

R

På väg att (om)skapa fritidshemskulturer

Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete

Anna-Liisa Närvänen och Helene Elvstrand

Sammanfattning

Studien bygger på ett aktionsforskningsprojekt där tre svenska skolor och sammanlagt åtta fritidshemsavdelningar deltog med syfte att lärare på fritidshem skulle initiera, genomföra och utvärdera utvecklingsarbete på det egna fritidshemmet. Det empiriska materialet i artikeln utgörs av de reflektionssamtal med pedagoger som skedde inom ramen för studien. Fokus i artikeln är på gränsdragningar som görs i relation till skola och lärare i skolan, och vad som beskrivs som fritidshemmens kärnverksamhet (aktiviteter), vilket relateras till skapande av fritidshemskulturer och identiteter. Studiens resultat visar att kultur- och identitetsskapande har blivit viktigt i fritidshem, vilket kan bero på omfattande reformer som ägt rum de senaste decennierna. En konsekvens av reformerna är nya krav men också otydlighet i lärarrollen i fritidshem. Lärare som deltog i projektet uttrycker ett starkt intresse att yrkesrollen och det pedagogiska uppdraget i fritidshem måste tydliggöras för att uppfylla läroplanens mål men också för att tillvarata lärares fritidspedagogiska kompetens både i skola och på fritidshem.

Abstract

The study is based on an action research project with teachers from eight after-school departments, located in three Swedish schools. The overall aim for the participating schools was to initiate, and implement ideas for development of after school care activities in schools. The empirical material in this article consists of conversations between the researchers and the teachers within the frame of the project. Focus in the article is on how teachers describe the boundaries between after-school care and school, as well as the descriptions of core activities of the after-school care, which is related to how after-school cultures and identities may be created. The results of the study reveal that culture and identity are seen as important issues, which may be due to major reforms that have been taken place during the past two decades. The teachers emphasize the need for clarity concerning both the professional role and the educational mission of the after-school care, in order to meet curriculum goals and to capitalize the teacher's specific competencies in school as well as at after-school care.

I det långa loppet, så tänker jag då, [...] att driva världens bästa fritidshem – för det är ju allas vår ambition på något sätt tror jag. För att man vill att barnen ska bli sedda och ha det bra och känna sig trygga och ha stimulerande aktiviteter,

och man vill vara där som pedagog men allting handlar ju om att bedriva bra fritidshemsverksamhet.

Citatet är hämtat från en inspelning av ett reflektionsmöte i ett aktionsforskningspro-

jekt på ett antal svenska fritidshem med inriktning att utveckla fritidshemmens inre arbete (för beskrivning, se Närvänen och Elvstrand 2013). Aktionsforskningen bedrevs under 2013, och analyserna i artikeln bygger på inspelningar av en serie reflektionsmöten med pedagoger på tre olika skolor och totalt åtta fritidshemsavdelningar om visioner för fritidshem, samt möjligheter och hinder för förändring (se beskrivning av aktionsforskningsspiralen i till exempel Stringer 2007, samt metodavsnitt i denna artikel). Fokus för samtalet vid det citerade tillfället var "Visioner om hur fritidshemmens verksamhet kunde utvecklas på kort eller längre sikt". Att bedriva bra fritidshemsverksamhet beskrivs i citatet framför allt utifrån vilken slags miljö fritidshem borde utgöra för barn såväl pedagogiskt som psykosocialt. Underförstått är också att en sådan verksamhet utgör en stimulerande arbetsmiljö för pedagogerna. Att detta uttrycks som vision om hur det kan bli innebär också att verksamheten, när samtalet ägde rum, inte helt ansågs uppfylla visionen.

Syftet med artikeln är att skapa kunskap om hur fritidshemmens verksamhet utifrån pedagogers perspektiv kan förändras, vilka frågor som prioriteras och vilka hinder pedagogerna ser för förändring.

Citatet kan också ses som ett uttryck för vad fritidshem idealt skulle kunna vara, det vill säga hur dess mål skulle förstås och omsättas i praktiker. Dessa frågor återkom kontinuerligt som viktiga diskussionsämnen under studiens reflektionsmöten, vilket kan förstås mot bakgrund av den senaste skolreformen då fritidshemsverksamheten även fick en ny läroplan som trädde i kraft juli

2011, ca 1½ år före aktionsforskningsprojektets start (Lgr11). De formella målen i styrdokumentet upplevdes som vaga av pedagogerna eftersom de lämnade ett stort utrymme för tolkning om hur de skulle kunna omsättas i praktiker. Syftet med artikeln är att skapa kunskap om hur fritidshemmens verksamhet utifrån pedagogers perspektiv kan förändras, vilka frågor som prioriteras och vilka hinder pedagogerna ser för förändring. Fokus i analyserna läggs på gränsdragningar som görs i relation till skola och lärare i skolan, och vad som beskrivs som fritidshemmens kärnverksamhet (aktiviteter). Båda dessa frågor är, som vi ser det, relaterade till skapande av fritidshemskulturer och identiteter.

Vi kommer i nästa avsnitt kort beskriva den svenska kontexten, det vill säga de förändringar som de senaste skolreformerna har medfört i relation till fritidshemsverksamheter. Vi relaterar också vår studie till tidigare forskning om fritidshem av relevans för vår studie samt till skolforskning som tangerar vår studie. I avsnittet Grupp kulturer och identiteter beskrivs vad som här avses med kulturer och identitetsskapande. Under avsnittet Metoder redogörs såväl för vägledande idéer för aktionsforskning som använts i projektet som urval av enheter och det material som analyserats för artikeln. Vidare beskrivs analysätt och etiska överväganden. Vår analys visar hur pedagogerna förhåller sig till formella mål och strukturella villkor som har betydelse för verksamheten men också till fritidshemsverksamheten och yrkesrollen som lärare i fritidshem. Att definiera det specifika i fritidshemsverksamhet och i yrkesroll som lärare med inriktning mot arbete i fritidshem kan tolkas som förutsättningar för att skapa fritidshemskultur inom ramen för skolorganisationen och som ett pågående identitetsarbete.

När fritidshem blir en del av skolan

Det finns historiska studier om tillblivelsen av fritidshem i Sverige och hur idéer om fritidshemsverksamhet har förändrats över tid (Rohlin 2011; Olsson 1999; Haglund 2004). Fritidshemsverksamhetens relation till skolan har över tid ändrats i omgångar i förhållande till närmande till skolan och särskiljande från skolan. Samma slags rörelser kan identifieras över tid när det gäller fritidshem som pedagogisk arena, det vill säga vilka aktiviteter som skulle utgöra kärnan i fritidshemsverksamheterna (Rohlin 2011). Krav på närmande till skolan genom samverkan mellan skola och fritidshem har successivt accentuerats under de två senaste decenniernas skolreformer (Lpo 1994; Lgr11) samt Skolverkets allmänna råd för fritidshem (Skolverket 2007), och uttrycks nu i termer av integration i skolan (Skolverket 2012). Fritidshemsverksamheten beskrivs som komplementär till skolan och ska bidra till skolans målpuppfyllelse (Lgr11). Integration omfattar även lärarnas arbetsuppgifter. Lärare med huvudsaklig placering på fritidshem ska arbeta även i skolan som del av tjänstgöringen (jfr Pihlgren och Rohlin 2011). Från och med 1994 sorteras även fritidshem under Skolverket, och under skollagen (SFS 2010:800). Den statliga kontrollen och styrningen av fritidshemsverksamheten har genom dessa successiva reformer förstärkts över tid och är tvingande genom lagsättning och andra styrdokument, vilket medför konsekvenser för såväl skola som fritidshem. Ytterligare en reform som har konsekvenser för skola och fritidshem är lärarutbildningsreformen och krav på legitimation för vissa lärarkategorier. Krav på legitimation kan medföra ändrade arbetsuppgifter för lärare som saknar eller inte

kan komma ifråga för legitimation, såsom lärare med inriktning på fritidshem.

En organisations överlevnad är avhängigt den legitimitet som tillskrivs organisationen av den yttre organisatoriska omgivningen (DiMaggio och Powell 1983). Fritidshem, som en del av skolan, förväntas uppfylla de mål som stakats ut för verksamheten genom styrdokumentet. I den institutionella omgivningen som kan sätta press på verksamheten ingår också huvudmannen, det vill säga kommunen. För en organisations överlevnad och förväntningar som ställs på den är även andra aktörer i omgivningen viktiga som exempelvis medier (Evans mfl 2006). När det gäller skola och fritidshem kan det också tänkas att organisationer som Hem och skola, och andra intressegrupper bland föräldrar kan ha betydelse för vilka förväntningar som ställs. Att möta de krav som ställs av den institutionella omgivningen är viktigt för legitimitet av verksamheter i relation till flertal aktörer och medför kontroll av verksamheten. Samtidigt kan sägas att utmärkande för skolan som organisation har varit en relativ autonomi när det gäller det inre arbetet i skolverksamheten och i klassrummen (se ex Colnerud och Granström 2011).

Av intresse i artikeln är relationen mellan strukturer och kulturella aspekter.

Skolreformer sätter press på fritidshemsverksamheter men, som många forskare påpekat, ger styrdokumentet lite vägledning i hur målen skulle kunna uppfyllas eller hur viktiga nyckelord i dokumentet, såsom meningsfull fritid, skulle tolkas och omsättas i praktiker. Samma slags vaghet gäller olika lärarkategoriernas professionella yrkesroller och pedagogiska arbetssätt i skola re-

spektive fritidshem (Haglund 2009; Pihlgren och Rohlin 2011). De vagheter som finns inbyggda i styrdokumentet medför organisatorisk osäkerhet, samtidigt som vagheten också ger frihetsgrader i tolkning av målen i relation till verksamheten. Hemmings (2012) hävdar att skolreformer och vad de resulterar i, beror framför allt på organisatorisk dynamik, relaterad till visioner, skolkulturer, skolstrukturer, samt moraliska aspekter: "The problem with school reform [...] is that they typically rely on externally prescribed changes in curriculum, accountability measures, and instructional methods rather than focusing in deeper more consequential internal organizational dynamics" (2012: 199). Styrdokumentet anger att vissa mål ska vara gällande, men det är i olika dynamiska processer i skola och fritidshem som målen tolkas och omsätts till praktiker. Även Evans mfl (2006) påpekar betydelsen av värderingar och intressen hos en organisations medlemmar i relation till organisationens mål, och Abawi (2013) betonar betydelsen av ett för lärare och elever gemensamt meningssystem i kulturskapande och skolutveckling. Av intresse i artikeln är relationen mellan strukturer och kulturella aspekter. Strukturer förstås här som exempelvis formella roller, ansvarsfördelning, scheman, ämnen och mål, medan kulturer handlar om hur mening skapas i vardagspraktiker och i interaktion med andra (jfr Hemmings 2012). Strukturer kan då ses som en inramning för kulturer, och också som något som är föremål för tolkningar och förhandling. Strukturella hinder och möjligheter tolkas genom kulturella glasögon (Rubinstein 2001). Vårt intresse här är hur lärare i interaktion med varandra kommer fram till visioner och möjligheter (vad som är viktigt och vad som utgör fritidshemsverksamhetens kärna) och hur de förhåller sig till strukturella omstän-

digheter och formella mål som anges i läroplanen (Lgr11). Pedagogers uppfattningar om visioner och möjliga arbetssätt och förhållningssätt i arbetets vardag ser vi här som en viktig del i ett meningsskapande och skapande av fritidshemskulturer och identiteter i skolan.

Maktrelationer inom och mellan olika grupper kan betyda skillnader i såväl status och intressen som tolkningsföreträde i relation till förändring.

Gruppenkulturer och identiteter

Traditionellt i sociologisk teori har kultur definierats i termer av gemensamma, eller kollektiva, föreställningar, normer, värden, etc, det vill säga med betoning på meningsskapande kognitiva processer (för diskussion, se tex Rubinstein 2001; Hallet 2003; Harrington och Fine 2006). Kultur kan som av Alexander (2006), ses som en autonom, yttre, och determinerande kraft som ger struktur och mening åt praktiker, handlingar, aktiviteter, intressen, etc. Ansatser i vilka kultur refererar till eller betonar kognitiva processer som gemensamma uppfattningar har kritiserats bland annat för en oförmåga att förstå och förklara förändring, eller konflikter (tex Hallet 2003), och för att dessa tonar ner aktörers betydelse i kulturskapande (Fine 2010). Vår utgångspunkt i förståelse av kultur är i stället att kultur förstås som både föreställningar, normer och värden och som praktiker. Vi intar här ett handlingsteoretiskt perspektiv i linje med Fine och ser kultur som processer och som produkter av handlingar, praktiker och interaktion: gruppkulturer refererar här till "the knowledge, beliefs, behaviors, and customs shared by members of an interacting

group to which members can refer and which they can employ as the basis for further interaction” (Fine 1995: 128–129; Fine 2010). Kultur är förutom delad kunskap och föreställningar, immanent i beteenden, vanor, rutiner och ordnade aktiviteter, dvs i den sociala ordning som utmärker en grupp. Fokus sätts inte enbart på talet om normer, värden, föreställningar med mera utan också på hur kultur görs i aktiviteter, handlingar och i sociala interaktioner med andra i vardagslivets praktiker och i institutionella sammanhang.

Organisationer och arbetsplatser kan ses som arenor där kulturer skapas. I skolans kulturskapande är skollokaler en del av kulturen, från utformning av klassrum till artefakter som sätts på väggar och i korridorer. Att lokalerna är annorlunda när det gäller fritidshemsavdelningar jämfört med undervisningslokaler i skola handlar inte bara om vad som kan fungera utan om olika kulturer som omfattar olika möjligheter för och förväntningar på vad som sker i lokalerna. Vad ett fritidshem är, är en fråga som till en del kan besvaras genom de kulturuttryck som materialiserats i olika artefakter. I den sociala värld som skolan kan sägas vara, finns också olika yrkeskategorier, professionella identiteter och statushierarkier som är av betydelse för att förstå skolkulturer och grupp kulturer, och vad som är möjligt och inte möjligt i kulturskapande. Maktrelationer inom och mellan olika grupper kan betyda skillnader i såväl status och intressen som tolkningsföreträde i relation till förändring. Också den gemensamma historia som gruppen delar kan spela in när förändringsidéer och handlingsmöjligheter övervägs (jfr Fine 2010; Stolte, Fine och Cook 2001; Harrington och Fine 2006). Olika grupper kan följaktligen skilja sig från varandra när det gäller den temporala orienteringen mot det förflutna och det framtida,

det vill säga hur mycket vikt fästs vid hur det har varit, hur det är, hur möjligheter att förändra etablerade synsätt, rutiner och normer övervägs och hur möjligheter om förändringar och imaginära framtider och projekt diskuteras (Fine 2010; jfr Tsolidis 2006; Mische 2009).

Grupprocesser skapar kulturer och därmed även identiteter: “How one defines oneself derives from groups with which one belongs, to which one gives emotional salience, and with which one identifies” (Fine 2010: 364). Det betyder att när grupp kulturer skapas, konstrueras även ett ‘vi’, en grund för identifikation som gör att en grupp agerar på ett visst sätt. Samtidigt konstrueras ‘de andra’, det vill säga grupper som man inte tillhör eller där tillhörigheten är svagare. Att förstå kulturer innebär att förstå gruppidentifikationer och gränsdragningar som görs mot andra grupper eller delar i en organisation. Att beskriva och definiera vad fritidshem är till skillnad från skolan är en sådan aspekt, en annan kan vara ett gränsarbete i relation till andra yrkeskategorier och/eller arbetsuppgifter.

En konsekvens av reformer såsom ändrade läroplaner och lärarutbildningsreformen kan vara kulturskapande och identitetsskapande processer, som ett svar på nya externa och interna förväntningar och krav på verksamheten. Reformen kan skapa osäkerhet och instabilitet i organisationer, men också förändringskrav som kan framstå som hot eller möjligheter. Vi tror att en analys av kulturskapande och identitetsskapande processer kan vara värdefullt i studiet av förändringsprocesser, inte minst när det gäller gränsarbete i relation till andra grupper och delar av skolans verksamhet. Det kulturbegrepp som vi utgår från är dock bredare än vad den här analysen tillåter. Material som hämtats från intervjuer och observationer kommer vid senare skede i

projektet att utgöra viktiga beståndsdelar i fortsatt analys av fritidshemskulturer och identiteter.

Metoder och material

Materialet som analyserats är hämtat från ett aktionsforskningsprojekt i en mellanstor stad i Sverige. I projektet deltar tre skolor och totalt åtta fritidshemsavdelningar. Projektet startade februari 2013 och uppföljning av projektet pågår fortfarande. Aktionsforskning följer generellt sett vad som kan kallas "the basic action research routine" som består av planering, handling, och reflektion av ett utvecklings- eller förändringsprojekt, det vill säga en aktionsforskningspiral (tex Stringer 2007: 8; Lewin 1946; Kemmis och McTaggart 2000). Aktionsforskning syftar på hållbart förändrings- och utvecklingsarbete, med utgångspunkt från deltagarnas erfarenheter, idéer, problemformuleringar och lösningsförslag. Betoning läggs på lärande genom genomförande och reflektion, det vill säga genom de erfarenheter som samlas inom ramen för aktionsforskningens olika faser, vilket också kan associeras med Schöns (1987) diskussion om vikten av reflektion i handling som en grund för utveckling och förbättring av praktiker. Deltagande i ett aktionsforskningsprojekt ska bidra till situerad självförståelse i relation till praktiker, nya idéer och nya relationer mellan deltagare (Kemmis 2010: 423). Postholm (2011) har utvecklat resonemanget vidare och föreslår begreppet 'reprofection' som refererar till en ständigt växelverkan i reflektion av erfarenheter och praktiker, "a dialectic relation between the past, present and future" (2011: 241).

Tanken om delaktighet och engagemang är grundläggande i aktionsforskning. Deltagare i aktionsforskning ska vara delaktiga i processens olika faser, från problem-

formuleringar till lösningar. Forskarens roll under reflektionsmöten i aktionsforskningens faser är framför allt att ge struktur till förändringsarbetet och reflektionsmöten, samt att fungera som en katalysator i diskussionerna i reflektionsmöten. Det finns med andra ord ett emancipatoriskt ideal i aktionsforskning (Stringer 2007). Att alla deltagares erfarenheter respekteras och får komma till uttryck i aktionsforskningens olika faser är en grundläggande tankegång (Gustavsen 2001). De grundläggande idéerna i aktionsforskning korresponderar med idéer som utmärker den tidiga amerikanska pragmatismen av tex Mead, Dewey och Addams, som betonade betydelsen av erfarenheter, kreativ problemlösning, reflexivitet och emancipation som väsentliga i forskning om praktiker (jfr Emirbayer och Maynard 2011).

De generella idéerna i aktionsforskning har varit vägledande i vårt projekt och i vår roll som forskare under reflektionsmöten med pedagogerna på de olika fritidshemmen. Vi har skapat struktur för mötestillfällena över tid i samverkan med deltagarna och under möten fungerat för att skapa struktur i diskussionerna samt försökt uppmärksamma att alla ska delta i diskussionen. Vi har också ställt frågor om verksamheten och delat med oss av erfarenheter och kunskaper av relevans för pågående diskussioner under möten. Ansvarsfördelningen har varit tydlig, det vill säga att vi som forskare inte har en egen agenda för vilka problem som ska diskuteras eller vilka projekt som föreslås, utan utgångspunkten är deltagares erfarenheter och definitioner av situationen såväl som utvecklingsprojektens omfattning och innehåll. Fritidshemmen har valts utifrån att de skulle spegla en mångfald gällande storlek, geografiskt läge samt socioekonomiskt upptagningsområde. Underlag för analysen utgörs av inspelning av

upptaktsträffen där alla deltagande verksamheterna var representerade. Vid detta möte presenterades projektet, dess arbets-sätt och idéer. En del av tiden användes för erfarenhetsutbyte och idédiskussioner mellan verksamheterna.

Det huvudsakliga materialet är inspelade reflektionsmöten (totalt nio) i tre olika skolor och totalt åtta fritidshemsavdelningar under våren 2013. Det totala antalet pedagoger som deltog i möten är tolv. Två av skolorna valde representativt deltagande, det vill säga att en pedagog från varje avdelning deltog i reflektionsmöten på respektive skola. På den tredje skolan deltog samtliga pedagoger från en avdelning.

De transkriberade samtalen har analyserats med inspiration från Grounded theory, vilket inneburit att materialet först har kodats för att senare kategoriseras utifrån likheter och skillnader mellan koderna. Båda forskare har initialt gjort en öppen kodning av materialet som i nästa steg jämförts och systematiserats gemensamt. Utifrån att de preliminära analysstegen genomförts har vi identifierat för resultaten relevanta teoretiska perspektiv och begrepp. Resultatet presenteras i två övergripande tematiker (se nedan), vilka innefattar de två kärnkategorier som konstruerats i analysen (Charmaz 2006). I hela forskningsprocessen har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2013), vilket inneburit att deltagarna har informerats om studien och givit sitt samtycke till medverkan.

Av forskningsetiska skäl har vi valt att i citaten inte referera till personer med finge-rade namn, eftersom könsfördelningen är ojämn och vi vill försöka värna om konfiden-tialitet i redovisning. De flesta av de 12 pe-dagogerna har citerats i beskrivning av resultaten nedan. Vid tillfällen då citat mar-kerats med numrering, tex P1, P2, och P3,

syftar det endast till att visa att excerptet avser en samtalssekvens där tre olika peda-goger diskuterar en viss fråga eller aspekt med varandra.

Resultat

Resultaten av analyserna redogörs utifrån två huvudsakliga tematiker. Under temati-ken *Att skapa arena för fritidspedagogik* be-skrivs hur pedagogerna tolkar och förhåller sig till formella mål, strukturella hinder och handlingsmöjligheter, men också till tillhö-righeter i olika grupper och sammanhang i skolan och fritidshemmet. Tematiken *Att göra skillnad* beskriver hur pedagogerna ger mening åt fritidshemmet som specifik verk-samhet, både i relation till vad som är kär-nan i fritidshemmets inre arbete och i relation till skolan.

Att skapa arena för fritids-pedagogik

Reformer, mål, visioner och tillhörigheter

Samtliga deltagande fritidshem hade före projektets start arbetat internt med mål och arbetsplan för verksamheterna, med ut-gångspunkt från den nya läroplanen (Lgr11). Det kännetecknande för diskussioner och erfarenhetsutbyte mellan representanter från olika fritidshem under den första upp-startsträffen var dels att beskriva verksam-heterna genom konkreta aktiviteter, dels beskriva vad som ska göras utifrån verk-samhetens formella mål. Under den första uppstartsträffen betonade pedagogerna framför allt barns inflytande och förmåga att ta ansvar som ett viktigt mål, men också andra mål diskuterades som direkt kan re-lateras till läroplanen och de formella målen, såsom värdegrundsarbete, genus- och mångfaldsfrågor, föräldrasamverkan,

och barns språkutveckling. Att verksamheternas mål ska utgå från styrdokumentet rådde enighet om, tillika att barns inflytande var ett viktigt mål för samtliga verksamheter. Det rådde även enighet om att det inte fanns några enkla svar på frågan *hur* målsättningarna ska konkretiseras i aktiviteter eller *vad* tex inflytande och delaktighet, eller meningsfull fritid, kan betyda i det dagliga arbetet och i barns aktiviteter.

När dagens fritidshem jämförs med gårdagens växer en bild fram där fritidshemmet och dess aktiviteter tidigare i större utsträckning var integrerade med skolans verksamhet, då pedagogerna fick använda sin fritidspedagogiska kompetens i skolan.

Frågorna återkom under reflektionsmöten under hela vårterminen 2013. Att måldiskussioner redan tidigare hade förts på samtliga fritidshem innan aktionsforskningens start sågs som en grund för förankring och engagemangsskapande bland alla pedagoger, även bland de som inte direkt deltog i reflektionsmöten. Man skulle också kunna säga att förändringsarbetet legitimerades med referens till aktualiteten i diskussion om formella och interna mål. Att verksamhetens egna mål var viktiga att relateras till sågs som en del i förankringen av det nya projektet och idéerna som arbetats fram under reflektionsmöten:

Vi har ju mål också enligt läroplanen, vi behöver förankra mål enligt läroplanen som vi måste uppfylla. [...] Vi har ju egna mål nedskrivna också, har vi några mål som vi uppnår genom det här [förändringsarbetet]. Det måste vi också titta på, varför gör vi det här?

Att verksamhetens egna mål, formella mål och förändringsidéerna i projektet skulle vara konsistenta kan ses som ett sätt att göra förändringsarbete begripligt i relation till överenskommelser som redan fanns på avdelningarna om prioriterade områden och därmed kunna bidra till acceptans och legitimitet i arbetslagen. Att alla erbjuds möjlighet att ha synpunkter och vara delaktiga lyftes fram:

Jag tror att det är viktigt att alla ska känna att de är med. För vi gör ju inte det här utöver utan vi gör det som en del, att få upp det som vi ska, vare sig det är läroplan eller vår planering, så är det ju en del i det, och det måste ju alla vara med på.

Att alla ska vara en del av förändringsidéer kan också relateras till ett gemensamt skapande av fritidshemskultur, som skulle genomsyra hela fritidshemmets verksamhet. En bärande tanke var att skapa en gemensam vision och ett gemensamt arbetssätt som även skulle skapa tydlighet i relation till såväl skolan internt som föräldrar:

Det är ju också en sådan grej som skulle kännas bättre att vi hade någon slags enighet och att vi visste gentemot föräldrar att på den här skolan jobbar vi på det här sättet. Samtidigt tror jag att det är mycket enklare då om vi har en gemensam vision, gemensamma tankar i stort att kunna prata med vem som helst, har man visionen så är det lättare.

Projektet pågick under en tid då lärarlegitimationer diskuterats och genomförts för olika lärarkategorier och där det var oklart om fritidspedagoger (som enda lärargrupp) skulle få någon legitimation. Inom det fackförbundet som organiserar fritidspedagoger

pågick mycket arbete för att tydliggöra, och synliggöra fritidspedagogers särart och arbete (Läraryrket 2013). Att lärare med inriktning mot fritidshem skulle uteslutas från möjligheten att erhålla legitimation, tolkades av pedagogerna som nedvärdering av yrket och nedklassning av yrkets status. Behovet att synliggöra den specifika kompetens som lärare i fritidshem ansågs ha lyftes fram i reflektionsmöten, det vill säga att inte ses som utbytbara. Synlighet kunde skapas genom synliggörande av fritidshemets aktiviteter på skolan, men även genom medvetet kvalitets- och dokumentationsarbete i vilket kompetenser blir tydliga. Frågan om yrkets status var klart relaterat till att även höja fritidshemets status som pedagogisk arena:

Vi vill höja statusen på fritids, vi jobbar på det.

Fritidshem idag kontrasteras till fritidshem igår

När pedagogerna beskriver *hinder* för sitt arbete är ett av de vanligaste förekommande upplevda hindren, "tidsbrist" och "för få vuxna" för att kunna genomföra olika aktiviteter, det vill säga omständigheter som kan kallas strukturella villkor. I den diskussionen relaterar de ibland tillbaka till hur det "var förr":

P1: Vi började att prata om när vi började att jobba och vad vi ser för förändringar som har skett under tid och just det här att vi har väldigt stora barngrupper nu. Och att det har förändrats förutsättningarna för oss och hur ska vi framgent handha de här stora barngrupperna och vilken struktur behöver vi skapa för att det ska fungera och vad är det som har gjort, ja vi var inne på sådana resonemang.

P2: Ja och då var det 15 barn på en avdelning, vi hann med det här med livsfrågor och etik och prat och nu är det ju en risk i de här stora grupperna att det händer saker.

P3: Ja det fanns en tid när man åkte iväg med två barn till simhallen.

Som beskrivs i samtalet ovan ser pedagogerna ett behov att kunna utveckla arbetsätt som är användbara för de utmaningar som de ställs inför. En förutsättning i dag är stora barngrupper, vilket innebär att aktiviteter som man tidigare har haft inte längre går att genomföra. De stora grupperna upplevs av många av pedagogerna som stressande, både i det praktiska arbetet och i relation till barns säkerhet. När dagens fritidshem jämförs med gårdagens växer en bild fram där fritidshemmet och dess aktiviteter tidigare i större utsträckning var integrerade med skolans verksamhet, då pedagogerna fick använda sin fritidspedagogiska kompetens i skolan. Deras specifika yrkeskunnande efterfrågades och de kunde exempelvis ha hand om värdepedagogiska lektioner, arbeta med estetiska läroprocesser, eller erbjuda fritidshemsverksamhet till alla skolbarn under skoltid:

De kom från skolan mellan 10–11 och då var det en timme och då kunde man jobba med fritidsaktiviteter på skoltid och det glömmar jag aldrig för de var så glada. Barn som behöver bygga och ha lite disco till exempel, lite musik och dans och sen var det skapande. Det var uppskattat från barnens sida.

Idag framstår det som den typen av aktiviteter är mindre förekommande då exempelvis timplaner blivit i högre grad reglerade och en ökad upplevd stoffträngsel i de olika

ämnena. I samtalen med pedagogerna framstår det som deras yrkesroll har genomgått betydande förändringar och vad det "nya" innebär framstår som svårt att förhålla sig till. För många av dem har förändringen inneburit att uppgifterna i skolan nu alltmer liknar assisterande och utförande av uppgifter som planerats och beslutats av klasslärare i skolan, till exempel att vara stöd för elever under en lektion men inte delaktig i uppläggnings av undervisningen.

Arenor för identitetsskapande

Det är pedagogerna på fritidshem som tar emot barnen före skoldagens början. Under förmiddagar har pedagogerna tjänstgöring på skolan, ofta som resurslärare men ibland också för egen undervisning i klasser, för att sedan återgå till fritidshemmet när skolbarnen kommer dit efter skolan. En konsekvens av den dubbla yrkesrollen är att det finns relativt lite tid för planering och utveckling av fritidshems interna arbete och aktiviteter både inom och framför allt mellan avdelningar. När barnen är i skolan och tid för planering skulle kunna finnas är pedagogerna i stället uppbundna i skolan. Att kunna få utrymme för en gemensam planeringstid lyftes upp som en viktig förutsättning för utveckling av fritidshemmets verksamhet:

P1: jag skulle vilja ha det, att vi blev friställda från skolan en dag i veckan så att alla fritidspedagoger får sitta ner ett par timmar.

P2: och då har man tid att prata med varann.

P1: inte bara fritidsansvariga utan alla som jobbar på fritids [...] så många som möjligt, kanske på måndagar mellan nio och elva och man kan prata barn, och

man kan prata allt och man kan planera upp tillsammans.

Det finns få tillfällen då pedagogerna har möjlighet att göra exempelvis en grovplanering av terminens verksamhet tillsammans, eller följa upp utvärderingar och dokumentation som görs under terminerna. I synnerhet saknas gemensamma möten för alla pedagoger för diskussion om fritidshem som pedagogisk verksamhet. Den planeringstid som finns används huvudsakligen för den konkreta planeringen av aktiviteter för veckan eller för så kallade barnsamtal då pedagogik och bemötande av enskilda barn diskuteras.

Att det inte finns möjligheter för återkommande möten för planering och utveckling av fritidshemmets verksamhet mellan avdelningar och mellan yrkeskategorier som ska samverka med varandra får också andra konsekvenser i verksamheten. Det upplevs som svårt att bedriva någon form av strategiskt, långsiktigt utvecklingsarbete mellan avdelningar och dra nytta av varandras erfarenheter och idéer, förnya pedagogiska arbetsformer och skapa gemensam pedagogisk grundsyn. Detta kan ses som ett hinder för att skapa en vi-känsla inom fritidshemmet:

Och för att få den vi-känslan så måste man ju träffas och komma ihop och om allas barn är allas barn så då är det ju viktigt att prata om alla barn, att den här pojken eller flickan har de här svårigheterna och det är ju bra att veta allihop, och det kan man ju inte veta om man inte kommer ihop och träffas. Det krävs ju att man behöver ses kontinuerligt och prata fritids.

Att kunna skapa mötesplatser för att diskutera fritidshem som pedagogisk arena hand-

lar också om att kunna skapa identifikation som lärare i fritidshem med specifika kompetenser både i fritidshemmet och i relation till skola. Den vi-känsla som lyfts fram i citatet ovan, innebär också gränsdragningar mot skola och andra yrkeskategorier:

P1: Men du skulle kunna ha ämnen för du har dubbelkompetens.

P2: Ja, det har jag också för jag är 4–9 lärare också, 50 lärare, så jag skulle kunna gå in och vara lärare också men det vill jag inte. Jag vill jobba på fritids.

Trots att pedagogerna beskriver att det finns hinder för att skapa en vi-känsla inom fritidshemmen, är det påtagligt att det finns en stark känsla av tillhörighet i just fritidshemmet, vilket visas dels i gränsdragningar mot skola, dels att samtliga fritidshem ville skapa förändringsprojekt med inriktning på fritidshemmets inre arbete snarare än för samverkan med andra delar av skolan.

Känsla av tillhörighet framstår som betydligt svagare i relation till andra verksamheter och yrkeskategorier i skolan. Det är svårt att finna gemensam planeringstid mellan lärare i skola och fritidshem å ena sidan och mellan förskoleklass och fritidshem å den andra. Samtliga dessa yrkesgrupper ska enligt intentionerna i Lgr11 samverka med varandra men det saknas plattform att göra det:

P1: Vi träffar ju aldrig alla, förut hade vi ju tjänstemannatid och träffades på kvällar, men sen har vi ju fått det här mötet som vi har på onsdagar där vi sitter och planerar vår avdelning, men då fattas ju förskoleklasspersonalen för de har ju förskoleklass. Så det är väl hälften av fem och en halv som träffas. Så vi träffas ju inte alla.

P2: Vi har ju ingen gemensam tid tillsammans med klasslärarna. Det är någon studiedag om året som man kanske hinner se över i det stora hela hur ser den här terminen ut. Men annars kommer man in där på morgonen nästan på samma ögonblick som barnen, så att det blir så där – vad händer idag och var kan man behövas [...] Det är lite olika men det finns ju ingen inriktning på att vi går in med och har en annan grundsyn eller annan pedagogik från fritids.

Som citaten visar lyfter pedagogerna svårigheterna i att skapa övergångar mellan de olika verksamheterna under barnens skoldag. Tanken att skolans och fritidshemmets verksamhet ska vara komplementära blir under dessa omständigheter svårt att åstadkomma. Likaså är vanligt förekommande att lärare i förskoleklass som ofta arbetar i fritidshemmet på eftermiddagen inte har möjlighet att delta i fritidshemmets planering utan bara går in och är "en extra vuxen" i fritidshemmet.

Att göra skillnad – om fritidshemmets kärna

Fritidshemmet ska inte vara skola

I samtalen med pedagogerna diskuteras fritidshemmets kärna och återkommande framhålls vikten av fritidshemmets särprägel, som ofta beskrivs genom att sätta fritidshemmets verksamhet i kontrast mot skolans undervisning. En återkommande beskrivning från pedagogerna är att skolan är för formaliserad och inte erbjuder eleverna ett kreativt lärande, vilket exemplifieras med citaten nedan:

De [eleverna] behöver också ha lite skapande för de kan ju inte bara sitta och pumpa med dem.

Lite mer kreativt och roligt

Vidare beskriver pedagogerna att fritidshemspedagogiken hjälper till att skapa ett sammanhang i relation till undervisningen i skolan och hjälper barnen att "se kopplingar" i sitt lärande. Förutom att fritidshemmet kan erbjuda barnet ett mer informellt lärande framhåller pedagogerna att verksamheten på fritidshemmet ska vara mer *barninitierat* och präglas av att de vuxna i stor utsträckning kan fånga in barnens intressen och behov:

Och låta dem prata mer. I skolan för det är ju väldigt mycket läraren som mässar eller pratar, det pratar vi mycket om.

Pedagogerna framhåller också att de har möjlighet att se hela barnet och få en helhetsbild av barnens hela dag. På ett av fritidshemmen är denna tanke integrerad genom att pedagogerna på fritidshem är mentorer för ett antal barn som de följer under hela skoldagen och vidare till fritidshemmet.

Fritidshemmet är barnens fria tid

Ett viktigt kännetecknande drag för fritidshemmets verksamhet är att det är en frivillig verksamhet till skillnad från skolan. I realiteten är det dock inte något som barn själva kan besluta om utan det styrs i hög grad av föräldrar (Evaldsson och Arsand 2011). Fritidshemmets verksamhet kan också tolkas i termer av fri tid, eller frihet från tvång eller styrning. En återkommande diskussion bland pedagogerna är i vilken utsträckning verksamheten ska vara styrd av pedagoger eller av barnen själva. I ett av samtalen utbryter följande diskussion;

P1: Det är jättemånga som vill gå till skogen och det finns jättemånga som

inte vill. Ur mitt perspektiv tycker jag att det är viktigt att man har, okej ni som vill gå, okej vi tar grupper, lite fria grupper och om de som älskar skogen det blir roligare för dem. Och de andra kanske älskar mer skapande. På så sätt tänker jag kring fritids. För mig är fritids lite mer fri tid. Det är ju så mycket struktur i skolan.

P2: Jag känner mig lite kluven i det här. Jag tycker inte att det är svart eller vitt, jag tycker att det är precis det som du säger egentligen. Jag tycker att alla skulle behöva komma ut egentligen. En del sitter vid datorn bara och är aldrig ute i vår fina skog och natur och man tränar grovmotorik och man kan göra en massa med roliga lekar (det kan man) sen är ju verkligen det du säger att det är en aspekt. Fritids ska ju också vara det du säger att det ska vara ett eget val då.

I samtalet tydliggörs ett centralt dilemma som handlar om tolkningar av vad som ska avses med barns delaktighet och inflytande, fri tid och barns initiativ och hur dessa kan relateras till pedagogiska överväganden och praktiker, det vill säga i vilken mån barnens egna initiativ som ska vara rådande och det som pedagogerna ska leva upp till utifrån läroplanen. Detta dilemma diskuterades även i relation till diskurser om vad som kan avses med "barnets bästa":

Vad är bäst, är det barnens bästa som kommer i första hand eller vi som har bestämt att det här måste vi göra?

Fritidshemmet ska kompensera

Fritidshemmet och dess verksamhet framhålls som en viktig verksamhet i relation till att den kan *kompensera för brister*. De bris-

ter som beskrivs kan framförallt förstås som brister i skolan och/eller i hemmet. När det gäller skolan handlar det exempelvis om att barn kan få mer tid på sig i fritidshemmet att lära sig saker och att det inte finns samma tidsstress som i skolan. Möjligheten för fritidshemmet att vara en kompenserande eller kompletterande verksamhet ser olika ut utifrån hur enskilda kommuner bestämt reglerna för barns tillträde till fritidshem, till exempel vid föräldraledigheter eller gällande barn till arbetsökande föräldrar. Det lärande som sker på fritidshem är med andra ord inte något som kommer alla barn till del. I samtal med pedagoger kommer denna förutsättning på tal och vad det i förlängningen kan innebära för enskilda barn, såsom utsatthet och avsaknad av socialt sammanhang:

Och här blir man ju på ett sätt ganska utsatt eller vad man ska kalla det om man har en föräldraledig förälder under ett år, ett och ett halvt eller så för att man kanske är den enda i sin årskull på 50–55 barn som får hem klockan tolv. Och då har ju egentligen bara halva dagen gått för de här barnen att ensamma gå hem och de känner sig utanför och det ges det ju uttryck för ibland också. Jag förstår de föräldrar som desperat söker dispens för att få ha sina barn på fritids. Och barnen själva uttrycker att "jag får aldrig vara med".

På ett av de deltagande fritidshemmen har på försök utvecklats ett så kallat Skolfritids, vilket innebär att alla barn får några timmar fritidshemsverksamhet. På fritidshemmet där Skolfritidsförsöket äger rum går många barn som har ett annat modersmål än svenska, vilket är den främsta anledningen till att försöket kommit till stånd. På Skolfritids är aktiviteterna framförallt inriktade

mot träning i svenska språket på olika sätt. Pedagogerna framhåller vikten av att alla barn får möjlighet till fritidshemsverksamhet och ser också att de kan stödja skolans kunskapsuppdrag på olika sätt. Ett sätt kan vara att erbjuda hjälp med läxorna:

Att vi vill erbjuda eftersom det är många barn som inte gör sina läxor hemma och det är det. Det behövs.

På det fritidshemmet har de på ett organiserat sätt erbjudit barn möjlighet att göra läxor främst utifrån att de upplever att föräldrarna kan ha svårt att hjälpa barnen. I fallet med läxhjälp är tanken att fritidshemmet ska hjälpa till och vara ett komplement till skolan:

Det handlar för om språk, föräldrarna kan inte svenska språket (nej) och vi vill från skolans sida hjälpa till så att dom, alltså att barnen ska nå sitt mål.

Pedagogerna framhåller fritidshemmets vikt som lärandemiljö men betonar samtidigt att fritidshemmets verksamhet inte ska bli för "skollikt" då det är just fritidshemmets möjlighet till informellt lärande som kan vara nyckeln till att ett barn tillägnar sig en kunskap. I detta ligger också värnande av det fritidspedagogiska och att barn har möjlighet att styra över vad de vill göra. På fritidshemmet kan barn få visa att de har specifika kompetenser och intressen och kan utifrån det även ges speciella uppgifter:

Jag har en pojke i min grupp som hade ja olika bekymmer men jag gjorde så att nu när vi har samling så att han fick ett uppdrag, (---) vad vill du göra? Jag vill vara mattelärare sa han. Han tycker om matte och tog det på allvar.

Kompensationstanken i relation till hemmen är speciellt tydlig på skolor där pedagogerna upplever att de har barn som behöver stöd av olika slag:

Vi ska kompensera hemmen om det finns, om vi har elever som har behov att få lite extra från oss som de inte får hemma. Det kan vara en smörgås men det kan också vara större än så.

Fritidshemmet – en "wow-upplevelse"

Fritidshemmets kompensatoriska tanke beskrivs också i termer av att stimulera till utvidgade aktivitets- och erfarenhetsrepertoarer. Fritidshemmet ses vara en plats som både ska stimulera barn till nya aktiviteter (speciellt barn som pedagogerna exempelvis uppfattar spelar dataspel, eller endast vill ägna sig åt fri lek). Att erbjuda möjligheter till nya erfarenhets- och aktivitetsrepertoarer motiveras utifrån övning av färdigheter av olika slag, såväl motoriska som kognitiva. Fritidshemmet som kompensatorisk verksamhet kan också, idealt sett, vara en plats där man kan tillmötesgå situationella och spontana önskemål från barn:

Omvärldsorientering att de får pröva nya saker. Att man kanske gör aktiviteter som man kanske inte är så van vid. Att man får öva färdigheter kanske lite mer praktiskt än vad skolan hinner med. Med att baka eller kanske så där. (---) Det var väl också att prova, att man kan göra saker så att barnen kan säga till exempel där jag jobbade att gud vad kul det skulle vara att gå till badhuset och då kan jag säga att det kan vi göra och då tycker de att det är wow det är jättekul vi kan det att det liksom är en stor grej.

När fritidshemmets verksamhet diskuteras och jämförs med skolan är det ofta som diskussionen utgår från de skillnader som finns mellan skola och fritidshem utifrån en tolkning av barns perspektiv. Skolan förknippas med det formella och formaliserade, medan fritidshemmet snarare beskrivs som informellt och som en verksamhet som ger utrymme för friare val, spontanitet, nya erfarenheter och ett socialt sammanhang. Att fritidshemmet är annat än skola – roligare, friare, mer stimulerande – är också en källa till att skapa yrkesidentiteter, och fritidshemskulturer. Att barn föredrar fritidshem blir också en bekräftelse på såväl yrkesidentiteter som fritidshemskulturer:

Ja men det är ju som när man är. Då är ju jag lite egoistisk men det är ju när barnen säger att det är mycket roligare att gå på fritids än att vara i skolan och då har de nåt argument att här får man göra. Här kan man spela spel med fröken för här är ju de det viktigaste. Barnen är ju det viktigaste.

Diskussion

Det finns andra studier som kommit fram till likartade resultat, när det gäller pedagogers uppfattningar om yrkesroller, samverkan med andra yrkeskategorier i skolan och en påfrestande arbetssituation på grund av yttre faktorer (strukturella villkor). Studiens resultat angående pedagogernas svårigheter att komma samman och prata fritidshem stämmer exempelvis väl överens med Anderssons (2013) studie där de deltagande pedagogerna beskrev avsaknad av forum för fritidspedagogiska diskussioner och kollegiala samtal. Calanders (1999) studie visade att då fritidspedagogerna kom in i skolan fick många en assistentposition i förhål-

lande till lärare, vilket också innebar en otydlighet gällande handlingsutrymme, vilket framstår som en situation som fortfarande kvarstår. Haglund (2004) beskriver det som att de intog en underordnad position. Andersson (2013) har i sin studie intervjuat fritidspedagoger som beskriver förändringen på fritidshemmet, vilket handlar om yttre faktorer som ökade barngrupper men även breddade ansvarsområden att de ska ta större del i skolans verksamhet. Studiens resultat visar en förnyad aktualitet i behovet av att formulera och beskriva fritidshemmets roll och position i utbildningssystemet. Särskilt utmärkande i studiens resultat är den starka emfas som tillskrivs yrkesidentiteter i relation till fritidspedagogik och fritidshem. Det som efterfrågas är i linje med Fine (1995; 2010) där en tydligare gruppkultur som innefattar såväl gemensam syn på pedagogiska arbetsformer som gemensamma värden. Tematikerna i resultatet visar vikten av att beskriva, identifiera och synliggöra fritidshemmets pedagogiska uppdrag.

Det som är specifikt i vår studie är att reflektionsmöten genomfördes under en längre period och i syfte att diskussionerna skulle utmynna i konkreta handlingsplaner för utvecklingsprojekt. Det innebar att pedagogerna gjorde bedömningar om vad som var möjligt att genomföra och prioriteringar av vad som ansågs vara viktigast att arbeta med. Reflektionsmöten innebar successiva konkretiseringar av visioner och idéer som skulle omsättas i praktiker. Som vi nämnde tidigare valde samtliga fritidshem att arbeta vidare med utveckling av fritidshemmets inre arbete. Detta ansågs som viktigt för synliggörande av de specifika kompetenser som finns bland pedagogerna, samt synliggörande av fritidspedagogik som särskilt arbetssätt och förhållningssätt till barn till skillnad från skolans pedagogik. De utveck-

lingsprojekt som startades upp hade fokus på nya pedagogiska arbetsformer där barns intressen och delaktighet var viktiga utgångspunkter. En viktig vägledande tanke hos alla deltagare var vikten av gemensamt förhållningssätt i relation till barn och engagemang i utvecklingsarbete. Diskussioner handlade i stor utsträckning om vad som är fritidshemmets kärna, vilka värden som var viktiga, och hur de mål som prioriterades i utvecklingsarbetet skulle bli gemensamma för alla, såväl barn som pedagoger. Reflektionsmöten kan alltså ses som ett steg i ett medvetet skapande av fritidshemskultur. De utvecklingsprojekt som startades upp och som vi nu följer upp är att omsätta dessa idéer och förhållningssätt i praktiker. Kultur- och identitetsskapande blev också tydligt i diskussioner om gränsdragningar mot skolans pedagogiska arbetsformer och i relation till andra yrkesroller. Även om förstärkt vi-känsla var något som pedagogerna i fritidshem ville arbeta för var det påtagligt att känsla av tillhörighet var uttalad i relation till fritidshem medan tillhörighet i skola uttrycktes som vagt, och svagt. I reflektioner över fritidshemmet som det var tidigare och fritidshemmet som det är i dag framkommer också en kontinuitet i tillhörighet till fritidshemmet som särskilt pedagogiskt arena och behov att skapa ny fritidshemskultur och starkare tillhörigheter i tid av förändring.

Att kultur- och identitetsskapande har blivit viktigt i fritidshem kan bero på de relativt omfattande reformer som vi diskuterat tidigare i artikeln. Fritidshemmets verksamhet ska uppfylla de mål som stakats ut för den i läroplanen och det upplevs som viktigt att skapa arbetsformer där målen blir synliga såväl utåt som inåt. Yrkesrollen för lärare i fritidshem har blivit otydlig, inte minst i relation till skolan. Den maktobalans som nu finns mellan lärare i skolan och lä-

rare i fritidshem är uttalat. Det är lärare i skolan som påtagligt har ett tolkningsföretade när det gäller vad lärare i fritidshem ska göra inom ramen för den skollagda delen av arbetstid. Att medvetet arbeta för utveckling, för att synliggöra pedagogiska arbetsformer och innehåll, är ett sätt att skapa legitimitet både utåt och inåt, men det är också att skapa tydligare yrkesidentiteter i relation till andra lärarkategorier.

Vår analys här bygger på en begränsad del av det totala materialet som vi har samlat in inom ramen för projektet. I denna ana-

lys har vi endast använt oss av inspelningar av mötesdiskussioner, vilket är en begränsning i relation till att förstå fritidshemskulturer och identiteter. Vi har i den här analysen lyft fram sådana mönster som finns i materialet oavsett i vilken skola och fritidshem pedagogerna arbetar. En fördjupad analys utifrån observationer på fritidshemmen kommer att kunna belysa kultur- och identitetsskapande i fritidshemmets vardag, vilket också kan betyda att vi kan särskilja olika typer av subkulturer mellan olika fritidshem.

Referenser

- Abawi, L. 2013. School meaning systems: The symbiotic nature of culture and 'language -in-use'. *Improving Schools* 16: 89–106.
- Alexander, J. 2006. *The Civil Sphere*. New York: Oxford University Press.
- Andersson, B. 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet.
- Calander, F. 1999. *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagoger och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala universitet.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory – A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Colnerud, G. och Granström, K. 2011. *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS förlag.
- DiMaggio, P.J. och Powell, W.W. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147–160.
- Emirbayer, M. och D.W. Maynard. 2011. Pragmatism and ethnomethodology. *Qualitative Sociology* 34: 221–261.
- Evaldsson, A-C. och Arsand, T. 2011. Den fria lekens möjligheter och begränsningar. Barns kompetenser i vardaglig fritidshemspraktik. I: A. Klerfelt och B. Haglund, red. *Fritidspedagogik*. Stockholm: Liber.
- Evans, J. M., Treviño, L.K och Weaver, G.K, 2006. Who's in the ethics driver's seat? Factors influencing ethics in the MBA curriculum. *Academy of Management Learning & Education* 5: 278–293.
- Fine, G.A. 1995. Public narration and group culture: discerning discourse in social movements. I: H. Johnston and B. Klandermans, red. *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Fine, G. A. 2010. The sociology of the local: Action and its publics. *Sociological Theory* 28: 355–376.
- Gustavsen, B .2001. Theory and practice: The mediating discourse. I: P. Reason och H. Bradbury, red. *Handbook of Action Research*. Sage: Thousand Oaks: 17–26.
- Haglund, B. 2004. *Traditioner i möte: en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, Göteborg.
- Haglund, B. 2009. Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid afterschool-programs och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14: 22–44.
- Hallett, T. 2003. Symbolic power and organizational culture. *Sociological Theory* 21: 128–149.

- Harrington, B och Fine, G.A. 2006. Where the action is: small groups and recent developments in sociological theory. *Small Group Research* 37: 4–19.
- Hemmings, A. 2012. Four Rs for urban high school reform: Re-envisioning, reculturation, restructuring, and remoralization. *Improving Schools* 15: 198–210.
- Kemmis, S. 2010. What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research* 18: 417–427.
- Kemmis, S., og R. McTaggart. 2000. Participatory action research: Communicative action in the public sphere. I: N. Denzin og Y. Lincoln, red. *Handbook of Qualitative Research*: 559–603. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social issues* 2: 34–46.
- Lgr11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Läraryrkesförbundet. 2013. *Det går inte att blunda längre – fritidshemmets villkor måste bli bättre*. Rapport Läraryrkesförbundet. Stockholm.
- Mische, A. 2009. Projects and possibilities: Researching futures in action. *Sociological Forum* 24: 694–704.
- Närvänen, A L. och Elvstrand, H. 2013. The everyday practice in after school care. Paper presenterat vid NERA the Nordic Educational Research Association at the School of Education at the University of Iceland den 7–9 mars 2013.
- Olsson, J. 1999. *Från arbete till hobby: en studie av pedagogisk filantropi i de svenska arbetsstugorna*. Linköping Studies in Arts and Science: No 198. Linköpings universitet.
- Pihlgren, A. och Rohlin, M. 2011. Det "fria" barnet. I: A. Klerfelt och B. Haglund, red. *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*: 14–41. Liber.
- Postholm, B. 2011. Teachers' learning in a research and development work project. *Educational Action Research* 19:2: 231–244.
- Rohlin, M. 2011. Fritidspedagogik och lärande. I: A. S Pihlgren, red. *Fritidshemmet*: 115–142. Studentlitteratur. Lund.
- Rubinstein, D. 2001. *Structure, Culture, Agency: Towards a Truly Multidimensional Society*. London: Sage.
- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skolverket, 2007. *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, 2012. *Fritidshemmet – i lärande samspel med skolan. Forskning för skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, 2013. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/fritidshem>. Hämtat 2013-11-26.
- Stolte, J.F., Fine G. A. och Cook, K.S. 2001. Sociological miniaturism: Seeing the big through the small in social psychology. *Annual Review of Sociology* 27: 387–413.
- Stringer, E.T. 2007. *Action Research*. (3. ed.) Los Angeles: Sage.
- Tsolodis, G. 2006. Strategic encounters: Choosing school subcultures that facilitate imagined futures. *British Journal of Sociology of Education* 27: 603–616.
- Vetenskapsrådet, 2013. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Anna Liisa Närvänen, Institutionen för samhällsstudier, Linnéuniversitetet, SE-351 95 Växjö, Sverige
E-mail: anna-liisa.narvanen@liu.se, eller annaliisa.narvanen@lnu.se

Helene Elvstrand, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet, SE-601 74 Norrköping, Sverige
E-mail: helene.elvstrand@liu.se