ethnographic fieldwork in three schools, over the course of one semester respectively. More specifically, the study examines the after-school practices in five LtCs.

The study belongs to the kind of theoretically oriented case studies where the research questions and theoretical framework together create the data (cf. Beach, 2008; Willis and Trondman, 2000). Initially, I had a theoretical point of departure. Gradually, the research questions and theoretical frameworks deepened and clarified. By going back and forth, the analytical process of abduction oscillated between empirical data, previous research and theoretical points of departure (Alvesson & Sköldbberg, 1994).

Ethnographic methods are characterised by an interest in producing and communicating knowledge of a particular culture by exposing patterns and symbolic representations (Hammersley & Atkinson, 1995/2007), with a wish for an increased understanding of human relations in social contexts (cf. Delamont, 2012; Van Maanen, 2011).

Different types of material have been produced during the fieldwork. I used participant observation for studying social practices, the interactions between the actors and how everyday life was organised. I also had informal talks and some additional interviews with the staff and children at the schools. Observations and interviews were usually documented through fieldnotes, and sometimes they were also recorded. To obtain an ethnographic understanding, I also spent time in the neighbourhoods, visited the stores and read local newspapers, billboards and different kinds of documents such as local plans, municipal documents, statistics, information and reports (cf Hammersley & Atkinson, 1995/2007).

## SUMMARY

The fieldwork began in August 2013 and ended in December 2014. The study included five LtCs and a total of about 250 children and 25 teachers.<sup>83</sup> In addition, other actors in the schools included, for example, parents as well as temporary workers in the LtCs.

The schools are situated in diverse geographic and socioeconomic areas, as earlier research shows that there are significant differences concerning quality and equity within the Swedish LtCs. The Swedish National Agency for Education (Skolverket, 2006; Skolinspektionen, 2010) has criticised several aspects of LtCs. I therefore decided to make a strategic choice of schools (cf. Merriam, 1994).

### Empirical findings

The purpose of the thesis is to study the social practices in LtCs in three socio-economically diverse areas. The focus is on how the actors talk about their neighbourhoods, schools, children, parents and how they organise the daily activities in the LtCs. Central to the study are the social relations between staff, parents and children. In the thesis, I show how daily events in the LtCs are organised and how different rules and resources are opportunities and limitations for the actors. The contextual conditions, such as geographical location, material resources, staff skills, children's socioeconomic backgrounds, size of the group and the individual needs of the children, are all of great importance to the social practices and activities in the LtCs.

### Stenberga

The first school is situated in a multi-ethnic, socially and economically disadvantaged area, located in a suburb of a major city in Sweden. I spent one semester here and followed the school's two LtCs. The suburb has 4000 inhabitants and is one of the so-called Million Program areas that were built in the mid-1960s. Since the 1970s, there have been few renovations to the buildings and only a small production of new houses. There are soccer fields and play areas and good access to leisure facilities, but the environment is

---

<sup>83</sup> Throughout the research process the ethical requirements and recommendations of research formulated by the Swedish Research Council have been taken into consideration. In accordance with the general ethical rules, the written consent of guardians of children under 15 years is required. The guardians in the LtCs were informed of this and signed a document accordingly. To protect confidentiality, all names of respondents and schools in the study are pseudonyms.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

characterised by what came to characterise many suburbs that were built during the last century: tall buildings and large open spaces (cf. Ericsson, Molina, & Ristilampi, 2002).

The neighbourhood has a shopping centre, health centre, library and easy access to the city centre and other parts of the city. The area has several public schools for children in compulsory school. The statistics show the social vulnerability and social problems in the neighbourhood, with high sickness rates, low middle-income and low education levels. In recent years, unemployment has increased, as has the number of people receiving income support. About 65 per cent of the population is born abroad or in Sweden with both parents born outside Sweden (SCB).

A total of 250 pupils attend the school, from preschool-class to grade six. Approximately 30 per cent of the children have immigrant backgrounds, and only 30 per cent of the parents have higher education. The two LtCs I visited each have approximately 60 children between the ages of six and twelve. The children and their families all live within walking distance of the school.

Stenberga is described as a segregated place with higher rates of violence, social vulnerability and ethnically homogenous groups. The parents are concerned about the development in the area but seem to accept and adapt to the changes, finding strategies to manage everyday life. For example, they drive their children to friends' homes or buy them cellphones due to what they describe as the increased violence in the area. The need to create routines in everyday life can be understood as people's need for ontological security (Giddens, 1984), that is, continuity and order in the events they encounter in their daily lives. However, their actions depend on their access to allocative but also authoritative resources (Giddens, 1984), which is reflected in the parents' different strategies. Clearly, staff and parents contribute, in various ways, to maintaining and reproducing the picture of Stenberga as a potentially dangerous area with social vulnerabilities and an ethnically homogenous group, which in the theory of structuration (Giddens, 1984) is described as the duality of structure.

In the school all teachers in the LtCs work full time and have their working hours, in addition to the time in the afternoon in the LTCs, during the school day. They participate in meetings with class teachers and the school's various development programmes. The staff at the school indicates that the number of children with social problems has increased since the 1990s, and this becomes obvious in the social practices in the LtCs. The staff describes daily fights and



## SUMMARY

that the children sometimes use inappropriate language. They stress that many of the children need care outside the family. However, in the LtCs they do not have time to see and confirm each child so they give priority to the children who need it the most. The staff thus has a function aimed at compensating for deficiencies in the children's home environments (see Evaldsson, 1993; Johansson, 2002).

Lack of time for meetings to plan and develop the LtCs leads to conversations and meetings, with a focus on practical matters and the children's social relations. Brief encounters during the day and sudden decisions lead to time-saving strategies for organising the daily routines. The staff arrange activities that can be seen as desirable and fun by children and parents using available resources such as iPads, or they go with a large number of children to the sports hall. In this way, they legitimise the social practices in the LtCs. However, in their ambition to do a good job, they may convey a better picture of the social practices than the reality, even according to themselves. The teachers are partly conscious of how social structures influence, are part of and are reproduced through their actions, but they lack both authoritative and allocative resources for changing the social practices (Giddens, 1984). In sum, the results show that the staff in the LtCs identify with the school as a system more than with the assignment in the LtCs, although they feel a clear ambivalence (see Ackesjö et al., 2016; Andersson, 2013).

The development that has taken place in Sweden in recent years has led to increased gaps and increasing segregation, which is also apparent in the LtCs. The mixed groups, in terms of social and ethnic differences, are emphasised as a resource by the staff, and they hope this will have positive consequences for the children in terms of learning to accept people's differences. At the same time, socially constructed categories, such as Swedes or immigrants, girls or boys, are maintained through schoolclass divisions and when the staff, for example, wants the children to be quiet during circle time.

### **Björkberga**

The second school is a rural school, located in a small village with about 200 inhabitants. The village is located in a sparsely populated countryside, 50 kilometres from major cities. Every day, a large number of the residents commute to work in surrounding towns. Public transport is poorly developed, but there are transportations to and from the village daily. Around the village

there are fields, meadows and pastures. The buildings in the area are red family houses, horse farms, agricultural properties and former dairy farms. There are few rental apartments, and therefore a certain amount of capital is required to make it possible to live there. Housing prices, lack of municipal communications and rental apartments exclude economically weak groups and therefore reduce opportunities for integration.

In the village, there is a sports club, a local society and church activities. It is 10 kilometres to the nearest large grocery store, pharmacy, medical centre, bank and pizzeria. To make major purchases, inhabitants have to go to the cities 50 kilometres away or to the main town. For a couple of years, the school is the only school in this area since a small school closed down. The school has a bit more than 100 pupils from preschool-class to year six, and 50 of them attend the LtC. Few of the families live within walking distance of the school, which means that the majority of the pupils at the school arrive by school bus or with their parents. About 50 per cent of the children's parents have higher education, and the majority are ethnic Swedes.

In this chapter, I have shown how the actors describe the benefits of living in Björkberga, with lower housing costs and opportunities to work less. The nature and social relations between people in the area appear to be important for both staff and parents. The countryside as an ideal place for children to grow up in is a recurring theme in national and international literature (Cloke, Phillips & Thrift, 1995; Elmqvist, 2014; Matthews et al., 2000; Tillberg, 2001; Waara, 1996). At the same time, there is a contradiction in how the actors describe the positive sides of living in the countryside, as it becomes apparent that much time is spent driving, which takes time and has an environmental impact (see Matthews et al., 2000). The great distances and lack of meetingplaces also place the people at risk of being isolated. The distances in the rural areas also make it difficult for children to meet after school, and the LtC in Björkberga thus fulfils an important function for the children and their social relations.

However, the analysis shows that the actors, through different strategies, adapt to and risk reproducing the local circumstances (cf. Giddens, 1984). An example of this is how parents work part time or extend parental leave to reduce their daily travel times or share the duty to drive and pick up children from the LtC. Another example is how the staff in the LtC adapts to changing circumstances from year to year, as the number of children is constantly

## SUMMARY

changing, for example, by legitimising the principal's decision to use resources from the LtC for the benefit of the compulsory school.

Collaboration with the community, colleagues and parents appears to be central when the staff talks about school, the LtC and the social relations with children and parents. The school is in many ways important for different social networks. The schoolbuilding houses the LtC, preschool class, compulsory school and preschool. Many children, parents and staff have the opportunity to meet here, which may promote social capital between the actors (see Putnam, 2000). The school's smallness promotes close social relations and has a positive influence on the school culture.

The staff in the LtC work part time and most of their duties are in the LtC. They have good opportunities to plan for different activities. Every day before the children arrive they meet and talk about the organisation of the after-school activities. They also have weekly meetings, where they can plan and talk about the LtC's mission and activities. They have a well-organised plan for each day.

The long distances in the countryside are also of great importance in the LtC. For example, there are strong routines when the children begin the afternoon in the LtC. Whether or not the children ride home on the school bus is important since the children in the LtC cannot go home by themselves, and they are not allowed to go by schoolbus if they are supposed to be in the LtC in the afternoon.

The people in Björkberga are described as homogeneous in terms of social and ethnic background. Therefore, the staff is planning the forthcoming theme to: 'Create understanding about differences between people, with a focus on diversity in different countries and cultures.' The staff's understanding of culture and differences is thereby placed outside of their own neighbourhood, and the heterogeneity of the children in their own group is invisible (cf. Gruber, 2007; Hall, 1997). At the same time, it is clear that the staff gives great importance to communicating values aimed at being a good friend and showing respect for everyone's equal value. They act as a role model for the children. This is also evident among the children in the LtC, for example, in their play. The children in Björkberga play to a greater extent across stereotypical age and gender boundaries compared to the other LtCs in the study.

## Strandberga

The third school, which I call the urban school in this text, is located in a village 6 km from the main town. The population in the 1990s was about 2000 people, but in recent years there has been new home construction and a large increase of families with children. Over the last decade, house prices in the area have sharply increased. As in the rural area, people with limited resources have few opportunities to settle here. This can be described as the gentrification process that is becoming increasingly evident in Swedish society (see Hedin et al., 2012). In the village there are sports clubs, lighted trails and a sports centre with various outdoor and indoor activities. There is also a local library and youth centre. There are good local bus connections to the main town. The majority of parents commute to their jobs. The number of pupils at the school is about 450, from preschool-class to grade nine. The school has six LtC departments, with a total of approximately 220 pupils enrolled. My fieldwork was carried out in two departments, which had 90 children in grades 2–5. According to statistics, three per cent of the children's parents have immigrant backgrounds, and 70 per cent of the children have parents with higher education.

The actors talk about Strandberga as an area without social problems and parents with economic and educational resources. The good reputation of both the area and the school seems to be important to the actors. The children and their parents are described as 'Swedish' and privileged. Although there are people with a background of migration, they are made 'invisible'. An illustrative example of this is that the staff in Strandberga says that there are no 'immigrants' there, with the explanation that there are no rental apartments in the area. Symbolic representations, linked to perceptions based on stereotyped notions related to economics and ethnic backgrounds, can maintain structures that may be discriminatory (see Gruber, 2007; Hall, 1997).

Similar to the rural area, the staff members in the LtC have few opportunities to meet with the other staff in compulsory school because of their different working schedules. On the other hand, in Strandberga the staff experience marginalisation in the school (cf. Haglund, 2004; Pálsdóttir, 2014). According to Giddens (1984), this is because the actors' actions are related to their structural positions and the structural properties at Strandskolan. At Strandskolan the LtCs can be understood as subordinated to the compulsory school, as there are no arenas for meeting, the staff in the LtCs are not involved

## SUMMARY

during compulsory school and they do not get information about, for example, children with special needs.

The new organisation, where the two departments work together, is not satisfactory to either. The staff does not have time to plan together, and the large group sizes and limited personnel is an obstacle to offering the activities they indicate that they want. Instead, they spend a lot of time controlling the children's attendance. Like in the suburban area the children come and go all afternoon since they have activities outside the LtCs, or they accompany friends home. The task of the LtCs is mostly about being a complement to the home by providing after- school service. As in the suburban area, the staff usually has a supervisory position similar to what Haglund (2016) terms a peripheral position, emphasising children's play. Earlier research shows that observation and surveillance is a way to organise big groups in LtCs (Haglund, 2016; Löfdahl, 2010; Saar, et al., 2012).

What also becomes evident both in Strandberga and Stenberga is that the large groups and lack of time leads to time-saving strategies, such as stereotypical age and gender boundaries. These are maintained in different ways, both by the children, the staff and outside of LtC activities. Research shows that group divisions in school, preschool and LtCs are often based on structural principles such as gender, age and ethnicity (see Thorne, 1993). The analysis shows that despite the staff's intentions of creating meaningful leisure-time, circle-time, for example, has become a situation where most of the time is spent on maintaining the social order.

The large groups make it difficult for the staff to have close relations with the children or their parents. Parents are perceived as demanding, and there seems to be little social trust in the relationships between home and the LtCs. The big groups also have consequences for the children, who state that they do not know the children outside their school class.

Important values in the LtCs are showing respect, using good language and behaving well. Both children and staff pay considerable attention to the explicit and implicit rules (cf. Giddens, 1984). At the same time, it is obvious that both children and adults break the explicit rules of the LtCs daily.

## Concluding comments

As a title for the present thesis, I have chosen a question: *Leisure-time centre or service centre?* In this, I want to raise the questions of what function LtCs have

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

today as well as what function they could have. Based on the results of this study, I think the question is justified.

The empirical findings show that the social changes and developments taking place during the last three decades are noticeable in all three LtCs in different ways. Housing segregation, where certain groups are excluded as a result of social position and economic resources, together with free school choice have consequences for the social practices in LtCs, as the groups become increasingly homogeneous based on the children's ethnic and socio-economic backgrounds. The results also show that the resources given to the LtCs are subordinated to the compulsory school. The leisure-time centres with large groups of children have reduced opportunities to provide a good learning environment. The social practices in the LtCs appear to be a result of local rules, norms and conditions rather than the policy documents. In this way, the LtCs can be said to contribute to reproducing social and educational gaps, and structural differences in children's lives.

The staffs at the LtCs have the ambition to offer activities that are fun, safe and stimulating, and they try in every way to do a good job, but the relationship between ideal and reality is affected by conditions such as geographical location, material resources, staff skills, children's socioeconomic background, size of the group and the individual needs of the children. As I have shown, there are big differences between the LtCs in the study. In sum, the staff in the LtCs describe what activities they want to offer at a conscious discursive level, while at the practical level they are acting in a contradictory manner (cf Giddens, 1984).

My hope is that this thesis contributes new knowledge with regard to the complexity of the LtCs and that the importance and conditions of the LtCs are acknowledged by decision-makers and politicians. The work for equivalent education are not the responsibility of the LtCs alone and those who work there. The social practices in the LtCs after school must be understood in relation to economic, political and ideological structures (cf Giddens, 1984). The Swedish education system rests on values that can be seen as building blocks in a democratic society. The Swedish Education Act (SFS, 2010: 800, p 8. Author's translation) stipulates that 'education provided in each school form and in the leisure-time centre should be equivalent, regardless of where in the country it is provided'. Equal education in the LtCs means that the activities should be based on the children's different backgrounds and needs for care. In order to fulfil the potential of the LtCs to work for social equality and to compensate for children's different backgrounds, all children must be given the

## SUMMARY

opportunity to participate in the LtCs after school. A significant segment of the research studying the importance of the environment for children's development and learning shows that both preschool and after-school activities can have positive effects, especially for children with low socioeconomic statuses (Persson, 2008, 2015; Plantenga & Remery, 2013, 2017; Sernhede & Tallberg Broman, 2014).

It is also important that the LtC is given the necessary resources to outweigh the differences between LtCs. This is partly about having educated staff and increasing the efforts to keep those who are currently employed. It is also important to increase development work, both for those who work in the LtCs as well as for the rest of the staff in the schools. Finally, it is crucial to discuss the mission and content of the LtC in relation to the socialisation goals and existing norms and values in society. Investing in LtCs is therefore important, not only from the perspective of equal education—as this can only have beneficial effects on health and well-being in the future—but also for the children here and now. Children of all abilities and social circumstances should be given the support and stimulation to maximise their potential. At the same time, there must be an ambition to compensate for children's different circumstances.





## REFERENSER

- Ackesjö, H., Nordäng, U. K. & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare* (1), 86-109.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambrose, A. (2016). *Att navigera på en skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 2017. Stockholm.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet, 2013. Umeå.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 61-74.
- Andersson, E. Östh J. & Malmberg B. (2010). "Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system: A regional perspective", *Environment and planning A*, Vol.42.
- Andersson, E., Malmberg, B., & Östh, J. (2012). Travel school distances in Sweden 2002-2006: Changing school geography with equality implications. *Journal of Transport Geography* (23), 35-43.
- Andersson, Å. (2003). *Inte samma lika: identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2003. Eslöv.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2007. Göteborg.
- Ankerstjerne, T. (Red.). (2015). *Perspektiv på fritidshemspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, A.L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education in the Nordic Welfare States, *The Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Arnman, G. & Jönsson, I. (1985). *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende*. Doktorsavhandling av båda förf. Lund: Lunds Universitet, 1983. Lund.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2006. Göteborg.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: textual constructions of reality*. London: Routledge.
- Axelsson, T. (2014). *Barns och ungas utbildning i ett segregerat samhälle: mångfald och migration i valfrihetens skola*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Ball, S.J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S.J. (2003). *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S.J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, (24), 83–99.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Beach, D. (1997). *Symbolic control and power relay: learning in higher professional education*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 1997. Göteborg.
- Beach, D. (2008). Ethnography and representation: About representations for criticism and change through ethnography. I Walford, G. (2008). *How to do Educational Ethnography*.
- Beach, D. & Sernhede, O. (2011). From Learning to Labour to Learning for Marginality: School Segregation and Marginalisation in Swedish Suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, (32), 257– 274.
- Beck, U. (2004). *Ulrich Beck: A critical introduction to risk society*. Pluto Press: London, UK.
- Becker, H.S. (1970). "Sociological Work: Method and substance." Chicago. IL: Aldine.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1979). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1986). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Salamander.
- Boström, L. & Augustsson, G. (2016). Learning Environments in Swedish Leisure-time Centres :( In) equality, "Schooling", and Lack of Independence. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 125-145.
- Boström, L. Hörnell, A., & Frykland, M. (2015). Learning Environments at Leisure-Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey of Staffs' Perception. *International Journal of Extended Learning*, 3(1), 5–18.
- Brekke, M. (2008). Young refugees in a network society. I J. O. Bærenholdt & B. Granås (Red.), *Mobility and place: Enacting Northern European peripheries*, 103–114. Aldershot: Ashgate.

## REFERENSER

- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*. Järfälla: Symposion.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten*. Doktorsavhandling. Växjö universitet. Eslöv symposion.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten. valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N., & Sernhede, O. (Red.). (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi*. Göteborg: Daidalos.
- Burgess, R.G. (1984). *In the field: an introduction to field research*. London: Allen & Unwin.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Böhlmark, A. & Holmlund, H (2011). *20 år med förändringar i skolan: vad har hänt med likvärdigheten?* SNS forskningsrapport, Stockholm: SNS förlag.
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad: En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid: förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Cedering, M. (2012). *Skolnedläggningar på landsbygden. Konsekvenser för vardagsliv och lokalsambälle*. Licentiatavhandling Uppsala: Uppsala universitet, 2012. Uppsala.
- Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar: En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun*, Doktorsavhandling. Uppsala universitet, 2016. Uppsala.
- Clifford, J. & Marcus, G. (Red.). (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkley. University of California Press.
- Cloke, P., Phillips, M. & Thrift, N. (1995). The new middle classes and the social constructs of rural living. I: Butler, T. & Savage, M. *Social change and the middle classes*, 220–238. UCL Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*: Routledge.
- Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner city primary school*. London: Routledge.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Licenciatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Doktorsavhandling. (sammanfattning), Kalmar: Linnéuniversitetet, 2014. Växjö.
- Dahlstedt, M. (2007). "I val(o)frihetens spår. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (1), 20-38.
- Delamont, S. (2012). "Traditional" ethnography: peopled ethnography for luminous description. I S. Delamont. (Red.), *Handbook of Qualitative Research in Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Denscombe, M. (1995). Teachers as an audience for research: the acceptability of ethnographic approaches to classroom research. *Teachers and Teaching*, 1(2), 173-191.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2004. Göteborg.
- Dovemark, M. (2008). *En skola: skilda världar*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Ds (2000:43). *Begreppet invandrare-användningen i myndigheters verksamhet*. Kulturdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Elmqvist, A. (2014). *Landsbygdsvårdning i Sverige med exempel från övriga Norden: en kunskapsöversikt*. Nationella institutet för forskning om äldre och åldrande, Linköpings universitet.
- Elvén, B. H. (2014). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. MTM.
- Elvstrand, H. (2013). Den villkorade delaktigheten. I: Fjällhed, A. & Jensen, M.(Red.), *Barnslivsvillkor*. Lund: Studentlitteratur, 105-119.
- Englund, T. (2008). Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I *Vadå likvärdighet?: Studier i utbildningspolitisk språkavvärdning*, Göteborg: Daidalos, 7-35.
- Englund, T. & Quennerstedt, A. (2008). Linking curriculum theory and linguistics: The performative use of equivalence as an educational policy concept. *Journal of Curriculum Studies* 40(6), 713-724.
- Erikson, E. H. (1968/1981). *Ungdomens identitetskriser*, Stockholm: Natur och Kultur.

## REFERENSER

- Ericsson, U, Molina, I & Ristilampi, P-M (2002). *Miljonprogram och media: föreställningar om människor och förorter*. Stockholm: Riksantikvarieämbetet.
- Evaldsson, A-C. (1993). *Play, disputes and social order: everyday life in two Swedish after-school centers*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings Universitet. Linköping.
- Evaldsson, A-C. (2005). *Deltagarperspektiv på vardaglig pedagogisk (moralisk) verksamhet*. Rapport nr 4. Vetenskapsrådets rapportserie.
- Falkner, C & Ludvigsson, A. (2016). Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. *Forskning i kortbet nr 1* 2016. Sveriges Kommuner och Landsting och Kommunförbundet Skåne.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Daleke Grafiska AB, Malmö.
- Fjellman, A. M. (2017). Differentiering genom reglerad marknadsanpassning. Uppkomsten av en regional skolmarknad. *Utbildning och demokrati*, 26 (1), 107-132.
- Fredriksson, G. (1993). *Integration av förskola, skola, fritidshem - utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS.
- Fredriksson, P., Oosterbeek, H. & Öckert, B. (2015). *Hur reagerar föräldrar på resursneddragningar i skolan?* IFAU Rapport nr 21. (IFAU).
- Forsberg, H. (2015). Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, 2015. Uppsala.
- Förenta Nationerna. (1989). FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20 november 1989.
- Gahye, T. (2006). From private to public- writing a reflective account? *Reflective Practice*, 7(1), 1-7.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. London: MacMillan.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of Society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. (Vol. 5019). Basic books.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Granath, G. (2008). *Milda Makter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2008. Göteborg.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, 2007. Norrköping.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2003. Göteborg.
- Gustafsson, J-E. & Yang Hansen, K. (2009). Resultatförändringar i svensk grundskola. I *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket, 40-82.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet, 2006. Uppsala.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2004. Göteborg.
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid afterschool-program och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 22-44.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*. (1), 64-85.
- Halberstam, J. (2005). *In a Queer Time & Space. Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York: New York University press.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'? I Hall, S & Paul du Gay (Red.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Sage Publications: London.
- Hall, S. (2003). The Spectacle of the "Other". I Hall, S. (Red.), *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*, London: SAGE.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet. Göteborg.
- Hammarén, N. & Johansson, T. (2009). *Identitet*. Malmö: Liber AB.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995/2007). *Ethnography: Principles in practice*, Routledge: London.
- Harling, M. (2017). *Välja vara: En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, 2017. Norrköping.
- Hedin, K., Clark, E., Lundholm, E., & Malmberg, G. (2012). Neoliberalization of housing in Sweden: gentrification, filtering and social polarization. *Annals of the Association of American Geographers*, 102(2), 443-463.

## REFERENSER

- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkegigbet och normalitet på en förskola*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2010. Göteborg.
- Hertzberg, F. (2003). *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet. Hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, 2003. Stockholm.
- Hjalmarsson, M. (2010). Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande – Resultat från en nationell enkätundersökning. KAPET. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 1(1), 39-58.
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and Voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure-Time Teachers Interpreting Their Task and Everyday Practices. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-95.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet, 2005. Umeå.
- Hjörne, E. & Säljö R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i en skola för alla*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Holmberg, L., & Börjesson, M. (2015). Ideological Dilemmas in Leisure-time Centers-The Swedish Schools Inspectorate and the Concept of Meaningfulness. *Nordic Studies in Education*, 35 (03-04), 313-331.
- Holmqvist, M. (2015). *Djursholm: Sveriges Ledarsambälle*. Stockholm: Atlantis.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, 1990. Stockholm.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet, 2006. Växjö.
- Isaksson, E. (2013). *Jämför grundskolorprojektet*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelser. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet, 2009. Umeå.
- Jansson, A. (1992). *Fritidsbemsvar dag: En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidsbem*. Stockholm: Socialtjänsten Forsknings- och Utvecklingsbyrå.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidsbem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 1984. Göteborg.
- Johansson, I. (2002). *Jag får så mycket från barnen. Intervjuer med personal i två fritidsbem*. Stockholm. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johansson, T. (1995). *Rutinisering och reflexivitet*. Lund: Studentlitteratur.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Johansson, T. (2009). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, (1), 7-29.
- Johansson, T., Lindgren, S. & Hellman, A. (2013). *Nya uppväxsvillkor: samhälle och individ i förändring*. Stockholm: Liber.
- Johnson, B. (2001). Aktörer, strukturer och sociala konstruktioner. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 10 (2), 97–114.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 2007. Stockholm.
- Jordbruksverket. (2013). *Allt om landet- en sammanfattning*. Rapport nr 23. Jordbruksverket, Jönköping
- Jönsson, I, Trondman, M, Arnman, G & Palme, M. (1993). *Skola – Fritid – Framtid. En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, 2010. Stockholm.
- Kane, E. (2015). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet, 2015. Stockholm.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla: byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo akademi, 2009. Åbo.
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (2014). Presentation of Research on School-Age Educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended Education*. 2 (1), 45–62.
- Kjær, B. (2005). *Børn og barndom på fritidsbjem: et folkløstiske studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet, 2005. Köpenhamn.
- Korp, H. (2006). Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 401-423.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as Environments for Social Learning – Shaping Mechanisms? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (4), 347-371.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: en policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015. Göteborg.



## REFERENSER

- Lane, J-E. (2000). *New Public Management*. London & New York: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, 2000. Stockholm.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens bitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 2010. Stockholm.
- Larsson Taghizadeh, J. (2016). *Power from Below? : The Impact of Protests and Lobbying on School Closures in Sweden*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet, 2016. Uppsala.
- Liljeström, R. (1973). *Uppväxtvillkor: samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle*. Stockholm: Allmänna förl.1973.
- Lindbäck, J. & Sernhede, O. (2013). Divided city – divided school: Upper secondary school students and urban space. I Gudmundsson, G, Beach, D& Vestel,V. (Red.), *Youth and marginalization. Young people from immigrant families in Scandinavia*. London: Tufnell press. 155-179.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U, P. (2000/2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lofors Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande. Om formandet av skolans elever*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet, 2009. Falun.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (Red.). (2006). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentzi, U. (2012). *Har någon sett Matilda. Vad fritidsbarnen är och vad de skulle kunna vara*.
- Lundahl, L. (2005). A Matter of Self-Governance and Control. The reconstruction of Swedish Educational Policy. *European Education*, 37, (1), 10–25.
- Lundahl, L. (2017). Marketization of the Urban Educational Space. I Pink, W. T. & Noblit, G. W. (Red.), *Second International Handbook of Urban Education*. Springer International Handbooks of Education, 671-693.
- Lundberg, O. (2015). *Mind the gap: ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015. Göteborg.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzonen: en analys av skolan som kategoriseringsarena*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö Universitet, 2006. Göteborg.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2009). ”De kommer från nordost – Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk”. *Utbildning och Demokrati*, 18 (2), 87-103.
- Lunneblad, J., Johansson, T., & Odenbring, Y. (2016). Juridik eller socialpedagogik?: Skolors strategier för att hantera kränkningar. *Sociologisk forskning*, 53(3), 271-288.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning och administrativa processer*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet, 2009. Lund.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009). Institutional narratives within the performative preschool: ‘If we write that we’re no good, that’s not good publicity!’ *Early Years: An International Research Journal*, 29(3), 261–270.
- Löfdahl, A. (2010). Vad har de för sig i skolan efter klockan 3? *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 1(1), 5-14.
- Majblomman (2017: 37). *Barns sommarlov och kommuners bristande ansvar. Majblommans årliga sommarlovsrapport om barns belägenhet i svenska kommuner när skolan stänger*. Rapport nr 37.
- Marcus, G. (1998). *Ethnography Through Thick and Thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F. & Limb, M., (2000). Growing-up in the countryside: children and the rural idyll, *Journal of Rural Studies*, 16(2), 141-153.
- Martinsson, L. & Remiers, E. (Red.). (2008). *Skola i normer*. Lund: Gleerups.
- Marklund, I. (2009). *Skolan mitt i byn: diskussionsunderlag och checklista inför eventuell nedläggning av en byskola*. Glesbygdverket.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, 2005. Linköping.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Meijvogel, R. & Petrie, P. (1996). *School-age childcare in the European Union*. European Commission Network on Childcare and other measures to reconcile Employment and Family Responsibilities. London: Thomas Coram Research Unit.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*, Studentlitteratur, Lund.
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering: Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, 1997. Uppsala.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar. En studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet, 2001. Luleå.

## REFERENSER

- Niedomysl, T. (2008). Residential Preferences for Interregional Migration in Sweden: Demographic, Socioeconomic, and Geographical Determinants. *Environment and Planning A*, 40 (5), 1109- 1131.
- Nilholm, C., L. Almqvist, K. Göransson & G. Lindqvist (2013). "Is it possible to get away from disability-based classifications in education? An empirical investigation of the Swedish system", *Scandinavian journal of disability research* 15 (4):379–391.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjekts-skapande*. Stockholm: Liber.
- Närvänen, A-L. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*, 3, 9-25.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2010. Göteborg.
- Odenbring, Y., T. Johansson, J. Lunneblad, & N. Hammarén, (2015) "Youth victimization, school and family support: Schools' strategies to handle abused children", *Education inquiry* 6 (2):191–207.
- Pálsdóttir, K. (2012). *Care, learning and leisure: the organisational identity of after-school centres for six- to nine-year old children in Reykjavík*. Doktorsavhandling. Reykjavík: University of Iceland.
- Pálsdóttir, K. (2014). The professional identity of recreation personnel. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* 3, 75-89.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Rapport nr 11. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Prieto, H. C. P. R., Sahlström, M, F., Calander, F., Karlsson, M., & Heikkilä, M. (2003). Together? On childcare as a meeting place in a Swedish city. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 43-62.
- Plantenga, J., & Remery, C. (2013). *Childcare services for school age children: a comparative review of 33 countries*. European Commission, Rome.
- Plantenga, J., & Remery, C. (2017). Out-of-school childcare: Exploring availability and quality in EU member states. *Journal of European Social Policy*, 27(1), 25-39.
- Pollner, M. & Emerson, R.M. (2001). *Ethnomethodology and ethnography*. Handbook of ethnography.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S., & Hellman, A. (2015a). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 444-460.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015b). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Nordisk barnebagforskning*, 9 (7), 1-14.
- Proposition 1997/98:93. *Läroplan för förskolan*. Utbildningsdepartementet. Hämtad från: <http://www.regeringen.se/contentassets/e69ca711b19f4b25a04003c1ac65872f/prop.-19979893>.
- Proposition 1999/2000:129. *Maxtaxa och allmän förskola m.m.*, Hämtad från: <http://www.regeringen.se/contentassets/659e1f7b2fa147bcb4ae69680f3438df/maxtaxa-och-allman-forskola>.
- Provasnik, S., KewalRamani, A., Coleman, M. M., Gilbertson, L., Herring, W., & Xie, Q. (2007). *Status of Education in Rural America*. NCES 2007-040. National Center for Education Statistics.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, Simon and Schuster.
- Reay, D. & Lucey, H. (2000). Children, School Choice and Social Differences. *Educational Studies*, 26(1), 83-100.
- Reay, D. & Lucey, H. (2003). The limits of 'choice': children and inner city schooling. *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 37 (1), 121-142.
- Ristilampi, P. M. (1994). *Rosengård och den svarta poesin: en studie i modern annorlundahet*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag, Symposium.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, 2001. Stockholm.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman: En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Västerås: Stockholms universitets förlag.
- Romme Larsen, B. (2011). *Ind i Danmark: Skabelse av sted og tilbørsforhold blandt nyankomne flygtningefamilier bosat i mindre danske lokalsamfund*. Köpenhamn: Institutet för Antropologi, Köpenhamns universitet, 2011.
- Rubenson, K. (1996). *Livslångt lärande - mellan utopi och ekonomi*. I P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (1996).
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

## REFERENSER

- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, 2003. Stockholm.
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnebageforskning*, 5(3), 1–13.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer: en etnografisk studie om en skola i förorten*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnebagen. En etnografisk studie av barnebagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktorsavhandling. Norges tekniska-naturvetenskapliga universitet. Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
- Sernhede, O. (2011). Inledning: Skolan och förorten. I O. Sernhede (Red.), *Förorten, skolan och ungdomskulturen*, 13-23. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O & Tallberg Broman, I. (Red.). (2014). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Malmö: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon – Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016. Göteborg.
- Sjöberg, L. (2009). Skolan och den "goda" utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning och Demokrati*, 18(1), 33-58.
- Sjöberg, L. (2010). Lärarprofessionalitet på glid – performativ förskjutning av statlig läraryrkesfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 18- 32.
- Skr.2009/10:233. (2009). *Egenmakt mot utanförskap - regeringens strategi för integration*. Integrations- och jämställdhetsdepartementet. Hämtad från: <https://data.riksdagen.se/fil/B6471431-CDC4-45B6-BCA5-D21D7B312F58>.
- Skawonius, C. (2005). *Välja eller hamna. Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 2005. Stockholm.
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Kvalitetsgranskning Rapport nr 3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (1999a). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. 1999:2. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (1999b). *Beskrivande data om barnomsorg och skola*. Rapport nr 173. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket (2000). *Utbildningsvillkor i glesbygd*. Liber Distribution.
- Skolverket. (2003). *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Rapport nr 230. Stockholm: Statens Skolverk.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Skolverket. (2006). *"Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?"*. Rapport nr 275. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket. (2007a). *Fem år med maxtaxa: uppföljning av reformen Maxtaxa och allmän förskola m.m.* Rapport nr 294. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket. (2007b). *Kvalitet i fritidshem, Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 1 - beskrivande data*. Rapport nr 363. Stockholm Skolverket
- Skolverket (2011c). *Fritidshemmet – en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011d). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm Skolverket.
- Skolverket (2012a). *Fritidshemmet – lärande i samspel med skolan. Forskning för skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012b). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket. Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Angifter i förskola, fritidshem och pedagogisk omsorg 2012*.
- Skolverket. (2013b). *Kommunernas resursfördelning till grundskolor*, rapport nr 391.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd och kommentarer: Fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015a). *Elever och personal i fritidshem hösten 2014*. Dnr. 2015:00326. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3767>
- Skolverket (2015b). *Skolor och elever i grundskolan läsåret 2014/15*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasaret-2014-15-1.232202>.
- Skolverket. (2016). *Pisa 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läs-förståelse och matematik*. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2016/17*. Dnr 2017:591 Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3767>.
- Socialstyrelsen. (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna Förlaget, Socialstyrelsens Allmänna råd 1988:7.
- Socialstyrelsen (2011). *Vård, omsorg och stöd till barn och unga*. Hämtad från: <https://www.socialstyrelsen.se/SiteCollectionDocuments/Vard-och-omsorg-till-barn-och-unga-1.pdf>.

## REFERENSER

- SOU 1974:42. *Barns Fritid. Fritidsverksamhet för 7–12-åringar. Betänkande avivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber Förlag.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete, SIA. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1991:54. *Skola–skolbarnsomsorg, en helhet*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år*. Stockholm: Norstedts.
- SOU 2007:101. *Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt skolinspektion*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan - Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson, G. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigeniering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenbacka, S. (2001). *Landsbygdsboende i inflyttarnas perspektiv. Intention och handling i localsambället*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet, 2001. Uppsala.
- Stenbacka, S. (2011). Unga migranter på landsbygden: Om transnationella liv i lokala sammanhang. I P. Möller (Red.), *Vem bygger landet? Om unga och vuxna i den regionala utvecklingen*. Möklinta: Gidlunds förlag. 80-94.
- Svensson, L. (2006). *Vinna och förvinna? Drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, 2006. Linköping.
- Svensson, R. (1981). *Offentlig socialisation: det nya fritidshemmet i teori och praktik*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet. Lund:
- Strandell, H. (2013). After-school care as investment in human capital. From policy to practices. *Children and Society*, 27 (4), 270-281.
- Söderlund, A. (2000). *Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, 2000. Stockholm.
- Tallberg Broman, I., Rubenstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Thompson, J.B. (1989). The Theory of Structuration, I Held, D. and Thompson, J.B. *Social theories of Modern Societies: Anthony Giddens and his Critics*. Cambridge: Polity Press.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, 2006. Linköping.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. UK: Open University Press.
- Tillberg, K. (2001). *Barnfamiljers dagliga fritidsresor i bilsambället. Ett tidspussel med geografiska och könsmässiga variationer*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, 2001. Uppsala.

## FRITIDSHEM ELLER SERVICEHEM?

- Torstenson-Ed, T. & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa – sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*, Doktorsavhandling. Lund: Lunds Universitet, 1994. Stockholm.
- Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan. Segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro Universitet, 2011. Örebro.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet, 2004. Malmö.
- Ungdomsstyrelsen. (2008). *Mötesplatser för unga-aktörerna vägvägen och politiken*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:2.
- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet: en studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds Universitet. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94/98 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Van der Burgt, D. (2007). *"Där man bor tycker man det är bra": Barns geografier i en segregerad stadsmiljö*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, 2007. Uppsala.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- Van Maanen, J. (2011). Ethnography as work: Some rules of engagement. *Journal of Management Studies*, 48 (1), 218–234.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet. (<http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>).
- Von Greiff, C. (2009). *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Waara. P. (1996). *Ungdom i gränsland*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå Universitet, 1996. Umeå.
- Walford, G. (2005). Research ethical guidelines and anonymity, *International Journal of Research & Method in Education*, 28 (1), 83-93.
- Walford, G. (2008). *How to do Educational Ethnography*. London: Tufnell.



## REFERENSER

- Weiner, G. & Öhrn, E. (2009). En talande tystnad. Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I Wernersson, I. (Red). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). 'Manifesto for Ethnography'. *Ethnography* 1(1), 5-16.
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 100–108.
- Öksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C. & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* 3, 107-122.
- Öhrn, E. (2009). Challenging sexism? Gender and ethnicity in the secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579–590.
- Öhrn, E. (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2(2), 345–355.
- Öhrn, E. (2012). Urban education and segregation: The responses from young people. *European Educational Research Journal*, 11(1), 45–57.
- Östh, A, Andersson, E. & Malmberg, B. (2013). School Choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach, *Urban Studies*, 50(2), 40.



Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studiervalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevs lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgejt för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synsättnings eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004



219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Läk och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförståelse bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and  
Elisabet Öhrn

- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016
- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017
- 397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017
- 398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017
- 399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017
- 400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017
- 401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017
- 402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017
- 403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidsbem i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017