

Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget

Ann-Katrin Perselli och Assar Hörnell

Sammanfattning

I denna artikel presenteras en kvalitativ studie med syfte att analysera och beskriva fritidspedagogers förståelse för hur fritidshem och dess verksamhet kompletterar skolan i Sverige. Studien baseras på skriftliga kommentarssvar i en nationell webbenkät som 2013 skickades till fritidspedagoger vid svenska fritidshem. Analys och tolkning av enkätsvaren genomfördes med en kvalitativ ansats och innehållsanalys som metod. Som stöd under analysarbetet användes NVivo 10. Analysen genererade fyra kategorier som beskriver fritidspedagogers förståelser för fritidshemmets kompletteringsuppdrag: *Att samverka*, *Att arbeta i klass*, *Att praktiskt tillämpa* och *Att erbjuda det skolan saknar*. Studien visar att det finns olika förståelser av uppdragets innebörd. Dessa kan knytas till uppfattningar om fritidspedagogernas profession och handlingsutrymme.

Leisure-time teachers' understanding of the complementary mission

Abstract

This article presents a Swedish study with the aim to analyse and describe leisure-time teachers' understanding of the leisure-time centres' public function to complement the school with its activities. The study is based on answers on an open question in a national web survey. The web survey was in 2013 sent to leisure-time teachers at all leisure-time centres in Sweden. The survey answers were analysed and interpreted through a qualitative approach, using content analysis as a method. To support the analysis NVivo 10 was used. The analysis shows that the leisure-time teachers give expression to understand the leisure-time centres' public function to complement the school in four different ways. These ways are in the article presented as these four categories: *Collaborating*, *Working in class*, *Practical applications* and *Offering what the school lacks*. The results of the study show that there are different understandings of the meaning of the mission. These can be linked to perceptions of the leisure-time teachers' profession and professional discretion.

Inledning

Fritidshemmets uppdrag har förändrats över tid från att komplettera barns hem socialt och kulturellt till att vara en del av skolan och komplettera skolans undervisning

av elever, och samtidigt erbjuda rekreation och meningsfull fritid (Rohlin 2001; SFS 2010:800). Detta uppdrag beskrevs första gången som att fritidshemmet "ska vara ett komplement till hemmet och till barnens sociala och kulturella miljö i övrigt" (Soci-

alstyrelsen 1988: 22). De förändringar som har genomförts i fritidshemmets uppdrag har som grund de stora förändringar som genomförts i skolsystemet under de senaste decennierna. När fritidshemmet 1997–98 genom en reform överfördes från sin dåvarande huvudman Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet, med Skolverket som tillsynsmyndighet (Rohlin 2012), ändrades även fritidshemmets uppdrag. Det nya uppdraget sätter fokus både på undervisning och omsorg genom att betona elevens lärande och meningsfulla fritid. Enligt skollagen utgörs uppdraget av att:

Fritidshemmet kompletterar utbildningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och särskilda utbildningsformer som skolplikt kan fullgöras i. Fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. (SFS 2010:800 kap. 14, § 2)

Uppdragets nya fokus på skola och undervisning förtydligas även när diskursen förändras, t.ex. används ordet "elever" i stället för som i tidigare styrdokument "barn" (se ex. Socialstyrelsen 1988). I nya styrdokument används inte "pedagogisk verksamhet" längre, den nya formuleringen utgörs av "undervisning" (se ex. Skolverket 2016: kap. 4). Mot denna bakgrund syftar denna studie till att bidra med kunskap om hur fritidspedagoger tolkar och förstår fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan. Följande frågeställningar besvaras: Hur beskriver fritidspedagoger fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan? Vilka

förståelser av fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan kommer till uttryck?

- Men det finns även studier som visar att fritidspedagoger i sin strävan oavsiktligt motarbetar uppdraget.

I artikeln används 'fritidspedagog' för de två professionstitlarna fritidspedagog och grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem.

Bakgrund

När det gäller litteratur som behandlar fritidshemmets uppdrag att komplettera förskoleklassen och andra skolformer för elever kan vi urskilja två riktningar i förståelsen av kompletteringsuppdraget. I den ena riktningen är det fritidshemmets pedagogiska och didaktiska verksamhet, som framställs som komplettering till skolan. Klerfelt (1999) lyfter exempelvis fram fritidshemmets möjligheter att genomföra autentiska aktiviteter och situationsbundet lärande i sin ofta informellt strukturerade lärmiljö. Ofta är eleverna själva medskapare till de olika former av lärandesituationer som ett fritidshem kan erbjuda (Klerfelt 1999). När Hansen Orwehag (2015) senare problematiserar fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan finner hon att uppdraget innehåller aspekter såsom: att ge barn rekreation och avkoppling från skolan, att stödja och att stödja och väva samman barns liv och lärande utanför skolan med det som sker i skolan. Beskrivningarna i dessa två texter indikerar att det är innehållet i fritidshemmets pedagogiska verksamhet som utgör komplettering av skolan, i synnerhet då den utgår från elevens behov och intressen.

Den andra riktningen i litteraturen lyfter fram fritidspedagogers yrkesroll, arbetsuppgifter och kunskaper som komplettering till skolan. När fritidshemmen växte fram under 1960-talet saknades tydliga direktiv från staten och kommunerna om hur verksamheten skulle bedrivas (Andersson 2013). Både SIA-utredningen (SOU 1974:53) och *Läroplan för grundskolan* (Lgr 80) (Skolöverstyrelsen 1980) fick inflytande, vilket ledde till att fritidspedagogernas arbetsuppgifter började införlivas i skolan under 1980-talet. Utbildningen för fritidspedagoger har omstöpts upprepade gånger som tillsammans med oklara professionstitlar snarare har förstärkt den otydliga bilden av vilka kunskaper och kompetenser som utbildningen resulterat i (Andersson 2013).

Fritidshemmets pedagogiska och didaktiska verksamhet

Fritidshemmets aktiviteter kan enligt Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) liknas vid "hållplatser" i den dagliga verksamheten. Vid dessa hållplatser skriver författarna att den dagliga sociala samvaron mellan barn och fritidspedagoger formas i mötet genom utbyte av tankar, samtal och göranden. Aktiviteterna utgår ofta från en planerad startpunkt, men utvecklas därefter efter barnens idéer och intressen i ett improviserat handlingsflöde. Saars m.fl. (2012) studie visar att fritidshemmets verksamhet är öppen och flexibel inför barnens idéer och förhandlingar. Författarna argumenterar för att den pedagogik som bedrivs i fritidshem öppnar för kunskapsmöjligheter i den dagliga verksamheten, ett lärande där nyfikenhet och alla sinnen involveras. Den pedagogik tar sig uttryck i fritidspedagogernas tillåtande hållning till föränderlighet i verksamhetens aktiviteter som både eleverna och de själva deltar i. På så sätt särskiljer sig fritidshemmets pedagogik från

den pedagogik med förutbestämda kunskapsmål som vanligtvis bedrivs i skolor, skriver Saar m.fl. (2012).

Flera studier visar att fritidspedagoger anstränger sig för att uppfylla uppdraget att komplettera skolan genom att planera ett varierat utbud av aktiviteter i verksamheten (Andersson 2013; Dahl och Karlsudd 2015; Lindström 2012). Men det finns även studier som visar att fritidspedagoger i sin strävan oavsiktligt motarbetar uppdraget. När det exempelvis gäller arbetet med demokratifrågor och barns delaktighet i fritidshemmets verksamhet skriver Närvänen och Elvstrand (2015) att det finns en vaghet i styrdokumentet som kan få inverkan på hur uppdraget att komplettera skolan genomförs. Vagheten i styrdokumentet ger utrymme för fritidspedagoger att förstå och tolka barns delaktighet på olika sätt. De befarar att frånvaro av en gemensam syn på barns delaktighet kan leda till oenighet i arbetslaget. Det skulle kunna få som konsekvens att barns möjligheter till delaktighet i verksamhetens aktiviteter helt enkelt förhindras (Närvänen och Elvstrand 2015). På liknande sätt påpekar Haglund (2015) att de aktiviteter som ofta erbjuds på fritidshem bestäms av personalen utifrån en kvalitetsaspekt om vad som är en "god" aktivitet. Även om barnen har möjlighet att frivilligt välja aktiviteter, anser Haglund (2015) att barns reella inflytande i verksamheten ofta saknas.

Fritidspedagogers profession och arbetsuppgifter

Fritidshemmets verksamhet har sedan 1990-talet förändrats i takt med en rad stora reformer. Bland dessa kan nämnas införandet av den samlade skoldagen, en ny huvudman tillsattes genom överföringen av fritidshemmen från Socialstyrelsen till Skolverket, och ny utbildning som

utbildar fritidspedagoger till grundlärare med inriktning mot fritidshem (Andersson 2013). Genom den nya lärarutbildningen som sjösattes 2011 avslutade statsmakten en 50-årig diskussion om fritidspedagogens yrkesroll i och med att de nya grundlärarna med inriktning mot fritidshem även blev behöriga lärare i ett praktiskt-estetiskt ämne (Anderson 2013). I Anderssons (2013) genomlysning av fritidspedagogers arbetsuppgifter framgår att deras undervisning kan förstås som en del i fritidshemmets komplettering av skolan. Utöver de estetiska och praktiska ämnen som fritidspedagoger har i sin lärarkompetens ges de ofta ansvar för att utveckla elevers kunskaper i socialt samspel och värdegrundsfrågor, ämnen som är en betydande del i det traditionella fritidspedagogiska arbets- och förhållningssättet (Andersson 2013).

Andersson (2013) ser i sin studie att arbetssätt och pedagogik vanligtvis skiljer sig åt mellan fritidshemmet och skolan. Hon uppmärksammar att för att kunna hantera övergången mellan de olika pedagogikerna använder fritidspedagogerna olika strategier. Fritidspedagoger anpassar sig och anammar ett skolpedagogiskt arbetssätt, dvs. att det sker en skolifiering av arbetssättet (Andersson 2014; Haglund 2016; Saars m.fl. 2012). Det får som konsekvens att fritidspedagogers anpassning till skolans pedagogik gör det lättare för dem att bli accepterade av klasslärare och deras samverkan fungerar smidigare.

I Närvärens och Elvstrands (2014) studie pekar resultatet tvärt om på en rörelse bort från skolifiering, fritidspedagoger strävar efter att tydliggöra fritidshemmets kultur och identitet. Studien visar att fritidspedagogerna har behov av att synliggöra sin professionsspecifika kompetens och särart i relation till skolan, dvs. att fritidspedagogik utgör ett särskilt arbets-, och förhåll-

ningssätt till elever som skiljer sig från skolans pedagogik. Behovet kommer sig av att fritidspedagoger upplever att deras arbetsuppgifter i skolan allt oftare planeras och beslutas av klasslärare. Denna styrning av arbetsuppgifterna uppfattar fritidspedagoger som en reducering av yrkesrollen till lärarassistent och att deras fritidspedagogiska kompetens inte tas i bruk (Närvärens och Elvstrand 2014). Även Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2015) konstaterar att fritidspedagogers yrkesroll fortfarande är otydlig och ger dem låg status i skolan. Det visar sig bland annat i de förutsättningar och arbetsuppgifter fritidspedagogerna tilldelas i skolan (Hjalmarsson och Löfdahl Hultman 2015).

Dahls och Karlsudds (2015) intervjustudie med erfarna fritidspedagoger visar tvärtom att de upplever flera positiva faktorer inom professionen även om förändringstrycket är stort. Kärnan i yrkesrollen, kunskapen och det professionsspecifika pedagogiska arbets- och förhållningssättet, har fritidspedagogerna behållit genom åren. Det framgår av Dahls och Karlsudds artikel att fritidspedagogerna strävar efter att behålla det fritidspedagogiska arbetssättet gentemot skolan, den utgör en pedagogisk grund för deras arbete. Vidare skriver Dahl och Karlsudd (2015) att den sociala kontexten i form av väl fungerade arbetslag också har betydelse för hur fritidspedagogerna kan hantera förändringarna.

Fritidspedagogers balansgång synliggörs även i Haglunds (2016) studie som visar att den traditionella fritidspedagogiska professionen och fritidshemmets särart utmanas när statens utbildningspolitik styr fritidspedagogers utbildning och arbetsuppgifter mot skolan. Denna förändrade och delvis nya profession beskriver Ackesjö, Nordäng och Lindqvist (2016) som en hybridprofession, dvs. en ny

profession som försöker förena både fritidspedagogens och lärarens professionsidentiteter inom en och samma profession.

Profession – identitet – handlingsutrymme

I likhet med andra lärare och professioner utvecklar fritidspedagoger en professionell och personlig kunskap – lärarkunskap – i takt med att erfarenheter av lärararbetet ökar. Lärararbete innebär att utöver planering och genomförande av undervisning ingår även relationsarbete med elever, föräldrar och kollegor, administrativa uppgifter m.m. Enligt Selander (2006: 58) skapas denna lärarkunskap i lärares handlingar, samverkan, omdöme och reflektioner. Parding (2010) påpekar att det därför är nödvändigt att lärare ges utrymme att handla och använda sitt omdöme i samverkan med andra.

En persons identitet brukar beskrivas som att den formas av hennes upplevelser och erfarenheter under hela livet. Identitet handlar om vem hon är och vem hon vill vara. Professionsidentitet och professionell identitet bygger bägge på yrkesutövarens personliga identitet. Heggen (2008: 321) skriver att kvalificera sig inom en profession handlar om att "identificera sig med ett yrkesfält och en profession", samt att "identificera sig själv som professionell utövar i detta fält".

Begreppet 'professionsidentitet' handlar om hur människor identifierar sig med den egna professionen. Heggen (2008) definierar professionsidentitet som ett exempel på kollektiv identitet. Kollektiv identitet kan knytas till grupper, verksamhet, etnicitet, ideologi, profession mm. och kännetecknas av att individen känner igen sig och upplever tillhörighet till en grupp, men utan att ge avkall på sin individuella identitet. En-

ligt Heggen kan den kollektiva identiteten definieras inom gruppen som en 'gruppidentitet'. När gruppen definieras av andra utomstående kan denna definition ses som en 'kategori'. Denna definiering handlar om att skapa ett 'vi' och ett 'dem'. Inom en profession kan t.ex. yrkesverksamma sluta upp bakom mål och arbetssätt som då ofta leder till en förstärkning av professionsidentiteten i relation till andra professioner (Heggen 2008).

Begreppet 'professionell identitet' bygger enligt Heggen (2008) på den personliga identitetsutvecklingen och knyter samman en persons producerade och reproducerade föreställningar om sig själv i yrkesrollen. Grundläggande i den professionella identiteten är personens mer eller mindre medvetna uppfattningar av vad som gör henne till en "god" yrkesutövare. Det gäller då hennes uppfattningar om vilka egenskaper, moraliska och etiska ställningstaganden, handlingar, kompetenser och kunskaper som konstituerar yrkesrollen. Den professionella identiteten är dynamisk förklarar Heggen, den definieras och omdefinieras ständigt i personens möte med praxisfältet. Professionell identitet innebär ständig konfrontation mellan den personliga identiteten, den sociala och kulturella kontexten och kunskaper i praxisfältet. De för professionen specifika kunskaperna och kompetenserna ska kunna knytas samman med den egna identiteten till en personlig professionsstil. Enligt Heggen (2008) inverkar professionsidentitet och professionell identitet på varandra. Professionsidentitet kan ha mer eller mindre inverkan på en persons utveckling av professionell identitet, hos andra kan de nästan överensstämma.

För att kunna utföra ett professionellt arbete är 'handlingsutrymme', ofta benämnt som diskretion, betydelsefullt för att kunna hantera oplanerade situationer i arbetet.

Det handlar om att med gott omdöme kunna agera och att därefter begrunda och utvärdera resultatet av situationens hantering. Enligt Ellström (1992) utgör handlingsutrymmet i en arbetssituation en viktig del i möjligheterna till utveckling av kunskap och lärande i en profession, men kan av arbetsgivare eller kollegor ges olika grader av frihet. Ellström gör skillnad mellan det objektiva (faktiska) handlingsutrymmet och det subjektiva. Dessa två är sammanlänkande och dynamiska även om de teoretiskt går att särskilja. Det objektiva handlingsutrymmet regleras av bl.a. arbetsuppgifternas karaktär och av arbetsorganisationen. Det subjektiva handlingsutrymmet regleras av yrkesutövarens subjektiva föreställningar om vad som är möjligt att göra i arbetet, vilka i sin tur påverkas av arbetets sociala och kulturella kontext (Ellström 1992). Det är t.ex. möjligt att utöka sitt handlingsutrymme genom att t.ex. visa ny kompetens och vinna erkännande från arbetsgivare och kollegor (Ellström 1992; Parding 2010). Parding (2010) påpekar att det är det subjektiva handlingsutrymmet som styr personers handlande. Hur en person handlar i en situation har sin grund i hennes erfarenheter från tidigare liknande situationer. Vidare skriver Parding (2010: 97) att handlingsutrymme som sådant har en relationell karaktär och skapas i relationen mellan olika aktörer, "en part tenderar att på ett eller annat sätt ha en underordnad position, och den andre har en överordnad position".

Metod och analys

Studien är baserad på en av frågorna i en webbenkät med 21 frågor om fritidshemsverksamhet i Sverige (Boström, Hörnell och Frykland 2015). Vid utformningen av webbenkäten användes programmet Netigate. Enkäten genomfördes 2013 och skickades

via e-post till personal vid fritidshem i Sverige. Deltagandet i enkäten var frivillig. För att öka antalet deltagande skickades en påminnelse ut. Enkäten skickades ut till 11 109 personer och av dem svarade drygt 4 036, vilket motsvarar 36 % av samtliga tillfrågade (se Tabell 1). Deltagarna representerar fritidshem i 289 av Sveriges 290 kommuner (se Boström, Hörnell, och Frykland 2015).

Ett stort antal enkätfrågor var slutna med på förhand fastställda svarsalternativ, men enkäten innehöll även några flervälsfrågor med möjlighet att komplettera med skriftliga kommentarer. Den enkätfråga som behandlas i denna studie är en av dessa frågor, fråga nr 20: *Kompletterar fritidshemmet skolan i olika ämnen?* Frågan konstruerades för att undersöka om fritidshemmen kompletterade skolans ämnen och vilka dessa i så fall var. Den öppna svarsmöjligheten gav kommentarer om både ämnen och om fritidspedagogernas arbete i fritidshem och i skola, vilket gjorde det intressant att närmare undersöka enkätsvarens innehåll.

I Tabell 1 redogörs för svarsfrekvensen på fråga 20. Det var 2 388 fritidspedagoger som svarade på fråga 20. Av dessa är det 1 808 fritidspedagoger som svarat Ja, 454 svarade Nej och 182 svarade Vet ej. Av dessa personer är det 1655 personer (39 % av 2 388) som även har besvarat den öppna frågan. Det är dessa öppna enkätsvar, fritidspedagogernas kommentarer, på fråga 20 som har analyserats i den här studien.

I och med att varje citat i resultatdelen motsvarar en individ anges varken individuella fiktiva namn eller koder för fritidspedagogerna. I några fall har citaten förtydligats, detta anges då med klammer. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och regler har följts, både under insamlingen av den stora webbenkäten, och i denna studie (Hermerén 2011; Vetenskapsrådet 2013).

Information om frivillighet och konfidentialitet gavs i samband med att enkäten skickades ut tillsammans med information om studiens syfte och användningsområde. Materialet har hanterats strängt konfidentiellt.

Tabell 1. Svarsfrekvens på enkätfråga 20		
	Antal personer	Procent
Utskickade enkäter	11 109	
Besvarade enkäter	4 036	36 (av 11 109)
Besvarade fråga 20	2 388	56 (av 4 036)
Ja-svar	1 808	76 (av 2 388)
Nej-svar	454	19 (av 2 388)
Vet ej-svar	182	8 (av 2 388)
Öppna svar/kommentarer	1 655	39 (av 2 388)

Vid analysen av de öppna enkätsvaren, användes kvalitativ innehållsanalys. Innehållsanalys brukar användas inom både kvantitativa och kvalitativa studier vid analys av muntlig, textbaserad och visuell kommunikation (Elo och Kyngäs 2007). Innehållsanalys beskrivs av Finfgeld-Connett (2014) och Julien (2008) som en flexibel metod med vars hjälp forskaren kan ge sitt material en djupare tolkning. Enligt Krippendorff (2004) ger analysmetoden möjlighet att tränga bakom tidigare tolkningar och göra egna tolkningar i relation till forskningsfrågor som är relevanta för materialet. Med hjälp av studiens syfte och forskningsfrågor sökte vi på så sätt innebörden i varje enskilt enkätsvar. På så sätt kan analysarbetet även beskrivas som induktivt då analysarbetet i övrigt saknat förutbestämda ramar (Finfgeld-Connett 2014).

Efter den första genomläsningen av enkätsvaren användes dataprogrammet NVivo 10 (Edlund och McDougall 2012). Med hjälp av databasen Netigate kunde vi överföra de öppna enkätsvaren på fråga 20 till en pdf-fil som importerades till NVivo 10. Omkodning av såväl toppnoder och undernoder genomfördes. I analysarbetet identifierades fyra sätt att förstå fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan. Dessa fyra sätt presenteras som fyra kategorier i resultatavsnittet nedan. I den efterföljande diskussionen behandlas kategorierna med utgångspunkt i de ovan angivna professionsteoretiska begreppen 'professionsidentitet', 'professionell identitet' och 'handlingsutrymme' (Heggen 2008; Ellström 1992; Parding 2010).

- Frågan konstruerades för att undersöka om fritidshemmen kompletterade skolans ämnen och vilka dessa i så fall var.

Resultat

Analysen har genererat fyra kategorier som var och en visar en förståelse för fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan som något specifikt. Den första kategorin, *Att samverka*, beskriver hur kompletteringsuppdraget förstås som att samverka, utgör en förutsättning för fritidshemmets möjlighet att komplettera skolan. I den andra kategorin *Att arbeta i klass*, beskrivs förståelsen för kompletteringen som att den genomförs av fritidspedagogerna under den samlade skoldagen. Den tredje kategorin, *Att praktiskt tillämpa* redogör för förståelsen att komplettering innebär att fritidshemmet ska möjliggöra för eleverna att praktiskt använda sina nya teoretiska kunskaper. Den fjärde och sista kategorin, *Att erbjuda det skolan saknar*, redogör för

förståelsen att fritidshemmet ska komplettera skolan genom att erbjuda eleverna verksamhet och aktiviteter som ger andra erfarenheter jämfört med vad skolans undervisning ger. De två första kategorierna har således ett professionsfokus och de två efterföljande ett pedagogiskt fokus.

Att samverka

I kategorin presenteras och analyseras citaten som ger uttryck för att fritidshemmets uppgift att komplettera skolan utgår från att det finns någon form av samverkan mellan fritidspedagoger i fritidshemmet och lärare i skolan. I citaten från fritidspedagogerna används begreppen "samarbete" eller "samverkan" när någon form av arbete tillsammans med lärare beskrivs. Båda begreppen verkar vara liktydiga med "komplettering", dvs. om det finns samverkan eller samarbete finns det också komplettering av skolan, men saknas det samarbete finns det heller ingen komplettering av skolan.

Eftersom vi inte har något samarbete med skolan, så vet jag inte.

Samverkan ger möjlighet till komplettering

Att samverka med skolan är ett av fritidshemmets uppdrag vid sidan av kompletteringsuppdraget. En beskrivning som framträder i citaten är att uppdraget att komplettera skolan genomförs när fritidshemmet och skolan samverkar.

Dagligen, röd tråd mellan mig som fp och läraren. Mycket bra samverkan, vi gör det vi är bäst på i våra yrkesroller.

Fritidspedagogerna ger här uttryck för att samverkan eller samarbetet med skolan fungerar bra. På många fritidshem är varje

fritidspedagog ofta knuten till en klass och samverkar och planerar verksamheten antingen tillsammans i ett arbetslag eller med respektive klasslärare. Denna samverkan beskrivs ofta som att fritidspedagogen och läraren bidrar med sina respektive kunskaper och att de på så sätt kompletterar varandra i undervisningen. Kommunikationen i arbetet löper som en röd tråd vilken knyter samman fritidspedagogen och läraren i deras gemensamma arbete med eleverna. Denna närhet mellan fritidspedagoger och lärare beskrivs exempelvis på följande sätt:

Vi håller oss uppdaterade via skolans gemensamma veckokonferenser kring vad eleverna arbetar med i klasserna. Vi har ett nära arbete med lärarna. Vi skriver ibland gemensamma LPP:er. [LPP = Lokal pedagogisk planering, förf. anmärkning]

Citatet beskriver en verksamhet där en god samverkan mellan fritidspedagoger och lärare utgör grunden för fritidshemmets möjligheter att komplettera skolan. Citaten tydliggör en medvetenhet hos fritidspedagogerna om skillnader mellan fritidspedagogers och lärares olika kunskapsområden, och att dessa kunskaper tillsammans kan utveckla elevernas lärande.

Hinder för kompletteringsarbetet

Bland enkätsvaren finns även uttryck för att samverkan eller samarbete inte fungerar tillräckligt tillfredsställande för att kompletteringsuppdraget ska kunna utföras. Ofta beskrivs att det förekommer viss komplettering av skolans ämnen, men att detta skulle kunna utvecklas om villkoren var mer gynnsamma. Som hinder för att fullfölja uppdraget beskrivs bland annat brist på tid, ointresserade lärare och skolledning, förändrade krav som den nya

läroplanen fört med sig, och kraven på att bistå klasslärarna som resurser i klassrummen. Upplevelserna av brist på tid gäller framförallt att det saknas tid för planeringsmöten tillsammans med lärare. Det framkommer även upplevelser av att lärare och rektorer saknar intresse för vad fritidspedagogisk verksamhet kan bidra med i undervisningen. Ibland upplever fritidspedagogerna att de motarbetas av lärare som har mer fokus på sin egen undervisning och uppdrag, och mindre förståelse för fritidshemmets uppdrag.

Periodvis är fritidshemmet för skolinriktat och periodvis för lite. Det är svårt att få till något bra eftersom vi inte får möjlighet till planering med lärarna. När vi väl får planering med lärarna bokar en del lärare in andra saker, de tycker inte att det är så viktigt. Under planeringarna med lärarna pratar de bara om sina lektioner och vill ha oss som hjälplärare i klassrummet istället för att använda sig av vår kompetens.

Planeringsmöten beskrivs som betydelsefulla för att fritidspedagogerna ska få möjlighet att utifrån sin professionskompetens komplettera skolan på ett tillfredsställande sätt. I citatet ges en beskrivning av att det är svårt att nå en dialog med lärarna. Fritidspedagogerna och lärarna verkar prata förbi varandra i sina respektive strävanden att hitta lösningar till en bra och fungerande undervisning. Citatet ger också intryck av att fritidspedagoger och lärare saknar insikt om varandras kunskaper.

Att arbeta i klass

En annan förståelse av kompletteringsuppdraget som framträder i analysen är det personliga uppdraget: det är fritids-

pedagoger, som lärare eller resurs, som utför kompletteringen genom sitt arbete i skolan under skoltid. Det förefaller som om själva fritidshemmet frikopplas från kompletteringsuppdraget. Fritidspedagogerna beskriver den samlade skoldagen som anledning till att de tillbringar en stor del av sin arbetstid i skolan. Det kan även handla om undervisning i andra ämnen utöver de skolspecifika, som t.ex. social kompetens. Andra fritidspedagoger ger uttryck för att deras uppgift är att bistå lärarna som resurs i klassrummet eller med rastverksamhet. Detta är en arbetsuppgift som fritidspedagogerna har blandade synpunkter om.

Fritidspedagogen som komplettering

Det framkommer i analysen att aktiviteter under eftermiddagens fritidshemstid sällan kompletterar skolan. I stället kompletteras skolan under skoltid när fritidspedagogerna arbetar i klass. Citaten ger intryck av att fritidspedagogerna uppfattar sig som representanter för fritidshemmet och att de som fritidshemspersonal har uppdraget att komplettera skolan.

Inte fritidshemmet, men väl fritidspedagogerna.

Praktisk matte, värdegrundsarbete, skapande verksamhet. Handlar det t.ex. om rymden, gör man raketer och planeter på fritids (MEN under förmiddagen. På em. är det för många barn). Eftermiddagsverksamheten kompletterar sällan skolans arbete.

Båda citaten ger uttryck för att kompletteringen av skolan utförs av fritidspedagoger under skoltid.

Under den samlade skoldagen är det vanligt att fritidspedagogerna undervisar i halvklass, eller ansvarar för en halv klass.

De skolämnen som då oftast beskrivs är bild och idrott, men fritidspedagogerna kan även undervisa i andra ämnen. Saknar fritidspedagogerna behörighet i ämnet studerar de för att få behörighet eller går lärarlyftskurser.

Vi är fritidspedagoger som ansvarar för bild, idrott, musik. Jag har gått lärarlyft i musik och vi har en som går idrott nu och även den som undervisar i bild är på G att gå lärarlyftet. Lite dåligt med kurser bara för oss.

I citatet framträder fritidspedagogernas undervisande lärarroll som komplettering av skolan. Ordet "undervisning" används inte alltid utan undervisningen beskrivs som ett "ansvar" och att man "har" ett ämne. Uttrycket "ansvar" kan här troligen relateras till att det i citaten framgår att fritidspedagogerna undervisar i ämnen som de saknar lärarbehörighet i. Exempelvis har en fritidspedagog ansvar för ämnet musik, men utan att vara musiklärare. Det ges även uttryck för att det saknas fortbildningskurser inom det fritidspedagogiska området. Analysen visar också att kompetensutveckling för fritidspedagoger inte beskrivs i citaten, däremot kompetensutveckling i skolämnena.

Assistentarbete

Det finns citat med beskrivningar av fritidspedagogernas arbetsuppgifter som ger uttryck för en förståelse för att det är lärare som ska kompletteras och inte ämnen. Det kommer exempelvis till uttryck i de citat som beskriver fritidspedagogernas arbete som extra personal i klasser där lärare behöver hjälp. Många gånger ger citaten intryck av att fritidspedagogerna är nödvändiga i klassrummet för att lärarna ska kunna bedriva undervisning till alla eleverna i klassen.

Vi har valt att ingå i skolans sisarbete¹. När en fritidspedagog är i en klass är det för att stötta elever som har behov av stöttning i det sociala.

Här motiverar fritidspedagogen sitt val av arbetsuppgifter med att sätta eleverna i centrum. Troligen innebär elevstödet även en lugnare lärandesituation för de övriga eleverna i klassen och för läraren. Alla fritidspedagoger uppskattar dock inte arbetet som resurs eller hjälplärare i klassrummet. Många upplever att deras kompetens inte tas tillvara och att fritidspedagoger "skulle kunna göra så mycket mer. Fritidspedagogerna förefaller uppleva att deras fritidspedagogiska arbete inte kommer till sin rätt när de arbetar i klassrummet på lärarnas villkor.

Vi har tröttnat på att vara assistenter åt lärarna i klassrummet. Vi har bildat egna arbetslag med bara fritidspedagoger där vi går in i olika klasser och har olika teman. Ofta med praktiskt eller skapande med en tydlig fritidspedagogik.

Att praktiskt tillämpa

Den tredje kategorin belyser fritidshemmens möjlighet att låta elever praktiskt tillämpa skolans teoretiska ämnen. Fritidspedagogerna ger uttryck för att tillämpning ger eleverna en djupare förståelse av de kunskaper som de tillägnar sig i skolan. I citaten framkommer även tankar om att det är skolans uppgift att ge eleverna teoretiska kunskaper och att det är fritidshemmets uppgift att se till att eleverna konkret får befästa sina kunskaper i praktiska och vardagliga aktiviteter.

Vi kompletterar undervisningen i olika ämnen genom att koppla våra aktivite-

ter till de kursmål de ligger under. När vi utvärderar veckan kollar vi upp vilka mål vi har kompletterat under veckan. Ex. Banklek (kursplanen i matematik – att lära sig olika myntenheter, pengars värde, addition, subtraktion, att hantera miniräknaren-kassaapparaten o.s.v.)

I citatet betonas att fritidshemmets verksamhet erbjuder eleverna möjlighet att lära och träna genom lek och aktiviteter. De praktiska övningarna i aktiviteterna framställs som komplettering av de teoretiska kunskaper skolans undervisning ger. Leken används som ett pedagogiskt redskap i det praktiska lärandet.

Elevernas deltagande i vardagliga aktiviteter som exempelvis bakning och att läsa och förstå stickbeskrivningar eller ritningar, förstås som betydelsefulla för deras lärande. Fritidspedagogerna anser att eleverna får ett mer konkret lärande när alla sinnen inkluderas i lärandesituationen och lärandet ges ett meningsfullt sammanhang.

Fritidshemmet kompletterar barnen i deras lärande omsatt i verklighets-situationer. Kan inte peka ut enskilda skolämnen som grund för lärandet i fritidshemmet. Mycket av görandet är däremot ämnesövergripande. Det går naturligtvis att peka på hur barnen utifrån olika aktiviteter i fritidshemmet befäster t.ex. matematiska färdigheter och kunskaper genom att måtta och mäta mängder i samband med bakning, i legobygge, konstruktion, göra skalenliga ritningar inför någon skapande aktivitet osv. De kan utveckla sin läsförståelse genom att läsa och begripa spelregler i samband med att spela ett sällskapsspel, läsa och förstå en stickbeskrivning osv. osv. Lärande sker i ett sammanhang. I fritidshemmet "fångas lärandet i flykten".

Det som skildras i citatet kan beskrivas som elevernas informella lärande där hela kroppen används. I citaten betonas fritidspedagogerna ofta elevernas praktiska lärande i aktiviteter där hela kroppen måste användas och där eleverna får använda kroppen och sina sinnen.

Vi arbetar med olika "ämnen" fast på ett praktiskt plan. Detta gör att inläring kan ske med olika sinnen.

Till sinnessen och det kroppsliga lärandet kan dialogen mellan fritidspedagoger och eleverna föras. Det informella lärandet förekommer i det kontinuerliga samtalet som fritidspedagoger för med eleverna. Även språket beskrivs som en betydelsefull del i elevernas lärande av turtagning och social kompetens. Det innebär att språket blir en viktig agent i aktiviteterna på fritidshemmet, ett medel i elevernas utveckling och lärande.

Att erbjuda det skolan saknar

Den fjärde kategorin behandlar citat om att fritidshemmets uppdrag är att erbjuda *annan* verksamhet än skolan. Dessa citat visar en strävan efter en verksamhet på fritidshemmet som skiljer sig från skolans undervisning och pedagogik. Fritidspedagogerna gör tydlig skillnad mellan den pedagogik de själva använder och den pedagogik som lärare använder i sin undervisning. Fritidspedagogerna beskriver "sin" pedagogik som öppen för elevernas intressen och egna vilja. Pedagogiken beskrivs som att den stödjer utveckling av kunskaper för vardagen, livet och för skolan. Vår tolkning är att både "ett annat sätt" och "en annan pedagogik" är synonyma med begreppet 'fritidspedagogik' och att det är detta som fritidspedagogerna avser.

Ett annat sätt och en annan pedagogik

Att låta elevernas egen vilja och intressen få stort utrymme i verksamheten beskrivs som ett sätt att arbeta som skolan saknar. Eftersom eleverna tillbringar sin fria tid på fritidshemmet är det ofta som deras önskemål får styra verksamheten. Fritidspedagogerna påpekar att på fritidshemmet finns det både tid och utrymme för att möta elevernas intressen och idéer. Betydelsen av elevers lek och sociala samvaro för att utveckla och befästa kunskaper behandlas återkommande i citaten.

Vi vill i första hand vara ett komplement till skolan genom att göra andra saker än vad skolan gör. Det är barnens fria tid och vi leker in lärandet.

- Fritidspedagogerna identifierar sig med professionen och de krav på kunskaper och kompetenser som där ingår, samtidigt möter de också uppskattning i samverkan från lärarna för sina kunskaper.

De fritidspedagoger som betonar betydelsen av att fritidshemmets verksamhet och undervisning är på annat sätt jämfört med skolan, hävdar att det är denna skillnad som ger eleverna stöd i sitt lärande och i sin utveckling. De betonar även att miljön på fritidshemmet är annorlunda och därför kan möjliggöra ett annat sätt att lära.

Komplettera betyder att man ersätter med något som saknas... /.../ Vi kompletterar skolan genom att knyta ihop elevernas livsvärld med skolan, vi använder ett flertal olika material och metoder för att utveckla förmågor, men eftersom världen och " verkligheten" inte är uppdelad i ämnen så är det inte rimligt att "göra mer av samma".

Citatet ger uttryck för att verksamheten i fritidshemmet ska skilja sig från skolans, den ska vara på ett annat sätt, och på så sätt fungera som en brygga mellan eleven och världen. Citatet indikerar att fritidshemmets verksamhet ska ge elever stöd i deras utveckling av sin identitet i relation till omvärlden.

Det som det sällan pratas om är den sociala biten som barnen utvecklar på fritids, det är en stor del av vår lärandedel på fritids. Vi lär faktiskt för livet, hur man är med varandra, uppträdande, etik, moral, pratar vi [om].

Den sociala fostran som beskrivs här utgör ofta en stor del av fritidshemmets pedagogiska verksamhet. Att arbeta med elevers sociala utveckling kräver många gånger andra arbetssätt jämfört med lärare i skolan. Fritidspedagogerna beskriver ofta sitt arbetssätt som grunden för fritidshemmets verksamhet och att de kan arbeta på ett tematiskt sätt, och med ett helhetsperspektiv på eleverna.

Vi har ett annat tillvägagångssätt, metod och anknytningspunkt till en vald situation. Vårt tänk är annorlunda!

Med ett annorlunda sätt att tänka avses sannolikt att fritidspedagoger i sitt pedagogiska arbete upplever att de har ett annat förhållningssätt jämfört med andra lärare. Detta framträder med uttrycken "helhetsperspektiv på eleverna" och "barnens intressen". Dessa uttryck indikerar att grunden för fritidspedagogernas förhållningssätt och pedagogik är elevernas perspektiv. I detta förhållningssätt framträder även elevernas väg till kunskap som betydelsefull.

Vi arbetar efter samma läroplan men många gånger på olika sätt. Jag har fokus på att arbeta med barnens intressen och att däri lyfta fram läroprocesser som berör samtliga ämnen på olika sätt!

I citatet betonas processen som en betydelsefull utgångspunkt för det förhållningssätt och den pedagogik som fritidspedagogerna arbetar med. Elevernas väg till målet, läroprocessen, ligger i deras fokus.

Diskussion

Ambitionen med denna studie är att bidra med kunskap om hur fritidspedagoger tolkar fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan. I analysen framträder fyra kategorier som tillsammans indikerar att det finns flera tolkningsmöjligheter av kompletteringsuppdragets innebörd, och därmed också en variation i hur uppdraget genomförs i de svenska fritidshemmen. Vi diskuterar även resultatet med utgångspunkt i de professionsteoretiska begreppen 'professionell identitet', 'professionsidentitet' och 'handlingsutrymme' (Heggen 2008; Parding 2010; Ellström 1992).

Samverkan och arbetsuppgifter

I de två första kategorierna visar resultatet att samverkan beskrivs som en av förutsättningarna för att fritidshemmet ska kunna komplettera skolan. Samverkan mellan skolans personal betonas i *Lgr 11* (Skolverket 2016) och har som syfte att skapa goda möjligheter för elevers lärande. Fritidspedagogerna ser ett starkt samband mellan uppdraget att komplettera skolan och samverkan. Samverkan mellan fritidshemmet och skolan kan vara mer eller mindre utvecklad: ju mer samverkan, desto mer kan fritidshemmet komplettera skolan, och vice versa. Resultaten visar även att fritidshem-

ets uppdrag att komplettera skolan kan förstås som ett personaluppdrag, dvs. att det är fritidspedagogen som genom sitt arbete i skolans klasser genomför uppdraget. Vi ser då en risk med att fritidshemmets pedagogiska verksamhet under eftermiddagen frikopplas från uppdraget.

Analysen visar att det finns skolor där fritidspedagoger och lärare uppskattar och drar nytta av varandras kunskaper och erfarenheter i arbetet för elevernas bästa. Fritidspedagogernas professionella identitet kan här sägas framträda tydlig. Det är kunskaper och kompetenser som betonas i samarbetet liksom förmågan till att se de andras kompetens. Fritidspedagogerna identifierar sig med professionen och de krav på kunskaper och kompetenser som där ingår, samtidigt möter de också uppskattning i samverkan från lärarna för sina kunskaper. På liknade sätt framträder skolans och fritidshemmets sociala och kulturella kontext som betydelsefull för undervisningen, samverkan och genomförandet av kompletteringsuppdraget. Den sociala kontexten i form av dialog och utbyte av information och kunskap mellan lärare och fritidspedagoger beskrivs som betydelsefull särskilt när fritidspedagogerna har ansvar för halvklasser i olika ämnen eller arbetar som resurs i en klass. Det handlar om att i arbetet kunna ge eleverna en meningsfull tillvaro, men även om att fritidspedagogerna ska kunna uppleva arbetet i sig som meningsfullt, vilket såväl Dahl och Karlsudd (2015) som Lindström (2012) visar i sina studier. Sammantaget förstärks fritidspedagogernas professionella identitet av det erkännande som deras kunskaper och kompetenser i professionen ges.

Det finns även skolor där skolledningen och lärarkollegor prioriterar andra arbetsuppgifter framför samverkan med

fritidspedagoger. Kommunikationen mellan rektor, lärare och fritidspedagoger fungerar dåligt, bl.a. pratar man förbi varandra. Detta tolkar fritidspedagogerna som lärares och rektorers ointresse och bristande kunskaper om deras kompetens. Det framträder en tydlig upplevelse av ett *vi* och ett *dem*. När fritidspedagogerna ger uttryck för sina upplevelser som en missgynnad och missförstådd yrkesgrupp ger de också uttryck för sin professionsidentitet. Fritidspedagogerna verbaliserar sin otillfredsställelse med att arbeta utifrån lärares praktiska behov i klassrummet (Närvänen och Elvstrand 2014) vilket tyder på att deras position är underordnad och deras handlingsutrymme starkt begränsat (Parding 2010). Fritidspedagogerna blir snarare tilldelade arbetsuppgifter än ges handlingsutrymme att själva planera fritidshemmets verksamhet. De uttrycker även frustration över tidsbrist, förändrade krav, och kraven på att arbeta som resurser i klassrummet, och anser att dessa hinder försvårar eller omintetgör deras möjligheter att arbeta med fritidshemmets kompletteringsuppdrag. Handlingsutrymme är dock viktigt för fritidspedagogerna om de ska kunna utvecklas i sin profession (Ellström 1992; Parding 2010).

Praktisk tillämpning och fritidshemmets pedagogik

De två sista kategorierna beskriver förståelsen av kompletteringsuppdraget som praktisk tillämpning, och att erbjuda det som skolan saknar. Bägge kategorierna behandlar fritidshemmets pedagogiska verksamhet som komplettering av skolan. Fritidspedagogerna ger här uttryck för att det är fritidshemmets särart, dvs. fritidshemmets möjlighet att bedriva undervisning på "andra sätt" som skiljer sig från skolans, som utgör själva kompletteringen

(Närvänen och Elvstrand 2014; Haglund 2016). Fritidspedagogerna lyfter i synnerhet fram det praktiska och konkreta, ofta gemensamma lekfulla övningar i t.ex. matematik och svenska.

"Andra sätt" innebär att eleverna får lära och vara delaktiga i sociala sammanhang, att eleverna får använda hela kroppen i sitt lärande, och att utgångspunkten i det pedagogiska arbetet är elevernas intressen och behov. Det handlar med andra ord om traditionella aspekter av verksamhet som fritidshem har historiskt sett lång erfarenhet av (Rohlin 2012). Fritidspedagogerna hävdar sin professions specifika pedagogiska kunskaper och lyfter på så sätt fram den traditionella fritidspedagogiska yrkesrollen som ett motstånd mot skolifiering av verksamheten och av yrkesrollen (Andersson 2013; Haglund 2016). I enkätsvaren kan vi se en stolthet över det fritidspedagogiska arbetet och en medvetenhet om vad som utgör grund för fritidshemmets verksamhet (Boström m.fl. 2015; Dahl och Karsludd 2015). Där framträder också en stor respekt för, och vilja att utgå från, elevernas intressen och idéer, dvs. att man använder sig av erbjudanden på liknade sätt som Saar m.fl. (2012) beskriver och som därmed innebär att göra skillnad gentemot skolan. På så sätt ger de uttryck för ett behov av att bevara professionsidentiteten genom att hävda sin professions specifika fritidspedagogiska kunskaper gentemot lärarnas.

Sammanfattningsvis, fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan kan tolkas på olika sätt, sätt som relaterar till hur fritidspedagoger identifierar sig med sin profession. Identifieringen relaterar i sin tur till skolans och fritidshemmets sociala och kulturella kontext. Den nuvarande utbildningen ger fritidspedagoger behörighet att undervisa i ett skolämne. Utbildningen ger på så sätt fritidspedagoger en tydligare

professionell identitet som lärare i fritidshem och som lärare i ett praktiskt estetiskt ämne. Detta kan bana väg för ett paradigmskifte där läraren i fritidshem ses som lärarkollega på ett nytt sätt i skolan (Andersson 2013). De nya fritidspedagogernas tydligare kunskaps- och kompetensområden kan förhoppningsvis leda till ett vidgat handlingsutrymme. Samtidigt finns det indikationer på att den nya utbildningen examinerar fritidspedagoger med tvetydig professionell identitet, vilket i så fall kan innebära att osäkerheten om fritidspedagogers kompetens och arbetsuppgifter bevaras. Bland annat Haglunds (2016) och Hjalmarssons och Löfdahl Hultmans (2015) studier tyder på detta. Ackesjö m.fl. (2016) däremot ser mer positivt på fritidspedagogers profes-

sion när de påpekar att fritidspedagoger med den nya utbildningen, kan utgöra en länk som för skola och fritidshem närmre varandra.

Sedan enkätstudien genomfördes har *Lgr 11* (Skolverket 2016) reviderats, ett kapitel för fritidshemmen har lagts till i avsikt att öka den pedagogiska kvaliteten och likvärdigheten i de svenska fritidshemmen. Det finns därför behov av uppföljande studier av fritidshemmets kompletterande uppdrag och dess tolkningar i relation till nya styrdokument. I dessa studier kan såväl nya som rutinerade fritidspedagoger och även lärare ge sina uppfattningar om fritidshemmets kompletteringsuppdrag och samverkan i skolan.

Not

¹ Samverkansprojekt med Statens institutionsstyrelse.

Litteratur

- Ackesjö, H., Nordäng, U. K. och Lindqvist, P. 2016. "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation." Om de nya grundlärarna med inriktning mot fritidshem. *Educare* 2016(1): 86–108.
- Andersson, B. 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Andersson, B. 2014. Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn* 32: 3: 61–74.
- 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: 5–18.
- Dahl, M. och Karsudd, P. 2015. Leisure-time teachers in a changed profession. *Problems of Education in the 21st Century* 68: 22–35.
- Edlundh, B. M. och McDougall, A. G. 2012. *Allt om Nvivo 10: världens ledande verktyg för kvalitativ dataanalys*. Stallarholmen: Form & Kunskap.
- Ellström, P.-E. 1992. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Elo, S. och Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1): 107–115.
- Fingeld-Connett, D. 2014. Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research* 14: 341–352.

- Haglund, B. 2015. Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care* 185: 1556–1568.
- Haglund, B. 2016. Fritidshemmets vardagspraktik. *Educare* 2016(1): 64–85.
- Hansen Orwehag, M. 2015. Fritidshemspedagogiken och skolan. I: A. S. Pihlgren, red. *Fritidshemmet och skolan*. Lund: Studentlitteratur: 41–68.
- Heggen, K. 2008. Profesion och identitet. I: A. Molander och L.-I. Terum, red. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 321–332.
- Hermerén, G. 2011. *God forskningssed*. Stockholm, Vetenskapsrådet.
- Hjalmarsson, M. och Löfdahl Hultman, A. 2015. Confirming and resisting an underdog position – leisure-time teachers dealing with a new practice. *European Early Childhood Education Research Journal* 23: 434–443.
- Julien, H. 2008. Content analysis. I: Given, L. M., red. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Klerfelt, A. 1999. Fritidshem och skola: olika miljöer för lärande. I: I. Carlgren, red. *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur: 79–101.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lindström, L. 2012. Everyday life at the leisure-time centre. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education* 2(2): 28–52.
- Närvänen, A. L. och Elvstrand, H. 2014. På väg att (om)ska fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn: nytt fra forskning om barn i Norge* 32(3): 9–25.
- Närvänen, A. L. och Elvstrand, H. 2015. What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideological dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *IJREE: International Journal for Research on Extended Education* 3:2: 61–78.
- Parding, K. 2010. Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift* 19(2): 95–111.
- Rohlin, M. 2001. *Att styra i namn av barns fritid: en nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: HLS.
- Rohlin, M. 2012. *Fritidshemmets historiska dilemman: en nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Saar, T., Löfdahl, A. och Hjalmarsson, M. 2012. Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnhageforskning* 5(3): 1–13.
- Selander, S. 2006. Lärares kunskaper – lärares arbete. I: A.-K. Boström och B. Lidholt, red. *Lärares arbete: pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: 57–64.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2016. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. 1980. *Läroplan för grundskolan: Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Socialstyrelsen. 1988. *Pedagogiskt program för fritidshem*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1974:53. 1974. *Skolans arbetsmiljö: betänkande av Utredningen om skolans inre arbete*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Vetenskapsrådet. 2013. *Codex regler och riktlinjer för forskning* [Online]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://codex.vr.se/> [2018-05-17].

Ann-Katrin Perselli är fritidspedagog, bibliotekarie och fil.dr. i pedagogik och arbetar vid Institutionen för didaktik och lärares praktik (DLP), Linnéuniversitetet. Persellis intresseområden berör fritidshem och dess verksamhet på olika sätt, samt IKT och lärande. Några publiceringar: Perselli A.-K. och Perselli J. 2018. Reflektioner i vardag och forskning. I: I. Berndsson och I. Rinne, red. *Fenomenologiska sammanflätningar* [Daidalos, underutgivning 2019]; Perselli, A., Gunnarsson, G. och Boström, L. 2016. A web survey on learning environments and staff in Swedish leisure-time centres as a starting point for a Nordic research network and international cooperation. *International Journal for Research on Extended Education*. Se också <https://lnu.se/personal/annkatrin.perselli/>

Ann-Katrin Perselli, Linnéuniversitetet, Institutionen för didaktik och lärares praktik, SE-391 82 Kalmar, Sverige. Email: annkatrin.perselli@lnu.se

Assar Hörnell är adjunkt i pedagogik, Avdelningen för utbildningsvetenskap vid Mittuniversitetet. Hörnell är ursprungligen fritidspedagog och arbetade på fritidshem i 15 år. Efter det har han arbetat som på Mittuniversitet och är Programansvarig för programmet Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, samt är lärarutbildare för förskola, fritidshem och grundskola. Han forskar för närvarande i viss utsträckning om fritidshem. Se också <https://www.miun.se/Personal/assarhornell/>

Assar Hörnell, Mittuniversitetet, Avdelningen för utbildningsvetenskap, SE-85170 Sundsvall, Sverige. Email: assar.hornell@miun.se

Båda författarna arbetar med utbildning för lärare i fritidshem.

Fagfellevurdert artikel.

Utgiver: Norsk senter for barneforskning ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.



Dette er en artikkel med åpen tilgang (open access). Alle artikler i *Barn* publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0. Det betyr at alle fritt kan lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.