

”Men dom flesta har en liknande situation”

Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar

Björn Haglund

Sammanfattning

Artikeln har en narrativ form och baseras på empiri från en etnografiinspirerad studie på ett svenskt fritidshem och fokuserar på hur Ann, den lärare som ansvarar för fritidshemmets verksamhet, försöker att bygga upp och driva verksamheten. Hon, liksom de statliga styrdokument hon försöker att utgå ifrån, har höga ambitioner med verksamheten men de förutsättningar skolan erbjuder för att bedriva kvalitativt hög verksamhet är bristfälliga. Hög personalomsättning i kombination med personal utan utbildning och brister i planeringstiden blir hinder både för Anns ambitionsnivå och fritidshemmets möjligheter att fungera som en plats för utbildning och lärande och på så vis motsvara styrdokumentens skrivningar.

”But most of us have a similar situation”

A narrative about lacking staff resources and limited expectations

Abstract

The article has a narrative design and is based on empirical data from an ethnography inspired study at a Swedish leisure-time centre. The study is focused on how Ann, the teacher that is responsible for the activities at the leisure-time centre, tries to structure and run the everyday practice. She, just as the governmental steering documents from where she takes her point of departure, has high ambitions with the activity. The conditions for managing high qualitative activities offered by the school are, however, inadequate. High staff turnover in combination with staff without relevant training and insufficient opportunities for planning the work becomes obstacles for both Ann's ambitions and the leisure-time centre's opportunities to function as a place for education and learning and in that way meet the content of the steering documents.

Inledning

Fritidshem är institutioner vars funktion är att komplettera utbildningen i förskoleklassen och grundskolan genom att planera och erbjuda barn, 6–12 år, pedagogiska aktiviteter före och efter skolan. När fritids-

pedagogutbildningen, som riktade sig till blivande personal på fritidshem, startade under 1960-talet kom den då redan etablerade förskolläraryrket att stå som förebild (Johansson 1986). Vid denna tidpunkt sågs fritidshemmets verksamhet framför allt som en del av svensk so-

cial- och familjepolitik där barnen erbjöds omsorgen unders och aktiviteter medan föräldrarna arbetade eller studerade. Fritidshemmet har under en längre period dock närmast sig skolans verksamhet såväl organisatoriskt som fysiskt. De politiska intentionerna med dessa förändringar utgick dels från ekonomiska samordningsvinster och dels från pedagogiska utgångspunkter som hävdade att skolan och fritidshemsverksamheten skulle integreras eftersom detta sågs som positivt för såväl barn, föräldrar och personal (Andersson 2010; Flising 1995; Gustafsson 2003). Forskningen som fokuserade integrationen av skola och fritidshem och mötet mellan fritidshemmets huvudsakliga personalgrupp, fritidspedagoger, och skolans lärare uppmärksammade dock att fritidshemmets personal ofta gavs eller utarbetade en underordnad roll i förhållande till skolans lärare (Calander 1997, 1999; Hansen 1999).

I linje med den beskrivna utvecklingen har såväl styrdokument riktade till fritidshem som utbildningen riktad till arbete på fritidshem förändrats under de senaste tio åren. Några av de förändringar som genomförts angående styrdokumentens innehåll riktas dels till hur skrivningarna rörande verksamhetens innehåll förändrats (Skolverket 2014) och av att fritidshemmet har getts ett nytt och eget kapitel i läroplanen LGR 11 (Skolverket 2018).¹ Förändringarna i de allmänna råden och läroplanen härrör från hur fritidshemmet beskrivs i skollagen (SFS 2010:800). Enligt Skollagen ska innehållet i fritidshemmets verksamhet betraktas som en utbildning som utgår från en helhetssyn på den enskilde eleven och elevens behov. Beskrivningen av fritidshemmet som en plats för *utbildning* och *lärande* samt benämningen av fritidshemmets barn som *elever* innebär ett nytt sätt gestalta verksamheten. Detta kan betraktas som en of-

ficiell diskursiv förändring av språkbruket riktad till fritidshem (jfr Haglund 2016) och på så vis en statlig styrningsteknologi som utförs i syfte att förändra eller betona vissa delar i verksamheten (jfr Miller och Rose 2008). Det förändrade officiella språkbruket har följaktligen inverkat på efterföljande styrdokuments språkbruk och begreppen utbildning, lärande och elever är nu etablerade i såväl skolverkets allmänna råd som i läroplanen LGR11 i samband med fritidshemmets uppdrag. Denna utveckling anknyter till den beskrivning som görs av Rohlin (2001) som hävdar att verksamheten övergått från en socialpedagogisk tradition till en utbildningspedagogisk tradition. Fritidshem involverar idag mer än 470 000 barn, vilket motsvarar ungefär 84 % av alla svenska 6–9-åringar (Skolverket 2017a) och bör därför ses som betydelsefulla även med avseende på antalet barn som berörs av verksamheten.

Även om de nyare styrdokumentet lyfter fram fritidshem som en viktig del i skolsystemet antyder såväl Skolinspektionen (2010, 2018) som tillgänglig statistik att det föreligger en viss problematik beträffande möjligheterna att utföra det förändrade uppdraget (jfr Skolverket 2017a, 2017b). Antalet fritidshem har sedan 2005 minskat med åtta procent medan antalet elever har ökat med 43 procent. Samtidigt har antalet anställda ökat med 21 procent vilket innebär att antalet fritidshem minskat samtidigt som antalet elever i de fritidshem som finns kvar ökat markant. Antalet personal har också ökat men inte i paritet med antalet elever (Skolverket 2017a).² I någon mening avspeglas dessa kvalitetsmässiga förändringar även då fritidshemsverksamheten jämförs med motsvarande institutioner i andra länder. Personalens utbildningsmässiga kvalifikationer beskrivs som höga medan storleken på barngrup-

perna är klart över genomsnittet i de 33 länder som undersökts av Plantenga och Remery (2013). Även antalet barn/personal betraktas i jämförelse med de övriga länderna som högt varför detta medför att Sverige hamnar på en medelnivå av de länder vars kvalitet jämfördes.³

Avsikten med denna artikel är att komplettera befintlig statistik med en etnografiskt inspirerad studie som mer i detalj kan ge en vardagsbeskrivning av verksamhetens villkor. På så vis kan det vardagliga arbetet på *ett* fritidshem problematiseras och ge en personlig upplevelse av hur arbetet där, yrkesidentiteten och de krav och möjligheter som hanteras för att leva upp till styrdokumentens riktlinjer upplevs.

Tidigare forskning riktad till fritidshemmet

När Johansson (1984) analyserar fritidshemmens vardagspraktik beskrivs denna som en variation av fri lek och olika strukturerade aktiviteter. Några av de aktiviteter som beskrivs är pyssel, idrottsaktiviteter, samlingar, mellanmål och olika sällskapsspel. Även senare forskning (Haglund 2016; Saar 2014; Saar, Löfdahl och Hjalmarsson 2012) beskriver ett likartat innehåll men även hur förändringar av fritidshemmets styrning och anknytningen till utbildningsarenan (Andersson 2010; Hjalmarsson 2013; Lager 2018) samt hur förändrade förutsättningar för att utföra arbetet (Andersson 2013; Andishmand 2017; Boström, Hörnell och Frykland 2015; Haglund 2015) inverkar på hur personalen betraktar och utför verksamhetens innehåll.

Förändringar i styrningen av verksamheten kan kopplas till införandet av en resultatorienterad New Public Management kultur där personal på fritidshem förväntas genomföra utvärderingar av verksamheten

på ett tydligare sätt än tidigare (Andersson 2013). Andersson (2010) beskriver hur fritidshemspersonal resonerar kring användningen av bedömningar i sin verksamhet. De bedömningar som genomförs riktar sig i första hand till att bedöma barns sociala kompetenser, harmonin i gruppen samt barns deltagande i grupper. Bedömningarna genomförs i hög utsträckning informellt i samband med att de iakttar verksamheten. Samtidigt hävdar Andersson att de undersökta fritidspedagogerna inte är helt positiva till bedömningar vilket kan bero på att de likställer bedömningar med den kunskapskontroll som bedrivs i skolan. Hjalmarsson (2013) beskriver betoningen av utvärderingar som att dessa ses som verktyg för att säkerställa och höja kvaliteten i verksamheten och därmed undstryka personalens professionella hållning. Lager (2018) beskriver hur systematisk kvalitetsutveckling introduceras i fritidshem och argumenterar för att skolans individualiserade kvalitetsdiskurs då delvis förändras och ges inslag av traditionellt socialpedagogiska inslag.

Såväl Andersson (2013), Andishmand (2017), Haglund (2015) som Boström, Hörnell och Frykland (2015) beskriver de förutsättningar fritidshemmets personal har för att genomföra sitt arbete. Andersson hävdar att Skoldepartementets övertagande av huvudmannaskapet, den förändrade styrningen samt otillräckliga resurser för att genomföra verksamheten åstadkommer problem beträffande att utföra arbetet på samma sätt som tidigare. Hon betraktar detta som att de förutsättningar fritidshemspersonalen har för att genomföra sitt uppdrag står i konflikt med deras ambitioner att upprätthålla en yrkesidentitet och ett arbetssätt som fokuserar på nära relationer till de barn som ingår i verksamheten. De kan inte heller påverka

arbetets förutsättningar med avseende på barngruppens storlek. Den undersökta fritidshemspersonalen framför det som problematiskt att leva upp till de krav som ställs på verksamheten och att de krav som ställs inte står i paritet till de resurser och förutsättningar de ges för att genomföra sitt arbete. Andishmand (2017) beskriver hur förutsättningarna för fritidshemmets arbete förändrats men då främst som en följd av mer övergripande samhällsförändringar i form av skolvalsreformer, ökade klyftor mellan människor och bostadssegregation. Förändringarna innebär att verksamheterna på fritidshem brister i form av att barn, beroende av det område där fritidshemmet är beläget, möter olika praktiker och innehåll och därför bidrar inte de undersökta fritidshemmen till att erbjuda barn en likvärdig utbildning. Bristen på likvärdighet med betoning på lärandemiljö uppmärksammas även av Boström, Hörnell och Frykland (2015). De hävdar att lärandemiljön varierar mellan att betraktas som extremt dålig till att fungera bra. En del i personalens upplevelser av en problematisk lärandemiljö på fritidshemmen grundade sig på:

/.../ large groups of children are in cramped spaces with too few staff, making the learning environment worse and difficult to develop. With the larger number of children's groups, it is difficult to meet all the children's needs. Some experience a stressful learning environment with a high noise level. Another aspect that hinders the learning environment is focused on the increasingly reduced planning time (s. 14).

Även studien av Haglund (2015) beskriver en praktik där elevgruppen betraktas som stor av personalen vilket visar sig i form

av upprepade närvarokontroller och en upplevelse av svårigheter att möta alla elevernas behov. Sammantaget visar den redovisade forskningen en verksamhet som förändrats med avseende på en ökad anknytning till skolan och dessutom att förutsättningarna för att fullgöra sitt pedagogiska uppdrag möter svåra hinder.

Metodologiska och teoretiska utgångspunkter

Studiens empiriska underlag från fritidshemmet Blåhaken är en etnografiinspirerad studie baserat på vad Gubrium och Holstein (2009) betecknar som narrativ etnografi. Bold (2012) beskriver narrativ som berättelser som innefattar en rad händelser som involverar en person eller ett föremål vid en specifik tidpunkt. Ett specifikt narrativ kan både utgå från en persons egen berättelse och enbart handla om den personens livsöden men även avse att problematisera mer övergripande sociala strukturer.

Stories may be fully formed by the participant then analysed by the researcher, or take the form of snippets of data that are "storied" by the researcher. The inquiry may focus on the experiences of the individual, or seek to illuminate larger scale social narratives. The wide variety of approaches are flexible and highly contextualized, meaning the researcher must make decisions about which approach is most suited to the specified study undertaken (Dwyer och emerald 2017: 1–2).

Polkinghorne (1995) kallar denna process, att knyta ihop olika händelser och handlingar och integrera dessa till en helhet, för en narrativ konfiguration. I denna konfiguration används en tematisk röd tråd där

olika händelser beskrivs och utnyttjas som en utvecklande rörelse i riktning mot ett avslut. "The thematic thread is called the plot, and the plot's integrating operation is called emplotment. When happenings are configured or emplotted, they take on narrative meaning." (s. 5) Den narrativa mening som Polkinghorne hänvisar till innebär att det narrativ som skapats kan förstås och ges en innebörd utifrån de händelser som skett i den specifika kontexten.

När Gubrium och Holstein (2009) introducerar uttrycket narrativ etnografi innebär det, enligt dem, att observationer av vardagslivet, studier av muntlig interaktion samt intervjuer är viktiga inslag vilket ofta också präglar etnografiskt inspirerat fältarbete (jfr Bold 2012; Hammersley och Atkinson 2007; Walford 2008). Gubrium och Holstein (2009) utvecklar sin ståndpunkt genom att hävda att även om muntligt berättande och intervjuer i sig är betydelsefulla så fördjupas förståelsen för den kontext där händelsen/erna utspelar sig genom vardagslivsbeskrivningar.

- Den undersökta fritidshemspersonalen framför det som problematiskt att leva upp till de krav som ställs på verksamheten och att de krav som ställs inte står i paritet till de resurser och förutsättningar de ges för att genomföra sitt arbete.

Ett narrativ är även beroende av händelser och strukturer som utspelar sig på olika nivåer bortanför själva platsen för narrativet. Barkhuizen (2008) hävdar att narrativa undersökningar är kontextualiserade och att det är viktigt att olika nivåer av denna sammanlänkade kontext synliggörs. De berättelser som synliggörs via enskilda personers narrativ är sammanlänkade med andra berättelser som, även om dessa

berättelser skapas vid mer fysiskt avlägsna platser, konstrueras tillsammans med den enskilda personens berättelse. Barkhuizen delar därför upp narrativ som: berättelse – en specifik individs berättelse, Berättelse – en vidare kontext bortanför den enskilda personen vilket exempelvis kan innebära skolan som sådan, samt BERÄTTELSE – den bredare socio-politiska kontexten där grunderna för arbetet skapas.

För att skapa en djupare teoretisk förankring för narrativet har detta analyserats utifrån struktureringsteoretiska begrepp (Giddens 1979, 1984). Struktureringsteorin utgår från att aktörers förmåga att handla inte är helt begränsade av samhällsstrukturen. Inte heller kan aktörer handla helt obehindrat. Giddens hävdar att aktörers handlingar och de strukturer de verkar inom står i en dialektisk relation och därmed förutsätter varandra. På så vis kan de existerande strukturerna i ett socialt system, som exempelvis fritidshemmet Blåhaken, ses som bestående av både hindrande och möjliggörande regler och resurser. Regler innebär utifrån struktureringsteorin dels rättigheter och skyldigheter, oskrivna normer för hur aktörer förväntas handla och agera i sin interaktion med andra aktörer inom ett specifikt socialt system. Dels innefattar regler även meningsbärande koder vilket innebär hur aktörer rent språkligt beskriver grunderna för den sociala praktikens genomförande (Giddens 1979). Resurser betraktas som potentiella handlingsmöjligheter, en transformativ kapacitet, som kan användas i syfte att utöva makt gentemot andra aktörer (auktorisering resurser) eller i förhållande till att bestämma över materiel eller de lokaler som finns till förfogande (allokativa resurser). Hur maktutövningen i interaktionen mellan olika aktörer ser ut är beroende av vilka resurser som används

och vilka sanktioner aktörerna använder sig av i de positioner de intar och/eller tilldelas (Giddens 1979).

- Även om barnen har olika etnicitet så föreligger, enligt Ann, inga språkliga problem då barnen pratar god svenska.

Det praktiska fältarbetet har i denna studie i huvudsak inneburit observationer, två till tre eftermiddagar i veckan, av fritidshemmet Blåhakens eftermiddagsverksamhet under fem veckor. I samband med observationerna under fältarbetet gjordes även fältanteckningar och informella samtal med personal och elever på fritidshemmet. Innan fältstudierna startade gjordes två inledande besök för att träffa fritidshemspersonal och efter fältstudierna genomfördes även en intervju. Den person som intervjuades var Ann, utbildad lärare för fritidshem, och som också blev den person på Blåhaken som narrativet kom att knytas kring. Det etnografiskt inspirerade fältarbetet (jfr Hammersley och Atkinson 2007) avsåg att studera hur personalen arbetade och vad i arbetet som prioriterades och betonades. Observationer, mailväxling, informella samtal och fältanteckningar avsåg därför att beskriva händelser, interaktion och rutiner i den vardagliga verksamheten och på så vis dels beskriva Blåhakens sociala praktik (jfr Atkinson 2001; Gubrium och Holstein 2009) och dels få ett underlag för narrativ mening (Polkinghorne 1995). Den inspelade intervjun syftade till att komplettera observationerna och fältanteckningarna och på så vis även fördjupa förståelsen av de aktiviteter som genomfördes. Intervjufrågorna syftade därför att fungera som underlag för ett narrativ där de specifika förutsättningarna för Blåhakens verksamhet lyftes fram samtidigt som frågorna avsåg att belysa de ställ-

ningstaganden som personalen gjorde för att bedriva ett, utifrån deras perspektiv, bra pedagogiskt arbete.

Analyserna av det empiriska materialet utgick från fältanteckningarna vilka genomlästes upprepade gånger i syfte att hitta mönster i form av narrativa teman. På samma sätt genomfördes analysen av den inspelade och därefter transkriberade intervjun. Därpå integrerades fältanteckningarna, intervjumaterialet, teori samt övrig litteratur i ett gemensamt narrativ. Därefter, i ett andra analyssteg, problematiserades narrativet utifrån Barkhuizens (2008) beskrivningsnivåer för att tydliggöra vilka normer, regler och resurser som användes och som sågs som möjliga att användas på respektive beskrivningsnivå då Blåhakens vardagsliv strukturerades. I arbetet med att hitta narrativa teman, skapandet av den narrativa konfiguration (Polkinghorne 1995), fungerade jag som forskare som medkonstruktör i det narrativ som skapades. Ann, läraren på fritidshemmet, tog del av narrativet och kunde kommentera, ifrågasätta och ytterligare belysa berättelsen om hennes arbete på Blåhaken.

Tillträde till fältet och fritidshemmet Blåhaken

Via en kommunal samordnare gavs möjlighet att ge information och beskrivning av studien inför ett lokalt nätverk riktat till fritidshemsverksamhet. En fritidshemsavdelning, via Ann på Blåhaken, svarade snabbt på frågan om att delta i den presenterade studien. Då det fanns goda kommunikationer till fritidshemmet och Ann hade adekvat utbildning sågs Blåhaken som en bra plats att bedriva fältstudier. De första kontakterna skedde via mail och strax innan sommarsemestern gjordes ett kort besök där studiens syfte presenterades för Ann. Hon berättar då att hon arbetat som lärare med

inriktning mot fritidshem i sju år och här på Trastskolan i fyra år. Ann beskriver området där skolan ligger som relativt nybyggt och att antalet elever på Trastskolan har ökat sedan skolan öppnades. Många högutbildade bor i området och många av invånarna har flyttat hit från olika håll i världen. Även om barnen har olika etnicitet så föreligger, enligt Ann, inga språkliga problem då barnen pratar god svenska. Fritidshemmet är en avdelning för 6–7-åringar där hon, samt en kollega som skulle börja sin tjänst efter sommaren, skulle flytta in i nya lokaler efter sommarsemestern. Sammantaget deltar 41 barn i Blåhakens fritidshemsverksamhet, 21 av dem är 6 år och 20 är 7 år. Förutom Ann och hennes blivande kollega i fritidshemsverksamheten arbetar även Susanne som är förskollärare i förskoleklassen och klassläraren för årskurs 1, Rose, på Blåhaken. De deltar dock sällan i fritidshemmets eftermiddagsverksamhet. Förutom Blåhaken finns ytterligare fyra fritidshem på Trastskolan och sammantaget går cirka 320 barn på skolan.

Ann delade ut ett informationsblad om fältarbetet och den föreliggande studien till eleverna på fritidshemmet som de ombads att ta med hem och visa sina föräldrar. För att ytterligare säkerställa att informationen till föräldrarna gick fram så lades denna information även ut på skolans digitala plattform.

En månad innan studien på Blåhaken tar sin början meddelade Ann att förutsättningarna för fritidshemsarbetet förändrats. "För en liten stund sedan fick jag reda på att jag kommer få byta kollega på måndag. Har vi tur får jag en ny kollega snabbt, men risken är stor att det dröjer" skrev hon i ett mail. Ann ville att studien skulle genomföras ändå och motiverade det genom att skriva att

[D]et blir ju en del av verkligheten såsom den är. Det är långt ifrån den optimala verkligheten, men när har vi den? Troligtvis har jag en student när du kommer och jag tänker mig att det ger en extra dimension på flera håll... (mail skickat 160906).

Senare beskrev Ann att hon drev arbetet med avdelningens fritidshemsverksamhet själv men att hon hade god hjälp av sina lärarkollegor Susanna och Rose. Hon berättade att den person som skulle ha fungerat som hennes arbetskamrat i fritidsverksamheten lyfts bort från avdelningen efter att ha jobbat där några veckor. Skolledningen bedömde att den personen, som innehade ett vikariat, behövdes bättre på annat håll i verksamheten. Under en månads tid hade därför flera andra vikarier arbetat på Blåhaken under kortare perioder. Ann upplevde att personalsituationen var osäker och sa att hon inte vågat börja använda sig av olika fasta aktiviteter i verksamheten. I annat fall hade hon velat utnyttja gymnastiksalen eftersom den var ledig under eftermiddagarna på måndagar. Just nu hette Anns arbetskamrat Eva och det var tänkt att hon skulle vikariera på Blåhaken ytterligare ett par veckor.

Ann, Eva och lärarstudenten Elisabeth brukade planera tillsammans på måndagar klockan 9 men även ha en kortare avstämning på eftermiddagarna strax innan undervisningen i skolan slutade och elevernas fritidshemsverksamhet startade. Vid mitt första besök där började samlingen med att alla elever och personalen satte sig tillsammans runt en stor grön matta i ett av Blåhakens rum. Vid samlingen beskrevs vad som skulle hända under eftermiddagen och avslutades med att Elisabeth ropade upp elevernas namn, de svarade, och sedan gick de iväg för att tvätta händerna innan mellanmålet i skolans matsal.

Efter mellanmålet gick hela fritidsavdelningen ut och den här dagen var de ute på den stora skolgården. All personal som var ute på gården hade en självlysande väst med skolans namn på. Ute på gården fanns många elever från de olika avdelningarna och många vuxna i västar var också ute på gården. Vid ett senare tillfälle kommenterade jag att det verkade vara gott om personal ute tillsammans med de yngre skolbarnen. Ann höll med om det men sa också att det var flera korttidsvikarier ute och att det ofta såg bättre ut än vad det var för de yngre eleverna. Beträffande de äldre eleverna hade det åtminstone tidigare inte funnits så många lärare ute. Elisabeth gick omkring med närvarolistan och strök namnen på de elever som hämtades och/eller gick hem.

- I relationsarbetet ingår att bemöta barnen på ett respektfullt sätt och att försöka ta barns perspektiv och förstå det specifika barnets behov.

Efter rasten är det återigen samling runt gröna mattan. Det tycktes vara färre barn här nu. Ann säger att de som vill måla bilder kan gå in i ateljén. De som vill gå till förskoleklassens rum kan gå dit. Eleverna reser sig och går till de olika rummen. /.../ Flest elever, nio flickor, går till ateljén där några färglägger förtryckta motiv (Nalle Puh, Pokemon samt monster inför Halloween) och några ritar egna teckningar. Sex pojkar går till förskoleklassens rum och leker med Kappla och andra barn leker eller ritar i mindre grupper i andra rum. /.../ När eleverna börjar leka sänks ljudnivån och ett glatt sorl går igenom avdelningen. /.../ Omkring 16.30 har många barn gått. Ann ser till att allt material som

använts plockas undan och strax därefter börjar förberedelserna för att ta med de återstående eleverna till den fritidshemsavdelning som har öppet längst och som tar emot alla sena elever från de olika fritidshemsavdelningarna (fältanteckningar den 10 oktober).

Den narrativa konfigurationen: "Vi har haft en tuff start"

Den verksamhet som beskrivs under den första dagens fältstudier upprepas under studiens gång. När Ann beskriver en vanlig vecka på fritidshemmet, vid slutet av studien, säger hon:

Det vanligaste vi gör är att vi alltid har samling efter skolan. Sen går vi och äter mellanmål. På måndagar går vi till gymnasalen det är ganska nytt. Vi har gjort det två veckor nu åtminstone. Eh då har vi halva gruppen som går dit och resten är häruppe på Blåhaken och leker. Jättehärligt har det vart. Både för dom som har vart i gymnasalen och de som varit här uppe. /.../ Eh tisdagar har vi gjort lite olika. Oftast har vi varit ute någonstans först eller det är vi alltid. Och sen har vi varit uppe på Blåhaken och lekt. Onsdagar har vi med oss mellanmålet och kan vara iväg lite längre någonstans. Ähm torsdagar och fredagar går vi också ut och sedan är vi här och leker. Ibland erbjuder vi något pyssel eller så. Det där är väl också en del av det som vi håller på med att bygga upp liksom och erbjuda mer verksamhet på det viset.

Ann beskriver även att uteverksamheten skapar andra former av lek miljöer jämfört med vad som blir möjligt att leka inomhus och lek upplevs som ett viktigt inslag i verksamheten. Leken ses som viktig eftersom

"Allting får plats i lek. Det här och lära sig hur man är med varandra, hur man löser konflikter, hur man eh...turas om, fantasi, rörelse igen." Beskrivningen av lekens betydelse återfinns i tidigare forskning som beskriver fritidshemmets verksamhet (Johansson 1984; Saar, Löfdahl och Hjalmarsson 2012) och är att betrakta som en grundläggande norm för vad som ses som ett viktigt innehåll i verksamheten (jfr Giddens 1984). Att Ann lägger stor vikt vid uteverksamheten kan även åskådliggöras av att det alltid deltog extrapersonal då Blåhaken gav sig iväg från skolan på eftermiddagarna. Ann beskriver att detta beror på att uteverksamheten inte fungerar om det endast är två personal. Hon har därför begärt att få uppbackning för att kunna genomföra utflykterna. Av den anledningen kommer alltid en extra personal till Blåhaken mellan klockan 14 och 15 vilket innebär att hon har auktoritativa resurser för att kunna begära och bli tilldelad personellt stöd (jfr Giddens 1979). Förutom betoningen av lek och rörelse i verksamheten så nämner Ann även meningsbärande koder (jfr Giddens, 1984) i form av begrepp som "trygghet", "roligt" och att personalens viktigaste arbete handlar om relationsarbete (jfr Andersson 2010; Haglund 2016). I relationsarbetet ingår att bemöta barnen på ett respektfullt sätt och att försöka ta barns perspektiv och förstå det specifika barnets behov. Samtidigt vill hon utveckla barnens sociala kompetens genom att till exempel visa dem möjliga vägar kring hur olika konflikter kan lösas. När jag senare intervjuade Ann så berättar hon att hon tycker att den första delen av terminen har varit krävande både för eleverna och för henne.

Ann: Heh...fritidshemmet Blåhaken eh...jag skulle vilja säga att...Vi har haft en tuff start. Det var ju som sagt då en

helt ny barngrupp. De kände inte varann. En del utav dom har gått ihop innan eh en del fick flytta ifrån sina kompisar när vi delade, dom som gick F-klass förra året i tre grupper i år. Ähm ny personal. Vi har ju i och för sig jobbat tillsammans innan. Men sen...

Björn: Vi?

M: Ähh Rose, Susanne och jag. Alltså dom som är lärare ja. Sen har det ju bytt personal mycket på den fritidspedagogtjänsten, på den som borde ha varit min parhäst liksom. Och där har det ju blivit lugnt först nu den senaste månaden egentligen. Så att det, en tuff start skulle jag säga. Men vi är på väg mot nånting gött.

Det Ann poängterar riktar sig mot att barngruppen som sådan inte känner varandra sedan tidigare eftersom de gått i olika grupper innan de började på Blåhaken. Hon understryker att hon och personalen under själva skoldagen, Rose och Susanne, arbetar tillsammans men att eftermiddagsverksamheten på fritidshemmet varit besvärlig. Hon har fått styra mycket av den verksamheten på egen hand eftersom olika vikarier avlöst varandra. Ann hävdar att när det hela tiden kommer ny personal som inte känner till rutinerna så blir det också besvärligt för eleverna. Det är först i och med att Eva kommit och varit här ett tag som personalsituationen under fritidshemstiden stabiliserats och som hon känner en viss stadga i verksamheten eftersom "vi har börjat jobba ihop oss" vilket innebär att Eva efterhand börjar förstå de regler, i form av normer och meningsbärande koder, som Ann utgår från (jfr Giddens 1979, 1984).

Blåhaken som en del av Trastskolan

Vid studiens början, då jag hade ett informellt samtal med Eva, berättar hon att hon

har en teaterutbildning i grunden och att hon hade arbetat här i ungefär två veckor och det här var hennes första vikariejobb. Hennes vikariat skulle ta slut om drygt en månad men eftersom hon trivdes hoppades hon att vikariatet förlängdes.

När Ann beskriver bristen på utbildad fritidshemspersonal så framstår det som att övriga fritidshemsavdelningar på Trastskolan har en likartad problematik. Ann berättar att "Det är väl nån avdelning där dom är två fritidspedagoger. Men dom flesta har en liknande situation." Denna problematik är specifik för fritidshemmen.

Ann: /.../ Det har inte varit någon större omsättning på lärare i dom arbetslagen där jag har varit. Jag måste tänka om det vart någon alls...Nej, inte under året faktiskt har det inte vart det. Men här bestämde man för...det måste ha varit för 2 ½ år sedan nu att... när barnen kommer upp i 2:an så ska det bara vara en och en halv fritidspedagogtjänst per avdelning. Björn: OK.

Ann: Och då hamnade man ju i det att /.../ en halvtidare, [det] är inte så lätt att få tag på behörig personal med erfarenhet och kompetens så att ehh det har blivit det mycket att då kommer det nån som är ganska ung och oerfaren eh, kanske i och för sig brinner för det den gör och gör sitt bästa. Men man stannar kanske max ett halvår för sen kanske man börjar plugga eller göra något annat. Så där har det varit ganska mycket ruljangs.

Utifrån beskrivningen framstår det som att de personalnedskärningar som gjorts drabbat fritidshemmen på ett tydligare sätt än klassrumsverksamheten. Nedskärningarna, i form av omvandlingen av heltidstjänster till halvtidstjänster, har bidragit till att det varit svårt att locka utbildad perso-

nal till skolans fritidshem. Istället anställs ofta yngre och utbildade personer. Att personalnedskärningarna riktas mot just fritidshemsverksamheten är en anledning till att hon upplever att skolledningen inte ser fritidshemmets verksamhet som lika viktig som klassrumsverksamheten vilket är en underordning som även uppmärksammas av Andishmand (2017). Förutom att Ann upplever att fritidshemmets vikt degraderas av skolledningen i förhållande till klassrumsverksamheten så saknar hon också en tydlighet från ledningen angående hur fritidshemmets verksamhet bör se ut och hur personalen förväntas arbeta för att motsvara läroplanens innehåll (jfr Skolinspektionen 2018). Utifrån Anns perspektiv handlar detta inte enbart om fritidshemspersonalens brist på tid att planera verksamheten och att diskutera verksamhetens kvalitet utan även om en brist på styrning från skolledningens sida.

Ann: Ja. Ibland kanske det inte bara handlar om tid heller utan bara komma dit. Vad är, nu ska vi göra det här. Nu kör vi. Och där kanske också bör vara nån ledning som styr. Nu behöver ni jobba med det här. Kör! Som sätter riktningen. Björn: Eh ska ledningen fråga er vad behöver ni eller ska ledningen säga det här ska ni göra?

Ann: Både och tycker jag. Alltså systematiskt kvalitetsarbete ska man inte kunna välja. Tycker inte jag.

Björn: Men, ni har inte fått den frågan heller hur ni arbetar med det? Från ledningshåll så?

Ann: Nej inte direkt. Det är också där hur viktigt är fritids? Vad signaleras genom att fråga saker eller inte fråga saker?

Anns beskrivning antyder att fritidshemspersonalen ofta lämnas att utföra arbetet

utan att riktigt ha redskapen för att kvalitetsgranska sin verksamhet. Inte heller verkar skolans ledning ange hur arbetet bör utföras. Hon uttrycker att hon skulle vilja att ledningen ställde mer krav på fritidshemsavdelningarnas arbete som "ett sätt att visa att vi faktiskt är viktiga." Istället upplever hon att fritidshemmen och dess personal oftast placeras "ganska långt i bakgrunden" jämfört med skolans övriga utbildningsmoment. I någon mening upplever hon även att föräldrarna inte har några mer djupgående krav än att barnen är glada och verkar trivas på fritidshemmet varför det är rimligt att förmoda att, åtminstone en del, föräldrar samt skolledningen saknar mer omfattande krav och förväntningar på verksamhetens innehåll (jfr Andishmand 2017; Skolinspektionen 2018).

Även om Ann hävdar att fritidshemmets verksamhet inte prioriteras så gavs dock tillfällen att diskutera Trastskolans förutsättningar och behov. Flera i skolans personal, däribland Ann, deltog i en utbildning om positivt tänkande som riktade sig till alla personalgrupper på skolan. Anns upplevelse av bristen på kompetent personal bekräftades vid mötet då flera av deltagarna upplevde vikariebristen som stor. samtidigt hävdades det att vikariebristen inte var något som personalen och ledningen kunde göra något åt varför denna brist förlades utanför skolans auktoritativa påverkansmöjligheter (jfr Giddens 1979).

Förändrade förutsättningar för planering

Efter knappt två veckors fältarbete berättar Ann att Eva, Elisabeth och hon inte skulle kunna planera som vanligt på måndagsförmiddagarna längre. Eva hade fått reda på att hennes vikariat skulle förlängas vilket var vad hon hade hoppats men hon hade också fått veta att hon endast skulle få

ett halvtidsvikariat. Hennes vikariat skulle enbart riktas till arbete under eftermiddagarna. Det fick till följd att måndagsmorgnarnas timslånga planeringstid försvann och de var istället hänvisade till de kortare avstämningar de brukade ha på eftermiddagarna strax innan undervisningen i skolan slutade.

När jag några dagar senare satte mig på kontoret för att delta vid deras avstämning sitter Eva och Elisabeth redan där. När Ann strax därefter kommer in och sätter sig så börjar hon att berätta om utbildningen om systematisk kvalitetsutveckling hon varit på tidigare i veckan. Ann beskriver att det egentligen inte är något nytt men en bra påminnelse om vad som är möjligt att göra. "Det går ju att göra enkäter i början och slutet på terminen och likaså går det att skapa sociogram. Jag blev aspeppad! Vi behöver tid för att prata med varandra." /.../ Hon vänder sig sedan till Eva och säger att hon skulle behöva läsa in sig på styrdokumentet. Eva frågar om det finns några här. "Jajamen" säger Ann som går fram till kopian och kopierar läroplanskapitlet riktat till fritidshem åt Eva. De tjugo minuter de har till förfogande för att planera tillsammans går fort. Det ges inte tid att gå på djupet i diskussionerna eller att planera på längre sikt. Det som diskuteras handlar framförallt om vad som ska hända under eftermiddagen (fältanteckningar den 27 oktober).

När jag senare intervjuar Ann frågar jag henne om hur hon upplever möjligheterna att rent praktiskt kunna uppfylla det som står i styrdokumentet.

Ann: Ja alltså ser vi t.ex. då till vilken personal vi har så, Eva har ingen kunskap i

styrdokumenten än. Jag har bett henne nu på hennes planeringstid läsa igenom så att hon åtminstone har ett hum men bara där liksom att all personal inte har kunskap om vad det är vi förväntas göra det är ju en stor brist skulle jag säga. /.../ Eh jag tycker att det är alldeles för lite att va två som vi ofta är. Det kommer ju in nån en liten stund. Men att va två på en barngrupp på 41. Alltså som vi stod här i början liksom det var en konflikt här det var en konflikt där. Nån som hade gjort i byxorna och nån förälder som kom och nån som bara ville ha en kram. Nä det duger inte att bara va två på en barngrupp då när dom är så här små. Eh så jag skulle vilja säga det inte är, det är inte dom sämsta förutsättningarna man kan ha men dom är inte heller dom bästa förutsättningarna. Det är ofta så man känner...alltså som nu då när jag sitter och tänker på hur det skulle kunna va...och tänker men varför är vi inte där? Alltså man får lite dåligt samvete liksom för vi borde göra bättre jobb. Barnen är värda ett bättre jobb.

Björn: Vad skulle det kunna va då om man säger så?

Ann: Jag skulle vilja att det var det här målinriktade allt som var det här: hade kunskap om styrdokumentet, hade erfarenhet av det här jobbet. Så man kunde driva tillsammans och komma vidare. Att man kunde lägga upp långa planer liksom. Det här gör vi dom här åren så att det blev tydligt att det här gör vi. Tydligt både för oss själva och barnen och föräldrar så det blev på riktigt så att det inte bara är barnpassning vi håller på med.

Björn: Är det det då?

Ann: Nä det är det inte bara...

Björn: Haha.

Ann: ...jo ibland är det kanske det också. Innan jag fick en fast kollega var det ju det mycket.

När Ann beskriver möjligheterna att anknyta verksamheten till det som styrdokumentet anger att verksamheten ska innehålla beskriver hon flera svårigheter. I början av terminen såg hon att verksamheten periodvis inskränker sig till att bestå av barnpassning eftersom barngruppen är alltför stor i förhållande till antalet personal (jfr Andersson 2013; Haglund 2015; Boström et al. 2015). Hon upplever att möjligheterna att bedriva en mer strukturerad verksamhet i och för sig förbättrats sedan Eva började arbeta på Blåhaken eftersom det nu finns en annan kontinuitet jämfört med tidigare. Kontinuiteten underlättar möjligheterna att planera mer långsiktigt men Eva har inte någon utbildning som är riktad till fritidshemmets verksamhet och känner inte till styrdokumentets innehåll. Eftersom Eva inte känner till innehållet innebär det, enligt Ann, att det trots allt blir svårt att driva arbetet tillsammans. Den plattform som en gemensam utbildning medför, i form av gemensam kunskap och förståelse för de regler, normer och meningsbärande koder, som arbetet grundar sig på saknas i utformandet av den sociala praktiken (jfr Giddens 1984).

Tre veckor efter att Ann meddelar att den timslånga gemensamma planeringen är tvungen att strykas berättar hon att de kommer att kunna ha en hel timmes planering igen. Hon beskriver det som att "Man trixar lite hit och dit. Någon annan går ut för mig på lunchrasten." En kollega har åtagit sig att genomföra de rastaktiviteter som Ann förväntas att genomföra inom ramen för hennes tjänst. Detta innebär att Ann åter kan planera fritidshemmets eftermiddagsverksamhet tillsammans med Eva under mer konstruktiva former.

Bemanningsituationen är konstant under resten av terminen men i samband med en uppföljning av studien efter årsskif-

tet skriver Ann att hon har fått en ny kollega som är en nyutbildad lärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Det framgår i mailet att hon är mycket positiv till den kommande förändringen och att hon ser fram emot detta.

Den narrativa konfigurationen utifrån Barkhuizens tre beskrivningsnivåer

Analysen andra del utgår från Barkhuizens (2008) tre beskrivningsnivåer där varje nivå först analyseras var för sig. Därefter diskuteras de sammanlänkade resultaten från dessa analyser.

berättelse

Ann har samlat på sig olika erfarenheter av att arbeta på fritidshem under flera år. Hennes betoning av barns lek, möjligheterna till att röra på sig och att arbeta med relationsarbete är samtidigt en beskrivning av de oskrivna normer hon utgår ifrån i hennes strävan att genomföra ett gott arbete (jfr Giddens 1984). När hon beskriver Blåhakens praktik framstår den som likartad med andra skildringar av fritidshemsverksamheter (Haglund 2016; Johansson 1984; Saar 2014). Vad som möjligen skiljer sig från dessa beskrivningar är de meningsbärande koder som uttrycks genom betoningen av utomhusaktiviteter. Hon ger uttryck för att dessa aktiviteter utgår både från barns inre aktivitetsbehov, från forskning om barns behov av motoriska aktiviteter samt utifrån de utvidgade lekmöjligheter hon menar att utevistelsen stimulerar.

Hon ger uttryck för att hon har stora möjligheter att själv bestämma verksamhetens innehåll. Under fritidshemmets eftermiddagstid ges verksamheten full tillgång till Blåhakens samtliga rum även om vissa av dessa rum används av förskoleklassen och

årskurs 1 under skoltid (och även benämns som förskoleklassens respektive årskurs 1 rum). På så vis har Ann allokativ makt över lokaler och material i samband med fritidshemsverksamheten (jfr Giddens 1979). Likaså utnyttjas Trastskolans gymnastiksal samt de olika lekmaterial som är placerade till skolgården och den omgivande närmiljön. Ann uttrycker höga ambitioner för verksamheten och har som målsättning att följa de aktuella styrdokument, som därför ingår i de regler hon utgår från i sitt arbete, där hon tolkar att betoningen av fritidshemmets innehåll riktas mot lek och utvecklingen av barns sociala kompetens. Hennes prioriteringar av fritidshemmets innehåll antyder att hon, i sin yrkesidentitet, har en förankring i en socialpedagogisk tradition (jfr Rohlin 2001) medan den nyare och något annorlunda utbildningspedagogiska traditionen, vilken kan utläsas i fritidshemmets läroplanskapitel i LGR 11, inte är lika tydlig. I det regelsystem hon utgår ifrån eftersträvar hon dock att använda sig av systematisk kvalitetsutveckling vilket är ett begrepp som introducerats i fritidshemmet under senare år men som har sin bas i utvecklingen av skolans klassrumsarbete (jfr Andersson 2013; Lager 2018).

Berättelse

Anns förutsättningar för att genomföra sitt arbete utifrån sina målsättningar är beroende av de förutsättningar Blåhaken och Trastskolan erbjuder samt hennes möjligheter att genom hennes auktoritativa och allokativa resurser (jfr Giddens 1979) utöva makt och på så vis befästa eller förändra förutsättningarna. När Ann beskriver Blåhakens personal så talar hon dels om samarbetet med avdelningens förskollärare och lärare, Susanne och Rose, som hon ser som givande och att de är ett gott stöd. Deras möjligheter att stödja Ann i utvecklandet

av fritidshemsverksamheten är dock begränsade.

För att få möjlighet att genomföra utomhusaktiviteterna måste hon utnyttja sina auktoritativa resurser genom att begära att och få tillgång till ytterligare personal som följer med då aktiviteten genomförs. Även om hon ges möjlighet till extra stöd vid utflykterna är hennes auktoritativa resurser begränsade. Hon ger uttryck för att det skulle behövas mer personal i verksamheten, även då det inte är fråga om uteverksamhet, men har inte auktoritativ makt att bestämma hur många som ska arbeta på Blåhaken. Ann anser sig inte heller ha makten att bestämma omfattningen av detta arbete eller kompetensen hos personalen (jfr Andersson 2013). Utifrån hennes perspektiv är det skolledningen som har denna auktoritativa makt. De lokala bestämmelserna över personaltillgången samt omfattningen av det arbete personalen förväntas utföra medför att ett stort ansvar för verksamhetens utformning läggs på Ann som är den som har adekvat utbildning. De strukturer som konstitueras genom dessa bestämmelser medför att hennes möjligheter att utveckla fritidshemsverksamheten tillsammans med någon annan begränsas. Utifrån den befintliga strukturen förefaller inte heller Trastskolans ledning betona att fritidshemsverksamheten, exempelvis genom att aktivt arbeta för genomförande av systematiskt kvalitetsarbete eller betona planeringen av fritidshemsverksamheten, utvecklas. Den rådande strukturen möjliggör en verksamhet som, utifrån Ann, ofta kan jämföras med barnpassning men som försvårar möjligheter till det relationsarbete och den långsiktiga planering hon eftersträvar. Att verksamheten betonar både omsorg, meningsfyllda fritidsaktiviteter och utbildning är, utifrån hennes synvinkel, inte något som föräldrarna understryker. Det är

snarare ett mer renodlat omsorgsperspektiv som framhålls vilket kan förstås som att föräldrarna utgår från andra meningsbärande koder (jfr Giddens 1984) för innehållet i verksamheten än vad de officiella styrdokumentet och Ann strävar efter.

BERÄTTELSE

Den verksamhet som skapas på Blåhaken och Trastskolan är även beroende av händelser och strukturer som initieras och konstitueras på andra platser, dvs. det som Barkhuizen (2008) betraktar som den bredare socio-politiska kontexten där grunderna för arbetet skapas. Staten har allokativa resurser att, genom styrdokument och utbildningsinsatser, styra ambitionerna med fritidshemmets verksamhet och innehåll. Under de senaste 10 åren har också staten genom denna styrningsteknologi (jfr Miller och Rose 2008) försökt att betona fritidshemmets uppdrag vilket också följs upp av Skolinspektionen (2010, 2018). Av den anledningen har fritidshemmets fokus förskjutits genom att arbetet på fritidshem nu i högre grad än tidigare förväntas betona utbildning och lärande (jfr Rohlin 2001). Samtidigt innebär den socio-politiska kontexten också att fritidshemspersonal i allt högre grad inte är utbildad för arbetet och i många fall saknar adekvat högskoleutbildning (Skolverket 2017b). Detta kan ses som en paradox då staten å ena sidan, genom de aktuella styrdokumentet, betonar fritidshemmet som en viktig del av utbildningssystemet och å den andra sidan inte, genom arbetsmarknadspolitiska åtgärder, har säkerställt att verksamheten kan bemannas med personal som har genomgått en utbildning riktad till verksamheten. Då Ann beskriver att hon vill använda sig av systematiskt kvalitetsarbete för att utveckla verksamheten relaterar hon till dessa utbildningspolitiska förändringar samtidigt

som hon betonar vikten av traditionell socialpedagogik genom accentueringen av verksamhetens relationsarbete.

Diskussion

Polkinghorne (1995) skriver att narrativa konfigurationer organiseras genom olika tematiska trådar och den mest basala av dessa kallar han för "tragedin", det vill säga att berättelsens huvudperson inte når de mål som han eller hon föresatt sig. En stor del av Anns berättelse hamnar inom ramen för den kategorin men då den nya terminen börjar finns möjlighet till förändring då det anställs en personal med adekvat utbildning. Tragedin får därmed möjlighet att transformeras till en komedi där Anns målsättningar med sitt arbete ges möjlighet att förverkligas. Då empirin struktureras inom ramen för de tre beskrivningsnivåer som skildras av Barkhuizen (2008) framstår det som att nivån Berättelse i vissa avseenden skiljer ut sig från de andra nivåerna. Medan såväl Ann genom sin berättelse och den socio-politiska kontexten via staten poängterar att ambitionerna med verksamheten är att denna ska ha hög pedagogisk kvalitet och vara något utöver att omfatta ren tillsyn förefaller olika intressenter på mellan-nivån, via Berättelse, ha mer begränsade förväntningar på fritidshemsverksamheten. Samtidigt som staten via styrdokument poängterar vikten av en kvalitativt hög fritidshemsverksamhet så förefaller det som att det finns andra instanser som snarare prioriterar att de barn som är i behov av en plats på fritidshem ges möjlighet till detta – vare sig det finns utbildad personal som kan medverka i barnens utbildning på fritidshemmet eller inte. Detta antyder att fritidshemsverksamhet på en mellannivå snarare har sin bas i en social- och familjepolitisk agenda där tillsyn prioriteras än utifrån en

utbildningspolitisk dagordning där eleverna förväntas utvecklas genom fritidshemmets utbildning. Detta blir möjligt av åtminstone två skäl; 1/staten överlåter de auktoritativa och allokativa resurserna för fritidshemmets innehåll och utbildning till den kommunala nivån där skolorna själva på olika sätt prioriterar vad som ska främjas, utvecklas och betonas i skolans verksamhet, 2/om föräldrarna i stor utsträckning inte betraktar fritidshemmets verksamhet som utbildning utan i första hand bedömer verksamheten som en trygg plats för tillsyn av barn finns det heller inga tydliga incitament för skolor och politiker på kommunal nivå att betona fritidshem som något annat än detta.

Utifrån befintlig statistik (Skolverket 2017b) förefaller inte de upplevelser Ann har, att ett alltför stort antal elever deltar i Blåhakens verksamhet eller att Trastskolans fritidshemsavdelningar saknar utbildad personal, vara något anmärkningsvärt. Den narrativa meningen av Blåhakens verksamhet kan också relateras till Skolinspektionens (2018) konstaterande att hur "rektor leder och följer upp personalens planering och genomförande av undervisningen är av avgörande betydelse för att undervisningen ska främja och utveckla elevernas lärande" (s. 22). Även om detta narrativ endast bygger på en enda persons erfarenheter förefaller det således som att Blåhakens vardagspraktik kan ses som representativ för hur svensk fritidshemsverksamhet kan gestalta sig. I någon mening överensstämmer studiens resultat även med tidigare forskning som betonar att fritidshemmets personal ges små förutsättningar att genomföra sitt arbete i barngrupper som bedöms som alltför stora (Andersson 2013; Boström et al. 2015). Emellertid framkommer här även en något annorlunda problematik som tidigare

inte diskuterats nämnvärt i forskning om fritidshem – svårigheten att bemanna tjänsterna på fritidshem med utbildad personal och av den anledningen inte kunna utföra sitt pedagogiska uppdrag tillfredsställande. Även om den utbildade personalen är intresserad och i olika avseenden genomför arbetet på ett bra sätt så har dessa små

möjligheter att ta ansvar för att driva verksamheten framåt. Detta ansvar läggs på den personal som har utbildning vilket kan bli en övermäktig uppgift för dessa då utvecklingen av fritidshemmets verksamhet, i enlighet med gällande styrdokument, knappast kan genomföras i ensamhet.

Noter

¹ Läroplanen kompletterades 2016 med nya kapitel där kapitel 4 riktades till att beskriva fritidshemmets syfte och centrala innehåll.

² Utifrån statistik från Skolverket (2017b) framgår det att det mellan år 2001–2015 har skett en utbildningsmässig förändring beträffande fritidshemspersonalens yrkesbakgrund då antalet personal med pedagogisk högskoleexamen har minskat. 47 % av årsarbetarna har en pedagogisk högskoleexamen och av dessa har endast 25 % en examen som riktar sig till arbete i fritidshem, 20 procent har annan utbildning för arbete med barn och var tredje har ingen utbildning för arbete med barn.

³ Beträffande övriga nordiska länder så gavs motsvarande verksamhet i Danmark och Finland högre kvalitet än i Sverige. Kvaliteten i den norska och isländska motsvarigheterna till fritidshem bedömdes vara av något sämre kvalitet än i Sverige utifrån de kvalitetsfaktorer som Plantenga och Remery (2013) använde sig av i sin undersökning.

Referenser

- Andersson, B. 2010. Introducing assessment into Swedish leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry* 1(3): 197–209.
- Andersson, B. 2013. *Nya fritidspedagoger – I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet. Umeå: Print & Media.
- Andishmand, C. 2017. *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Atkinson, P. 2001. Ethnography and the representation of reality. I: Emerson, R. M., red. *Contemporary Field Research. Perspectives and Formulations*. Long Grove: Waveland Press Inc.
- Barkhuizen, G. 2008. A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal* 62(3): 231–239.
- Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Boström, L., Hörnell, A. och Frykland, M. 2015. Learning environments at leisure-time centres in Sweden: A comprehensive survey of staff perceptions. *International Journal for Research on Extended Education* 3(1): 5–23.
- Calander, F. 1997. Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2(2): 105–118.
- Calander, F. 1999. *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Dwyer, R. och emerald, e. 2017. Narrative research in practice: Stories from the field. I: Dwyer, R., Davis, I. och emerald, e. red. *Narrative Research in Practice: Navigating the Terrain*. Singapore: Springer.

- Flising, B. 1995. *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering*. [SoS-rapport1995:12]. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Giddens, A. 1979. *Central Problems in Social Theory*. London: MacMillan Press.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gubrium, J.F. och Holstein, J.A. 2009. *Analyzing Narrative Reality*. Los Angeles: SAGE Publication, Inc.
- Gustafsson, J. 2003. *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haglund, B. 2015. Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry* 6(2): 209–229.
- Haglund, B. 2016. Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* 1: 64–85.
- Hammersley, M. och Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3rd ed. London: Routledge.
- Hansen, M. 1999. *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hjalmarsson, M. 2013. Governance and voluntariness for children. *International Journal for Research on Extended Education* 1(1): 86–95.
- Johansson, I. 1984. *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. (Göteborg Studies in Educational Sciences 100)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. 1986. *Från arbetsstuga till fritidshem. Ett bidrag till fritidshemmets historia*. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget.
- Lager, K. 2018. Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early Child Development and Care* [Internet]. doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425
- Miller, P. och Rose, N. 2008. *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Plantenga, J. och Remery, C. 2013. *Childcare Services for School Age Children. A Comparative Review of 33 Countries*. European Commission. Childcare services for school age children. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8(1): 5–23.
- Rohlin, M. 2001. *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS förlag.
- Saar, T. 2014. Towards a new pedagogy in the afterschool setting. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(2): 254–270.
- Saar, T., Löfdahl, A., och Hjalmarsson, M. 2012. Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehage forskning* 5(3): 1–13.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. 2010. *Kvalitet i fritidshem. Kvalitetsgranskning Rapport nr 3*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. 2018. *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. 2011. Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Reviderad 2018) Stockholm: Norstedts Juridik kundservice
- Skolverket. 2014. *Allmänna råd och kommentarer: Fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2017a. *PM – Elever och personal i fritidshem läsåret 2016/17*. Dnr 2017:591. Enheten för förskole- och grundskolestatistik: Skolverket.

- Skolverket. 2017b. *Personal i fritidshem 15 oktober 2017*. [Internet]. Tillgänglig från: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/fritidshem/personal> [Läst 03.01.2018].
- Walford, G. 2008. The nature of educational ethnography. I: Walford, G., red. *How to do Educational Ethnography*. London: Tufnell Press.

Björn Haglund är docent i barn och ungdomsvetenskap på Akademin för utbildning och ekonomi vid Högskolan i Gävle Sverige. Några av hans senare publikationer är: Haglund och Peterson: Why use board games in leisure-time centres? Prominent staff discourses and described subject positions when playing with children. *International Journal for Research on Extended Education* (2017); Haglund: Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* (2016); Haglund: Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care* (2015).

Björn Haglund, tidigare address: Institutionen för Pedagogik, Kultur och Lärande vid Göteborgs universitet, Box 100, 405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: bjorn.haglund@ped.gu.se

Björn Haglund, Akademin för utbildning och ekonomi vid Högskolan i Gävle, Kungsbäcksvägen ,47 76 801 Gävle, Sverige. E-mail: bjorn.haglund@hig.se