

# Lärare, barn och lärande i kurslitteratur – ideologiska dilemman i talet om fritidshem

*Anna-Lena Ljusberg  
Linnéa Holmberg*

## Abstract

In recent years, the number of different course books focused on school-age educare available for undergraduates in teacher education programs for primary school has increased. Thus studying what particular version of school-age educare is legitimized in this discursive practice and how this is done rhetorically becomes pertinent. This article examines and illuminates how this course literature – used at several universities in Sweden – stages a certain way of speaking about school-age educare and thereby may ascribe teachers and children specific subject positions. The study shows how recurrent ideological dilemmas are used as linguistic resources to manage some constantly present contradictions: school-age educare is supposed to be both democratic and child centered, as well as professionally planned and lead. The findings illuminate a homogenous depiction of how school-age educare is distinguished from traditional and formal schooling and thereby promoted as a unique but also necessary form of education. As a consequence, an ideal teacher is someone who is specialized in being actively passive and passively active, and an expert on children's learning while children are considered experts on themselves and in the activities as well. That is, teacher's professionalism in educare is tied to the skill of not being formal and school-like, but still being educational in a way that promotes politically-approved learning and development.

## Keywords

Course literature, ideological dilemmas, learning, school-age educare, subject positioning, teacher training

Anna-Lena Ljusberg, Ph.D.  
Department of Child and youth studies, Stockholm University  
*anna-lena.ljusberg@buv.su.se*  
<https://orcid.org/0000-0001-8818-047X>

Linnéa Holmberg, Ph.D.  
Department of Child and youth studies, Stockholm University  
*linnea.holmberg@buv.su.se*  
<https://orcid.org/0000-0002-8704-2195>

## Introduktion<sup>1</sup>

Det finns idag 4255 fritidshem i Sverige med ett antal barn som överstiger gymnasieskolans elevantal och som är nästan lika stort som antalet barn i förskolan (Skolverket, 2019). Fritidshemmet betraktas numer som en utbildningsform och utmärker sig genom att vara den enda verksamhet i sitt slag som har en särskild lärarutbildning med inriktning mot just fritidshem. Verksamheten är tydligt integrerad i skolsystemet samtidigt som den också har specifika mål och syften vilka bland annat tydliggörs i läroplanens fjärde del som handlar specifikt om fritidshemmet (Ackesjö, Nordänger & Lindqvist, 2016; Andersson, 2013; Falkner & Ludvigsson, 2016; Skolverket, 2017).

I Sverige, likväl som i många andra länder, finns ett stigande intresse för, och ökad efterfrågan på, aktiviteter som främjar lärande och/eller utbildningsprestationer utanför den formella skoldagen. Dessa aktiviteter organiseras på olika sätt och av olika företrädare men har gemensamt att de innebär en förlängning eller ett komplement till mer traditionella utbildningsinstitutioner. Diskussioner inom det nyetablerade internationella forskningsfältet *extended education* är till stor del upptagna av att hitta sätt att prata om lärande i relation till barns och ungas skolfria tid och handlar primärt om att lokalisera lärandepraktiker bortom skolans formella undervisning. Fältet undersöker dessutom hur lärandeprocesser tar sig uttryck i de suddiga gränserna mellan skola och andra former av institutionell verksamhet som syftar till att främja lärande och utveckling (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2015).

Frågan om hur och var barn och unga lär studeras ofta utifrån en mobil syn på lärande, exempelvis i termer av "learning across contexts" och med en vilja att radera ut likhetstecknet mellan *education* och *schooling* för att istället befästa diskurser om livslångt, livsvitt och livsdjupt lärande i det samtida så kallade kunskapssamhället (Fendler & Puigercós, 2015, s. 25). Den problematiseras också med utgångspunkt i relationen mellan formellt och informellt lärande (Erstad, 2015). Ett framträdande spår i diskussionerna är därtill barn och unga som aktiva aktörer i sina egna lärprocesser och hur det vidgande lärandet inom olika varianter av *extended education* påverkar deras sociala utveckling, skolprestationer och framtida möjligheter på arbetsmarknaden (Aguirre, 2015; Kanefuji, 2015; Sauerwein, Theis & Fischer, 2016; Simoncini, Cartmel & Young, 2015; Vest, Mahoney & Simpkins, 2013). I takt med att efterfrågan av pedagogisk verksamhet utanför den traditionella skolan ökar och allt fler barn i skolåldern deltar i densamma hamnar även kvalitetsfrågan högt upp på forskningsagendan, vanligen i samband med frågor om professionalisering, professionalism och multiprofessionellt samarbete gällande personalen (Huang, La Torre Matrundola & Leon, 2014; Schuepbach, 2016).

Svensk forskning om det 'moderna' fritidshemmet har bedrivits sedan den expansiva utbyggnaden av statlig skolbarnsomsorg tog fart under 1980-talet (se exempelvis Evaldsson, 1993; Ihrskog, 2007; Johansson, 1984; Karlsudd, 1999; Klerfelt, 2007; Siljehag, 2007; Svensson 1981; Ursberg, 1996). Integrering mellan fritidshem och skola, iscensatt genom ledordet samverkan, är den aspekt som

---

<sup>1</sup> Merparten av innehållet i introduktionen är hämtat från en av författarna.

genom åren genererat störst forskningsintresse, ofta med betoning på hur personalen uppfattar mötet mellan de olika verksamhetsformerna (se exempelvis Boström & Augustsson, 2016; Calander, 1999; Dahl & Karlsudd, 2015; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Hjelte, 2005; Nilsson, 2003; Närvänen & Elvstrand, 2014). Det faktum att den obligatoriska skolan och det för barnen frivilliga fritidshemmet varje dag ska hantera samma barn men med delvis olika utgångspunkter och synsätt verkar vara en outsinlig och ofrånkomlig källa för undersökningar.

En stor del av senare tids fritidshemsforskning riktar blicken mot den dubbeltydiga karaktär som utgör fritidshemmets särart i det sammanhållna utbildningssystemet – att lyda under skollagen och därmed vara en målstyrd utbildningsverksamhet och samtidigt vara frivillig för barnen – även om ansatserna och tillvägagångssätten skiljer sig åt. Fritidshemmet beskrivs vara positionerat i ett gränsland mellan andra utbildningsformer, hemmet och i viss bemärkelse även arbetsmarknaden och menas som en följd därav ha olika – ibland motsägelsefulla – förväntningar och uppdrag att leva upp till (Falkner & Ludvigsson, 2016).

Studien som ligger för handen uppehåller sig även den vid talet om fritidshemmets spänningsfyllda uppdrag genom att undersöka hur detta hanteras och iscensätts i den fritidshems specifika kurslitteratur som utgör en central del i grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem på olika lärosäten runt om i Sverige. Det tycks relevant att undersöka och problematisera denna form av kunskapsproduktion då den – genom att den utgör obligatorisk läsning för en stor andel av nyss nämnda lärarstudenter – är en betydande medproducent av vår samtida fritidshemsdiskurs och därmed tillhandahåller de för tillfället tillgängliga och önskvärda syn- och förhållningssätt på barn och lärande som studenterna förväntas bygga sin yrkesprofession på och sedan realisera i fritidshemmets praktik.

## Syfte

Studien riktar uppmärksamhet mot hur talet om fritidshem i kurslitteratur legitimerar specifika synsätt på, och förståelser av, denna utbildningsinstitution. Avsikten är därmed att belysa och problematisera hur fritidshemmets påstått spänningsfyllda uppdrag hanteras i denna form av litteratur genom iscensättningar av ett särskilt förhållningssätt gentemot barn och en särskild hantering av deras lärande med en tillhörande konstruktion av ett specifikt läraresubjekt. För att möjliggöra detta utgår det analytiska arbetet från följande problemformuleringar:

- I) Vilka ideologiska dilemman behöver hanteras i skildringar av vår tids fritidshem?
- II) Hur används dessa ideologiska dilemman som språkliga resurser för att legitimera ett visst förhållningssätt gentemot barn och deras lärande?
- III) Hur positioneras den, för tillfället, ideala fritidshemsläraren i kurslitteraturen?

Med utgångspunkt i detta är syftet att erbjuda en skildring av den samtida fritidshemsdiskursen som utmanar såväl vedertagna som för givet-tagna synsätt. Förhoppningen är att initiera en mer självreflekterande diskussion om hur och varför vi talar om fritidshemsverksamhet på de sätt vi gör idag.

## Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

För att analysera hur språkbruket i kurslitteraturen används som resurs för att rättfärdiga och sanktionera giltighet för vissa synsätt och ontologiska ställningstaganden används Michael Billigs m.fl. (1988) teoretiska och metodologiska begrepp ideologiska dilemman. Detta möjliggör en diskursanalytisk ingång som uppmärksammar retorisk argumentation, språkliga uttryck och formuleringar i relation till hur trovärdiga verklighetsskildringar konstrueras i de studerade texterna, samt hur subjektiverande positioneringar iscensätts genom dessa.

Det generella sökljuset är inställt mot den språkliga hanteringen av barn, lärande och lärare i fritidshemsverksamhet. I denna gör sig motstridiga logiker gällande och måste följaktligen hanteras. Sådana motstridigheter kallar Billig m.fl. (1988) alltså för ideologiska dilemman. Balanseringar av dessa fungerar som språkliga resurser eftersom de möjliggör ett uttalandes legitimitet och trovärdighet. På detta sätt etableras föreställningar som vi i en viss tid och i en specifik kontext betraktar som sunt förnuft (Börjesson & Palmblad, 2013; Holmberg & Börjesson, 2015). I läsningen av det empiriska materialet används ideologiska dilemman som ett analytiskt redskap för att peka på hur skurslitteraturförfattarna konstruerar argumentation där motstridiga budskap – ideologiska dilemman – harmoniseras på sätt som gör att innehållet ändå kan passera utan att väcka motstånd eller kritik.

Dagens ideologiska dilemman kretsar till stor del kring liberalism och i dessa synliggörs samhällets mer övergripande logiker i form av spänningar mellan exempelvis auktoritet och demokrati. Ytterligheterna i sådana slags dikotomier är alla potentiellt positiva men trots detta finns det något riskabelt i att bara argumentera för den ena sidan (Billig m.fl., 1988). För att slippa stöta på motstånd eller väcka uppmärksamhet behöver därför ideologiska dilemman i form av bland annat *individ-samhälle*, *process-procedur*, *kunskap-värden* eller *rättighet-skyldighet* hanteras och balanseras.

I arbetet med att identifiera och problematisera den här sortens språkliga spänningar blir det också betydelsefullt att undersöka hur kurslitteraturen möjliggör olika subjektspositioneringar i talet om barn och lärande i fritidshem, det vill säga, hur används språket för att tillskriva verksamheten, barnen eller fritidshemspersonalen specifika tillhörigheter (Börjesson & Palmblad, 2008; Wetherell & Potter, 1992)?

Genom upprepade närläsningar riktas blicken mot hur talet om fritidshem i kurslitteraturen iscensätter en specifik version av denna utbildningsinstitution. I det initiala närmandet av den valda litteraturen har återkommande och liknande formuleringar som kan betraktas som uttryck för någon form av ideologiskt dilemma – språkliga balanseringar av två ytterligheter – identifierats, dessa har därefter sammanställts och sorterats. I samtliga studerade texter blir ett användande av två övergripande ideologiska dilemman synligt: *auktoritet-demokrati* samt *kunskap-värden*. Bemötande av olika variationer av dessa återfinns löpande och i en analytisk tematisering benämns två variationer på det förstnämnda dilemman som *expertis-medbestämmande* samt *planering-spontanitet*. Det andra dilemman kategoriseras i de två variationerna *skola-fritidshem* samt *formellt-informellt lärande*. I dessa teman har sedan på ett relativt detaljerat sätt texternas retoriska organisering studerats för att

analytiskt belysa hur till synes motstridiga språkliga element används som språkliga resurser för att föra fram en viss syn på och förståelse av det samtida fritidshemmet.

## Material

Under de senaste sju åren har det i Norden (men företrädesvis i Sverige) givits ut omkring 15 titlar där fritidshemmet på olika sätt behandlas och där den primära läsekretsen antas vara studenter i grundläroutbildningen med inriktning mot fritidshem. Fem av dessa – det vill säga ungefär en tredjedel av den totala utgivningen – bildar underlag för analysen utifrån ett urval baserat på vilka titlar som används som kurslitteratur på olika lärosäten runt om i Sverige och enligt följande princip: (1) en nordisk, (2) en författad av en yrkesverksam fritidspedagog, (3) en av ett flertal antologier utgivna av samma redaktör, (4) en tidig, samt slutligen (5) en nyutgiven:

1. Ankerstjerne, T. (Red.) (2015). *Perspektiv på fritidshemspedagogik*. Studentlitteratur: Lund.
2. Nordin, H. (2013). *Fritidspedagogik – ett komplement eller fundament?! En bok om fritidshemmet, skolan och samverkan i nöd och lust*. Stockholm: LJ Utbildning
3. Pihlgren, A. S. (Red.) (2015). *Fritidshemmet och skolan: det gemensamma uppdraget*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
4. Klerfelt, A., & Haglund, B. (Red.) (2011). *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.
5. Rohlin, M. (Red.) (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Malmö: Gleerups.

Intresset ligger inte i att peka ut eller kritisera författarna, utan är riktat mot vilken kunskap om fritidshem som kurslitteraturen producerar och gemensamt iscensätter och tillgängliggör. Avhängigt detta hänvisas inte direkt till namn på kapitel- eller bokförfattare i analysens exemplifierande resonemang med belysande utdrag från de olika texterna. Istället hänvisas citaten enbart genom ovanstående numrering. Studien är heller inte kritiskt inställd till kurslitteratur som genre, utan syftar endast till att initiera en diskussion om vad som tycks möjligt att säga och hur det kan sägas i denna sorts texter. Eftersom omfånget i de utvalda titlarna är relativt omfattande finns inget anspråk på att tillhandahålla någon uttömmande analys som ger en fullständig helhetsbild. De nedslag som görs och det resultat som skrivs fram producerar en viss version av dagens svenska fritidshemsdiskurs på samma sätt som de studerade texterna är medkonstruktörer av samma diskurs.

## Analys

I bearbetningen av de två första problemformuleringarna undersöks vilka ideologiska dilemman som sätts i spel samt hur dessa används för att sanktionera ett visst förhållningssätt i relation till barn och lärande. Den tredje frågan lyfts främst i diskussionsdelen med resonemang om vilken ideal fritidshemslärare som görs önskvärd i den aktuella kurslitteraturen.

## Expertis–medbestämmande

I skildringarna av vad dagens fritidshem är och bör vara och hur det behöver organiseras för att leva upp till såväl ett demokratiskt ideal som berättigar till inflytande och medbestämmande som till politiska krav på innehåll och kvalitet förekommer frekvent pläderingar för vikten av att inta ett barnperspektiv samt barns egna perspektiv samtidigt som skrivningarna också gör gällande att lärarens professionella perspektiv ständigt måste finnas närvarande för att säkerställa att aktiviteterna som pågår är professionellt utbildande. Det språkliga förhållningssättet omsluter alltså båda perspektiven, något som skulle kunna uppfattas som ologiskt eller inkonsekvent, men som genom retoriska balanseringar framstår som trovärdigt och logiskt. Exempel på detta är formuleringar om en 'elevutforskande lärarstil' (3) där läraren introducerar och presenterar ett material eller en uppgift (bemötande av behovet av lärarens professionella perspektiv), men där aktiviteten sedan fortskrider och utvecklas genom barnens viljor (bemötande av behovet av barnet som aktör med rätt till inflytande och medbestämmande). En variant av detta finns också i form av 'lärare som bygger byggnadsställningar' (3), vilket innebär att läraren i likhet med en byggnadsställning ska hålla barnets bygge (dess lärande) samman tills det hela är klart genom att bara stödja barnet precis så mycket som behövs. Även här initieras aktiviteten av läraren för att sedan övergå i något som barnet själv eller i grupp ska utforska. På detta sätt lyckas dessa beskrivningar på en och samma gång efterfråga expertstyrning och tillmötesgå barnets rätt att få sin röst hörd.

Ett vanligt sätt att skriva fram barn och lärande i fritidshemmets verksamhet med hjälp av det ideologiska dilemmat expertis–medbestämmande sker genom 'fri lek'. Begreppet används i texterna som ett signum för det unika i dagens fritidshem och argumenteringen kan se ut så här:

Vi har i det här kapitlet visat hur barn när de deltar i fri lek med andra barn i fritidshemsverksamhet uppvisar och utvecklar en rad fysiska, sociala och språkliga kompetenser. Inom ramen för de lekar vi studerat tar barnen egna initiativ och ansvar för sig själva och andra, prövar egna och andras idéer, löser problem tillsammans, hanterar ojämlikheter och statuskillnader, utvecklar språk, visar upp sin digitala kompetens. [...] Vi vill samtidigt understryka att barns olika kompetenser inte utvecklas i ett socialt och materiellt vakuum. Huruvida barn har möjlighet att praktisera och utveckla sina olika kompetenser är beroende av i vilken mån läraren och samhället i övrigt skapar förutsättningar för att barn kan ägna sig åt fri lek (4, s. 152).

Inledningsvis så hänvisar författarna till hur barn såväl *är* (uppvisar kompetenser) och *blir* (utvecklar kompetenser) kompetenta inom ett flertal områden i den fria leken. I dilemmahanteringen positioneras barnet bland annat som initiativrikt, ansvarsfullt och problemlösande, det vill säga en plädering för polariteten medbestämmande. Några rader längre ned kommer motvikten till detta, ett klagande av att trots att barn är aktörer i sin egen lek, så är de också beroende av lärarna för att praktisera och utveckla sina kompetenser. Fri lek utan lärares inblandning är alltså fri för att klassas som lämplig i fritidshemmets verksamhet, men fri lek som styrs och struktureras för mycket av lärare är för ofri, balansen är hårfin. Detta till synes oproblematiska förhållningssätt kan också hanteras genom att två former av lek tillsammans skapar jämvikt mellan barnets medbestämmande och lärares expertis:

Leken måste fortsatt ses som ett väsentligt element när vi talar om fritidspedagogik, och den bör i detta sammanhang betraktas utifrån två huvudprinciper. Den första är den lek som ger utrymme för barnens egna spontana och oreglerade principer, där det är barnen själva som sätter ramarna,

skapar reglerna, uppfinner och besätter rollerna, löser konflikter och utvecklar leken. Den andra är den lek som startas med en didaktisk avsikt och där det är pedagogerna som planlägger och startar leken, medan barnen får medinflytande och medbestämmande inom de ramar som de vuxna har satt upp (1, s. 83).

Barn kan som synes tillåtas att ägna sig åt lek på sina egna villkor vissa stunder så länge lärare tillåts påföra ett didaktiskt perspektiv i leken andra stunder.

Ytterligare ett exempel på hur detta ideologiska dilemma fungerar som retorisk resurs går att urskilja i den återkommande argumenteringen för att en del av det specifika yrkeskunnandet hos lärare i fritidshem – i relation till ämneslärare i skolan – är en särskild kompetens för att arbeta med relationell och social utveckling hos barn. För att legitimera sådana pedagogiska interventioner i barns liv behövs emellertid pareringar som beaktar barnets perspektiv, dess inflytande och medbestämmande. I relationsskapande praktiker ska läraren vara ansvarig genom sin roll som expert, men inte för kontrollerande på grund av barnets rätt till sitt eget perspektiv:

Den vuxne har alltid ansvar för relationens kvalitet. [...] I en relationsskapande process kan den vuxne inte, som i många andra sammanhang, hävda sin rätt att veta mer än barnet. Visserligen besitter den vuxne betydligt större erfarenhet av relationsskapande än barnet, men den kunskapen kan och bör inte användas som ett maktmedel. Symmetrin mellan vuxna och barn kan skapas genom att det uppstår en ömsesidig nyfikenhet dem emellan där den vuxne är nyfiken på barnets sätt att skapa varaktiga relationer och barnet är nyfiket på den vuxnes erfarenheter av relationsskapande (4, s. 91–92).

Den retoriska navigationen sker här via termen symmetri: passande relationsarbete i fritidshem kan enligt den något vaga argumenteringen alltså komma till stånd genom att en ömsesidighet 'uppstår', men eftersom läraren tillskrivs ansvaret för kvaliteten i relationsprocessen förväntas sannolikt denna även se till att nyfikenhet 'uppstår' från båda parter.

Delikata balansgångar verkar nödvändiga i hanteringen av synen på relationen mellan barn och lärare. Ifråga om fritidshemmets specifika expertis i jämförelse med andra utbildningsinstitutioner poängteras hur viktig lärarrollen är för att vårt samhälle även fortsättningsvis ska fyllas av goda och fungerande medborgare:

Sammanfattningsvis kan sägas att allt det som den fria tiden handlar om, hur man lär sig att vara en fungerande medmänniska som kan känna tillhörighet, som man kan räkna med och som kan leva som en god samhällsmedborgare, kräver specialister, nämligen lärare utbildade i fritidspedagogik (4, s. 89).

Intressant nog talas det i litteraturen samtidigt återkommande om 'vuxna' i fritidshemmet istället för ett genomgående användande av begreppet lärare (i de citat som lyfts i analysen återfinns termen vuxna 8 gånger och termen lärare 10 gånger). I processen att höja fritidshemmets status genom professionalisering ter sig detta språkbruk kontraproduktivt eftersom det till synes alltså räcker att vara vuxen för att arbeta i fritidshem. Överfört till andra professionella yrken ter det sig absurt att byta ut yrkesbenämningen mot termen vuxen. På sjukhus arbetar inte vuxna utan läkare och sjuksköterskor och till en brottsplats anländer inte vuxna utan poliser.

Genom den form av språklig aktivitet som synliggjorts här positioneras genom litteraturen barnet i fritidshemmet som på samma gång självständigt och behövande. Självständigt nog att slippa spendera

den skolfria tiden av eftermiddagen i en direkt förlängning av skolans verksamhet, men ändå i så stort behov av pedagogiska utbildningsinsatser att fritidshemstid framhålls vara nödvändig. På samma gång görs läraren till en specialist skicklig på att producera barn som är medbestämmare: en lärare som bör finnas närvarande och tillgänglig men inte vara påträngande eller dominerande.

### Planering–spontanitet

Kopplat till det ideologiska dilemmat *auktoritet–demokrati* och ovanstående resonemang om *expertis–medbestämmande* finner vi genomgående också tal om fritidshemmets grundläggande struktur och organisering. När ett lärarperspektiv (grundat i det professionella yrkesuppdraget) behöver samsas med barns perspektiv (grundat i demokratiska rättigheter) så behöver också verksamheten skildras på ett sätt som tillåter båda dessa att samexistera. Läraren kan inte frånga fritidshemmets lagstadgade (SFS 2010:800) och läroplansstyrda (Skolverket, 2017) utbildningsuppdrag, men måste samtidigt ta hänsyn till avsaknaden av statligt obligatorium för barn att delta i densamma och därtill visa respekt för barnets rätt till delaktighet. Retoriska lösningar på detta kan handla om att skapa en lärarinitierad aktivitet i vilken barnen sedan ges utrymme att tycka och tänka, eller tvärtom, att istället utgå från en barninitierad aktivitet som sedan passas in och relateras till policydokumentens målformuleringar. Den senare varianten kan skildras som att fånga tillfället i flykten:

Att fånga tillfället i flykten innebär ett arbetssätt att ta vara på situationer eller att direkt bygga vidare på barns frågor och undringar. De långsiktiga övergripande målen handlar exempelvis om värdegrund och demokratifostran som centrala mål. Slutligen är det både möjligt, önskvärt och i skollag och allmänna råd påbjudet att i fritidshemmet ha och ta ett mera utpräglat barnperspektiv än vad skolans mer reglerade verksamhet tillåter (3, s. 45).

Att kortsiktigt – i nuet – låta verksamheten ta vara på barns spontanitet vägs i detta utdrag upp av att det finns fördefinierade och inplanerade mål på lång sikt. Här finns dessutom åter försvaret av fritidshemmets särart: som något annat och något mer än skolan. Barnperspektiv ska finnas i hela utbildningssystemet, men i fritidshemmet ska det finnas extra mycket. Talet om ett mer utpräglat barnperspektiv tenderar att leda till en försiktighet inför sådana former av planering som kan uppfattas som alltför 'skoliga':

Få av fritidshemspersonalen använde strukturerade planeringar för sina aktiviteter. Många uttryckte misstänksamhet mot att planera och menade att det skulle innebära att fritidshemstiden skulle bli alltför styrd och skolig (3, s. 125).

Det blir emellertid möjligt att komma bort från alltför strukturerade planeringar genom att istället beskriva en mer läraruppstyrd verksamhet i termer av en lärande miljö som är så väl organiserad att barnen upplever den som autentisk:

Som många lärare är medvetna om, uppstår spontant situationer (situerat lärande), vilka man som lärare inte kan förutse eller förbereda. I stället förutsätter miljön välorganiserade aktiviteter där barnens formella och informella lärande sätts i spel. Det krävs en förmåga av lärarna inom fritidshem att organisera aktiviteterna för barnen så att aktiviteterna känns autentiska (5, s. 21).



Det förefaller också vara legitimt att tala om planering så länge den endast tar upp en del av den i fritidshemmet tillgängliga tiden och så länge den syftar till att tillvarata barnens egna intressen. I dessa exempel ser vi konkret hur ideologiska dilemman både är potentiellt riskabla, som när planering i fritidshemskontexten skildras på alltför 'skoliga' sätt, men också fungerar diskursivt produktivt, som när planering hanteras med språkliga balanseringar (det vill säga med hänsyn till barnen) som avstyr eventuell kritik eller eventuellt motstånd:

Utöver detta tror jag på att ha minst en daglig planerad och vuxenledd aktivitet som syftar till att tillvarata eller utveckla ett intresse hos barnen. Ska även finnas med i de spontana aktiviteterna, antingen som aktivt deltagande eller pedagogiskt observerande (2, s. 47).

På samma sätt som formuleringar om planering behöver hanteras, så behöver också spontaniteten vägas upp för att bli lämplig och gångbar, här ovan genom förespråkandet av en närvarande lärare som kan agera pedagogisk garant. Planering tenderar att bli en riskabel företeelse utan spontana inslag, och detsamma gäller för spontaniteten som behöver tillföras den professionella blicken för att kunna riktas mot, och inlemmas i, rådande utbildningspolitiska ideal.

Planering som inkluderar barnen är också en strategi som bemöter de två polariserande aspekterna, men även här framhålls det att detta inte är något som bör ta alltför mycket tid: barns intressen präglar 'ofta' verksamheten medan planering kan vara bra 'ibland':

Även om fritidsverksamheten ofta präglas av barnens intressen och lust så kan det vara bra att ha någon form av samling eller råd ibland för att diskutera och planera verksamheten tillsammans med barnen. Fritidshemmet ska stå som en öppen möjlighet för barnen samt vara en motvikt till skolans scheman, struktur och tidsstyrning (2, s. 47).

Avslutningen på ovanstående utdrag gör – med betoning på det spontanistiska – igen gällande fritidshemmets särställning gentemot skolan genom att vara en öppen möjlighet till skillnad från skolans mer inrutade organisering. Det finns emellertid också specificeringar av vad denna öppna möjlighet bör inrymma. Önskvärd spontanitet inrymmer till synes inte alltid vad som helst, egenstyrningen och spontaniteten hos barnen utmynnar med fördel i någon form av lärande:

I motsats till det kursplanestyrd lärandet i skolmiljö har eleven i fritidshemmet ett egenstyrt lärande; det finns utrymme och möjlighet för en stor andel självvalt, spontant och intressestyrt lärande (3, s. 45).

Just begreppet lärande är ett av de mest förekommande i den analyserade litteraturen och en stor del av utrymmet i texterna ägnas åt att fylla detta ord – som traditionellt är förknippat med skolan – med innehåll som är både specifikt för fritidshemmet och som avskiljs från lärande i skolan på olika sätt. I nästa avsnitt görs ett närmande av användandet av just detta begrepp, men först följer här en inringning av den skildring av fritidshemmet som dilemmahanteringen kring *planering–spontanitet* inbegriper: I pendlingarna mellan dessa aspekter blir ett fritidshem som positioneras som en samhällelig mitemellan-institution synligt. Den har inte att göra med något statligt pålagt obligatorium som i skolans fall, men inte heller med någon fritid där barnet är fri att göra precis vad som helst. Verksamheten blir så att säga fristyrd: i någon mån alltid professionellt styrd, men hela

tiden också fri och öppen inför barnets egna viljor och val. Vissa gånger beskrivs aktiviteterna vara inramade men inte innehållsligt planerade, och andra gånger återges de vara innehållsligt styrda men istället med ett friare ramverk.

### Formellt lärande–informellt lärande

Lärandebegreppet är flitigt förekommande i kurslitteraturen vilket inte är förvånande eftersom lärande tillskrivs ett stort värde i dagens samhälle. Det intressanta är istället hur talet om lärande konstrueras i detta sammanhang och hur detta i sin tur bidrar till att etablera en specifik syn på vad ett fritidshem är, vilka syften denna sociala inrättning tjänar och hur en lärare bör bete sig i en sådan utbildningsinstitution. I dessa konstruktioner blir den retoriska kapaciteten i det ideologiska dilemmat *kunskap–värden* synlig och detta problematiseras med fokus på hur retoriska byggstenar från dessa potentiella motstridigheter används i skildringar av lärande som formellt och informellt. Emellertid släpps inte dilemmat *expertis–medbestämmande* helt, eftersom det tycks användbart även i försöken att anpassa lärandebegreppet till fritidshemmets verksamhet:

Med lärandebegreppets intåg finns det utrymme för att initiera och genomföra processer som kan leda till varaktiga förändringar. Det nya är att pedagogen/läraren spelar en aktiv (indirekt eller direkt) roll, men grundantagandet är även fortsättningsvis att kapacitetsförändringarna (tidigare *utvecklingen*) skapas genom barnets verksamhet (1, s. 93, kursivering i original).

Citatet inleds med en positiv framställning av att denna skolrelaterade term gjort entré i fritidshemmets kontext, följt av pendlingar mellan aktiva lärare och aktiva barn, det vill säga läraren som pedagogisk expert i verksamheten och barnet som expert på sig själv i densamma. Genom lärare som passivt eller indirekt aktiva blir ett tillgodoseende av båda aspekterna möjlig.

Innehållet i fritidshemmets undervisning ska enligt Skolverket planeras och genomföras så att det bidrar till uppfyllandet av läroplanens mål. Myndigheten påkallar ett särskilt användande av utvalda delar av styrdokumentet, men förespråkar samtidigt att lärare i fritidshem är orienterade i hela texten (Skolverket, 2016). Detta innebär att innehållet i skolans och fritidshemmets undervisning inte är särskilt från varandra, även om olika delar däremot betonas olika starkt: ämneskunskap tillägnas främst skolan och värdegrundsarbete hänvisas i hög grad till fritidshemmet. Effekten av detta syns i formuleringar om att lärandets innehåll kan vara detsamma men att formerna skiljer sig åt:

Något som är av särskilt intresse för lärande på fritidshemmet är hur lärandets innehåll kan vara detsamma men att lärandets form kan variera. [...] Vägarna till lärandet är mindre reglerade under den fria tiden. [...] Emil kunde ha lärt sig ordet brons i skolan lika väl som på fritiden. Lärandets innehåll är alltså lika. Däremot skiljer sig formen [...] (4, s. 97–98).

Den mindre reglerade – men väl valda och av pedagogen understödda – vägen till lärande beskrivs bland annat som 'multimodal' och sägs på ett lekfullt sätt förena "flera aspekter av barns utveckling och läroplanens intentioner [...]" (5, s. 21) och menas handla om en laborativ kunskapsingång:

Som tidigare nämnts, handlar det om en annan kunskapsingång, ett laborativt arbetssätt, där fritidshemmet kan erbjuda en bred variation av lärandesituationer genom väl valda aktiviteter. Som pedagog kan man understödja lärandet genom lek och aktiviteter (5, s. 23).

Dessa lärandeformer beskrivs i kurslitteraturen vanligen vara informellt lärande, något som förekommer i skolan men som är särskilt utmärkande i fritidshemmet eftersom det – i linje med läroplanens efterfrågade inriktning på värden och normer – tillskrivs demokratiska möjligheter:

Både skola och fritidshemmet innehåller formellt och informellt lärande. Det formella lärandet dominerar i skolan medan det informella lärandet dominerar i fritidshemmet. När det informella lärandet får utrymme utgår lärandet både från det enskilda barnets och från barngruppens önskningar och avsikter [...] Om informellt lärande premierar positiva värden i större utsträckning än formellt lärande finns det goda grunder för att uppvärdera det informella lärandet i förhållande till det annars så högt värderade formella lärandet. I stället för att glömma bort att barn lär sig i fritidsverksamheten behöver de som arbetar i och forskar på denna verksamhet framhålla vikten av det omfattande lärande som faktiskt äger rum (4, s. 111–112).

Det pågår ett förhandlingsarbete med syfte att öka respekten för värden i relation till kunskaper eftersom fritidshemmets status står på spel här. Om fritidshemmets ska betraktas som en till skolan likvärdig aktör i utbildningssystemet, behöver det primära i verksamheten – sociala värden – uppgraderas till samma statusnivå som skolans kunskapsproduktion. Svårigheten ligger till synes i att skolans formella undervisning är lätt att urskilja, medan informellt lärande skildras vara mer svårfångat och därför riskerar att glömmas bort trots att det ständigt sägs pågå. Den språkliga förhandlingen som syftar till att stärka synen på denna lärandeform försöker också jämställa kvaliteten i lärandet genom att hänvisa bort från situationen eller aktiviteten och i riktning mot själva barnet. Retoriken är tydlig och vag på samma gång. Tydlig i sitt sätt att hävda att lärande som utgår från själva barnet *ger* en kvalitativ skillnad, men vag eftersom ett klagande om *hur* skillnaden kommer till stånd saknas, lärandekvaliteten verkar per automatik redan finnas i barnet:

Eftersom informellt lärande huvudsakligen utgår från den lärande individen är det inte bara situationen som utmärker lärandet, utan vi kan även vänta oss en kvalitativ skillnad i lärandet som sker i en informell lärandesituation. Detta ger oss naturligtvis skäl att uppvärdera lärande som sker på fritiden. Det är i minst lika hög grad, som lärande i skolan, ett lärande för livet (4, s. 103).

Avslutningen på citatet ovan sanktionerar återigen en likvärdighet i jämförelse med skolan, oavsett strukturen och organiseringen av lärande så blir det ett lärande för livet.

Argumenteringen för hur givande det informella lärandet är sträcker sig så långt som till att det med fördel också borde lyftas in mer i skolans formaliserade praktik:

Det fritidspedagogiska förhållningssättet att använda sig av informella lärsituationer och fånga tillfället i flykten är något som med fördel även kan användas, och självklart redan används, även i skolans mer organiserade lärande. Här har fritidsläraren en viktig roll som expert på just denna typ av undervisning [...] För att kunna fånga stunden och knyta informellt lärande till vardagliga situationer under skoldagen krävs förutom pedagogisk fingertoppskänsla även bred ämneskompetens (3, s. 276).

Pläderingen för, och talet om, informellt lärande positionerar med utgångspunkt i vad som blivit synligt här barnet som en villigt lärande individ och lärandet som ständigt pågående överallt så länge läraren – experten med sin fingertoppskänsla – finns till hands, redo att fånga in det.

Den avslutande tematiseringen, *skola–fritidshem*, ligger nära temat om *formellt–informellt lärande*, men får ett eget avsnitt eftersom det förskjuter fokus bort från resonemang som specifikt handlar om lärande för att istället problematisera fritidshemmet som institution mer övergripande.

### Skola–fritidshem

I allt väsentligt handlar talet om barn, lärande och lärare i fritidshem i analysmaterialet om polariseringen mellan skolan och fritidshemmet, där skolan associeras till arbete och plikt medan fritidshemmet liknas vid fritid. I en förklaring till hur de två komponenterna fritid och hem, som benämningen fritidshem består av, kan förstås blir detta särskilt tydligt:

Fritid bör här förstås som *fri-utrymme* från skolan. Skolan betraktas som ett arbete, som ”plikten”. Fritiden är förbunden med något lustbetonat, något oemotståndligt och icke-styrt. *Hem* ska i detta sammanhang förstås som det omsorgsskapande rum där barnet får uppfyllt sina basala fysiska och psykiska behov av närhet, anknytning och kärlek (1, s. 65–66, kursivering i original).

En implicit rivalitet mellan två aktörer i en fiktiv tävling om vem som är mest nödvändig och vem som tillgängliggör bäst lärande på utbildningsarenan målas upp. Ironiskt nog ramas det hela – i styrdokument och policytexter – in av ledord som samverkan, integration, sammanhållen skoldag eller sammanhållen utbildning. Därtill förfogar båda utbildningsformerna dessutom redan över olika delar av barnens dag, men likväl finns uppenbarligen ett behov av att hävda fritidshemmets existensberättigande med skolan som kontrast:

Skolan är logisk, matematisk, reglerad, bedömande, strukturerad. Barn är inte allt det här. Alla barn är inte detta. Barn är innovationsrika, kreativa, divergent tänkande och fantasifulla (2, s. 26).

Skolan framställs här i det närmsta som missanpassad i sin trögrörliga organisering i relation till ett ontologiskt fastställande av hur barn fungerar. Med avstamp i detta förhållningssätt kommer fritidshemmets flexibla anpassningsförmåga med dess informella lärande som fångas i flykten väl till pass för att möta barnen så som de *är* istället för att barnen ska anpassa sig till en alltför statisk skola. När skolan sägs ställa fragmenterade delar till förfogande i form av avgränsade skolämnen, så skapar fritidshemmet med hjälp av sin fritids(hems)pedagogik istället övergripande sammanhang:

Fritidspedagogiken är ämnesövergripande i sin karaktär. Delar bildar större sammanhang, kunskap som pusselbitar, inte isolerade helheter, här ligger kanske pedagogikens största förtjänster, det vill säga att vara ett sammanhang och en möjlighet att fläta samman kunskaper (2, s. 12).

Fritidshemsläraren beskrivs genom sitt förmodade helhets- och tematänkande kunna aktivera barn i riktning mot vissa mål genom en lyhördhet inför vad som pågår i verksamheten. Denna lärarkategori är öppen i motsats till skolans lärare som framställs som snäva på grund av sitt ämnesanknutna tänkande:

Att lärarna i fritidshemmet tänker i helheter och ämnesövergripande tematiska termer snarare än ämnesanknutna kunskapsmål bör samtidigt betyda att de aktiviteter som lärarna sätter igång för att nå sina mål måste kombineras med öppenhet gentemot det som i övrigt försiggår i fritidshemmets vardagsliv och i barngruppen. Man bör vara försiktig med att anlägga en alltför snäv innehållslig ram runt arbetet. Fritidshemmet ska kanske visserligen tänka in skolans kunskapsinnehåll som det uttrycks i läroplanen, men det är inte fråga om att det är ämneskunskaper som barnen ska syssla

med. Barnen ska i fritidshemmet utveckla kompetenser och inte lära sig ämnesrelaterade kunskaper och färdigheter (vilket inte utesluter att barnen under fritidstid kan hålla på med teman hämtade från skolans undervisningsdel) (1, s. 97).

De retoriska svängningarna är här högst påtagliga: läraren ska akta sig för snäva ramar men ändå tänka in ett specifikt kunskapsinnehåll, barnen ska inte lära sig ämneskunskap men kanske ändå syssla med element importerade från skolans undervisning. Likartade pendlingar återfinns i framställningarna av fritidshemmet som en säregen plats. Precis som läraren i fritidshemmet menas ha en öppen inställning, så antas fritidshemmet utgöra ett öppet fält. Men öppenheten behöver vägas upp med pareringar om att det ändå finns pedagogiska intentioner som tar hänsyn till läroplan och skollag:

*Fritidshemspedagogik* som begrepp pekar ut en speciell plats (fritidshem), där aktiviteter med pedagogiska intentioner försiggår. Vidare kan vi fastställa att just den verksamhet som pågår inom fritidshemmet i dag är läroplansbunden och inskriven i skollagen. Det finns däremot ingen kursplan för fritidshemmet, vilket i princip lämnar fältet öppet, något som av många anses positivt (5, s. 22. Kursivering i original.).

Som motvikt till skolans påstått isolerande uppdelningar har fritidshemmet, utöver sin särpräglade pedagogik, också leken att ta till som naturlig producent av sammanhang. Istället för att dela upp och kategorisera kunskaper så beskrivs leken skapa en divergering som leder till oräkneliga kunskapsmöjligheter:

Leken är barns sätt att lära och den naturliga vägen att lära om sig själv i förhållande till omvärlden. Leken suddar ut gränser och öppnar upp för möten mellan saker och ting som aldrig annars möts. När skolan delar upp, kategoriserar och isolerar, divergerar leken kunskapen till oändliga möjligheter (2, s. 77).

Trots texternas långa utläggningar om vad fritids(hems)pedagogik är och bör vara och återkommande påtalanden om dess förtjänster, uttrycks den också vara alltför diffus och i behov av utveckling. Intressant är därför att samtidigt som det diffusa lyfts fram som problematiskt i följande textutdrag, så blir det uppenbart hur diffus retoriken är även här. Pedagogiken ska vara särskild, genuin och hålla fast vid fritidshemmets specifika drag samtidigt som den ska förnyas och anpassas så att den blir mer kompatibel med förskolans och skolans pedagogik:

Den existerande fritidspedagogiken är endast i låg grad explicitgjord och uttryckt i ord och ämnets egentliga kärna framstår som diffus, vilket ger betingelser både för skydd (gentemot hotet om skolifiering) och för vidareutveckling av området. Det finns behov av att utveckla en genuin fritidspedagogik som på en rad punkter skiljer sig från såväl förskole- som skolpedagogiken. Å ena sidan måste denna teoriutveckling tänka in, hålla fast vid och ge perspektiv på de karaktäristiska dragen i fritidspedagogiken. Å andra sidan måste den också inrymma nya element som kan föra samman fritidspedagogiken med både förskolans och skolans pedagogik, eftersom det samtidigt krävs att det finns en viss kontinuitet och helhet i barnets liv (1, s. 95).

Pendlingar mellan skola och fritidshem är till synes ofrånkomliga. Framskrivningen av fritidshemmets särart tar hela tiden spjörn mot skolan, samtidigt som de båda verksamheterna behöver hållas samman. Analysen sätter fingret på det omsorgsfulla retoriska arbete som krävs för att lyckas skapa trovärdighet i skildringen av ett självständigt, men i skolan integrerat, fritidshem.

Jag gör emellertid ett försök att förklara kunskapsområdet ”fritidshem” i huvudsak för att avgränsa det i relation till skolan i övrigt. Poängen är att betona att fritidshemmet inte är skola men att barnen lär sig hela tiden inom fritidshemmet. Utbildade lärare på fritidshem relaterar sin verksamhet till skolans värdegrund och ämnen som finns inom skolans lägre åldrar (5, s. 22–23).

Den springande punkten är att fritidshemmet inte är skola, men de unika särdrag som pläderas för landar ändå ständigt i tal om lärande och därav blir den retoriska uppgiften att konstruera ett lärande som skolan inte har ensamrätt på genom tillvägagångssätt som inte är helt förenliga med skolans mer tillrättalagda praktik men som likväl relaterar till skolans verksamhet.

## Diskussion

I kurslitteraturens skildring av fritidshemmet konstrueras och tillgängliggörs ett önskvärt bemötande av barn och hantering av deras lärande som får implikationer för hur en professionell lärare förväntas och bör bete sig i verksamheten vilket iscensätter och positionerar ett för tillfället idealt fritidshemslärarsubjekt.

Det professionella subjekt som skapas i texterna är – som en konsekvens av de ständigt närvarande dilemmabalanseringarna – luddigt och därför svårt att greppa. Trots en, vid första anblick, tydlig och utvecklad skildring av hur lärare i fritidshem ska förhålla sig och arbeta, finns en påfallande vaghet i sättet att beskriva denna yrkeskategori. På samma sätt som den existerande fritidshemspedagogiken beskrivs som diffus, så hanteras framskrivningen av läraren på liknande sätt. Detta visar sig genom ett *både och*, som utmynnar i en lärare som är specialist på att vara aktivt passiv *och* passivt aktiv. Den passivt aktiva läraren är närvarande även i sin frånvaro, exempelvis i den fria leken där lärare helst ska undvika inblandning, men ändå vara en möjliggörare och någon som kan få syn på det spontana och informella lärandet. Den aktivt passiva läraren är istället frånvarande i sin närvaro, exempelvis när lärare väljer ut och förser barnen med ett visst material – tänkt att generera ett visst lärande – och därefter låter aktiviteten utvecklas utifrån barnens initiativ och viljor utan att lägga sig i.

I relation till skolan framställs läraren i fritidshemmet som en expert som samhället inte kan undvara, med kunskaper om hur barn ska formas till goda medborgare, medan betoningar av detta expertskap inom verksamheten (i relation till barnen) behöver handla om kompetens att ta ett (lagom stort) kliv tillbaka för att låta barnen vara experter i verksamheten. Därigenom positioneras läraren som expert *på* barnen och deras lärande samtidigt som barnen positioneras som experter *i* verksamheten. Den ideala läraren positioneras också som någon som är skicklig på att vara lärare genom att vara så lite (traditionell, formell och `skolig`) lärare som möjligt.

I punktform ser analysens synliggörande av hur lärande, barn och lärare i fritidshem iscensätts i kurslitteraturen ut så här:

- Det ideala **lärandet** i fritidshem positioneras som informellt, spontant och flyktigt men ändå skollikt.
- Det ideala **barnet** positioneras som en villigt lärande individ med ett ständigt pågående lärande.

- Den ideala **läraren** i fritidshem positioneras som expert *på* barn och deras lärande samtidigt som **barnen** positioneras som experter *i* verksamheten.
- Den ideala **läraren** i fritidshem positioneras dessutom som specialist på att vara aktivt passiv och passivt aktiv, och
- som någon som är skicklig på att vara lärare genom att vara så lite (traditionell, formell och 'skolig') lärare som möjligt.
- Det ideala **fritidshemmet** positioneras som fritt men styrt, och som
- både professionellt expertstyrt och barncentrerat demokratiskt.

Sammanfattningsvis, pendlingar mellan olika ytterligheter är högst påtagliga när fritidshemmet skildras och diskuteras: trovärdigheten, den idémässiga normaliteten kring verksamhetens särskildhet och dess unika egenvärde tycks ständigt vara i behov av retoriska förhandlingar för att framstå som giltiga. Var för sig utgör de motstridiga ställningstaganden som återfinns i litteraturen som konsistenta retoriska byggstenar, men i dagens fritidshemsdiskurs tycks det inte vara möjligt att ensidigt argumentera för enbart ett av dem: om tyngden slår över mot lärarens tolkningsföreträdare riskerar fritidshemsskildringen att bli alltför lik den obligatoriska skolan vilket sätter fritidshemmets särart på spel. Hamnar fokus för mycket på barnets rätt till inflytande och medbestämmande blir faran istället att verksamheten beskrivs som otillräcklig i termer av utbildning och undervisning.

I de studerade texterna blir en homogen och i hög grad oproblematiserad version av vad ett fritidshem är och bör vara idag synlig. Samstämmigheten gör sig gällande både mellan de olika studerade titlarna och i relation till aktuella policydokument. Via det ständigt pendlande språkbruket positioneras verksamheten som fri men styrd, det vill säga, talet om fritidshemmet som en utbildningsform med unik samhällsrelevans kretsar oavbrutet kring det motstridiga uppdraget att vara både professionellt expertstyrt och barncentrerat demokratisk.

Budskapet att egenvärdet i fritidshem med tillhörande lärarkategori ligger i att vara särskild men ändå på samma gång inte vara det. Det ter sig i texternas diskursiva praktik riskabelt att över huvud taget sätta ner foten någonstans. Istället behöver varje påstående och all argumentation bäddas in i en ständig balansgång mellan olika ytterligheter. Mitt i detta finns frågor som behöver lyftas fram både på forskningsagendan som i lärarutbildningen: Vem tjänar på detta? För vems skull och för vilka syften skildras fritidshemmet på detta tvetydiga och oprecisa sätt? Artikeln har för avsikt att bidra till en vidgad diskussion kring vilken roll fritidshemmet spelar i utbildningssystemet och samhället idag.

## Referenser

- Ackesjö, H., Nordäng, U.-K., & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare*, 1, 86–109.
- Aguirre, I. (2015). Learning and attitudes towards the knowledge of the young producers of visual culture. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 36–49.

- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M. J., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Broström, L., & Augustsson, G. (2016). Learning environments in Swedish leisure-time centres: (In)equality, 'schooling', and lack of independence. *International Journal for Research on Extended Education*, 4, 125–145.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2013). Styrning och ideologiska dilemman i Skolverkets skolutveckling: Exemplet ANDT-undervisning. *Sociologisk Forskning*, 50(2), 93–115.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Dahl, M., & Karlsudd, P. (2015). Leisure-time teachers in a changed profession. *Problems of Education in the 21st Century*, 68, 22–34.
- Erstad, O. (2015). Learning lives across educational boundaries: Continuity and discontinuity in learning trajectories. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 9–22.
- Evaldsson, A-C. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik: En forskningsöversikt*. Lund: Kommunförbundet Skåne.
- Fendler, R., & Puigcercós, M. P. (2015). New learning imaginaries: Youth perspectives on learning in and outside school. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 23–35.
- Fraj, A., & Kielblock, S. (2015). Research on extended education around the globe? A brief examination of the first five issues of the IJREE. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 123–126.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte: En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: Läraren, fritidspedagogen och samverkan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2015). Blurring educational boundaries to visualise young people's agency in learning practices. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 5-8.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Holmberg, L., & Börjesson, M. (2015). Ideological dilemmas in leisure-time centres: The Swedish schools inspectorate and the concept of meaningfulness. *Nordic Studies in Education*, 3–4, 313-331.
- Huang, D., La Torre Matrondola, D., & Leon, S. (2014). Identification of key indicators for quality in afterschool programs. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 20–44.
- Ihrskog, M. (2007). *Kompisar och kamrater. Barn och ungas villkor för relationsskapande i vardagen* (Doktorsavhandling.) Växjö: Växjö University Press.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete* (Doktorsavhandling.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kanefuji, F. (2015). Evaluation of school-based after-school programs in Japan: Their impact on children's everyday activities and their social and emotional development. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 52–70.
- Karlsudd, P. (1999). *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg* (Doktorsavhandling.) Lund: Lunds universitet.
- Kielblock, S. (2015). Program implementation and effectiveness of extracurricular activities: An investigation of different student perceptions in two German all-day schools. *International Journal for Research on Extended Education* 3(1), 79-98.



- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik* (Doktorsavhandling.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilsson, M. (2003). *Transformation through integration: An activity theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school* (Doktorsavhandling). Karlskrona: Blekinge Tekniska Högskola.
- Närvänen, A-L., & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn, 3*, 9–26.
- Rohlin, M. (Red.) (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Malmö: Gleerups.
- Sauerwein, M., Theis, D., & Fischer, N. (2016). How youth's profiles of extracurricular and leisure activity affect their social development and academic achievement. *International Journal for Research on Extended Education, 4*(1), 103–124.
- Schuepbach, M. (2016). Extended education: Professionalization and professionalism of staff. *International Journal for Research on Extended Education, 4*(1), 5–8.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken. En deltagarorienterad studie* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Simoncini, K., Cartmel, J., & Young, A. (2015). Children's voices in Australian school age care: What do they think about afterschool care? *International Journal for Research on Extended Education, 3*(1), 114–131.
- Skolverket. (2019). *Statistik om förskola, fritidshem och vuxenutbildning*. Hämtad 2019-02-11 från: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket. (2016). *Fritidshemmet: Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Svensson, R. (1981). *Offentlig socialisation: Det nya fritidshemmet i teori och praktik*. (Doktorsavhandling). Lund: Liber Läromedel.
- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen* (Doktorsavhandling). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.