



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Fritid i fritidshem

**En etnografisk studie kring beskrivningar av
meningsfull fritid, fritidshemmets innehåll och
meningserbjudanden**

Carin Blennerhed

Uppsats:	15 hp
Kurs:	PDA519
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Björn Haglund
Examinator:	Nils Hammaren
Rapport nr:	HT13-2920-001-PDA519

Abstract

Uppsats: 15 hp
Kurs: PDA519
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2013
Handledare: Björn Haglund
Examinator: Nils Hammaren
Rapport nr: HT13-2920-001-PDA519

Inledning: Fritidshem är en verksamhet som skall erbjuda barn meningsfull fritid och rekreation (Skollagen 2010:800) Vad detta kan vara och vem som definierar vad som är meningsfullt kan diskuteras. Pedagoger har stort inflytande över vad för pedagogisk verksamhet som skapas och fritidshemmets innehåll kan antingen planeras *för* barn som *med* barn beroende på hur man tolkar uppdraget i fritidshem och hur man ser på barn, barndom och pedagogik.

Syfte och frågeställningar: Studiens syfte är att få kunskap om barns beskrivning av fritid och meningsfull fritid. Vidare vill jag undersöka hur fritidshemmets verksamhet styrs, organiseras, utformas för att möta barns önskemål beträffande innehåll samt undersöka vilka faktorer som påverkar verksamhetens meningserbudanden. Mina frågeställningar är; Hur beskriver barn fritid och meningsfull fritid? Hur organiseras och utformas fritidshemmet? Vad erbjuds för innehåll och meningsskapande i fritidsverksamheten? Vilka faktorer påverkar verksamhetens innehåll, utformning och meningserbudanden?

Tidigare forskning: I denna del beskrivs barns fritid och fritidshemmets framväxt och därefter fritidshemmets styrning och teoretiska grund. Vidare presenteras filosofiska perspektiv på fritidspedagogik, fritidshemmets innehåll och utformning samt fritid som diskurs i fritidshemmet.

Metod: Studien är etnografisk och i Alvesson och Sköldberg (2008) beskrivs etnografi ha betoning på kulturella eller föreställningsmässiga fenomen som idéer, tankesätt, symboler eller innebörder, men kan också uppmärksamma beteendemönster och andra materiella och kognitiva förhållanden. Metoden, eller tillvägagångssättet, handlar om att växla mellan det man samlar som information ute på fältet genom att se, lyssna och samtala med barn och pedagoger i en lokalt kulturell kontext och de i studien valda teorier. Jag använder observationer, samtal och self-reports som undersökningsmetoder för att få kunskap om hur barn på fritidshem beskriver fritid, meningsfull fritid samt hur man i fritidshemmets verksamhet möter barns önskemål beträffande innehåll och meningserbudanden. Jag undersöker också verksamhetens fält, strukturer och aktörers handlande och dess innebörder.

Teorier: Studien tar utgångspunkt i Bourdieu praxiologiska teori. Då flera delar av verksamheten undersöks används flera olika verktyg för analys. Teorier och begrepp som fält, kapital och habitus används men också fritidsvetenskapliga teorier och idéer kring skapande av mening. För att undersöka styrande faktorer används ramfaktorer och Bernstein's begrepp klassifikation, inramning och kod.

Resultat: Resultatet av samtliga barn i studiens beskrivningar av fritid gav fyra övergripande teman vilka var; Fritid som frihet, Fritid som överbliven tid, Fritid som aktivitet, Fritid som egen upplevelse. Barns beskrivningar av meningsfull fritid kategoriserades i fyra olika teman. De teman som framkom var; Frihet att välja, Att aktivera sig med något, Social gemenskap och Nöjdhet. Sammanfattningsvis blev meningsfull fritid enligt barns beskrivningar att det är när man gör något, ofta tillsammans med andra, och att denna aktivitet skall för att vara meningsfull innehålla ett viss mått av nöjdhet och frihet att välja.

Resultatet av fältstudier på fritidshem 1 kan sammanfattas som en verksamhet med ambition om att ge barn meningsfull fritid genom att erbjuda fri lek. Den fria leken sågs som demokratiskt fostrande och gav barn redskap att utvecklas som empatiska individer. Pedagogerna menade att det var viktigt för barns lärande att verksamheten skulle vara målplanerad. Omsorg och pedagogik skulle förenas med mål om att ge barn redskap att utvecklas och assimileras in i samhället. Utifrån samtal med barnen gavs en annan bild av verksamheten. Tema kring barnens svar gav att de visade att verksamheten erbjöd fysisk rörelse och skapande och konstruerande. Vad barn beskrev att de helst önskade som fritid var möjlighet till att utforska och göra utflykter. Resultatet här blir att man i verksamheten inte möter barnens intressen. Mina observationer och delvis pedagogernas kommentarer visar också att innehållet på fritidshemmet blev en annan än den som fanns ambition till på grund av bl.a. rutiner och avbrott och delvis pedagogers praktiska sinne. Verksamheten som skapades innebar stark klassifikation och stark inramning och koden blev att erbjuda barnpassning och sysselsättning.

Fritidshem 2 kan sammanfattas som en verksamhet med ambition om att ge barn valfrihet. Vad denna valfrihet skulle innebära eller vad för val barnen möjligt kunde göra reflekterades inte över. Fokus i verksamheten var inte barns meningsskapande eller lärande utan att få verksamheten att fungera tillfredställande så barn fick fri lek och sysselsättning. Utifrån samtal med barnen gavs bilden av att verksamheten erbjöd fysisk rörelse och skapande och konstruerande. Resultatet av vad barnen helst av allt önskade på sin fritid var fysisk rörelse och utforska och utflykt. Resultatet blir även i fritidshem 2 att man inte möter barnens intressen. Både pedagogerna som rektorns beskrivning av fritiden kan liknas vid det Haglund (2009) beskriver som diskursen överbliven tid. På fritidshem 2 blev resultatet stark klassifikation och stark inramning. Pedagogerna planerade verksamheten för barn och inflytandet över innehållet var begränsat för barnen. Koden för verksamheten kan beskrivas som tid för rekreation och fri lek.

Förord

Först vill tacka alla barn och pedagoger som gjort denna studie möjlig. Vill också tacka; Björn Flising, Roger Ljungvall, Birgitta Kullberg, Bengt Edström, Annika Wäst, Violet Dunér, Maj Asplund Carlsson, Ivar Armini som har bidragit genom samtal och kritiskt men godhjärtat läst och kommenterat delar av denna studie. Speciellt tack till handledare Björn Haglund.

Innehållsförteckning

Inledning.....	7
Syfte och frågeställningar.....	8
Tidigare forskning.....	8
Barns fritid, en tillbakablick.....	8
Fritidshemmets framväxt.....	10
Fritidshemmets styrning och teoretiska grund.....	11
Filosofiska perspektiv på fritidspedagogik.....	13
Olika ideologier beskrivna som fritidshemsmetaforer.....	14
Verkstaden och progressivismen.....	15
Vardagsrummet och perennialismen.....	15
Kursverksamhet och essentialismen.....	15
Kaféet och rekonstruktivismen.....	15
Fritid som diskurs i fritidshemmet.....	15
Fritidspedagogik i fritidshemmet.....	17
Utvärderingar av fritidshem med stöd i barns beskrivningar.....	18
Meningsfull fritid i fritidshem.....	19
Teoretiska utgångspunkter.....	20
Grundläggande antaganden och studiens teoretiska ram.....	20
Teoretisk verktygslåda.....	21
Fritidsvetenskap.....	21
Fritidens betydelse och mening.....	23
Bourdieu's nyckelbegrepp – fält, kapital och habitus.....	25
Ramfaktorer, Klassifikation, inramning och kod.....	26
Metod.....	28
Etnografi som forskningsansats.....	28
Urval.....	28
Tillträde till fältet.....	29
Dataproduktion och analysmetoder.....	29
Samtal.....	30
Observationer.....	31
Self-reports.....	31
Studiens trovärdighet.....	32

Etiska överväganden.....	33
Resultatredovisning.....	33
Barns beskrivningar av fritid	34
Analys av barns beskrivningar av fritid	34
Barns beskrivningar av meningsfull fritid	35
Analys av barns beskrivningar av meningsfull fritid.....	36
Resultat och analys av fältet - Fritidshem 1.....	37
Verksamhetens organisation och utformning	37
Verksamhetens innehåll och meningserbudanden.....	39
Inramning, klassifikation och kod samt styrande faktorer	44
Resultat och analys av fältet - Fritidshem 2.....	46
Verksamhetens organisation och utformning	46
Verksamhetens innehåll och meningserbudande.....	47
Inramning, klassifikation och styrande faktorer	51
Diskussion	53
Att koka soppa på en spik.....	53
Resultatdiskussion	53
Fortsatt att fundera kring	55
Referenser.....	58
Bilaga 1 - 2	

Inledning

Som verksam fritidspedagog på fritidshem har jag arbetat utifrån flera olika styrdokument innehållande idéer om vad fritidshemmets verksamhet skall erbjuda barn. Vad som varit återkommande och centralt i samtliga styrdokument är att verksamheten skall erbjuda barn en meningsfull fritid och ge barn stort inflytande. Fritidshemmets verksamhet skall enligt Allmänna råd (Skolverket, 2007) erbjuda barn en ”meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som är varierad och utgår från barnens behov och intressen och förenar omsorg och pedagogik som stödjer barnets fysiska, intellektuella, sociala och emotionella utveckling” (s 22). Vidare skall personalen aktivt arbeta för barns rätt till ansvar, delaktighet och inflytande utifrån erfarenhet, ålder och mognad. Vad detta kan innebära och vem som definierar vad som är meningsfullt och utvecklande kan diskuteras. Att något är meningsfullt kan ses som att någon upplever mening med det den ägnar sig åt men uppdraget, att erbjuda barn en meningsfull fritid, kan tolkas och förstås på olika sätt och en viktig fråga blir vem som definierar vad som då är meningsfull fritid i fritidshemmet.

Mina erfarenheter som pedagog är att lärare och pedagoger ofta erbjuder en verksamhet där man utgår från barns behov och planerar *för* barn istället för att planera *med* barn. Att erbjuda meningsskapande verksamhet kan tolkas som att skapa förutsättningar för och erbjuda barn möjlighet till att skapa värden, uttrycka sig och ha inflytande över sin lärprocess. Meningskapande sker när barn tillsammans med andra skapar egna och gemensamma berättelser och förståelse av sin omvärld.

I fritidshemsverksamhet är det lärare, pedagoger och barn som direkt och tillsammans skapar situerat lärande, mening och innehåll i den dagliga verksamheten. I detta skapande av verksamheten har lärare och pedagoger ett tolkningsföreträde, då de genom att tolka sitt uppdrag påverkar förutsättningarna för vad barn kan komma att lära och skapa mening kring. Utifrån lärare och pedagogers tolkning av uppdrag och deras syn på barn, barndom möjliggörs eller sätts gränser för vad barn kan komma att möta gällande innehåll, meningserbjudande och lärmiljöer. Mitt antagande i denna studie är att pedagoger och lärare har stort inflytande och makt över vad för meningskapande, fritid och inflytande som barn kan få del av och ges förutsättningar att skapa i fritidshemmet.

För barn på fritidshemmet är fritiden inte fri i den bemärkelsen att det är helt fritt att göra vad man själv önskar utan ramar sätts i och med att verksamheten är kulturellt, politiskt och ekonomiskt reglerad och styrd. Ett fritidshem erbjuder en institutionaliserad fritid och Inge Johansson (1984) beskriver verksamheten som en formellt skapad organisation med ett visst resursinnehåll, viss utrustning och utbildad personal. På fritidshemmet ställs krav såväl från samhällets sida som från föräldrar som arbetar och är i behov av omsorg för sina barn.

Mitt intresse i denna studie är att utifrån flera olika aktörers medverkan förstå verksamhetens innehåll och meningserbjudanden och varför verksamheten ges det innehåll och utformas som den gör. De aktörer som kommer till tals i studien är pedagoger och barn men också jag som forskare via observationer av verksamheten. I studien vill jag särskilt lyfta fram barnens beskrivningar av fritid, meningsfull fritid och verksamhetens innehåll. Barnens beskrivningar skapar tillsammans med observationer och pedagogers beskrivningar bilden av fritidshemmets verksamhet och dess meningserbjudanden.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att få kunskap om barns beskrivning av fritid samt hur barn och pedagoger beskriver meningsfull fritid. Vidare vill jag undersöka hur fritidshemmets verksamhet styrs, organiseras, utformas för att möta barns önskemål beträffande innehåll samt vilka faktorer som påverkar verksamhetens meningserbudanden.

Frågeställningar:

Hur beskriver barn fritid?

Hur beskriver barn meningsfull fritid?

Hur organiseras och utformas fritidshemmet?

Vad erbjuds för innehåll och meningsskapande i fritidsverksamheten?

Vilka faktorer påverkar verksamhetens innehåll, utformning och meningserbudanden?

Tidigare forskning

I denna del beskrivs barns fritid och fritidshemmets framväxt genom ett kort historiskt nedslag därefter beskriver jag fritidshemmets styrning och teoretiska grund. I denna del presenteras också filosofiska perspektiv på fritidspedagogik, fritidshemmets innehåll och utformning samt fritid som diskurs i fritidshemmet.

Barns fritid, en tillbakablick

Falkner (2010) beskriver att definitioner av begreppet fritid är nära sammankopplade till den tid och de samhällen där de uppkommit och har olika betydelse i olika kulturer och för män och kvinnor som för olika individer. Fritid i Sverige, innan industrialismen har beskrivits av Brunnberg (1976) som att den ingick i ett sammanhang, där socialt umgänge och festligheter var en viktig del av människornas livs- och kulturmönster. För barn i bondesamhället innefattades uppväxten i huvudsak av en kontinuerlig yrkesträning där barn inordnades i sina framtida produktiva roller i en tidig ålder.

Om fritiden i det gamla bondesamhället var mer invävt i människors dagliga arbete, blev fritiden under industrialismen för många en uppdelning av arbete och fri tid. Omvandlingen från bondesamhället till industrisamhället runt sekelskiftet 1900 innebar, för många barn som vuxna, hårt arbete inom industrin med långa arbetstimmar. Samtidigt växte en ny borgerlig medelklass fram som fick mer tid för fritid. Att ha råd med fritid ansågs ge hög status och i *Vad är fritid* (SCB, 2003) beskriver sociologen tillika ekonomen Thorstein Veblen redan 1899 en teori om överklassen som exploaterare av fritid. Att visa upp exklusiva statusföremål var att visa att man hade det gott ställt ekonomiskt och att man inte behövde arbeta. Denna moderna syn på fritid beskriver Olson (2010) vara en tidsmässig faktor där vila och rekreation var målet för att klara en ny veckas arbete. Här ses arbete som överordnat och fritidens mening som kopplat till fritid som belöning för gott arbete. Detta istället för fritid som friheten från arbete. Uppdelningen av den fria tiden och arbete blev en realitet för många och Olson menar att här blir begreppet fritid betraktat som en restprodukt. Falkner (2010) beskriver ”fritid som överbliven tid”, som icke förpliktigande, alltså tid som blir över efter att arbete och andra måsten är avklarade.

Under sekelskiftet börjar man urskilja barndomen och det är också vid denna tid kärnfamiljen skapas. Barnet ses nu med nya ögon, som det lekande barnet. I rapporten *Ej till Salu* (Statens ungdomsråd, 1981) beskriver denna grundläggande förändring som en förstärkning av privatlivets

intimitet på bekostnad av grannskapsförbindelse, vänskap och traditioner. Vidare kan man förstå att barndom blev synlig först via borgarklassen och att situationen för många andra barn och unga vid början av sekelskiftet var full av prygel, misshandel och förödmjukelser. DeMause (1974) skriver att:

Historien om barndomen är en mardröm som vi först nu börjar vakna upp ur. Ju längre tillbaka vi går i historien, desto sämre har omsorgen om barnen varit och desto oftare har barn blivit dräpta, övergivna, slagna, terroriserade och sexuellt utnyttjade (Statens ungdomsråd, 1981, s. 55).

I början av 1900 – talet arbetade barn både i fabriker som i andra näringar. Reaktionen kring utnyttjande av barn som arbetskraft kom från liberaler och välgörenhetsorganisationer som enligt Statens ungdomsråd (1981) ställde krav på sociala reformer. Men även inom arbetarrörelsen framställdes kritik. Myrén kritiserade med hjälp av två olika satiriska teckningar barnarbete i tidningen Social-Demokraten (1938) där i den ena träpatronen säger: ”Hit med barnen, här skall sågas. Arbetaren svarar: - Nej tack! Nog med barnoffer! Litet skola och litet luft och ljus först, innan ni får in dem i er grottesång” (Svensk arbetarrörelse under hundra år, 1938). Samtidigt vid denna tid tilltog ett samhällsligt intresse i Sverige kring frågor om fostran och bildning och Olson (2010) menar, att konflikten mellan makthavarnas önskan om kontroll och undersåtars önskan om autonomi går som en röd tråd genom den fritidspolitiska historien från antiken och fram till våra dagar.

Under mellankrigstidens förvandlades Sverige från samhälle med stor fattigdom till ett kommande välfärdsamhälle och från 1930 - talet och framåt genomfördes en rad olika sociala reformer med stöd av folkrörelserna. Sveriges välfärd skapades ur överskottet av efterkrigstidens skördeår och en fördelningspolitik och ny ekonomisk teori skapade förutsättningar för denna socialpolitiska samhällsomvandling (Statens ungdomsråd, 1981). Efterkrigstiden kom att kännetecknas av programmet för full sysselsättning och en stor satsning gjordes på bostadbyggnad. Full sysselsättning förbättrade nu även kvinnors möjlighet att komma ut på arbetsmarknaden och då barn fick mer tid för fritid kom denna tid för barnen att bli mer institutionaliserad.

Brembeck (1996) beskriver att barns fritid och barndom under de senare seklerna har förändrats från att betraktas som en skyddad plats i ett barndomslandskap till en plats där kommersialismen intagit allas vår vardag och erfarenhetsvärld. Barndom kan förstås genom Thomas Ziehe (1992) tankar, om att barn inbegrips i vuxenvärlden där ålderskategorier har upplösts och barndomen blivit normaliserad och införlivad i vuxnas kultur. Traditioner som arbete, familjebildning och identitet, förlorar sin giltighet som självklarhet och ifrågasätts. För individer leder detta enligt Ziehe till kulturell friställning. Detta kan ses som en dubbel process av osäkerhet men också som en belastning vilken öppnar upp för förändring. Ziehe tar stöd i Habermas och fenomenologin där nya drag lyfts fram i människors livsvärld och mot den horisont som är allas vår bakgrundsvetande. Tre drag är fundamentala och det första är fenomenet ökad reflexivitet, där samhället ger oss fler möjligheter att uttrycka och fundera över oss själv men också möjlighet att skapa distans till oss själva. Det andra är görbarhet, där allt upplevs möjligt att skapa, vilket ger oss ansvar över utvecklingen som inte kan betraktas som varken nedärvt eller naturgiven. Det sista fundamentala draget, individualisering, innebär att alla i princip har olika handlingsmöjligheter även om ramarna är låsta. Här uppstår klyftan mellan drömmar och verklighet på gott och ont.

Fritidshemmets framväxt

Rohlin (2001, 2003) beskriver fritidshemmets utveckling med hjälp av ett nutidshistoriskt perspektiv¹ och delar in fritidshemmets utveckling i tre pedagogiska arenor, den sociala, socialpedagogiska och utbildningsarenan. Dessa arenor sträcker sig från tiden sekelskiftet 1900 tal, med inflyttningen till storstäderna, fram till våra dagar då barns fritid på fritidshemmet infogas i utbildningssystemet. Den första, den sociala arenan, varade enligt Rohlin under 1900-talets början och under den tid då grunden läggs för arbetsstugorna. Arbetsstugornas tillkomst drevs fram på initiativ av filantroperna utifrån borgerskapets oro för barns och ungas förvildning. I Sverige har fritidshemmet enligt Johansson (1984) sitt ursprung i arbetsstugorna som startade 1887 och det var med hjälp av folkskollärare som arbetsstugan etablerades. Fokus för verksamheterna var arbete och social fostran. Det kommande fritidshemmets framväxt har sin grund i industrialismens utveckling och behovet av omsorg om barn då kvinnors deltagande på arbetsmarknaden ökade.

Flera aktörer har varit delaktiga och haft intresse i fritidshemmets utveckling och Rohlin skriver i *Barns fritid* (2003) att de tre stora aktörer var staten, fackliga organisationer och de professionella. Maria Folke Fichtelius (2008) beskriver att den statliga regleringen av förskola och även eftermiddagshem, en verksamhet som senare blev fritidshem, har sitt ursprung i 1800-talets framväxande verksamheter såsom småbarnsskolor, barnkrubbor, barnträdgårdar, kindergarten, barnavårn, skolbarnshem, arbetsstugor och fosterdaghem. Folke Fichtelius beskriver motiven för det statliga engagemanget för offentligt anordnade verksamheter som att bl.a. höja nativiteten och efterfrågan på arbetskraft. På grund av variationen av olika verksamheter som fanns för barn under denna tid, uppstod kritik kring verksamheternas pedagogiska kvalitet samt önskemål om mer kontroll och tillsyn från statliga myndigheter. Det statliga intresset av barnen var en del av de stora familjepolitiska reformer som till exempel förebyggande mödra- och barnavård, barnbidrag och moderskapspenning, som infördes vid denna tid.

Första gången eftermiddagshem nämns är i socialstyrelsens ”Råd och Anvisningar rörande statsbidrag till institutioner för halvöppen barnavård” (nr 3/1944). De övergripande beskrivna kategorierna i den öppna barnavården var daghem, lekskolor och eftermiddagshem. Fram till 1960-talet fanns kategoriseringen halvöppen barnavård tills barnavårdslagen (SFS 1960:97) infördes. I Karlsson Vestman (2002) beskriver att vid denna tid började principen om barns inläring och utveckling genom praktiskt arbete att få en underordnad betydelse och istället var det rekreation, barns lek och fria sysselsättning men även läxläsning under övervakning som lyftes fram i verksamheterna. Även psykologin fördes in som förklaringsmodell och fostran tonades ned medan utvecklingsbegreppet lyftes fram. Fritidsverksamheten skulle inte konkurrera med hemmets fostran utan ses som ett stöd uttrycker Karlsson Vestman enligt SFS (1960:97, 55§). Och under 1960-talet kom samlingsbeteckningen barnstugor och avsåg barnavårdsanstalter såsom lekskolor, daghem och fritidshem. Första gången fritidshem som begrepp används, är enligt Pedagogisk uppslagsbok (1996), i Danmark 1904 och då för verksamhet gällande barn i ålder 6 – 14 år. Men det var inte förrän 1964 i Norrköping som utbildning för fritidspedagoger startades och dagens fritidshem utvecklades.

Rohlin (2003) beskriver med begreppet socialpedagogisk arena den expansion i samhället som har sina rötter från 70-talet, då fritidshemmet kopplades till förskolan. Här beskrivs att det skolbefriade barnet, som nu formas mot bakgrund av barnstugeutredningens texter, skall fostras till självständiga och initiativrika individer. Karlsson Vestman (2002) beskriver att 1970-talets fritidspedagogik präglades av både progressivistiska som perennalistiska inslag. Å ena sidan betonades det att barn skall delta i kollektiv fritidsmiljö för att utveckla social kompetens och å

¹ Rohlin menar att hennes utgångspunkt varken är inom ett historiskt eller professionaliseringsperspektiv utan inspirerad av Foucault gör hon en fördjupad framställning av det nutidshistoriska perspektivet vilket handlar om att förstå ”nuet” med hjälp av historien.

andra sidan att barn skall vara i sitt hem eller en så hemlik miljö som möjligt. I Barnstugeutredningen och specifikt i *Barns fritid* (SOU 1974:42) fanns nu önskemål om att fritidshemmet skulle integreras med och ligga i anslutning till skolan. Det föreslogs en ny organisation, det utvidgade fritidshemmet, där siktet var inställt på att lokalintegrera fritidshem och skola. Integrationen blev verklig först då politiska som fackliga strävanden gemensamt strävade mot detta mål och ett syfte med integrationen var, att få till stånd en samsyn på barns lärande och utveckling. Rohlin (2001) menar att det var nu som helhetssyn och arbetslag introducerades och hänvisar till Ylva Hirdman (1990) som menar, att det fanns en samhällelig ambition att lägga livet tillrätta för medborgarna. Reformen gav dock inte det resultat som önskades och enligt Calander (1999) realiserades aldrig visionerna om det utvidgade fritidshemmet och den samlade skoldagen fullt ut. Calander förklarar detta med att det fanns ett starkt politiskt ideologiskt motstånd liksom ett motstånd bland lärare.

I början av 1990-talet beskrivs i Långtidsutredningen (SOU 1990:22, bil. 22) en önskan om att utreda utbildningsfrågor med fokus på en ny skola och ny pedagogik. Utredningen lade fram att skolan under 1980-talet hamnat i en kris bestående av kostnadsstegringar, undermåliga läromedel samt slitna lärare (Gustafsson, 2003). I utredningen beskrivs att det krävs stora förändringar, en ny skola, en helt ny pedagogisk inriktning med fokus på det livslånga lärandet. Vidare skrivs det att ”när vi talar om en ny skola avser vi därmed hela det svenska utbildningssystemet med förankring i barnomsorg och via ungdomsskola och traditionell vuxenutbildning till högskola och universitet” (SOU 1990:22, bil.22, s.52). Gustafsson (2003) beskriver att verksamheten i denna heldagsskola skulle bygga på förskolans pedagogiska arbetssätt och utgå från barns och ungdomars egen verklighet och ha ett gemensamt måldokument för skola och skolbarnsomsorg. En ny läroplan, Lpo 94 (SKOLFS 1994:1) lades fram där fritidshemmet, förskoleklass och skola bildade en helhet. Rohlin (2001) skriver att det är nu fritidshemmet överförs till den utbildningspolitiska arenan och beskrivs som ett komplement till skolan istället för ett komplement till hemmet.

I början av 1990 – talet startade integrationen mellan skola, fritidshem och förskoleklass på allvar och kom ur politiska som fackligt krav. Integrationens förutsättningar kom i och med *Skola för bildning* (SOU 92:94) där en gemensam syn på barn, lärande och bildning skrevs fram.

Fritidshemmets styrning och teoretiska grund

Fritidshemmets teoretiska grund är enligt Johansson (2010) framskriven med stöd av tre tongivande teoretiker. George Herbert Mead som företräder det interaktionistiska perspektivet, John Dewey med aktivitetsinriktad pedagogik och Roger Säljö med det sociokulturella perspektivet på lärande. Pihlgren (2011) menar att fritidshemmets pedagogiska influenser tar stöd i två pedagogiska traditioner; fröbelska barnträdgårdsidén och den progressivistiska reformpedagogiken. I utredningarna SOU 1992:94 samt 1997:21 finner vi enligt Gustafsson (2003) fyra teoretiska diskurser i läroplanstexterna² som ligger nära de historiskt ideologiska pedagogiker som vi finner i både Karlsson Vestman (2002), Pihlgren (2011) samt Johansson (2010). För fritidshemmet sker delvis bara en förskjutning av synen på lärande vilket inte skapar några direkta teoretiska hinder eller motsättningar för fritidshemmets verksamhet gällande synen på barnet eller barns lärande i och med integrationen.

Figuren nedan visar det vidgade undervisningsbegreppets fyra pedagogiska diskurser enligt Gustafsson (2003). Gustafsson menar att begreppet är centralt i integrationsreformen inför Lpo 94 och Lpo 97 då intentioner om ett livslångt lärande krävde ett vidgat undervisningsbegrepp. Gustafsson menar dock att det vidgade undervisningsbegreppet framstod som mångtydigt då det

²Gustafsson (2003) beskriver läroplanstextens teoretiska grunder vid tiden för integrering av förskoleklass, fritidshem och skola som progressiv pedagogik, bildningsperspektivet, socialkonstruktivism och sociokulturell teori.

teoretiskt kunde relateras till fyra olika diskurser. Analysen tar sin utgångspunkt i ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) samt i ”Växa i lärande” (SOU 1997:21) och Gustafsson finner att det vidgade undervisningsbegreppet ”tydliggör en förändrad syn på kunskap och lärande, där ett nytt pedagogiskt subjekt konstrueras...” (s. 169) Resultatet av analysen är att lärande och meningsskapande sker i interaktion mellan barn och pedagog när de försöker samordna sina perspektiv samt barn och pedagoger konstruerar kunskap, identitet och social värld genom reflektion, kommunikation och handling. Kunskap och lärande ses i det vidgade undervisningsbegreppet som en relation mellan subjekt och omvärld vilket ger att man inte kan skilja på det sociala och det kognitiva samt kunskap och identitet är en social och diskursiv konstruktion. Vidare menar Gustafsson att lärandet ses i vidgade undervisningsbegreppet som situerat till olika sociala praktiker eller praxisgemenskaper och deltagande i en social praktik är förutsättning för lärande och lärandemiljöerna bör vara av formell och icke formell karaktär.

<p>Sociokulturell teori Relation mellan lärare – elev: Samspel och samordning av perspektiv. Nyckelord: Mediering, kommunikation, kultur Kunskap: Socialt och kulturellt konstruerad. Jaget: Centrerat. Rationalitet: Ansvar.</p>	<p>Socialkonstruktivism Relation mellan lärare-elev: Medkonstruktion Nyckelord: Diskurs, relation Kunskap: Kunskapen är diskursivt konstruerad Jaget: Decentrerad Rationalitet: Ansvar.</p>
<p>Bildningsperspektiv Relation mellan lärare – elev: Lärare, lärungedyad. Nyckelord: Livslång bildningsprocess, frihet, formande och skapande. Kunskap: All kunskap är i grunden praktisk. Individens bildar sig och formar sig genom språket/dialogen Jaget: Centrerat Rationalitet: Ansvar</p>	<p>Progressiv pedagogik Relation mellan lärare – elev: Lärare-lärjungedyad. Nyckelord: Social interaktion, signifikant andra. Kunskap: Social konstruerad, planerad studiegång. Jaget: Centrerat Rationalitet: Mål-Teknisk</p>

Figur 1. Figuren nedan visar det vidgade undervisningsbegreppets fyra pedagogiska diskurser enligt Gustafsson (2003).

Gustafsson menar att de diskursiva skillnaderna och likheterna inte klargörs tydligt i SOU 1997:21 utan de skapar en ambivalens och mångtydighet i tolkning. Även om det finns likheter finns skillnader som mellan sociokulturella diskursen och socialkonstruktivismen när det gäller synen på identitet och likaså skillnader mellan bildningsbegreppet som betonar fri och livslång bildningsprocess och den progressiva som utgår från en målrationell och planerad studiegång.

I fritidshemmets verksamhet kan man dock finna flera av dessa diskurser. Problematiken för fritidshemmets verksamheter, i och med integrationen, kommer inte ur teoretisk art utan främst av svårigheter att få utrymme för verksamheten både innehållsligt, organisatoriskt och lokalmässigt. I *Finns fritids* (Skolverket, rapport 186, 2000) beskrivs med stöd i Calander (1999) att ”skolans tydliga regler och starkare inramning ofta tar överhand och blir styrande när de ställs mot fritidspedagogernas otydligare (obs! värde neutralt) riktlinjer och svagare inramning” (s. 57). Detta kan tolkas som att det är i själva praktiken och mötet med skolans traditionella förmedlingspedagogik, där lärande ses som något som lärs ut och lärs in, som problematik uppstår då denna dualistiska syn på barnet och lärande fortfarande är verksam. Förskjutningen, från att betrakta lärande som förmedlande av kunskaper till att främja elevers lärande som beskrivs i läroplanens uppdrag (1997:21) har alltså inte slagit igenom fullt ut i skolan.

En annan problematik för fritidshemmet kan vara att förtroendet är lågt gällande verksamheten och kan ses som möjligt hot mot kvalitet i fritidshemmet. I skolinspektionens rapport *Kvalitet i fritidshem* (2010:3) beskrivs att ”i över hälften av de granskade fritidshemmen behöver rektorn bli mer förtrogen med fritidshemmets uppdrag och med den dagliga verksamheten för att kunna bidra till det pedagogiska utvecklingsarbetet som behövs på många håll” (s. 3).

Fritidshemmet styrs idag av en ny skollag (2010:800) och läroplan (SKOLFS 2010:37) och fritidshemsverksamheten skall nu komplettera utbildningen, istället för som tidigare komplettera skolan (och än tidigare komplettera hemmet). Fritidshemmet har också att förhålla sig till *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i fritidshem* (2007), *Salamanca deklARATIONEN* (Unesco, 1994) och *Barnkonventionen* (FN, 1989). Fritidshemmets verksamhet är kommunalt styrd och lyder under kommunallag och förvaltningslag och har att följa mål och ramar i en kommunal budget.

Fritidshemmet är enligt skollagen (2010:800) ingen egen skolform utan en del av utbildningsväsendet. Förändringarna för fritidshemmet, i och med ny skollag och läroplan, är att det i uppdraget tydligare framförs att man ska stimulera elevernas utveckling och lärande. Vidare har begreppet barn bytts ut mot elev och verksamheten skall erbjuda elever en meningsfull fritid och rekreation. Utbildningen skall utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov samt främja allsidiga kontakter och social gemenskap. Vidare har fritidshemmet Allmänna råd (Skolverket, 2007) som stöd för utformandet av verksamheten och här beskrivs att personalen aktivt skall arbeta för barns rätt till ansvar, delaktighet och inflytande utifrån erfarenhet, ålder och mognad. Verksamheten skall erbjuda barn en ”meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som är varierad och utgår från barnens behov och intressen och förenar omsorg och pedagogik som stödjer barnets fysiska, intellektuella, sociala och emotionella utveckling” (s. 22).

Filosofiska perspektiv på fritidspedagogik

I ”Perspektiv på fritidspedagogik, en granskning av verksamhetens filosofiska begrepp och ideologier” skriver Karlsson Vestman (2002) fram fyra pedagogiska filosofier med hjälp av Stensmo (1994). Motivet för analys finner Karlsson Vestman bl.a. i Ursbergs (1996) påstående om att fritidshemmet som institution är relativt outforskat men att det har en väl förankrad pedagogisk tradition. Karlsson Vestman (2002) menar, att det pedagogiska arbetet handlar om att kunna formulera, genomföra ett målmedvetet och planmässigt arbete samt att förstå och reflektera över påverkan som sker i olika sammanhang och miljöer. Karlsson Vestman menar att det inte är allt för vanligt med texter som diskuterar just hur pedagogen kan ta sig an uppgiften att studera och reflektera kring sitt arbete och de antaganden som ligger till grund för fritidspedagogiskt tänkande. Karlsson Vestman gör en analys med hjälp av ett filosofiskt pedagogiskt perspektiv där han använder perspektiven progressivism, essentialism, perennialism och rekonstruktivism.

Det första perspektivet, progressivismen, lyfter fram värderingar om demokrati som möjliggör ett fritt spelutrymme för idéer och personlighet. Progressivismen förespråkar en holistisk och dialektisk syn på pedagogik. Inom progressivismen gäller ämnesövergripande undervisning och aktivitetspedagogik med elevaktiva arbetsformer där barnet och inte ämnet är i centrum. Synen på barnet är att det är naturligt nyfiket och vetgirigt. Karlsson Vestman menar, att enligt progressivismen är kunskaper till för att lösa problem och skall hämtas ur verkliga livet samt att det är barnens behov som skall styra vad pedagogen skall arbeta med. Barnet skall själv planera sitt lärande och undervisningen skall ha sin grund i barnets erfarenheter där pedagogens roll är att vara rådgivare i ett problemlösningsorienterat arbetssätt.

Det andra perspektivet essentialismen beskrivs enligt *Filosofilexikon* (1988,) ha sitt ursprung i Aristoteles som menade att ”vissa slag av existerande storheter har essenser, dvs. att de nödvändigt

el. väsenbestämt har bestämda egenskaper, utan vilka de inte skulle existera el. vara vad de är” (s.141). I Stensmo (2007) beskrivs essentialismen filosofiska rötter inom både realism och idealism. Enligt Karlsson (2002) utgår essentialismen från en objektiv kunskapssyn där lärandet ses som ett långsiktigt projekt. Essentialismen lyfter fram att värdefull kunskap är baserad på vetenskaplighet och metoden för lärandet är teoretisk undervisning och i de yngre åren är det basfärdigheter som skall betonas som att lära sig räkna, läsa och skriva. Ämnet står i centrum och lärarens roll är att lära ut viktiga kunskaper där innehållet är kopplat till de traditionella akademiska ämnena.

Det tredje perspektivet enligt Karlsson Vestman är perennialismen. I Stensmo (2007) beskrivs perennialismens kännetecken, enligt Kneller (1963) som att människans mänsklighet är sig likt för alla människor oberoende tid och rum och därmed är utbildning av det mänskliga densamma i all tid. Det som ses som det specifikt mänskliga är människans rationalitet, att vara förnuftig. Utbildningens uppgift är att förmedla de bestående sanningarna och är en förberedelse för livet och är till för att utveckla intellektet. Karlsson (2002) menar att perennialismen utgår från att det finns bestående sanningar och värden som bör lyftas fram. Här är de klassiskt humanistiska frågorna i centrum och undervisningen handlar om att kultivera förnuftet samt sträva mot ett gott samhälle för sig och medmänniskorna. Pedagogens roll är att vara ett föredöme vad gäller klassisk bildning och pedagoger bör undervisa förnuft och lyfta fram de bestående värdena i kulturarvet.

Det sista perspektivet Karlsson Vestman beskriver är rekonstruktivismen som har sitt ursprung i pragmatismen och skiljer sig från progressivismen genom att istället för att ha fokus på individen så fokuseras samhälle och kultur. Utbildning måste vara huvudredskap för samhällsplanering och social handling och baseras på kultur- och samhällskritik. Det konstruktivistiska perspektivet har en lång tradition inom samhällsvetenskapen. Här ses samhället som en helhet och delar av det konstrueras av människor i samspel. Karlsson Vestman menar att pedagogiken här ses som framtidsinriktad och har som mål att få till stånd samhällsförändring genom att kritiskt granska och rekonstruera det samhälle vi lever i. Pedagogens uppgift blir att strukturera områden som integrerade i en helhet snarare än i uppdelning i ämnen och metoden att använda är socialt deltagande och samvaro i grupp för att förbereda barnen på det kommande sociala livet i en demokrati.

Olika ideologier beskrivna som fritidshemsmetaforer

Karlsson Vestman (2002) använder sig av metaforer för att visa hur olika idéer om fritidspedagogisk verksamhet kan se ut. Dessa metaforer, kursverksamheten, kaféet, vardagsrummet och verkstaden, utgör en kognitiv dimension och gäller vilka idéer, mentala bilder (representationer) och föreställningar som fritidspedagogen har av sin uppgift, sina handlingar, sig själv och dess konsekvenser. ”Poängen med att undersöka vilka bakomliggande eller dolda läroplaner som kan finnas är att få ökad medvetenhet om vad som kan tänkas styra tänkandet kring vad som är en bra respektive en dålig fritidsverksamhet” (s. 11).

Utifrån filosofiska inriktningar samt ideologiskt uttalade åsikter hur fritidspedagogisk verksamhet bör utformas, gör Karlsson Vestman sin analys för att just få syn på och kunna reflektera över vilka antaganden som ligger till grund för verksamheternas utformning och innehåll. Karlsson Vestman menar att med hjälp av dessa ideologier kan man få syn på pedagogiken, verksamhetens inriktningar och praktiker. Dessa filosofiska perspektiv ställer frågor kring kunskaps- och idéinnehåll, etik och moral och kring vilka pedagogiska processer som präglar den fritidspedagogiska miljön. Stensmo (2007) poängterar att verksamhetens planering, genomförande och utvärdering präglas av den uppfattning om kunskap som pedagogen har. Karlsson Vestman (2002) gör sin analys genom att använda metaforerna och relaterar dem till filosofiska inriktningar.

Verkstaden och progressivismen

Det första förhållandet mellan utbildningsfilosofier och fritidspedagogiska miljöer är verkstaden och progressivismen. Här beskrivs en aktivitetspedagogik där fritidshemmets ”sambällsuppgift definieras i förhållande till ett behov av kollektiv fostran och socialisering av barn” (Karlsson Vestman, 2002, s. 13) Det är en hantverksideologi med starka inslag av progressivistisk utbildningsfilosofi där det praktiska, kreativa och konkreta skapandet står i centrum som tankefigur. Kunskapssynen anknyter till Dewey och ”learning by doing” och den moraliska grundsynen i pedagogiken är ” att fostran sker genom att ingå i en gemenskap och att det är i arbetet tillsammans med andra som individens moraliska grundsyn formas” (s. 13). Här ses lärande som ett alternativ till skolans uppstyckade inlärningsperspektiv och man förordar ett tematiskt arbetssätt där barnen själva väljer intresseområde där den vuxne är handledare. Innehållet är hämtat ur det verkliga livet och målet är att lära att lära och problemlösning.

Vardagsrummet och perennialismen

I förhållandet mellan utbildningsfilosofin perennialismen och metaforen vardagsrummet beskrivs innehållet som sysselsättning som kommer ur barns egna inneboende lust. Karlsson Vestman (2002) menar att perennialismen utgår från att det finns bestående sanningar och värden som bör lyftas fram. Här är de klassiska humanistiska frågorna i centrum och undervisningen handlar om att kultivera förnuftet samt att sträva mot ett gott samhälle för sig och medmänniskorna.

I metaforen vardagsrummet skall inte barns fritid styras eller planeras av vuxna utan fokus är barns spontana naturliga aktivitet och lek. Här ses pedagogen som förebild och en god och klok reservförälder och skall vara vänligt övervakande med målet att barnet skall fostras till medborgarskap och här är pedagogens roll att vara ett föredöme vad gäller klassisk bildning och undervisningen består av att lyfta fram de bestående värdena i kulturarvet.

Kursverksamhet och essentialismen

I kursverksamheten som utvecklingsideologi ses barnet som ett projekt och det innebär att barnets framtid kan styras och påverkas (Karlsson Vestman, 2002). Kunskapssynen har tydliga inslag av essentialismen och verksamheten skall baseras på vetenskapligt beprövad kunskap där barnets lärande skall ha ett långsiktigt perspektiv och barnet skall utveckla olika sidor av sin personlighet. ”Det betyder att fritidsverksamheten ska utveckla barns kunskaper i fråga om att lära sig tala, läsa, skriva och räkna i samband med genomförand av gruppaktiviteter och projektarbeten som redovisas i utställningar och i skrift och tal.” (s. 15). Här ses pedagogen som den som ”lärt ut”, som mediet genom vilket man lär.

Kaféet och rekonstruktivismen

Kaféet som tankefigur kan ”ses som ett exempel på den rekonstruktivistiska traditionen inom utbildningsfilosofin” (Karlsson Vestman, 2002, s.15) Grannskapsideologin har sina rötter i 70-talets idéer om en öppen fritidsverksamhet där fritidspedagogikens uppgift skulle ses som en samordnande kraft i barnets närmiljö. Ideologin betonar social samvaro och att vara en resurs eller samlingsplats för olika grupper och åldrar. Pedagogens roll blir här i form av socialarbetare eller samordnare av aktiviteter i området och verksamheten ses som framtidsinriktad och del av samhällsplaneringen och baseras på social handling gällande kultur- och samhällskritik med fokus på medborgarfostran.

Fritid som diskurs i fritidshemmet

Fritidshemsverksamhetens utformning organiseras och skapas av olika aktörers påverkan. De som iscensätter verksamheten är främst lärare och barn utifrån lokala politikerns tilldelning av resurser och mål. Vidare påverkar andra faktorer och aktörer som lärare, ledare och föräldrar och deras

idéer kring vad och hur verksamheten bör vara. Haglund (2009) pekar på att utifrån uppdraget att fritidshemmet skall erbjuda barn en meningsfull fritid behövs ett förtydliganden och utvecklande av vad fritid i anslutning till fritidshemmets verksamhet kan förväntas vara.

Haglund gör en diskursanalys av fritid i fritidshemmets verksamhet där fem olika sätt att se på fritid kan urskiljas och dessa diskurser, om vad fritid är och vad fritidshemmet kan innehålla synliggör också påverkan som lärare som aktörer har på verksamhetens innehåll och utfall. Dessa aktörer, lärares föreställningar, har stort inflytande över och bidrar till den fritid samt de meningserbudanden barnen får möta. Haglund beskriver det som att beroende på diskurs, när det gäller fritid i fritidshem, får det pedagogiska implikationer för hur verksamheten bedrivs. Dessa är fritid som; personlig upplevelse, överbliven tid, aktivitet, nyttig aktivitet samt fritid i ett holistiskt perspektiv.

I *Fritid som diskurs och innehåll* (Haglund, 2009) beskrivs det första perspektivet på fritid i fritidshemmet som personlig upplevelse. Haglund tar här stöd i Neulinger (1976) där fritid ses som ett mentalt tillstånd som är beroende av hur individen upplever sina möjligheter att agera och delta i verksamheter som han eller hon självt kunnat välja. Vidare betonar Haglund (2009) barnens subjektiva upplevelser av fritid och för att tiden på fritidshemmet skall anses vara fritid bör barnen få stora möjligheter att påverka vad verksamheten skall innehålla. Fritidsverksamheten bör erbjuda ett innehåll som inte är tvingande och utgår från barns intressen.

Fritid som överbliven tid beskriver Haglund som att vi fokuserar på tidsaspekten istället för individens egen upplevelse av vad som är meningsskapande. Fritiden blir en kvantitet tid och något som blir över när annan verksamhet är avklarad. Här blir fritidshemmets funktion decimerad till att bli en plats att vänta på att få komma hem. Haglund menar att om fritidshemmets roll inom skolväsendet inskränks på detta sätt kommer tillsyn och trygghet vara de enda två mål som kommer att kunna tillgodoses.

Fritid som aktiviteter är det tredje perspektiv som Haglund lyfter fram som fritidshemmets innehåll och mening. Här är fokus barns frivilliga deltagande i fria aktiviteter. Barn leker frivilligt och för sin egen skull och leken samt aktiviteterna är målet i sig. Ur detta perspektiv kan kritik vara att barns fria lek får för stort utrymme men utan utrymme för barns fria lek förringas värdet av barns rätt till meningsskapande på egna villkor (Haglund, 2009).

I det fjärde perspektivet ses fritidshemmets innehåll och mening som nyttiga aktiviteter. Fritidsaktiviteter formas både för barnet som samhället i stort. Här kan man tala om kompensatorisk verksamhet som att fritidshemmet skall komplettera skolan. Lärarna tar här en mer framträdande roll och utifrån hur man upplever vad för kompetenser barnen har behov av styr man upp verksamhetens innehåll. Här kan barn introduceras till nya fritidsintressen och den sociala och personliga utvecklingen står i fokus. I det holistiska perspektivet menar Haglund att fritidshemmet är en del av barns tillvaro och läraren verkar för barns upplevelse av helhet. Haglund (2009) hänvisar till Kraus (1984) som menar att olika former av aktiviteter inte kan delas upp beroende på om de är fysiska, mentala eller kreativa.

As part of a whole, in which the individual explores his and her capabilities, develops enriching experiences with others, and seeks "self-actualization" in the sense of being creative, involved, expressive, and fully alive (Kraus, 1984 p. 46).

I ett holistiskt perspektiv är barnets individuella behov av upplevelse av frihet och av berikande verksamhet centralt och ett tillstånd som betonar individens behov av upplevd frihet då olika aktiviteter genomförs men att de olika aktiviteter man deltar i även ska upplevas som berikande. Haglund (2009) menar att vi idag kan vi se att skola och fritidshem har närmast sig varandra och det

finns förespråkare för att pedagoger med fritidsinriktad utbildning bör ta en mer aktiv roll i skolans arbete.

Fritidspedagogik i fritidshemmet

En möjlig definition av begreppet fritidspedagogik är enligt Karlsson Vestman (2002) ”att granska, studera, reflektera kring olika slags påverkan och betingelser för barns utveckling under deras fritid, och att delta i det praktiska arbetet med denna påverkan och dess betingelser” (s.3). Karlsson Vestman (2002) menar att begreppet har en teoretisk såväl som en praktisk sida, d.v.s. pedagogik *om något* samt pedagogik *för något*. Att arbeta pedagogiskt innebär då att dels studera och reflektera över den påverkan som sker i olika sammanhang och miljöer, dels kunna formulera och genomföra ett målmedvetet och planmässigt arbete. Även Qvarsell (2003) beskriver pedagogik men då ur ett teoretiskt perspektiv och menar, att pedagogik är vetenskap som studerar processer och villkor i barns och vuxnas socialisation och kunskapsbildning samt att denna socialisation och kunskapsbildning, varav lärande är en del, gäller för alla kontexter.

Karlsson Vestman (2002) problematiserar fritidshemmet som en verksamhet för fri tid. Han menar att det kan bli motsägelsefullt att dels definiera fritid som tid innebärande frånvaro av planer som styr över vad som skall göras och som ger människan möjlighet att göra individuella val och samtidigt i fritidshem ställa krav och ha statligt utformade mål. Karlsson Vestman menar att fritiden kan innebära att ägna sig åt aktiviteter med mål om att bidra till förkovran och utveckling och att det kan ses som begripligt att då tala om en pedagogik som säger något om vad man bör ha för mål och innehåll för att nå god utveckling. I *Yrkeskulturer i möte* (Hansen, 1999) beskrivs fritidshemmets verksamhet och historiska ursprung gällande stoffstrukturering vara ämnesintegration och i verksamhetens inriktning var endast arbetssättet föreskrivet men innehållet var lärarvalt och verksamhetens fokus låg på social utveckling och fostran. Utifrån ett nutidsperspektiv på fritidshemmets verksamhet väljs, enligt Hansen (1999), innehåll och arbetssätt utifrån de mål som finns i ett målstyrt system där barnet ses som aktivt och betraktas utifrån en helhetssyn. I Hansen (1999) avhandling definierar fritidspedagoger pedagogisk verksamhet i termer av förhållningssätt och Hansen (1999) menar att;

För att en verksamhet skall ses som pedagogisk måste den vuxne inta en medveten hållning som inbegriper att vara en förebild och att den vuxne använder och tillämpar både sina övergripande kunskaper om barn och barns utveckling och sin kännedom om det enskilda barnet och dess personlighet och förhållanden (s. 351).

I Lärarförbundets skrift *När intresse blir till kunskap* (2005) beskrivs fritidspedagogiken utgå från att möta barn utifrån deras egna intressen och att utveckla barns sociala kompetenser och förmågor att hantera konflikter. Inger Brännberg (Skolverket, 2010) definierar fritidspedagogikens kärna som en förening mellan omsorg och pedagogik och den goda fritidshemspedagogiken ger barn ett stort inflytande. Brännberg pekar på att det är utifrån barnens idéer, nyfikenhet och intressen som pedagoger och barn tillsammans bygger verksamheten. Pedagogiken i fritidshemmet handlar om att skapa ett lärande i stunden och fånga ögonblicken, det handlar om att lyssna och vara medveten om vikten av att stärka barns perspektiv och att ta barns frågor på allvar.

Både Flising (1997) och Inger Brännberg (Skolverket, 2010) lyfter fram att i fritidshemmets verksamhet är fokus ett processinriktat arbetssätt. Flising (1997) menar att när barn gör saker på fritidshemmet så finns det ofta ett mål för handlingarna som t.ex. att det skall bli en koja, att akvariefiskarna skall överleva eller att tavlan ska bli vacker och en pedagogs förhållningssätt i arbete med barn på fritidshem beskrivs som gränssättare och möjliggörare. Brännberg (2010) pekar på att pedagoger kan arbeta systematiskt med att vidga barns perspektiv och ge barn mer initiativ om man är medveten om vad det betyder att utgå från barns intressen.

Gunilla Kärrby (2000) beskriver att fritidspedagogers huvudsakliga kompetens finns i arbetet med grupprelationer och barns övergripande sociala och allmänna utveckling. Arbetet sker i praktiska och konkreta sammanhang med barns lärande. Även Ihrskog (2006) lyfter fram att arbetet i fritidshem har fokus på barns sociala relationer med ett didaktiskt innehåll för barns sociala kompetenser. Flising (1997) lyfter fram att ”fritidspedagogik särskilt bör uppmärksamma den sociala samvaron, tid att reflektera över erfarenheter och få sammanhang i tillvaron samt utveckling av egna intressen, egen identitet och förmåga att förstå och hantera den verklighet vi befinner oss i” (s.103).

Qvarsell (Barns fritid, 2003) gör påståendet att vad barn behöver är just tid och rum för sin socialisation och utveckling. Hon beskriver mellanrum och mellantider som viktiga och som barn tar i eget anspråk och är egenkontrollerande verksamheter. I Qvarsell studie från 90-talet av planerandet av en integration mellan skola och fritidshem planerades rum och tid utifrån mottot; Allt under ett tak och där framgick det att det centrala för de professionella var helhetssyn, trygghet och omsorg. Barnen å sin sida talade inte om helhet utan om variation och förändring, oplanerade rum och fria tider för att strosa och reflektera. Flising (1995) hänvisar till vikten av att lyfta fram barns perspektiv och kommer fram till liknande resultat som Qvarsell gör i sina studier på 90-talet, att personal lyfter fram kontinuitet och trygghet och gemensamma normer medan barnen önskar variationer, skillnader mellan personer och verksamheter.

I *Röster om den svenska barnomsorgen* (SoS-rapport, 1997:23) menar Flising att ett vanligt vuxenperspektiv är att fritiden är den tid då man inte arbetar och har möjlighet till avkoppling och vila eller till tid för egna intressen och privata angelägenheter. Denna uppdelning gör vi vuxna också delvis av barns tid genom att se barnens skoltid som arbete och övrig tid som fritid. Flising (SoS-rapport 1997:23) menar att barnen härigenom förs in i vuxnas tidsmönster. Han menar samtidigt att om man ser det utifrån barns perspektiv skulle barnens tid bättre kunna beskrivas som utvecklingstid. Flising skriver att ”Barn utvecklar sin förståelse, sina kunskaper och förmågor. Deras utveckling kan ha olika intensitet och inriktning men den upphör inte vid vissa klockslag, utan är i ständigt pågående i de olika miljöer och verksamheter som barnen deltar i.” (s. 102). Fritidshemmet kan vara och innehålla ett visst mått av vila och avkoppling från skolarbetet (Flising, 1997) men det bör främst handla om att barnen skall kunna använda sin tid och sina resurser till det som ”de tycker är intressant, angeläget eller viktigt” (s.103). Flising (1997) skriver att fritidspedagogiken idag inte kan uppfattas som en alternativ pedagogik utan snarare som ett komplementär perspektiv.

Med skolans allt tydligare betoning på att pedagogiken ska utgå från barnen och stödja deras eget lärande finns dessa perspektiv även inom skolans ramar, särskilt i de fall där lärare och fritidspedagoger samarbetar och verksamheterna i skola och fritidshem har nått en viss grad av integrering (s. 103).

Utvärderingar av fritidshem med stöd i barns beskrivningar

Fritidshemsverksamheten har under ett antal år granskats både via Skolinspektionen som tidigare Socialstyrelsen. I några av dessa rapporter delges även barns beskrivningar av fritidshemmets verksamhet.

I *Samverkan för utveckling i skola och barnomsorg* (Socialstyrelsen, Skolöverstyrelsen, 1992) görs reflektioner kring hur barn beskriver vem som bestämmer på fritidshemmet och i skolan. Vad man kom fram till var att det råder skilda normer i skola och på fritidshem när man frågade barnen. Barnen tycktes också ha svårt att besvara frågan när det gäller vem som bestämmer på

fritidshemmet. Personalen har det övergripande ansvaret och sätter gränser för vad som är möjligt men för övrigt tillhandahåller de resurser och möjliggör för barnen att själva göra det de vill. I reflektionen beskrivs också att personalen gärna kommer med idéer för barnen att göra men att detta då förhandlas med barnen som har stor valfrihet. Här pekar man också på att vid samverkan och integration med skolan finner de en risk att sådant som barnen i separata fritidshem upplever som fria och roliga aktiviteter förs in i skolans normer och regelsystem, att de för barnen blir skola i betydelsen att de måste gå på utflykt eller måste vara i verkstaden.

I utvärdering av *Kvalitet i fritidshem* (Skolverket, 2000) beskrivs barn sin fritidshemstid som rutiner av; avbockning, mellanmål och efter det mer eller mindre tvång på att gå ut. Barn upplever att de rör sig mycket men varken skapande verksamhet, biblioteksbesök eller nyttjande av kulturutbud sker speciellt ofta. Barns beskrivningar av vad man gör är; dansar, hittar på egna lekar, syr, snickrar och ritar medan man sällan skriver eller målar. Flickor talar främst med personalen och pojkar använder nästan uteslutande datorn. Barn på fritidshem förmedlar att de är trygga på fritidshemmet och litar på personalen men om något händer, någon skadar sig eller bråk uppstår är det mycket upp till barnen att söka upp personalen. Barnen beskriver också att de inte anser att de kan påverka verksamheten i någon större utsträckning.

I Skolinspektionens rapport (2010:3) konstateras att lite utrymme ges för flexibilitet där verksamheten är anpassad efter olika barns behov och erfarenheter eller intressen. Verksamheten på eftermiddagen synes bestå av fri lek ute där barnen sysselsätter sig själva med fotboll, bandy eller cyklar. Verksamheten inne består av skapande rita, klippa och klistra men också lego, lek eller trätt pärlor. Vad rapporten (2010:3) också kom fram till är att kreativa former av rollspel (via dator eller live), musicerande och dans och andra delar av ungdomskulturen idag sällan sker på fritidshemmet. I rapporten svarar också ett stort antal elever i årskurs 4 via enkäter att de anser att fritidshemmet är som bäst när det är planerade aktiviteter eller utflykter. På fråga om vad som var dåligt med ens fritidshem kom utevistelse. Granskningen visar också på att barnen ofta blev störda i sin lek p.g.a. byte av lokaler eller förflyttning till exempelvis mellanmål.

Meningsfull fritid i fritidshem

I *Folkhögskolans praktiker i förändring del 2* (2010) beskriver Falkner meningsfull fritid med utgångspunkt i intervjuer med lärare och studerande på folkhögskola samt högskola. Syftet med studien var att undersöka vilka uttryck olika institutionsformers praxis tar sig i lärares och studerandes uppfattningar om sin utbildning, sitt yrke och yrkets verksamhetsområde. Flertalet av lärare på de båda institutionerna i Falkners studie ansåg att meningsfull fritid ses som något individuellt. Vidare ansåg lärarstuderande att för att verksamheten skulle vara meningsfull för barnen bör de lära sig något. För att tiden på fritidshemmet skall vara meningsfull skall den alltså enligt lärarstuderande vara lärande. Detta ligger nära det Haglund (2009) beskriver som skolverkets fritidsdiskurs att fritid i fritidshem ses som ”nyttiga” aktiviteter. I allmänna råd (2007) beskrivs att;

Förutsättningar för att barnen skall uppleva fritiden som meningsfull är att verksamheten är trygg, rolig och stimulerande där lek och skapande får stort utrymme och formas utifrån barnens ålder, mognad, behov, intressen och erfarenheter. Det innebär att innehållet i verksamheten kommer att variera beroende på barnens erfarenheter, situation, intressen, skolans inriktning eller närmiljöns resurser. Det är viktigt att barnen får möjlighet att lära känna sin närmiljö och dess olika möjligheter. Genom att skapa kontakt och samverka med kommunens allmänna fritidsverksamheter för barn och ungdom samt med kultur- och föreningslivet kan man uppmuntra och väcka intresse hos barnen att utveckla fritidsintressen som de senare kan delta i när de slutar på fritidshemmet (s. 22- 23).

I en studie beskriver Andersson (1987) vad barn tycker om sin fritid och vad som var viktigt för dem, vad de är intresserade av och hur de tycker att fritidsverksamheten för dem bör vara utformad

visar i sin sammanfattning att barnens eftermiddagar var fyllda av lek, kompisar, läxor, rörelse och stillhet. Det som barnen lyfte fram som viktigt i deras liv var kompisar, att lära sig saker, att börja klara sig själv, att få röra på sig och vara ute, att få viss men inte total rörelsefrihet och att få vara ifred ibland. Vidare så var det viktigt att inte vara ensam för mycket och att veta att föräldrarna tycker om en och barnen ansåg sig tycka om var bl.a. att röra sig fysiskt tillsammans med andra barn, leka, idrotta och spela bollspel. Något främst pojkar lyfte fram var att cykla medan en del flickor lyfte fram omvårdnad av småbarn och djur men även skötsel av hem och hushåll beskrevs som roligt av ett antal flickor men inte av några pojkar. Hälften av barnen uttryckte intresse för att gå på fritidshem för 9 – 12 åringar. Vidare beskrev barnen att de ville att fritidshemmet skulle erbjuda både utrymmeskrävande lek och fritid som möjlighet till att ägna sig åt lugna lekar, vila och verksamhet. I Andersson kan man utläsa att barnen inte heller vill att personalen skall ha för stor omsättning och de vill ha utrymme för egna initiativ. Barn frågar efter tid för lek som inte är planerad av vuxna men önskar samtidigt viss tillsyn. I barnens svar var kompisar centralt. Andersson beskriver sex olika tema som barnen menar är viktiga, dessa är; kompisar, utrymme, avskildhet, uttrycksmedel, bli respekterad och betrodd, gränser och vuxnas engagemang.

Även Flising (1997) diskuterar vad meningsfull fritid i fritidshem kan vara. Flising har via samtal och enkäter med barn fått fram tre huvudpunkter gällande vad kvalitet i verksamheten möjligt kan vara och barnen beskriver som viktigt och intressant att ha någonstans att vara, att ha någonting att göra samt kontakt och samvaro med vuxna och jämnåriga. Med stöd i sina samtal med barn och enkätsvar menar Flising att en central del av meningsfull fritid är att ha någonting att göra och för att ”tillgodose kvalitet för barnen behövs flexibilitet och valfrihet i aktiviteter som anknyter till och utgår från barnens behov och intressen, ger barnen stort utrymme att själva initiera och utveckla aktiviteter men också erbjuder nya perspektiv och utmaningar att pröva nya vägar” (s. 107).

Teoretiska utgångspunkter

Grundläggande antaganden och studiens teoretiska ram

Studiens syfte tar sin utgångspunkt i fritidshemmets uppdrag om att erbjuda barn en meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som är varierad och utgår från barnens behov och intressen (Skolverket, 2007). Syftet är att få kunskap om hur barn beskriver fritid samt hur barn och pedagoger beskriver meningsfull fritid. Vidare undersöker jag hur fritidshemmets verksamhet styrs, organiseras, utformas för att möta barns önskemål beträffande innehåll samt vilka faktorer som påverkar verksamhetens innehåll och meningserbudanden.

Rodney Åsberg (1998) beskriver att varje kunskapsproduktion som gör anspråk på att vara vetenskaplig bör utgå från val av ontologisk och epistemologisk art. Mina antaganden bildar ett perspektiv ur vilket jag betraktar och får kunskap om världen och det gäller att klargöra de a priori val som min ansats bygger på. Popkewitz (1990) uttrycker det; att ur ett givet perspektiv blir endast vissa frågor meningsfulla att ställa och endast vissa svar begripliga. Undersökningens forskningsperspektiv synliggörs med hjälp av Bourdieus praxeologiska teori. I *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* (2004) beskrivs Bourdieus teori som en förståelse av människans praktik som skiljer sig från gängse uppdelning av materialistisk eller idealistisk syn på människan där antingen människan ses som viljelös och determinerad eller som skapare av sitt eget liv och öde.

Gytz Olesen och Møller Pedersen (2004) skriver att Bourdieu menar att ”det objektiva sociala rummet konstrueras, och därpå introduceras det subjektiva i form av individens praktiska sinne” (s. 144). Den praxeologiska teorin stödjer förståelse kring människans subjektiva betydelser. Teorin ser också människans egna val som resultat av sociala omständigheter och att människors beslut

erkänns som förnuftiga utifrån människans synvinkel. För Bourdieu är strukturer ingen överordnad reglerande makt, utan regler inbyggda i praktiken, vanor, institutioner och habitus. Bourdieu använder begreppet dispositioner som beskrivs som ”de objektiva strukturerna genom aktörens praktik sätter sig i den enskilda individen och därmed sedimenteras i form av synsätt och uppfattningar om sig själv och sin värld” (s. 145). Dessa dispositioner blir förnuftiga ur aktörens position men skapas samtidigt under bestämda objektiva betingelser.

Teoretisk verktygslåda

I denna studie används flera olika teoretiska verktyg då jag dels studerar hur barn och pedagoger beskriver begrepp som fritid och meningsfull fritid och dels undersöker verksamhetens innehåll, utformning och ramar. Med stöd i barns och pedagogers beskrivningar av verksamheten och begreppen fritid och meningsfull fritid samt mina egna observationer skapar jag en bild av verksamheten. Mina ontologiska ställningstaganden tar stöd i Bourdieus praxiologiska teori och den kompletteras med teoretiska verktyg inom fritidsvetenskap och ramfaktorteori.

Fritidsvetenskap

Fritidsforskningen i Sverige är ett ganska okänt forskningsområde medan Leisure Science som internationellt forskningsfält är relativt stort och växande. Den fritidsvetenskapliga forskningen startar och skapas som forskningsfält³ i och med Sebastian De Grazias (*Of Time, Works and Leisure*, 1962) arbete. Den fritidsforskning som finns idag är inte så stor och utgår från olika perspektiv. Enligt Lisbeth Lindström (2006) beskrivs fritidsvetenskaplig forskning i Europa ha sina rötter i liberaldemokratiskt perspektiv och i det perspektivet ses fritid som frihet medan den marxistiska traditionen å sin sida betraktar fri tid och fritid i förhållande till arbete.

Ett sätt att få en mer övergripande bild av begreppet fritid beskrivs av Kelly i *Leisure Identities and Interactions* (1983) där olika discipliners forskning belyser och definierar ”leisure”. Kelly menar att en förklaring till varför man ser på fritid som problematiskt är ordets ursprung *leisure* som kommer ur det latinska ordet *licere*: Två utgångspunkter har lett till motsatsförhållanden ur ordet där ”licentiousness” står för frihet att välja medan ”licence” står för tillåtelse att få välja. Dessa två dimensioner ger en möjlig förklaring till varför två stora traditioner inom fritidsforskningen uppkommit. Den första traditionen teoretiserar fritid som frihet medan den andra utgår från fritid som kontroll.

Alan Dawe beskriver detta i *Understanding Leisure* (1995), som två sociologier; ”one of action and one of structure” (s. 223). I *Leisure Identities and Interactions* (1983) beskrivs att i perspektivet action: ”leisure as freedom” kan fritid ses som frihet i egen tid som en ickeproduktiv, egensinnig och självförverkligande aktivitet. Fokus i detta perspektiv är individens möjlighet att välja former och aktiviteter som ger självtillfredsställelse. I det strukturalistiska perspektivet på fritid är det istället funktionen som står i centrum, ”leisure as control”. Här ses fritid ur ett samhälleligt perspektiv beträffande individens fria tid och huruvida fritiden utgår som samhällsnytta. I strukturalismen beskrivs samhällets behov av att bibehålla den existerande samhälleliga strukturen. Kontrollen över vad som är legitima former, av vad som är meningsfull fritid för individen och samhället, ses i ett maktperspektiv. I ett strukturalistiskt maktperspektiv finner vi också två olika grenar, en konservativ och en marxistisk. Den konservativa synen på fritid ser fritiden som en för vuxna expressionistisk emotionell egen utveckling medan den marxistiska synen på fritid menar att människan i ett kapitalistiskt system har liten frihet att välja. Fritiden blir en handelsvara, där individen har ringa möjlighet att påverka dess innehåll.

³ Sebastian De Grazias skrev *Of Time, Works and Leisure* (1962) och enligt Lindström(2006) tillhör denna de klassiska texterna inom fritidsvetenskapen.

Torkildsen (2003) diskuterar begreppet *leisure* och menar att det finns ett antal teorier och beskrivningar av begreppet i relation till ordets ursprung;

The English word 'leisure' appears to be derived from the Latin *licere*, 'to be permitted' or 'to be free'. Hence the French word *loisir*, meaning 'free time', and the English word 'licence' – permission or freedom to act. Thus the word 'leisure' is associated with a complexity of meanings in our language. Generally it is defined in terms of 'freedom from constraint', 'opportunity to chose', 'time left over after work' or as 'free time after obligatory social duties have been met' (s. 73).

Begreppet fritid har sitt ursprung i det antika Grekland och kommer från grekiskans *scholê*, (skola) som kan översättas med ledighet från kroppsligt arbete (pedagogisk uppslagsbok, 1996). Fritid i antika Grekland var endast för en mindre elit och hit räknades inte slavar eller de som arbetade utan det var fria manliga medborgare som hade fritid och detta sågs som ett tillstånd, ett varande. I rapporten *Vad är fritid* (SCB, 2003) beskrivs Aristoteles konstatera att fritiden sågs som ett självändamål och fritidsaktiviteterna utfördes enbart för personliga lyckoupplevelser. Fritiden var målet med livet och den kunde bestå av musikaktiviteter eller filosofiska frågor.

Max Kaplan (1975) var tidigt ute med att försöka definiera begreppet fritid och menade att fritid består av relativt självbestämmande aktivitet eller upplevelse som faller inom ens egna fria tider;

Leisure consists of relatively self-determined activity/experience that falls into one's free-time roles, that seen as leisure by participants, that is psychologically pleasant in anticipation and recollection, that potentially covers the whole range of commitment and intensity, that contains characteristic norms and constraints and that provides opportunities for recreation, personal growth and service to others (s. 26).

Neulinger (1974) beskriver fritid som att;

Leisure is a state of mind; it is a way of being, of being at peace with oneself and what one is doing. Leisure has one and only one essential criterion, and that is the condition of perceived freedom. Any activity carried out freely without constraint or compulsion, may be considered to be leisure. To leisure implies being engaged in an activity as a free agent, and of one's own choice (s. xv).

Vidare kan man definiera fritid genom att använda sig av begreppet operationellt (vardagligt) alternativt analytiskt. Den operationella definitionen grundar sig på språkbruket i det praktiska vardagslivet. I det analytiska perspektivet delar Olson (2010) av ordet fritid i fri tid och fritid och ger det en kvantitativ och en kvalitativ distinktion. Olson skiljer på fri tid som något kvantitativt mätbart och fritid som något kvalitativt som beskriver en beskaffenhet, egenskap eller sort. I Lindström (2006) definieras denna åtskillnad mellan fritid och tvångstid av Olson (1999). Här betraktas fritid som en kvantitet tid, en tidsrymd som kan ses som avskild från andra delar av dagen vilka på olika sätt är präglade av tvingande göromål (Kelly & Godbey 1992; Mundy 1998; Olson 1998).

Lindström (2006) kommer fram till att definition av begreppet fritid ses av flera forskare som en social konstruktion d.v.s. "en process där mening skapas. En meningsfull fritid kan ses som en positiv erfarenhet där personer väljer att fritt delta i när tid och möjlighet ges" (s.39). Även Jutta Balldin (2003) beskriver fritid som sociala konstruktionen och som något som infaller mellan bestämda tider, mellan olika arbetstider och fylls med ett görande som kan vara frivilligt men likaväl förutbestämt och strukturerat. Balldin skriver att "Fritid som social konstruktion skiljer sig från temporal frihet eller fri tid eller känslan av att kunna göra vad man vill, när man vill och hur länge man vill" (s. 7). Tid kan alltså användas för att strukturera människors liv och vardag men kan också vara en känsla eller individuell rytm som inte har något med yttre tidsindelningar att göra. I studien som Balldin genomförde och som hade fokus på ungas föreställningar om tid gavs

det stöd till att förstå att tid uppdelat i arbetstid och fritid kan ses som en snäv indelning om man relaterar tid till känsla. Resultatet visade att i olika individers skilda sinnesstämningar och rytmer ” existerar det ett flertal olika tider relaterat till ett flertal olika kvalitetet och dessa tider infaller under det som vi kallar arbetstid och under den s.k. fritiden” (s. 8). Begreppet fritid och fri tid representerar två olika tidsdimensioner en yttre socialt konstruerad tid och en inre personlig upplevelse av tid.

Fritidens betydelse och mening

Hur kan vi då förstå fritidens betydelse och mening? Flising (1997) pekar på, att det är under fritiden vi kan ägna oss åt det vi själv tycker är intressant och viktigt. Det är under denna tid vi har möjlighet till reflektion och eftertanke samt har våra mest betydelsefulla relationer i samvaro med andra människor.

Olson (2010) beskriver fritidens mening genom att göra en uppdelning i vara - och göra kultur. Om vara-kulturen skriver Olson att vi visst ibland kan ”slå ihjäl” delar av den fria tiden i syfte att bara låta den försvinna. Olson beskriver det som att ”vi lägger oss på rygg och tittar i taket eller lägger en patiens som aldrig går ut och det inte är något fel i detta. Vi behöver alla regelbundet stänga ner kroppens och hjärnans system och bara vara” (s. 16). Olson beskriver vidare göra-kulturen som ”när vi aktivt bestämmer oss för att göra något på vår fria tid – gå på bio, träffa kompisar, delta i en föreningsaktivitet – så hoppas vi få ut något innehållsligt positivt av aktiviteten” (s. 16). Olson menar fortsättningsvis att fritid höjer vår icke-materiella livskvalitet och vårt välbefinnande, att vi i en fritidsaktivitet gör något av inre motivation och utan tvång, ”Fritid har vi då vi kan välja handlingar utan fysiologiska, ekonomiska eller andra relationella tvång” (s. 16). Den moderna fritidsvetenskapens kriterier för fritid är enligt Olson inre motivation, upplevd frihet samt livsmakt, vilka han menar leder till ökad livskvalitet, välbefinnande och ökad självkänsla.

Mats Furberg (1987) resonerar kring vad meningsfullt respektive meningsskapande kan innebära och anser man skall hålla isär begreppen. Furberg menar att när en människa skapar mening författar personen en berättelse som ger en förståelsestruktur kring att förstå världen. Att skapa mening kan vara att tillskriva delar en betydelse men det kan också handla om att placera delbetydelser i ett sammanhang och ger överskådlighet. Att skapa mening kan vara att skapa innebörder som att förstå vad något syftar till. Furberg menar att alla upplevelser av meningsfullhet inbegriper meningsskapande, men allt meningsskapande behöver inte upplevas som meningsfullt.

Enligt Igländ och Dysthe (Dysthe, 2001) beskriver Mikael Bakhtin meningsskapande som socialt konstruerat och inte som något som konstrueras individuellt. Mening skapas och återskapas av samverkande parter i en kontext och av olika interagerande röster. För att skapa mening krävs kommunikation och dialog. Enligt författarna beskrivs Bakhtin, på överordnad nivå, se hela människans existens som en dialog där definitionen av självet skapas genom dialogiska relationer till ”den andre” och denna dialog är, i livet, kontinuerligt pågående med andra röster. Att vara människa handlar för Bakhtin om att kommunicera. ”The very being of man (both internal and external) is a profound communication. To be, means to communicate” (Bakhtin, 1984) Denna första princip av tre grundläggande relationella principer ses hela människans existens som en dialog. Den andra principen handlar om ordet dialog som språkbruk i allmänhet och den finns i alla yttranden. Det handlar alltså inte enbart om verbal kommunikation utan att kommunikation kan ske på flera olika sätt. Bakhtins dialog är en aktiv respons och återkoppling mellan människor med olika yttringar och begreppssystem, där konflikt och spänning skapas, som i sin tur skapar meningskonstruktioner. Vid beskrivning av den sista principen behandlas motsättningar mellan monolog och dialog. Här skiljer Bakhtin mellan monologiska diskurser och dialogiska diskurser. Meningsskapande sker inom bestämda gemenskaper där förståelse av yttranden ses relationella.

I ett sociokulturellt perspektiv är denna gemenskap och våra handlingar och vår förståelse delar av ett sammanhang eller kontext. Kontext är inte något som påverkar oss utan våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter. Säljö (2000) skriver att ”kontexten i vilket ett yttrande fällt, är en del av det som ger uttalandet en specifik mening” (s. 135).

I *Understanding leisure* (Peter Bramham, John Capenerhurst, Les Haywood, I. P. Henry, Francis Christoffer Kew & John Spink, 1995) beskriver författarna att fritid har olika betydelse för olika människor. Deras resultat kring hur man uppfattar fritid tematiseras som: 'Leisure as residual time', 'Leisure as activities', 'Leisure as functional', 'Leisure as freedom'. Fritid som *residual time* ses som ickeförpliktigande och godtycklig tid som kan användas relativt fritt när tid för arbete och andra måsten har blivit mötta. Denna uppfattning av fritid är typisk i industrialiserade samhällen där arbete ses som överordnat. Fritid som *activities* är förknippad med den första kategorin *residual time* då fritid här ses som en lång rad av aktiviteter där människor väljer att delta under deras fria tid. Fritid som *functional* är å sin sida kopplad till fritid som aktiviteter. Här ses fritid som funktion för enskild individ eller för samhälle. Fritid som funktion för att finna socialt accepterade prestationer eller erkända syften och de beskrivs antingen i positiva ordalag som terapeutisk, avhjälpande och som träning eller i mer negativa ordalag som kompensatorisk, förskönande, eller för social kontroll. Den sista kategorin av uppfattningar av fritid är fritid som *freedom* och ses som ett mål i sig självt utan instrumentell justering och kontraherar mot uppfattningen om fritid som funktion. Här handlar det om friheten från alla bojor som definierar andra sfärer i livet. Fritid som frihet handlar om möjlighet till autonomi och med kapacitet att vara och utveckla sig självt.

Falkner (2010) vidareutvecklar ovan beskrivna kategorier och till; fritid som överbliven tid, fritid som aktivitet, fritid som funktion, fritid som frihet lägger hon till fritid som ett sätt att vara samt fritid som ett andligt uttryck. Kategori fritid som ett sätt att vara, hör enligt Falkner hemma i ett holistiskt perspektiv. Fritid i detta perspektiv har fokus på individens upplevelse av frihet. Här handlar det mer om en livsstil och med möjligheter till berikande och självförverkligande samt ökad självkänsla. Falkners (2010) sista kategori; fritid som andligt uttryck, beskrivs likna holistiskt perspektiv men här är det tron som håller ihop livets sfärer. Falkner skriver att ”arbete och fritid kompletterar varandra och vilodagen blir ett utrymme både för tron och för fritidsaktiviteter kopplade till den, men också för andra typer av fritidsaktiviteter” (s. 139).

Vidare kan fritidens mening beskrivas med andra kategorier. I *Leisure Identities and Interactions* (1983) beskrivs ett antal olika kategorier gällande vilken betydelse fritiden har för människors välbefinnande. Den första kategorin är psykologisk och innefattar känslan av frihet, glädje, deltagande och utmaning. Den andra kategorin är förkovran och här lyfter man fram lärande av nya kunskaper, deltagande i studiecirkel, läsning av böcker m.m. Den tredje kategorin är social. Här är fokus att åtnjuta uppskattning och stimulans från personer i omgivningen. Den fjärde kategorin är avslappnande och handlar om avkoppling från spänningar och stress. De två sista kategorierna bär fysiologiska och estetiska kvaliteter. I den fysiologiska kategorin beskrivs fokus vara gott hälsotillstånd, välmående och i den estetiska handlar det om upplevelser av konstnärliga värden som musik, dans, konst och teater. Olson (1999) använder Torkildsen (2003) definitioner som utgångspunkt för att beskriva fritidens mening. Torkildsen beskriver det som 'leisure as time', 'leisure as activity', 'leisure as a state of being', 'leisure as an all pervading', 'holistic concept' och 'leisure as a way of life'.

Fritidens mening kan också ses som en subjektiv upplevelse och beskrivas som flow. I boken *Kreativitet och Flow* (1990) beskriver Mihaly Csikszentmihalyi begreppet flow som en upplevelse vilken kännetecknas av djup koncentration kring en avgränsad grupp av stimuli eller sinnesintryck vilka personen uppfattar som relevant. Flow har inga tidsbundna gränser utan är ett tillstånd av

vidgat medvetande, som är så lustfyllt att personen ofta inte behöver någon annan belöning för det den gör än att få upprepa upplevelsen. Csikszentmihalyi talar om denna handlings känsla och dess inneboende belöning och menar, att det är en psykisk energi. Upplevelsen av att finnas i detta tillstånd, under full koncentration, är så djup tillfredställande att personen upplever avsaknad av tid som en irrelevant faktor.

Bourdieu's nyckelbegrepp – fält, kapital och habitus

Bourdieu (1999) beskriver vikten av att förstå den sociala världen relationellt och att det inte är endast det synbara som skapar det sociala rummet utan där finns flera faktorer som samverkar eller konkurrerar som positioner, dispositioner, habitus och makt. Bourdieu betraktar detta sociala rum som ett fält.

Det är detta jag vill uttrycka genom att beskriva hela det sociala rummet som ett *fält*, det vill säga på en och samma gång som ett kraftfält, som tvingar sig på de agenter som är engagerade i det, och som ett slagfält där agenter tvingas ta ställning till medel och mål som skiljer sig åt beroende på deras position i kraftfältets struktur och där de på detta sätt bidrar till att bevara eller att omvandla strukturen (s. 45).

Fältet är den arena inom vilken aktörer gemensamt kroppsligt och praktiskt orienterar sig. Det är en struktur eller ett nätverk av relationer mellan olika positioner (Olesen & Pedersen, 2004). ”Positionerna har definierats i kraft av sin existens och de bindningar de påtvingar aktörerna och institutionerna, som fyller ut positionerna i kraft av deras ögonblickliga och potentiella placering i relation till fördelningen av former för makt och kapital” (s. 152). Inom ett fält kämpar aktörer om olika positioner och olika sociala dominansförhållande finns uttryckta.

Denna praktikteori, menar Bourdieu (i Olesen & Pedersen, 2004) utspelar sig bakom ryggen på aktörerna. Aktörerna är inte medvetna om dessa förhållanden utan de uppfattas som naturliga och korrekta förhållanden av aktörerna. Detta dominansförhållande och i någon del symboliska våld är en form av våld som utvecklas genom samspel och införståddhet hos individer eller grupper som blir utsatta för den och som accepterar förhållandena för att de just inte uppfattar det som våld. Människans dispositioner och praktiska sinne styr människors val och det praktiska sinnet är den handlingsberedskap där aktörer gör avvägningar som är rimliga i samspel med andra aktörer.

Habitus beskrivs av Broady (1991) som ”att det symboliska kapitalet är nedlagt i kroppen, i form av habitus, det vill säga system av dispositioner. Det är resultatet av sociala erfarenheter, kollektiva minnen, sätt att röra sig och tänka som ristats in i människors kroppar och sinnen” (s. 6). Olesen och Pedersen (2004) beskriver habitus som lagrade dispositioner som gör människan kapabel att orientera sig i sin omvärld. Dispositionerna är skapade av erfarenheter och sedimenterats i ett praktiskt sinne. Människor orienterar sig, handlar och styrs av ett omedvetet praktiskt sinne i sociala och kulturella sammanhang men gör det på ett för dem logiskt handlande sätt i mötet med andra. I Broady (1991) beskrivs Bourdieus begrepp habitus vila på en enkel tanke: ”människors habitus, som formats av det liv de dittills levt, styr deras föreställningar och praktiker och bidrar därmed till att den sociala världen återskapas eller ibland - nämligen i händelse av bristande överensstämmelse mellan människors habitus och den sociala världen – förändras” (s. 160).

Ett annat viktigt begrepp i Bourdieu teori är kapital. Termen kapital kan översättas med tillgångar, värden eller resurser och dessa kan vara av antingen symbolisk eller ekonomisk art. Det symboliska kapitalet består av flera olika former och precis som det ekonomiska kapitalet styrs det symboliska av efterfrågan. Efterfrågan ligger i aktörers acceptans av en given resurs eller kompetens värde i en kontext. Symboliskt kapital ses som det mest grundläggande begreppet och beskrivs som det som av sociala grupper igenkänns som värdefullt och tillerkänns värde (Broady, 1997 i Olesen, 2004 s.147). Symboliskt kapital ses som redskap och relationellt begrepp

och används för att fånga in det som tillerkänns värde, som åtnjuter förtroende, vilket fungerar endast om det finns en marknad, eller människor som är disponerade att ge just denna bedrift eller titel erkänt värde (Broady, 1991).

Det kulturella kapitalet är det kapital som en kultur värdesätter högt och som skulle kunna definieras som en slags symbolisk tillgång som står i motsättning till de ekonomiska tillgångarna (Broady, 1991). Kulturellt kapital kan ses som en underavdelning och avser den art av symboliskt kapital som t.ex. erhålls genom examina från ”respekterade läroanstalter, förtrogenhet med klassisk musik eller litteratur, förmåga att uttrycka sig kultiverat i tal och skrift” (s. 124). Ett viktigt kulturellt kapital är utbildningskapital. Detta kapital förmedlas från en generation till nästa och möjliga tillgångar och framgångar i utbildningssystemet är avhängigt om man innehar detta kapital eller inte. Vidare använder Bourdieu också begreppet socialt kapital som kan ses som förbindelser, vilket enligt Broady (1991) inte skall ses som underavdelning till det symboliska kapitalet utan är en form av tillgångar som erhålls i form av relationer med exempelvis släkt, personkontakter eller till gamla skolkamrater.

Broady (1991) beskriver Bourdieus nyckelbegrepp som ett förtätat forskningsprogram där strukturer i klassisk mening är forskarens sätt att konceptualisera individers handlingar och mönster i sociala system. Det går inte att definiera begreppen var för sig då habitus, fält och kapital, positioner och praktiskt sinne är begrepp som ses som sökarljus eller redskap för bearbetning av det omedelbart observerbara. Broady menar att begreppen tillsammans kan slå hål på självklarheter och självtillräckligheter hos de omedelbara framträdelserna.

Ramfaktorer, Klassifikation, inramning och kod

I likhet med Bourdieu har även Basil Bernstein intresserat sig för utbildningssystemet som reproduktion och dess relation till produktionen. Bernstein (1983) beskriver utbildning som samhällets reproducerande verksamhet vars regler styr flödet av personer, handlingar och kommunikation. Bernstein (1983) utvecklar tillsammans med Ulf P Lundgren en modell för hur man kan förstå förhållanden mellan utbildning och produktion; skola och arbetsliv. Benämning på denna reproducerande verksamhet och utbildningsarena, där kommunikation pågår mellan aktörer i en kontext, beskrivs som den dagliga aktivitetens plan. Regler för denna arena ger normer och kriterier och utifrån dessa värderas, klassificeras och jämförs de innebörder som skapas och tas emot. Bernstein (1975, 2000) beskriver begreppen klassifikation, inramning och kod som tillämpbara i såväl makro- som microsociologiska analyser.

Klassifikation rör makten mellan aktörer och principerna för denna men också gränsdragningen och upprätthållandet av gränserna i arbetsdelningen. Klassifikationen som begrepp kan användas som analysverktyg för synliggörande av maktfördelning och principerna för denna fördelning mellan olika kategorier. Dessa kategorier kan vara olika aktörer men också organisationer, ämnen och innehåll. Vid t.ex. stark klassifikation hålls kategorierna isär och vid svag klassifikation blir gränsdragningen svag och flyter samman. Om det förekommer stark eller svag klassifikation beror alltså på hur nära eller isolerade kategorierna är. Frågeställningen blir här; vilka principer rättfärdigar att maktförhållandena i verksamheterna ser ut som de gör?

Inramning beskriver Bernstein (1983) som kontrollen av vad som görs tillgängligt, hur och när det görs tillgängligt samt på de sociala förhållandena vid denna överföring. Inramningen syftar med andra ord på principerna för kontroll som ligger bakom den pedagogiska kommunikationen. Allt eftersom principerna skiftar, skiftar också det sociala förhållandets form och innehåll. I pedagogiska processer och i undervisningen handlar det om olika aspekter som urval, turordning, hastighet, bedömningskriterier och den sociala grunden för kommunikation. Inramningen härrör

sig till undervisningen och avser den grad av kontroll som läraren och eleverna har över urvalet, organiserandet och den takt som kunskapen förmedlas och mottas i den pedagogiska relationen.

Maktförhållandena manifesteras i klassificeringen och kontrollen manifesteras i inramningen och detta blir då den pedagogiska praktiken. I och med att förvärvaren uttalat tar emot dessa principer förvärvar hon samtidigt den bakomliggande koden. För en grupp, i ett specifikt sammanhang blir koden deras gemensamma värderingsprincip. Här tillkommer att koder kan förändras och det är då konflikter uppstår och en förändring blir en förändring av principerna som klassifikationen vilar på. Bernstein (1983) beskriver undervisningskoden som;

En kod är en reglerande, en uttalad förvärvad princip, som integrerar relevanta innebörder, former för deras förverkligande och de sociala sammanhangen (kontexter) som framkallar dem, i varje samhälle återskapar skolan det dominerande kulturmönstren (s. 28).

I samma tid och med samma forskningsmiljö som Bernstein skrev fram teorin kring klassifikation, inramning och kod skapades teorier kring ramfaktorer. Teorin har sitt ursprung i Urban Dahllöfs (1967) arbete ”Skoldifferentiering och undervisningsförlopp” där man undersökte effekterna av sammanhållna respektive nivågrupperade skolklasser med avseende på undervisningsresultat. Här sökte man förklaring kring samband mellan undervisningens ramar i form av tid, innehåll, elevkaraktäristika och dess resultat. Ramfaktorteorin utgår från begreppen ram, kod och resultat för att förstå praktiska verksamheter och genom att fånga aktörers föreställningar, perspektiv och strategier kan man utveckla förståelse kring verksamheten och dess utfall. Fokus ligger på att förstå innebörden av det som sker i verksamheten med hjälp av aktörens perspektiv och strategier.

Sverker Lindblad, Göran Linde och Lars Naeslund (1999) beskriver sin syn på ramfaktorteorin och menar att strukturella förhållanden påverkar och ingår i aktörernas bedömningar och handlingar vilka i sin tur bidrar till att forma dessa förhållanden. Vidare beskriver författarna att de önskar ”betrakta ramfaktorteorin i ljuset av frågor om praktiskt förnuft och bestämningen av lärares handlingar ur ett händelselogiskt perspektiv, där man behandlar aktörernas roll i förändringen och bevarandet av samhället och dess institutioner” (s.49). Vad de menar är att de ”försöker förklara handlingar genom att undersöka grunden, skälet eller motivet för handlingen, dvs. intentioner, avsikter och kunskapsmässiga inställningar problematiseras liksom de yttre gränserna för vad som är möjligt att göra.”(ibid) De skiljer mellan den enkla ramfaktorteorin och den utvidgade ramfaktorteorin. Den utvidgade ramfaktorteorin kom ur frågor om varför dessa ramar uppstår samt hur relationer mellan ramar och processer och dess resultat uppstår?

Sahlström och Lindblad (1999) skriver om klassrumsinteraktion och dess inramning och att man anser att den ramfaktorteori som Dahllöf och Ulf. P. Lundgren utarbetade kräver en komplettering då undervisning inrymmer ett visst mått av flexibilitet och att processen konstrueras i själva praktiken. Ramfaktorteorin beskrivs som yttre ramar och dessa påverkar undervisningsprocessen. Det som styr är läroplaner, tillgång på tid, lärares bedömningar och strukturering av verksamheten. Här menar författarna att det inte enbart kan vara yttre ramfaktorer som styr undervisningen utan att man måste förstå undervisningen som en konstruerad social verksamhet med aktörer. Dessa inre ramar kan vara mer eller mindre autonoma och dess begränsningar eller möjligheter ligger i skapandet av regler och normer av olika art. Inre ramar fångar de interaktioner som sker i verksamheten.

Sahlström och Lindblad menar att undervisning kan ses som ett avgränsat fält med olika positioner och relationer mellan positioner som konstituerar egna inre ramar för verksamheten och att det finns inre ramar som konstitueras i interaktionen mellan de som verkar i en kontext. Dessa konstruktioner av inre ramar vilar på analyser av turtagning vid samtal och av lyssnande som en förutsättning för möjligheten att tala. Dessa aspekter av undervisningen, dessa inre ramar,

konstitueras efter hand och är alltså inte på förhand givna. Pedagogiska processer handlar så om olika aspekter som urval, turordning, hastighet, bedömningskriterier och den sociala grunden för kommunikation. Sahlström och Lindblad skriver att;

Om inramningen är stark har undervisaren (som system eller som yrkesutövare) kontroll över dess aspekter. Vid övergångar mot svagare inramning förefaller den undervisade ha större kontroll i dessa hänseenden. Interaktionen som beskrivs som inre ramar är så situationellt och interaktionellt konstituerade (s. 78).

Metod

Etnografi som forskningsansats

Enligt Rodney Åsberg (2001) kommer ordet metod av grekiska *méthodos* (av meta: efter och ho'dos: väg) längs en väg. En metod anger de steg längs en väg som man företar sig, hur man går till väga. Metod är så ett tillvägagångssätt och i *The Advanced Learners Dictionary* (1958, s. 792) beskrivs denna väg som; "a way or manner of doing something".

Birgitta Kullberg (1996) härleder begreppet etnografi ur grekiskan som folkbeskrivning. Kullberg menar att etnografi är en aktiv forskningform där det av forskaren krävs ett aktivt bestämmande av etnografiska teoribildningar. Kullberg poängterar att det inte enbart handlar om ett systematiserande av vardagskunskaper. Den grundlägganden tanken är istället att förstå andra människors sätt att leva och lära och att fånga människors erfarenheter genom deras sätt att uttrycka sig.

I Alvesson och Sköldberg (2008) beskrivs etnografi som betoning på kulturella eller föreställningsmässiga fenomen som idéer, tankesätt, symboler eller innebörder, men kan också uppmärksamma beteendemönster och andra materiella och kognitiva förhållanden. Det finns flera varianter av hur man tolkar etnografisk ansats och längst går Silverman (1985) som benämner etnografien som all forskning som innebär observationer av händelser och handlingar i naturliga situationer och som erkänner det ömsesidiga beroendet av teori och empiri (Alvesson & Sköldberg, 2008). Slutsatsen här blir att i etnografisk ansats och metod är att ha varit där. Vanligare är att man skiljer mellan induktiv etnografi som starkt betonar data och upptäckande tolkande etnografi, kritiskt etnografi och postmodern etnografi som mer lägger tyngdpunkten på djärva tolkningar, kritisk reflektion respektive representationens och berättandets problematik.

Jag har valt en etnografisk ansats där jag använder observationer, samtal och self-reports som stöd för att få kunskap om hur barn på fritidshem beskriver fritid, meningsfull fritid samt hur man i fritidshemmens verksamhet möter barns önskemål beträffande innehåll och meningserbudanden. Den etnografiska metoden handlar om att samla information ute på fältet genom att se, lyssna och samtala med barn och pedagoger i en lokalt kulturell kontext. Jag kan med hjälp av metoden få kunskap om barns beskrivningar av fritid och dessutom undersöka verksamheten, fältet, strukturer och aktörers handlande och dess innebörder.

Urval

De fritidshem jag har valt finns i två olika kommuner och skolorna ligger i områden med, enligt kommunernas egna undersökningar, två helt olika socioekonomiska områden. Kommunerna är relativt lika i befolkningens mängd och båda fritidshemmen finns inom skolans organisation och lokaler. Fritidshem 1 ligger i ett socioekonomiskt "mycket svagt" område och upptagningsområdet

består av villor, radhus och lägenheter. Fritidshem 2 ligger i ett socioekonomiskt ”mycket starkt område” med mestadels villor och småhus. Båda fritidshemmen ligger i en F – 9 skola och har delvis högskoleutbildad personal.

Urvalet görs med stöd av kommunerna resursomfördelningssystem. De två kommunernas fördelningssystem är uppbyggda så att medel omfördelas utifrån socioekonomiskt *starkaste* områdenas skolenheter till de socioekonomiskt *svagaste* områdenas skolenheter. Fritidshem 1 får mest medel omfördelat till sig och Fritidshem 2 får ge bort mest av sina medel till andra skolor.

Det totala antalet barn som deltagit via samtal i studien är 85 st. Barnen på fritidshemmen är i åldrarna 6 – 12 år.

Antalet pedagoger som svarade på self-report var på fritidshem 2 var 4 stycken pedagoger som skrev self-reports. På fritidshem1. var det en pedagog som skriftligt sammanfattade vad de tre pedagogerna i arbetslaget samtalat och kommit fram till gemensamt.

Tillträde till fältet

All data är hämtad under ett halvårs tid under 2008 – 2009 inom lärarlyftet.

Det första som skedde inför fältarbetet var att ta kontakt med och få klartecken av de två rektorerna. Fältarbetet startade på fritidshem 1 med att jag samtalade med pedagoger och satte upp lappar i hallen om att jag skulle vara där och samtala med barn och göra observationer. Detta visade sig senare inte vara tillräckligt och jag fick göra lappar till barnens föräldrar för medgivande om att samtala med barnen. På fritidshem 1 gjorde jag sammanlagt åtta olika besök varav sex av dessa var fältstudier då jag samlade in data via samtal och deltagande observationer.

Därefter togs kontakt med fritidshem 2 via ett möte för fritidspedagoger och rektorn. Ett av fritidshemmen tyckte det var intressant och tog sig an uppgiften att skapa intresse för studien. Godkännande av föräldrar för samtal med barnen söktes och svar kom snabbt tillbaka. Sammanlagt genomfördes åtta besök på fritidshemmet, varav sex av dessa var fältstudier. Jag deltog även på en arbetsplatsförlagd träff, där personal planerade och beslut togs av rektor.

Valet av informanter på fritidshemmen gjordes genom att på plats fråga mig fram om vilka av barnen som ville delta i samtal efter det att fått godkännande av vårdnadshavare. Hela fältarbetet avslutades med uppföljande träff med personal på respektive fritidshem.

Dataproduktion och analysmetoder

Kullberg (2004) beskriver att etnografiska forskare producerar data framför allt genom att observera och lyssna och skriva ner sina intryck för att sedan fortlöpande analysera fältanteckningarna och skriva de täta beskrivningar, vars innehållsliga mönster bildar utgångspunkt för nästa fältbesök. Under hela arbetets gång pendlar forskaren mellan teori och data och försöker skapa mening och se mönster i all information. Det centrala är analyser och observationer och Alvesson och Sköldberg (1994) menar att forskningen glider mer eller mindre medvetet mellan två eller flera nivåer och dessa nivåer är; ”empirihantering, tolkning, kritisk tolkning och språk-/auktoritetsreflektion” (s. 325). Under forskningsprocessen sker en alternering mellan tidigare teori och empiri, varvid båda succesivt omtolkas i skenet av varandra.

Analys och reflektion i denna studie pågår genom hela arbetsprocessen och jag pendlar mellan teori och data. De teoretiska verktygen hämtas från Bourdieus praxeologiska teori, fritidsvetenskap och Bernstein begrepp inramning, klassifikation och kod. Den första delen i studien handlar om att skapa kunskap kring hur barn beskriver fritid och meningsfull fritid. Här använder jag mig av

forskning inom fritidsvetenskap för att kategorisera och analysera barns beskrivningar av fritid och meningsfull fritid. De teman som framträder ligger som grund för fortsatta studier av fritidshemsfältet. I nästa del studeras fritidshemmet som verksamhet med stöd av observationer och samtal med barn och pedagoger. Här använder jag Bourdieu för att förstå och analysera fältet och aktörers agerande men även tidigare forskning inom fritidspedagogiska fältet. Jag använder även Bernstein's teori kring inramning, klassifikation och kod. Vidare tar jag stöd i forskning inom fritidshemmets fält.

Under fältarbetet har jag fokuserat och reflekterat kring mening, innebörder, samspel mellan aktörer på fältet, barns möjligheter till egna val och fritid, meningserbudanden och planering av verksamhet samt villkor, konsekvenser, positioner och makt. Efter att fältanteckningarna skrivits i täta beskrivningar och löpande analyserats sker den slutliga analysen. Kullberg (2004) skriver att det är i denna fas som man omorganiserar sina etnografiska fakta och börjar leta efter huvudkomponenter eller system av tankeenheter som utgör det fördjupade och slutliga resultatet i studien. I fältarbetet har jag använt tre undersökningsredskap; samtal, observation och self-reports.

Samtal

Syftet med samtalen med barnen var främst att få kunskap om hur barn ser på begreppet fritid och uppfattar innebörder i sin fritid. Samtalen med barnen har varit korta och strukturerade. Data som hämtades via samtal skedde i en kontext som är relationell och där samtalsstunderna varit situerade. Samtalen sker i och är del av en kontext där forskaren behöver förstå barnens svar som situerade i det "fält" där vi för tillfället vistas. Wertsch (1991) skriver att;

De mänskliga mentala funktionerna är olösligt situerade i sociala, kulturella, institutionella och historiska kontexter. Ett sådant påstående står i motsats till tillvägagångssätt som implicit eller explicit utgår från att det är möjligt att studera mentala processer som tänkande och minne oberoende av det sociokulturella sammanhang som individer och grupper fungerar i (s. 86).

Vidare är jag som forskare också införstådd med att samtalen med barnen kräver ett varsamt och respektfullt närmande. Eva Johansson (2003) beskriver hur man kan närma sig barns perspektiv och att man bör tänka på att kommunikation är inte bara orden som sägs utan det är också den andres existens, gester, tonfall och ansiktsuttryck. Detta menar Johansson formar en helhet som berättar om människors tankar och sätt att vara. Johansson menar att det inte är en fråga om inlevelse, eller att känna som den andre utan mer en strävan att förstå informanten. Johansson skriver att det är svårt att helt fullt ut få kunskap om den andres tankar och hänvisar till Merleau-Ponty (1962) som menar att; "likväl kan vi inte fullt ut förstå andra människor eftersom vi inte kan kliva ur vår egen kropp och in i den andres. Det finns alltid något kvar hos den andre som vi inte kan få tillgång till" (s. 44). Konklusionen blir att vi är en del av den värld vi studerar och möjligheterna att fullt ut säga att vi förstår och beskriver barns perspektiv är begränsad och knappast fullständig.

Samtalen med barnen tog ungefär 10 - 20 minuter och de gjordes mestadels under skoltid samt i skolans lokaler. Barnens svar på mina frågor skrevs ned som anteckningar under samtalet och godkännande av barnet skedde efter frågorna. Jag läste och berättade hur jag förstod barnets svar och barnet fick kommentera och diskutera om det jag förstätt stämde. Därefter överfördes mina anteckningar till dataskrivna text.

När det gäller samtalen med barnen har dessa först förts över till datorskrift därefter har de ställs upp i tabellform för att få struktur kring urskiljande av olika beskrivningar eller teman kring vad barnen menar är fritid eller meningsfull fritid. Därefter har jag sökt efter och försökt tolka barns beskrivningar till olika teman gällande fritid, meningsfull fritid samt hur de beskriver vad man gör på fritidshemmet och vad man helst av allt vill göra på sin fritid. I Wallen (1996) beskrivs att en

tolkning visar på innebörder eller sammanhang som ligger bakom det som direkt framträder eller kan observeras i en text, samtal eller handling. Jag började med att söka olika sätt att beskriva fritid på och med stöd i tidigare forskning har jag ställt mina resultat mot vad tidigare kategoriseringar pekat på som fritid. Det har alltså varit ett tidsödande arbete att först finna ut beskrivningar i barnens svar och därefter tematisera dessa. En del som varit problematisk i hur jag skall uppfatta barnens svar var gällande det som de beskrev som lek. Min tolkning av deras svar kring lek har jag valt att kategorisera under tema aktivitet men leken har fler dimensioner den kan vara både fysisk och social. Den kan också tolkas som egenaktivitet, där barnets egen frihet att välja, lust och intresse är grunden för barnens val av svar. Jag har ändå valt att tematisera lek som aktivitet. Jag har använt antal träffar i mitt resultat då det var intressant att se hur de beskriver vad de gör på fritidshemmet samt hur de beskriver vad de helst av allt vill göra på sin fritid.

Observationer

Vidare gjorde jag observationer som skrevs ned i form av fältanteckningar. Jag försökte undvika delta aktivt i verksamheten men samtidigt vara närvarande med penna och papper. Det fanns stunder då jag bjöds in av barnen eller pedagogerna i samtal och då valde jag att delta. Valet av att göra fältanteckningar med papper och penna gjordes för att vara så lite störande i verksamheten som möjligt. Hade jag valt att använda mig av videokamera behövs det också mer tid och förberedelse vilket jag inte hade. Nackdelarna med skriva anteckningar var att jag hela tiden måste vara medveten om att det urval av information jag skrev ned begränsades direkt i stunden och att en första gallring av data gjordes där och då. Fokus i observationerna var att studera vad för verksamhet detta var, vilka ramar jag kunde se samt vad barnen gjorde och skapade mening kring samt vad pedagogerna erbjöd för meningsskapande verksamhet och hur de tänkte kring densamma.

Både efter och under fältarbetet har anteckningar och samtal överförts till datorskrift. Analys av observationer har genomförts genom att studera meningserbjudanden, verksamhetens innehåll och syften samt vad barn och pedagoger gjorde. Tolkningen av det jag observerade gjordes under tiden på fält men också när jag överförde mina anteckningar till dataskrivna text. Jag försökte hela tiden också ha mina frågeställningar framför mig så jag fokuserade på dessa och inte observerade delar som var ointressant för själva studien. Tolkningen av resultatet, alltså vad är detta och vad gör de samt varför ser det ut som det gör, analyserades sedan med stöd av de teorier och den litteraturgenomgång som studien presenterat.

Self-reports

För att få flera aktörers perspektiv och kunskap kring verksamheten valde jag att inhämta pedagogers beskrivningar kring några av mina frågeställningar. Jag bad pedagogerna skriva ned hur de tänkte kring fritidshemmets verksamhet och vad meningsfull fritid är. Jag hade från början tänkt genomföra samtal med pedagogerna men väl ute på fältet upptäckte jag att de inte hade tid för att samtala. Jag valde därför att skriva ned frågor som de kan svara på när de själva hade tid. Den kunskap jag fick från self-reports var kring hur pedagogerna såg på verksamhetens innehåll, vad meningsfull fritid är samt vilka ramar de ansåg styra verksamhet. Deras texter tolkades och användes i studien. Pedagogernas self-reports har tillförts vid de tillfällen där frågeställningarna behövts belysas med även deras beskrivningar. Analys av deras beskrivningar har gjorts med stöd i de teorier jag har lagt fram i studien samt med hjälp av Birgitta Davidsson och Jörgen Dimenäs *Lära till lärare* (2007). Davidsson och Dimenäs beskriver hur man gör analys av self-reports med utgångspunkt i fem punkter. Det första steget är att läsa in texten i sin helhet i syfte att fånga textens helhetsbetydelse. Nästa steg är att avgränsa betydelseenheter, dessa enheter är de meningsbärande och viktiga inslagen. Tredje steget är att avgränsa det centrala temat och det fjärde steget är att reflektera kring de centrala och meningsbärande temana och skriva om dem till vetenskapliga begrepp med hjälp av de valda teoretiska perspektiven. Här gäller det att finna kärnan i texten. Det sista och femte steget är att forskaren skriver om och sammanställer resultatet.

Studiens trovärdighet

Begreppen validitet och reliabilitet har sina rötter i naturvetenskaplig forskning och ställer frågor om giltighet, tillförlitlighet och kvalitet i mätning. Kullberg (2004) beskriver att vi kan förstå validitet och reliabilitet gällande kvalitativa studier som att begreppen vidgas ”från att vara en fråga om huruvida forskaren mäter det som är avsikten att mäta till att bli en fråga som inte enbart avser resultaten och noggrannheten i mätmetoderna utan också innehållet i hela den vetenskapliga studien” (s.55) från datainsamling till resultat.

Att vara fritidspedagog och samtidigt göra en studie och forska på fritidshem kan vara problematiskt. Kullberg som också forskat i sin praktik skriver att ”för att upptäcka något nytt, måste etnografen försöka se och lyssna på ett nytt sätt” (s. 67). Det gäller att försöka se verksamheten med nya ögon och detta görs delvis med hjälp av forskning och teorier. Det krävs att försöka gå bakom det som tas för givet och som forskare se sin roll som den som skall lära och samtidigt bidra till ny kunskap för fältet. Jag är medveten om att det kan vara problematiskt då jag bär med mig en mängd olika förgivettaganden då jag känner fältet väl men jag har samtidigt ingen kunskap om barns och pedagogers tankar och föreställningar kring de frågeställningar jag har i studien. Det är för mig som forskare då viktigt att hela tiden försöka vara medveten om och reflektera kring de val jag gör.

Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) bygger etnografen på att forskaren har ett öppet sinnelag ifråga om vad som studeras. Både samtal med informanter och observationer på fältet kräver av mig att jag hela tiden reflekterar kring min roll som forskare och samtalspartner med barn. Den förståelse jag har för verksamheten, barnen och yrket har jag skrivit fram i avsnittet om tidigare forskning. Denna ger en ram för och möjlighet till reflektion kring det jag ser via mina observationer samt min förståelse och tolkning i fältarbetet.

En nackdel i denna studie är att jag inte har haft tiden till min fördel. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det centrala för etnografisk metod är att man under en längre tid befinner sig i den kultur man studerar och tanken är att visa hur social handling i en värld kan förstås utifrån en annan kulturs synvinkel. Tyvärr kommer jag inte ha den tid jag önskat att göra studien men Alvesson och Sköldberg (2005) menar att om det som skall studeras inte är främmande för forskaren utan är en del av ens egen omvärld brukar kravet på tid skäras ned betydligt som följd av att forskaren har kunskap om den allmänna kontexten som forskaren skall befinna sig i. Som forskare behöver man då inte densamma tiden som annars för att lära sig miljön. Således kan en del av förberedelse tiden kortas ned.

Kullberg (2004) beskriver att ett sätt att förstärka en etnografisk studies giltighet och tillförlitlighet är att låta informanterna ta del av tolkningar och resultat och reagera på dessa. I genomförandet kan man också använda metodtriangulering för att stärka studiens giltighet och trovärdighet. Kullberg skriver att ”de kvalitetskrav som ställs på metodfrågorna är att det ska finnas tillvägagångssätt, som kan användas i forskningssituationen för att leda till teorier, resultat, samtidigt som det finns krav på att mätinstrumenten ska vara tillförlitliga” (s. 56).

För att stärka studies giltighet och tillförlitlighet gällande samtalen gav jag informanterna tillgång till data, tolkningar och att få respondera på dessa vid varje enskilt barnsamtal. Barnen fick ta del av de svar de gett direkt i eller i anslutning till samtalet och de fick också en introduktion om vad det hela syftade till för att möjliggöra att de var insatta i vad för undersökning jag gjorde. Jag gjorde klart för barnet innan samtalet att jag ville veta hur de ser på vad fritid är och självklart att vad de sa skulle vara anonymt, omvandlat till en siffra, men samtidigt visa på hur viktiga deras egna svar var för att jag skulle kunna skapa en förståelse för hur viktiga deras utsagor var för studien.

I samtalen med barnen har jag försökt ställa korta frågor och visa barnens svar intresse genom att upprepa deras svar. När barn inte responderade på frågan eller exempelvis inte visste vad fritid var så gick jag vidare till nästa fråga och påtalade tydligt att detta var okej. Efter varje samtal säkerställde jag barnens utsagor genom att läsa upp det jag skrivit till barnet och sedan ställa frågan om detta var det som var sagt. Något som bekymrade mig oerhört var mina oreflekterade frågor till barnen, som när jag ställer frågan till barnen om vad de gör på fritidshemmet, en fråga som syftar till att svara kring aktiviteter och inte kring hur de beskriver sin fritid på fritidshemmet. Detta kom jag på under tiden som fältstudierna och samtalen var halvvägs. Valet blev att låta frågorna vara kvar och genomföra resten av samtalen.

Etiska överväganden

Jag har använt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1990) inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning som stöd för mitt fältarbete och enligt dessa skall forskning bedrivas enligt fyra regler. Den första regeln gäller information till de av forskningen berörda om forskningens syfte och jag har informerat tydligt vad studien syftar till. Dock gjorde jag ett misstag att inte tydligt på fritidshem 1 få in godkännandelappar av föräldrar om att samtala med barnen. Detta rättades till så att alla som deltagit har haft föräldrars medgivande via skriftliga intyg.

Den andra regeln gäller rätt om att bestämma kring sin medverkan som deltagare i undersökningen. Jag har tagit hänsyn till varje deltagares medverkan. Jag har frågat barnen vid samtalen om de vill delta, vad det handlar om samt efter samtalet läst upp om jag uppfattat barnet rätt. Jag har berättat hur jag omvandlar deras namn till siffror i studien samt att de fått veta sin siffra. Inget har använts som inte barnet godkänt. De flesta samtal har skett med enskilt barn men de något äldre barnen fick vid två tillfällen skriva själva i grupp. Valet av att låta några av de något äldre barnen skriva själva och i grupp gjordes efter önskemål av läraren.

Den tredje regeln gäller att alla personer skall ges största möjliga konfidentialitet och att allt som berör personuppgifter skall förvaras på ett sätt så obehöriga inte kan ta del av dem. Jag har omvandlat alla barnens namn till siffror samt inte skrivit fram fritidshemmets namn eller plats. All data finns bara i mitt ägande och för tillträde till annan forskning. Något jag också hade tänkt på var att efter varje samtal beskriva att deras svar var både viktigt men också anonymt.

Den sista regeln handlar om att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Jag har skrivit vem jag är och vad mitt syfte är med studien till föräldrar och barn. Jag begärde också godkännande av föräldrar och barn inför samtalen. Varken skolans, barns och pedagogers identitet kommer röjas i studien.

Resultatredovisning

Studiens syfte är att få kunskap om barns beskrivning av fritid och meningsfull fritid. Vidare undersöker jag hur fritidshemmets verksamhet styrs, organiseras, utformas för att möta barns önskemål beträffande innehåll samt vilka faktorer som möjligt påverkar fritidshemmets verksamhet. I resultatredovisningen presenteras först resultat av det totala antalet barns beskrivningar av begreppet fritid och meningsfull fritid. Därefter redovisas fritidshem 1 och fritidshem 2 med analys kring organisation och utformning, innehåll och meningserbjudanden samt styrande faktorer.

Barns beskrivningar av fritid

Resultatet av samtliga barns utsagor av fritid visar fyra övergripande teman gällande hur barn beskriver begreppet. Några av barnens svar gick inte att tolka eller kategorisera. Svar från barnen som exempelvis; *vet inte* eller *jag vet inte* hamnade i en övrig post.

Följande teman kring fritid framkom;

- Fritid som frihet
- Fritid som överbliven tid
- Fritid som aktivitet
- Fritid som egen upplevelse

Analys av barns beskrivningar av fritid

Flera forskare har kategoriserat fritid och i *Understanding leisure* (Bramham, Capenerhurst, Haywood, Henry, Kew & Spink, 1995) görs en kategorisering av fritid som; överbliven tid, verksamheter, funktion och frihet. I mitt resultat fann jag att barnens beskrivningar gav teman fritid som frihet, överbliven tid, aktiviteter och upplevelse.

Det första temat i mitt resultat var *fritid som frihet*. Här var det flera barn som uttryckte frihet att få välja själv och göra egna val som barn 3.2 beskriver det som att när man själv får göra vad man vill och barn 29.1 beskriver det som att när man får göra vad man vill. I Falkner (2010) är kategorin frihet motsats till att betrakta fritid som funktion, här finns inga uppsatta mål utan aktiviteterna utförs för egen skull. Flera av barnen i min studie som uttryckte att fritid var att få välja beskrev denna frihet inte helt fri från begränsningar. Alltså som en delvis begränsad fri tid. Barn 37:2 beskriver att fritid är när man får göra lite vad man vill men att ibland bestämmer fröknarna. Barn 17.2 beskriver fritid som tid när man får välja väldigt mycket. Barn 19.1 beskriver fritid som att man får vara var man vill bara mamma vet om det. Här beskrivs fritid som frihet under viss kontroll och överinseende av vuxna. Vidare beskrivs fritid som frihet att välja men att val av innehåll är begränsat. Barn 16.2 beskriver att man får välja på olika saker som man skall göra. Barnens beskrivningar stämmer väl överens med Kaplan (1975) som menar att fritid kan ses som relativt självbestämmande aktivitet eller som upplevelse som faller inom ens egna fria tider.

Det andra temat i resultatet var *fritid som överbliven tid*. Denna kategori innehåller en tidsbegränsning och beskrivning som tid från tvingande göromål. Tiden är här av barnen uppdelad i tid för arbete eller måsten och tid för ledighet. Barn 4.1 beskriver fritid som något man gör när man inte arbetar. För barn 24.2 är fritid tid man inte är i skolan. Vidare beskriver barn 27.2 att även rast är fritid. I Lindström (2006:46) och Olson (1999) definieras fritid som en tidskvantitet med åtskillnad mellan fritid och tvångstid. Fritiden ses som den tid som står till förfogande och som man kan bestämma över när man har gjort de nödvändiga förpliktelserna. Falkner (2010) beskriver kategorin *fritid som överbliven tid* som tid som är icke förpliktigande. I mitt resultat beskriver barn 38.2 detta väldigt tydligt genom att förklara fritid som att det är när man inte jobbar, får röra på benen och sträcka på sig. Alltså som tid för rekreation och vila för att orka ett nytt arbetspass.

Det tredje temat är *fritid som aktivitet* och innehåller flera olika förklaringsmodeller av barnen och deras beskrivningar skiljer sig från kortare svar till beskrivningar som är mer utförliga. Det kan vara tid enbart för att göra något, en aktivitet. I detta tema beskrivs fritid av flera endast som något man gör. Barn 36.2 beskriver fritid som det liksom är vad man gör på fritiden, att man gör saker och barn 49.2 beskriver det som att det är när man har något att göra eller som barn 29.2 som beskriver att det är en hobby. Fritid beskrivs i barnens svar också som fysiska aktiviteter. Barn 1.2 beskriver fritid som att det är saker som man kan göra typ handboll, fotboll, basket och andra saker

som att gå med hund och att leka med hund medan barn 6.1 beskriver fritid som att det är gympa och tävlingsgympa. Fritid kan också vara möjlighet till rörelse under en utedag i skogen, som barn 10.1 beskriver, att fritid är som en utedag i skogen och att springa runt. Fritid som aktivitet, innehöll relativt många träffar och övervägande var detta aktiviteter som kan relateras till det Olson (2010) beskriver som göra-kulturen. I resultatet fanns även inslag av vara-kultur (Olson, 2010) Detta beskriver barn 9.1 som menar att det är när man tar det lugnt. Flera av barnen beskriver också fritid som lek och här har jag valt att kategorisera lek under tema aktivitet. Lek är en aktivitet som kan tolkas innehållande fler dimensioner såsom möjligheten att välja och ha egen tid. Fritid som lek beskrivs av barn 25.1 som att när man får leka och av barn 14.1 som att leka, att man får leka. Här beskriver barn tid som given till barnet att aktivera sig, som en tid där de får leka. Lek som aktivitet och frihet beskrivs av barn 46.2 som att man har fritid, man har fri lek och man får göra vad man vill. Flera barn utvecklar sina svar kring lek som aktivitet till att också beskriva vad de är lediga ifrån. Barn 23.1 beskriver det som att man kan leka, leka med Lego, ingen matte eller läxa. I resultatet visar sig att *fritid som aktivitet* är kvalitativt mer än endast aktivitet. Aktiviteten beskrivs ofta i relation till antingen frihet eller ledighet. Mer utförliga svar om fritid som aktivitet kopplade till frihet och ledighet beskriver barn 9.1 som att fritid är när man leker, när man läser i klassrummet eller när man tar det lugnt. Falkner (2010) beskriver kategorin *fritid som aktivitet* som en självvald aktivitet under en fri tid som är besläktad med fritid i relation till arbete. Flera av barnen beskriver också fritid som ute. Ute är platsrelaterat och barnens svar kan tolkas som att ute är en plats där de kan bestämma själva och som en plats där det inte finns vuxna som styr. En möjlig tolkning blir här att det är där barnen själva kan bestämma mer hur de kan aktivera sig i ett större sammanhang, än vad som är accepterat inom innemiljöns ramar. Samtliga utom ett av barnen, som berättat om fritid som aktivitet och som svarade att fritid var ute, var yngre pojkar. Dessa yngre pojkar har också i andra svar beskrivit sitt intresse för fotboll och andra fysiska lekar.

Det sista temat *fritid som egen upplevelse* innehåller beskrivningar av fritid som personlig eller som egen upplevelse av nöjdhet, samvaro eller som att bara få vara. Barn 2.1 beskriver fritid som att när man har tid för sig själv och barn 27.1 beskriver fritid som vad man gillar att göra. Barn 14.2 beskriver fritid som att man gör, som att man gör något roligt. Vidare kan vi se att barn 4.2 beskriver det Balldin (2003) menar som temporal frihet eller som fri tid som förknippas med känslan av att känna sig fri. Barn 4.2 beskriver fritid som att fritid för mig, tycker jag att det betyder att ha roligt, kanske att leka med kompisar, bara vara hemma och sånt, bara man har roligt. Balldin (2003) talar om en tid som kan vara en känsla som inte har någonting gemensamt med yttre tidsindelningar, till exempel den mellan arbetstid och fritid. Här beskrivs fritid som upplevelse oberoende av tid och rum eller aktivitet. Fokus för barnet är själva upplevelsen av att ha roligt. Det barn här beskriver är en inre personlig upplevelse av tid och som en friställd tid. Barn 4.2 beskriver att; fritid för mig, tycker jag att det betyder att ha roligt. Kanske att leka med kompisar, bara vara hemma och sånt, bara man har roligt. Falkner (2010) beskriver en kategori fritid som ett sätt att vara som tillhörande ett holistiskt perspektiv på fritid där fokus är individens upplevelse av frihet. I min studie beskriver barn 2.1 fritid som att det är när man har tid för sig själv. Haglund (2009) pekar på den subjektiva definitionen av fritid som ett tillstånd som är beroende av hur individen upplever sina möjligheter att agera och delta i verksamheter som han eller hon själv väljer. Här finner vi stöd i Neulinger (1974) som beskriver fritid som ett sätt att vara, *a state of mind*. Falkner (2010) menar att här handlar det mer om en livsstil och viktigt är möjligheter till berikande och självförverkligande samt ökad självkänsla.

Barns beskrivningar av meningsfull fritid

Barnens beskrivningar av meningsfull fritid kategoriseras i fyra olika teman. En del av barnens beskrivningar var väldigt korta. Barn 15.2 beskriver meningsfull fritid som att leka. Vad för innebörder ordet leka har för barnet finns inte svar på i resultatet då jag inte haft några följdfrågor på detta. Svar som "leka" hamnar under tema *att aktivera sig med något*.

Resultatet gav följande teman av barns beskrivningar av meningsfull fritid;

- Frihet att välja
- Att aktivera sig med något
- Social gemenskap
- Nöjdhet

Analys av barns beskrivningar av meningsfull fritid

Mitt resultat gällande barns beskrivningar av meningsfull fritid kan sammanfattas med att; det är när man gör något, ofta tillsammans med andra, och att denna aktivitet skall, för att vara meningsfull, innehålla ett viss mått av nöjdhet samt frihet att välja och bestämma själv. Detta ligger nära Olson (2010) beskrivning av den moderna fritidsvetenskapens kriterier för fritid som han menar är; inre motivation, upplevd frihet samt livsmakt. Vidare kan vi se att de kategorier om välbefinnande som beskrivs i *Leisure Identities and Interactions* (1983) liknar de kategorier som mitt resultat gett. Här finner vi kategorin psykologisk och detta innefattar känslan av frihet, glädje, deltagande och utmaning.

Det som var mest framträdande i mitt resultat var att fritid blir meningsfull om det finns frihet att välja och bestämma själva. Barn 17.2 beskriver meningsfull fritid som att det är väldigt mycket, att man väljer själv och barn 28.2 beskriver meningsfullt som när man får göra vad man vill. Olson (2010) beskriver att fritid som livskvalitet är att göra något utan tvång. Vidare fanns beskrivningar som kan förstås som att det fanns koppling till verksamheten och tid för fri tid. Barn 37.2 beskriver meningsfull fritid som att det är när man får gå in när man vill och vara ute när man vill. Våra handlingar och vår förståelse är här delar av ett sammanhang där barnets beskrivning kan ses som ett yttrande i en fritidshems- eller skolkontext, vilket ger uttalandet en specifik mening.

Under tema att *aktivera sig med något* finns beskrivningar på aktiviteter som att leka, göra läxor, spela tennis, pyssla, fritidsgympa, måla, läsa, handboll, basket, BMX, fotboll, dator, dataspel/online spel, kurragömma, cykla, pingis, bollkull, gunga på kompisgungan, origami, kopiera papper, färglägga, leka agent, köra med småbilar, köra motorcykel. De avslutande kategorierna som beskrivs i *Leisure Identities and Interactions* (1983) är fysiologiska kategorin och har fokus kring gott hälsotillstånd, välmående och den estetiska som handlar om upplevelser av konstnärliga värden som musik, dans, konst och teater. Här ser vi flera av barnen beskriva liknande aktiviteter och upplevelser.

Flera av barnen beskriver att de tycker meningsfull fritid innehåller fysisk aktivitet. Barn 18.2 beskriver att spela pingis är meningsfullt just för att han gillar att sporta. Rörelse och att vara ute var teman som låg nära varandra. Barn 26.2 beskriver att meningsfull fritid är när man är ute, springer, bollkull och fotboll då barnet gillar mycket sport. Barn 30.2 beskriver att bra fritid är att vara ute, mer luft och så. Detta kan också tolkas som ett hälsoperspektiv på beskrivningen av meningsfull fritid.

Flera av aktiviteterna barnen beskriver kombineras med ord om nöjdhet som barn 15.1 som beskriver meningsfull fritid som att man leker och som attman gillar det. Barn 29.2 beskriver meningsfull fritid som att när man får göra något riktigt roligt. Några av barnen beskriver också denna nöjdhet som en inre tillfredsställelse och som ett eget val. Barn 40.2 beskriver att meningsfull fritid är när man har roligt hela tiden medan barn 2.1 beskriver det som att när man gör saker som betyder nåt för sig själv. Barn 27.2 beskriver det som att denne brukar ha meningsfull fritid och att det är att ha kul och sånt jag tycker om att göra. Även att må bra och koppla av framkom i ett barns

beskrivning. Barn 4.1 beskriver meningsfull fritid som när man får lugn och ro och som när man kan lyssna på lugn musik.

Tema nöjdhet gällande meningsfull fritid i studien kan relateras till bl.a. inre motivation. Här kan vi se en koppling till den subjektiva upplevelsen flow som kännetecknas av djup koncentration och som personen uppfattar som relevant där det inte finns tidsbundna gränser och som är så lustfyllt att personen ofta inte behöver någon annan belöning för det den gör än att få upprepa upplevelsen (Mihaly Csikszentmihalyi, 1990) Barn 2.1 beskriver denna nöjdhet som att när man gör saker som betyder nåt för sig själv. Barn 27.2 beskriver det som att det är att ha kul och som sånt jag tycker om att göra. Olson (2010) beskriver att fritid höjer vår icke-materiella livskvalitet och vårt välbefinnande när vi i en fritidsaktivitet gör något av inre motivation.

Meningsfull fritid beskrivs av flera barn i denna studie vara tid tillbringad med andra och kompisar. Tema *social gemenskap* som tema kan liknas det vi finner i *Leisure Identities and Interactions* (1983) som kategorin socialt och fokuserar på att åtnjuta uppskattning och stimulans från personer i omgivningen. Barn 5.1 beskriver det som att leka med sina kompisar. Barn 3.1 beskriver det som att när man är med sin familj. Ett barn beskriver också vikten av att ha kompisar och att ha tid till att finna vägar till samvaro med vänner via nätet. Barn 34.2 beskriver att meningsfull fritid är att spela onlinespel för då behöver man inte ringa nån och som att man kan spela med kompiserna online. Med stöd i Bahktin (Dysthe, 2001) ses meningskapande som socialt konstruerat och inte något som konstrueras individuellt utan som en aktiv respons och återkoppling mellan människor med olika yttringar och begreppssystem, där konflikt och spänning skapas och som i sin tur skapar meningskonstruktioner.

Resultatet visar också att barns beskrivningar är mer eller mindre formulerade. Från att barnen beskriver endast ett av teman finns också de barn som får med flera olika teman i sitt svar. Flera barn beskriver t.ex. leka som meningsfullt och kombineras detta med frihet att välja, nöjdhet eller social gemenskap. Exempel på mer kvalitativt utvecklade svar kring sin fritid är som barn 43.2 beskriver att meningsfull fritid är att leka med mina kompisar på fritids. Här har vi teman aktivitet och social gemenskap. Vidare kan vi i barnens svar se innehåll av teman förkovran, nöjdhet och aktivitet. Barn 9.1 beskriver meningsfull fritid som när man jobbar med matte och barn 3.2 beskriver att meningsfull fritid är att läsa en bok. Barnet menar att böcker är bra för att man lär sig mycket, att man får bra fantasi och att man blir duktig på något.

Resultat och analys av fältet - Fritidshem 1

Verksamhetens organisation och utformning

Fritidshem 1 är del av en F – 9 skola. Omorganisation till F – 9 skola gjordes för några år sedan. Skolan hade en rektor per spår, ett elevhälsoteam, en skolsyster och kamratstödgrupp. Skolan hade ca 400 elever och det fritidshem jag besökte hade 47 barn inskrivna i sin verksamhet. Fyra pedagoger arbetade i fritidshemmet varav en var fritidspedagog på 75 %, en förskollärare på 50 %, en barnskötare på 40 % samt en behandlingspedagog på 40 %.

Fritidshem 1 är integrerat och delar gemensamma utrymmen med skolan förutom en sal som var endast fritidshemmets. Inne fanns det målrum, kök/allrum, tre klassrum och ett fritidshemrum. I anslutning till dessa lokaler fanns bibliotek och datasal. Barnens lektyta ute sträcker sig runt hela skolan och gården bestod av fotbollsplan, ett område med en del träd, platser för sandlåda, gungor, snurrstänger och ett förråd med leksaker.

Fritidshem 1 har gemensam budget med de klasser i skolan som de samverkar med. Pedagogerna beskriver att de inte har så mycket planeringstid för fritidstiden och att planeringstid för det gemensamma arbetet under skoltid var näst intill obefintlig. Vidare var fritidspersonalens senaste fortbildning skolorienterad och handlade om betygskriterier.

Under mina fältstudier fann jag att samverkan med skolan skedde under skoltid och att inga lärare arbetade på fritidshemmet. En lärare beskrev för mig att det i det ena spåret var åldershomogena klasser och att detta gav möjlighet till halvklasser där fritidspedagogen tog ena halvan. Hon menade att detta möjliggjorde för fritidspedagogen att göra det den var bra på. Vidare uttryckte rektorn att man på så sätt kan använda fritidshemmets tid för att lätta upp skoldagen genom att lägga fritidshemmets tid mitt i skoldagen.

På fritidshemmet samarbetar pedagogerna på fritidshem 1 med andra fritidshem för att möjliggöra krav på öppethållande mellan 6.30 – 18.30 för föräldrar och barn. Dock har fritidshemmet ingen lösning för att ta emot barn vid 7.20 – 8.00 då de anställda är i matsalen med fritidsgruppen. Vill barnen ha frukost eller bli lämnade innan 8.00 var sista tiden att infinna sig 7.20.

Mina observationer av fritidshemsverksamheten var att den startade 13.20 med samling och denna kunde innebära att barnen och pedagogerna satt ned och samtalade eller så bockades barnen endast av efter en lista för att se vilka som var där. Samlingen, menade pedagogerna, syftar till att få barnen att se att det nu är en annan verksamhet än skola men att det blir en stund för att få barnen att lyssna. Efteråt samlingen var det utevistelse en stund. Vid 14.15 var det mellanmål. Mellanmålet blev som tid att få i sig mat för att få gå och leka. Oftast fick barnen gå ut efter maten men efter en stund ute fick de välja om de ville vara kvar ute eller gå in. Det var en hel del förflyttningar under fritidstiden, till bamba, samlingar och utevistelse vissa tider.

Pedagogerna beskriver att det går åt mycket tid till att få barnen koncentrerade kvarten innan alla skall gå ut. Vidare skriver pedagogerna att;

Klockan 14.20 är det mellanmål och oftast, eftersom detta blir ett avbrott i barnens lek, är vi ute en stund efter mellanmålet också. Fokus här är att utan gruff och bråk kunna stå i kö, lära sig turtagning och hålla en hälsosam nivå på ljudet i matsalen. Det är inte alltid så lätt. Det krävs en vuxens närvaro vid alla sorts avbrott som kan leda barnen och avstyra eventuella konflikter.

Pedagogerna lyfte fram att vid t.ex. avbrott för mellanmål var det viktigt att låta barnen få chans att avbryta sin lek i tid och att ge dem möjlighet att återuppta leken efter mellanmål. Pedagogerna på fritidshemmet beskriver verksamheten inrutad i rutiner av utetid, innetid och mellanmål. En annan brist som pedagogerna lyfte fram var att det inte fanns tid att sitta ned med barnen den sista stunden innan stängning för då skulle det låsas, släckas, sättas upp stolar och dylikt.

De regler som pedagogerna satt upp för verksamheten var att om barnen skulle vara lediga eller gå hem tidigare skulle detta meddelas. Om barnet ville leka med en kompis bestämdes detta dagen innan. När barnet gick hem för dagen skulle det säga hejdå till en vuxen. Vid mellanmålet satt barnen vid bestämda bord men valde vem de ville sitta med. Information till föräldrarna sattes upp på en anslagstavla på väggen i hallen. Lovschemat delades inte ut i förväg till föräldrarna då detta skulle medföra att de skulle få väldigt många barn som skulle välja ut de delar som var roliga att delta i. Det var viktigt att schemat för barnen stämde med de timmar de var på fritidshemmet.

Pedagogerna på fritidshem 1 hade varje vecka planering med de andra fritidshemmen i skolan en timme per vecka. Jag deltog på ett sådant möte och uppfattade det som forcerat då man ville hinna diskutera allt för många frågor samtidigt. En oro pedagogerna lyfte fram på mötet var hur det skulle bli i framtiden då man inte längre hade mål för verksamheten eller övre tak för

gruppstorlekar. En annan fråga som diskuterades var att lärarna ville att fritidspedagogerna skulle vara med på elevvårdskonferens på eftermiddagstid men detta menade pedagogerna inte var möjligt då detta var mitt under deras tid med barnen.

Verksamhetens innehåll och meningserbjudanden

Fritidshemmets syfte och utgångspunkter beskrivs enligt fritidshemmets infoblad som social samvaro, skapande verksamhet, uteaktivitet, vila och lek. Skolans gemensamma värdegrund bestod av tre respekterar-regler; respektera dig själv, dina kamrater och egendom.

Pedagogerna på fritidshem 1 beskriver meningsfull fritid som en målinriktad och planerad verksamhet och målet är att barnen skall vara nöjda. Pedagogerna beskrev meningsfull fritid som;

Att man har möjlighet att utveckla det man mår bra av och att det faktiskt finns en tanke bakom. Man ska inte behöva känna sig ledsen eller frustrerad. Det ska finnas planerad tid till olika verksamheter och förhoppningsvis ska man känna att man är på väg mot något. För barnen tror jag en meningsfull fritid skulle innebära att göra roliga saker och känna att man är sedd och bekräftad.

Pedagogerna beskriver att den fria leken är utgångspunkten i arbetet med barnen och det viktiga är att stimulera barns kreativitet och skapande. Pedagogerna menar vidare att vuxnas närvaro är avgörande för lärandet och att barns lek skall störas så lite som möjligt. Den fria leken kräver att barnen har ett demokratiskt tänkande och gemensamma regler och de vuxna är viktiga som samtalspartner när det gäller respekten för varandra och att se varandras olikheter som möjligheter. I den fria leken utvecklar barn empati och lär sig kompromissa. Pedagogerna lyfter här fram vad de menar är den röda tråden för arbetet och sitt uppdrag, att förena omsorg med pedagogik som stödjer barnets fysiska, intellektuella, sociala och emotionella utveckling. Vidare beskriver de att om man ger barn tid, stöd och råd i alla situationer under dagen bidrar detta till barnets assimilation. Barnen får redskap som de kan använda sig av och som möjliggör barnets utveckling.

Enligt pedagogerna beskrivs miljön erbjuda cykla, rockringar, voltstängerna, gungor, bygga i sandlådan, spela fotboll och fotking, leka med trähästarna och hoppa hopprep och fantasilekar och rollekar. Inomhus har barnen tillgång till alla rum på avdelningen och det är fem rum och ett ”genomgångsrum” med soffa, två bord och ett långt bord som kallas för ”ön”. Här sitter barn ofta och ritar, spelar spel och syr. Miljön erbjuder ett rum där det kan göra halsband och andra saker med pärlor, rita, måla, bygga med lego, jovo, plus-plus och kapla. Ett rum är både dockvrå och mer pysselbord där barnen fritt får pyssla och ta saker från pyssellådorna. Där det finns allt från tråkolor till tyg. Vidare beskriver pedagogerna att just nu är det väldigt roligt att bygga hus av kartonger och inreda dessa med diverse möbler och människor. Två återkommande aktiviteter i veckan är fritidsgympa och simhallen. På loven beskrivs det som störst möjlighet till att utforska närmiljön och att besöka olika fritidsföreningar men också till att ta sig till naturen och skogen. Pedagogerna tillägger också att ”Ibland leker vi något tillsammans ute som barnen eller pedagogerna inspirerat till”.

Mina observationer visar att barnen lekte både inne och ute. Barnen lekte, dansade och sydde, lekte brottning, jagade tjejer, andra ritade, byggde med olika material som de klippte och klistrade ihop, spelade spel, sjung och dansade eller lyssnade på skiva och några sydde. I rummet som var som ett målarrum ritade och fyllde barnen målarboksliknande förtryckta teckningar med färg. Vad jag inte kunde se var större tematiskt arbete med barnen. Aktiviteterna på fritidshemmet var fria och barnen utnyttjade sin närmiljö ute för flera olika lekar. Vissa lekar barnen företog sig fick dock bannor. Vid ett tillfälle hade några pojkar inte syns till på ett tag och när man fann dem var de fulla med färg från spritpennor. De hade målat ute på en vägg. Barnen fick en tillsägelse av pedagogerna och så fick de städa upp efter sitt ritande.

Mina observationer gav också kunskap om att det under lovet var mer fritt att välja vad man ville göra medan det under andra dagar var mer bestämda tider om mellanmål, ute och innevistelse. En av lovdagarna jag var där hade de nallekalas och fikade med sina nallar och efteråt det var det teater med personal som skådespelare. Pjäsen var mycket uppskattad av barnen. Jag uppfattade det som att det var ett annat lugn på lovet då det endast var få inslag av avbrott eller förflyttningar. Pedagogerna sågs sitta ned och ha mer tid för att hjälpa barnen i något arbete. Det var mindre tidspress och många av barnen sydde när jag var där.

Utifrån samtal med barnen på fritidshem 1 fick jag beskrivningar kring vad de gör på fritidshemmet samt vad de helst av allt skulle vilja göra på sin fritid. Frågan som ställdes var; vad gör du på fritidshemmet och vad skulle du vilja göra på din fritid om du fick bestämma helt själv, precis vad du vill? Syftet med en öppen fråga om fritid allmänt var att låta barnen gå utanför den kontext vi befann oss i samt möjliggöra att fritidshemmet som verksamhet inte styrde barnens föreställningar kring vad som var möjligt. Barnens svar har kategoriserat i ett antal teman. Teman presenteras i den ordning där de med flest träffar skrivs överst och de med minst antal träffar sist. Resultatet gav följande teman;

- Fysisk rörelse
- Skapa och konstruera
- Leka
- Chilla
- Social samvaro
- Förkovran
- Utforska och utflykt

Antal träffar som jag fann på frågan om vad de gör på fritidshemmet ger sammanfattningsvis att tema *Fysisk rörelse, Skapa och konstruera* fick flest träffar. Tema *Fysisk rörelse* var det tema med flest träffar och var ofta beskriven som en uteaktivitet. Barn 17.1 beskrev det som att spela fotboll, spela basket, gräva i sanden jämte rutschkanan och måla ute. Under tema *Skapa och konstruera* fanns de näst flesta träffarna och här finner vi beskrivningar som innehåller spela spel, bygga med Kapla, Lego, rita och måla, sy, pyssla och bygga hus av papplådor. Detta tema beskriver också mycket av den inomhusaktivitet som skedde på fritidshemmet. Tema *Lek* innehöll beskrivningar av att just leka och tema *Chillar* innehöll svar om att lyssna på musik eller ligga i soffan och vila. Det tema som fick minst träffar var *Utforska och utflykt* och innehöll beskrivningar om att gå till simhallen eller biblioteket.

Resultatet visar också att vad barnen gör på fritidshemmet innehöll stor variation av aktiviteter. Detta syns i barn 23.1 svar som beskriver; syr, bygga lådor med gubbar i och leka med dessa, göra gubbar av piprensare, cykla, basket, stylthopp och att spela fotboll. I barnens svar fanns också begränsningar som lyfts fram som barn 12.1 beskriver att de (pedagogerna) först berättar vad som skall göras, sedan leker vi och sedan går vi till mellanmålet.

På frågan om vad barnen helst av allt ville göra på sin fritid, om de fick bestämma helt själva, blev träffarna på teman annorlunda fördelat jämfört med vad de beskriver att de gör på fritidshemmet. Nedan presenteras teman i ordning med det tema med flest träffar först och minst antal träffar sist. Resultatet gav följande teman;

- Utforska och utflykt
- Fysisk rörelse
- Chilla
- Social samvaro

- Skapa och konstruera
- Leka

Resultatet visar att vad barnen önskar göra på sin fritid och vad de gör på sin fritidshemstid skiljer sig åt på flera punkter. I barnens beskrivningar av önskad fritid var tema *Utforska och utflykt* den kategori som fick flest träffar men även *Fysisk rörelse* fick många träffar. Dessa resultat visade på stora skillnader där tema *Utforska och utflykt* var ett sådant tema som visade sig vara något barn önskade mycket av men var få träffar på i beskrivningarna av vad barnen gjorde på fritidshemmet.

När det gäller *Fysisk rörelse* fann jag att detta var något barnen önskade av sin fritid och något de beskrev det gjorde på fritidshemmet. Vad vi kan se i barnens beskrivningar kring fysisk rörelse var skillnader i vad för rörelse som lyftes fram av barnen. I detta tema finner vi att här önskas det andra fysiska inslag än vad som erbjuds på fritidshemmet. Barn 14.1 beskriver viljan av att kunna brottas som önskvärd på sin fritid men detta är inget man får göra på fritidshemmet.

I tema *Utforska och utflykt* finner vi beskrivningar som innehåller shoppa i affärer, fiska, scouterna, åka bort eller på semester, Liseberg, Egypten, gå över vägen bort till dammen och att ha koja i skogen. När barnen får önska helt fritt blir också deras önskemål om utflykter ibland längre bort men också med inslag av spänning.

När det gäller tema *Skapa och konstruera* var det betydligt färre träffar på denna fråga än vid frågan kring vad de gör på fritidshemmet. Temat innehåller få träffar, men svar som att pyssla, baka, måla, bygga cenitlera och bygga flygplan.

Leka som tema fick väldigt få träffar på vad de vill göra på sin fritid medan det var något som de uttryckte de gjorde mycket på fritidshemmet. De största skillnaderna i resultatet var mellan temana *Skapa och konstruera*, *Leka* och *Utforska och utflykt*.

Analys av innehåll och meningserbudanden

Pedagogen på fritidshem 1 beskriver den fria leken som utgångspunkten i arbetet med barnen och att leken är viktigt för att stimulera barns kreativitet och skapande. Detta kan relateras till metaforen vardagsrummet (Karlsson Vestman, 2002) som pekar på att innehållet ses som sysselsättning som kommer ur barns egna inneboende lust. Här skall inte barns fritid styras eller planeras av vuxna utan fokus är barns spontana aktivitet och lek. Pedagogerna på fritidshem 1 beskriver också att det är i den fria leken som barn lär ett demokratiskt tänkande, empati och att kompromissa samt visa respekt för varandra. Pedagogerna menar att det är viktigt att vuxna är närvarande för att barnen skall lära och uttrycker att; ”Ibland leker vi något tillsammans ute som barnen eller pedagogerna inspirerat till ” (fältanteckning). Här beskriver pedagogerna sig som förebild och med stöd i Karlsson Vestman kan detta ses som att vara en god och klok ”reservförälder” som vänligt övervakar, med målet att barnet skall fostras till medborgarskap.

Ambitionen pedagogerna beskriver är att erbjuda en verksamhet som förenar omsorg och pedagogik där barn assimileras in i samhället och ges redskap för att utvecklas till empatiska individer som kan kompromissa och se varandras olikheter som möjligheter. Detta kan ses som vad Haglund (2009) beskriver som upplevelser och nyttiga aktiviteter. Här ses barns fritidsaktiviteter formas av både barnet som samhället i stort. Det är en kompensatorisk verksamhet där lärarens roll styr upp verksamhetens innehåll utifrån barns behov och barn introduceras till nya fritidsintressen och där den sociala och personliga utvecklingen står i fokus (Haglund, 2009). Vi kan också härröra beskrivningen till verksamhetens värdegrundsuppdrag om att fostra till blivande medborgarskap samt till den progressivistiska traditionen (Karlsson Vestman, 2002) där man lyfter fram värderingar om demokrati som möjliggör ett fritt spelutrymme för idéer och personlighet och där

kunskaper är till för att lösa problem och skall hämtas ur verkliga livet. Den progressiva pedagogiken beskrivs som en aktivitetspedagogik där fritidshemmets ”samhällsuppgift definieras i förhållande till ett behov av kollektiv fostran och socialisering av barn” (s. 13). Kunskapssynen anknyter till Dewey och ”learning by doing” och den moraliska grundsynen i pedagogiken är ”att fostran sker genom att ingå i en gemenskap och att det är i arbetet tillsammans med andra som individens moraliska grundsyn formas” (s. 13).

Fastän den pedagogiska ambitionen i fritidshem 1 är att ge barn utrymme för egen vald lek och att förena det med en pedagogik som stödjer barnets utveckling visar det sig att i och med de rutiner som skapats och som pedagogerna menar finns i verksamheten, går idén inte att realisera. Vad mina observationer visar och med stöd i barnens utsagor ser jag en verksamhet som mer liknar diskursen *Fritid som överbliven tid* (Haglund, 2009). Här fokuseras tidsaspekten istället individens egen upplevelse av vad som är meningsskapande. Fritiden blir en kvantitet tid och något som blir över när annan verksamhet är avklarad. Fokus för pedagogerna ligger på att skapa rutiner och att överleva dagen istället för att, som man önskar, få till en pedagogisk verksamhet där barnens lek utmanas och där pedagogerna deltar för att barnet skall lära och utvecklas. Om vi använder Bourdieus begrepp praktiskt sinne blir detta rimligt att förstå. Även om pedagogerna uttrycker en önskan om och har föreställningar kring vad som ”borde göras” blir de handlingar och avvägningar som pedagogerna väljer rimliga i relation till förutsättningar och samspel med skolverksamhetens andra aktörer.

Det handlingsutrymme som fältet ger är enligt pedagogerna, och som även mina observationer visar, begränsat och ger verksamheten en funktion som Haglund (2009) beskriver som decimerad, en plats emellan skola och hem, en plats att vänta på att få komma hem. Haglund menar att om fritidshemmets roll inom skolväsendet inskränks på detta sätt kommer tillsyn och trygghet vara de enda två mål som kan komma att tillgodoses.

Verksamhetens innehåll ligger dock i linje med den folder som beskriver verksamhetens utgångspunkter som social samvaro, skapande verksamhet, uteaktivitet, vila och lek, alltså som erbjudande av aktiviteter med andra under fritidshemstid. Här finner vi inga ambitioner nedtecknade om vad barnen skall lära eller utveckla.

Min observation under lovveckan visade att verksamheten ”blommade upp” och det blev mer fritt för barnen att välja vad de ville göra och de kunde sitta längre tid med det de höll på med. Pedagogerna beskriver också att de upplevdes som det fanns mer tid till förfogande under loven. Även om verksamheten har två återkommande aktiviteter i veckan, fritidsgymna och simhall, menar pedagogerna att det är på loven det är störst möjlighet till att utforska närmiljön och besöka olika fritidsföreningar men också att ta sig till naturen och skogen. Med stöd i Bernstein (1983) kan man tolka detta som att den något starkare inramningen blir under loven något svagare. Under loven skapades det mer utrymme för barns möjlighet att välja och att ägna sig åt något de önskade under längre tid.

Barnens beskrivningar av verksamhetens innehåll, vad de gör, kan sammanfattas med en stor variation av aktiviteter som har kategoriserats i ett antal teman och dessa var; *Leka, Skapa och konstruera, Utforska och utflykter, Chilla, Fysisk rörelse, Förkovran och Social samvaro*. Dessa teman visar att barnen ser möjligheter till lek och fritid i flera olika miljöer. Samtidigt visar mina observationer och pedagogernas self-report att det fanns lite tid för att möta barnens önskemål i planerad verksamhet med mål för meningsskapande. Resultatet visar att fastän pedagogerna inte ansåg sig hinna med att utmana barnen vare sig i deras lärande eller meningsskapande blev verksamheten för barnen fylld med lek och fritid. Frågan om barnen ansåg verksamheten som meningsfull går inte att helt uttala sig om men mitt resultat kan jämföras med den utvärdering som

gjordes av Skolverket (2000) där barnen beskriver sin fritidshemstid som full av rutiner som avbockning, mellanmål och mer eller mindre tvång på att gå ut. I rapporten beskrivs barnen också uppleva att de rör sig mycket men att varken skapande verksamhet, biblioteksbesök eller nyttjande av kulturutbud sker speciellt ofta.

I mitt resultat fick jag kunskap om att verksamhetens innehåll inte direkt motsvarar det barn helst av allt önskar göra på sin fritid. Barn önskar mer av det som beskrivs som tema *Utforska och utflykt* samtidigt som barnen ansåg att fritidshemmet erbjöd verksamhet kring tema *Skapa och konstruera*. Resultatet visar att det inte alltid var så att man utgick från barns intressen och idéer utan att det var pedagogerna som skapade en verksamhet utifrån antagande om vad de ansåg verksamheten skulle innehålla. Pedagogerna beskrev få tillfällen där de lekte tillsammans med barnen. Då barnen på fritidshem 1 hade få stunder där pedagogerna deltog i barns lek kan man med stöd i Bakhtin (1981, 1986) fundera kring hur den meningskapande verksamheten blev för barnen? Bakhtin menar att det krävs dialog och aktivt samspel för att mening skall skapas. Han menar också att detta skapande är socialt konstruerad och inte något som konstrueras individuellt. Denna undersökning har inte fokuserat barns lärande i relation till andra barn och mitt antagande har varit att vuxna behövs för att utmana och stödja barn för mer kvalitativt lärande och meningskapande. Dock vill jag inte förringa att barn tillsammans med andra barn mycket väl i verksamheten kan skapa mening. Det barnen lär genom att ha dialog med varandra kan vara minst lika viktigt för barns utveckling och skapa meningsfullhet för barnen.

Mitt sammanfattande resultat från samtliga barn i studien gällande definition av meningsfull fritid visar att det är när man gör något, ofta tillsammans med andra, och att denna aktivitet, för att vara meningsfull, skall innehålla ett viss mått av nöjdhet och frihet att välja.

Vidare påpekar pedagogerna i mitt resultat att för barnen är nog meningsfull fritid att göra roliga saker och känna att man är sedd och bekräftad. Pedagogernas tolkning kan kopplas till Allmänna råd (2007) som beskriver att förutsättningarna för att barnen skall uppleva fritiden som meningsfull är att verksamheten är trygg, rolig och stimulerande. Med stöd i Haglund (2009) skulle vi kunna tolka pedagogens beskrivning här som en vilja av att ge barn nyttiga aktiviteter och att samtidigt inte förringa barns rätt till meningskapande på egna villkor. Detta överensstämmer också med det lärarstuderande i Falkner (2010) studie lyfter fram, att för att det skall bli meningsfull fritid bör barnen lära sig något. Fritid som funktion beskrivs av Falkner som en aktivitet som skall leda någonstans för utövaren men betraktas också som samhällsnyttig.

I barnens beskrivningar av meningsfull fritid var två teman tydliga i resultatet, nöjdhet och frihet att välja. Allmänna råd (2007) ger här stöd till att skapa en verksamhet som erbjuder barnen fritid som utgår från deras behov och intressen (s 22). Nöjdhet som kvalitetsmarkör beskriver både barn och pedagoger medan barnen tydligt lyfter fram frihet att välja. Flising (1997) beskriver vikten av att det ges barn stort utrymme att själva initiera och utveckla aktiviteter men också att erbjuda nya perspektiv, utmaningar och att pröva nya vägar. Här kan vi i resultatet se att pedagogerna har i åtanke att ge barn dessa utmaningar när de pekar på att barn skall få en möjlighet att utvecklas men att det då skall finnas en planering och tanke bakom verksamhetens meningserbudanden.

Mitt resultat påminner också om det resultat Flising (1997) kom fram till; att barnen menade att en central del av meningsfull fritid är att ha någonting att göra. För barnen behövs flexibilitet och valfrihet i aktiviteter som anknyter till och utgår från barnens behov och intressen. Pedagogen lyfter i sin beskrivning fram erbjudanden om att ge barn möjlighet till varierande fritid. Verksamheten har intentioner att ge barn nyttig fritid och erbjuder utflykter som simhall och teateruppträdande. Fritidshem som verksamhet kan ha möjlighet att ge barn, oberoende eget kulturellt eller socialt kapital, möjlighet att pröva och erbjudas aktiviteter för att vidga sina vyer.

Pedagogernas ide kring verksamheten kan ses som kompensatoriskt men att det från deras sida finns en önskan om att erbjuda barnen ett brett kulturellt kapital.

Inramning, klassifikation och kod samt styrande faktorer

Pedagogerna på fritidshem 1 menar att det finns tre styrande ramfaktorer; tid, pengar och personal och att tid är den avgörande faktorn för att göra en bra verksamhet. Pedagogerna upplevde att det fanns mer tid till förfogande under loven. Vid loven slog man ihop fritidshemsavdelningarna vilket pedagogerna menade gav mer planering men samtidigt var de oroade för hur det påverkade barnen vid sammanslagningen och pekade på att detta ville de utvärdera.

Vidare menade pedagogerna att det fanns allt för många barn och att det var svårt med lokaler. De skriver att;

Vi kan inte ta emot barn till fritids en viss tid på morgonen för vi måste finns till hand i matsalen under frukosten. Vi har svårt att bara ta oss an en liten grupp för någon form av verksamhet för då blir trycket för stort på övrig personal. Ibland får vi låta barnen leka utomhus länge tid för vi hinner inte med barnens frågor och önskemål i en inomhusverksamhet.

När det gäller verksamhetens innehåll menar pedagogerna att det finns brister i att de inte kan erbjuda barn i behov av särskilt stöd den hjälp de skulle önska under dagen. Problemet, som de benämner som brister, är att i och med att de endast punktmarkerar ett barn därmed missar helheten och går miste om möjligheten att observera barnet som del av gruppen.

Pedagogerna beskriver att de i fritidsverksamheten inte kan leva upp till kraven på att ge barn en meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som är varierad och utgår från barnens behov och intressen. Pedagogerna kan se detta genom att de inte hinner med de äldre barnen och detta gör att de ofta slutar på fritidshemmet. Pedagogerna pekar på att organisationen är strukturerad så att de yngre barnen tar tid från de äldre barnen. De äldre barnen blir förbisedda. Pedagogerna skriver att;

Tyvärr blir då särskilt fyror och femmor helt hänvisade till sig själva och deras självständighet i hopp om att de vid det här laget vet vad som gäller på fritids och vart de ska vända sig om och när de behöver hjälp. Även treor kan lätt bli förbisedda under eftermiddagen och även om man vill, så är det svårt att hitta en jämn verksamhet som tar hänsyn till allas behov och kunna erbjuda dessa barn.

Pedagogernas skulle önska att de delade in fritidshemmen i F – 2 och 3 – 5 fritids men påpekar att;

Detta skulle dock inte gå eftersom vi då frångår det spårtänkande som ska genomsyra vår skola och det skulle bli alldeles för stor grupp på F-2 fritids vilket i sig skulle innebära en delning av denna gruppen och det finns det varken plats eller pengar för.

Vidare lyfter pedagogerna fram att barns olika tider för hemgång minskar möjligheterna att kunna göra utflykter med hela gruppen. För att gå iväg har de valt att låta en personal gå med några barn på utflykt medan resten av personalen stannar kvar för att ta emot resten av barnen. Pedagogerna menar vidare att tid och pengar är faktorer som styr pedagogerna att inte ha möjlighet att erbjuda barnen att få ta del av mer av kommunens fritidsutbud.

Vi har många olika barn med lika många olika sorts bakgrund. Vissa barn får mer och vissa mindre på sin fritid hemma, beroende på föräldrarnas tid och pengar. Vi vill ju att allt vi gör ska ha en mening, ett syfte. Vi arbetar didaktiskt. Vad gör vi, hur gör vi det och varför gör vi det? Vi ska jobba i en demokratisk anda och barnen ska ha möjlighet att påverka sin tid på fritids. Vi har ju inte så mycket möjlighet att följa med barn på ridning, fotboll, simning, sång eller gymnastik men om vi kan ge en liten del av sådant på fritids eller fått något barn intresserat av något och utvecklat en vilja att lära sig något nytt kan jag nog påstå att det kan vara meningsfullt.

Pedagogerna beskriver också att det inte finns planeringstid med lärarna och därför är det svårt att komplettera skolans verksamhet. Vad barnen dock kan göra på fritidshemmet är sina läxor och att när pedagogerna har tid sitter de med barnen och hjälper dem.

Jag observerade att materialet som erbjöds barnen i stor grad styrde vad barnen gjorde och aktiverade sig med. Möjlighet att få starta något större projekt för barnen stoppades också om de skulle gå hem inom kort. En av dagarna jag var där regnade det barnen var ute och de fick ta på torra kläder om de skulle gå in i bamba. Detta gav en del protester som jag anade handlade både om att inte riktigt orka byta kläder men frågan var om alla barn hade ombyte? Något jag också observerade var att under lovveckan passade en pedagog på att göra materielvård och städa. Pedagogerna ansåg inte att det annars fanns så mycket tid för detta.

Analys av styrande faktorer

Enligt Bernstein (1983) manifesteras maktförhållandena i klassificeringen medan kontrollen manifesteras i inramningen och att detta blir den pedagogiska praktiken. Resultatet visar att den verksamhet som skapades av pedagogerna för barnen kan ses som en stark klassifikation där tiden för barnen delades upp av de vuxna som exempelvis tid för mellanmål, uteverksamhet, uppställning på led, lek osv. I denna uppdelning av tiden och barnens fritid kom pedagogerna att ha kontrollen över vad barnen möjligt kunde skapa mening kring. Verksamhetens inramning bestämdes av pedagogerna genom de miljöerbjudande som de valde för barnen. Meningsskapandet för barnen var knutet till de angivna platserna. Pedagogerna hade, genom att begränsa vad som var tillåtet, makten över innehållet och vad fritiden skulle syfta till.

Även om pedagogerna var de som styrde upp verksamheten med rutiner och skapade en stark inramning så var de samtidigt väldigt kritiska till dessa rutiner och medvetna om bristen av att kunna möta det enskilda barnets önskemål och intressen. Verksamheten blev alltså mer strukturerad och vuxenstyrd än önskat. Där kontrollen och innehållet bestämdes av pedagogerna och en verksamhet skapades, som med stöd i Bernstein (1983), kan tolkas som en stark inramning och stark klassifikation.

Enligt pedagogerna var verksamhetens ramfaktorer tid, planeringstid, medel och personal. Pedagogerna såg att den mest störande faktorn var att det inte fanns tid för ägnande åt barnen. En ramfaktor som observerades i fritidshem 1 var att verksamheten betraktades som en del av skolan. Vid närmare observationer av den integrerade verksamheten kunde jag se att lokalerna var uppdelade. Skolans hade klassrum och fritidshemmet ett eget rum. Däremellan fanns några gemensamma lokaler som kök och hall. Fritidshemmet hade ingen egen budget utan den delades med skolans verksamhet och fritidshemmet. Vidare var öppettider i relation till personaltäthet något som satte tydliga ramar för mottagande av barn på morgonen. Vidare fanns inga krav på utvärdering av fritidshemmet vilket kan tänkas minska möjligheter till att reflektera kring och utveckla sin verksamhet. Däremot fanns utvärdering tillsammans med skolan och i detta också fortbildning som var skolorienterad. Under fältstudierna fann jag att samverkan mellan skola och fritidshem enbart skedde under skoltid. Samtliga dessa ramfaktorer skapar förutsättningar för vad för verksamhet som är möjlig.

När det gäller relationen mellan pedagogers önskemål om en pedagogisk verksamhet och den verksamhet som sedan skapades av pedagogerna visade resultatet att det fanns svårigheter att genomföra det som pedagogen önskade. Tid och medel var faktorer som pedagogen menar styrde vad som möjligt kunde erbjudas. Pedagogerna önskade ett pedagogiskt innehåll som utgick från barnens intressen och en verksamhet som gav barn utmaningar och inflytande. Men de handlingsutrymmen pedagogerna själva såg och den verksamhet de skapade gav barnen just lite av dessa utmaningar. Pedagogens förutsättningar, upplevda eller verkliga, stod inte i paritet till de intentioner av innehåll och organisation som önskades och medförde en starkare inramning än

önskat. Med stöd i Bourdieu kan man förstå detta som praktiskt sinne. Pedagogernas dispositioner och det praktiska sinnet gav pedagogerna det handlingsutrymme som de ansåg rimliga och gjorde avvägningar utifrån. Detta gav en verksamhet organiserad av de vuxna och full av rutiner, allt för att styra och få kontroll över verksamheten.

Även om barnen hade relativt många olika miljöer att tillgå för aktiviteter blev deras möjligheter till meningskapande beskurna av uppdelning av tid och rutiner. Mina observationer visar dock att det under lovverksamheten var mindre uppstyrt vilket gav barnen mer möjligheter till att under längre tid ägna sig åt det de önskade. Resultatet visade att kontrollen av vad som görs tillgängligt och hur och när det görs tillgängligt samt de sociala förhållandena vid denna överföring är av en starkare inramning än pedagoger önskat. För även om pedagogens intentioner var att erbjuda en verksamhet med mycket lek och stöd i barns utveckling så visade resultatet att pedagogerna skapade organisatoriska hinder och rutiner istället för en pedagogisk verksamhet med fokus på barns meningserbjudanden. Sahlström och Lindblad (1999) pekar på att ramfaktorteorin kräver en komplettering då undervisning inrymmer ett visst mått av flexibilitet och att processen konstrueras i själva praktiken. De menar att det inte är enbart yttre ramar som styr utan att man måste förstå undervisningen som en konstruerad social verksamhet med aktörer. Pedagogen på fritidshem 1 beskrev verksamheten på fritidshemmet som inrutad i rutiner som utetid, innetid och mellanmål och den sista stunden innan stängning var tid för att låsa, släcka, sättas upp stolar och dyl. Samtidigt lyfte pedagogen fram ambitionen om att vid avbrott för mellanmål låta barnen få chans att avbryta sin lek i tid eller att ge dem möjlighet att återuppta leken efter mellanmål. Sahlström och Lindblad (1999) pekar på att sådana inre ramar, kan vara mer eller mindre autonoma och dess begränsningar eller möjligheter ligger i skapandet av regler och normer av olika art och inre ramar fångar de interaktioner som sker i verksamheten. Aspekter av undervisningen konstitueras efter hand och är alltså inte på förhand givna. Vi kan också här återknyta till Bourdieu och ”praktiskt sinne” (Olesen & Pedersen, 2004). Pedagogerna har idéer om och önskar en slags verksamhet men i och med yttre och inre ramar förverkligas inte det som önskas utan pedagogerna gör en verksamhet som för stunden är logisk och förnuftig.

Koden är enligt Bernstein (1983) de principer som reglerar det som anses vara meningsfullt eller inte. Verksamhetens ramar och pedagogers organiserande av verksamheten stämmer inte fullt ut med vad pedagogen beskriver som ambitionen för fritidshemmet. Pedagogen menar att ambitionen var att fostra och ge barn möjlighet till att växa till goda demokratiska medborgare. Koden på fritidshem 1 synes, istället för att fostra till demokratiska medborgare, handla om att barnen skall sysselsättas, lyda och följa regler och rutiner. Koden blir därmed att på fritidshemmet att erbjuda barnpassning och sysselsättning.

Resultat och analys av fältet - Fritidshem 2

Verksamhetens organisation och utformning

Fritidshem 2 är lokalintegrerad verksamhet i en F – 9 skola. På fritidshemmet finns 80 inskrivna barn och 8 pedagoger. Fritidshemmet är åldersblandat från förskoleklass till årskurs 5. Under skoltid är det integrerad F -1 men åldershomogena klasser från år 2. Flertalet pedagoger har en pedagogisk högskoleutbildning men endast en av dem har utbildning med inriktning mot fritidspedagogik.

Skolan är relativt stor med två större gårdar, en för 7-9 och en för förskoleklass till år 5. Det finns en skate-hörna, stor fotbollsplan, gungor och många lekställningar. Verksamheten har ett gemensamt förråd för fritidshemmet och skolan. Verksamheten beskrivs som integrerad med

skolan och fritidshemmet organiseras efter skolans klassindelning där varje lärare ansvarar för sin klass även under fritidshemstiden.

Fritidshemmet har inga egna lokaler medan klassrummen var tydligt avgränsade. En lärare kommenterade att det var bättre när fritids hade egna lokaler. Dock var det inte i klassrummen man till sist var vid stängning. Allt eftersom de vuxna gick hem stängdes klassrum och ytan minskade för barns lek och meningsskapande. Samlingspunkten blev till sist hallen där listan på barnen låg placerad på en hylla. Pedagogerna beskrev att det utrymme som idag används för lunch och mellanmål tidigare varit planerad för fritidshemsverksamhet. Men eftersom det fanns platsbrist gjordes detta om till matsal.

Verksamheten fanns i alla rum och klassrummet var hemvist för barnen eller utgångspunkt för organiserandet av verksamheten. På fritidshemmet har man fyra listor, en för varje klass. Varje pedagog verksam i fritidshemmet ansvarar extra för en mindre grupp barn som utgår från skolans klasslista. Det fanns också en pedagog som var mer ansvarig för fritidshemmets övergripande verksamhet. Denna uppgift beskrevs som att vara ”spindel i nätet” för fritidsverksamheten.

Verksamheternas ekonomi är integrerad, alltså inte uppdelad på fritids och skola utan som en gemensam påse pengar i huset. En av pedagogerna påtalade att gränsen mellan skola och fritids inte alltid är helt tydlig i F-1:an. Utvärdering av verksamheten görs av arbetslaget och för hela verksamheten skola, förskolklass och fritidshem.

Fritidshemsverksamheten startade 14.00 och avbröts bland de yngre barnen med hjälp av en liten pingla. Detta signalerade att det var dags för städning, samling på mattan och avböckning av de barn som var där. Barnen i F – 1 fick sedan gärna återgå till det de höll på med fram till avbrott för mellanmål. De stora barnen gick till den stora matsalen på skolan för att äta mellanmål. Efter mellanmålet observerade jag mycket fri lek. En av lärarna, som mestadels ansvarade för årskurs 2, hade en vagn som hon rullade runt pyssel på för de äldre barnen. Under veckan fanns några fasta schemalagda hållpunkter som utflykt till skogen och fritidsgymna.

Under mina fältstudier var jag med på en arbetsplatsträff på kvällstid. Efter den gemensamma arbetsplatsträffen valde pedagogerna som arbetade på fritidshemmet att flytta sig till personalrummet för att planera för fritidsverksamheten. Denna planering innebar att gå igenom antal barn under lovet samt vem som skulle vara ledig och vem som skulle arbeta. Detta diskuterades då barnbespisningspersonalen ville veta hur många barn som var på fritidshemmet under lovet. En pedagog lyfte frågan om det skulle vara några aktiviteter under lovet. Responsen blev att det inte behövdes då man hade planerat så mycket aktiviteter under de andra loven. Men gemensamt kom man fram till att på lovet visa barnen film.

Verksamhetens innehåll och meningserbjudande

Verksamhetens syfte och utgångspunkter beskrivs i en broschyr av personalen som att den skall erbjuda barn en aktiv fritid, mycket lek och möjlighet till avkoppling. Aktiviteter som beskrivs erbjudas är musik, idrott, skogsutflykter, pyssel och fri lek.

Mitt sammanfattande resultat från samtliga barn i studien gällande definition av meningsfull fritid visar att det är när man gör något, ofta tillsammans med andra, och att denna aktivitet skall för att vara meningsfull innehålla ett viss mått av nöjdhet och frihet att välja.

Meningsfull fritid är enligt pedagogerna som gjorde self-reports, sammanfattningsvis valfrihet. Vidare fann jag i pedagogernas svar att det skall finnas ett stort utbud av aktiviteter och sysselsättningar så att alla får möjlighet att välja det som känns meningsfullt för dem. Viktigt var

också att barn får möjlighet till vila och pedagogerna menade att meningsfull fritid får barn i en miljö som är trygg både fysiskt och psykiskt där det finns närvarande vuxna, som lyssnar och leder, och där barn kan respektera varandra och känna gemenskap i både fri och organiserad lek. Vidare beskrivs att all gemenskap bygger på respekt mellan barnen och mellan vuxen och barn och det är viktigt att barn får möjligheter att genomföra sina idéer och framföra sina åsikter.

I samtal med rektorn beskriver denne visionen för verksamheterna som en integrerad verksamhet där fritidshemmet och skolan flyter ihop. Vidare menade rektorn att fritidshemmet kan dels ses som en integrerad del och dels som ett ämne, där man exempelvis kan gå till skogen. Vidare menade rektorn att man kan använda fritidstiden till att göra skoltiden mindre stillasittande genom att placera fritidshemmets verksamhetstid mellan de olika delar av skoltiden, som ju är obligatorisk.

På fritidshem 2 beskriver pedagogerna innehållet som fritt skapande, bakning, bygglek, filmvisning, pyssel av olika slag, mycket utevistelse och fri lek. Vidare beskriver de också att barnen ritar, läser saga, spelar spel och musik. Pedagogerna beskriver också styrda aktiviteter såsom fritidsgymna, skogsutflykter och musik, läsning och utevistelse, massage och bakning. En gång i veckan var det fritidsgymna och varje vecka var de i skogen eller vid havet. Utflykter på loven var disco, tävlingar, bowling, skridskoåkning, korvgrillning och skattjakter i skogen.

Mina observationer av fritidsverksamheten visade att barnen lekte med full aktivitet ute. Barnen cyklade, lekte i sandlådan, gungade på vanliga gungor och kompisgunga. De spelade fotboll vid skaterampen, byggde flygplan i papper som de kastade med. Några barn ritade ute och gjorde egna böcker kring dataspelet Spore. Under den tid jag var på fritidshemmet var flera av 2:orna i sitt klassrum och tovade. De hade färdiga pepparkaksformar som de lade ned såpa och ull i och formade efter mallar egna kreationer. Fältstudierna inträffade under jul- och luciaförberedelserna och under fritidshemstid är det julpyssel. En pysselvagn med olika förslag till skapande av stjärnor och julkort rullas fram och det ljuder av julmusik och barnen dansar, målar och pysslar med julpyssel.

Fritidshemsverksamheten syntes relativt fri och pedagogerna tycktes också betrakta fritidstiden som tid för barns egna fria lek. Vid ett tillfälle väntade en pedagog på ett telefonsamtal under fritidstid. Detta gjorde att denne drogs mellan att ta tag i samlingsen och svara i telefon. Pedagogen valde att svara i telefonen, barnen fick vänta.

Mellanmålen var ganska röriga och pedagogerna satt inte alltid ned bland barnen. Lokalen där barnen åt mellanmål var en stor sal och när alla samlades blev det ganska högljutt och detta påverkade barnens matro. Efter mellanmålet gick barnen ofta tillbaka till sina klassrum och under tiden efter mellanmålet började pedagoger städa, stolar vändes upp och ned och placerades på borden och lokalerna släcktes ned. Detta medförde en känsla av att det redan var dags att vänta in att barnen skulle bli hämtade. Samtidigt skedde det en del aktivitet vid denna tid i hallen där jag observerade några barn som gjorde nagelvård och samtidigt att en pedagog bakade pepparkakor i köket med några andra barn.

Vid ett tillfälle efter mellanmål kom det in en ny varmhållningsvagn i hallen och detta blev intressant för barnen då inget annat direkt var framplockat att leka med. Fyra flickor började leka affär. Två av barnen ställer sig vid ena sida och de två andra mitt emot och så började leken att de skulle handla. När leken precis startat påpekar en av pedagogerna att varmhållningsvagnen inte är en leksak varpå barnen drog sig undan från vagnen och in till sina klassrum. Pedagogerna står samtidigt kvar vid varmhållningsvagnen i hallen och diskuterar och två pojkar dyker upp som vill ha ut pingisbord för att spela pingis. Svaret de fick var att de inte tänker ta ut detta förrän efter alla

julfesterna var avklarade. Pojkarna hämtade då pingisrack och boll och börjar spela utan bord mitt på golvet i hallen.

Utifrån samtal med barnen på fritidshem 2 fick jag kunskap om vad de gjorde på fritidshemmet samt vad de helst av allt skulle vilja göra på sin fritid. Frågor som ställdes var; Vad gör du på fritidshemmet? Vad skulle du vilja göra på din fritid om du fick bestämma helt själv, precis vad du vill? Att frågorna var mer öppna kring fritid i allmänhet och mer precist när det gällde beskrivandet av verksamhetens innehåll, syftade till att möjliggöra för barnen att tänka utanför de erbjudanden som verksamheten gav. Barnens svar har kategoriserats i ett antal teman. Presentationen av teman skrivs i ordning av de som fått flest träffar först. Resultatet av vad barnen beskriver som det de gör på fritidshemmet gav följande teman;

- Skapa och konstruera
- Leka
- Fysisk rörelse
- Chilla
- Social samvaro
- Förkovran

Det som barnen beskriver att de gör på fritidshemmet är till största delen inom tema *Skapar och konstruerar* samt *Leka* men även tema *Fysisk rörelse* som får flera träffar. Tema *Chillar* och *Social samvaro* har relativt många träffar medan endast någon träff finns på tema *Förkovran*. I temat *Skapa och konstruera* finns varierande svar från barnen som exempelvis att spela data, bygga med lera, pyssla, måla, bygga med Lego, pärlor och att bygga med Kapla. I temat *Leka* beskrivs mestadels ordet lek eller att leka ihop med någon aktivitet. Temat *Fysisk rörelse* innehåller svar om olika sporter som fotboll, springer, bollkull eller som att bara att vara ute och leka jage. Något svar finns om *Förkovran* och här innehåller temat läsning.

På frågan om vad barn helst av allt önskade att göra på sin fritid gav följande teman;

- Fysisk rörelse
- Utforska och utflykt
- Chilla
- Social samvaro
- Leka
- Skapa och konstruera

Barnens beskrivningar här gav att *Fysisk rörelse* och *Utforska och utflykter* var de mest framträdande i resultatet. Minst träffar i resultatet gav *Skapa och konstruera*. Tema *Fysisk rörelse* innehöll beskrivningar av önskan om mer rörelsefrihet och detta tema fick de flesta träffarna i resultatet. Ett exempel på svar inom temat *Fysisk rörelse* var när Barn 59:2 beskrev önskan: då skulle jag vilja säga att jag vill ha en bättre klätterställning och så skulle jag vilja ha mer cyklar, fler spadar och så vill jag ha någonstans där jag får springa helt fritt inomhus och så vill jag ha något ställe där jag kan åka inlines inomhus. I tema *Utforska och utflykter* fanns utflykter som Liseberg som något barn önskade att åka till, men det fanns även några som vill bo på hotell, gå på restaurang och att åka till Kreta. Barnens önskemål sträckte sig vida kring men barn beskrev också utflykter som var mer nära som att gå på promenad.

Några barn passade på att ge uttryck för imaginärt motstånd när de fick chansen. Denna grupp barn skrev själva och det gjordes i grupp, vilket möjligt gav barnen styrka att tillsammans passa på att kritisera. Barnen uttryckte då sitt motstånd på olika sätt. Barn 2:2 skrev att den skulle bombat

skolan, kastat sten på glasrutan, riva sönder gardinerna och bränna upp skolan. Barn 1:2 beskrev det som att denne hade tagit över skolan och ätit pizza som mat och att alla skulle vara dennes betjänter. Barn 11:2 svarar köra gokart, köra kross, gokart, Liseberg ska flytta hit, berg- och dalbana, elbilar, vissa elever får kakor, paj och pepparkakor när vi andra jobbar. Alla ska vara mina betjänter.

När man jämför resultaten om vad barnen faktiskt gör på fritidshemmet med de antal träffar som finns gällande barnens önskemål om önskad fritid visar resultatet att det de gör på fritidshemmet hamnar under tema *Skapa och konstruera* och vad de sedan helst vill göra på sin fritid hamnar under teman *Fysisk rörelse* och *Utforska och utflykter*.

Analys av innehåll och meningserbudanden

Verksamhetens syfte och utgångspunkter beskrevs i en broschyr av personalen som att den skall erbjuda barn som har skolbarnsomsorg aktiv fritid, mycket lek och möjlighet till avkoppling. Med stöd i Karlsson Vestman (2002) skulle man kunna tolka verksamheten som metaforen *Vardagsrummet* där den pedagogiska miljön erbjuder sysselsättning som kommer ur barns egna inneboende lust och där barnets fritid inte styrs eller planeras av vuxna utan fokus är barns spontana "naturliga" aktivitet och lek. Här är pedagogen en förebild och en god och klok "reservförälder". Miljön på fritidshem 2 erbjöd barn aktiviteter som rita, pyssel, spel och utevistelse där pedagogerna pekar på att deras uppgift var att ge barnen trygghet, gemenskap, omsorg och möjlighet att välja.

Pedagogerna på fritidshem 2 beskriver meningsfull fritid för barn som sysselsättning, frihet att välja och begreppet valfrihet var återkommande i pedagogers self-reports. Olson (2010) menar att vi i en fritidsaktivitet gör något av inre motivation och utan tvång och att fritidsvetenskapens kriterier för fritid är inre motivation, upplevd frihet samt livsmakt, vilka han menar leder till ökad livskvalitet, välbefinnande och ökad självkänsla. Utifrån samtliga barns beskrivningar i studien visar det sig att just *Frihet att välja* är det tema som sticker ut tydligast gällande meningsfull fritid. Pedagogernas idéer kring valfrihet får stöd i Allmänna råd (Skolverket, 2007) som menar att verksamheten bl.a. skall utgå från barns intressen. Vad pedagogerna inte skriver fram är de delar av Allmänna råd (Skolverket, 2007) som pekar på att verksamheten skall stimulera och ge barn utvecklande fritid.

Mina observationer visar att den fria leken på fritidshem 2 får stort utrymme även om leken ibland begränsades. Vad jag också observerade var att det fanns få tillfällen där pedagogerna uppmärksamma barnens lek som en möjlighet till lärande. Brännberg (2010) pekar på att pedagogiken i fritidshemmet handlar om att skapa ett lärande i stunden och fånga ögonblicken, det handlar om att lyssna och vara medveten om vikten av att stärka barns perspektiv och att ta barns frågor på allvar. Situationen vid varmhållningsvagnen, eller för den delen de två barnen som ville spela pingis men inte fick ut pingisbordet, är exempel på vuxnas definitionsmakt om vad som kan lekas med eller inte. Pedagogerna såg inte tillfället till lärande eller meningsskapande. Inramningen, vad som gjordes tillgängligt, blev stark och barnen begränsades i sitt meningsskapande då pedagogerna inte fångade tillfället för att utmana barnens lek och lärande.

Vid samtal med barnen ställdes frågan kring vad de gör på fritidshemmet samt vad de helst av allt skulle vilja göra på sin fritid om de fick bestämma helt själva. På fritidshem 2 kunde vi se att vad barn beskriver som innehåll på fritidshemmet, *Skapa och konstruera*, inte är det de främst önskar att göra på sin fritid utan detta ligger inom temat *Utforska och utflykter* samt *Fysisk rörelse*. Detta resultat liknar resultatet i fritidshem 1. Verksamheten lyckas inte här att möta barns önskemål om verksamhetsinnehåll eller meningserbudanden. Att verksamheten istället för att ge barn möjligheter till kulturellt kapital i form av utforskande av sin omvärld blir verksamheten en plats för sysselsättningar begränsade av tid och pedagogers inramning.

Pedagogers beskrivningar samt mina observationer skapar en förståelse om verksamheten som tid för fri lek eller som tid för barns spontana och inneboende lust av ”naturliga” val av aktiviteter. Fritidshemmet kan betraktas som diskursen överbliven tid (Haglund, 2009) alltså tid efter arbete och tid för rekreation, fri lek och återhämtning. Resultatet visar att pedagogerna planerade verksamhet utifrån deras föreställningar om vad som var bra aktiviteter och inte utifrån barns önskemål, intressen eller för att utmana barns lärande eller meningsskapande.

Mina observationer visar att fokus på planerad verksamheten låg under skoltid och under den tid jag var där var verksamheten inriktad mot skoltidens lucia och juluppträdande. Verksamheten är också lokalintegrerad med skolan och pedagogerna lägger mycket kraft och energi på planering för skoltid. Vid planeringsmöte för fritidstiden gjordes inga kartläggningar eller dialoger med barnen om vad innehållet skulle vara under lovet utan man planerade för barn. Bernstein (1983) beskriver att maktförhållandena manifesteras i klassifikationen och kontrollen manifesteras i inramningen. På fritidshem 2 är klassifikationen stark då barnen har lite möjligheter att vara delaktiga i vad verksamheten skall innehålla. Vidare blir resultatet av detta att inramningen också blir relativt stark då det som görs tillgängligt är vad barn kan välja inom de ramar som pedagogerna sätter upp. Barns fria lek och idén om valfrihet begränsas då makten inte delas mellan barn och pedagoger kring frågan om vad för innehåll verksamheten skall innehålla.

När barnen på fritidshem 2 beskriver vad de helst av allt vill göra på sin fritid, om de fick bestämma helt själva, fann jag flest träffar på teman *Fysisk rörelse* och *Utforska och utflykt*. Vad barnen sedan på fritidshemmet beskrev att de gjorde på fritidshemmet hamnade svaren under teman *Leka* och *Skapar och konstruerar*. Detta resultat har likheter med resultatet i fritidshem 1. Resultatet skiljer sig alltså åt mellan vad barnen uttrycker de vill göra på sin fritid och vad de gör på fritidshemmet. Om man sätter detta resultat i relation till pedagogernas beskrivningar om meningsfull fritid som valfrihet, kan man fundera kring vilka val barnen faktiskt får möjlighet att göra. Vad pedagogerna uttrycker att de vill erbjuda barnen, i form av valfrihet, och hur de skapar ett innehåll i verksamheten skiljer sig med andra ord åt.

Inramning, klassifikation och styrande faktorer

Pedagogerna på fritidshem 2 beskriver att det finns begränsningar i bl.a. lokalerna, att de inte är anpassade för femtio barn mellan 6 och 7 år och att det inte finns utrymme för spring och bus inomhus. Vidare beskrivs barnens tider och ålder påverka samt att ekonomin styr. Även tillgång på vikarier samt personalens schemaläggningar menade de vara en begränsning i form av personaltäthet. De beskriver också brist på tid att planera verksamheten ordentligt och att det inte är enkelt att använda alla resurser på bästa sätt. För få personal begränsar barnens valfrihet, alla måste följa med, exempelvis till skogen, för att det ska fungera. Eftersom fritidshemmet har många barn krävs det vistelser utomhus och man har utedagar för de yngre. På grund av brist på platser för alla barnen vid mellanmålet låter man också de något äldre barnen gå iväg och äta sitt mellanmål i en annan byggnad. Barnen samlas alltid vid 16.00 i stora hallen och man bryter upp i klassrummen, men är det något barn som gärna vill leka så möjliggörs detta om det finns personal.

Analys av styrande faktorer

Pedagogernas beskrivningar av verksamhetens ramfaktorer var ej anpassande lokaler för barnen, tider som skall passas och lite tid för planering. Vidare lyfter pedagogerna fram barns åldrar, ekonomi och för få pedagoger i relation till antalet barn samt svårigheter att få vikarier som ytterligare ramfaktorer. Via fältstudierna fann jag att fritidshemmets verksamhet inte hade några egna lokaler och för verksamheten ansvarade till största delen lärare med inriktning mot skolans verksamhet. Det var också endast en av nio som hade utbildning inom fritidspedagogik på

fritidshemmet. I verksamheten finner vi så både inre som yttre ramar som styr vad för innehåll och meningserbjudande som blir möjligt.

Lindblad, Linde och Naeslund (1999) beskriver sin syn på den utvidgade ramfaktorteorin och menar att strukturella förhållanden påverkar och ingår i aktörernas bedömningar och handlingar vilka i sin tur bidrar till att forma dessa. Förhållandena på fritidshem 2 beskrivs delvis som att det inte är enkelt att använda alla resurser på bästa sätt. En brist som lyftes fram av pedagogerna var tid att planera verksamheten och att för få personalen begränsar barnens valfrihet, alla måste följa med, exempelvis till skogen, för att det ska fungera. Vidare kunde jag i mina observationer se att barnen begränsades i och med att man bryter upp verksamheten efter hand från klassrummen och barnens utrymme så minskar till samling i stora hallen.

Pedagogerna lyfter fram att man organiserar utedagar för att det är så många barn samt att man har som motiv och låter de lite äldre barnen äta med de stora i stora bamba då inte alla får plats. Den utvidgade ramfaktorteorin kom ur frågor kring varför ramar uppstår samt hur relationer mellan ramar och processer och dess resultat uppstår (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Här kan vi se att man på fritidshem 2 lyfter fram organisatoriska problem och inte pedagogiska för utevistelsen. Förklaring till och motiv för att man går i skogen är för att klara logistiken. Detta säger dock inget om vad man sedan faktiskt erbjuder för meningsskapande vid skogsutflykterna.

Det framkommer också av resultatet att fritidshemsverksamheten organiseras efter skolans klassindelning och att varje lärare ansvarar för sin klass även under fritidshemstiden. Varför man väljer att organisera verksamheten på detta sätt kan också tolkas som rent logistiskt och ett sätt att få kontroll över barngruppen. Här har jag dock inget i mina data kring pedagogiska konsekvenser utifrån denna uppdelning av barnen. Dock kan man fundera på pedagogers beskrivning av och sättet att organisera verksamheten i relation till rektorns utlåtande om fritidshemmet som en del av skolans möjligheter till att få tid till rekreation mellan skolpassen. Rektorn uttrycker fritidshemmet och den tid barn har fritid som kompensatorisk tidsmässigt för att få vila och rekreation från skoltiden. Detta kan vidare tolkas som att synen på och diskursen i fritidshemmet ses som och blir *fritid som överbliven tid* (Haglund, 2009) och som tid som icke förpliktigande. Fritidshemmet blir, med detta sätt att organisera, en tid på eftermiddagen som skall erbjuda barn sysselsättning, och det är svårt att se några pedagogiska idéer eller planering kring hur barns lärande eller meningsskapande skall utmanas under deras fria tid. Man kan ana en idé om att bara barn får valfrihet skapar de själva mening och mognar.

Inramningen och klassifikationen på fritidshem 2 kan beskrivas som stark. Inramningen härrör sig till undervisningen och avser den grad av kontroll som läraren och eleverna har över urvalet, organiserandet och den takt som kunskapen förmedlas och mottas i den pedagogiska relationen (Bernstein, 1983). Barnen gavs utrymme för egna initiativ och lek men få tillfällen observerades som meningserbjudanden från pedagogerna. Istället skapade pedagogerna en verksamhet som under eftermiddagen begränsade barnens yta då man ställde upp stolar och stängde rum efter klockan 16.00. Pedagogerna skapar här en stark klassifikation mellan barn och vuxna. Kategorierna hålls isär (Bernstein, 1983) och makten över och principerna för verksamhetens dagliga aktivitet var i händerna på pedagogerna. Inramningen på fritidshem 2, alltså vad som gjordes tillgängligt, hur och när det gjordes tillgängligt samt de sociala förhållandena (Bernstein, 1983), var stark då barnen hade lite inflytande över både principerna och själva koden för den pedagogiska kommunikationen.

I fritidshem 2 lyfte pedagoger fram valfrihet som det övergripande syftet för verksamheten. Detta kan tolkas som verksamhetens kod och de principer som reglerar det som anses vara meningsfullt

eller inte. Bernstein (1983) beskriver att för en grupp, i ett specifikt sammanhang blir koden deras gemensamma värderingsprincip. Koden kan därmed beskrivas som tid för rekreation och fri lek.

Diskussion

Att koka soppa på en spik

Det har varit en lång resa från när jag startade att skriva denna uppsats tills jag nu skriver en slutdiskussion. Jag har onekligen lärt mig en hel del under resans gång. Den viktigaste lärdomen är att se till att ha tid. Tid för att förbereda inför fältstudier och tid för metodval och val av syfte. Även om jag fick möjlighet att göra fältstudierna inom lärarlyftet så vet jag idag att det krävs tid för att skriva en uppsats. Vad jag inte fått med i denna studie är att få kunskap om de meningserbudanden som verksamheten gav och de meningsskapande barn gör. Detta hade varit möjligt om jag haft mer tid för fältstudier. Jag hade också önskat mer tid för utvecklade samtal med barnen. De kunskaper jag fick ger dock ett resultat men det känns lite som att koka soppa på en spik. Det finns också en del lärdomar som jag gjort under fältstudierna. Lärdomar som kommit ur misstag och som har varit svåra att rätta till under resans gång.

En brist i denna uppsats och som etnografisk studie var också att jag inte efter den första fältstudietiden kunde gå tillbaka med förnyad kunskap om verksamheten och barnens beskrivningar med nya frågor och få dessa besvarade mer fördjupat. Tiden fanns inte för att fullt ut genomföra den idé jag hade om etnografisk metod. Med de frågetecken och de kunskaper jag fann hade flera nya frågor varit möjliga att fördjupa som; varför skapar pedagoger en verksamhet full av struktur och organiserar verksamheten med stark inramning och stark klassifikation? Vidare skulle det varit intressant att få kunskap om vad barnens svar gällande vad deras beskrivning om lek innefattade. Vad menar barnen när de beskriver att *de leker*? Vidare skulle jag önskat få samtala med pedagogerna kring mina observationer. Hur såg de på barnens lek t.ex. vid varmhållningsvagnen på fritidshem 2? Här hade samtal med pedagogerna gett mer kvalitativa svar och jag ser att det är en stor brist i studiens resultat.

Resultatdiskussion

Denna uppsats har titeln Fritid i fritidshem och studien syftar dels att få kunskap om hur barn på fritidshem beskriver fritid och meningsfull fritid men också att få kunskap om fritidshemmets verksamhet och de meningserbudanden som ges och vad för faktorer som styr innehåll och utformning.

Genom att ha fört samtal med över 80 barn fick jag fram ett resultat i form av olika teman kring barns beskrivningar av fritid och meningsfull fritid. Utifrån det kunde jag sammanfatta och formulera barnens beskrivningar av meningsfull fritid som att; det är när man gör något, ofta tillsammans med andra, och att denna aktivitet skall för att vara meningsfull innehålla ett viss mått av nöjdhet och frihet att välja.

Fritidshemmet har uppdraget enligt Allmänna råd (Skolverket, 2007) att erbjuda barn en ”meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som är varierad och utgår från barnens behov och intressen och förenar omsorg och pedagogik som stödjer barnets fysiska, intellektuella, sociala och emotionella utveckling” (s 22). Vidare skall personalen aktivt arbeta för barns rätt till ansvar, delaktighet och inflytande utifrån erfarenhet, ålder och mognad. Pedagogerna på fritidshem 1 uttryckte att utgångspunkterna för verksamheten var den fria leken då den stimulerar barns kreativitet och skapande och barn utvecklar empati och de lär sig kompromissa. Pedagogerna

menade också att den fria leken kräver av barnen ett demokratiskt tänkande, gemensamma regler och vuxna som samtalspartner. Vidare var det för pedagogerna på fritidshem 1 viktigt att barn inte fick avbrott i sina lekar om lärande skulle kunna ske. Pedagogerna på fritidshem 2 beskrevs syftet med verksamheten som att erbjuda barn en aktiv fritid med mycket lek och möjligheter till avkoppling. Min tolkning av pedagogerna på fritidshem 2 beskrivning av meningsfull fritid främst var att erbjuda barn valfrihet. De två fritidshemmen har olika utgångspunkter om vi ser till vad pedagogerna menar att verksamheten skall syfta till. Fritidshem 1 har en tydligare koppling till uppdraget i sina utgångspunkter för verksamheten än pedagogerna på fritidshem 2 som vi kan tolka ser fritid som överbliven tid och tid för rekreation.

Båda fritidshemsverksamheters erbjudande av innehåll var i form av fri lek, pyssel och mycket uteaktiviteter. Resultatet gav att båda fritidshemmen visar att det å ena sidan finns en hel del tid för barn att leka å andra sidan fanns det ytterst lite planerad verksamhet med fokus på barns lärande och meningsskapande. Vidare skapade pedagogerna rutiner som begränsade möjligheten för barnen att välja innehåll i leken. I relation till vad pedagogerna ville erbjuda var fritidshem 1 det fritidshem där man inte ansåg sig erbjuda det man hade intentioner att ge barnen av utmaningar.

I båda fritidshemmen kan man se tydliga skillnader i barns beskrivningar av vad de gjorde på fritidshemmet och vad de menade var den mest önskvärda fritiden. I båda fritidshemmen var tema *Skapa och konstruera* det som trädde fram tydligt i barnens beskrivningar gällande vad de gjorde på fritidshemmet. På frågan kring vad för fritid man helst av allt önskade blev tema nästintill omvänt. På fritidshem 1 var tema *utflykt och utforska* det mest utmärkande medan det på fritidshem 2 var *fysisk rörelse* och på andra plats *utflykt och utforska*. Vad barnen önskade gällande sin fritid kommunicerades inte utan pedagogerna skapade en verksamhet utifrån de förutsättningar de fann möjliga. Detta stämmer överens med resultat som framkom i skolinspektionens rapport (2010:3) där barn i årskurs 4 ansåg att fritidshemmet var som bäst när det är planerade aktiviteter eller utflykter.

På båda fritidshemmen jag besökte var den fria leken, och vid sidan av utevistelse, erbjudande av sysselsättning i form av ”pyssel” framträdande i verksamheterna. I mina observationer kunde jag inte i någon större utsträckning på fritidshemmen se någon målstyrd och planerad verksamhet där pedagoger utgick från barns intressen eller lek. Den enda observationen där mer pedagogiskt planerad verksamhet kunde observeras var på lovet på fritidshem 1. Mitt resultat visar här likheter med skolinspektionens rapport (2010:3) som konstaterade att lite utrymme gavs för flexibel verksamhet, anpassad efter olika barns behov och erfarenheter eller intressen, där eftermiddagen sågs bestå av fri lek ute där barnen sysselsätter sig själva med fotboll, bandy eller cyklar. Rapporten visade också det jag fick fram i mitt resultat, att verksamheten inne bestod av skapande rita, klippa och klistra men också lego, lek eller trär pärlor. Båda fritidshemmen skapar fritid inom diskursen fritid som överbliven tid. Tid som skulle ges ett innehåll om att sysselsätta barnen tills de skulle gå hem.

På fritidshem 1 beskrev pedagogen verksamhetens ambitioner om ett demokratiskt arbetssätt där de ville ge barn en meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som var varierad och utgick från barnens behov och intressen. Resultatet visade att pedagogerna skapade en verksamhet där lite inflytande gavs till barnen. Rutiner och ramfaktorer styrde verksamhetens innehåll och begränsade pedagogernas möjligheter till att nå sina ambitioner. Här kan vi också se att ramar begränsade men också skapades av pedagoger. Pedagogernas fokus var omsorgen om barnen och i en stor barngrupp gäller det att systematisera och organisera så alla får de nödvändiga behoven tillfredställda och pedagogerna använde det Bourdieu skulle beskriva som praktiskt sinne. Skolinspektionens rapport (2010:3) visar även här likheter med det resultat jag kommit fram till att barnen ofta blev störda i sin lek då p.g.a. byte av lokaler eller förflyttning till exempelvis

mellanmål. Pedagogen i fritidshem 1 beskriver svårigheterna med att verksamhetens rutiner begränsar det pedagogiska arbetet med barnen.

På fritidshem 2 hade pedagogerna som övergripande idé att ge barn valfrihet men här diskuterades inte vad man erbjöd för val i denna frihet att välja. Vidare sågs pedagoger skapa sin verksamhet utifrån de möjligheter som gavs på fältet och utifrån vad de ansåg barn behövde. Fokus i verksamheten var inte barns meningsskapande eller lärande utan att få verksamheten att fungera tillfredställande så barn fick fri lek och sysselsättning.

På fritidshem 1 blev resultatet att pedagogerna skapade en verksamhet med stark klassifikation och stark inramning. Pedagogerna skapade här en verksamhet för barn där de hade kontrollen över vad som skulle göras och när detta skulle ske. Fritidshemmet 1 gav koden, de principer som reglerar det som anses meningsfullt eller inte, att sysselsätta barn och erbjuda barnpassning.

På fritidshem 2 blev resultatet stark klassifikation och stark inramning. Pedagogerna planerade verksamheten för barn och inflytandet över innehållet var begränsat för barnen. Pedagogerna beskrev vikten av frihet att välja men det saknades diskussion kring vad barn då kan välja. Koden för verksamheten kan beskrivas som tid för rekreation och fri lek.

Fortsatt att fundera kring

Med utgångspunkt i de resultat jag fått fram i min studie kan man fråga sig när lärande skall bli centralt fokus för pedagogerna i fritidshemmets verksamhet. Under snart 4 år har jag fått möjligheten att arbeta som adjunkt med pedagogik inom universitetsutbildning. Ny litteratur som producerats senare åren och som ofta ligger till grund för seminarium på universitetet har i flera fall beskrivit lärandet på fritidshemmet med begreppspar formellt och informellt. Att försöka beskriva och förstå vad som sker och hur lärandet går till i verksamheten har resulterat till en särskrivning med just begreppsparen informellt och formellt. Utgångspunkterna för att skriva fram fritidshemmets lärande med stöd i begreppsparen informellt och formellt har bl.a. presenterats av Jensen (i Klerfelt & Haglund, 2011) som skriver att;

Som lärare på fritidshem behöver man, i relation till skolan och andra institutioner som förknippas med lärande likaväl som till barn och föräldrar, uppvärdera lärande som sker under den fria tiden och fritidshemmet som en lärandemiljö (s. 95).

Jensen pekar på ett specifikt lärande för just den fria tiden utifrån idén om att det finns ett behov av att uppvärdera fritidens lärande och fritidshemmets verksamhet och menar att just denna form av lärande kan anses vara dominerande i fritidshem och särskriver så lärandet med stöd i att det är olika lärorum. Utgångspunkten är i Jensen som i Klerfelt (i Carlgren, 1999) att fritidshem och skola är olika lärmiljöer och då med olika slags lärande. Klerfelt är på samma linje som Jensen i fråga om att särskrivna fritidshemmet som ”något annat” och skriver att ”ett av de starkaste kännetecknen för fritidshemmet är ett avståndstagande från formell inläring i den traditionella skolans tappning” (s. 80). För att särskilt skriva fram fritidshemmet har författare tillika forskare haft skolan som utgångspunkt och motpol för att definiera fritidshemmets lärande. Men Klerfelt (i Carlgren, 1999) har också lyft fram att fritidshemmet särskiljer sig från hemmets miljö där fritidshemmet ger andra roller åt barn och de vuxna och så ett annat innehåll än hemmet. Kritiken av skolan, som förmedlingspedagogisk, har dock varit den dominerande utgångspunkten för att skriva fram fritidshemmet som annan lärmiljö. Klerfelt menar att utan de formella kraven i fritidshemmet finns möjlighet att utveckla en särskild sorts pedagogisk miljö. Att fritidshemmet är en annan miljö, med andra styrdokument, än skolan kan idag delvis ifrågasättas. Fritidshemmets uppdrag däremot är av annat fokus än skolan. Fritidshemmet har fokus på barns fritid och meningsskapande medan skolan har kursplaner där mål finns om vad barn skall lära och

betygsätts på. Min fråga i detta är; Vad hände? Hur kunde ett särskrivande av en annan arena eller fält plötsligt dela upp själva lärandet som formellt och informellt? Här skapas en dualistisk syn på lärande där ett slags lärande är formellt och ett annat informellt.

Vi skulle kunna fundera kring hur meningsfullt det är att göra skolan till en pedagogisk verksamhet med förmedlingspedagogisk grund då flera offentliga utredningar tillika läroplaner (SOU 1992:94, SOU 1997:21) och i den senare forskningen inte ger stöd åt förmedlingspedagogisk syn på kunskap och lärande. Det kan ju vara möjligt att pedagogiken lever kvar i skolan som tradition men det finns flertal exempel på att skolan utvecklats mot mer relationell och interaktionistisk sätt att se på lärande med stöd i senare års forskning. Man tillskriver skolan, i sin iver av att skriva fram ett lärande på fritidshemmet, en förmedlingspedagogisk praktik som har sin idé kring lärande som överförande av färdigförpackad kunskap.

Monica Hansen och Ann – Charlotte Mårdsjö Olson (i Klerfelt & Haglund, 2011) har i sin ambition kring framskrivande av fritidshemmet som ett annat lärorum också använt sig av begreppen formellt eller informellt lärande. Fastän författarna tydligt pekar på att lärorummen, miljöer och syfte i verksamheten är olik skolan, den formella skolan och är mer fria lärorum på fritidshem, så använder de också begreppen informellt och formellt lärandet. Deras utgångspunkt är att lärandet på fritidshemmet är informellt och starkt knutet till här-och-nu, till vardagssituationer och till barns egna intressen och initiativ. Antagandet blir i detta att de utgår från att skolan har en annan syn på lärande, som inte utgår från vardagssituationer eller barns intresse eller egna intiativ. Ur ett lärarperspektiv från skolans värld borde detta te sig ganska underligt att påstå att lärandet som sker i skolan är förmedlande och sker genom överföring av kunskaper därför detta är formaliserat.

Min förståelse kring lärande är att det kan antingen kan ses som förmedlande och överföring av kunskaper alternativt betraktas som en relationell process där kunskap skapas genom aktivt deltagande i en omvärld tillsammans med andra. Kunskap kan alltså ses som antingen färdigförpackat innehåll att förmedla, memorera eller förvärvas eller som abstrahering av innebörder och som en tolkande process, avsedd att förstå verkligheten (Säljö, 1979).

Hansen och Mårdsjö Olsson (i Klerfelt & Haglund, 2011) tolkar jag som att de förutsätter att lärandet på skolan är förmedlande och att lärandet på fritidshemmet sker relationellt. I sin text diskuterar de fritidshemmets kompletterande funktion och att det utifrån ett vanligt vuxenperspektiv, men också ur barns perspektiv, på lärande betraktas som att det i skolan sker ett lärande medan man på fritidshemmet leker. Författarna pekar på att ordet fri, i dessa sammanhang, skall sättas i relation till att verksamheten inte har några kursplanekrav. Man tillskriver alltså skolan förmedlingspedagogik utifrån antaganden om att verksamheten är formaliserad. Vidare menar författarna att det lärande som sker i skolan är dekontextualiserat och framtidsinriktat medan lärandet i fritidshemmet är i nuet. Här pekar man igen ut att skillnader i lärorummet ger olika slags sätt att lära på och att skolan intar en förmedlingspedagogisk pedagogik. Man påvisar också att makten mellan lärare och barn i de olika verksamheterna ser olika ut. Barn har större inflytande över vad som lärs i fritidshemmet, främst på grund av att det är barns egna intressen och initiativ som ligger till grund för vad som fokuseras. Vad jag förstår har skolan kursplaner, vilket inte fritidshemmet har men undervisningen, i båda verksamheterna, ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lgr 11). Detta innebär att det även i skolan krävs att undervisningen behöver utgå från och tillsammans med eleverna. Undervisningen skall skapas tillsammans med elever.

För att återgå till mina frågeställningar kring lärande ställer jag frågan; Lär barn på olika sätt i olika verksamheter eller är det olika kunskaper som skapas och lärs i olika lärorum? Hansen och Mårdsjö Olsson pekar på att det främst är ramarna runt lärandet som bestämmer vad som lärs då båda verksamheterna arbetar målinriktat med vad man önskar barn skall lära om. Man lär sig alltså olika saker då verksamheterna har olika fokus. Ändå delar författarna på begreppet lärande som formellt och informellt. Kan man tala om ett informellt lärande? Eller borde vi tala om lärande i informella och formella lärorum? Vidare kan man ställa sig frågan om fritidshemmet verkligen är ett informellt lärorum? Detta skulle jag vilja studera vidare. Finns det andra sätt att definiera det lärande som sker på fritidshemmet utan att definiera det med utgångspunkt i och i relation till skolan? För mig är frågeställningarna också viktiga i relation till hur grundlärare med inriktning mot fritidshem möjligt i framtiden beskriver det lärande som sker i verksamheten.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994, 2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Balldin, J. (2003) ”*Fri tid men ingen fritid – gymnasieelevers berättelser om att disponera sin egen tid.*” (Banér, Anne red 2003). *Barns fritid*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Bernstein, B & Lundgren, U. P.(1983). *Makt, kontroll och pedagogik, Studier av den kulturella reproduktionen*, Liber förlag, Lund. [Power, control and pedagogics. Studies of the culturalreproduction] Tills.med B, Bernstein, under medverkanav G, Dahlberg,. J, Holland,. E, Pedro,. Sten Pettersson & G, Åsén. Lund: Liber.
- Bramham, P.,Capenerhurst, J,. Haywood, L,. I. P. Henry,. Kew Francis, C & Spink, J.(1995).*Understandingleisure*. Spain: GraphyCems.
- Brembeck, H & Johansson, B. (1996). *Postmodern Barndom*. Göteborg: Etnologiska föreningen, Västsverige.
- Broady, D. (1999). *Kulturens fält*.
web-version av uppsatsen Donald Broady, ”Kulturens fält. Om Pierre Bourdieus sociologi”, pp. 59-88 i *Masskommunikation och kultur*, NORDICOM-Nytt/Sverige, Nr 1-2, 1988. Masskommunikation och kultur, arrangerat av FSMK (Föreningen Svenska Masskommunikationsforskare). Stockholm 4-6 maj 1987.
- Brunnberg, H. (1976). *Begreppet idrott hos människor inom idrotten*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholm universitet. Rapport nr 182.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund; Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- DeMause, Lloyd. (1974). *The history of childhood*. New York: Psychohistory Press.
- Dimenäs, J & Davidsson, B (2007). *Lära för lärare, Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Lund: Liber.
- Dysthe, O. (red) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. Libris förlag.
- Falkner, C. (2010). *Att leda barn och ungas fritid – två olika utbildningars praxis*. (Gustavsson, B & Andersdotter, G & Sjöman, L red.). *Folkhögskolans praktiker i förändring* (s 225–244). Lund: Studentlitteratur.
- Flising, B. (1995). *Samverkan skola – skolbarnsomsorg*. (SoS-rapport 1995:12). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Flising, B. (1997). *Fritidspedagogik - Skolbarnsomsorgens verksamhet och kvalitet för barnen*. I Röster om den svenska barnomsorgen (SoS-rapport 1997:23) (s 101–112). Stockholm: Socialstyrelsen.

Filosoflexikon (1988). *Filosofier och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Bokförlaget Forum.

Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande. Statlig reglering 1944–2008. (The shaping of Preschool. State Regulation 1944–2008)*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 119. 210pp. ISBN 978-91-554-7278-8.

Gustavsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Acta philosophica Gothoburgensis/Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gytz Olesen & Møller Pedersen (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Haglund, B. (2001). *Fritidsvetenskapen kunskapsöversikt*. (IPD rapport nr 2001:13). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Haglund, Björn (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid 'after-school programs' och fritidshem. Ur Pedagogisk forskning i Sverige, 2009: 1.

Hansen, M. (1999). Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ihrskog, Maud (2006). Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen. Växjö: Växjö universitet.

Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, I. (2010). Fritidshemspedagogik. Idé – ideal – realitet. Stockholm: Liber AB. (111 s.)

Johansson, J-E. (1985). *Från arbetsstuga till fritidshem ett bidrag till fritidshemmets historia*. Kompletterande material till det pedagogiska programmet för fritidshem, Stockholm: Socialstyrelsen. Liber.

Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet

Karlsson Vestman, O. (2002). *Perspektiv på fritidspedagogik – en granskning av verksamhetens filosofiska begrepp och ideologier*. Mälardalens högskola, Paper presenterat vid ENSAC-European Network for School Age Care, Stockholm 2002-02-09.

Kaplan, M. (1975) *Leisure: Theory and Practice*. New York.

Kelly, J. R. (1983). *Leisure Identities and Interactions*. Leisure and Recreation Studies 1, George Allen & Unwin (Publishers) Ltd. London UK.

Klerfelt, Anna & Haglund, Björn (2011). Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker. Stockholm: Liber.

- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. (2: upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (2000). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
- Peter Bramham, John Capenerhurst, Les Haywood, I. P. Henry, Francis Christoffer Kew & John Spink. (1995). *Understanding leisure*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd
- Lindblad, S & Linde, G & Naeslund, L. (1999). *Ramfaktorteori och praktiskt förnuft*. Pedagogisk Forskning i Sverige 1999 årg. 4 nr 1 s 93–109.
- Lindström, L. (2006). *Fritidssektorn – en statlig utmaning*. Luleå: Universitetstryckeriet
- Nationalencyklopedin. (1992). Sjunde bandet. Höganäs: Bra Böcker AB.
- Läraryrket. (1996). *Pedagogisk uppslagsbok*. Stockholm: Läraryrket Förlag.
- Kvalitetsgranskning, Rapport 2010.
- Läraryrket. (2005) När intresse blir kunskap. Stockholm: Läraryrket Förlag.
- Nerman, T. (1938). *Svensk arbetarrörelse under hundra år*. Stockholm: Tidens förlag.
- Neulinger, J. (1974). *The Psychology of Leisure*. Research Approaches to the study of leisure. Charles C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois, U.S.A.
- Olson, H-E. (2010). *Fri tid eller fritid? Fritidens idéhistoria ur ett framtidsperspektiv*. Fritidspolitiska studier nr 5. Femte omarbetade upplagan. Stockholm: Fritidsvetenskaplig bokhandel.
- Pedagogisk uppslagsbok (1996). Stockholm: Läraryrket förlag.
- Pihlgren, A. S. (2011). *Att finna ett fritidshemmens didaktik*. Paper presenterat vid Nordisk ämnesdidaktisk konferens NOFA 3, maj 2011. Karlstad: Karlstads universitet
- Popkewitz, T.S. (1990). *Kosmopolitismi skolreformernas tidevarv: Vetenskap, utbildning och samhällskapande genom konstruktionen av barnet*. Stockholm: Liber
- Qvarsell, B. (2003). *Barns perspektiv och mänskliga rättigheter - Godhetsmaximering eller kunskapsbildning?* Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Regeringskansliet. (1989) Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter. Stockholm: Edita Norstedts tryckeri AB.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktion av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: Lärarhögskolan Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Rohlin, M. rev. (2003). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktion av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: Lärarhögskolan Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Sahlström, F & Lindblad, S. (1999). *Gamla mönster och nya gränser, om ramfaktorer och klassrumsinteraktion*. Pedagogisk forskning I Sverige årgång 4 nr 1 s 73 – 92.

SFS1960:97. *Barnavårdslagen*. Stockholm: Socialdepartementet

SFS 2010:800. *Skollagen*, Utbildningsdepartementet, Stockholm: Regeringskansliet.

Skolverket. (2007). *Allmänna råd med kommentarer för kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2000). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket, rapport nr 186.

Skolverket. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. LPO 94. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:3*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2010). *Utveckling pågår. Om kvalitetsarbete i fritidshem*. Stockholm: Fritzes

SOS rapport 1997:23 (1997). *Röster om den svenska barnsomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen

Socialstyrelsen, Skolöverstyrelsen. (1992). *Samverkan för utveckling i skola och barnomsorg*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1974:42. *Barns fritid - fritidsverksamhet för 7-12-åringar*. Barnstugeutredningens betänkande.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:21. *Växa i lärande – Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1990:22. *Utbildning för 2000-talet. Bilaga 22 till Långtidsutredningen 1990*. Stockholm: Finansdepartementet.

Statistiska Centralbyrån. (2003). *Vad är fritid?* Stockholm: Statistiska Centralbyrån, SCB.

Stensmo, (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur

Säljö R. (1979). *Learning in the learner's perspective*. Report No 76. Institute of Education, Göteborgs Universitet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Torkildsen, G. (2003). *Leisure and Recreation Management*. London/New York: Spoon Press.

Unesco (1994). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 4. Stockholm: Regeringskansliets grafiska service.

Statens Ungdomsråd. (1981). *Ej till salu*, Rapportserie, Stockholm: Liber förlag

Vetenskapsrådet.(1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4. Vetenskapsrådet.

Wallen, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Wertsch, J. V. (1991): *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser. Ungdom utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion

Åsberg, R. (1998). *Vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Ödman. M. (1990). *Om kreativitet och flow*. Brombergs förlag AB.

Bilagor

Bilaga 1.

fritidshem 1 barns svar om vad en meningsfull fritid är

Frågorna var följande;

1. Vad är fritid
2. Vad är meningsfull fritid
3. Vad gör du på din fritid
4. Vad gör du på fritidshemmet?
5. Om du fick bestämma helt själv, precis vad du ville göra på din fritid, vad skulle du göra då?
(Parantes är mina extra frågor, eller förtydligande för barnen) De äldre barnen skrev själva de små skrev jag för.

Barn 1 och fritidshem 1 = 1.1

Barn 1:1 Flicka 4:e klass

1. Man gör saker efter skolan t.ex. dans, fotboll.
2. För mig är det dans och att vara med sina kompisar och när man åker och gör nåt kul med familjen t.ex. semester, Liseberg. 3. Jag dansar och sjunger är med kompisar. 4. Vi leker vi dansar och sjunger. Jag har gjort en saga med en kompis som vi har hittat på och ritat bilder på datorn och så har X(frökens namn) spelat in vad vi säger till sagan. Nu har vi videon på film hemma. Vi gör garnbollar vi syr vi gör pyssel vi ritar.

Barn 2:1. Flicka 4:e klass

1. När man har tid för sig själv.
2. När man gör saker som betyder nåt för sig själv. 3. Ja tränar friidrott på min fritid och spelar fotboll och leker med kompisar. 4. Jag frågar om jag får göra saker som inte andra får göra för jag brukar få göra saker som inte andra gör. Jag leker med kompisar från skolan.

Barn 3:1. Pojke 5:e klass

1. Fritid är något man gör när man är ledig 2. När man är med sin familj. 3. När jag är hemma och har fritid då gör jag; fiskar, kollar på fåglar, sitter vid datorn, leker, spelar spel och läser. 4. Man kan rita,måla,leka,vara ute och lyssna på musik.

Barn 4.1 Pojke 5:e klass

1. Nåt man gör när man inte arbetar. 2. När man lugn och ro och när man kan lyssna på lugn musik. 3. När jag är hemma gör jag: spelar, läser, läxan, lyssnar på musik, ritar och skriva. 4. spelar, leker, är ute och äter. 5. Den roligaste fritid; fiska, åka bort, va med vänner, scouterna.

Barn 5.1 Pojke 2:a klass

1. Det man gör på fritids, hemma, ledig. Ringer en kompis. 2. (bra fritid?) leka med sina kompisar. 3. spelar fotboll, basket, bygger koja med kompis, cykla runt. 4. Spela spel – tre i rad, pingis, dubbel och rundpingis, rita, leka en massa lekar. 5. pingis (spelar pingis på fritiden)

Barn 6.1Flicka 2:a klass

1. För mig är det gymna - Tävlingsgymna. (tre år har hon hållit på) 2. måla hus och blommor, kompisar. 3. gymnar två gånger i veckan, leker med kompisar, står på händer i köket vid kylskåpet. 4. är ute, gungar, målar. 5 . det jag gör gymna och måla.

Barn 7.1Flicka 2:a klass

1. är ute med fritids, leka, rocka (rockring). 2. ute, leker. 3. fotboll, läsa svarta häxan. 4. Rocka, kompis och jag jagar X(frökens namn), varandra, springa. 5. cyklat, varit ute, gått i affärer RUSTA och Stora, shoppa.

Barn 8.1Flicka 2:a klass

1. När man hittar på saker efter skolan. 2. När man hittar på något skoj. 3. Tisdag och torsdag karate, leker med kompisar ute, spelar Wii. 4. Leker lite, spelar fotboll, badar i simhallen på torsdagar. 5. Liseberg, Egypten, spela data allt i hela världen utom att äta ketchup.

Barn 9.1 Flicka 2:a klass

1. När man leker, läser i klassrummet, När man tar det lugnt. 2. När man jobbar med matte, (hemma då?) ibland åker jag till farmor och träffar min pappa, kollar på TV. Fotboll. många kompisar. 3. Ute och leker, spelar TV spel Wii Nintendo, guitar Heroes, Ta en frukt, leker en lek som heter klockan, utomhuslek med fotboll, ibland meningsfullt med fotboll. Klockan är kul om man är flera alltså på fotbollsträningen. Att bara spela med broder blir ingen rolig lek för vi är bara två. 4. Leka med kompis, bygga hus av papplådor, pyssla mycket. 5. Jag skulle välja att hoppa på hoppstyla.

Barn 10.1 Flicka 2:a klass

1. Utedag i skogen, springa runt. 2. Kul att leka. 3. Ritar, ute, leker med kompisar, fotboll, gå till lekplats. 4. Gungar, klättrar på klätterställningen, pyssla snöflingor i papper. 5. Vet inte, det är mycket man vill göra. Ha en egen rutschkana.

Barn 11.1 Pojke 2:a klass

1. Då är man ledig. 2. (roligt?) Fotboll. 3. fotboll, leker med kompisar, skatebord, innebandy, gå rundor med pappa (pojken tar med sig fotboll och promenerar med pappa), Inlines. 4. Fotboll, leker med boll, leker, syr typ kuddar. 5. Fotboll.

Barn 12.1 Flicka 2:a klass

1. När man gör saker mamma, pappa och jag vill göra. 2. Läser mamma och pappa lyssnar, mata husdjuren. 3. Hockey, (ensam tjej bland alla hockeykillar) leker, fotboll på sommaren, är hos farmor, leker med farmors hund. 4. De berättar vad som skall göras, sedan leker vi och sedan går till mellanmålet. 5. Spela hockey.

Barn 13.1 Flicka Fsk

1. Det är att leka. 2. (Bra fritid?) Gunga är roligt, cykla, leka med kompisar. 3. Leker med min syster, sen går jag och hänger mig (i Snurrstängerna?) Ja, letar jag efter ekorrar. 4. Man leker så mycket man kan. Leker med grejer och hopprep. Gungar. 5. Jag skulle bara vara med min syster. (Jaha, varför då?) för att jag älskar henne så mycket.

Barn 14.1 Pojke Fsk

1. Leka, när man leker. 2. Spela fotboll, springer, (rör på sig) 3. Leker stjärnornas krig, slåss och fåktas med leksakssvärd. Leker Harry Potter. Kör min elbil. 4. Spelar fotboll med brorsan han går i tvåan, leker Harry Potter med X (pojkenamn) Leker tagen. (Jage?) Ja. 5. Brottas, (detta får de inte göra på fritids)

Barn 15.1 Pojke Fsk

1. 2. man leker man gillar det. (kul). 3. Leker med kompisar, spelar bilspel, pussel, ute och leker på lekplatsen, leker med lillasyster. Går hem till kompisar ibland. 4. Ritar, spelar förvunna skatten, bygger med kaplastavar. Leker med en kompis. 5. välja att vara ute hela dagen.

Barn 16.1 Pojke Fsk

1. När man är ute och leker. 2. 3. Leker, spelar fotboll, alltid fotboll det är det bästa jag vet, är med kompisar. 4. Ritar och spelar fotboll. 5. Leka med X pojke.

Barn 17.1 Pojke Fsk

1. Fritids är fritid för på fritids är man ute. 2. kul som på rasten. 3. Målar, klossar, cyklar, leker med en kompis, tittar på TV, leker med min lillebror, åker till ett annat land, italien, finland. 4. spelar fotboll, spelar basket, gräver i sanden jämte rutschkanan, målar ute 5. Spela fotboll, cykla.

Barn 18.1 Pojke Fsk

1. fritids och rast. 2. (Bra fritid) gymna - roligt. 3. Ritar, leker, spelar fotboll, går på fotboll, leker med kompisar krig. 4. Spelar spel, pysslar, lego, bygger med klossar, blir jagad av tjejer från 3:an, gymna. 5. Äta bullar med saft.

Barn 19.1 Flicka Fsk

1. Att man får vara var du vill bara mamma vet om det. 2. Att jag får bestämma själv vilka kompisar jag vill leka med. (hinder?) när man måste åka med mamma och pappa och inte får leka med kompisar. 3. leker med kompisar, kolla på TV, äta popcorn, Lets dance. 4. Ritar, ute och hänger knäveck och bakåtvolt, lyssnar på musik med X (kompis namn). 5. ha mycket mys på fredagar och lördag.

Barn 20.1 Flicka Fsk

1. att några går hem och man kan leka. 2. Att vara ute, roligt vara ute. 3. Spela spel, leka med X (kompis namn). Gå hem till en kompis, titta på TV. 4. Ibland gå ut och hänga på snurrstängerna, brukar ligga i soffan och vila mig. Målar, sticka halsduk och påse. 5. Pyssla, baka.

Barn 21.1 Pojke Fsk

1. Fritids = fritid. 2. 3. leka med kompisar, ute, går på fotboll. 4 Gå ut och leka, fotboll och sånt, gå in och göra saker.

Barn 22.1 Pojke 1:a klass

1. man får göra vad man vill efter skolan. 2. leka. 3. leker med vänner, cyklar, ute rast och spelar. 4. Spelar spel ibland när man är sen stannar till 18.00. Ibland brukar man vara i ateljén, vet inte vad rummet där man har samling, spelar fotboll, brukar vara ute, cyklar mest, spelar fotboll. 5. gått över vägen, där borta till dammen, där skogen. (Gillar?) att leka vid dammen och skogen. Har en koja i skogen.

Barn 23.1 Pojke 1:a klass

Att man kan leka, leka med lego, ingen matte eller läxa. 2. roligt. 3. ibland leker, ibland sitter still och gör ingenting, film, lego, spelar lite fotboll. 4. Syr, lådor – har gubbar i och leker med dem, gör gubbar av piprensare, cyklar, basket, stylthopp, spelar fotboll. 5. Cykla och hoppa på ”guppen” utanför skolgården.

Barn 24.1 Pojke 1:a klass

1. Vet inte vad det är. 2. Vet inte vad det är. 3. Ringer nån kompis, tittar på TV. 4. Syr, leker, syr mycket olika gossedjur, kudde. 5. sova över hos en kompis.

Barn 25.1 Pojke 1:a klass

1. När man får leka. 2. När man gör grejer på fritiden. 3. leker, leker med gossedjurskatt. 4. Skrämmar fröken, ute eller med en gossedjursigekott ”igel”. 5. Äta lax för det är min favoritmat.

Barn 26.1 Flicka 1:a klass

Det man gör efter skolan eller nåt sånt. 2. skriva dikter, låtar och texter. Skall skicka in låtar till lilla melodifestivalen. Roligt att sjunga. 3. sjunger, leker med kompisar, cyklar ibland. 4. Spela och leka o rita. Leka med kompisar och sjunga lite. Mest sjunga. 5. Spela data roligt.

Barn 27.1 Pojke 1:a klass

1. Vad man gillar att göra. 2. När jag gör något roligt. 3. Leker, spelar playstation, spidewick, kolla på TV, sitta vid datorn, spelar SVT.se, filmer. 4. Leka, måla, pyssla, gå till biblioteket och läsa böcker. 5. Anmäla mig till Barda (barnkanalen) rollspel om orcher, riddare och magiker.

Barn 28.1 Pojke 1:a klass

1. Man brukar leka. 2. pingis. 3. cyklar, leker. 4. pingis, leker. 5. spela tv spel Indiana Jones.

Barn 29.1 Pojke 1:a klass

1. När man får göra vad man vill. 2. när man får leka ute, roligt. 3. Leker med kompisar, gör något ute, hittar på något ute. 4. Målar o så, målar stjärna var svårt tränar på. Dansar, visar upp dansen för fröken. 5. Få gå över vägen utan att fråga mamma. (kompisar bor på den sidan)

Barn 30.1 Pojke 1:a klass

1. När man leker. 2. När jag syr, roligt. 3. leker med riddare, små plastriddare, går ut och leker med radiostyrd bil, spelar TV spel, kollar på film, leker ibland med hunden, ibland leker med katten. 4. Lite blandat, många saker, bygger med stora kappla, leker med bilar. 5. Åka på semester, varmt ställe.

Bilaga 2

fritidshem 2 barns svar om vad en meningsfull fritid är

Frågor

1. Vad är fritid
2. Vad är meningsfull fritid
3. Vad gör du på din fritid
4. Vad gör du på fritidshemmet?
5. Om du fick bestämma helt själv, precis vad du ville göra på din fritid, vad skulle du göra då?
(Parantes är mina extra frågor, eller förtydligande för barnen) De äldre barnen skrev själva de små skrev jag för.

Barn 1:2.Pojke 4:e klass

Fritid är saker som man kan göra typ handboll, fotboll, basket och andra saker som gå med hund, leka med hund, göra saker med kompisar. 2. Meningsfull fritid är att leka med min hund och göra läxor. Och göra saker som är viktigt för en själv och en annan. 3. Jag spelar handboll, spelar dator, gör nåt med kompisar, går med hunden, är ute i skogen. Titta på Tv och cykla och åka skateboard och springa. 4. Jag brukar gunga på den stora kompisgungan. 5. Jag hade tagit över skolan och äta pizza som mat. Alla skulle vara mina betjänter. Spela handboll hela tiden.

Barn 2:2. Pojke 4:e klass

1. Det är när skolan är slut och då får barnen göra vad de vill. 2. För mig är det att pyssla och ha fritidsgympa och måla. 3. Jag gör allt möjligt. Jag målar och är på skolans dator och jag har gympa och springer ja g med kompisar, målar, pysslar spelar. 4. Jag gör läxor och målar. Matte, svenska, engelska. 5. bombat skolan, kasta sten av på glas rutan. Riva sönder gardinerna, bränn upp skolan.

Barn 3:2. Flicka 4:e klass

1. Fritid är när man själv får göra vad man vill. För mig är fritid ofta en sport(en rolig) som man känner sig bra och duktig på. Jag själv gillar också att vara hemma, och leka, resa, eller bara ligga och läsa en bok. 2. Meningsfull fritid för mig är att tex. Läsa en bok. Böcker är bra för man lär sig mycket, får bra fantasi, och man blir duktig på något. (läsa) Jag älskar att måla på fritiden och att pyssla. 3. Jag målar, pysslar, leker, läser, rider. När jag leker kan det vara vad som helst nästan. Jag brukar använda min fantasi mycket i leken, bättre idéer. Jag gillar att umgås med kompisar också. 4. Jag kanske pysslar, lyssnar på bra musik på datorn, eller leker med en eller flera kompisar. Som jag har skrivit så gillar jag även att måla och rita här på skolan med någon kompis. 5. Gå på dans, rida, leka med min hund (om jag hade någon hund), resa runt, ha en egen verkstad som jag bygger lite olika saker i. Ha en egen swimmingpool i trädgården. Och efter skolan skulle vi få tag med egen lunch och kakor och så skulle alla som ville få följa med och åka till en vacker strand och sova över på hotell.

Barn 4:2. Flicka 4:e klass

1. Fritid för mig tycker jag att det betyder att ha roligt, Kanske att leka med kompisar, bara vara hemma och sånt, bara man har roligt. 2. Att vara hemma med hunden, leka med kompisar, spela tennis, roliga saker som jag tycker om. Pyssla gillar jag också att göra på fritiden. 3. Det mest roliga är väl igen att vara hemma, leka med mina djur, kompisarna som man brukar leka med, spela tennis, jag brukar sitta och måla på fritiden, jag gör det mesta som jag tycker är kul. Jag gillar också att baka. 4. Jag brukar måla och så får vi pyssla, vara ute och leka och sånt. 5. Efter skolan hade jag velat baka och så på morgonen får man ta med sig vad som helst och leka med efter skolan. Vi hade sen åkt till en glassbar och ätit mellanmål där. Liseberg efter skolan. När kakorna är färdiga skall vi äta dem.

Barn 5:2.Flicka 4:e klass

1. Lek, sport och massor man inte får göra på jobb. Leka med kompisar och ha det roligt. 2. Lek, kompisar och roliga saker att göra. 3. Leker med kompisar, gör läxor, sportar, leker med mina djur, myser, läser, äter, cyklar, springer, spelar golf, handboll och badminton, ritar, skriver och är med

familjen. 4. Leker, skriver, är med kompisar. 5. Gå på Liseberg och bada, gå på restaurang, mellanmål med glassbar, leka hela tiden, gå och lägga mig när jag ville.

Barn 6:2. Pojke 4:e klass

1. När man kan få göra vad man vill. Man kan rita och använda datorn. Inga läxor. 2. Kommer inte på någonting. 3. Går runt och hittar på saker, tittar på TV och spelar data. Är inne. 4. Går runt och hittar på saker. Pysslar, leker med X flicka, om hon frågar. Känns lite ensamt. 5. Cykla. Hela fritids skulle åka till Kreta. Åka till Liseberg med fritids.

Barn 11:2. Flicka 4:e klass

1. Fritid är ibland roligt/ibland tråkigt. Jag går inte så mycket på fritids men jag vill ha mer saker att göra. 2. Fritid är roligast när jag spelar/kör handboll, fotboll, basket och BMX. I skolan är det roligast att busa med fröknarna, sitta vid datorn och kurragömma. 3. Jag äter, sover, kör sporter, datorn, playstation, cyklar, leker med kompisar, kurragömma och pantgömme, dricker, bajsar, kissar och duschar, övar på instrument och läser, spelar gameboy, handlar/köper. 4. Bajsar, kissar äter, dricker, kurragömma, gungar, pantgömme, övar på instrument, busar, lyssnar på musik. 5. Köra gokart, motorcross, Liseberg ska flytta hit, berg och dalbana, elbilar, vill ha en till, vissa elever får kakor/paj/pepparkakor när vi andra jobbar. Alla skall vara mina betjänter.

Barn 12:2. Pojke 4:e klass

1. Det är att vänta på mamma eller pappa och att mamma och pappa ska kunna jobba länge, och att ha kul. 2. Att ha kul och att mamma och pappa ska kunna jobba länge. 3. Jag äter, sover, skak, fotboll, handboll, leker, har kul, kompisar, familj, spel, data, tv, bygga, leka, bada, diskar, playstation, Wii, gameboy, DS, dricka, ha roligt, pantgömme, boll jage, jage. 4. skak, ha kul, pantgömme, jage, gunga, bolljage, äta, dricka, spel. 5. Flyga, motorcross, Liseberg, äta godis, titta på TV, gokart, jag vill ha en extra mat, tårta, hungrig, krafter och oxfile, alla är betjänter, åka på utflykt, åka utomlands.

Barn 13:2. Pojke 4:e klass

1. Det är en grej som man är på efter skolan och man behöver inte jobba, man kan typ spela spel. 2. Man kan ha kul och leka med kompisar. 3. Jag brukar spela spel, spela pingis, gunga, rita, leka med kompisar, bygga cenitlera, pyssla. 4. Spela spel, spela pingis, gunga. 5. Bygga cenitlera

Barn 14:2. pojke F-1:a klass

1. Att man gör något roligt. Det finns något som är ett fritidsintresse. 2. Cykla. Man får motion. 3. Målar, spela spel, målar tavlor i oljefärg. 4. brukar vara ute och gunga, målar ute med tuschpennor, bygga med kaplastavar, leka med lego. 5. Cykla, jag älskar att cykla.

Barn 15:2. Pojke F- 1:a klass

1. Att man får leka ganska länge, när allt arbete är slut och man får vara ute och äta mellanmål och så. 2. Leka. 3 + 4. Är med mina kompisar, leker och äter mellanmål. Spelar data, målar, spelar fotboll. (Tycker att fritids och fritid är nästan samma sak. Gör samma hemma som på fritids) 5. Spela DS. (ett slags gameboy)

Barn 16:2. Flicka F- 1:a klass

1. Att man får välja på olika saker som man skall göra. 2. Att leka. 3. leker i mitt rum, cyklar, spelar med min mamma memory, kalaha. 4. Pärla pärlplatta, pärla halsband, leker i byggrummet, målar med tuschpennor, spelar data, läser bok, gungar, klättrar i klätterställningen, gräver i sandlådan, tovar. 5. Gunga, för det är roligt.

Barn 17:2. Pojke F-1:a klass

1. Det är när man får välja väldigt mycket. När man får vara ute och inne. 2. Väldigt mycket. Att man väljer själv. 3. (hemma är hemma och fritids hänger ihop med skolan) Spelar Wii, och

playstation 2, Guitar Hero. 4. (Ser fritid som fritids) Gungar, mooncar, pärlar, spelar dator. 5. Så skulle jag spela Wii på fritids, så skulle jag smacka till en som retas. Han visar rumpan.

Barn 18:2.Pojke F-1:a klass

1. När man får välja vad man vill. 2. Att spela pingis, för jag gillar att sporta. 3. (fritids är en del av fritiden) Målar, spelar pingis, ibland spelar jag dator, leker. 4. Spelar Wii, leker, innebandy och inomhusfotboll. 5. Spela Wii

Barn 19:2. Flicka F- 1:a klass

1. Det är liksom att man får leka lite och sånt, vad man vill. Inte sådär hänga i gardinerna. 2. Måla och ha kul. 3. (skiljer inte på fritid och fritids) Mest leker med kompisar, målar och sånt, bygger med kappla. 4. Brukar leka med kompisar, kappla, leker med djur, torn med kappla som djuren bor i. Hemma leker jag med mina husdjur. 5. Gillar mycket djur, då skulle jag vilja leka med mina kaniner för jag älskar dem.

Barn 20:2.Flicka F- 1:a klass

1. Vet inte, har inte hört det men vet inte vad det är. 2. Vet ingenting om fritid men tycker det är ett ganska svårt ord. 3 (När du är hemma, vad gör du då?) då ser jag på en film, ibland brukar jag spela dataspel. Spelar Nintendo DS. 4. Måla, leka här i byggrummet och spela spel i bamba, ibland är det här på fritids pyssel som jag brukar göra. 5. Då skulle jag ångra att jag bestämde så mycket, de andra fick bestämma lite mer.

Barn 21:2.Flicka F- 1:a klass

1. Det är någonting man gör när man är ledig. 2. Gå ut. 3. Jag brukar måla, pyssla. 4. Målar, jag är ute, leker. 5. Leka med en kompis.

Barn 22:2. Pojke F- 1:a klass

1. Att man får leka och sånt fritt. 2. När man får fri lek. 3. (Vad gör du hemma då?) Spelar TV spel. 4. (fritid och fritids är samma sak) Målar, spelar tennis, går ut ibland, här inne leker lite. 5. Spela tennis

Barn 23:2. Pojke 1:a klass

1. När man får leka hur man vill fast inte puttas o så och göra dumma saker. 2. Att spela fotboll. 3. Ibland inne och målar ibland spelar fotboll. 4. Ibland spionerar jag på pojke X ibland är jag inne och målar. 5. Spela fotboll där uppe vid ramperna när ingen är där. För ibland åker dom skateboard där då får man inte spela boll där ramperna är.

Barn 24:2. Flicka F-1:a klass

1. Den tid man inte är i skolan. 2. Att leka med kompisar. 3. Spelar badminton två dagar i veckan. Hemma pysslar jag med fåglarna. 4. Vi är ute och leker det gör man på fritids och äter mellanmål för det gör man inte på skoltid. Ibland brukar vi pyssla och ibland brukar vi leka. 5. Såklart leka.

Barn 25:2. Flicka 2:a klass

1. Vet inte. 2. vara med mamma, läxor. 3. Leker med mina kompisar, kollar på TV. 4. Pyssla, ute, det är roligt att vara ute på den nya gungan. Äter mellanmål. 5. Leka med kompisar, sjunga, måla.

Barn 26:2.Pojke 2:a klass

1. Att man får göra vad man vill, man behöver inte jobba med matte, svenska o sånt, och man får vara ute om man vill. 2. När man är ute, springer, bollkull, fotboll, gillar mycket sport. 3. Tar det lugnt, fotbollsträning på sommaren, äta lite när jag är hemma. 4. Spelar fotboll, mest ute när jag är

inne då tror jag jag mest hittar på nåt. 5. Då skulle jag gjort en OS, en massa sporter, typ en tävling på fotbollsplanen.

Barn 27:2. Pojke 2:a klass

1. Man får göra saker man vill, man får måla, spela fotboll o så, även rast är fritid. 2. Jag brukar ha meningsfull fritid. Det är att ha kul, sånt jag tycker om att göra. 3. Min fritid är att vara ute och spela och vara med kompisarna. 4. Målar mycket med mina kompisar och pysslar mycket. Tovar ull. 5. Då skulle jag vara på den stora fotbollsplanen och spela med mina kompisar.

Barn 28:2. Flicka 2:a klass

1. Man kan leka, pyssla, man kan gå ut, man kan rita. 2. Att pyssla och måla, för att då får man träna händerna. 3. När man kan göra vad man vill. (som typ hemma?) Vilar, Ser på TV, äter mat för det är gott, övar på fiol. 4. Leker med mina kompisar. 5. Gå på promenad till en ridklubb, där man kan rida, för det går jag i.

Barn 29:2. Flicka 2:a klass

1. det är som en hobby. Man gör någonting. 2. När man får göra något riktigt roligt. 3. Cyklar, leker mycket. 4. Målar och bygger mycket saker till djuren. Brukar ofta vara i snickarbo. 5. Jag skulle vilja bygga något riktigt stort, ett jättestort flygplan som det går att flyga med.

Barn 30:2. Flicka 2:a klass

1. Vad man gör efter skolan. 2. (Bra fritid) Bra fritid för mig är nog att vara ute, mer luft och så. 3. Brukar vara ute, titta på TV, spela Sims hos mamma har jag TV tid ingen data-tid. Storasyster sitter alltid där. 4. Målade, är ute lite, leker, jättemycket med mina kompisar. 5. Spela data , Sims.

Barn 31:2. Pojke 2:a klass

1. Det är när man får göra vad man vill. 2. Man kan vara ute, gunga på kompisgungan som vi fått. Det är roligt att gunga. 3. fritid är nästan som fritids, men på fritids får man göra vad man vill, men på ishockeyträningen bestämmer tränarna. Det är roligast att spela ishockey. 4. är med mina kompisar, är ute, ibland är jag med tjejerna, killarna ibland. 5. Jag skulle varit uppe och gungat, lekt pantgömme.

Barn 32:2. Flicka 2:a klass

1. Fritid är när man får göra vad man vill. 2. (bra fritid) När vi pysslar. 3. Jag brukar rita, spela spel, ute och leker. 4. Jag brukar rita här också, leker ute. 5. Pyssla, för jag älskar att pyssla.

Barn 33:2. Pojke 2:a klass

1. Man får göra vad man vill. 2. Fritidsgympa 3. (fritid och fritids samma sak) Spelar fotboll, är med i fotbollsklubb, tittar på TV lite, leker, bygga med lego, cyklar. 4. Gungar på kompisgungan eller kör bollkull ibland, fotboll ibland. 5. Vara uppe på taket och köra bollkull.

Barn 34:2. Pojke 2:a klass

1. det är när man får göra vad man vill, man kan pyssla, måla, gå ut och leka. 2. Fotboll, origami, dataspel, (meningsfull..?) fotboll, rör jag på mig och träffar vänner, origami för att jag vill ha figurer som jag vill sätta upp på en hylla, nästan som en utställning, onlinespel för då behöver man inte ringa nån man kan spela med kompiserna online. 3. Leka med mina bröder, bygga lego, spela data funkis. 4. Då tovar jag ull, målar eller så går jag ut och leker. 5. Bada i simhall.

Barn 35:2. Pojke 2:a klass

1. Att man får välja vad man vill göra. 2. Att man välja vad man vill göra. 3. (fritids och fritid samma sak) Leker med mina grannar ute, är hemma och tar det lugnt. 4. Gå ut och leka, spela fotboll med mina kompisar och brukar gunga på den nya gungan. 5. Spela fotboll.

Barn 36:2.Flicka 2:a klass

1. Liksom vad man gör på fritiden, man gör någonting. 2. (bra fritid) vet inte riktigt. 3. (fritid och fritids är olika) (hemma..?) lite olika saker, leker med min storasyster, leker ensam om syster inte är hemma, Jag går till Liseberg, ibland Stockholm gröna lund. 4. Leka med kompisar och gunga på kompisgungan på sommaren åker jag inlines, leker med en massa saker. 5. Åka konståkning.

Barn 37:2.Flicka 2:a klass

1. Det är när man får göra lite vad man vill, men ibland bestämmer fröknarna. 2. När man får gå in när man vill och vara ute när man vill. 3 (fritid och fritids ganska lika) (hemma..?) jag leker, så målar jag ibland, bråkar med min storebror, åker skridskor, spelar fiol, spelar fotboll. 4. Leker, pysslar, fritidsgympa. 5. Åka skridskor.

Barn 38:2.Pojke F -1 klass

1. När man inte jobbar, får röra på benen och sträcka på sig. 2. att ha kompisar. 3. Cyklar, leker, spelar king. 4. Cyklar med skolcyklarna, gör olika, (inte samma varje dag) Spelar fotboll, ”vägg”, man skjuter på en vägg. 5. Åka till Liseberg.

Barn 39:2.Pojke F – 1 klass

1. Det är att få göra nästan vad som helst, men ibland måste man vara ute. 2. Måla och spela data. 3. Målar, kollar på Jugeju kort (typ pokemon?) -ja, (fritids är också fritid) playstation, åka skateboard. 4. Måla, vara ute och gunga, spela data. 5. Vet inte, en grej på fritids ibland är jag ensam ute och då bryr de sig inte om mig.

Barn 40:2. Pojke F – 1 klass

1. Att man är fri. 2. Att man har roligt hela tiden. 3. Ute ofta (fritids= fritid) fotboll ute, busa med mina storasyster, ser på TV, leka i mitt rum. 4. Spela dator, det brukar vara härligt väder, vara ute mycket, jag målar, spelar spel, leker mycket inne. 5. Få julklappar och att springa.

Barn 41:2. Pojke F – 1 klass

1. När man får göra som man vill en liten stund. 2. Att leka en lek med någon, titta vad andra gör, kopiera papper och färglägga. 3. (hemma då..?) tittar på TV, julkalendern, spelar candyland, efter maten får vi alltid dajmglass, tittar på film. 4. Leker en lek ”mörkret fallit” en lek vi själva hittat på. 5. Göra ett naturreservat med djur (i byggrummet) och leka ”mörkret fallit”

Barn 42:2. Pojke F -1 klass

1. Fritids är fritid. (har du ingen fritid hemma?) Nä, det har jag inte (då är han bara hemma och leker) 2. (Bra fritid?) Att vara ute på rasten och leka agent. 3. (Vad gör du hemma då?) Är uppe och leker med lego, leker med min storebror. Ute och leker med mina grannar, spelar DS. 4. (Vad gör du då efter mellanmålet?) leker, leker med kompisar. (Var är fritidshemmet då?) där ute. (utomhus) , (När är skolan slut?) Det vet jag inte. (När börjar fritids då?) efter mellanmålet. 5. Vara inne. (får ni inte vara inne då?) Inte ofta. (Vill välja lite själv om vädret är tråkigt vill han vara inne)

Barn 43:2. Pojke F – 1 klass

1. Man skall vara ute en liten stund. (När är det fritids då?) på skolan? (fritid = vara ute, fri lek har man inne.) 2. (bra fritid?) Att leka med mina kompisar på fritids. 3. (Hemma, när du inte är i skolan ?) går ut, leker, har picknick ibland. 4. (Vad gör du här på fritids då?) På skolan? (efter skolan på

fritids) Då går jag ut en liten stund, målar. (Vad är skillnaden på skola och fritids?) Jo, på skolan lär man sig saker men hemma leker man. 5. Äta godis.

Barn 44:2. Flicka F – 1 klass

1. Vet inte. 2. Nä. 3. (hemma?) ibland leker jag med petshop och ibland brukar jag leka med dockorna och ibland brukar jag rita och ibland leker jag med låtsashund simba ibland brukar jag leka med min minihund. 4. Jag brukar vara här inne (byggrummet) sen brukar jag vara ute och inne i vårt klassrum och ibland ser jag på 4:orna när de uppträder ibland. (När tar skolan slut?) Vet inte. 5. Vara här inne (i byggrummet)

Barn 45:2. Flicka F – 1 klass

1. Fritids menar du eller? (Nä fritid) Jag tror att det är när man får leka fritt. 2. (Bra fritid) vet inte. 3. (Hemma?) Leker med min lillasyster, tittar på film. 4. Leker, en gång så gjorde vi pepparkakor och la kristyr på dom. 5. Vet inte

Barn 46:2. Flicka F- 1 klass

1. Man har fritid, man har fri lek, man får göra vad man vill. 2. (bra fritid) att gunga, hänga i nätet (utomhus) (När skolan slutar får man ha fritids=fritid, hemma är också fritid) 3. (Hemma?) Sitter och målar, leker med mina kulor, vi får presenter varje dag för det är ju jul, leka med mina dockor, gå till mina kompisar också leka med mina, vad heter det, Lyssna på musik, mp3 spelare. 4. jag brukar leka, spela fotboll med 2:orna (de har en bra fotboll) och så brukar jag trampa på trampebilen, klättra i nätet och gungaa på kompisgungan, hoppa hage, hoppa hopprep. 5. Spela fotboll.

Barn 47:2. Pojke F – 1 klass

1. Det är när man får välja vad man vill. 2. (bra fritid) Det är när man får välja att vara ute eller inne. 3. (hemma?) leker med plastfigurer gormitis, jag leker Star-wars inne med mitt lasersvärd, jag spelar majocard TV spel. (När har du fritid?) Vet inte, menar du när jag har fritid på skolan? (fritid hemma då?) Nä. 4. Leker med dinosaurier, målar. 5. Lekit med dinosaurier.

Barn 48:2.Pojke F – 1 klass

1. När man leker ute på skolgården. 2. (bra fritid) att leka och köra bil med sådana där små bilar. 3. (hemma?) studsar på studsmattan, spelar Wii, spelar super mario cart. (Har du fritid hemma?) nej. 4. Kör med cyklar och leker med sand. (När börjar fritids?) När vi fått våra kontaktböcker. (Vad är skillnaden då mellan fritids och skola?) Det vet jag inte. 5. Leka och leka med inlines på hoppen där uppe (inlinesbanan på skolgården)

Barn 49:2.Pojke F – 1 klass

1. Det är att man har nåt att göra. 2. Det som jag tycker bäst att göra? (ja) Vad heter det nu – spela fotboll, ibland gungar jag, spelar fotboll, kör motorcykel och så leker jag med sand. 3. (hemma?) leker med lego, spelar TV spel star Wars och så går jag upp på berget, åker skateboard. 4. på skolan? (ja) Gör jätte mycket, tunnlar, vägar av sand och sen så leker kag Star Wars på gungan och så gungar jag vanligt, leker med lego, målar. 5. hemma eller här? (var som) åka motorcykel, men det går ju inte för banan är stängd.

Barn 50:2. Pojke F – 1 klass

1. Fritid är när man får leka fritt. 2. (bra fritid?) När jag får spela pingis. 3. Då spelar jag pingis, då går jag ut och spelar fotboll. 3. På fritid antingen är jag i byggrummet och leker en lek eller antingen är jag här och spelar på datorn. 5. Spela lego Star Wars och spelar Wii Mario.

Barn 51:2. Pojke F – 1 klass

1. Vet inte. 2. Vet inte. 3. (hemma?) leker ofta med kompis, leker mycket hemma och bygger kojor med filtår. (inomhus) 4. Målar ofta, ibland inte så mycket nu men byggde med rymdlego, ibland i byggrummet, man kan bygga många saker. 5. Vet inte, det är många roliga saker, gå till X affären och handla.

Barn 52:2.Flicka F – 1 klass

1. Jag vet inte. 2. Vet inte. 3. (hemma) då leker jag med mina storasysstrar och så leker jag petshop, målar, tittar på TV väldigt mycket. 4. Då leker jag, jag leker mamma, pappa, barn, jag gungar. 5. Då skulle jag vara inne hela tiden.

Barn 53:2. Pojke F – 1 klass

1. När man får göra vad man vill, vara inne och ute och måla och sånt. 2. (Bra fritid) Gillar att gunga på kompisgungan. 3. (hemma?) spelar, spelar såna där Tv spel. 4. Leka med mina kompisar som är kvar, köra en liten gul bil (trampbil?) Jag är bakom husen och gör lite saker (busar du där eller?) Nä, jag leker. 5. Då skulle jag vara bakom huset och dom andra vara på framsidan och jag bestämde vad dom skulle göra. Då skulle jag dela upp alla i grupper så turas dom om så det blev rättvist varje. (förstår det som att han ville att alla barnen skulle rotera och få ha leksakerna ute en stund var)

Barn 54:2. Pojke F – 1 klass

1. När man får göra nästan vad man vill. 2. Att vet inte riktigt. (bra fritid?) att man får leka. 3. (Hemma?) Spelar dator, leker och så ibland kollar vi på film. 4. Målar, leker och så gör jag nog inget mer. 5. Vad som helst! (ja, eller menar du att du vill göra vad som helst?) Ja, vad som helst.

Barn 55:2. Flicka F – 1 klass

1. När man får göra vad man vill. 2. (bra fritid?) Tycker det är roligt att måla. 3. (hemma?) Jag brukar pyssla och ibland pärlar jag och till och med måla. 4. Ibland brukar jag måla, ibland målar jag utanför ibland målar jag inte utanför. (målar inom linjerna på de färdiga bilderna som kopieras) Ibland pärlar jag, jag pärlar pärlplatta. 5. Pyssla.

Barn 56:2. Flicka F – 1 klass

1. Vet inte. 2. (bra fritid) att man gör bra saker (bra saker?) leka med x pojke och x flicka. 4. Jag brukar leka med x flicka och pysslar, spelar spel på datorn, sitter jag här och målar med x flicka, pyssla. 5. Då skulle jag leka kurragömma.

Barn 57:2. Flicka F – 1 klass

1. Att man får göra vad man vill, man kan måla eller någonting. 2. (bra fritid?) måla, spela dataspel. 3. (hemma?) Jag brukar spela data, leka med petshop, ibland så målar jag, tittar på TV. 4. När jag är ute brukar jag gunga när jag är inne brukar jag måla, gunga på kompisgungan. 5. Gå till Liseberg.

Barn 58:2.Pojke F – 1 klass

1. Vet inte. 2. vet inte. 3. (hemma?) Spela Lego Star Wars Wii med min pappa, ibland spelar jag bäbisspel, jag har bäbisspel. 4. Ibland så spelar jag dataspel men bara ibland, när man går utomhus så hoppar jag hoppstyla med en hand. 5. Då skulle jag spela hela dagen. (vaddå för något?) Lego Star Wars.

Barn 59:2. Pojke F – 1 klass

1. Ja det är när man får vara inne och ute. 2. (bra fritid?) När man får ha kul och inte är utanför. 3. (hemma?) allt möjligt, kör krig med storebror, kuddkrig är jätteroligt men det är inte så ofta jag får göra det och det är roligt att spela data och TV spel. Studsa studsatta.. 4. Jag brukar spela pingis

och så brukar jag pyssla lite grann. 5. Då skulle jag vilja säga att jag vill ha en bättre klätterställning och så skulle jag vilja ha mer cyklar, jag vill ha fler spadar och så vill jag ha någonstans där man får springa helt fritt inomhus, och så vill jag ha något ställe där man kan åka inlines inomhu