

Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap

Björn Haglund

School-age educare traditions are in many ways separate from school traditions. School-age educare traditions have, however, for a long time been subjects for a transformation process since newer steering documents, directed to the leisure-time centre, emphasize traditional school concepts as education, pupils and learning. This article highlights how the amalgamating between the traditional content and the state's regulating intentions to change the activity is managed by the staff at one leisure-time centre by studying what activities the staff highlights and what approach they use in their interactions with the pupils. Data is based on six weeks of field work including participating observations, field notes and walk-and-talk conversations. The study shows that the staff emphasize the importance of free play and, with the help of conversations, try to get in touch with the children and make them feel safe and comfortable. The staff's points of departure for managing the everyday practice seems to be rooted in older school-age educare traditions despite the government's efforts to orchestrating the activity.

Keywords: school-age educare, leisure-time centre, social constructionism, ethnography, subject position

Björn Haglund, PhD/Associate Professor in Child and Youth Studies at Department of Education Communication and Learning, University of Gothenburg
bjorn.haglund@ped.gu.se

Inledning

Fritidshemmets historik skiljer sig på väsentliga punkter från skolans bakgrund och utveckling (se Hansen, 1999; Johansson, 1986; Rohlin, 2001). De historiska och kulturella traditioner som fritidshemmets verksamhet bygger på utgår i stor utsträckning från förskolan och dess anknytning till Fröbel samt den reformpedagogik som utformades av Dewey (Pihlgren, 2011).¹ Statliga förändringsambitioner har emellertid medfört en ökad samverkan mellan fritidshem och skola i syfte att skapa såväl ekonomiska samordningsvinster som pedagogisk utveckling (Flising, 1995; Calander, 1999; Gustafsson, 2003). Mötet mellan fritidshem och skola har utifrån forskning dock ofta skildrats som ett möte där fritidshemmets innehåll och kultur² underkastats och förbisatts i förhållande till en dominerande skolkultur (Calander, 1999; Haglund, 2004; Hansen, 1999). Rohlin (2001) hävdar i sin nutidshistoriska undersökning att de grundläggande tankegångar som styrt fritidshemmets innehåll, och dess anknytning till skolan, förändrats. Förändringen har inneburit att fritidshemmet övergått från att befinna sig på en social arena, där rekreation varit ett ledord till att, via en socialpedagogisk arena, nu existera inom ett utbildningspedagogiskt sammanhang. Följaktligen har staten haft som ambition att förändra fritidshemmets verksamhet under en längre tid och dessa förändringsambitioner har fortsatt i och med att fritidshemmets allmänna råd delvis skrivits om 2007 och 2014. Förändringarna innebär att kvalitet och lärande accentuerats ytterligare vilket visar sig i de allmänna råden från 2007 där kvalitetsredovisningar betonas medan språkbruket i de allmänna råden från 2014 delvis förändrades för att bättre överensstämja med den senaste läroplanen,

1 Se även Karlsson Vestman (2000) och Rohlin (2001) där den förstnämnde resonerar kring möjligt innehåll i fritidshemmets verksamhet kopplat till pedagogisk filosofiska traditioner samt metaforiska föreställningar kring fritidspedagogiska miljöer. Rohlin beskriver arbetsstugornas omvandling till eftermiddagshem under 1930-1940-talet som en "förskolesering" av den verksamhet som senare kom att utformas till dagens fritidshem.

2 En övergripande definition av begreppet kultur ges exempelvis av Hall (1997) som beskriver kultur som "To say that two people belong to the same culture is to say that they interpret the world in roughly the same ways and can express themselves, their thoughts and feelings about the world, in ways which will be understood by each other" (s. 2).

LGR11, och förändringar i skollagen (SFS 2010:800). Lek, rörelse och skapande verksamhet betraktas liksom tidigare som betydelsefullt men barn benämns nu som elever och verksamheten beskrivs till skillnad från tidigare som utbildning.

Ytterligare bidrag i de statliga ambitionerna att förändra innehållet i fritidshemmets verksamhet är dels den, sedan 2011, förändrade utbildningen för fritidshemmets personal som förutom att arbeta på fritidshem nu dessutom har behörighet att undervisa i ett praktiskt-estetiskt ämne upp till skolor sex. Dels syftar granskningen Skolinspektionen (2010) genomfört till att förbättra fritidshemmets kvalitet och förändra verksamheten. I granskningen hävdar man att verksamhetens struktur bör förändras för att barns lärande och utveckling ska stimuleras på ett mer uttalat sätt och inte enbart omfatta fri lek. Granskningen förordar en mer varierad verksamhet där aktiviteterna bland annat kan utformas som ”kurser”, aktiviteter som genomförs under mer strukturerade former, ges som goda exempel på hur lärandemöjligheter kan stärkas. Kurserna har ett innehåll som barn och personal gemensamt resonerat sig fram till, exempelvis fågelholksbygge, bakning och gå på lina.

När staten använder sig av olika typer av styrdokument, exempelvis skollagen, för att förändra eller betona en viss inriktning i fritidshemmets arbete använder man sig, enligt Rose (1996) samt Miller och Rose (2008) av en specifik teknologi för att styra verksamheten vilket dessa benämner som governmentality. Foucault (1997) beskriver att denna statliga styrning används för att reglera människors kontroll av sig själva och sina medvetanden, att reglera hushåll samt för att reglera staten i sig. Statliga styrdokument är viktiga i detta sammanhang eftersom de beskriver politiska diskurser³ som inte bara synliggör myndigheternas tankesystem där styrningsproblematiken specificeras utan även de system av handlingar man använder sig av för att genomföra styrningen (Miller & Rose, 2008).

3 Hall (1997) beskriver diskurser som "...ways of referring to or constructing knowledge about a particular topic of practice: a cluster (or formation) of ideas, images and practices, which provide ways of talking about, forms of knowledge and conduct associated with a particular topic, social activity or institutional site in society" (s. 6)

Den skarpa kritik som framfördes av Skolinspektionen (2010) ovan i samspel med upprepad kritik från Skolverket (exempelvis, 2000; 2006; 2008) angående många fritidshems verksamhet antyder att den styrningsteknologi som använts gentemot fritidshemsverksamheten inte har fungerat tillfredsställande. En del av förklaringen till statens motgångar i detta avseende kan vara att förståelsen av statliga intentioner och styrdokumentens innehåll förskjuts eftersom innebörden tolkas och omtolkas på kommunala och institutionella nivåer (Apple, 2004; Miller & Rose, 2008; Ranson, 1995).⁴ Förståelseförskjutningen öppnar upp för diskursiva förändringar av styrdokumentens intentioner där produktion och reproduktion av sociala positioner och social praktik kan skilja sig åt från styrdokumentens avsikter.

Sammanfattningsvis har de statliga förändringsambitionerna inneburit strukturella omställningar i form av såväl förändrade styrdokument som förskjutningar i verksamhetens utformning och organisation. Statliga intentioner har i allt högre grad strävat efter att fritidshemmets verksamhet, även utanför den reguljära skoltiden, transformeras till skolans kultur och språkbruk. Även om ett för fritidshemmet traditionellt innehåll som lek, skapande verksamhet och temainriktat arbetssätt fortfarande lyfts fram har begrepp som varit mer förknippade med skolans verksamhet som exempelvis lärande, utbildning, elever, dokumentation av kvalitetsarbete och måluppfyllelse under senare tid blivit framträdande. Det är också begrepp som dessa som bidrar till att förändra diskurserna riktade till fritidshem och därmed det diskursiva landskap fritidshem är en del av. I denna artikel fokuseras hur personalen på ett fritidshem hanterar mötet mellan det traditionella innehåll som ingår i yrkeskulturen och de reglerande intentioner som riktats mot verksamheten där skolans kulturella språkbruk blivit mer framträdande. De frågor som denna artikel avser att diskutera är:

1. Vilket innehåll betonas av personalen i deras vardagspraktik?
2. Vilka positioner intar personalen i sin interaktion med eleverna?

4 Vikten av en bra fritidshemsverksamhet har dock inte betonats med samma enföras som skolans och förskolans verksamhet, oavsett vilket politiskt block som utformat skolpolitiken under de senaste 20 åren.

Forskning riktad till fritidshemmets vardagspraktik och personalens förhållningssätt

Fritidshemmets vardagspraktik beskrivs av Johansson (1984) som bestående av fri lek och strukturerade aktiviteter som exempelvis pyssel, idrottsaktiviteter, bordsspel, samling och mellanmål. Ett likartat innehåll presenteras av Evaldsson (1993). De aktiviteter hon tar upp, förutom barnens gemensamma lekar, är aktiviteter som att läsa, måla och sy. Aktiviteterna beskrivs som verktyg använda i syfte att pedagogisera och berika barns fritid där den övergripande ambitionen är att erbjuda meningsfulla aktiviteter. Studier av fritidshemsverksamhet är sällsynta under 1990-talet men Evaldsson hävdar att de två fritidshem hon studerade hade likartad målsättning, delade samma kulturella normer, arbetade på samma sätt och använde sig av samma arbetsrutiner. Detta antyder också att verksamhetens innehåll och personalens förhållningssätt, de normer de utgår från i sitt arbete, är inflätade i varandra.⁵

Även mer aktuell forskning gör likartade beskrivningar av innehållet i fritidshemmets aktiviteter. Klerfelt och Haglund (2014) beskriver aktiviteter som betonar barns fria lek men där återkommande vuxenledda aktiviteter också är betydelsefulla. Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) liknar den verksamhet de studerat som ett ”smörgåsbord” av mer eller mindre frivilliga aktiviteter som olika idrottsaktiviteter, baka, teckna, fri lek och spela spel. Verksamheten beskrivs, av de intervjuade fritidspedagogerna, som ett erbjudande av olika aktiviteter. Verksamheten, hävdar man, skiljer sig från vad barnen möter i skolan både beträffande innehåll och beträffande styrningen av

5 Hall (1997) hävdar dock att det kan betraktas som alltför enhetligt om man beskriver att en företeelse inom en kultur, till exempel en specifik yrkeskultur, skulle ha en gemensam innebörd för yrkeskulturens samtliga medlemmar. Det finns, enligt honom, en bred mångfald av innebörder inom varje ämne varför det även bör finnas en viss variation kring hur en yrkeskulturs medlemmar genomför sitt arbete och deras avsikter med att utföra arbetet på ett visst sätt. Även om innehåll och arbetssätt antagligen varierade mellan olika fritidshem kan de samhällseliga normer som verksamheten utgick ifrån under denna period, enligt Rohlin (2001), beskrivas som grundade i tanken om fritidshemmet som ingående i en socialpedagogisk arena med fokus riktat till att bidra till barns sociala utveckling.

barn eftersom aktiviteterna på fritidshemmet, till skillnad från arbetet i skolan, oftast är frivilliga. Hjalmarsson (2013) uppmärksammar en spänning beträffande hur fritidshemspersonal resonerar kring verksamhetens innehåll. Å ena sidan önskar man erbjuda frivilliga aktiviteter vilket skapar en utgångspunkt i det förhållningssätt man använder sig av i relation till barnen. Samtidigt syftar man å den andra sidan till att bredda och stimulera barns intressen vilket kan ge upphov till andra förhållningssätt. Det kan alltså uppstå en värdekonflikt när en del barn är tveksamma till att delta i vissa aktiviteter personalen värderar som viktiga för barns utveckling och betydelsefulla för att kunna erbjuda en meningsfull fritid. Liknande spänningar beskrivs av Haglund (2009) och Kane, Ljusberg och Larsson (2013). Haglund hävdar att personalen bör sträva efter att hålla en balans mellan barns möjligheter att uppleva en känsla av frihet och möjligheter att välja innehåll i verksamheten samtidigt som fritidsverksamheten ska erbjuda aktiviteter som kan ses som givande för barnen och i förlängningen även för samhället som sådant. Kane et al. skriver att bilden av hur man betraktar lek, både i Sverige och i Storbritannien, är paradoxal då barn betraktas som aktörer som ska ta egna initiativ samtidigt som institutionen, utifrån sitt uppdrag, ska försäkra sig om att innehållet i verksamheten ska bidra till lärande.

For example, institutions argue that children are active agents and at the same time want to ensure that learning outcomes are achieved. How do staff manage this interface between children's agency and the constraints of the organisation? It is clear that facilitating play is a complex task that is not often explicitly reflected on, even though it is part of the everyday practice of school-age childcare. (Kane et al., s. 9)

Även Saar (2014) hävdar att barns möjligheter att uttrycka sig, agera och utvecklas i olika sociala situationer kan komma i konflikt med personalens försök att kontrollera, övervaka och arrangera aktiviteter. I hans studie gestaltas hur barn på skilda vis i olika aktiviteter genom sitt samspel, genom impulser och användning av föremål förändrar samt utvecklar nya ordningar och gruppkonstellationer. Den sociala praktik som beskrivs lämpar sig, enligt honom, med få undantag inte till att dokumenteras eller rapporteras som exempel på utveckling av barns sociala förmågor och värdegrund. Inte heller kan de episoder

han beskriver fungera som underlag för konventionella värderingar av förmågor eller om barnen innehar specifika kunskaper. Saar hävdar därför att fritidshemmets vardagspraktik lämpar sig för att utmana den starka betoningen av att utvärdera mätbara kunskaper och vad individer lärt sig. Samtidigt visar Andersson (2010, 2013) hur utvärderingar av barns förmågor under fritidshemmets eftermiddagsverksamhet vunnit insteg i vardagspraktiken. Den fritidshemspersonal som deltog i hennes undersökning var dock inte helt positiva till detta. Personalen såg dessa utvärderingar som nära sammanlänkade med skolans sätt att bedriva utvärderingar av elevers kunskaper vilket upplevdes som främmande i en fritidshemskontext.

De fåtaliga studier som genomförts, och som fokuserar på social praktik på fritidshem, tycks beskriva likartade aktiviteter oavsett om de genomförts före millennieskiftet eller under senare år. Emellertid kan man i den senare forskningen också skönja en problematisering av verksamhetens innehåll där de pedagogiska uppdragen, att stödja barns möjligheter att själva välja innehåll och att utveckla deras fritidsintressen och lärande, ställs mot varandra. Det framstår därför som att personalens traditionella förhållningssätt och yrkeskultur kommit att utmanas.

Teoretiska utgångspunkter

Studiens utgångspunkt härrör från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vilket innebär att människors föreställningar om olika företeelser i världen och den mening de lägger i dessa, där kultur är en konstituerande och viktig process, blir delaktiga i själva skapandet av dessa företeelser (jämför Hall, 1997). Hall beskriver att studier inom human- och socialvetenskaperna ofta ”has tended to emphasize the importance of *meaning* to the definition of culture. Culture, it is argued, is not so much a set of *things* [...] as a process of *practices*.” (s. 2) Kulturella innebörder existerar inte endast i människors huvuden utan får även rent praktiska inverkningar då de får betydelse för hur vi utför olika uppgifter och på så vis organiserar och reglerar olika former av sociala praktiker (Hall, 1997). Förståelsen av den vardagspraktik som utspelar sig, exempelvis på ett fritidshem, konstrueras därför genom interaktionen mellan de människor som ingår i verksamheten

och den mening de ger denna interaktion. Interaktionen innebär att vardagspraktiken produceras och reproduceras genom olika former av förhandlingar där aktörerna försöker att förstå och strukturera den sociala praktik de deltar i. Utifrån Giddens struktureringsteori (1979; 1984) är sociala praktiker produkter av sociala system som innefattar olika maktrelationer som på ett återupprepande sätt producerar och reproducerar sig själva. Ett socialt system kan därför betraktas som både ett strukturerande medium för, och ett resultat av, de praktiker som ständigt konstrueras av de deltagande aktörerna.

Ur ett Giddensianskt perspektiv betraktas aktörer som kunniga. De vet vad de gör och varför de gör på just det sätt som sker beroende på att de ständigt granskar och reflekterar över sina handlingar även om handlingarna i sig är reproducerande och rutiniserade. Människan har en inre strävan efter att skapa rutiner eftersom en rutinisering av tillvaron ger en känsla av ontologisk vardagstrygghet, det vill säga att det finns en kontinuitet och ordning i de händelser som man möter i vardagspraktiken (Giddens, 1999). De rutiner som skapas integreras både i aktörernas personligheter och i de samhälleliga institutioner där de utför sin praktik och blir på så vis även en del av de traditioner som producerar och reproducerar en yrkeskultur.

Aktörer av olika slag använder sig av olika sociala positioner inom ramen för det sociala systemet. En social position betraktas som en social identitet, en "power position", som erbjuder olika former av obligatoriska privilegier och skyldigheter vilket aktören kan använda sig av (Giddens, 1979). De privilegier och skyldigheter som aktörer bär med sig och kan använda sig av innebär att man utgår från olika regler och resurser då man interagerar med andra. Utifrån struktureringsteorin innebär resurser att aktörer har tillgång till olika former av redskap, handlingsmöjligheter, som kan användas som potential för maktutövning vilket, för fritidshemspersonalens del, skulle kunna innebära att använda sig av, eller inte tillåta, olika pedagogiska redskap eller material samt genom sitt förhållningssätt styra eleverna och verksamhetens innehåll. Regler innebär i det här fallet att man som aktör har tillgång till, och använder sig av oskrivna normer, meningsbärande koder, för hur man ska agera och interagera. Dessa normer ser olika ut för olika aktörer beroende av aktörernas sociala positioner och hur dessa positioner är relaterade till varandra (Giddens,

1984). I någon mening kan Giddens (1984) beskrivning av resurser, regler och meningsbärande koder ses som ingående i en existerande yrkeskultur eller som Hall (1997) uttrycker det; de värderingar som en specifik grupp eller samhälle har gemensamt. Hall kopplar även en grupps värderingar till att gruppmedlemmarna fungerar som subjekt inom en viss diskurs, det vill säga att de finner sig till rätta utifrån den position som diskursen kring denna position erbjuder.

”Individuals may differ as to their social class, gendered, ‘racial’ and ethnic characteristics (among other factors), but they will not be able to take meaning until they have identified with those positions which the discourse constructs, *subjected* themselves to its rules, and hence become the *subjects of its power/knowledge*” (Hall, 1997, s. 56).

Detta innebär att alla diskurser konstruerar subjektspositioner som rättfärdigas genom den diskurs de, i detta fall personal på fritidshem, är en del av. Utifrån denna förutsättning blir det, i denna studie, därför betydelsefullt att undersöka de subjektspositioner som produceras och reproduceras i vardagspraktiken.

Metodologi

Studien, vilken kan beskrivas som en etnografiinspirerad studie (Emerson & Pollner 2001; Hammersley & Atkinson, 2007), baseras på sex veckors fältarbete på ett fritidshem som här kommer att kallas för Solrosen. Att just detta fritidshem har studerats beror på att rektorn och personalen, då de tillfrågades om sitt deltagande efter att ha informerats om studiens innehåll och upplägg, var positiva till undersökningen, fritidshemmet och skolan är väletablerade då den har existerat under lång tid och dessutom var platsen lättillgänglig för besök. Fritidshemmet har sina lokaler i Bokskolan, en skola med ungefär 300 elever mellan 6-15 år beläget i ett område där många av innevånarna har sitt ursprung i andra länder. Solrosen består av ett stort ”allrum”, ett målarrum och ett litet mysrum. Dessutom har man tillgång till flera klassrum, som finns i direkt anslutning till fritidshemmets lokaler, när skoldagen slutar. Solrosens personal består av två fritidspedagoger, Mary och Evelyn, som utbildade sig på 1980-talet samt Caroline som tog examen som lärare i samhällsorienterande ämnen under 2000-talet.

De flesta av eleverna⁶ på Solrosen, 25 av 40, är mellan sex och sju år medan de övriga eleverna är mellan åtta och tio år. Eftersom denna artikel inte berör elevernas deltagande i fältarbetet kommer inte heller de delar av undersökningen där eleverna involverades att beskrivas närmare.

Fältarbetet kan ses som en process där delar av den sociala praktiken observerades för att på så vis förstå kulturen som sådan samt observera produktionen och reproduktion av den sociala praktiken. Fältarbetet genomfördes i form av observationer under eftermiddagsverksamheten, informella samtal och fältanteckningar (jämför Hammersley & Atkinson, 2007; Walford, 2008). Observationerna genomfördes under eftermiddagar två till tre dagar i veckan med syftet att få tillgång till, och förstå, den kultur och det sammanhang där studien ägde rum. Detta innebar att följa elever och personal i den vardagliga praktiken, att ta del av rutiner och aktiviteter samt de regler, meningsbärande koder och resurser som producerade och reproducerade Solrosen som ett socialt system. Informella samtal genomfördes under den löpande praktiken då det var möjligt. Samtalen berörde innehållet i verksamheten, personalens bakgrund, förvecklingar och situationer som uppstod som behövde förtydligas för att sammanhanget skulle bli tydligare. På så vis gavs möjligheter att ta del av både det diskursivt medvetna, det personalen kan artikulera beträffande den sociala praktiken, och det praktiskt medvetna vilket innebär de kunskaper som visar sig i praktisk handling (jämför Giddens, 1979, 1984).

Utöver fältarbete i form av observationer, informella samtal och fältanteckningar genomfördes även samtalspromenader (jämför Haudrup Christensen, 2004; Klerfelt & Haglund, 2014) med personalen under den avslutande delen av fältarbetet. Vid samtalspromenader leder den intervjuade forskaren till olika platser, i det här fallet platser i och kring fritidshemmet, som sågs som betydelsefulla. Mary genomförde samtalspromenaden själv medan Caroline och Evelyn genomförde den tillsammans. Tillvägagångssättet avsåg att ge den

6 Eftersom aktuella styrdokument använder begreppet elever inom ramen för fritidshemmets verksamhet används detta även i artikeln vilket kan ses som ett exempel på det nya diskursiva landskap som växer fram. Begreppet barn används då det handlar om tidigare forskning där barn beskrivs just som barn och i empirin då exempelvis personalen talar om eleverna som barn.

intervjuade större möjligheter att, baserat på intervjufrågan, kontrollera innehållet i samtalet och definiera situationen jämfört med en ordinär intervju. Frågorna som riktades till personalen var formulerade på ett sådant sätt att de kunde relateras till deras position som ansvariga för verksamheten på fritidshemmet och innebar att de till exempel fick visa och beskriva var de var den bästa/sämsta pedagogen, var de behövdes bäst, var de trodde att barnen lärde sig mest (jämför Klerfelt & Haglund, 2014). Intentionen med samtalspromenaderna var att de resonemang som konstitueras i dessa skulle fördjupa förståelsen av regler, meningsbärande koder och resurser informanterna använde sig av i den sociala praktiken och de subjekspositioner som då skapas.

Analyserna utgick från fältanteckningarna vilka genomlästes upprepade gånger i syfte att hitta vardagspraktikens rutiner, mönster i hur verksamheten organiserades och vad som kunde betraktas som regler, meningsbärande koder och vilka resurser som användes (jämför Giddens, 1984). Därefter transkriberades de bandinspelade samtalspromenaderna och transkriptionerna lästes igenom ett flertal gånger i syfte att hitta meningsbärande koder som poängterades.

Resultat

Resultatet beskriver studiens två frågeställningar; *Vilket innehåll betonas av personalen i deras vardagspraktik samt Vilka positioner intar personalen i sin interaktion med eleverna?* Struktureringen av vardagspraktikens innehåll och personalens förhållningssätt gör att dessa är avhängiga varandra och svårligen kan hållas helt åtskilda. Frågeställningarna beskrivs genom de båda sektionerna; *En perifer subjeksposition där barns lek betonas* samt *En central subjeksposition där trygghet och utveckling av sociala relationer betonas*.

En perifer subjeksposition där barns lek betonas

Verksamheten på Solrosen omfattade flera återkommande vuxenstyrda aktiviteter samtidigt som det gavs gott om tillfällen för barninitierad fri lek där dessa själva bestämde innehåll och redskap för lekar. Vid samtalspromenaderna betonades emellertid inte vuxenstyrt innehåll som tematiska aktiviteter, innebandy etc. på samma sätt som barnens egeninitierade lek. När personalen beskrev sitt arbete och vad som

betraktades som viktigt så betonades däremot barns möjligheter att leka. Leken sågs som viktig eftersom den bedömdes som utvecklande och innefattade, enligt personalen, många lärandemöjligheter. Detta betonades exempelvis i följande utdrag där Caroline tar med mig in i ett av rummen som under skoltid används av en av förskoleklasserna. Hon beskriver att barnen lär sig mycket genom de lekar de genomför där

Caroline: Nu är jag ju faktiskt inte här så där jättemycket med barnen för att oftast så vill dom, eller tror jag att dom faktiskt vill, va ifred. Så att dom stänger oftast dörren.

Intervjuare: Men detta är förskole..., en av förskoleklasserna eller?

Caroline: Ja. Men sen är det ju väldigt många som är här för jag tycker att...genom leken, som vi pratade om, så lär dom sig mycket. Och sen också är det många som står här och gör framträdanden och det tycker jag är så roligt att se.

(Samtalspromenad med Caroline
och Evelyn, oktober 2012)

Rummet användes mycket av barnen som lekte många olika typer av lekar där. Bland annat övade de in olika danser och föreställningar på egen hand där såväl innehåll som koreografi bestämdes av barnen själva. Ofta så avslutades leken med ett framträdande där de agerande barnen bjöd in personal och andra barn för att titta på vad de hade skapat. Att göra framträdanden inför andra sågs som ett exempel på lärande.

Evelyn: Jo, men det är ett av målen i skolan med att man ska våga ja, vara alltså, stå och våga framföra saker inför andra. Jag menar det behöver vi ju alla, ju tidigare vi tränar på det förhoppningsvis kanske du vågar det sen när du blir äldre med för det är ju pirrigt för många att stå inför en grupp. Ja, det är klart att har du vanan av att göra det då och att det tas emot på ett bra sätt så kanske det inte blir lika jobbigt när du blir äldre sen. När du börjar med det tidigt.

(Samtalspromenad med Caroline
och Evelyn, oktober 2012)

Lärande sågs som viktigt av personalen och att göra framträdanden kopplas här till skolans verksamhet vilket antyder att det lärande som sker sågs komplettera lärandet i klassrummet. Evelyn angav ytterligare flera situationer och aktiviteter där barnen förväntas lära sig på fritidshemmet men personalen såg emellertid inte sig själva som avgörande för resultatet av vad barnen lär sig utan snarare som stöd för barnens egna aktiviteter. Det lärande som sker då barnen leker ses först och främst som något som uppstår i interaktionen mellan barnen vilket beskrivs av Mary här nedan.

Mary: Jag tror barn lär sig mycket av barn, eller jag vet att barn lär sig av barn. Barn lär sig mycket av varandra...hur man gör. Dom tittar ju väldigt mycket på varandra och framför allt om det är lite äldre barn och barn som kanske är, som har lite, som är bra på att leka eller som är bra på att...göra roliga saker. Så tittar dom ju, så ser dom upp till dom här barnen. Ehh... och sen, sen vet jag ju också att dom i mötet med oss lär sig mycket men det är ju inte alltid, alltså det man tror att vi lär ut det är ju inte alltid det kanske som fastnar det är ganska svårt att tala om liksom när lär dom sig.
(Samtalspromenad med Mary, oktober 2012)

Den subjektsposition som beskrivs innebär att personalen ofta observerar det som sker men inte är direkt involverad i leken. Den position man väljer att anta blir därför perifer i förhållande till eleverna som i stor utsträckning själva väljer vad de vill göra och i vilket rum de vill vara i. Av den anledningen rör eleverna sig mellan olika utrymmen på fritidshemmet och för att se att alla mår bra och om någon är i behov av stöd förflyttar sig även någon i personalen ibland mellan de olika rummen. Den beskrivna positionen begränsades inte till fritidshemmets lokaler utan var synlig även då man lekte ute på skolgården. Personalen deltog i elevernas lekar vid vissa tillfällen men oftast så cirkulerade man på skolgården för att övervaka det som händer. Arbetssättet kan betraktas som baserat i ett strategiskt handlande (Giddens, 1984) eftersom personalen på så vis kan arrangera och styra de olika lekaktiviteterna från en perifer position och på så vis observera det som sker samt försäkra sig om att ingen är ledsen, ensam eller gör något som inte är tillåtet. Denna perifera subjektsposition gick också att iaktta då man genomförde en utflykt till en närbelägen tjärn.

Vi hade med oss håvar, kikare och glasburkar. Barnen gick på upptäcktsfärd runt tjärnen och försökte att fänga skraddare och andra insekter med håvarna. Nelli, en extra vuxen på skolan och fritidshemmet till följd av en arbetsmarknadspolitisk åtgärd, följde med några barn, medan Mary och Caroline från Solrosen, samt Molly som arbetar på en annan fritidshemsavdelning på Bokskolan stod för sig själva och samtalande med varandra till en början. Eleverna utforskade området i små grupper efter eget bevåg. De som ville fick använda sig av materialet som tagits med. De lekte eller försökte fänga insekter i vattnet eller längs strandkanten. Personalen stod mestadels en bit ifrån eleverna, pratade med varandra samt observerade vad som hände. Ibland interagerade de med eleverna och hjälpte dem om det behövdes men till största delen sysselsatte eleverna sig på egen hand.

(Fältanteckningar, september 2012)

Utifrån den beskrivna observationen så intog personalen i huvudsak en perifer position i förhållande till eleverna och eleverna gavs möjlighet att under observerande blickar utforska området på egen hand. Personalen fanns där som stöd för elevernas egna aktiviteter och det lärande som kan tänkas uppstå utgår snarast från vad som kan uppstå i interaktionen mellan eleverna eller mellan eleverna och den omgivande miljön. Den sociala praktik och den subjektsposition som skapas genom detta arbetssätt är nära relaterat till styrningsstrategier i förskolan där barnens verksamhet styrs på distans (Ailwood, 2003, Holligan, 1999; Tullgren, 2004) genom att personalen övervakar det som sker på avstånd.

En central subjektsposition där trygghet och utveckling av sociala relationer betonas.

Det fanns också tillfällen då personalen avvek från den perifera positionen och istället valde att, genom samtal och därmed en betydligt mer central position, komma nära enskilda eller ett fåtal barn. Dessa samtal sågs som ett viktigt inslag i verksamheten eftersom de fungerade som ett sätt att förstå hur eleverna mår och samtidigt komma nära dem och få dem att känna sig trygga. Vad som beskrivs kan betraktas som en yrkeskultur där personalens omsorg om barns välmående och att finnas nära till hands fokuseras.

Mary: Jag kan ju kanske vara ute efter något i ett samtal när jag ser om det är något jag vill ha reda på. Då kan ju jag faktiskt leda in, att man i soffan genom någon bok eller att man sitter och pratar eller bara diskuterar något rent allmänt, då kan jag få reda på ganska mycket om hur det här barnet mår. Så därför är soffan rätt viktig i verksamheter tycker jag, att man har mjuka saker där man kan sitta.

(Samtalspromenad med Mary, oktober 2012)

I citatet ovan beskriver Mary att de samtal hon genomför kan, förutom att skapa gemenskap, rikta sig mot att förstå hur barn känner sig. Här ses även de båda soffor som finns i "allrummet" som viktiga eftersom samtalen ofta sker i dessa och de mjuka sofforna bidrar till trygghet och att göra samtalsstunderna trevliga. Hon beskriver även hur hon genom att använda innehållet i en bok kan locka elever till samtal vilket åskådliggörs genom följande utdrag:

När vi kom tillbaka från utflykten spred barnen ut sig i de olika rummen för att leka. Under tiden plockade personalen iordning materialet man hade haft med sig och slängde skräp samt resterna av matsäcken. Flera barn hämtades av sina föräldrar samtidigt. Jag satte mig vid det stora bordet i "allrummet" bredvid Johanna som flätar garn och Felipe som bygger rymdskepp. Mary går förbi och säger högt att hon ska ta fram en bok med olika djur. Hon sätter sig i soffan och börjar leta efter de djur som barnen hittade på utflykten. Felipe och Johanna slutar att sysselsätta sig med det de höll på med och flyttar sig från sina platser och sätter sig, tillsammans med Eskil hos Mary. De sitter där alla tillsammans, tittar i Marys bok och samtalar kring utflykten och kommenterar bilderna i boken.

(Fältanteckningar, september 2012)

Mary beskriver att hon vill vara "en stöttande vuxen", att fungera som en person som finns till hands för barnen om någon behöver hjälp, att inge trygghet och att hinna med att få ögonkontakt med varje barn för att se att var och en mår bra även om det kan vara svårt då det rör sig om många barn där flertalet av dem endast är sex till sju år. Både Caroline och Evelyn beskriver likartade utgångspunkter, att samtalen kan skapa bra relationer, inge trygghet och kan bidra till kunskaper om omvärlden, i anslutning till den samtalspromenad som de genomförde.

Evelyn: Jag tror också att det är som du säger Caroline eller, också att just det här att dom här goa praten med barnen när du sitter här i soffan med dom också, att man kommer in på olika saker och just det här att man tar in tidningen och /.../ vad det är för väder och att /.../ det är mycket samtalsämnen som dom, som man får där vid den stunden.

(Samtalspromenad med Caroline och Evelyn, oktober 2012)

Evelyn hänvisar till vikten av en trivsamt start på morgonen tillsammans med de barn som kommer tidigt innan skolan börjar. Samtalen kan, när man har möjlighet att sitta ned i lugn och ro, ses som mysiga, lärorika stunder där sociala relationer mellan elever och personal kan fördjupas och utvecklas.

Mary: Ja alltså jag känner mycket det här, det är att man ska vara någon som...Att man ska fånga upp barn om behov finns. Ehh lite grand det om på eftermiddagen hur det varit och så vill man ändå va den där som får den där ögonkontakten "Är allting bra?" liksom...Behöver någon hjälp med...? Att man är en stöttande vuxen som på nått vis ja, som inger trygghet tycker jag.

(Samtalspromenad med Mary, oktober 2012)

Samtalen sågs som viktiga oavsett vilken aktivitet man höll på med för tillfället. När Evelyn beskriver det tematiska arbetet man utförde, då fältarbetet pågick, så tar hon samtidigt upp möjligheten att samtala med enskilda elever i samband med denna aktivitet. Samtalet behöver inte beröra innehållet i aktiviteten som sådan utan kan handla om andra saker där personalen kan dra slutsatser om hur elever mår eller hur de kan stödjas. Samtal och en grundläggande omtanke om elevers välbefinnande är därför viktiga delar av den sociala praktiken på Solrosen. Barns behov av trygghet betonas i olika äldre styrdokument som under lång tid varit del av den existerande yrkeskulturen, en yrkeskultur som här legitimeras med samma oskrivna föreskrifter som under 1980- och 1990-talen. På så vis reproducerar Solrosens regler och oskrivna föreskrifter en likartad social praktik som bedrevs under denna tidsperiod. Personalens subjektsposition överensstämmer med äldre beskrivningar kring hur arbetet bör utföras trots utbildningsmässiga och diskursiva förändringar som riktar sig till att subjektspositionen bör förändras till att stimulera elevers lärande och utveckling på ett

mer aktivt sätt (Skolinspektionen, 2010). Försvaret av denna äldre position understryks av Marys ställningstagande vid ett informellt samtal då hon slår fast att hon utbildade sig till fritidspedagog och inte till lärare och att hon fortfarande vill arbeta som fritidspedagog. Detta antyder en strävan efter en subjektposition som skiljer sig från en traditionell lärarposition vilket, ur ett styrningsperspektiv, kan ses som mindre lyckat eftersom transformationen från en socialpedagogisk diskurs till en utbildningsdiskurs möter motstånd (jämför Rose, 1996; Miller and Rose, 2008).

Diskussion

Betoningen av barns lek och att man som personal inte ska styra denna lek medför att verksamhetens innehåll och det förhållningssätt som personalen använder sig av är starkt sammanflätat. Den beskrivna vardagspraktiken kan kontrasteras mot Skolinspektionens (2010) betoning av en verksamhetsstruktur där personalens position på ett tydligt sätt ska kunna relateras till elevers lärande och utveckling. Den subjektposition som skrivs fram i Skolinspektionens rapport kan liknas vid en traditionell lärarposition där läraren är aktiv i styrningen av vad eleverna förväntas lära sig. Solrosens vardagspraktik och personalens tonvikt på barns egeninitierade lek medför istället en perifer position i förhållande till eleverna vilket markant skiljer sig från Skolinspektionens förordade verksamhetsstruktur. Att verksamhetsstrukturen skiljer sig åt från Skolinspektionens utgångspunkter är dock knappast baserad på okunskap. Personalen är kunniga aktörer (Giddens, 1984) och de sätt som används för att styra verksamheten kan, åtminstone delvis, förklaras som konsekvenser av yrkeskulturella traditioner. Betoningen av fri lek och barns behov av trygghet kan snarare ses som baserat i en ideologisk övertygelse utgående från en äldre form av fritidshemspraktik (jämför Evaldsson, 1993; Ursberg, 1996) som blivit en del av det praktiska och diskursiva medvetna hos personalen och bidrar till att reproducera Solrosen som socialt system (jämför Giddens, 1984). I denna ideologiska övertygelse ingår att arbeta utifrån en perifer subjektposition, att överblicka barns fria lek på avstånd, vilket påminner om det förhållningssätt som förskollärare använder sig av i sin yrkesutövning (Ailwood, 2003; Tullgren, 2004).

Personalen på Solrosen betonar, förutom den perifera subjektspositionen, även vikten av närhet till eleverna vid de samtal man genomför. Denna strävan efter närhet, och en mer central subjektsposition i förhållande till eleverna, skapar ett mer aktivt subjekt vilket innebär en mer intensiv elevinteraktion. Interaktionen riktas mot ett innehåll där sociala relationer och barns trygghet betonas. Samtalen kan bidra till lärande och omvärldsförståelse men genomförs här främst i syfte att främja elevernas behov av omsorg och berör, till skillnad från en klassrumssituation, oftast enskilda elever eller ett fåtal elever. De meningsbärande koder, de utgångspunkter som blir styrande för hur den sociala praktiken genomförs och för hur förhållningssättet etableras (Giddens, 1984), kan i någon mening också betraktas som ett motstånd mot en ”skolifiering” av verksamheten och en förändring av yrkesrollen. Att tillhöra en specifik kultur innebär, enligt Hall (1997), att förhålla sig till världen på ett bestämt sätt och då använda sig av samma begrepp och språkssystem vilket kan skilja sig från hur detta används av andra kulturer. Motståndet mot skolifieringen av yrkeskulturen innebär, utifrån Marys avståndstagande att fungera som lärare, att behålla de yrkesvärderingar och sätt att arbeta på som hon lärt sig och under många år arbetat utefter. Den utbildningsdiskurs som staten försöker att implementera, bland annat genom styrdokument, förvandlas ofta genom mikropolitiska processer som denna och förändrar innebörden av det som avses att implementeras (jämför Ranson, 1995). Här kan man betrakta personalens emfas av att leken är att betrakta som lärande som ett utslag av att fritidshemmet omfattas av en utbildningspedagogisk tanke medan förhållningssättet, att inte se sig själva som centrala för elevernas lärande, snarare är att betrakta som grundat i ett socialpedagogiskt sammanhang (Rohlin, 2001). När Saar (2014) hävdar att fritidshemmets vardagspraktik skulle kunna utmana den starka betoningen av att utvärdera mätbara kunskaper och vad individer lärt sig utgår han från att det finns delar i vardagspraktiken som är svåra att utvärdera. Å andra sidan finns det annat verksamhetsinnehåll som kan utvärderas. Problemet blir då, utifrån personalens perspektiv och utifrån möjligheten att behålla fritidshemmets särart, snarare att detta kan bidra till att skolifiera verksamheten (jämför Andersson, 2010, 2013). Det förändrade diskursiva landskapet antyder att fritidshemmets möjligheter att

behålla sin särart och yrkeskultur även fortsättningsvis kommer att utmanas och att verksamhetens innehåll på ett tydligare sätt anpassas i riktning mot vad som kan betraktas som en utbildningspedagogisk praktik. En förutsättning för det sistnämnda är dock att personalen finner sig till rätta i den subjektsposition som diskursen kring denna position erbjuder (jämför Hall, 1997).

Referenser

- Ailwood, Jo (2003). Governing Early Childhood Education through Play. I *Contemporary Issues in Early Childhood* 4(3), 286-299.
- Andersson, Birgit (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. I *Education Inquiry* 1(3), 197-209.
- Andersson, Birgit (2013). *Nya fritidspedagoger – I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Apple, Michael (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. I *Educational Policy* 18(1), 12-44.
- Calander, Finn (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education 80). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Emerson, Robert & Pollner, Melvin (2001). Constructing Participant/Observation Relations. I Robert Emerson (Ed.), *Contemporary Field Research. Perspectives and Formulations*, (pp. 239-259). Long Grove: Waveland Press Inc.
- Evaldsson, Ann-Carita (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. Linköping Studies in Arts and Sciences 93.
- Flising, Björn (1995). *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering*. (SoS-rapport 1995:12). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Foucault, Michel (1997). *Ethics, Subjectivity and Truth. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984. Vol. 1*. London: The Penguin Press.

- Haglund, Björn (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haglund, Björn (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid afterschool-programs och fritidshem. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(14), 22-44.
- Giddens, Anthony (1979). *Central Problems in Social Theory*. London: MacMillan Press Ltd.
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gustafsson, Jan (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen* (Göteborg Studies in Educational Sciences 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hall, Stuart (1997). Introduction. I Stuart Hall (Red.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hall, Stuart (1997). The work of representation. I Stuart Hall (Red.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography. Principles in practice*. (3rd edition). London: Routledge.
- Hansen, Monica (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan* (Göteborg Studies in Educational Sciences 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haudrup Christensen, Pia (2004). Children's participation in ethnographic research. Issues of power and representation. I *Children and Society*, 18(2), 165–76.
- Hjalmarsson, Maria (2013). Governance and Voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure-Time Teachers Interpreting Their Tasks and Everyday Practice. I *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-95.
- Hollander, Jocelyn & Einwohner, Rachel (2004). Conceptualizing Resistance. I *Sociological Forum*, 19(4), 533-554.

- Holligan, Chris (1999). Discipline and Normalisation in the Nursery: The Foucauldian Gaze. I *Scottish Educational Review*, 31(2), 137-148.
- Hynes, Maria (2013). Reconceptualizing resistance: sociology and the affective dimension of resistance. I *The British Journal of Sociology*, 64(4), 559-577.
- Johansson, Inge (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Jan-Erik (1986). *Från arbetsstuga till fritidshem. Ett bidrag till fritidshemmets historia. Kompletterande material till det pedagogiska programmet för fritidshem*. Socialstyrelsen. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget.
- Kane, Eva, Ljusberg, Anna-Lena & Larsson, Håkan (2013). Making Magic Soup – The Facilitation of play in school-age childcare. I *International Journal of Play*, 2(1), 7-21.
- Karlsson Vestman, Ove (2000). *Perspektiv på fritidspedagogik – en granskning av verksamhetens filosofiska begrepp och ideologier*. Paper presenterat vid ENSAC- European Network for School Age Care, Stockholm 2002-02-09.
- Klerfelt, Anna & Haglund, Björn (2014). Walk-and-talk Conversations: a Way to Elicit Children's Perspectives and Prominent Discourses in School-Age Educare. I *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 5-19.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008). *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Pihlgren, Ann (2011). Fritidsläraren planerar. I Ann Pihlgren (Red.) *Fritidshemmets didaktik*. (ss. 121-140). Lund: Studentlitteratur.
- Ranson, Stewart (1995). Theorising Education Policy. *Journal of Education Policy*, 10(4), 427-448.
- Rohlin, Malin (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. (Studies in Educational Sciences, 41). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, Nikolas (1996). Governing "advanced" liberal democracies. I Andrew Barry, Thomas Osborne & Nikolas Rose (Eds.), *Foucault*

- and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, (pp. 37-64). Chicago: The University of Chicago Press.
- Saar, Thomas, Löfdahl, Annika & Hjalmarsson, Maria (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. I *Nordisk Barnehage forskning*, 5(3), 1-13.
- Saar, Thomas (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. I *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270.
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Skolinspektionens rapport 2010:3. Stockholm.
- Skolverket. (2000). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem. Skolverkets rapport nr 186*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning. Rapport 288*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2007). *Allmänna råd med kommentarer. Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Skolverkets lägesbedömning 2008. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 324*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Fritidshem. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Tullgren, Charlotte (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 10. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Ursberg, Maria. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollagen* (SFS 2010:800).
- Walford, Geoffrey (2008). The nature of educational ethnography. I Geoffrey Walford (Ed.), *How to do educational ethnography*, (pp. 1-15). London: Tufnell Press.