

Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt



Forskning i korthet
nr 1, 2016
Carin Falkner och
Ann Ludvigsson

 Sveriges
Kommuner
och Landsting

 Kommunförbundet Skåne

 HÖGSKOLAN
I BORÅS

Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt

Forskning i korthet nr 1 2016

© Författarna, Sveriges Kommuner och Landsting och
Kommunförbundet Skåne

ISBN: 91-89661-62-1

Författare: Carin Falkner och Ann Ludvigsson

Bearbetning

och redaktör: Bodil Båvner och Margareta Serder

Layout: Alexander Olofsson

Tryckning: Printhuset Electra i Malmö

Innehållsförteckning

Förord	3
Fritidshem på vetenskaplig grund – inledning och bakgrund.....	5
1.1 Fritidshemmets syfte och särart.....	5
1.2 Översiktens omfattning, avgränsningar och val av begrepp	6
1.3 Ett begränsat forskningsfält.	8
1.4 Fritidshemmens utbyggnad och utveckling i ett nordiskt perspektiv.	9
1.5 Från små separata till stora integrerade verksamheter.	10
1.6 Ledarskapets betydelse.	13
2 Fritidshemmet i siffror	15
3 Forskningsfältet: samverkan, lärande, relationer, lek	17
3.1 Fritidshem i samverkan med andra skolformer.....	17
3.1.1 Mångfald och komplexitet i övergången mellan verksamheter, grupper och aktiviteter	21
3.1.2 Fritidshemmens kompensatoriska uppdrag	23
3.1.3 Områden för vidare utveckling – redaktörernas urval	24
3.2 Det fritidspedagogiska innehållet	26
3.3 Vad kännetecknar lärande i fritidshem?	27
3.3.1 Områden vidare för utveckling – redaktörernas urval	30
3.4 Med gemenskap och relationer som grund för fritidshemmets verksamhet.	30
3.5 Relationer och kamratskapande ur elevers perspektiv	32
3.5.1 Betydelsen av sociala relationer.....	32

3.5.2 Samband mellan socialt arbete och kunskapsuppdrag	35
3.5.3 Relationer som del av lärandet	37
3.5.4 Områden vidare för utveckling – redaktörernas urval	38
3.6 Lek och annan estetisk verksamhet i fritidshemmet	40
3.6.1 Områden vidare för utveckling – redaktörernas urval	44
4 Diskussion och slutsatser	46
4.1 Lärare i fritidshems dubbla roll.....	46
4.2 Kompetens att arbeta i fritidshem	47
4.3 Avslutning	49
Bilagor.....	52
A. Historisk belysning	52
Från arbetsstuga till fritidshem	52
Lärare i fritidshems utbildning.....	54
B. Beskrivning av fritidshemmen utifrån statistik.....	55
Regionala skillnader	56
Skillnader mellan kommunala och fristående huvudmän.....	57
Socio-ekonomiska aspekter.....	58
Referenser	59

Förord

Fritidshemmets verksamhet ska i likhet med övrig utbildning inom skolväsendet vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket inte nämns lika ofta som för den övriga skolverksamheten. Sveriges Kommuner och Landsting och FoU skola på Kommunförbundet Skåne vill främja det vetenskapliga förhållningssättet i fritidshemmet. Vår utgångspunkt är att relevant forskning kan bidra till att höja kvaliteten i fritidshem och därför publicerar vi gemensamt denna forskningsöversikt över fritidshemmens verksamhet och pedagogik.

Fritidshemmet är en frivillig verksamhet som i princip är unik för de nordiska länderna. I översikten presenteras de frågor om fritidshem som forskare i de nordiska länderna har intresserat sig för och vad deras forskningsresultat visar. Resultaten kompletteras även med en beskrivning av verksamhetens förutsättningar enligt tillgängliga data.

Vi har valt att utgå från en rapport om fritidshemmen som gjordes för Kommission för ett socialt hållbart Malmö år 2012. Det är med Malmökommissionens goda minne som författarna till den rapporten, fil dr Carin Falkner och fil dr Ann Ludvigsson, båda universitetslektorer vid Högskolan i Borås, nu har utvidgat och uppdaterat materialet till en aktuell forskningsöversikt.

Forskningsöversikten visar på den potential fritidshemmet har att bidra till såväl skolans sociala och demokratiska uppdrag som till dess ämneskunskapsuppdrag. Samtidigt framträder bilden av att fritidshemsverksamheten i Sverige har växt betydligt under senare år, vilket har påverkat dess förutsättningar och innehåll.

Vi som står bakom denna publikation är övertygade om att planering och utvärdering av både skolans obligatoriska och frivilliga verksamheter behöver ta sin utgångspunkt i det aktuella forskningsläget. Vi hoppas att detta nummer av Forskning i korthet tillsammans med Skolverkets

allmänna råd och Kvalitet i fritidshem, SKL:s kvalitetsstöd för politiker och förvaltning, ska vara ett användbart underlag i detta arbete. Som ett extra stöd för arbetet har redaktörerna för denna forskningsöversikt valt ut några områden och frågeställningar som vi ser som tänkbara och angelägna utvecklingsområden för fritidshemmet, baserat på de refererade studiernas slutsatser. Dessa finns samlade under rubrikerna ”Områden för vidare utveckling – redaktörernas urval”.

Lund och Stockholm 18 januari 2016

Margareta Serder

Per-Arne Andersson

FoU skola

Sveriges Kommuner och Landsting

Fritidshem på vetenskaplig grund – inledning och bakgrund

Syftet med denna forskningsöversikt är att möjliggöra att verksamheten i fritidshem kan bedrivas på vetenskaplig grund. Den riktar sig till alla som arbetar med och om fritidshem. Tanken är att de slutsatser som presenteras kan uppmärksammas och tas till vara i kvalitetsarbetet i det enskilda fritidshemmet men även i tillämpliga delar hos beslutsfattare på lokal nivå. Ett annat syfte är att lyfta den allmänna diskursen om fritidshem genom att tillgängliggöra relevant forskning på området. Ytterligare ett syfte är att genom att sammanställa forskning och visa på vikten av denna stimulera utökade insatser för att stärka forskning om och med fritidshemmen.

1.1 Fritidshemmets syfte och särart

Fritidshemmet har flera syften; det ska komplettera utbildning i förskoleklass och den obligatoriska skolan, stimulera elevernas utveckling och lärande, erbjuda en meningsfull fritid och rekreation samt ge omsorg när vårdnadshavare arbetar eller studerar. Nyckelordet för fritidshemmen är samspel. I fritidshemmet ska alla elever få möjlighet att mötas och utveckla sina förmågor i samspel med varandra. Personalen på fritidshem träffar ofta elevernas föräldrar och möter både eleverna och deras lärare under den obligatoriska skoltiden och har därmed stora möjligheter att samverka med både elever, föräldrar och lärare.

Det är frivilligt att delta i fritidshemsverksamhet. Andelen som deltar är dock mycket hög, i synnerhet bland 6-9-åringarna, vilket gör att antalet elever i fritidshem totalt i Sverige är fler än antalet elever i gymnasieskolan. Verksamheten regleras genom Skollagen (SFS: 2010:800) och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (Skolverket, 2011). Dessutom finns allmänna råd för fritidshem som ska ligga till grund för diskussioner om hur

verksamheten ska bedrivas och utvecklas. Dessa riktar sig till huvudmän och den personal som arbetar i fritidshem (Skolverket, 2014). Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) publicerade 2014 ett stödmaterial för att utveckla kvaliteten i fritidshemmen som vänder sig till ansvariga politiker och tjänstemän (Sveriges Kommuner och Landsting, 2014).

Fritidshemmet kan beskrivas som ett gränsland i det svenska utbildningslandskapet, mellan förskola, förskoleklass och grundskola. Positioneringen som ett gränsland innebär att fritidshemmen ska leva upp till olika förväntningar och varierande villkor för sitt uppdrag: Samtidigt som fritidshemsverksamheten ska bidra till att eleverna uppnår läroplanens kunskapsmål, ska den tillföra eleverna delvis andra kunskaper och erfarenheter än vad den obligatoriska skolan gör. De allmänna råden för fritidshem lägger stark betoning på arbete med normer och värden samt eleverna som subjekt i sitt eget lärande och de vuxna som stöd för detta. Verksamheten i fritidshem är inriktad på elevers sociala utveckling, deras välbefinnande, möjlighet att utveckla intressen och sin identitet, samtidigt som den är inriktad på gruppen och på gruppens sociala liv. Fritidshemmet är en viktig pedagogisk arena för elever att lära sig respektera olikheter, olika åsikter och nödvändigheten av kompromisser och är i den bemärkelsen en träning i demokratiskt tänkande (Skolverket, 2014).

1.2 Översiktens omfattning, avgränsningar och val av begrepp

Denna forskningsöversikt beskriver fritidshem och den pedagogik som bedrivs där. De svenska fritidshemmen är unika i världen genom att vara en tydlig del av skolsystemet samtidigt som verksamheten har egna mål och syften. Det speglas till exempel genom att det finns en för verksamheten specifik lärarutbildning samtidigt som fritidshemmen i stora delar följer samma styrdokument som den obligatoriska

undervisningen. Samtidigt är fritidshem både till sin tradition och till form och innehåll nära besläktat med fritidshem i Danmark och Norge. I alla tre länderna benämns ofta den form av undervisning som bedrivs i fritidshem som fritidspedagogik. Föreliggande översikt utgår främst från svenska förhållanden, men blickar också ut mot våra grannländer.

I forskningsöversikten använder vi i huvudsak beteckningen lärare i fritidshem, men yrkesbeteckningen fritidspedagog förekommer också eftersom många som arbetar i fritidshem är anställda som fritidspedagoger. De barn som går i fritidshem benämns elever och det är det ord som vi oftast använder, men ibland förekommer ordet barn. För verksamheten som bedrivs i fritidshem används främst den benämning som finns i styrdokumentet, undervisning. Fritidshemmens undervisning inbegriper omsorg, utveckling och lärande (Skolverket, 2014).

En begreppsdiskussion har på senare tid förekommit där forskare menar att begreppet *fritidshemspedagogik* fångar den pedagogiska verksamhet som bedrivs i fritidshem bättre än begreppet *fritidspedagogik* på grund av att det tydligare ramar in fritidshemsverksamheten som en pedagogisk verksamhet styrd av skollag och läroplan. Fritidspedagogik är ett vidare begrepp som också innefattar andra pedagogiska verksamheter utanför skol- och fritidshemstid, till exempel föreningsbundna aktiviteter (Rohlin, 2013). I denna översikt används dock begreppet fritidspedagogik eftersom det är det mer etablerade begreppet, men också för att det är det som används i det nationella styrdokumentet för lärarutbildningen. Där benämns det ämnesspecifika innehållet i grundlärarutbildningen med inriktning fritidshem som just fritidspedagogik (prop. 2009/10:89). Fritidspedagogik är också det begrepp som vi har gemensamt med våra grannländer Danmark och Norge.

1.3 Ett begränsat forskningsfält

Forskningen om fritidshem är förhållandevis liten, vilket sannolikt beror på att verksamheten och yrket är relativt ungt. Först från 1990-talet finns exempel på enstaka lärare i fritidshem som genomgått forskarutbildning och beforskat fritidshem. Det område som framförallt fokuserats i fritidshemsforskningen är lärare i fritidshems profession, medan forskning om elever och föräldrar inte förekommit i någon större utsträckning. Under 2000-talet har forskare med bakgrund som lärare i fritidshem tillkommit och berikat forskningsområdet men fortfarande är forskningen om fritidshem i sin linda. Utredningen En hållbar lärarutbildning pekar på vikten av att fritidshemmets ämnesdidaktik, det vill säga fritidspedagogiken, utvecklas och att forskningen om fritidshem förstärks (SOU 2008:109). Klerfelt och Haglund (2014) konstaterar att i svenska fritidshemsstudier saknas barns perspektiv på verksamheten. De senaste åren har några avhandlingar tillkommit. Andersson (2013) har studerat hur lärare i fritidshems yrkesutövning och yrkesidentitet kan förstås i relation till den förändrade styrningen med krav på redovisning av kvalitet och bedömning. Dahl (2014) undersöker i sin avhandling hur lärare konstruerar miljöer och aktiviteter som gynnar utveckling av relationer och gemenskap. De senaste avhandlingarna på området berör hur lärare i fritidshem utvecklar sin förmåga att ge utrymme för lek (Kane, 2015), samt kvalitetsfrågor inom fritidshem och hur fritidshemsverksamhet utvärderas och av vem (Lager, 2015). Ett pågående avhandlingsarbete studerar lärare i fritidshems kunnande och didaktik (Hippinen, 2015).

Sveriges Kommuner och Landsting (2014) har lyft fram att det behövs mer forskning om fritidshem eftersom dess verksamhet är en viktig del av elevernas skoldag. Internationellt finns, under samlingsbegreppet *extended education* (Stecher et al., 2013), ett försök att etablera det fält inom utbildningsforskningen som studerar den organiserade tiden utanför den

obligatoriska skoltiden. En svårighet i detta sammanhang är att den organiserade tiden utanför den obligatoriska skoltiden ser mycket olika ut i olika länder och det kan vara problematiskt att överföra den forskningen på svenska förhållanden och hitta stöd för det pedagogiska innehållet i fritidshem.

1.4 Fritidshemmens utbyggnad och utveckling i ett nordiskt perspektiv¹

I Sverige, liksom i grannländerna Danmark och Norge, tog utbyggnaden av fritidshem i fart i takt med att kvinnorna gick ut i arbetslivet under 1960-talets industriella utveckling. Fritidshemmen låg ofta utanför skolan och motivet från samhällets sida var tillsyn av barnen utanför skoltid och med syfte att i en hemlik omgivning få möjlighet att leka, göra läxor och andra saker som barn vanligtvis gör efter skoldagen (Hviid, Gammelgaard & Bak, 2012; Johansson, 2011; Öksnes, 2008). I såväl Sverige som Danmark och Norge fick fritidshemmen under 1970-talet en alltmer pedagogisk uppgift där fokus var på barns sociala utveckling och där leken hade en central roll. Under 1980- och 1990-talet knöts fritidshemmen allt närmare skolan. I våra grannländer bytte de namn till skolefritidsordningen (SFO) och sågs alltmer som en del av skolans undervisning. I Sverige flyttades ansvaret från socialtjänsten till skolan.

Under 2000-talet har det uttryckts allt tydligare från statens sida att fritidsverksamheten ska bidra till skolans måluppfyllelse. Samtidigt är det vagt uttalat *hur* fritidshem ska bidra till den ökade måluppfyllelsen. Att skola och utbildning går mot en allt starkare målstyrning har fått till följd att fritidshem i likhet med övrig utbildning avkrävs mål och innehållsbeskrivningar samt i en förlängning kvalitetsmätningar. Det har lett till att traditionella innehållsliga värden i fritidshem såsom lek, frihet, glädje, kultur och gemenskap, vilka är svåra att formulera i mål, har fått

¹ I Bilaga A finns en längre beskrivning av fritidshemmets historia, med fler forskningsreferenser.

stryka på foten (Öksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014). Några forskare talar om en ”kunskapseffektiv trend”, vars inflytande har medfört att fritidshemmets verksamhet ”hamnat i ett slags ideologiskt och pedagogiskt vakuum och dess funktion som pedagogisk institution blivit allt mindre tydlig” (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012, s.1). Fenomenet kan iakttas även i Norge och Danmark (Öksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014). I Finland har under 2000-talet en uppbyggnad av fritidshemsverksamhet skett med argument om att en organiserad fritid ökar barns möjligheter att som vuxna lyckas i arbetsliv och som medborgare (Strandell, 2013). Även i länder utanför Norden och Europa finns ett ökat fokus på tiden utanför den obligatoriska undervisningen. Fritiden organiseras på olika sätt genom schemalagda aktiviteter med målet att aktiviteterna ska gynna både lärandet i allmänhet och skolprestationerna (Stecher et al., 2013).

I de senaste styrdokumentet benämns fritidshemmets verksamhet *utbildning*, den verksamhet som bedrivs där kallas för undervisning och de barn som är inskrivna i fritidshemmet omnämns som *elever*. Pihlgren och Rohlin (2011), som gjort en historisk belysning av fritidshemmets samhällsfunktion, menar att det är ett nytt sätt att se på fritidshemmens betydelse för barns utveckling och lärande som visar sig i de nya styrdokumentet. Detsamma menar forskarna gäller för propositionen rörande den nya lärarutbildningen. De dilemman som lärare i fritidshem hamnar i och som beskrivs på flera ställen i denna forskningsöversikt, liksom de spänningar som uppstår i verksamheten måste ses i ljuset av denna förskjutning av synen på vad fritidshem är och ska erbjuda.

1.5 Från små separata till stora integrerade verksamheter

1971 fanns cirka 10 000 barn i åldern 7-12 år i fritidshem. 1989 var antalet barn i verksamheten över 100 000. Varefter som allt fler elever återfanns i fritidshemmen ansågs en närmare samverkan behövas. I slutet

av 1980-talet började skolan och fritidshemmens verksamheter närma sig varandra och på flera ställen integrerades de. Man såg såväl pedagogiska som ekonomiska vinster med en integration. Vissa hinder uppstod dock i och med att verksamheterna styrdes av olika lagstiftningar.

En utredning, Skolbarnsomsorgskommittén, fick i uppdrag att följa, stimulera och påskynda en utveckling mot en organisatoriskt och pedagogiskt samlad verksamhet för skola och barnomsorg. Denna arbetade mellan 1989 och 1991 med uppdraget och detta på ett utåtriktat sätt, bland annat genom en tidning och konferenser. Kommittén föreslog i sitt slutbetänkande att skolan och skolbarnsomsorgen skulle inrymmas i ett gemensamt måldokument (SOU 1991:54).

Fritidshemmet fick sin första läroplan 1994, efter att huvudmannaskapet överförts från socialtjänsten till utbildningsområdet. Samtidigt infördes förskoleklass och skolan blev målstyrd.

I förslaget till läroplanen 1994 angavs att en förutsättning för att genomföra läroplanen i vardagsarbetet var arbetslag med olika lärarkompetenser (SOU:1997:21). I den senaste läroplanen för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11, finns tydligt beskrivet att samarbetet och utbytet av kunskaper mellan lärare i de olika skolformerna ska utvecklas för att berika alla elevers mångsidiga utveckling och lärande (Skolverket, 2011).

Skolverket fick som nationell tillsynsmyndighet 1998 i uppdrag att utvärdera integrationen mellan olika verksamheter, vilket gjordes genom att följa integreringen mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola i tio kommuner under en treårsperiod. Det är intressant att läsa föreliggande forskningsöversikt med Skolverkets femton år gamla slutsatser som bakgrund.

Skolverket (2001) konstaterade att den integrerade verksamheten och förskoleklassens verksamhet under den undersökta perioden hade gått

mot en vuxenstyrd ”skolifiering” (s. 5), vilket inte motsvarade reformens intentioner där lek, skapande, experimenterande och utforskande skulle få större plats. Skolans mer ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten i form av raster och arbetspass förekom i stor utsträckning i de undersökta verksamheterna. På många av de undersökta skolorna saknades informella och formella mötesplatser för lärarnas gemensamma planering. Förskolans och fritidshemmets personal räknades heller inte alltid till skolans undervisande personal. Utvärderarna menade att olika arbetstidsavtal, arbetsvillkor, statuskillnader och löneskillnader utgör hinder för integrationen. Kunskaper om reformens intentioner och läroplanens innehåll och innebörd saknades på såväl organisations- som verksamhets- och brukarnivå. Utvärderingen lyfte särskilt behovet av mer kunskap och intresse för fritidshemmet från skolledarna samt tydligare krav och förväntningar på detta från huvudmannen.

Skolverket (2001) konstaterade också att lokalerna i förskolan varit mer ändamålsenliga för fritidshemmets verksamheter än det traditionella klassrummet. På många av skolorna förekom vid tiden för utvärderingen utvecklingsarbeten i reformens riktning. Man identifierade att i stabila arbetslag med engagerad och kunnig skolledning fanns det en utveckling mot temaarbete, lek, skapande och utforskande arbetssätt i den obligatoriska undervisningen såväl som i fritidshemsverksamheten. Förutsättningar som befanns främja utvecklingen av integrationsarbetet var, enligt Skolverket, tid, stöd för kompetensutveckling, gemensam reflektion, planering och utvärdering av det pedagogiska arbetet. Kontinuitet i arbetslaget och att personalomsättningen inte är för stor framhölls som betydelsefullt för att lärare från olika pedagogiska kulturer ska kunna närma sig varandra. Det handlar också om förekomsten av ett fungerande pedagogiskt ledarskap och en samsyn i hela skolverksamheten. Sammansättning av barn- och personalgrupper samt

ändamålsenliga lokaler är andra strukturella förutsättningar för att få ett fungerande samarbete, enligt utvärderarna (Skolverket, 2001).

Sedan 2008 är Skolinspektionen tillsynsmyndighet för fritidshemmen. I kvalitetsgranskningen från 2010 (Skolinspektionen, 2010) speglas såväl fritidshemmens egen verksamhet som samverkan med förskoleklass och den obligatoriska skolan. Utvärderarna anser att samverkan med skolan behöver förbättras, och föreslår i likhet med Skolverkets (2001) utvärderare nio år tidigare, att detta kan göras exempelvis genom gemensam reflektion och pedagogiska diskussioner i förhållande till lärandeuppdraget. Samtidigt finner man i granskningen grundskollärare som influerats av kulturen i fritidshemmet med lek och temaorienterat arbetssätt samt en strävan efter att förena lärande med omsorg och en god social situation. Skolinspektionen menar att elevers utveckling och lärande kan stimuleras mer i fritidshemmen. Till exempel skulle den estetiska verksamheten kunna vara mer avancerad för att utmana eleverna (Skolinspektionen, 2010).

1.6 Ledarskapets betydelse

Skolinspektionen pekar på att alltför många rektorer inte är tillräckligt förtrogna med fritidshemmets verksamhet, vilket gör att verksamheten inte får tillräckligt ledningsstöd i att utveckla verksamheten (Skolinspektionen, 2010). I de allmänna råden för fritidshem (Skolverket, 2014) framgår att rektor behöver stärka sin roll som pedagogisk ledare för fritidshemsverksamheten: hen behöver bli mer insatt i fritidshemmets uppdrag och det vardagliga arbetet för att kunna bidra till utvecklingen av verksamheten och elevernas måluppfyllelse. SKL betonar i sitt verksamhetsstöd rektorns ledarskap och det systematiska kvalitetsarbetet som viktiga faktorer för utveckling (Sveriges Kommuner och Landsting, 2014).

I detta kapitel har utbyggnaden av fritidshemmet beskrivits, liksom i stora drag de förändringar i betoning som under samma tid skett i

styrdokument. Avslutningsvis beskrevs vad nationella utvärderingar av fritidshemmets verksamhet angett som dess primära utvecklingsbehov. Nästa kapitel tar vid med en beskrivning av fritidshemmet i siffror.

2 Fritidshemmet i siffror²

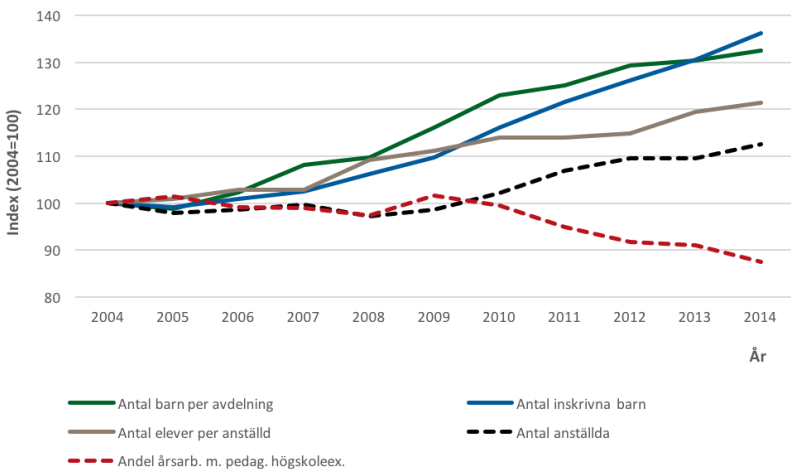
Fritidshemmet påverkas av att det befinner sig i skolans sammanhang. Dels finns det en ”inre” kontext, där olika kategorier av lärare (och även rektor) ska förhålla sig till varandras olika utbildningsbakgrunder, verksamhetserfarenhet och intresse. Dels påverkas det av en ”yttre” skolkontext, det vill säga den övergripande styrningen av skola och fritidshem som sker genom styrdokument, förordningar och ekonomiska förutsättningar. Detta är skälet till att här, som en del av bakgrunden till den forskning som kommer att beskrivas i denna översikt, redovisa ett urval av tillgänglig statistik (Skolverket, 2015a, 2015b) kring fritidshemmets verksamhet.

Fritidshemsverksamheten har, som redan beskrivits, byggts ut ända sedan omsorgsformen introducerades. Framför allt har det varit två perioder då antalet inskrivna barn har ökat markant, 1994 – 1999 och 2004 – 2014. 1994 fick fritidshemmen sitt nuvarande uppdrag där såväl lärande- som omsorgsuppdraget är förankrat i läroplanen. Personalen i fritidshemmen arbetar ofta både i fritidshemmet och i förskoleklassen/skolans obligatoriska undervisning.

2015 fanns det totalt 4 200 fritidshem med 444 400 inskrivna barn. I åldersgruppen 6-12 år är 57 procent inskrivna och i åldersgruppen 6-9 år är andelen inskrivna elever 83 procent (Skolverket, 2015a).

Hälften av årsarbetarna i fritidshem har en pedagogisk högskoleexamen. De flesta av dessa har en fritidspedagogexamen. Andelen högskoleutbildade minskar under perioden.

² Ytterligare bakgrundsfakta om fritidshemmen finns i bilaga B.



Figur 1. Kommentar: I kategorin pedagogisk högskoleexamen ingår förskollärarexamen, fritidspedagogexamen och lärarexamen. Andelarna är beräknade utifrån årsarbetare, där hänsyn tas till de anställdas tjänstgöringsgrad i fritidshemmen. Källa: Skolverkets officiella statistik om elever och personal i fritidshem.

3 Forskningsfältet: samverkan, lärande, relationer, lek

I denna forskningsöversikt presenteras forskning om fritidshem på följande områden: Samverkan med andra skolformer, det fritidspedagogiska innehållet, lärande i fritidshem, gemenskap och relationer samt lek och annan estetisk verksamhet. Även forskning om obligatorisk undervisning eller annan forskning som inte är utförd i fritidshem men med bäring på fritidshemmens verksamhet kommer att presenteras.

3.1 Fritidshem i samverkan med andra skolformer

Det område som är mest beforskat inom fritidshemmets verksamhet är integrationen mellan fritidshem och den obligatoriska delen av skolan och då särskilt lärare i fritidshems uppfattningar om hur samarbetet mellan verksamheterna fungerar. Flera forskare har fokuserat skillnader mellan de båda verksamheterna och de olika kulturer som skolan respektive fritidshemmen representerar. Fritidshemmet, som den frivilliga skolformen, tycks ofta uppfattas som en underordnad plats i ett hierarkiskt uppbyggt skolsystem och de som arbetar i fritidshemmen känner ofta att samverkan sker på skolans villkor och att fritidshemmens verksamhet får anpassas till denna. En konsekvens av arbetsuppgifterna i skolan är att fritidspedagogerna säger sig inte ha orken att upprätthålla de egna ambitionerna om en pedagogisk verksamhet på eftermiddagen (Skolinspektionen, 2010).

I översiktens första kapitel beskrivs hur fritidshemmens verksamhet har påverkat arbetssättet i skolan (Skolinspektionen, 2010). Samtidigt finns forskningsstudier som istället visar att fritidspedagogers arbete i skolan *inte* har förändrat innehållet och arbetssätten i skolan (Calander, 1999;

Haglund, 2004)³. Ett exempel är även Munkhammar (2001) som i sin avhandling beskriver hur tre arbetslag med förskollärare, lärare och fritidspedagoger på olika skolor formar samverkan i gemensamma verksamheter. Hon finner att de olika kategorier av lärare som ingår i studien har olika synsätt på barn, lärande och kunskap, men att lärarna i de arbetslag hon studerat inte var medvetna om detta. Munkhammar finner dessutom att lärarna och fritidspedagogerna tar sina egna synsätt för givna, samtidigt som dessa underförstådda synsätt styr samarbetet. I de studerade arbetslagen fick lärarna själva ta ansvaret för genomförandet av de statliga integreringsintentionerna av förskolan, skolan och fritidshemmet. I studien anges några avgörande faktorer för att integration ska äga rum: Tid att mötas i arbetslagen för att problematisera, kritiskt granska, värdera och diskutera de olika synsätten i kombination med arbetsledningens kompetens för att stödja arbetslagen. För att möjliggöra förändring och utveckling måste lärares och lärare i fritidshems synsätt medvetandegöras, vilket kan ske genom lärares dokumentation och reflektion kring arbetet med stöd av skolledningen.

Även Ludvigsson (2009), som studerat ledarskapet i tre F-6-skolor, konstaterar att det finns olika föreställningar, värderingar, normer och intressen mellan lärare i förskola, fritidshem och obligatorisk grundskola när det gäller synen på det pedagogiska arbetet. Det kan exempelvis gälla vilket förhållningssätt man har till elevernas lärande och organiseringen av arbetet. Enligt Ludvigsson gör lärarna sina bedömningar och agerar utifrån intressen som är djupt förankrade i deras olika utbildningsbakgrunder. Pálsdóttir (2014), som genomfört sin studie på Island, finner liknande skillnader mellan fritidshemsverksamheten och skolverksamheten. Fritidshemspersonalen i hennes studie upplever att fritidshemmen är marginaliserade i förhållande till skolan och att skolans

³ Observera att dessa studier är från tidigt 2000-tal.

personal inte visar något större intresse för vad eleverna gör i fritidshemsverksamheten, trots att de kan ha samma elever.

Fritidshemspersonalen känner sig bortglömd. Det kan till exempel handla om att skolans personal inte informerar dem om träffar som de har med föräldrar till barn som också går på fritidshemmet på eftermiddagstid. Forskaren konstaterar att skolaktiviteter har prioritet över fritidshemsaktiviteter (Pálsdóttir, 2014). Höjholt (2012) har gjort liknande iakttagelser och menar att lärare i fritidshem har en unik kunskap om barn och deras samspel, positioner och relationer genom att de möter eleverna i många olika sammanhang, både lärarledda och mer fria.

Fritidspedagogiken är en möjlighet att utveckla vetandet om dessa komplicerade sociala samspel. Närvinen och Elvstrand (2014) för fram att det finns en maktobalans mellan lärarkategorierna och att lärarna i den obligatoriska undervisningen även har tolkningsföreträde när det gäller vad lärarna i fritidshem ska göra i den obligatoriska undervisningen. I deras studie ser lärare i fritidshem sig som bärare av ett ”särskilt arbetssätt och förhållningssätt till barn till skillnad från pedagogiken i skolan” (s. 23) som skiljer sig från lärares i den obligatoriska undervisningen. De anser det viktigt att synliggöra de specifika fritidspedagogiska kompetenserna både i skolan och i fritidshemmet. Forskarna pekar på att lärare i fritidshem upplever ett behov av att beskriva och tydliggöra fritidshemmets roll och position i det förändrade utbildningslandskapet. Detta för även Andersson (2014) fram då hon konstaterar att gränsdragningarna i arbetet för lärare i fritidshem under den obligatoriska skoldagen fortfarande är diffusa. För några lärare som deltar i Anderssons studie är arbetsuppgifterna i samverkan med skolan inte definierade. De hamnar i en undanskymd position och fungerar mer som inhoppare i skolarbetet.

Flera av studierna visar alltså på en asymmetri mellan lärare i fritidshem och lärare i den obligatoriska undervisningen. Den tar sig uttryck som att

arbetsuppgifterna delas upp på det sättet att läraren i fritidshem får ta ansvar för det som har med social fostran att göra medan grundskolläraren tar ansvar för kunskapsförmedlingen. ”Fritidspedagogens förändrade roll och funktion, från fritidens lärande till hjälplärare, blir ett av de tydligaste uttrycken för de makt- och statusförhållanden som råder i utbildningssystemet” (Persson, 2008, s. 105). En del av lärarna i fritidshem har dock breddat sitt arbetsområde och tar ansvar för undervisningen i traditionella ämnen. Flera lärare använder också arbetsformer från det fritidspedagogiska området och har anpassat dem till arbetet i skolan. För dessa lärare har handlingsutrymmet utökats genom att de tydliggjort sina traditionella yrkeskunskaper också i skolverksamheten. Andersson (2014) menar att inom den samlade skoldagen växer den fritidspedagogiska inriktningen sakta fram, vilket är en kontrast till lärare i fritidshems tidigare beskrivna roll som hjälplärare.

Falkner och Ludvigsson (manuskript) har genomfört en studie med två fokusgruppsamtal med sammanlagt åtta lärare i fritidshem där resultatet pekar åt ett annat håll. Lärarna i studien uttrycker en kluvenhet kring hur de uppfattas av andra lärarkollegor och rektor. Samtidigt som både kollegor och rektorer ger uttryck för att deras kompetens och det de gör är viktigt rycks de ofta bort från sin planerade verksamhet när någon lärare i den obligatoriska undervisningen inte kan genomföra sin undervisning. De upplever en frustration över att behöva gå ifrån det som de skulle ha gjort, för att istället agera lärarvikarie. De uttrycker också att de inte har något val om rektorn anser att det är det som de ska göra. ”Och då kan man känna, det kanske inte är så viktigt som vi gör?” En av lärarna påpekar att det att vara flexibel i den här bemärkelsen samtidigt är att nedvärdera sina egna arbetsuppgifter.

Kulturella skillnader finns också mellan fritidshemmet och förskoleklassen. Ackesjö och Landefrö (2014) konstaterar att barn ser skillnader mellan de båda verksamheterna. I barnens berättelser framgår

att i fritidshemmet är leken och fria val centrala inslag medan i förskoleklassen är lärandet mer skollikt och styrt av vuxna. Enligt forskarna ger barnen uttryck för att förskoleklassens verksamhet utgör normen för vad som är viktigt: ”på fritids leker man bara, och det är inte så viktigt att leka” (s. 40). Barnens egna aktiviteter blir enligt forskarna underordnat förskoleklassens skolorienterade innehåll. Forskarna menar att aktörerna i de olika verksamheterna är med och konstruerar gränserna mellan verksamheterna. En skillnad mellan Ackesjö och Landefrö och de tidigare refererade studierna är att deras studie är gjort ur barnens perspektiv. Vår tolkning är att barnens beskrivning är riktig, det vill säga att det finns en skillnad mellan verksamheterna och att förskoleklassen är mer skollik.

Ett sätt att förstå detta är det som Meyer och Rowan (1977) talar om som dubbla strukturer: att verksamheter visar en sak utåt men gör något annat inåt. I fritidshemmets fall handlar det om att lärarna i fritidshemmet vill vara lydiga och genom olika dokument visar de utåt att verksamheten lever upp till uttryckta kunskapsmål. Samtidigt gör de i den praktiska verksamheten något helt annat, i det här exemplet låter barnen leka fritt. Orsaken till att en organisation arbetar med dubbla strukturer är å ena sidan att tillfredsställa yttre krav och på det viset vinna legitimitet, och å andra sidan att anpassa den praktiska verksamheten utifrån egna föreställningar om hur arbetet bäst bedrivs.

3.1.1 Mångfald och komplexitet i övergången mellan verksamheter, grupper och aktiviteter

Enligt Dehnæs Hogsnes (2014) är det betydelsefullt att lärarna i förskoleklass och fritidshem för en dialog med varandra om vilka kunskaper och erfarenheter som barnen tar med sig mellan verksamheterna. Betydelsen av detta ser hon genom studier av barns upplevelser av övergången mellan skola och fritidshem. Övergångarna innebär dessutom att barnens skoldagar blir mycket komplexa, sett till

vilka de träffar och hur många platser de vistas på. En elev kan under tiden i fritidshemmet möta lärare i fritidshem, lärare med annan utbildning och förhållandevis ofta personal helt i avsaknad av utbildning för arbete med barn. Under skoltid möter de olika lärare i den obligatoriska undervisning, men de möter också lärare i fritidshem som undervisar i den obligatoriska delen av dagen, förskollärare i förskoleklass, personliga assistenter, speciallärare, specialpedagog med flera. Eleverna deltar i olika verksamheter i en mängd olika lokaler. En elev kan ha börjat morgonen på en fritidshemsavdelning som har morgonöppet, äta frukost i skolmatsalen, och innan skoldagen hinna gå till ytterligare en fritidshemsavdelning. Under skoldagen rör sig eleverna mellan klassrum, skolgård, idrottshall, matsal och så vidare. Därefter går de till sitt fritidshem, som inte nödvändigtvis är detsamma som där de startade dagen. För elever som är kvar sent kan det bli tal om ytterligare ett byte eftersom elever mot slutet av dagen ofta samlas på en särskild avdelning som har ansvar för att stänga.

Komplexiteten finns i alla de möten och alla de platser som en elev möter och måste förhålla sig till under en dag. Den ökar genom att de vuxna kan ha olika syn på lärande, kunskap och förhållningssätt till eleverna, samt olika väl utvecklat samarbete. Varje elev måste dessutom förhålla sig till ett stort antal barn i olika grupper och konstellationer under en dag. Höjholt (2012) har med utgångspunkt i fritidshemmet beskrivit hur barns förflyttningar ofta sker obemärkt ur de vuxnas perspektiv:

Utöver att barnen måste orientera sig i denna *sociala mångfald* är de upptagna av att *förhandla* sina möjligheter att delta: de förhandlar om vem de ska vara tillsammans med i en lek eller ett spel, de förhandlar om reglerna, rollerna och lekens utveckling, de förhandlar om platserna – vem som har rätten till platserna, om det ska vara fotboll eller spökboll (s. 24, vår översättning, författarens kursivering).

Det är viktigt att lärare i fritidshem inkluderas i samarbetet med förskolans och skolans lärare för att utveckla goda övergångsformer för barnen när de ska börja på fritidshemmet och i skolan. Höjholt (2012) lyfter fram att barnen ”tar med” sådant som de gjort och varit med om in i nästa verksamhet. Exempelvis kan barnen komma till fritidshemmet med en idé om vad de ska göra och tillsammans med vem, men då lärarna ofta inte känner till deras utgångspunkter tycker de kanske inte heller att de är så viktiga. Lärarna har istället sina egna utgångspunkter om vad som ska göras och vilka som ska göra det tillsammans.

3.1.2 Fritidshemmens kompensatoriska uppdrag

Det finns studier som kvalitativt jämfört verksamheter i olika fritidshem och hur dessa påverkas av sin geografiska och socioekonomiska belägenhet. Intressant nog visar dessa studier något olika resultat. Det kan bero på att studierna är förhållandevis små, men också att det skiljer flera år mellan genomförandet av dem. Jansson (1992) som jämfört två fritidshem i två socioekonomiskt skilda områden fann att fritidshemmen utformar sin verksamhet med utgångspunkt i att barnen ska få göra nya erfarenheter, det vill säga sådana som de inte får med sig hemifrån. Följden av det blir att verksamheterna i socioekonomiskt skilda områden ser olika ut. Evaldsson (1995) visar att även personalen i det fritidshem som hon studerat har ambitionen att barnen ska få göra andra erfarenheter än de som de har med sig hemifrån, men Evaldssons bild är mer komplex. Det fritidshem som hon studerat ligger i ett område med låg socioekonomisk status där barnens och deras familjers kulturella värderingar skiljer sig från den rådande fritidshemsideologin. Hem och fritidshem har då olika uppfattning om vad som är viktigt att barn lär i fritidshemmet. Med fritidshemsideologin som grund anser personalen att de vet vad som är bra för barns utveckling och de anser att både barn och föräldrar är i behov av utbildning och utveckling. Detta synsätt både styr verksamhetens innehåll och försvårar kommunikationen mellan barn, deras familjer och personal. Några år senare finner Johansson (2002) utifrån en kvalitativ studie av två fritidshem att kulturella mönster

såsom värden och synsätt i hög grad hör samman med den lokala närmiljön och därmed formar kulturen i fritidshem. Det fritidshem som har högre socioekonomisk status har en mer planerad och strukturerad verksamhet än det som har lägre socioekonomisk status. Johansson menar att lärarna förstärker den kultur samt de sociala mönster och värden som finns inbäddade i närmiljön. En förklaring enligt denna studie är att de själva ofta bor i området där de arbetar och själva är en del av den lokala kulturen. Sedvall Bergsten (2010) finner stora skillnader när det gäller fritidshemsverksamhet mellan och inom kommuner. I förortskommuner är i allmänhet barngrupperna större, personaltätheten lägre och personalen har i mindre utsträckning pedagogisk högskoleexamen. Skolinspektionens (2010) granskning av 77 fritidshem i 17 kommuner spridda över landet visar att fritidshem i socioekonomiskt instabila områden inte tycks kompenseras för detta. Tvärtom ligger de ofta sämre till vad gäller de aspekter Sedvall Bergsten studerat.

3.1.3 Områden för vidare utveckling – redaktörernas urval

Utifrån den forskning som refereras ovan kan vi se ett antal områden som synes centrala för en utveckling av fritidshemsverksamheten.

- Flera refererade studier pekar på att det alltså finns hinder för den integration av verksamheten som styrdokumentet eftersträvar. Ett viktigt medel mot en lyckad sammanvävning tycks vara att lärare i fritidshem och lärare i förskoleklass och den obligatoriska skolan blir medvetna om och får synliggöra sina respektive synsätt på elever, kunskap, verksamhetens mål och innehåll. Detta kan ske till exempel genom dokumentation och reflektion av det egna arbetet. För att gemensam reflektion ska bli möjlig behövs ofta stöd av skolledningen.

- Ett sådant arbete kan även synliggöra arbetssättet, det fritidspedagogiska förhållningssättet och de specifika fritidspedagogiska kompetenserna både i skolan och i fritidshemmet. Då skapas samtidigt en plattform för diskussioner om hur fritidshemmets kompensatoriska roll kan tillvaratas i verksamheten.
- Studier pekar på de maktförhållanden som finns mellan de olika lärargrupperna och som kan försvåra det samarbete som är tänkt att äga rum mellan jämlika parter. Kan ökad medvetenhet om detta bidra till ett gott ledarskap i skolan?
- För att elevernas erfarenheter ska kunna tas till vara och verksamheterna utgöra ett gott stöd för elevernas utveckling behöver det finnas en god dialog mellan de olika aktörerna i olika verksamheter. Det gäller övergången mellan förskolan/förskoleklass och fritidshem. Det gäller även de dagliga övergångarna mellan förskoleklass/skola och fritidshem. Här behövs goda relationer, mötesplatser och goda rutiner där man gemensamt är med och konstruerar gränserna mellan verksamheterna.
- Delaktighet för lärare i fritidshem inför och under utvecklingssamtal är ett sätt att synliggöra barnets hela dag och de olika verksamheterna för elever och vårdnadshavare. Detta är särskilt viktigt om en elev behöver extra stöd och/eller anpassningar. Vårdnadshavare har sällan inblick i syftet med fritidshemmens verksamhet och det behövs en dialog om vad barnen lär sig och hur de utvecklas i fritidshemmet.

3.2 Det fritidspedagogiska innehållet

Läroplanen slår fast att skapande arbete och lek är centralt i lärandet och att just fritidshemmet har stora möjligheter att arbeta med olika estetiska uttrycksformer. Det betonas att leken har stor betydelse för elevernas kunskapstilläggande. Verksamheten ska stimulera kreativitet och nyfikenhet. I förordet till allmänna råd för fritidshem står att syftet med råden är att ”ge stöd och vägledning och att bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna i fritidshemmet” (Skolverket, 2014, s. 3).

Samtidigt framkommer i forskningsstudier att det som av lärarna själva uppfattas som det centrala i professionen är att ha kontroll över eleverna och över att verksamheten flyter på (Falkner & Ludvigsson, manuskript; Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, 2011). Lärare i fritidshem framhåller sina ”dubbla kompetenser” (Löfdahl, Saar och Hjalmarsson, 2011, s. 49); att ha kontroll och att samtidigt driva en pedagogisk verksamhet, som det som utmärker professionen⁴. Med kontroll avses då att ha kontroll över eleverna och de överenskommelser som gjorts med föräldrarna om vem som blir hämtad när och av vem samt vilka elever som ska skickas hem själva. I Falkner och Ludvigssons (manuskript) studie berättar lärare i fritidshem att ofta tilldelas en lärare ansvaret för att pricka av elever som kommer och går i fritidshemmet. Arbetsuppgiften kan liknas vid funktionen hos en ”drönare” – att överblicka fritidshemmets utrymmen och elever för att ha kontroll. Lärarna förklarar att de är tvungna att göra så på grund av stora elevgrupper. Detta kan tolkas som att det snarare är gruppernas storlek än läroplanen som inverkar på styrningen. De berättar att de har allt svårare att låta verksamheten vara flexibel. De säger sig ha blivit mer ”fyrkantiga” i sitt sätt att bedriva verksamheten och de beskriver sig själva som ”logistiker”. För att rättfärdiga sitt agerande i verksamheten anger de pedagogiska skäl. Att styra upp och organisera hela verksamheten för att ha kontroll över den och eleverna beskrivs

⁴ Juhl (2012) beskriver uppgiften att ha kontroll över eleverna som central även i danska SFO/fritidshem.

också som en förutsättning för trygghet. När lärarna brister i kontrollen och faktiskt inte vet var eleverna är förekommer det att de håller masken inför föräldrar och låtsas att de vet var deras barn befinner sig. Det väcker obehag och en känsla av otillräcklighet (Falkner & Ludvigsson, manuskript).

Hur det fritidspedagogiska innehållet kan vara utvecklande för eleverna och verksamheten samt hur omsorgsuppdraget kan nås (som speglas i lärarna i fritidshems utsagor om sina dubbla kompetenser) påverkas av fritidshemmens förutsättningar, vilket är ett återkommande tema i de refererade forskningsstudierna.

3.3 Vad kännetecknar lärande i fritidshem?

Fritidshemsforskaren Hansen Orwehag (2012) tar i artikeln Att leda den fria tidens lärande – med gruppen som fokus fritidshemmets pedagogiska tänkande och handlande som utgångspunkt när hon jämför fritidshemmet med den obligatoriska skolan:

Lite tillspetsat skulle man kunna säga att skillnaden mellan skola och fritidshem på detta område är att förgrunden i skolans syfte ytterst är att utveckla individens kunskaper och kompetenser som individ, med gruppen som en väsentlig bakgrund och ett viktigt redskap. Fritidshemmet ska i stället förbereda barnet för att finnas i gruppen och, i förlängningen, i samhället i stort. Fokus för skolan är (och måste vara) individens kognitiva utveckling. På fritidshemmet står gruppen i stället i förgrunden, eftersom man arbetar med att utveckla individens förmåga att finnas i och hantera gruppen, samtidigt som en individuell utveckling sker. Man *kan* tänka bort gruppen ur de nödvändiga förutsättningar för barns individuella kognitiva lärande, även om gruppen ger stora fördelar, så väl inlärningsmässigt som socialt. Men man *kan inte* på samma sätt tänka bort gruppen ur det lärande som sker på fritidshemmet. (s. 67)

Lärandet i fritidshemmet kännetecknas av att det startar i spontana situationer och med utgångspunkt i elevernas intressen och idéer. Det är i det sociala samspelet mellan elever och lärare, samt elever emellan som erfarenheter görs och kunskaper utvecklas (Johansson, 2011). Lärandet

är något som erhålls ”på köpet” eftersom aktiviteten i sig ofta har ett annat mål. I fritidshemmet kan lärandet framförallt beskrivas som informellt och det skiljer sig från det formella lärandet genom att det är spontant, intressestyrt, frivilligt, inte följer ett bestämt schema eller har något uttalat mål (Jensen, 2011a). Kvaliteten i fritidshemmets vardag utgörs av innehållet i den kunskap som eleven skapar i delaktighet med varandra och av själva dynamiken i det lärandet (Johansson & Ljusberg, 2004). I bygglek med klossar eller så kallade kaplastavar handlar till exempel aktiviteten om att utmana sig själv, kompisarna och materialet genom att bygga så högt som möjligt. Samtidigt finns ett mer skolorienterat lärande knutet till aktiviteten och rör sådant som höjd, bredd, konstruktion, problemlösning, mätning, koordinera öga och hand, kommunikation, samarbete, att arbeta mot ett mål och så vidare (Jensen, 2011a). Ett annat exempel på aktivitet är att spela spel. I spel lär sig elever komma överens om vilka regler som ska gälla, hur de ska tolka och omtolka dem under spelets gång (Johansson & Ljusberg, 2004).

Fritidsaktiviteter såsom pyssel, bakning, idrott, lek och spel medger friutrymme för elever. De kan själva välja om de vill vara med och på vilket sätt de vill delta i aktiviteten. Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2013), som gjort intervjuer och fältstudier på två skolors fyra fritidshemsavdelningar där sådana aktiviteter var vanliga visar att eleverna ofta är med på de aktiviteter som erbjuds – men gärna gör något eget av dem. Forskarna beskriver att eleverna omförhandlar och utvecklar lärarnas *kunskapserbjudanden*. Det eleverna gör av kunskapserbjudandena benämner forskarna som *kunskapsmöjligheter*. Den här processen beskrivs som en fritidshemmets potentiella didaktik. ”Det handlar om en didaktik som går bortom fördefinierade didaktiska begrepp om vad, hur och varför, där elever och lärare utmanar fixerade betydelser och gemensamt utforskar vilka kunskapsmöjligheter som kan finnas” (Löfdahl, 2010, s. 13).

Lärare i fritidshem måste i hög utsträckning utgå från de situationer som uppkommer. För det krävs en didaktisk kompetens som innebär förmåga att läsa av och tolka situationer för att kunna använda dem som ett stöd för elevernas lärande och utveckling (Johansson, 2011). De måste också göra en annan typ av bedömningsarbete i sin pedagogiska utövning än lärare i den obligatoriska skolan. Lärarna i fritidshem gör mer informella bedömningar av elevers sociala utveckling, deras aktiviteter samt av hur de själva bidrar till verksamheten (Andersson, 2010). Andersson (2010) har i sin avhandling studerat 23 lärare i fritidshem på fyra skolor i två kommuner och deras attityder till bedömningar och hur de använder sig av dessa i fritidshemmet. Hon menar att fritidspedagogernas bedömningar är mer av spontan karaktär och att det som bedöms är processer snarare än mål. Syftet med bedömningarna är att fungera som ett stöd för enskilda elevers utveckling och för den pedagogiska verksamheten. Fritidspedagogerna i hennes studie värjer sig mot den typ av kontroll och tester av kunskap som används i den obligatoriska undervisningen. Sådana upplevs som främmande instrument i fritidshemsverksamheten som av tradition är en plats där eleven inte bedöms, åtminstone inte utifrån sådana kriterier.

Demokratiska värden har en central plats i lärandet i fritidshem och ger barnen stora möjligheter till samarbete och att hjälpa varandra (Jensen, 2011b). Att lära i fritidshemmet är därför samtidigt att lära för sitt framtida liv, att lära sig att fungera som människa och som medborgare, i sin vardag och i samhället i stort, i sig själv och tillsammans med andra (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011). Det betyder att även om fritidshemmets lärande ofta är inriktat på nuet, i jämförelse med den obligatoriska skolans framtidsorienterade undervisning (mot till exempel fortsatta studier och ett yrke), så har det också en riktning mot framtiden.

3.3.1 Områden vidare för utveckling – redaktörernas urval

Utifrån den forskning som refereras ovan kan vi se ett antal områden som synes centrala för en utveckling av fritidshemsverksamheten.

- I de refererade studierna framkommer gruppens centrala betydelse för hur det sociala samspelet tränas i fritidshemmet. Bland de kompetenser som lärare i fritidshem behöver är förmågan att läsa av och tolka situationer för att kunna använda dem som ett stöd för elevernas lärande och utveckling. Hur kan kompetenserna ovan lyftas fram inom fritidshemmets och skolans verksamhet?
- En viktig fråga är att skolledningen förvissas sig om att medarbetarna i fritidshemmen har, eller ges utrymme att utveckla dessa kompetenser. För lärare i fritidshem handlar detta om att synliggöra det som sker i fritidshemsverksamheten – gentemot eleverna, sig själva, skolledningen, vårdnadshavare och skolans övriga medarbetare.
- Det framkommer att lärare i fritidshem gör en annan typ av bedömningsarbete i sin pedagogiska utövning än lärare i den obligatoriska skolan, som inbegriper elevers sociala utveckling, deras aktiviteter samt av hur de själva bidrar till verksamheten. Även på detta område kan alltså olika yrkeskategorier i skolan ha olika synsätt, som om de inte synliggörs kan försvåra samverkan mellan fritidshem och skola.

3.4 Med gemenskap och relationer som grund för fritidshemmets verksamhet

Ett återkommande forskningsresultat inom fritidshemsforskning är lärares kompetens att arbeta med barns relationer (Johansson, 1984; Jansson, 1992; Haglund, 2004; Hjalmarsson, 2010). Dahl (2014) visar hur

lärare konstruerar miljöer och aktiviteter som gynnar utveckling av relationer och gemenskap. Det görs bland annat genom att utveckla förtroende- och tillitsfulla relationer med eleverna, men också genom övervakning av att regler som anses gynna gemenskapen efterföljs. Lärarna styr vilka och hur många elever som får vistas i vissa rum eller styr enskilda elever in i eller bort från somliga gemenskaper. Dahl menar dock att det saknas en riktning och ett delat yrkesspråk för relationsarbetet. I Falkner och Ludvigssons (manuskript) studie framgår på liknande vis att lärare i fritidshem på olika sätt styr elevernas aktiviteter. Det kan handla om att lärarna organiserar så att elever kommer igång i olika aktiviteter för att undvika att någon elev flyter runt utan sysselsättning, men det kan också röra sig om att lärarna styr vilka aktiviteter eleverna ska delta i eller vilka elever som ska leka tillsammans och var leken ska ske. Samtidigt tycker lärarna att det är viktigt att eleverna har valfrihet när det gäller vilka aktiviteter de vill delta i och att de har inflytande över aktiviteter som erbjuds. Deras argument för obligatoriska aktiviteter är pedagogisk kvalitet medan argumentet för att styra vem som ska leka tillsammans är att elever ska lära känna varandra.

Fritidshemmet framställs ofta som att det har speciella möjligheter att låta elever vara delaktiga i beslut som rör fritidshemmets innehåll och därmed elevernas vardag, inte minst i jämförelse med den obligatoriska undervisningen. Elvstrand (2013) menar dock att barns delaktighet i fritidshem är villkorad. Elvstrands artikel bygger dels på resultat från hennes avhandling där hon genomfört observationer i två klasser under två års tid (årskurs 3-5), dels från en inledande studie i fritidshem. Genom observationer av lärare i fritidshem har Elvstrand iakttagit att lärarnas tid framför allt går åt till att organisera eleverna och de aktiviteter som erbjuds. Hon lyfter fram strukturella hinder för elevernas delaktighet, som till exempel elevgruppernas storlek, att elever kommer och går på olika tider, att elevgrupper slås samman och förflyttas mellan olika lokaler vissa delar av dagen. Allt detta tillsammans betyder att det

inte finns mycket utrymme kvar för elevernas egna val. Samtidigt visar Elvstrand hur elever i informella och spontana möten ”inflytandeförhandlar” (s. 110). Hon påpekar att det kräver viss demokratisk kompetens hos eleverna för att kunna förhandla eftersom det förutsätter att de konstruktivt kan föra fram alternativa förslag. Risken är att elever som inte utvecklat förmågan att uttrycka sina åsikter får svårt att vara delaktiga.

Ett medvetet arbete med elevers relationer och utveckling av sociala förmågor är något som har stora möjligheter att påverka elevers studieresultat positivt. I Johan Hatties välkända metastudie över faktorer som påverkar elevers skolprestationer finns beröringspunkter med fritidshemmets verksamhet. En av de stora påverkansfaktorerna i förhållande till skolan är kamratpåverkan (t.ex. hjälp, handledning, vänskap eller känslomässigt stöd). En annan stor påverkansfaktor är program för utveckling av sociala förmågor/social kompetens vilka oftast riktar sig till elever med olika svårigheter som till exempel är i behov av stöd, har ett utagerande beteende eller är socialt isolerade. Sådana program räknas som en faktor med stor effekt, men än ”starkare effekter erhålls när programmen stödjer kamratrelationer och sociala förmågor medan effekterna är betydligt svagare när eleverna initialt identifieras för att de har ”sociala problem” (Sveriges Kommuner och Landsting, 2011, 35)⁵.

3.5 Relationer och kamratskapande ur elevers perspektiv

3.5.1 Betydelsen av sociala relationer

Dahl (2014) har studerat hur lärare i fritidshem arbetar med elevers relationer och visar hur de konstruerar miljöer och aktiviteter med

⁵ Hatties forskning refereras här utifrån den sammanställning av hans forskning som gjordes 2011 på uppdrag av Sveriges Kommuner och Landsting i skriften *Synligt lärande*.

förutsättningar för eleverna att utveckla relationer och gemenskap. I studien ingår två arbetslag på två fritidshem med fyra lärare i varje och 60 elever per arbetslag. Studien bygger på deltagande observation, gruppintervjuer och individuella intervjuer med lärare i fritidshem. Grundläggande i lärarnas arbete är ”en för givet tagen och ofta outtalad intention att stödja goda och produktiva relationer” (s. 78). Med produktiva avses som rör sådant som rör elevers växande i samspel med andra. Arbetet med elevers relationer tar sig uttryck som att lärarna är nära eleverna i bemärkelsen att de utvecklar förtroende- och tillitsfulla relationer med dem. De gör de genom att finnas till hands, hålla löften och berömma eleverna. De finns en stark betoning på harmoni och relationer som kvalitativt definieras som goda, medan konflikter uppfattas som en motsats till detta. För att skapa förutsättningar för att goda relationer utvecklas övervakar lärarna eleverna så att de följer de regler som finns och som anses gynna gemenskapen. De kan innebära att som vuxen bestämma hur många elever som samtidigt får vara i vissa rum. Dahl påpekar att regler av det här slaget även kan ha en motsatt effekt än den avsedda och försvåra för elever att utveckla relationer som de har.

Dahl beskriver också att lärarna ser som sin uppgift att ”korrigera och träna barn” som har problem med det sociala samspelet. Lärarna styr också dessa elever in i gemenskaper och bort från andra. Höjholts (2012) forskning fokuserar framförallt elevers samspel och relationer och hon menar att lärare i fritidshem har en stor kunskap om det här och om elevernas positioner i gruppen, men det är inte alltid som de gör något av sitt vetande. Elevers förutsättningar att utnyttja de möjligheter som fritidshemmet erbjuder ser olika ut. Deltagarmöjligheter och vad som står på spel för det enskilda barnet behöver därför medvetandegöras. Fritidspedagogiken är en möjlighet att utveckla kunskapen om dessa komplicerade sociala samspel. För barn som exkluderas i skolan kan lärare i fritidshem ha något viktigt att bidra med.

Den forskning som refereras visar att fritidshemmets verksamhet kan bidra till att utveckla elevernas relationer och sociala samspel, vilket i sin tur kan leda till förbättrade skolresultat. Sett ur elevers perspektiv är det visserligen helt centralt att bygga relationer tillsammans med andra, dock inte med målet att höja sina skolprestationer. Den stora vikt barn lägger vid sina kamratrelationer är tydlig i Lofors Nybloms (2009) avhandling där hon samtalat med 9-åringar om att vara elev och om att lyckas och misslyckas som elev. I samtalen refererar barnen till allra största del till det som rör kamratrelationerna och inte till själva skolarbetet. När barnen talar om vad det innebär att vara en lyckad elev hänger det samman med att hantera situationer på egen hand, att bidra till att lösa och reda ut problem och konflikter som uppstår.

Förmågan att samspela med andra är betydelsefull. Barnen uttrycker det som att göra rätt och att göra bra saker i relation till andra för det är så de bygger kamratrelationer. Den som inte förmår det riskerar att hamna utanför och betraktas som avvikande, något som beskrivs av barnen som bland det värsta som kan hända. Den som besitter låg medvetenhet om hur reglerna som styr samspelet är utformade får därför svårigheter att samspela med andra. Lofors Nylund konstaterar att för att få ett gott anseende gäller det att dels förstå vad det innebär att vara elev, dels att kunna bidra med kunskap inom andra intressanta områden, till exempel kring olika fritidsintressen, samt ha förmåga att förmedla dessa förmågor till andra. De elever som har särskilt hög position bland kamraterna har goda kunskaper inom båda dessa områden. I intervjuerna med nioåringar värderades det högt både att vara duktig i skolarbetet och att vara en god kamrat. Den som inte är stark inom något av dessa områden kan kompensera genom kunskaper inom områden utanför skolan så som idrott, datorspel, tv-program eller att vara insatt i omvärlden. De barn som inte förstår vad det är för normer som styr det sociala samspelet, kommer att bete sig ”fel” (även om de besitter kunskaper som egentligen skulle kunna stärka deras position) och i och med det får de en av de

lägsta positionerna och kanske inte ens välkomnas i gemenskapen. Det är knappast troligt, menar Lofors Nyblom att ett barn med låg medvetenhet om diskurserna själv kan förändra sin situation i riktning mot en högre position, men pedagogiska insatser skulle kunna hjälpa barn i den här situationen.

Det är av stor vikt att lärare i fritidshem är observanta och har förmåga att läsa av och tolka elevers samspel för att kunna göra pedagogiska insatser i riktning mot att stärka eleverna i deras kamratskapande och positionerande i gruppen/klassen. En longitudinell studie (Almquist, 2011) av vuxnas hälsa visar att det finns direkta samband med en persons hälsa som vuxen och personens kamratstatus i sin klass under skoltiden. Den som haft en lägre status bland kamraterna löper högre risk för sjukdomar så som psykiska sjukdomar och beteendestörningar, hjärtsjukdomar, och diabetes. Detta samband kan inte förklaras med vilken social klass personen tillhörde som barn. Bland de personer som varit isolerade, antingen marginaliserade eller helt saknat vänner, under skoltiden är det vanligare för de marginaliserade att bli inlagda på sjukhus som vuxen oberoende av sjukdom. För båda grupperna var det vanligare med sjukhusinläggning än för andra grupper. Dessutom visar studien att det faktum att gå i en klass där statusfördelningen är ojäm, oavsett om man själv har hög eller låg status, ger sämre hälsa i det vuxna livet (Almquist, 2011). I ett fritidshemsperspektiv är det av stor betydelse att personalen arbetar med att jämna ut statuskillnader i gruppen för att ge alla barn så bra förutsättningar som möjligt för ett gott liv. Personlig status i en grupp ska i det här sammanhanget inte förväxlas med socioekonomisk status även om ett sådant samband också kan finnas.

3.5.2 Samband mellan socialt arbete och kunskapsuppdrag

Ahlström (2009) har, ur ett organisatoriskt perspektiv med fokus på skolans struktur, kultur och ledarskap, med hjälp av intervjuer och enkäter med elever, lärare och rektorer studerat hur framgångsrika skolor

är i arbetet med sociala mål och mot mobbning, men också hur väl de lyckas med de akademiska målen. I skolor som lyckats väl med båda delarna, har rektorerna vävt samman struktur och kultur i förhållande till både de sociala och akademiska målen på ett sådant sätt att de skapat ett positivt skolklimat. I dessa skolor är mobbningen lägst och betygen högst. På skolorna där elever upplever lägre grad av mobbing finns hos rektor en högre medvetenhet om den mobbning som existerar på skolan än på de skolor där elever upplever högre grad av mobbning och där rektor oftare förringar eller förnekar att mobbning förekommer.

Ahlström har också undersökt hur förhållandet mellan upplevd mobbning och delaktighet ser ut. Delaktighet och involvering har här studerats med hjälp av en skala med tre dimensioner: demokratisk kompetens, kommunikation och samarbete. Forskaren fann ett samband mellan delaktighet och upplevd grad av mobbning: ju högre delaktighet eleverna känner i skolan desto lägre är den upplevda graden av mobbning. Graden av upplevd mobbning stiger i takt med att graden av delaktighet sjunker. I skolorna med högre grad av delaktighet har eleverna dessutom högre betyg. Det pekar mot att elevers delaktighet i skolan har samband med hur de utvecklas både socialt och akademiskt.

Ihrskog (2006) har genom brevväxling och intervjuer följt tio barn från skolår 5 till skolår 8 och studerat vilken betydelse relationer till kompisar har för barnens identitetsbildning och socialisation, men också vad kompisrelationer innebär för barnens meningsskapande och informella läroprocesser. Ihrskog konstaterar att sett ur barnens perspektiv tycks det som att skola och den organiserade fritiden i form av till exempel föreningsaktiviteter snarare förhindrar än stödjer kamratskapande och att det fria utrymmet för aktiviteter och relationskapande utanför den organiserade tiden är litet. Barnen själva framhåller de oorganiserade fritidsaktiviteterna som de mest meningsfulla för kamratrelationerna ur

den här aspekten, men säger samtidigt att de har ytterst liten tid för dessa.

Eftersom relationsskapande är något som vi lär menar Ihrskog att lärare (och lärare i fritidshem) måste skapa förutsättningar för och stödja sådana processer, likaväl som de stödjer andra lärandeprocesser. Lärare och lärare i fritidshem har ett särskilt ansvar för elevers relationsskapande och för att de ska kunna skapa och vidmakthålla relationer. Att vara trygg i sina relationer och våga lita på att de består gynnar identitetsutvecklingen. Som vi tidigare sett tycks det även gynna övrig kunskapsutveckling.

3.5.3 Relationer som del av lärandet

Dahl (2011) har genom deltagande observationer och informella samtal och grupsamtal med en grupp elever om 41 barn i fritidshem studerat deras sociala liv i fritidshemmet som en del av deras lärande. Dahl studerade hur elever organiserar sig kring en viss aktivitet samt hur de skapar allianser inom och mellan gemenskaper som uppstår runt aktiviteterna. En praktikgemenskap kan vara olika lätt att få tillträde till. Allianserna kan vara tillfälliga eller mer beständiga över tid och de kräver olika saker av de som ingår i dem. Hur stor risk för exkludering som föreligger hänger samman med den position någon tar eller tilldelas i en allians. Ett exempel på en gemenskap som är öppen och lätt att få tillträde till är den framför datorn-/tv-spelet. Gemenskapen framför datorn tillåter att någon sitter bredvid och iakttar och den tillåter att man ber varandra om hjälp. Även den som iakttar är en del i gemenskapen. Det finns olika sätt att få tillträde till alliansen. Det kan antingen vara genom att iaktta varandra, genom att ha kompetens att tillföra eller genom göra en ny spelupptäckt. Det förstnämnda kan vara ett första steg som sen kan leda till mer aktivitet. Där är det möjligt att komma och gå samt möjligt att anta olika aktivitetsgrad, från åskådare till den som håller i musen. Dahl menar att en pedagogisk implikation av studien är att

lärare i fritidshem genom att organisera rum och aktiviteter samt erbjuda öppna och lockande aktiviteter kan främja samspel mellan elever i fritidshemmet. Samtidigt beskriver Ljung Djärf (2004) som studerat barn i förskolan framför datorn att samverkan mellan barnen framför datorn inte är oproblematiske utan här förekommer ett ständigt pågående socialt spel kring positioner.

I de här sammanhangen blir lärarnas agerande avgörande. Deras pedagogiska insatser kan vara det som avgör om en aktivitet som till exempel den framför datorn utvecklas till en aktivitet som bygger på ömsesidighet och samverkan, eller på motsatsen. Datorer har en enorm dragningskraft på barn, men av erfarenhet vet vi att datoranvändande av många lärare i fritidshem betraktas som en tveksam aktivitet ur pedagogisk synpunkt och att den därför omgärdas av en mängd regler och begränsningar (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). I de fritidshem som Dahl (2011) studerat är istället datoranvändning en aktivitet dit det är lätt att få tillträde och som uppfattas rymma en pedagogisk möjlighet att arbeta med stöd till de elever som behöver det för sitt arbete med att positionera sig i gruppen.

3.5.4 Områden vidare för utveckling – redaktörernas urval

Utifrån den forskning som refereras ovan kan vi se ett antal områden som synes centrala för en utveckling av fritidshemsverksamheten.

- Ur barnens perspektiv tycks det som att skola och den organiserade fritiden i form av till exempel föreningsaktiviteter snarare förhindrar än stödjer kamratskapande och att det fria utrymmet för aktiviteter och relationskapande utanför den organiserade tiden är litet. Denna kunskap är av betydelse för

fritidshemmen, som därmed blir en betydelsefull plats för det viktiga kamratskapandet.

- Det framstår som viktigt att undersöka hur fritidshemmens verksamhet tillvaratar det som är fritidshemspedagogikens styrkor; det elevnära arbetssättet och det sociala samspelet samt omsorgsuppdraget. Ett av de centrala kompetensområdena för lärare i fritidshem är att arbeta med relationer och det sociala samspelet.
- Av de refererade studierna framgår att det är av stor vikt att lärare är observanta och har förmåga att läsa av och tolka elevers samspel för att kunna göra pedagogiska insatser i riktning mot att utjämna statuskillnader i gruppen och stärka eleverna i deras kamratskapande och positionerande i gruppen/klassen. Inte minst är detta viktigt för de elever som har svårigheter med det sociala samspelet och där fritidshemmet är en area att träna och utveckla dessa förmågor med vuxnas stöd.
- I de här sammanhangen blir lärarnas agerande avgörande. Deras pedagogiska insatser kan vara det som avgör om en aktivitet som till exempel den framför datorn utvecklas till en aktivitet som bygger på ömsesidighet och samverkan, eller på motsatsen.
- Områden att se över för att främja ett sådant arbetssätt är elevgruppernas storlek och gruppens förändringar över dagen (tex att elever kommer och går på olika tider, förflyttningar etc), vilka tenderar att vara mer styrande än de pedagogiska målen.
- Ovanstående forskningsstudier tydliggör hur lärandet i fritidshemmets verksamhet bidrar till elevernas utveckling av de icke-kognitiva förmågorna. En viktig fråga blir då hur vi följer

upp och utvärderar elevernas lärande i fritidshem som del i det systematiska kvalitetsarbetet?

3.6 Lek och annan estetisk verksamhet i fritidshemmet

För många barn i fritidshem är leken central och gör vistelsen i fritidshemmet meningsfull. I leken utvecklar eleverna fantasi, kreativitet, samarbets- och kommunikationsförmåga, turtagning, samförstånd, koncentration och uthållighet. De allmänna råden föreskriver att elever i fritidshem ska ges utrymme för egen lek och lek organiserad av lärare och att lärare har en viktig uppgift i att observera processerna mellan eleverna samt stödja och utmana eleverna i utvecklingen av leken (Skolverket, 2014).

Under lång tid har lek i förskola, skola och fritidshem setts ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Med detta menas att leken uppfattas som en aktivitet som syftar mot utveckling och lärande hos barnet. Inom pedagogisk verksamhet har den använts och används fortfarande som ett verktyg för bestämda lärandemål. Leken har i ett sådant perspektiv litet värde i sig självt utan värdet ligger i den utveckling och det lärande som eventuellt uppnås. Ett sådant sätt att se på leken upprätthålls av många lärare eftersom det uppfattas ge legitimitet åt lek i verksamheten. Ett annat perspektiv på lek är att se den som en estetisk verksamhet och något som är en meningsfull sysselsättning i sig själv. För fritidshemmets del innebär det att många av de aktiviteter som eleverna är inbegripna i är av estetisk karaktär. Det är viktigt att påpeka att precis som med det informella lärandet, vilket kan sägas rymma den här formen av estetisk verksamhet, utmärks lek och andra estetiska aktiviteter i det här perspektivet av att de är frivilliga och saknar utifrån ställda mål. Lek för lekens egen skull! Kunskapen kommer på köpet och den handlar om att skapa sammanhang och om att förstå sig själv och världen på ett förändrat sätt.

Öksnes (2011) menar att det utvecklingspsykologiska synsättet på lek idylliserar leken och döljer lekens mörka och irrationella sidor. Det är ett sätt att förstå lek som inrymmer idén om att vuxna och barn på förhand kan planera leken, veta vad som ska hända och vad som ska komma ur den. Leken ses som något barnen och de vuxna kan kontrollera. Enligt Öksnes finns det en tendens i dagens samhälle att begränsa barns fria tid och att vuxenstyra den alltmer. Precis som Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) menar Öksnes att barn har en drivkraft att leka sina lekar och därför kommer de att söka möjligheter för dessa också i de aktiviteter som vuxna organiserar. I kontrast till det psykologiska perspektivet förespråkar Öksnes en mer livsbejakande syn på lek som något som bara inträffar, som inte går att kontrollera och som måste få vara just så. När Öksnes frågat barn om varför de leker svarar de ofta: ”Därför”, ”Det är något jag bara gör”, ”Jag gillar att leka, vi måste få leka” eller ”Vi älskar att leka!” (Öksnes s. 182). Öksnes skriver att:

Barns tillsynes avsiktslösa lek tycks vara meningsfull och rolig just på grund av den enkla glädjen i att hålla på med det barn gör här och nu – och troligen inte så mycket med tanke på ett liv som kommer senare. Barn leker troligen, oavsett vad vuxna gör eller inte. Barn tycks ha ett behov av att leka. (s. 182)

Genom att göra samma saker som sina kamrater skapar barn gemenskap och olika aktiviteter kan användas för gemenskapsskapande. I en studie av barns bildaktiviteter i förskolan konstaterar till exempel Änggård (2005) att barns bildskapande är kollektivt snarare än individuellt. Barnen använder gärna mallar och kopierar för att de vill göra likadant som någon annan. I barnens bildskapande syns ett stort intresse för populärkultur, något som inte alltid är omtyckt av personalen. Barn vet om att populärkulturen inte gillas av de vuxna men håller ändå på med den. Forskaren förklarar det med att här kan de finna en frizon där de är experter och har en större kompetens än de vuxna.

Att tillsammans med andra leka, sitta framför datorn eller skapa bilder är exempel på estetiska verksamheter i fritidshem där gemenskap formas.

I barns vardag kretsar många av deras sysselsättningar kring populärkultur av olika slag och det finns fler forskare än Änggård ovan som konstaterar att det inte alltid är något som vuxenvärlden välkomnar.

Populärkultur är ett viktigt inslag i barns värld och den ger dem värdefulla erfarenheter och kunskaper som det är viktigt att ta tillvara. Fritidshemmet är en plats där lärarna skulle kunna utgå från det som intresserar eleverna och att de inom verksamheten fördjupar sina kunskaper i gemenskap. Qvarsell (2012) skriver att det måste finnas utrymme för det oplanerade och att allt inte är tillrättalagt av vuxna utan att det finns fria ”odesignade” utrymmen som ger barn möjligheter att själva handla och vara aktiva. I det här sammanhanget är Fast (2007) avhandling intressant ur ett fritidspedagogiskt perspektiv och resultatet något som lärare i fritidshem bör beakta. Forskaren visar att barns fritidserfarenheter av läs- och skrivspråk via populärkultur många gånger gör att barn lär sig läsa och skriva redan innan de börjar skolan, men att barns informella och vardagliga erfarenheter av läsande och skrivande ofta inte tas tillvara i förskolan och skolan.

Genom att följa några barn från sociokulturellt skilda miljöer (avseende etnicitet, språk och religion) från det att barnen är fyra år till och med skolår 1 konstaterar Fast att barnen har erfarenheter av och använder sig av läsande och skrivande i en mängd sammanhang i hemmet genom kultur, tradition, språk och religion. Det visar sig att lärarna välkomnar vissa av barnens kunskaper och erfarenheter av läsande och skrivande, men inte alla. Exempelvis är de direkt negativa till erfarenheter som har med religion eller ett annat modersmål att göra. Fast konstaterar att den officiella skolkulturen avspeglar en vit medelklasskultur och refererar här till Bourdieu som menar att skolor ofta strävar efter homogenitet i elevgrupper till exempel genom att den dominerande kulturens språk är det som ska råda i undervisningen. Vissa av barnen har med sig en vit medelklasskultur hemifrån och kan behålla den när de börjar skolan

medan övriga barn måste foga in sig i denna. För de sistnämnda barnen innebär det här ett avbrott i deras läs- och skrivutveckling.

Studien visar också att barnen oavsett social, kulturell och språklig bakgrund däremot delar erfarenhet och kunskap utifrån populärkultur och medier. De skapar en gemenskap kring berättande, läsande och skrivande med utgångspunkt i populärkulturen. Fast (2007) menar att lärare borde ta tillvara de här gemensamma erfarenheterna och kunskaperna kring populärkulturella texter och låta dem bli en del av de texter som man arbetar med i skolan. Ett sådant arbetssätt skulle kunna få alla barn oavsett bakgrund att känna sig hemma i skolans läs- och skriftspråksundervisning och det i sin tur skulle kunna bidra till att minska klyftor mellan barn med olika sociokulturell bakgrund. Schmidt (2013) konstaterar i sin avhandling att undervisningen i skolan behöver utvidgas med samtal om och utforskande av texter som barnen möter i det populärkulturella och som har stor betydelse för dem. Hon menar att digitala och modala texter som barn tar del av på till exempel datorskärmen är starkare för deras identitetsskapande än texter som de möter i läromedel eller i skönlitteratur. Schmidt konstaterar att i skolan diskuteras ofta inte texter som barnen själva väljer. Hon skriver: ”Att utforska texter kan idag sägas vara viktigare än någonsin för att begripliggöra sin tillvaro, göra hållbara val och för att, enkelt uttryckt, inte bli lurad” (s. 259). I fritidshemmet finns en möjlighet för lärare och elever att tillsammans utforska de texter som eleverna väljer.

Hösten 2013 utgav FN en kommentar till Barnkonventionens artikel 31 vilken fastslår att barn har rätt till lek, vila och fritid (United Nations, 2013). I kommentaren varnas för att den ökande pressen på kunskapsprestationer leder till att den fria, spontana leken marginaliseras. Mot bakgrund av FN:s kommentar har en analys av lekens roll i styrdokumentet för fritidshem i Danmark, Norge och Sverige genomförts (Öksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjaer, 2014). Gemensamt för de tre länderna är att fritidshem ses som en lärande- och

undervisningsorienterad arena och att det från politiskt håll finns ett intresse för barndomen och för lekens potential som stöd för barns liv i skolan. Forskarna konstaterar att leken har en central plats i styrdokumentet för fritidshem, men att styrdokumentet präglas av en tvetydighet. En tolkning som görs är att leken i styrdokumentet kan ses ur ett nyttoperspektiv, det vill säga att det elever gör på fritidshemmet ska vara nyttigt för dem själva, men också för samhället. Forskarna utläser att ett instrumentellt perspektiv på lek är det som dominerar – instrumentellt i bemärkelsen att den ska vara till nytta för lärandet. Med artikeln vill författarna blåsa liv i samtalet om barns lek eftersom styrdokumentet uttrycker att fritidshemmet ska tillvarata barns fria och spontana lek, något som FN i sin kommentar har understrukt.

3.6.1 Områden vidare för utveckling – redaktörernas urval

Utifrån den forskning som refereras ovan kan vi se ett antal områden som synes centrala för en utveckling av fritidshemsverksamheten.

- Leken har en central plats i styrdokumentet för fritidshem, men styrdokumentet är samtidigt tvetydiga. En tolkning som görs är att styrdokumentet framställer leken ur ett instrumentellt perspektiv – den ska vara till nytta. Fritidshemsforskningen varnar samtidigt för att begränsa synen på lek på detta sätt. Barns utveckling gynnas av lek för lekens egen skull, men utrymmet för denna typ av lek är liten idag enligt barnen själva. Detta ger anledning till att lyfta gemensamma diskussioner kring lekens betydelse bland olika lärarkategorier i skolan.
- Ett exempel på lek som ”nytta” är hur leken kan användas för att forma gemenskap och därmed även som ett medel att nå de sociala målen. Att tillsammans med andra leka, sitta framför

datorn eller skapa bilder är exempel på estetiska verksamheter i fritidshem där gemenskap formas. Hur kan fritidshemmet i sin lokala organisation främja skapandet av sådana lekgemenskaper?

- Digitala och modala texter som barn tar del av på till exempel datorskärmen kan vara starkare för deras identitetsskapande än texter som de möter i läromedel eller i skönlitteratur. Här finns en pedagogisk arena för fritidshemmen.
- Oavsett social, kulturell och språklig bakgrund delar barn erfarenhet och kunskap utifrån populärkultur och medier. Studier visar att barns fritidserfarenheter av läs- och skrivspråk via populärkultur är en tillgång för barns läs- och språkutveckling. Samtidigt visar forskning att populärkultur och de val av estetiska uttrycksformer barn väljer ofta inte får gillande av de vuxna i skolan och på fritidshemmet. Hur kan fritidshemmen som arena för att ta till vara barns informella och vardagliga erfarenheter av läsande och skrivande utvecklas? Kan denna kunskap användas för skolans och fritidshemmens kompensatoriska uppdrag?

4 Diskussion och slutsatser

4.1 Lärare i fritidshems dubbla roll

När fritidshemmen blev en del av den samlade skoldagen var en bärande idé att lärare i fritidshem och lärare i obligatorisk undervisning, var och en med sin kompetens, tillsammans skulle berika verksamheten men också samutnyttja lokaler och material. I forskningsstudier och andra rapporter konstateras att integrering har skett mer på lokalmässig än på pedagogisk nivå. Visserligen samarbetar olika lärarkategorier, men ofta mer på ytan än på en mer djupgående pedagogisk grund. I denna forskningsöversikt har vi bland annat konstaterat att det tycks vara lärare i den obligatoriska undervisningen som har tolkningsföreträde när det gäller arbetssätt och innehåll i samverkan och vilka arbetsuppgifter som lärare i fritidshem ska utföra (Närvinen & Elvstrand, 2014). Det betyder i sin tur att hela den kompetens som lärare i fritidshem har inte tas tillvara.

Samtidigt vet vi att det har betydelse för elevers skolresultat hur fritidshemmets undervisning utformas. Isakssons (2013) studie av elevers skolprestationer visar både när det gäller kunskapsresultat och uppnående av sociala mål att det tydligaste kännetecknet för mer framgångsrika skolor är ett väl utvecklat samarbete mellan skola och fritidshem. I dessa skolor organiseras arbetslagen så att fritidshemspersonal ansvarar för delar i skolarbetet och där använder sina erfarenheter och sin kompetens för att gynna elevernas måluppfyllelse. Utmärkande är också ett gemensamt förhållningssätt till elevers kunskap och lärande. Det som förenar de mindre framgångsrika skolorna är framför allt att samarbetet mellan skola och fritidshem brister samt att fritidshemspersonalen används som assistenter till lärarna.

Den kompetens som lärare i fritidshem erhåller i sin utbildning är att arbeta med elevers sociala utveckling på individ och gruppnivå,

relationsskapande, konflikthantering och ledarskap. Att arbeta med normer, värden och en demokratisk fostran är även det centralt i lärare i fritidshems kompetens. Hur skulle skolor på ett mer medvetet sätt kunna tillvarata denna yrkesgrupps kompetens? Möjligheter som framkommit i denna översikt är att ge lärare i fritidshem ansvar för att tillsammans med rektor och övriga lärarkollegor leda det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkande behandling. Det finns goda exempel på skolor som arbetar på det sättet, både på en organisatorisk och på en mer praktisk nivå genom ett medvetet pedagogiskt arbete på raster (se exempelvis Ahlström, 2009; Skolverket, 2011). I det här sammanhanget är rektors medvetenhet om läraren i fritidshems kompetens avgörande.

Forskningsöversikten visar också att maktförhållanden mellan lärare i olika verksamheter och/eller olika ämnen är vanliga och att de präglar samarbetet. Det här sammantaget leder till statusskillnader och hierarkier mellan de olika lärarkategorierna. För att medvetandegöra lärare om varandras kompetenser och bättre kunna använda dem i arbetet med eleverna visar forskningen att rektor även här har en betydelsefull roll. Rektor kan vara den som tar initiativ till möten mellan lärare i olika verksamheter om sina olika roller och hur de skulle kunna ta tillvara deras olika kompetenser i arbetet med eleverna och utvecklingen inom skolan.

4.2 Kompetens att arbeta i fritidshem

Att ha kontroll över verksamheten och eleverna i fritidshemmet, var de är, vart de ska och när, är ett stort och konkret ansvar som vilar på lärare i fritidshem. Det kanske till och med blivit till den mest centrala arbetsuppgiften för lärare i fritidshem (Falkner & Ludvigsson, manuskript; Juul 2012; Löfdahl m fl, 2011). Förmågan att ha kontroll framstår som utmärkande för professionen och lärare talar om sin dubbla kompetens vilken består av att dels ha kontroll, dels driva en pedagogisk verksamhet (Löfdahl m fl 2011). Juul (2012) beskriver

arbetsuppgiften som en av de viktigaste en lärare i fritidshem har. Den är samtidigt en osynlig arbetsuppgift som dessutom inte handlar om att aktivera elever, vilket kanske är den arbetsuppgift som vanligen associeras till lärare i fritidshem. Juhl menar att arbetsuppgiften trots sin osynlighet är en nödvändig förutsättning i fritidshemmet eftersom den möjliggör för de andra lärarna att gå in i den fritidspedagogiska verksamheten.

Att ”ha koll” är en uppgift som dock tycks växa med elevgruppernas storlek. Lärare i stora elevgrupper berättar att de tvingats att göra avkall på den flexibilitet som tidigare utmärkte verksamheten i fritidshem och istället bli mer ”fyrkantiga”. I en studie beskriver de sig själva som ”logistiker” (Falkner & Ludvigsson, manuskript). Konsekvenser av stora elevgrupper är att arbetsuppgiften att ha kontroll över eleverna stjälar mycket av de pedagogiska resurserna. Det finns också en risk att lärarna mår dåligt av att känna att de trots att de verkligen anstränger sig för att ha kontroll över eleverna inte alltid har det. När lärarna måste lägga mycket resurser på arbetsuppgiften att kontrollera och organisera eleverna minskar elevernas möjligheter till inflytande och delaktighet (Falkner & Ludvigsson, manuskript). Ett annat dilemma som framkommit i forskningsöversikten är att verksamheten ska vara meningsfull och bidra till elevernas måluppfyllelse *samtidigt* som den ska vara frivillig (Hjalmarsson, 2013). Lärarna vill värna elevernas frihet, men känner pressen att aktiviteterna ska vara meningsfulla och organiserar därför eleverna i olika aktiviteter och gruppkonstellationer. Har det dilemma som lärare i fritidshem uttrycker accentuerats av de stora elevgrupperna? I Skolinspektionens granskning av fritidshemmen från 2010 beskrivs verksamheten som alltför statisk och i behov av större variation och fördjupning så som fler vuxenorganiserade aktiviteter. Samtidigt konstaterar Skolinspektionen att elever i fritidshem inte är delaktiga och har det inflytande de bör ha. De barnkonsekvensanalyser som enligt de senaste allmänna råden för fritidshem (Skolverket, 2014)

föreskrivs innebär att barnens bästa ska vara utgångspunkt för beslut samt att konsekvenser för barnen av olika beslut ska analyseras innan de tas. Mot bakgrund av Elvstrands (2013) forskning är det viktigt att fundera över vilka elever som får sin höst hörd och hur man som lärare i fritidshem behöver arbeta för att alla ska få säga sin sak.

Avvägningen mellan frivillighet, meningsfullhet, inflytande och delaktighet är ett dilemma som lärare i fritidshem har att hantera. Det utmärkande för dilemman är just att det inte finns något rätt svar utan det handlar om att balansera. Möjligheten till medvetenhet om vad man som lärare i fritidshem balanserar emellan och betydelsen av att vara uppmärksam på vilka konsekvenser en förskjuten tyngdpunkt kan få är några viktiga bidrag som det begynnande forskningsfältet om fritidshemmens verksamhet erbjuder.

4.3 Avslutning

De svenska fritidshemmen är en unik verksamhet. Ingen annanstans i världen finns en verksamhet för skolbarns fritid som sorterar under motsvarigheten till det svenska utbildningsdepartement eller som lyder under skollag, läroplan och liknande styrdokument. Svenska fritidshem är också unika genom att det finns en lärarutbildning som utbildar lärare för just denna verksamhet. Lärare i fritidshem är dessutom en unik grupp i skolan eftersom de arbetar med eleverna under hela dagen och dessutom möter föräldrarna regelbundet när de lämnar och hämtar sina barn. Det är väl belagt att flera omständigheter i dagens svenska fritidshem försvårar att denna kompetens verkligen används i fritidshemmen. Sådana omständigheter är att en stor del av de som arbetar i fritidshem saknar lärarutbildning, elevgrupperna är stora och lokalerna ofta små och illa anpassade för fritidshemsverksamhet. Att rektorernas kompetens för att leda fritidshemmen dessutom i många fall brister gör det mycket svårt till och med för lärarutbildad personal att ta initiativ till och driva utveckling eftersom de saknar stöd från ledning.

I Falkner och Ludvigsson (manuskript) talar lärare i fritidshem om hur problemet med en otydlig ledning som brister i kunskap om fritidshem förhindrar utvecklingen av fritidshemsverksamheten. Lärarna efterfrågar som en följd av rektors bristande kunskaper tydligare riktlinjer på statlig nivå och skolnivå för sitt uppdrag och fritidshemsverksamheten. Det finns en förväntan hos lärarna om att rektor erkänner deras profession och visar det genom att tala om verksamheten på ett initierat sätt inför andra lärarkategorier eftersom det har betydelse för hur dessa uppfattar fritidshemsverksamheten och de lärare som arbetar där. Att rektor är väl insatt i fritidshemmets verksamhet och den kompetens som lärarna där besitter och i sitt agerande visar det inför kollegiet, är av stor vikt både för utvecklingen av fritidshemmet och för lärarnas status.

Både fritidshemmet och den obligatoriska undervisningen är delar i grundskolans utbildning, men den kunskap som elever förväntas utveckla i fritidshemmet respektive den obligatoriska undervisningen betonas på olika sätt. Den obligatoriska undervisningen har tyngdpunkten på tydliga mål för olika ämnen medan fritidshemmet saknar sådana samtidigt som undervisningen där ska bidra till elevernas måluppfyllelse. Eleverna förväntas i fritidshemmet framför allt utveckla sådant som självkänsla, identitet och personliga förmågor samtidigt som de utvecklar en överblick och en förståelse för sammanhang. Med detta menas sådant som bidrar till att de ska kunna leva ett gott liv där de som personer kommer till sin rätt samtidigt som de hittar sin plats i det som är det gemensamma. Om vi vill att elever i fritidshem ska utveckla ett gott omdöme, att de ska vilja omfatta och omfattas av de värderingar som fritidshemmet och vårt samhälle vilar på behövs det en rik verksamhet med stor mångfald som ger förutsättningar för mänskliga möten och dialog mellan både elev – elev och elev – vuxen: En verksamhet där eleverna upplever att aktiviteterna och mötena med andra människor är meningsfulla. Att ha en välutvecklad social förmåga, att ha kunskap i hur relationer till andra inleds, utvecklas och bibehålls

och att ingå i en gemenskap är viktigt ur flera aspekter både när det gäller lärande, utveckling och ur en hälsoaspekt, men allra viktigast är det kanske ändå för sin egen skull.

Bilagor

När forskningsöversikten sammanställdes valde redaktörerna att korta ner några av de inledande kapitlen. De borttagna avsnitten finns istället i två bilagor, Historisk Belysning samt Beskrivning av fritidshemmen utifrån statistik. Dessa är tänkta att vara en fördjupning för den intresserade läsaren.

A. Historisk belysning

Ur ett historiskt perspektiv kan tre olika tankar sägas ha legat till grund för hur fritidshemsverksamheten kommit att utvecklas. Vid förra sekelskiftet låg arbetstanken bakom verksamheten, den fick sedan ge vika för en rekreationstanke och sedan 1960-talet kan man tala om en pedagogisk tanke. Den sistnämnda tanken accentuerades under 1990-talet (Rohlin, 2001).

Från arbetsstuga till fritidshem

I historiska sammanhang brukar arbetsstugornas verksamhet som växte fram i slutet av 1800-talet beskrivas som fritidshemmens ursprung (Torstenson-Ed & Johansson, 2000). Arbetsstugorna kom till för att barn inte skulle driva omkring utan istället få möjlighet att lära sig enkla hantverk, men också fostras till renlighet, flit och plikttrohet (Rohlin, 1995) Verksamheten sågs som ett komplement till skolans teoretiska innehåll och myckna stillasittande (Johansson, 1985). Fram till 1930-talet bedrevs omsorgen för barn i skollådern i så kallade arbetsstugor av privata sällskap och ideella föreningar. Personalen arbetade ofta ideellt och finansieringen av verksamheten skedde framför allt genom donationer från till exempel kyrkliga församlingar och privatpersoner. Arbetsstugans fostrande roll och arbetet i form av hantverk miste sin position som det centrala i verksamheten under 1930- och 40-talen (Svensson, 1981). Arbete skulle istället utföras i skolan medan tiden på arbetsstugorna skulle vara ledig tid och ägnas åt rekreation och läxläsning

(Olsson, 1999). Socialdemokraterna som tog makten i början av 1930-talet ansåg att medborgarnas välfärd var ett samhälleligt ansvar och man ville bort från verksamhet som bedrevs som ideell fattigvård. År 1944 fick arbetsstugorna rätt till stadsbidrag och i samband med det ändrades namnet till eftermiddagshem (Svensson, 1981).

Den industriella utvecklingen under 1960-talet medförde att kvinnor i högre utsträckning började förvärvsarbete vilket innebar att behovet av omsorg både före och efter skolan ökade. Eftermiddagshemmen utvecklades till att ha hand om barnen även på morgonen och under lov. Verksamheten ändrade delvis inriktning på så vis att läsläsning försvann medan rekreation kom i centrum. I takt med denna utveckling förändrades namnet ännu en gång. Det nya namnet blev fritidshem (Johansson, 1985).

Fritidshemmen växte fram i en tid då stora reformer genomfördes i grundskolan. Reformernas syfte var att modernisera och öppna upp skolan gentemot samhället. Så småningom väcktes frågan om inte eftermiddagshemmen borde ha personal som var särskilt utbildad för verksamheten och barnens ålder. Som en följd startades den första utbildningen av fritidspedagoger 1964 och den förlades till yrkesskolan (Rohlin, 1995).

Redan i början av 1970-talet pekade utredningar på möjligheten till en samverkan mellan fritidshem och skola. År 1977 blev fritidspedagogutbildningen en högskoleutbildning och fick officiell status som lärarutbildning (Johansson, 1985). Utbyggnaden av fritidshemmen och utvecklingen av samverkan mellan fritidshem och skola har sedan dess pågått. Sedan 1990-talet har utbygganden av fritidshemmen både vad det gäller antal elever i fritidshem och antal fritidshem skett mycket snabbt framförallt för barn i de yngre skolåldrarna (Johansson, 2011).

Elevgruppen i fritidshemmen har förändrats även på andra sätt än ett allt större deltagande från allt fler barn. Liksom skolan har elever inskrivna i särskolan allt mer hamnat i egna verksamheter från att tidigare ha varit en del i grundskolans fritidshemsverksamhet. Lärare i fritidshem har ofta tagit rollen som ”de utsatta barnens företrädare” (Karsudd, 2011, s. 63). Karsudd konstaterar med utgångspunkt i en studie från 1998 och en uppföljande studie 2011 att det skett en ökad segregering av särskoleelever i fritidshemmen, i likhet med utvecklingen i den obligatoriska undervisningen. Forskaren menar att ekonomi och omstrukturering har spelat en viktig roll i denna förändring och inte minst en förändrad kunskapssyn inom den obligatoriska delen av skolan vilken också fått inflytande på fritidshemmets verksamhet.

Lärare i fritidshems utbildning

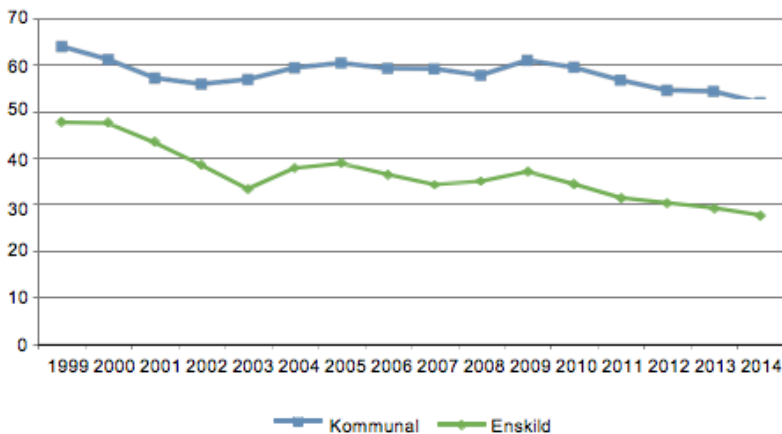
I och med den förnyade lärarutbildningen 2001 försvann fritidspedagogexamen och det blev upp till varje enskild lärarutbildning att döpa den inriktning som utbildade de lärare som skulle arbeta med barns fritid och då främst i fritidshem. Följden blev en mängd olika beteckningar och ett skiftande innehåll. På somliga lärosäten gav genomgången inriktning kompetens att arbeta både på fritidshem och att undervisa i skolans tidiga år. En följd av det var att kursinnehållet kom att fokusera mer på den obligatoriska undervisningens ämnesdidaktik än vad som var fallet i den tidigare fritidspedagogutbildningen. På andra lärosäten valde man att behålla en tydligare inriktning mot arbete i fritidshem. De utbildningar som valde den här vägen hade fler kurser inriktade mot arbete i fritidshem och de gav inte behörighet till undervisning i skolans tidigare år. Det gemensamma dokument som fanns för de olika lärarutbildningarna var en examensbeskrivning som gällde för lärarutbildningens alla olika inriktningar, från förskollärare till gymnasielärare.

Hösten 2011 startade den nuvarande så kallade hållbara lärarutbildningen. Där är grundlärare en ny beteckning som finns i tre olika varianter (fritidshem, F-3, 4-6), var och en med sin egen examen. Grundlärarutbildning fritidshem är tre år lång och omfattar 180 hp (högskolepoäng). Utbildningen innehåller en utbildningsvetenskaplig kärna om 60 hp med ämnesområden som utveckling och lärande, läroplansteori, allmändidaktik, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap. I utbildningen ingår också verksamhetsförlagd utbildning om totalt 30 hp samt 60 hp inom det fritidspedagogiska området vilket inkluderar ett examensarbete om 15 hp. När det gäller de resterande 30 högskolepoängen kan de blivande lärarna välja mellan att läsa ett eller flera praktiska och estetiska ämnen vilket kan ge dem behörighet att undervisa i dessa ämnen i förskoleklassen eller grundskolans årskurs 1-3 (prop. 2009/10:89).

B. Beskrivning av fritidshemmen utifrån statistik

Denna bilaga kompletterar den beskrivning av Fritidshemmet i siffror som återfinns i kapitel 2.

I diagrammet nedan återges utvecklingen av antal inskrivna barn (elever), antal anställda, antal avdelningar och fritidshem.



Figur 2: Utveckling av antal elever och anställda i fritidshem samt antal fritidshem och avdelningar 2004-2014 (index=år 2004) (Skolverket, 2015a).

Regionala skillnader

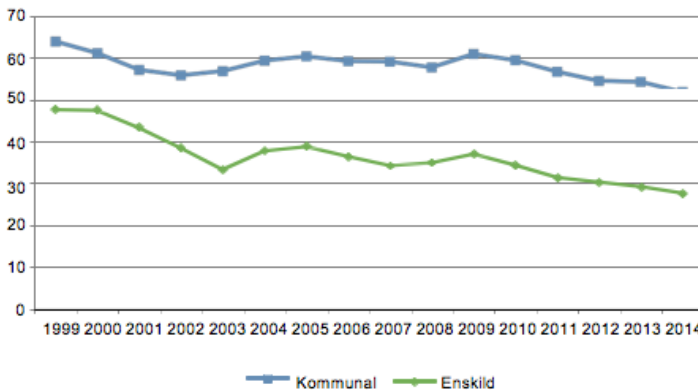
Eftersom förutsättningarna varierar över landets alla kommuner, inte minst när det gäller glesbygd varierar även dessa data mellan olika kommuner. Till exempel varierar gruppstorlekar mellan olika slags kommuner. Enligt Skolverket (2015a) är elevgrupperna störst där befolkningstätheten är som störst och där inflyttning sker i störst utsträckning, nämligen i förortskommuner till storstäder. Elever per grupp är här 46,4 medan i glesbygdskommuner är antalet elever per grupp 27,3.

Även när det gäller andel årsarbetare med pedagogisk högskoleexamen varierar situationen över landet. Högst andel finns där grupperna är som minst, nämligen i kommuner i glesbefolkade regioner (69 procent), medan den lägsta siffran (35 procent) förekommer i förortskommuner

till storstäder (Skolverket, 2015a). Sannolikt hänger det ihop med att antalet barn samvarierar med befolkningsstrukturen i övrigt.

Skillnader mellan kommunala och fristående huvudmän

Det finns även skillnader mellan kommunala och fristående huvudmän, som speglas i diagrammet nedan. Mellan kommunala och enskilt drivna fritidshem är det en stor skillnad i utbildningsnivå. 54 procent av årsarbetarna i kommunala fritidshem har en pedagogisk högskoleexamen medan i enskilt drivna fritidshem är siffran 27 procent. I hälften av de enskilda fritidshemmen saknar personalen helt utbildning för arbete med barn.



Figur 3: Andel (%) årsarbetare med pedagogisk högskoleexamen i kommunala respektive enskilt drivna fritidshem 1999–2014 (Skolverket, 2015:b).

Föräldrars syn på fritidshemmen

Skolverket (2005, 2013) gör regelbundet utvärderingar kring föräldrars inställning till förskoleverksamhet och fritidshemsverksamhet i Sverige. I både utvärderingen från 2005 och 2013 konstateras att föräldrar till 6-9-åringar överlag är nöjda med fritidshem som form av omsorg, men i utvärderingen för 2013 framgår att föräldrarna inte är nöjda med de stora

elevgrupperna. Intressant att uppmärksamma i Skolverkets (2005) utvärdering är att elevernas närvarotid på fritidshem efter 1999 sjönk för de yngre såväl som för de äldre eleverna medan det i Skolverkets (2013) föräldraundersökning framgår att den genomsnittliga närvarotiden för 6-9-åringar sedan 2005 har ökat med 4 timmar/vecka till totalt 17 timmar/vecka. Skolverkets (2009) kartläggning och Skolverkets (2013) föräldraundersökning visar båda på ett missnöje bland föräldrar med att 10-12-åringar inte erbjuds plats i fritidshem och att ungefär hälften av barnen står utan sådan omsorg.

Socio-ekonomiska aspekter

Skolinspektionen (2010) konstaterar att i fritidshem där barn till familjer som har svårigheter av socioekonomisk karaktär är inskrivna eller där ett stort antal elever med annat modersmål är inskrivna inte tilldelas mer resurser än övriga undersökta fritidshemmen. I läroplanen framgår att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov, men trots denna skrivning har alltså inte dessa fritidshem bättre förutsättningar när det gäller personaltäthet eller personalens utbildningsnivå.

Elevgrupperna är också större i dessa fritidshem (Skolverket, 2015b).

Referenser

Ackesjö Helena & Landefrö, Anna (2014). På spaning efter en gräns. Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, 3, 27-43.

Almquist, Ylva (2011). *A class of origin. The school class as a social context and health disparities in a life-course perspective*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm.

Ahlström, Björn (2009). *Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish schools*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå.

Andersson, Birgit (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn*, 3, 61-74.

Andersson, Birgit (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå.

Andersson, Birgit (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. *Education inquiry* 1(3), 197-209.

Calander, Finn (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Uppsala.

Dahl, Marianne (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Doktorsavhandling, Växjö, Linnéuniversitetet.

Dahl, Marianne (2011). Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter. Licentiatavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.

Dehnaes Hogsnes, Hilde (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn*, 3, 45-60.

Evaldsson, Ann-Carita (1995). Vad flickor lär sig i förorten. Om skillnader mellan barns vardagsliv och fritidsideologi. I Kerstin, Bergqvist, Kenneth, Petersson och Maria, Sundkvist (Red.), *Korsvägar: En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium, s. 141-165.

Elvstrand Helene (2013). Den villkorade delaktigheten. I Anders Fjällhed & Mikael Jensen (Red.), *Barns livsvillkor. I mötet med skola och fritidshem*. Lund: Studentlitteratur, s. 125-119.

Falkner, Carin & Ludvigsson, Ann (manuskript). *Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet. Lärare i fritidshems förståelse av sitt uppdrag av en institutionell identitet*.

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Uppsala.

Hansen, Orwehag, Monica (2012). Att leda den fria tidens lärande – med gruppen i fokus. I Cecilia Nielsen, Monika Hansen Orwehag, Eva M. Johansson, Marita Lundström, Inga Wernersson & Ragnhild Vikström, (Red.), *Konsten att navigera mellan individ och grupp*. Malmö: Gleerups.

Hansen Orwehag, Monica & Mårdsjö Olsson Ann-Charlotte (2011). Lärande i fria miljöer. I Anna Klerfelt & Björn Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber, s. 115-136.

Haglund, Björn (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Doktorsvhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.

Hippinen Ahlgren, Anneli (2015). Stockholm University Research Database. Hämtad 1 september 2015.
<http://su.avedas.com/converis/person/5836>

Hjalmarsson, Maria (2013). Governance and Voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure-Time Teachers Interpreting Their Task and Everyday Practices. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-95.

Hjalmarsson, Maria (2010). Fritidspedagogers skattning av sitt yrkeskunnande – resultat från en nationell enkät undersökning. Karlstad: *KAPET Karlstads universitet Pedagogiska Tidskrift*, 6(1), 39-58.

Hviid, Pernille, Gammelgaard, Kirsten & Bak, Svend (2012). Frihed og fritidspædagogik. I Pernille Hviid & Charlotte Højholt (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, s. 161-191.

Højholt, Charlotte (2012). Fritidspædagogers faglighed og børns fritidsliv. I Pernille Hviid & Charlotte Højholt (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, s. 20-44.

Ihrskog, Maud (2006). *Kompisar och kamrater: barns och ungas villkor för relationsskapande i praktiken*. Doktorsavhandling, Växjö universitet, Växjö.

Isaksson, Erika (2013), *Jämför grundskolorprojektet*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.

- Jansson, Anders (1992). *Fritidshems vardag: En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem*. Stockholm: Socialtjänsten Forsknings- och Utvecklingsbyrån.
- Jensen, Mikael (2011:a). Informellt lärande i fritidshemmet. I Anna Klerfelt & Björn Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.
- Jensen, Mikael (2011:b). *Den fria tidens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Inge och Ljusberg, Anna-Lena (2004). *Barn i fritidshem*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johansson, Inge (2011). *Fritidshemspedagogik. Idé – ideal – realitet*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Inge (2002). "Jag får så mycket från barnen": Intervjuer med personal på två fritidshem. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johansson, Inge (2000). *Innehållet i den nya skolan: Erfarenheter från verksamheter som innehåller förskoleklass, skola och fritidshem*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Johansson, Inge (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Johansson, Inge & Ljusberg, Anna-Lena (2004). *Barn i fritidshem*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johansson, Jan-Erik (1985). *Från arbetsstuga till fritidshem. Ett bidrag till fritidshemmets historia*. Stockholm: Liber.

Juhl, Pernille (2012). Organisering i SFO's. Fritidspedagogiske figurer og forskellige indblik i børneliv. I Pernille Hviid & Charlotte Højholt (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 77-101.

Kane, Eva (2015). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm.

Karsudd, Peter (2011). ”Integreringsreservatet” – finns det kvar? I Anna Klerfelt & Björn Haglund (Red.), *Fritidspædagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber, s. 61-79.

Klerfelt, Anna & Haglund, Björn (2014). Presentation of Research on School-Age Educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 45-62.

Lager, Karin (2015). I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskola och fritidshemmet. Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg.

Ljung Djärf, Agneta (2004). *Spelet runt datorn: datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Malmö.

Lofors Nyblom, Lottie (2009). *Elefskap och elefskapande – om formandet av skolans elever*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå.

Ludvigsson, Ann (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Doktorsavhandling, Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköpings högskola.

Löfdahl, Annica (2010). Vad har de för sig i skolan efter klockan 3? *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 6(1), 5-14.

Löfdahl, Annica, Saar Tomas & Hjalmarsson, Maria (2011). Fritidshemmets potentiella didaktik och barns och pedagogers gemensamma kunskapsmöjligheter. I Anna Klerfelt & Björn Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber, s. 42-60.

Meyer, John, W & Rowan, Brian (1977), Institutionalized organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-346.

Munkhammar, Ingmarie. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar. En studie av hur forskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Luleå.

Närvänen, Anna-Liisa & Elvstrand, Helene (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-25.

Olsson, Ole (1999). Från arbete till hobby. En studie av pedagogisk filantropi i de svenska arbetsstugorna. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.

Persson, Sven (2008). Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pihlgren, Ann S och Rohlin, Malin (2011). Det ”fria” barnet. I: Anna Klerfelt och Björn Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber, s. 14-40.

prop. (2009/10:89). *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Riksdagen.

Pálsdóttir, Kolbrún Þ. (2014). The professional identity of recreation personnel. *Barn*, 3, 75-89.

Qvarsell, Birgitta (2012). Kultur och estetik i pedagogiken: Skapande kunskapsbildning och gemenskap bland barn. I Anna Klerfelt & Birgitta Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerup.

Rohlin, Malin (2013). Fritidshemmet som verksamhetsområde. I Malin Rohlin (Red.), *Meningsskapande fritidshem. Studio som arena för multimodalt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Rohlin, Malin (2001). *Att styra i namn av barns fritid: En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.

Rohlin, Malin (1995). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap. Rapport nr 5.

Saar, Tomas, Annica Löfdahl & Hjalmarsson, Maria (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehegeforskning* 2012, 5(3), 1-13.

Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sän' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling, Örebro universitet.

Sedvall Bergsten, Marie (2010). *Föräldrar ställer för låga krav på fritids*. Hämtat 2010-03-23 på www.skolverket.se/sb/d/2815/a/18809.

SFS 2010:800. *Skollag*, Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2015). *Skolinspektion – vad hände sen? 11 intervjuer med skolansvariga om vad som hände efter Skolinspektionens beslut*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:3. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2015a). Dnr. 2015:00326. Hämtat 24 augusti 2015.
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/fritidshem>

Skolverket (2015b). Jämförelsetal. Hämtat 1 oktober 2015.
<http://www.jmftal.artisan.se>

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Föräldrars val och inställning till förskola och fritidshem. Resultat från föräldraundersökningen 2012*. Rapport 392. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Fritidshemmet – lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009). *Kartläggning av skolbarnomsorg för 10 - 12-åringar 2009*. Rapport 342.

Skolverket (2005). *Skolverkets lägesbedömning*. Rapport 264.

Skolverket (2001). *Integration förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Dnr 98:2144. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2000). *Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritze.

SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till ny läroplan för barn och ungdom 6–16 år*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.

SOU 1991:54. *Skola – skolbarnsomsorg, en helhet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stecher, Ludwig, Maschke, Sabine., Klieme, Eckhard., Fischer, Natalie., Dyson, Alan., Mahoney, Joe., Hoon Bae, Sang. (2013). Editorial. *International Journal for Research on Extended Education*, 1 (1), 1-2.

Strandell, Harriet (2013). After-school Care as Investment in Human Capital – From Policy to Practices. *Children & Society*, 27, 270-281.

Svensson, Roland (1981). *Offentlig socialisation. Det nya fritidshemmet i teori och praktik*. Lund: Liber Läromedel.

Sveriges kommuner och landsting (2014). *Kvalitet i fritidshem. Ett kvalitetssöd för politiker och förvaltning*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Sveriges Kommuner och Landsting (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Torstenson-Ed, Tullie & Johansson, Inge (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

United Nations (2013). General comment no. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the (art. 31). Hämtat 27 oktober 2015.

<http://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>

Änggård, Eva (2005). *Förskolebarns meningsskapande i bildaktiviteter utmanar vuxenvärlden*. Paper från ACSIS nationella forskarkonferens för kulturstudier, Norrköping 13-15 juni 2005. Konferensrapport publicerad elektroniskt på www.ep.liu.se/ecp/015/

Öksnes, Maria (2011). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

Öksnes, Maria (2008). "*Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!*" *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. Doktorsavhandling, Trondheim, NTNU.

Öksnes, Maria, Knutas, Agneta, Ludvigsson Ann, Falkner Carin & Björg Kjær (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *Barn*, 3, 107-123.

Fritidshemmet är en frivillig verksamhet inom skolsystemet, vars uppdrag är att bidra till skolans sociala och demokratiska uppdrag, men också till dess kunskapsuppdrag.

Enligt 2011 års skollag ska fritidshemmets verksamhet vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Denna forskningsöversikt har tagits fram i syfte att tillgängliggöra forskning om fritidshemmets verksamhet och därigenom understödja ett vetenskapligt förhållningssätt. Den riktar sig till alla som arbetar med fritidshem, det vill säga såväl personal som beslutsfattare.

Forskningsöversikten har författats av fil dr Carin Falkner och fil dr Ann Ludvigsson, båda universitetslektorer vid Högskolan i Borås. De presenterar de frågor om fritidshem som forskare i de nordiska länderna huvudsakligen har intresserat sig för gällande fritidshemmets verksamhet och pedagogik och forskningsresultaten. Resultaten kompletteras med en beskrivning av fritidshemsverksamhetens historiska framväxt och förutsättningar.

Forskning om fritidshem är ännu ett forskningsfält i sin linda. Översikten visar på forskning som finns, men ger även exempel på forskningsfrågor som skulle behöva belysas. I forskningsöversikten synliggörs den potential som fritidshemmet har att bidra till skolans verksamhet. Den visar också på en mängd dilemman som de som arbetar i verksamheten ställs inför och som behöver medvetandegöras för att utveckla verksamheten vidare.