



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Fritidshemmets miljöer ur barns perspektiv
- En studie om tolv barns upplevelser av möjligheter till meningsfulla
aktiviteter och rekreation på två fritidshemsavdelningar

Jimmy Ahlberg

LAU370

Handledare: Björn Haglund

Examinator: Rauni Karlsson

Rapportnummer: HT11-2920-018



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Fritidshemmets miljöer ur barns perspektiv - En studie om tolv barns upplevelser av möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation på två fritidshemsavdelningar

Författare: Jimmy Ahlberg

Termin och år: HT11

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Björn Haglund

Examinator: Rauni Karlsson

Rapportnummer: HT11-2920-018

Nyckelord: Fritidshemmets miljöer, barns perspektiv, samtalspromenader, meningsfulla aktiviteter, rekreation

Sammanfattning: I kölvattnet av diskussionerna kring fritidspedagogers rätt till lärarlegitimation eller ej så fanns en inledande om att ett behov av att tydligare framhålla fritidspedagogers särart i skolan genom dokumentation. Skolinspektionen (2010) framhåller det som en brist att många fritidshem inte utvärderar sin verksamhet utifrån styrdokumentet. De pekar också på en brist på att ta vara på barnens perspektiv.

Här har ansatsen varit att prova på en möjlig metod för att utvärdera verksamhet på fritidshem genom att ta barnens perspektiv på möjligheterna till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö. Två fritidshemsavdelningar besöktes med frågeställningarna:

- Vilka möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation uttrycker barnen att miljön erbjuder på fritidshemmet?
- Uttrycker barnen några förhinder för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö? I så fall, vilka?
- Vilka likheter och skillnader finns mellan hur de yngre och äldre barnen uttrycker möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö?

Vid insamling av data användes samtalspromenader där fokus hamnade på barnens berättelser om möjligheterna i fritidshemmets miljö. Samtalspromenaderna utfördes tillsammans med tolv barn – sex från vardera avdelning. Som analysmetod användes en så kallad metodtriangulering där kvalitativ metod kombinerades med influenser ur kritisk diskursanalys.

Det mest framträdande mönster som framkommit i empirin är att gemenskapen med andra barn är central för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter på fritidshemmet. Möjligheterna till att leka ostört är, tillsammans med ett fåtal barn, också någonting som framstod som centralt, vilket knyts an till rekreationsbegreppet. En stökig omgivning – vare sig det rörde sig om att det var ostädat eller att andra barn upplevdes högljudda – framstod som besvärande i synnerhet som möjligheterna till avskildhet var begränsade. Likheterna mellan barnens utsagor på de två avdelningarna var många, men skillnader förekom i exempelvis vilka strategier som barnen hade för att undvika en stressig miljö.

Viktiga didaktiska konsekvenser som gick att utröna var vikten av att ta barnens perspektiv för att just åskådliggöra exempelvis maktförhållanden och därigenom utvärdera verksamheten i relation till styrdokumentet för att bättre försäkra sig om att man lever upp till målen i skollagen om meningsfull fritid och rekreation.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
2. Syfte och frågeställning.....	4
3. Bakgrund.....	5
3.1. Definition av centrala begrepp i uppsatsen.....	5
3.2. Historik.....	7
3.3. Meningsfull fritid och rekreationsbegreppet på fritidshem ur en historisk synvinkel.....	7
3.4. Styrdokumenten.....	8
3.5. Skolinspektionen.....	9
3.6. Tidigare forskning.....	11
3.7. Teori - Socialkonstruktionism.....	12
4. Metod.....	14
4.1. Val av metod.....	14
4.2. Urval.....	14
4.2.1. Beskrivning av skolan där studien utfördes.....	15
4.3. Analysmetod.....	17
4.4. Studiens genomförande.....	18
4.5. Reliabilitet.....	19
4.6. Validitet.....	20
4.7. Generaliserbarhet.....	21
4.8. Etiska överväganden.....	21
5. Resultat.....	22
5.1. Det roliga.....	22
5.1.1. Kanoten.....	22
5.1.2. Segelbåten	23
5.2. Det tråkiga.....	24
5.2.1. Kanoten.....	24
5.2.2. Segelbåten	25
5.3. Det lugna.....	26
5.3.1. Kanoten.....	26
5.3.2. Segelbåten	28
5.4. Det stökiga.....	29
5.4.1. Kanoten.....	29
5.4.2. Segelbåten	30
5.5. Det fina.....	31
5.5.1. Kanoten.....	31
5.5.2. Segelbåten	33
5.6. Det fula.....	34
5.6.1. Kanoten.....	34
5.6.2. Segelbåten	34
5.7. Det farliga.....	35
5.7.1. Kanoten.....	35
5.7.2. Segelbåten	35
5.8. Sammanfattning.....	36
5.8.1. Möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö.....	36
5.8.2. Förhinder för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö.....	37
5.8.3. Likheter och skillnader mellan barnen på Kanoten och Segelbåten	37
6. Avslutande diskussion	38

6.1. Möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö.....	38
6.2. Förhinder för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö	39
6.3. Likheter och skillnader mellan barnen på Kanoten och Segelbåten.....	41
6.4. Pedagogiska implikationer.....	43
Referenslista.....	45
Bilaga 1 - Missivbrev.....	47
Bilaga 2 – Mall för samtalspromenader	48

1. Inledning

I mitt arbete på fritidshem har jag noterat att det råder en viss osäkerhet bland personal, men även bland föräldrar och från barnens sida, kring vad som egentligen definierar en fritidspedagogs särart. I diskussioner med andra anställda på fritidshem går det ändå gå att skönja ett mönster. Det handlar mycket om att erbjuda barnen möjligheter till lek och utveckling – om det så är den fria leken ute i skolans sandlåda eller genom kontakter gentemot exempelvis lokala föreningar och idrottsklubbar. Det handlar också om social omsorg genom att hjälpa barnen i deras identitetsutveckling, men även om lärande som komplement till skolan. Varför man är expert på exempelvis de områden som nämns ovan kan ofta vara svårt att definiera. Barnperspektivet framhålls också som ledande, men då främst vad som är det bästa för barnet, utifrån exempelvis styrdokument eller helt enkelt utefter något slags idé om vad som är bäst för barnet ur exempelvis ett socialt perspektiv. Det är ett i allra högsta grad relevant perspektiv att ha, men någonting som sällan lyfts utifrån min erfarenhet är barnens eget perspektiv på vardagen i fritidshemmet.

Mot bakgrund av ovanstående är det särskilt intressant att det nu pågår en debatt i olika medier kring fritidspedagogers framtid – huruvida de ska ha lärarlegitimation eller ej. På hemsidan Fritidspedagogik.se (<http://www.fritidspedagogik.se/>, 111204) kan man bland annat följa en debatt där många fritidspedagoger vill peka på sin särart och sin roll i dagens skola. Det borde därför vara särskilt viktigt för fritidspedagoger att kunna peka ut vad de gör, hur de gör det samt på vilket sätt det fastställer deras särart i kontrast till andra pedagoger. Lenz Taguchi (1997) framhåller vikten av dokumentation för utvärdering och utveckling av det pedagogiska arbetet. Skolinspektionen (2010) har pekat ut att verksamheten på vissa fritidshem är oplanerad och mest går på rutin. De slår också fast att personalen på fritidshem i högre utsträckning behöver planera och utvärdera sin verksamhet utifrån nationella mål och krav. Det framhålls även att fritidspersonalen själva upplever att de har för lite planeringstid. Någonting som Skolinspektionen också lyfter är att utifrån styrdokumentet, bör barnen i högre utsträckning få vara med och påverka och planera verksamheten. Det här är någonting som intresserat mig särskilt och vid läsning av Klerfelt och Haglunds (2011) studie *Samtalspromenader – barns berättelser om meningen med fritids* slog det mig som en kreativ metod att närma sig barns uppfattningar om fritidshemmet genom att låta barnen själva beskriva vardagen på fritidshemmet. Mot bakgrund av ovanstående är avsikten att se närmare på hur barnen upplever möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö och i förlängningen kunna bygga ett avslutande resonemang om hur den här ansatsen skulle kunna användas för att dels försäkra sig om att man, som fritidspedagog, får med barnens perspektiv i verksamheten och samtidigt säkerställer att man följer styrdokumentet. Det är här viktigt att belysa att med miljö menas de rum och den utomhusmiljö som fritidshemmet har tillgång till på skolan och inte bara själva fritidshemmets lokal/lokaler. Min förhoppning är alltså att genom min uppsats exemplifiera hur man skulle kunna dokumentera verksamheten på ett fritidshem för att påvisa hur man kan säkerställa kvaliteten, genom barnens perspektiv och styrdokumentet. I en yrkespraktik skulle det då också vara ett tänkbart sätt att påvisa sin särart och kompetens som pedagoger på fritidshemmet genom hur man kan arbeta utifrån sina resultat.

2. Syfte och frågeställning

Mitt syfte är att närmare se på hur tolv barn på två fritidshemsavdelningar berättar om möjligheterna till meningsfulla aktiviteter och rekreation inom fritidshemmets miljö. Eftersom det går barn i åldern 7-8 år på den ena avdelningen och barn i åldern 9-12 år på den andra så har jag även intresserat mig för eventuella likheter och skillnader i barnens berättelser, utifrån om de tillhör avdelningen för yngre eller äldre barn. Syftet preciseras med följande frågeställningar:

- Vilka möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation uttrycker barnen att miljön erbjuder på fritidshemmet?
- Uttrycker barnen några förhinder för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö? I så fall, vilka?
- Vilka likheter och skillnader finns mellan hur de yngre och äldre barnen uttrycker möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö?

3. Bakgrund

Inledningsvis kommer centrala begrepp i uppsatsens syfte och frågeställning beskrivas, nämligen hur man kan se på begreppen fritid (i det här sammanhanget blir relationen gentemot begreppet ”meningsfull” särskilt viktig) och rekreation. Hur man kan se på fritid som tid för aktiviteter lyfts också här, vilket är en viktig utgångspunkt för förståelsen av syfte och frågeställningar likaså då utgångspunkten till definitionen av fritid i den här studien hämtats därifrån. Hur begreppen fritid och rekreation i sammanhanget är närbesläktade och stundtals går in i varandra lyfts också. Därefter följer en kortare redogörelse för fritidshemmens historia i Sverige, vilket är centralt för att bygga ett resonemang och belysa de synsätt som funnits på fritidshemmen. Det ger också en inkörsport till vilka diskurser som dominerat på området historiskt. Vidare lyfts väsentliga delar av vad som skrivits i styrdokumentet om fritidshemmen samt Skolinspektionens granskning av fritidshemmen i Sverige från 2010. I det här avsnittet kommer även närmare redovisas för relevant tidigare forskning kring fritidshemmet. Det bör här påpekas att det finns sparsmakat med forskning som explicit berör fritidshemmet och i synnerhet rörande barnens perspektiv på verksamheten. Avslutningsvis lyfts det socialkonstruktionistiska perspektivet då det är en teoretisk utgångspunkt som varit till inspiration i uppsatsen.

3.1. Definition av centrala begrepp i uppsatsen

I styrdokumentet (bl.a. Skolverket 2000, 2006, 2007, 2011) som omfattar fritidshemmen förekommer ofta begreppen fritid och rekreation. Det är här på sin plats att se närmare på vad de kan betyda eftersom definitionerna inte alltid tycks överensstämmande; forskare och styrdokumentet beskriver dem något annorlunda.

Rohlin (2011) problematiserar begreppet fritid och förklarar att det ”... kan ges en mängd olika definitioner. Fenomenet fritid i relation till skola är komplicerat och kan inte reduceras till semantik och språk.” (s. 116). Vidare argumenterar hon att det är ett begrepp som måste förstås i förhållande till vilken kontext det rör sig om.

I skollagen (Utbildningsdepartementet 2010:800) tillkommer begreppet ”meningsfull” framför fritid, vilket ytterligare komplicerar det hela, vilket även Haglund problematiserat (2009), då det inte uttrycks för vem det ska vara meningsfullt. Det borde emellertid vara relevant att utgå ifrån barnens perspektiv eftersom det är de som vistas i verksamheten. Det här påpekar också Skolverket (2007), att en meningsfull verksamhet bör utgå från barnens intressen och behov. Det går även att argumentera att föräldrarna som är i behov av tjänsten som fritidshemmen tillhandahåller borde ha någonting att säga till om i ärendet. En annan tänkbar synvinkel är att det är de anställda på fritidshemmen som har tolkningsföreträde i sin roll som ansvariga för den verksamheten.

Haglund (2009) analyserar olika diskurser rörande fritidsbegreppet genom jämförelser av det svenska fritidshemmet och amerikanska afterschool-programs. Här framhåller han först den personliga upplevelsen av fritid. Här betraktas fritiden som den tiden som inte är fylld med förpliktighanden. Fritiden som en subjektiv upplevelse diskuteras likaså, alltså fritid som avhängigt individens upplevelser. Vidare framhåller Haglund fyra olika sätt att se på tiden på fritidshemmet och afterschool-programs: överbliven tid, tid för aktiviteter, tid för ”nyttiga” aktiviteter och genom ett holistiskt perspektiv. Att se på fritiden som överbliven tid innebär att det är tiden som blir över när alla måsten och plikter är undanstökade. En påföljd av en sådan diskurs, menar Haglund, blir att

fritidshemmet ses som en trygg plats där man erbjuder tillsyn av barn, alltså att barnet så att säga mellanlandar på fritidshemmet när det inte är tidsmässigt uppbundet av någonting viktigare. Att se på fritiden som tid för aktiviteter innebär att fokus istället förflyttas till möjligheterna för individen. Den här diskursen är dock inte helt avhängig den tidigare. De är förenliga med varandra i och med att även om fritidshemmet bara blir till en förvaringsplats kan det ändå vara en ypperlig arena för fri lek. I ett sådant här scenario argumenterar Haglund, utifrån *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning* (2006), att en möjlig implikation för fritidshemmet kan vara att det blir för mycket fri lek för barnen när de är där. När fritiden betraktas som tid för ”nyttiga” aktiviteter så blir det en diskurs där fritiden ses som en möjlighet att lära sig, samt att fritiden är nyttig inte bara för individen utan även för samhället. Haglund (2009) ser här också att den här diskursen ligger närmast skolans styrdokument. Det här innebär högre krav på personalens utbildningsnivå samt möjligheterna till att organisera. Ur ett holistiskt perspektiv betraktas fritiden som en del av en helhet tillsammans med till exempel arbete och familjeaktiviteter. I den här diskursen kan fritid beskrivas ”... som 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.” (s.36). Ett holistiskt perspektiv innebär här att skoldagen ses som en helhet där barnet inte bara skulle ha rätt till rekreation efter skoldagen, utan även medan den pågår. Förvisso arbetar skolan och fritids mer nära varandra idag, men Haglund framhåller också att det förekommer andra aspekter att täcka in här – till exempel en, bland fritidspedagogerna, upplevd underlägsenhet gentemot lärarna. Den fritidsdiskurs som Haglund definierar som tid för nyttiga aktiviteter har influerat utgångspunkterna i den här uppsatsen, utifrån tolkningen att den är närmast besläktad med styrdokumentet.

Olson (2010) har också skrivit om fritidsbegreppet. Han fokuserar på fritiden idéhistoriskt men ur ett framtidsperspektiv så till vida att förslag läggs fram kring framtida definitioner av fritid. Bland annat så menar han att ett modernt sätt att se på fritidsbegreppet är hur viktig fritiden är för individen att stärka sin livskvalitet. Haglund (2011) drar paralleller mellan den här definitionen och Skolverkets syn på fritid i *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i Fritidshem* (2007).

Kring begreppet rekreation i relation till fritidshemmet finns inte lika mycket forskning att tillgå, men det är ett vanligt förekommande begrepp i texter om fritidshemmet och ett ledande ord i exempelvis skollagen (Utbildningsdepartementet 2010:800). I *Bonniers svenska ordbok* lyder definitionen av rekreation: ”stärkande vila, avkoppling o. förströelse.” (2002, s.475). Det kan tänkas att det är för att det ligger relativt nära fritidsbegreppet i det här sammanhanget. Rohlin (2001) har tittat närmare på fritidshemmets historia och där bland annat talat om rekreationstanken i fritidshemmen ur en historisk synvinkel. Det här är någonting som närmare kommer att beröras i avsnitt 3.3.

Det är också på sin plats att här skilja på barnperspektiv och barns perspektiv. Dahl (2011) ställer Halldén (Halldén, 2003 i Dahl, 2011) och Johanssons (Johansson, 2003 i Dahl, 2011) förklaringar mot varandra för att illustrera skillnaderna. Här visar hon på hur ett barnperspektiv innebär att se på barnets bästa ur ett vuxenperspektiv medan att ta barns perspektiv handlar om att försöka komma så nära barnets uppfattningar som möjligt genom att försöka förstå deras berättelser. Som vuxen är det emellertid ”... omöjligt att inta ett barns perspektiv utan det är enbart möjligt att försöka närma sig detta perspektiv.” (Johansson, 2003 i Dahl, 2011, s.42).

3.2. Historik

Arbetsstugan framhålls i många studier som en föregångare till fritidshemmet (bl.a. Rohlin, 2001; Johansson 2011) och så även av Hippinen (2011) som fokuserar på hur fritidslärares¹ yrkesroll håller på att förändras. För att förstå förändringen beskrivs även fritidshemmets ursprung och bakgrund. Initiativtagarna Anna Hierta Retzius (1841 - 1924) och Fridtjuv Berg (1851 - 1916) startade arbetsstugorna i slutet av 1800-talet i syfte att fostra barnen och förebygga den växande fattigdomen som förde med sig barnarbete, tiggeri och snatteri istället för att barnen gick i skolan.

Till arbetsstugorna kom barnen efter att skolan var slut för dagen och serverades mat. Det arbete som bedrevs kunde vara sådant som att lära sig "... att laga kläder och skor, tillverka korgar, borstar, tofflor och bastsaker." (Hippinen, 2011, s.30). Arbetsstugorna styrdes först och främst av ideellt arbetande kvinnor. På 1930-talet gjordes uppror mot barnarbete i Sverige, vilket hade konsekvenser för arbetsstugorna. 1933 ändrades namnet till eftermiddagshem och barnavårdsnämnden övertog ansvaret för verksamheten från folkskoledirektionen. Rekreation kom att bli det nya ledordet, vilket fick de praktiska konsekvenserna att barnen hade möjlighet till fri sysselsättning och lek. Vid den här tiden var det så kallade barnträdgårdslärarinnor som skötte om verksamheten. Under 50- och 60-talet växte även olika så kallade klubbverksamheter fram där förskollärare arbetade – här erbjöds barnen till exempel att arbeta med bild eller slöjd.

Begreppet fritidshem kom till under 1960-talet. I läroplanen från 1969 (Skolöverstyrelsen, 1969 i Hippinen, 2011) hade skolan som uppgift att ansvara för fritidsverksamhet såväl under som efter skoldagens slut. De första fritidspedagogerna kom även att utbildas under 1960-talet. Hippinen (2011) redogör för den här verksamheten på följande vis:

Fritidshemmets uppgift var att i en hemliknande miljö ge barnen tillfälle till vilsam avkoppling, måltider, läsläsning, sport, besök i skog och mark och låta dem få utlopp för sin verksamhetslust, stimulera till fritt skapande och husliga sysslor. (s.33)

Fritidshemmen var länge belägna utanför skolornas område. Trots att det ofta var samma barn i skolan som på fritidshemmet och att det fanns ett samarbete så hade fritidshemmen "... sin huvudman i form av Socialdepartementet på statlig nivå och socialtjänsten på kommunal nivå. Skolans huvudman var Utbildningsdepartementet på central nivå och utbildningsförvaltningen inom kommunen." (Johansson, 2011, s.86). Den största förändringen som skett fritidshemmen på senare år är att de flyttats över från Social- till Utbildningsdepartementet och numer överses av Skolverket snarare än Socialtjänsten. Fritidshemmet har därmed även kommit omfattas av skolans styrdokument samt integrerats i skolans lokaler.

3.3. Meningsfull fritid och rekreationsbegreppet på fritidshem ur en historisk synvinkel

Meningsfull fritid som formulering i skollagen har sina rötter i ändringen av socialtjänstlagen från 1995 då fritidshemmen kom att omfattas av skolbarnomsorgen. Här definierades fritidshemmen som förpliktigade att erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i utvecklingen – allt som ett komplement till skolan (Skolverket, 2000).

Rohlin (2001) har beskrivit olika föreställningar och maktförhållanden som har påverkat

¹Hippinen använder i sin text namnet fritidslärare, vilket är namnet på fritidspedagoger i den nya lärarutbildningen. I min uppsats har jag emellertid valt att använda mig av namnet fritidspedagog då i mycket av den forskning som jag läst betecknas man som fritidspedagoger, vilket underlättat för sammankopplingarna i min analys.

fritidshemmets (och dess företrädares) historia och barns fritid. Rohlin gör en uppdelning i tre tidsperioder där hon ser olika diskurser för fritidshemmen och dess föregångare: slutet av 1800-talet fram till 1930-talet som hon kallar för *En social arena*, 1970- och 80-talen som hon kallar för *En socialpedagogisk arena* och 1990-talet som hon benämner *En utbildningspedagogisk arena*. Den rådande diskursen under slutet av 1800-talet fram till 1930-talet framhålls som förebyggande i syfte att sysselsätta arbetarbarn som annars skulle hålla till ute på gatorna eller begå brott under den fria tid som uppstod efter skolgången. Fritiden sågs här som någonting problematiskt och barnen skulle disciplineras i arbetsstugorna. Rohlin kallar den här diskursen för arbetstanken. Vad som är särskilt intressant för den här studie är vad hon vad hon kallar för rekreationstanken – den diskurs som tog vid mellan 1930- och 1960-talet. Rekreation i det här sammanhanget innebar en kontrast gentemot skoldagen. Barnen fick större möjligheter att själva påverka sin fria tid under uppsikt av vuxna. Det är här tidsindelningen i olika arenor framträder. Rohlin menar att rekreationstanken tog plats inom den sociala arenan emedan den efterföljande pedagogiska tanken initierade den socialpedagogiska arenan. Här beskriver hon närmare hur fritidshemmets roll övergår alltmer till att erbjuda stöd i social utveckling och ha en kompletterande funktion gentemot skolan.

3.4. Styrdokumentet

Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010:800) förkunnar följande gällande fritidshemmen:

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

Det poängteras att fritidshemmen ska erbjuda eleverna meningsfull fritid och rekreation, men någon närmare definition av vad meningsfull fritid eller rekreation innebär i det här sammanhanget erbjuds inte. I Skolverkets (2007) *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem* beskrivs fritidshemmets roll som kompletterande i sitt förhållande gentemot skolan och hur de ska erbjuda barnen en meningsfull fritid. Det framhålls även att det är viktigt att personalen bland annat ”erbjuder barnen en meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som är varierad och utgår från barnens behov och intressen” (s.22). Skolverket sammanlänkar även till skollagens föreskrifter om att erbjuda barnen en meningsfull fritid. De förutsättningar som fastslås för att uppnå en meningsfull fritid för barnen på fritidshemmet ”... 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.” (s.22-23). Mot denna bakgrund impliceras följaktligen att verksamheten ser annorlunda ut utifrån variabler så som närmiljön och barnens erfarenheter samt intressen. Vidare poängteras även att det är viktigt att verksamheten ”... är varierad med inslag av lek, fysisk aktivitet, skapande verksamhet som drama, musik, dans, bild och form och utforskande av omvärlden i form av studiebesök, utflykter med mera.” (s.23). I det här dokumentet påtalas inte rekreation specifikt, men söker man på ord som bidrar till att definiera rekreation (Bonniers svenska ordbok, 2002, s.475), såsom vila, i dokumentet så kan man läsa följande angående lokalernas storlek och utformning på fritidshemmet: ”Det behövs utrymme för aktiviteter av olika slag, alltifrån skapande och livlig aktivitet i stora grupper till vila och lugna aktiviteter i mindre grupper.” (Skolverket, 2007, s.20).

Skolverket (2000) framhåller att fritidshemmen bör ”... skapa förutsättningar för barn att själva kunna skapa sig en meningsfull fritid i sina liv.” (s.58). De fastslår också vikten av det sociala arbetet på fritidshemmet och skriver även att det är någonting som det arbetas mycket med på

fritidshemmen. Det dras också upp tydliga länkar mellan att hjälpa barnen att hitta till fritidsintressen och aktiviteter i närområdet och inom fritidslivet. Problematiken som framhålls som ett hinder för att uppnå meningsfull fritid på fritidshemmen är att fritidshemmen ofta har för stora barngrupper, vilket hindrar strävan efter en varierad och meningsfull fritid. I utvärderingen fastslås att en grundläggande trygghet förvisso erbjuds på de flesta fritidshem ”men meningsfull fritid erbjuds knappast överallt.” (s.61). I de enkäter som Skolverket gjorde som grund till ovanstående utvärdering framkommer bland annat att barnen efterfrågar möjligheter till lugn och ro efter skoldagen, vilket kan sammanlänkas med tanken om att fritidshemmet ska erbjuda rekreation. Skolverket fastslår också att ”Lugn i en barngrupp kan uppnås när barnen har något meningsfullt att göra.” (s.60)

I läroplanen (Skolverket, 2011) benämns inte fritidshemmets uppdrag explicit, utan det förekommer ofta i inkluderande beskrivningar där man exempelvis betonar dess kompletterande ställning gentemot skolan eller att även fritidshemmet inramas av skolans mål. Vad som här dock kan vara relevant att lyfta är de mer allmänna riktlinjer som ges för de som arbetar i skolan och vad läraren har för skyldigheter. Bland annat kan man läsa att alla som arbetar i en skola ska medverka till att utveckla elevers känsla för samhörighet, vilket kan ses som centralt för fritidshemmen mot bakgrund av de andra styrdokumenterna för fritidshem som sammanfattats ovan. Det poängteras också att läraren ska ”... ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande...” (s.14) samt att läraren ska ”... organisera och genomföra arbetet så att eleven – utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga...” (a a). Det här kan utläsas som vidare argument för vikten av att fritidspedagoger dokumenterar och organiserar utifrån barns perspektiv. Miljön är också någonting som nämns i läroplanen, att det är viktigt att fostra eleven att ta hänsyn och vara mån om den, men också vikten av en god lärandemiljö för utveckling. För fritidshemmen som inte arbetar med undervisning i klassrum på det viset som i skolan bör det vara intressant att se till målen om meningsfull fritid och rekreation i *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem* (Skolverket, 2007) och skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010:800) i förhållande till kraven om en god lärandemiljö.

3.5. Skolinspektionen

2010 gav Skolinspektionen ut sin kvalitetsgranskning av fritidshem i Sverige, *Kvalitet i fritidshem*. I den här granskningen har utgångspunkten varit mål och krav i såväl läroplanen som skollagen. Här togs även hänsyn till de rekommendationer för verksamheten på fritidshem som Skolverket upprättade i *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem* (2007). En av frågeställningarna som granskningen utförts utifrån är ”Erbjuder fritidshemmen en meningsfull verksamhet?” (Skolinspektionen, 2010, s.11), vilket är särskilt intressant utifrån ansatsen i den här uppsatsen. Skolinspektionen har besökt 77 fritidshem i Sverige och granskat dem samt intervjuat fritidshemmens ledning, personal och barn samt politiker och förvaltningspersonal. De har även låtit barn i årskurs 4 svara på webbenkäter samt använt sig av en webbundersökning för föräldrar och personal.

Skolinspektionen (2010) slår fast att i en majoritet av de 77 fritidshem som har granskats så anpassas verksamheten inte tillräckligt efter de barn som vistas där. De anser också att fritidshemmens personal inte utgår ”... från att alla barn är olika med olika intressen, behov och erfarenheter.” (s.8) Vidare påpekas också att inom forskningen kring fritidshem så har inte fritidshemmets kvalitet för barnen fått ta den plats som det behöver.

Skolinspektionen (2010) ställer frågan ”Är fritidshemmet meningsfullt för barnen?” och mot bakgrund av sin granskning pekas ut att många av fritidshemmen behöver följande:

- i högre grad erbjuda planerade och varierade aktiviteter (närmare hälften fritidshemmen)
- öka barnens delaktighet i utformningen av verksamheten (två tredjedelar av fritidshemmen)
- i högre grad bygga vidare på barnens nyfikenhet och lust att lära (en tredjedel fritidshemmen)
- i högre grad anpassa verksamheten efter de äldre barnens behov och intressen (en tredjedel av fritidshemmen) (s.20)

I granskningen så slås även fast att många barn trivs på sitt fritidshem. Den främsta anledningen som Skolinspektionen här ser är att barnen trivs med att vara med sina vänner samt personalen och de goda lekmöjligheter som finns på fritidshemmen. 39 procent av barnen tyckte emellertid inte att någonting var roligt på fritidshemmet. I intervjuerna har det också gått att utläsa att många barn tycker att lekandet är det roligaste på fritidshemmet. Det framhävs dock att det är viktigt att vuxna engagerar sig i de här lekarna och inte låter barnen ha så mycket fri lek. Intervjuerna med föräldrar och personal visar på en uppfattning om att barnen behöver möjligheter att få disponera sin egen tid på fritidshemmet som en kontrast gentemot alla måsten och tidsbegränsningar som finns i deras liv.

Skolinspektionen (2010) pekar även på hur många av de granskade fritidshemmen har ett fokus på de yngre barnen:

Endast vart tjugonde barn som slutat på fritidshemmet svarade i enkäten att fritidshemmet var roligast för de äldre barnen. Det finns få inslag som är direkt avpassade efter de intressen som barn i åldern 9-12 år generellt har. På många ställen handlar eftermiddagssysselsättningen mest om att spela spel, rita och äta mellanmål. (s.24)

Det här resultatet ställs mot skollagen som deklarerar att fritidshemmet ska erbjudas alla barn mellan 6-12 år. Vidare lyfts frågor om könsroller och det hävdas att de är viktiga för barn i 10-12 års åldern samt en viktig del av läroplanen. I granskningen framkommer att 59 av de 77 granskade fritidshemmen behöver arbeta mer med att motverka traditionella könsmönster, vilket Skolinspektionen alltså anser att fritidshemmets personal är alldeles för dåliga på.

Fritidshemmets lokaler är också någonting som lyfts i granskningen och en tydlig brist urskiljs i att äldre barn kan ha svårt att få "... dra sig undan för att få vara i fred för de små barnen." (Skolinspektionen, 2010, s.25) Emellertid framhålls att många fritidshem har egna avdelningar för de äldre barnen. Samtidigt lyfts att i många fall kan alternativet att vara ensam eller med kompisar hemma blir ett mer passande alternativ för de här barnen.

Lugn och ro på fritidshemmet är även det en bristvara, enligt Skolinspektionens (2010) inspektörer. Även om inte ordet rekreation förekommer så kan begrepp som vila utläsas i följande redovisning för hur de finner många av de inspekterade fritidshemmen:

På dessa fritidshem finns inga naturliga avgränsade eller fredade platser dit barnen kan dra sig undan för att vila, sitta och prata, läsa en bok eller leka koncentrerade lekar utan risk för att ständigt bli störda eller avbrutna av andra barn. Oftast har sådana bedömningar gjorts i verksamheter där barngrupperna är stora. Barnens fysiska välbefinnande i form av frihet från hög ljudnivå och trängsel har ofta ett samband med lokalernas utseende eller användning. (s.30)

De här möjligheterna att söka avskildhet för att vila, samtala eller umgås i mindre grupper med andra barn är någonting som tydligt framhålls som indikativt för att barnen upplever en godtagbar kvalitet på fritidshemmet.

3.6. Tidigare forskning

Forskningen berörande fritidshemmen och vad barnen gör och upplever i dess verksamhet är begränsad, vilket även påpekas av Haglund (2009).

Haglund (2009) visar på otydligheten i *Allmänna råd för fritidshem. Kvalitet i fritidshem* (Skolverket, 2007) samt att det är en text öppen för många olika tolkningar. Det här gör han genom att problematisera fritidsbegreppet och ge olika infallsvinklar på hur styrdokumentet skulle kunna tolkas. Han påpekar också att Skolverket förvisso skriver att personalen på fritidshemmet ska utgå från barnens intressen i verksamheten, men att det ändå är oklart i vilken utsträckning. Bland annat påtalar han att de också vill att skolans inriktning ska ha betydelse för verksamhetens innehåll. Det här menar han komplicerar personalens situation; ska de invänta barnens infall eller förse dem med möjligheter?

Skolverket (2007) lägger alltså till ordet ”meningsfull” framför fritid, vilket ytterligare komplicerar det hela, vilket Haglund även problematiserat (2009), då det inte uttrycks för vem det ska vara meningsfullt. Det borde emellertid vara relevant att utgå ifrån barnens perspektiv eftersom det är de som vistas i verksamheten. Det här påpekar också Skolverket (2007), att man i en meningsfull verksamhet bör utgå från barnens intressen och behov. Det går även att argumentera att föräldrarna som är i behov av tjänsten som fritidshemmet tillhandahåller borde ha någonting att säga till om i ärendet. En annan tänkbar synvinkel är att det är de anställda på fritids som har tolkningsföreträde i sin roll som ansvariga för den verksamhet som fritidshemmet tillhandahåller.

Haglund (2011) diskuterar vad Skolverket (2000) påpekat, nämligen att en stor del i att fritidshemmets verksamhet inte fungerade som önskat var att barngrupperna var för stora. Han påpekar att med tiden har inte det här förändrats, utan barngrupperna har alltjämt ökat i storlek och sätter det i fokus i ljuset av att barn och föräldrar inte protesterar. En möjlig orsak, menar han, är att barnen saknar erfarenheter att jämföra sin tid på fritids med. En annan möjlig förklaring som han presenterar är att barnen är nöjda med den verksamhet som de erbjuds. Han påpekar också här att det saknas forskning kring hur barn betraktar sin tid på fritidshemmet.

Johansson (2011) skriver om hur friheten på fritidshemmet uppfattas av barnen själva. Han lyfter i synnerhet fram hur de upplever friheten att själva välja vad de ska göra och avsaknaden av kontrollerande vuxna. Vad som begränsar den här upplevda friheten menar han är tidsmässig styrning och den fysiska miljön, men även ”... den sociala kontrollen som sker i kamratgruppen.” (s.69). Närmare beskriver han hur barnen skapar sin vardag tillsammans på fritidshemmet:

Val görs ofta i samspel med andra och då främst med andra barn. Att kunna göra val i samspel med andra och bli medveten om det individuella valets betydelse för andra i gruppen är en viktig läroprocess inbäddad i det dagliga samspelet. Det är barnens handlingar och interaktionsmönster som sammantaget skapar den emotionellt färgade 'väv' som är grunden för klimatet i verksamheten. (a a)

Det här klimatet, menar Johansson, färgar stämningen i barngruppen. Han har i sina observationer sett att ett tryggt klimat ger en mer organiserad lek och samvaro bland barnen på fritidshemmet. Vidare beskriver Johansson hur det förekommer maktkamper och förhandlingar mellan barnen på ett fritidshem. Det här gestaltar sig genom att barnen utbyter åsikter och tolkningar inom gruppen när de står inför exempelvis en ny leksituation. Här sker alltså ett förhandlande och diskuterande barnen emellan, men ibland fattas även rent diktatoriska beslut som de andra barnen får rätta sig efter. Johansson och Ljusbergs (2004) visar att de flesta barn är duktiga på att hävda sin sociala position i de här situationerna, men inte alla. De framhåller också att det är väsentligt att barnen har lärt sig att behärska det man kallar för den sociala koden inom den givna gruppen. Johansson (2011)

skriver att "Som socialisationsmiljö innebär fritidshemmet att såväl barn som vuxna lär sig av och tar efter varandras beteenden. Det är interaktionerna som skapar och befäster den nya kunskapen." (s.71). Det här innebär att samspelet med kamraterna blir viktiga för det individuella barnet i fråga om meningsskapande. Johansson exemplifierar hur leken tillsammans med andra barn på fritidshemmet innebär ständiga förhandlingar och överenskommelser som bidrar till att barnet lättare kan tolka vad som är meningsfullt i omgivningen. Något som Johansson och Ljusberg (2004) också framhåller som impopulärt bland barnen i deras studie är samlingarna. Den frustration som barnen upplever inför samlingarna sammanfattas här med att de känner sig maktlösa inför rutiner och regler som vuxna initierat och definierat i samlingarna. De har också observerat att barnen i deras studie uppfattar en tydlig skillnad mellan fritidshemmet och övriga aktiviteter i skolan. De fastslår att det inte är några svårigheter för barnen att urskilja skolans och fritidshemmets verksamheter från varandra.

Ihrskog (2011) har skrivit om sociala relationer ur barns perspektiv. I sin forskning har hon sett att en kompisrelation för barn innefattar: "någon som bryr sig om mig, frågar efter mig, någon som vill att jag ska finnas där." (s.85). Vidare menar Ihrskog att kompisrelationerna har en mycket central position i barns liv. Exempelvis pekar hon på hur barnen utbyter erfarenheter, lär av varandra och tillsammans går igenom en identitetsutprovning och socialisationsprocess. Relationen till kompisarna blir en central del av barnens livskvalitet. Som en konsekvens av bland annat ovanstående pekar Ihrskog ut vikten av att arbeta utifrån barns intressen. Ihrskog menar att "Fritidspedagogiken och det lärande som sker i verksamheten utgörs av barnens intresse och behov och är till stor del baserat på barnens erfarenhetsvärld." (s.89).

3.7. Teori - Socialkonstruktionism

Enligt ett socialkonstruktionistiskt perspektiv så skapas vår sociala verklighet gemensamt. Det här sker genom att människors kunskaper och tolkningar ständigt är under förhandling. Här kan även sociala kontexter, sammanhang och kulturella konventioner sägas spela in. Ur ett sådant här synsätt så ser man på hur olika sociala sammanhang kan fungera på ett sådant sätt att de färgar av sig och styr hur vi tolkar och förstår vår omvärld. Med andra ord studeras hur vi socialt konstruerar vårt sätt att tolka omgivningen. Det är därmed centralt, ur ett sådant här synsätt, att ingenting existerar oberoende av vår sociala konstruktion. Konsekvenserna blir att vi egentligen inte kan uttala oss om hur världen är skaffad, utan enbart försöka att förstå hur människor själva konstruerar och tolkar verkligheten och sina handlingar (Börjesson, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Klerfelt och Haglund (2011) visar på hur fritidshemmet kan betraktas ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. De beskriver en avsaknad av att se på hur barn och fritidspedagoger gemensamt konstruerar verksamheten på fritidshemmet samt hur man "... talar om och förstår fritidshemmets verksamhet och innehåll." (s.155). I studien framhålls vikten av att undersöka barns uppfattningar, men vikten av att göra det genom att utgå från barnets perspektiv snarare än att utgå från ett barnperspektiv påpekas också. Mot bakgrund av det här vill man se närmare på barnens perspektiv, vilket ger förbättrade möjligheter att förändra och utveckla verksamheten på fritidshemmen utifrån den nyvunna kunskapen.

Klerfelt och Haglund (2011) utgår ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv när de undersöker den diskurs som de menar inramar verksamheten på fritidshemmet. I studien pekar de ut några tongivande mönster i hur barnen samtalar kring sin tid på fritidshemmet. Att vara tillsammans med andra barn framstår som det viktigaste för barnen. Något som de menar är centralt här är "... möjligheter att dela erfarenheter, bli bekräftad och att arbeta med sitt relationskapande gentemot andra barn..." (s. 164). Vidare visar de även på ytterligare tre mönster i sina resultat: att barnen

tycker att det är tråkigt att vänta, att naturen i närområdet är vacker och att vissa platser uppfattas som farliga och bör undvikas. Fritidspedagogerna i sin tur betonar vikten av ”... Konfliktlösning, Introduktion av kreativa aktiviteter inom bild, idrott och lek samt Att skapa gemenskap i gruppen.” (s.175).

4. Metod

I den här delen kommer val av metod att belysas, vilket urval som gjordes och vilken metod som användes vid analysen. Genomförandet kommer att motiveras och brister i reliabilitet, validitet och generaliserbarhet kommer att lyftas. De etiska överväganden som har gjorts kommer också att beskrivas.

4.1. Val av metod

För att besvara syfte och frågeställningar behövde jag undersöka barns berättelser och vad de uttrycker för möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation samt hinder i miljön på fritidshemmet. Stukát (2005) menar att det är vanligt att kategorisera pedagogiska studier i antingen kvantitativ eller kvalitativ forskning. Inom kvantitativ forskning fokuserar forskaren på objektiva mätningar och observationer. Forskaren samlar här in större mängder data för att "... finna mönster eller lagbundenheter som antas gälla generellt." (s.31). Eftersom ambitionen i den här studien var att närmare se på hur barn uttrycker sig och vad de har att berätta så föll sig kvalitativ intervjumetod som särskilt lämplig då den har som syfte att beskriva och förstå människors tankar (Stukát, 2005; Esaiasson et. al., 2007).

Stukát (2005) beskriver strukturerade såväl som ostrukturerade forskningsintervjuer. De strukturerade intervjuerna innebär att forskaren ställer slutna frågor, vilket innebär att samma frågor ställs till samtliga respondenter. En stor fördel med det här tillvägagångssättet blir att resultaten av intervjuerna blir lättare att behandla och generalisera. Det här ger emellertid inte något utrymme för det oförutsägbara och förfarandet brister i sin flexibilitet. Vidare beskrivs ostrukturerade intervjuer som ofta kan innefatta en intervjumall, men forskaren är inte i samma mån bunden till den som vid strukturerade intervjuer. Här finns även utrymme för följdfrågor anpassade till situationen. Det här tillvägagångssättet blir mer krävande tidsmässigt, men är å andra sidan mer öppet för att följa upp det oförutsägbara i intervjusituationen. Mot denna bakgrund var det inte förtjänstfullt att använda sig av strukturerade intervjuer då utrymme behövdes för barnen att få uttrycka sig och berätta. Den metod som valet föll på kan istället kallas för ostrukturerad. Vid valet av metod har influenser till stora delar hämtats från Klerfelt och Haglunds (2011) samtalspromenader. Det här kallar de för narrativ metod, vilket innebär att de tillsammans med barnet samtalat kring gemensamt konstruerade objekt. De hänvisar till metoden walk-and-talk-samtal (Haudrup Christensen, 2004 i Klerfelt & Haglund, 2011). Den här typen av samtal innebär att forskaren och barnet talar om olika platser och barnet leder forskaren dit, vilket medför att barnet har makten över att styra samtalet men gör det utifrån frågor ställda av forskaren. I de här samtalen har Klerfelt och Haglund (2011) medvetet ställt "... känslomässigt baserade frågor i syfte att provocera fram barns och vuxnas perspektiv och på så vis skapa utrymme för dem att definiera situationen." (s.158). En digitalkamera har också använts, liksom i Klerfelt och Haglunds studie, vilken barnen har fått ansvara för. Förhoppningen var att det skulle stärka barnens maktposition i samtalet om deras vistelsetid på fritidshemmet. Ett syfte med det här tillvägagångssättet blev alltså att komma åt barnens perspektiv snarare än att ta ett barnperspektiv.

4.2. Urval

Undersökningen har utförts tillsammans med tolv barn i åldrarna 8-11 år: sex flickor och sex pojkar. Tre flickor och tre pojkar gick på en avdelning och tre flickor och tre pojkar på den andra. De går alla på samma skola, men tillhör två olika avdelningar av fritidshemmet. Det förekom också 7- och 12-åringar på avdelningarna, men det mottogs inte några jakande svar från vårdnadshavarna till barnen i de här åldrarna.

Genom mitt arbete på fritidshem så har jag kunnat använda mig av mina kontakter i form av pedagoger på andra fritidsavdelningar för att tillfråga dem om jag kunde komma och göra mina samtalspromenader hos dem. Esaiasson et. al (2007) beskriver första-bästa urval som så att forskaren väljer första bästa alternativ, vilket det här urvalet bär spår av, men även ett kvoturval, vilket innebär att forskaren har kännedom om populationen som ämnas undersökas. I det här fallet kan alltså hävdas att en kombination av de båda har använts då urvalet funnits nära till hands, men samtidigt medvetet valts ut som lämpligt i jämförelse med andra alternativ. Inledningsvis var min tanke att studera avdelningar med yngre fritidsbarn (6-9 år), vilket ledde till att det först och främst var vad jag sökte. Till att börja med var min ambition att begränsa mig till en avdelning, men jag insåg snart att jag behövde ett större urval – dels för att snabba på studiens takt, men också för att försäkra mig om ett såväl bredare som djupare urval. En annan avdelning på skolan tillfrågades därmed och då prioriterade jag en avdelning med äldre barn (9-12 år) för att på så vis kunna jämföra de olika åldersgrupperna. Det berikade även mina frågeställningar på så vis att jag kunde addera jämförelseaspekten.

Responserna på mitt formulär (se bilaga 1) som gick ut till vårdnadshavarna var låg. Jag vet inte hur många som gick ut till vårdnadshavarna, men sammanlagt delades 70 formulär ut. Sammanlagt mottogs femton godkännande och tre icke godkännande svar. Till en början fanns även en tanke om att undersöka min empiri utifrån ett genusperspektiv, vilket ledde till att jag i mitt urval var noggrann med att det skulle vara jämt fördelat mellan flickor och pojkar.

4.2.1. Beskrivning av skolan där studien utfördes

De här beskrivningarna bygger på mina observationer och uppfattningar av miljön i och omkring skolan, samt i enstaka fall kompletterande uppgifter från personal.

De båda avdelningarna tillhör samma skola. Skolan är centralt belägen i en mellanstor svensk stad. Från upptagningsområdet kommer barn med blandad social och kulturell härkomst; i närområdet finns såväl hyreshus som villaområden. Trots att den är centralt belägen så är det nära till naturen i form av näraliggande mindre skogspartier. Det centrala läget innebär även att det är nära till stadskärnan och dess kulturliv. Förutom de mindre skogspartierna så omges skolan av höghusområden, en park och trafikerade vägar.

Skolan är en F-9 skola och har en rymlig skolgård med mycket öppna ytor samt några sandlådor, klätterställningar, basketkorgar, en kombinerad basket/fotbolls- och bandyplan och utebord samt tillhörande bänkar. Skolgården används av fritidsavdelningarna på eftermiddagarna. Gymnastiksalen ligger även den i anslutning till skolan på skolgården. Skolan har tre våningar: en entrévåning där bland annat matsalen finns. På den andra och tredje våningen huserar skolklasserna medan fritidshemmets olika avdelningar befinner sig på den andra våningen. Fritidshemmet har tillgång till såväl gymnastik som bild- och slöjdsal. I anslutning till skolans gymnastiksal finns även ett förråd för cyklar och uteleksaker.

Fritidshemmet är delat i fyra avdelningar. Segelbåten är ett äldrefritids, vilket innebär att barnen som går i årskurs 3-5 vistas här. De övriga tre avdelningarna är uppdelade utifrån barnens ålder, vilket innebär att förskoleklassen har ett fritids och att årskurs 1 samt 2 även har egna avdelningar. Kanoten är avdelningen för de barn som går i årskurs 2. De här tre avdelningarna har tidigare varit en gemensam avdelning som kallats för yngrefritids. Större barngrupper har inneburit att man först delat upp sig i två avdelningar och för närvarande tre. Avdelningarnas namn är fingerade.

Kanoten

Kanoten har 29 barn inskrivna. Avdelningen har ett större fritidsrum samt ett näraliggande grupprum som har inretts med diverse lekmaterial, soffa och bord. Det här rummet kallas för mysrummet. Samlingarna hålls i huvudsak i det större rummet, även om det också delvis sker i mysrummet. Det här rummet är inrett med två större bord, en soffa och fåtöljer med tillhörande soffbord. Det finns även en dator i rummet. Här finns tillgång till rit- och pysselmaterial, spel och böcker. I korridoren utanför fritidsrummet finns klädhängare för barnen att hänga upp sina ytterkläder på.

I det större fritidsrummet samlas barnen i huvudsak för att exempelvis pyssla, måla eller spela spel. Det finns även en minde vrå med möjligheter för bygglek. Mysrummet används för att leka olika typer av rollekar, exempelvis affärs- och familjelekar. Här finns även möjligheter till kojbygge och bygglekar. Personalen använder båda rummen för att sitta ner och läsa med barnen i olika stora grupper.

Det större fritidsrummet delar även sin verksamhet med morgonfritids som har öppet mellan halv sex och tjuo i tio varje dag. Här kan barn från samtliga avdelningar vistas. Avdelningen fungerar även som stängningsavdelning, vilket innebär att personal och barn som är kvar på skolan efter 16:30 samlas där varje dag fram till stängning av skolan.

Kanoten har även tillgång till ett rum som kallas för dramarummet. Dramarummet ligger i änden av en anslutande korridor och används av Kanoten såväl som av förskoleklassen och årkurs 1:s fritidsavdelningar. Det här rummet är emellertid använt till planerade aktiviteter av andra avdelningar, vilket innebär att det inte är tillgängligt vissa dagar.

På avdelningen arbetar en förskollärare, en fritidsledare och en barnskötare.

Segelbåten

Segelbåten har 47 barn inskrivna. Segelbåten ligger på samma våning och i samma korridor som Kanoten, men i motsatt ände och avskiljs av en dörr. Här finns två större fritidsrum samt två grupprum och ett eget förråd. De större rummen sitter ihop, men är mycket olika i utformning och inredning. Det större av de två rummen har ett biljardbord, kök och flera bord samt en vrå för datorer. I det andra rummet finns ytor för bygglek samt en soffa och lekmaterial. De två grupprummen kallas för Ateljen och Lugnet. I Ateljen finns olika typer av konstnärliga material och möjligheter till pyssel. I Lugnet finns två soffor med tillhörande bord. Barnens ytterkläder hängs upp i en hall som har direkt anslutning till övriga rum. Den här hallen kommer man antingen in i utifrån eller genom en dörr i korridoren. Det här innebär att Segelbåtens fritidsrum inte är direkt anslutna till korridoren, vilket ger ett större intryck av avskildhet i jämförelse med Kanoten.

I det större fritidsrummet äger avdelningens samlingar rum. Här kan även barnen sitta ner för att spela spel, pyssla och rita. De har här även möjlighet att sätta upp sig på en väntelista för att få sitta vid datorn och spela datorspel. I köket gör personalen ibland eget mellanmål tillsammans med barnen, även om de i huvudsak äter sitt mellanmål i skolans matsal liksom de andra avdelningarna. I rummet som ligger vägg i vägg har barnen möjligheter till bygglekar och att sitta i soffan för att prata eller läsa. Ateljen används till diverse pyssel och att måla. Till Lugnet går barnen för att söka avskildhet, ha det lugnt eller för att sitta och prata i mindre grupper.

På avdelningen arbetar två fritidspedagoger, en fritidsledare och en barnskötare.

4.3. Analysmetod

Analysmetoden består inte bara av en metod, utan inspiration och influenser har hämtats från olika håll, vilket kommer att beskrivas och motiveras nedan. Stukát kallar en kombination av metoder på det här viset för metodtriangulering för att "... det sammantagna resultatet ska nå längre" (2005, s.36) genom att de i kombination med varandra kan belysa ett problem tydligare och mer nyanserat.

När intervjuer använts som instrument i en studie framhåller Stukát (2005) det kvalitativa synsättet på resultatet som så att fokus ligger på att tolka och förstå resultatet, vilket har varit ledande för analysen av empirin i den här uppsatsen. Enligt Esaiasson et. al. (2007) är det första steget vid en analys av material från samtalsintervjuer att sammanfatta materialet. Det andra steget innebär att hitta det mer generella. De mönster som framkommer underlättar även vid jämförelser, vilket har bedömts relevant utifrån syfte och frågeställningar i den här uppsatsen.

Vid analyserande och urskiljandet av mönster har delar ur den kritiska diskursanalysen tagits till hjälp. Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver det här tillvägagångssättet som vanligt mot bakgrund av socialkonstruktivistisk teori. Först behöver dock begreppet diskurs redogöras för, vilket de beskriver på följande vis: "... oftast rymmer ordet 'diskurs' dock en eller annan idé om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner" (s.7). Börjesson (2003) förklarar begreppet med att "... samtalsprocedurers innehåll och form styrs av historiskt och kulturellt givna regler." (s.19). Det är utifrån de här antagandena som barnens sätt att tala om verksamheten på de olika avdelningarna benämns diskurser, alltså att de i diskussionen omtalas som de äldre och yngre barnens diskurser, framförallt för att underlätta jämförande beskrivningar.

Ett verktyg som har lånats in i metoden är Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Modellen som sådan är del i ett vidare förfarande när Fairclough analyserar diskurser, men här har den bedömts som ett berikande verktyg i analysmetoden. Fairclough använder sig av kritisk diskursanalys, vilket innebär att man ser på diskurs som att den "... inte bara är konstituerande utan även konstituerad." (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.71). Det här innebär att diskurs kan vara en social praktik, vilken såväl "... reproducerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer, inklusive maktrelationer, och samtidigt formas av andra sociala praktiker och strukturer." (a a) och inte bara en text.

Vid en närmare beskrivning av Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) så innebär den att diskurser kan ses som text, diskursiv praktik och social praktik. De här tre dimensionernas samspel är någonting som man ser på i analysen. I analysen betraktas alltså textens egenskaper, hur den produceras och konsumeras (diskursiv praktik) och omvänt. Det existerar ett samspel mellan de här två dimensionerna, men det framhålls även att de ska analyseras var för sig. Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar vidare att den diskursiva praktiken har en medierande roll i sitt förhållande gentemot texten och den sociala praktiken: "Det är således bara genom diskursiv praktik – där människor använder språk för att producera och konsumera texter - som texter formar och formas av social praktik." (s.75). Exempelvis kan det här förstås som att fritidshemmets styrdokument och granskningar från Skolinspektionen ses som texter för fritidshemmets ledning och personal att förhålla sig till och konsumera. Den diskursiva praktiken blir i det här fallet fritidshemmets personal och ledning – de som tolkar och förhåller sig till texten. Den sociala praktiken innefattar här den dagliga verksamheten och miljön som fritidshemmets personal och elever gemensamt bidrar till att konstruera. I avsnittet för diskussion kommer bland annat styrdokumentet och Skolinspektionens granskning av fritidshem att vägas mot empirin. Enligt Fairclough och Wodak (Fairclough & Wodak, 1997 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) är texter en central del av den sociala praktiken.

De är med och bidrar till att "... konstituera den sociala världen, inklusive sociala identiteter och sociala relationer." (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.67), vilket alltså innebär att dokument av den här typen har en relevans för de sociala praktikerna inom ett fritidshem. Vidare menar också Fairclough (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) att textanalys på egen hand inte är tillräckligt när man gör en diskursanalys. Social analys måste vävas in för att belysa förbindelser mellan text och samhälleliga och kulturella processer samt strukturer – här tas socialkonstruktionismen och tidigare forskning till hjälp i diskussionen.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar även begreppet "kritisk" i sammanhanget som så att det är den kritiska diskursanalysens uppgift att "... klarlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala värld, inklusive de sociala relationer, som innebär ojämlika maktförhållanden." (s.69). Det här medför att kritisk diskursanalys engagerar sig i social förändring och ser inte heller sig själv som politiskt neutral därav. Den kritiska diskursanalysen ämnar alltså att bidra till positiva sociala förändringar och jämna ut maktförhållanden, vilket stärker den didaktiska relevansen i analysen av studiens resultat. Det här gör den så till vida att faktorer som påverkar fritidshemmets pedagogiska verksamhet och innehåll lyfts och förslag till förändringar kan presenteras. Det här ligger även i linje med Lenz Taguchis (1997) syn på hur dokumentation kan ligga till grund för analys och utvärdering av pedagogisk verksamhet i syfte att nå positiva förändringar och utveckling.

Sammanfattningsvis innebär metodtriangleringen i analysmetoden att ett kvalitativt synsätt använts för att finna mönster i empirin. De mönster som funnits har analyserats med hjälp av tidigare forskning samt att Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) använts som ett verktyg för att pålysa eventuella misshälligheter och ojämna maktförhållanden. Det är viktigt att ha i åtanke att det här analyseras med grund i hur barnen uttryckt sig om den sociala praktiken på fritidshemmet och att det inte undersökts hur texterna producerats eller hur fritidspersonalen går till väga när de tolkar styrdokumentet. Däremot har tolkningar av den diskursiva praktiken gjorts genom hur barnen uttryckt sig om den sociala praktiken.

4.4. Studiens genomförande

I många avseenden har jag låtit mig inspireras av Klerfelt och Haglunds (2011) studie och så även här. Ovan vidrörs hur jag använder mig av samma intervjumetod som de gör, men jag lät mig även inspireras av deras tillvägagångssätt.

Samtalspromenaderna gick till som så att jag utgick från ett par frågor (se bilaga 2) för att sedan ställa följdfrågor utifrån de svar och platser som barnen tog med mig till. De utformades utifrån de exempel som Klerfelt och Haglund (2011) hade i sin studie då de bedömdes stämma väl överens med syfte och frågeställningar, eftersom de efterfrågade att barnet skulle ta med forskaren till exempelvis den roligaste eller finaste platsen på fritidshemmet. Det här beskrivs som "... ett sätt att tilldela barn makten att styra samtalets innehåll utifrån en ställd fråga." (s.158). Användandet av kameran stärker här även barnets position att definiera utgångspunkten för samtalet. Att vara där på platsen som det berörde gjorde det lättare för barnet att exempelvis beskriva objekt som var synliga i rummet eller närmiljön (i synnerhet om barnet valde en plats utomhus), samt associera dem till särskilda aktiviteter och möjligheter inom miljön. Det underlättar också för forskaren att ställa frågor om exempelvis material eller möjliga aktiviteter på platsen när denne befinner sig där. Klerfelt och Haglund definierar det här i sin studie som att forskaren och barnet etablerar "... ett samtal om ett gemensamt konstruerat objekt." (s.158).

Inledningsvis ställdes inte frågor om särskilda platser, utan samtalen inleddes i ett grupprum där vi började med att samtala om vad barnet tyckte om att göra på fritids. När jag ställde frågor om platser, exempelvis ”Vilken är den roligaste platsen på fritids?” så hade jag instruerat barnen som så att de skulle ta med mig till den platsen för att där ta kort på den och prata om den. Promenaderna började inomhus, men vi inkluderade även utemiljön då det också är en del av barnens vistelse på fritidshemmet.

Någonting annat som är viktigt att lyfta är frågorna som ställdes. Eftersom samtalen utfördes med barn i åldern 8-11 år så bedömdes det inte som rimligt att ställa frågor som ”Vad är en plats för meningsfulla aktiviteter på fritids?” eller ”Var går du på fritids för att uppleva rekreation?”. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) betonar vikten av att sätta sig in i barnets situation i intervjun, vilket motiverar att angripa studiens frågeställningar genom mer vardagliga ord så som ”roligt”, ”fint” eller ”farligt” och utifrån det konstruera ett samtal och ställa följdfrågor som antogs leda mot att kunna uttyda mönster i barnens utsagor rörande meningsfulla fritidsaktiviteter och rekreation.

Samtalen spelades in med hjälp av inspelningsfunktionen på en mobiltelefon och en digitalkamera användes som barnen fick styra över. Barnen instruerades i användandet av kameran samt att andra barn inte fick lov att synas på några bilder. Till en början fanns en intention att komplettera med anteckningar under samtalen, men den fick jag snart överge då det blev övermäktigt att hålla i mobiltelefonen som jag spelade in med och samtidigt anteckna. Istället antecknade jag sådant som var minnesvärt efter intervjuerna genomförts. Sammanlagt blev det tolv inspelade samtalspromenader samt 120 bilder. Vid ett tillfälle tog även batteriet i kameran slut och vi fick avbryta samtalspromenaden i cirka 10-15 minuter för att låta det laddas upp igen.

Ljudfilerna transkriberades så småningom och sattes samman med tillhörande bilder med hjälp av datorns ordbehandlingsprogram. De här dokumenten skrevs sedan ut och analyserades gemensamt med mitt anteckningsmaterial och bilderna som barnen tog. Utifrån det här materialet söktes så småningom mönster och sedan försökte jag att utvärdera eventuella likheter och skillnader utifrån de mönster som jag såg.

4.5. Reliabilitet

Stukát (2005) skriver att reliabiliteten i en kvalitativ undersökning är beroende av att den ska gå att upprepa med samma resultat. Ett vanligt argument mot kvalitativ forskning är att den är subjektiv och beroende av vem som gör den; alla människor är olika. Här är det alltså värt att diskutera min egen påverkan i form av till exempel vad mitt kroppsspråk utstrålar, hur jag betonat mina frågor eller vad jag valt för följdfrågor. Givet de variablerna går det inte att garantera reliabiliteten i att en annan forskare skulle uppnå exakt samma resultat.

Det förekommer även andra brister i reliabiliteten i min undersökning, men många av dem blir en del av tillvägagångssättet och min erfarenhet och slutsats efter tolv genomförda samtalspromenader är att det är såväl en förutsättning som en brist i metoden. Det faktum att intervjun utförs på en skola med barn som är där under sin fritidstid förtäljer också att man då befinner sig mitt uppe i en verksamhet. Stukát (2005) vidrör att en aspekt som kan påverka reliabiliteten är yttre störningar, vilket var tydligt här då bakgrundsljudet ibland är högt när man går över en skolgård med barn som leker och det kan naturligtvis ha distraherande effekter på barnen. Att se vänner leka med någonting på avstånd kan till exempel påverka barnens svar eftersom de kanske då helst av allt vill vara med sina vänner. Det är emellertid bara en spekulation i det här fallet – under samtalen var samtliga barn

mycket fokuserade på vårt samtal, hanteringen av kameran och att ge rättvisa beskrivningar av sina utvalda platser. En annan yttre störning, som var någonting som jag inte hade förutsett, var väderförhållanden. Det stormade och regnade kraftigt vid tillfället för två av intervjuerna. Det kan möjligtvis tänkas ha påverkat barnens lust att gå ut och fotografera eventuella platser utomhus samt att det krävde sätt att skydda den tekniska utrustningen på. Förvisso gick vi ut ändå, men stormen medförde att det kan vara svårt att ibland lyssna av ljudfilerna. Vid ett fåtal tillfällen är det svårt att uttyda särskilda ord. De två intervjuer som påverkades av vädret var svåra att boka om utifrån det faktum att barnen hade begränsade tider på fritidshemmet och var svåra att få att överensstämma med den tid jag hade möjlighet av avvara. I övrigt tycks barnens lust att gå ut för att fotografera inte ha påverkats av vädret, även om det är tänkbart att det kan ha gjort det.

En annan brist som Stukát (2005) vidrör är feltolkningar av frågor. Vid mina samtal så använde jag mig av frågan ”Vilken är den stökigaste platsen på fritids?” Ordet stökigt blev dubbeltydigt. Några tolkade det som att det rörde sig om en stökig plats rent fysiskt, då det kanske finns brister i städningen. Andra tolkade ordet som att andra barn uppförde sig stökigt; kanske bråkade de eller var högljudda. Den här bristen upptäckte jag under mina samtal och påpekade också i mina följdfrågor att det kunde röra sig om såväl ostädade som högljudda och oroliga platser. På så vis fick jag ta del av barnens perspektiv på båda delarna.

4.6. Validitet

Validiteten i undersökningen är svårbedömd. Jag är nöjd med frågornas utformning då de öppnade upp och gav ett, som jag bedömer det, gott samtalsklimat. Som påpekat tidigare var barnen engagerade i frågorna och villiga att vidareutveckla sina resonemang. Samtidigt väckte de känslor hos barnen och det var en viktig del i vad jag ville komma åt. Det var överlag entusiastmerade barn som berättade om sina favoritplatser. Att utgå från en plats gav en inkörsport till samtal kring vad barnen brukade göra på den platsen, exempelvis vad som kändes bra där eller om det var aktiviteter som gick att utföra även någon annan stans på fritidshemmet. Det som dock måste lyftas är att utgångspunkt till uppsatsen bland annat togs ur formuleringar i skollagen och styrdokumentet där ord så som meningsfull och rekreation används. De här orden bedömdes inte rimliga att använda i intervjuer med barn på 8-11 år, utan istället användes ord som låg nära i sina förklaringar i uppslagsverk samt den tidigare forskning som sammanfattats i kapitel 3. Ett sådant här förfarande, menar Stukát (2005), påverkar studiens validitet då begreppen inte alltid är exakt samstämmiga samt att de följdfrågor som ställs är avhängiga forskarens bedömning. Någonting som är viktigt att bära i åtanke när man läser mina jämförelser är att de äldre barnen ofta var förmögna att beskriva sina handlingar på ett mer målande sätt än de yngre barnen. De hade också många gånger tydligare uppfattningar om varför och hur de handlade på fritidshemmet. Det är också rimligt att anta att de i genomsnitt spenderat mer tid på fritidshemmet än de yngre och därför har bredare referensramar i sina utsagor. Alltså är det rimligt att anta att de genom sina bredare referensramar kan ge mer exakta definitioner av sina upplevelser, vilket även påverkar validiteten i jämförelserna.

Stukát (2005) påpekar att det är viktigt att vara medveten om risken att respondenten inte talar sanning. Frågorna var inte av sådan natur att jag har anledning att tro att barnen gav osanna svar eftersom syftet med dem var att tala om enbart deras erfarenheter. Det är svårt att utröna skäl för barnen att ljuga för mig om vad de tycker om och inte tycker om att göra under sin vistelsetid på fritidshemmet. Det är naturligtvis ändå alltid viktigt att beräkna möjligheter som att barnen ger mig svar som de tror att jag vill höra eller kanske inte berätta om någonting som skulle tydliggöra brister hos dem själva, vilket Stukát också påpekar.

4.7. Generaliserbarhet

Stukát (2005) skriver att en stor svaghet hos kvalitativa metoder ofta är att de saknar generaliserbarhet då urvalsgruppen är för liten och så är det även i den här fallet. Möjligtvis kan man tala om relaterbarhet när det gäller kvalitativa metoder, påpekar Stukát, och kanske går det att relatera till en större grupp av barn inom det här området eller liknande socioekonomiska områden. Det skulle även vara tänkbart att resultatet kan vara grund för en jämförande studie av en mindre urvalsgrupp likaså. Stukát beskriver också hur generaliserbarheten höjs om det går att se att andra uppnått i liknande resultat i liknande forskning, vilket i det här fallet gör jämförelser med Klerfelt och Haglunds (2011) studie relevant, i synnerhet som valet av teori och metod också är likt om än inte helt kompatibelt.

4.8. Etiska överväganden

I enlighet med HSFR:s etikregler (HSFR, 2002 i Stukát, 2005) har jag tagit hänsyn till informationskravet, vilket innebär att berörda av studien har informerats om dess syfte och att deltagandet är frivilligt samt att det kan avbrytas när som helst. Såväl barn som vårdnadshavare som skolans personal och rektor har informerats. Barnen tillfrågades innan intervjuerna om de ville delta och informerades också om att de skulle anonymiseras i resultatet, hur jag skulle använda det samt att de hade rätt att avbryta när de ville. *Samtyckeskravet* innebär i det här fallet att jag inhämtade samtycke från vårdnadshavare då barnen i undersökningen är under femton år. Det gjorde jag genom att dela ut ett missivbrev (se bilaga 1) till vårdnadshavarna, med hjälp från personalen på fritidsavdelningarna, där de fick lov att ge samtycke eller ej. *Konfidentialitetskravet* förde med sig att anonymitet är utlovad till deltagarna, vilket de även varit införstådda med. Ingenting som kan röja barnens, skolans eller pedagogers identitet får finnas med. I enlighet med *nyttjandekravet* får inte heller den insamlade informationen användas för annat än forskningsändamål.

Jag har i uppsatsen valt att ha med några av de fotografier som barnen tog vid samtalspromenaderna. De här har varit noggrant utvalda av mig utifrån övervägandet att inte synliggöra vilken skola det rör sig om. Inga barn fick synas på korten och det var också någonting som jag instruerade barnen kring innan samtalspromenaderna, vilket också stämmer överens med HSFR:s etikregler (HSFR, 2002 i Stukát, 2005)

5. Resultat

I det här avsnittet kommer det att redovisas för resultaten av samtalspromenaderna med barnen. Resultaten beskrivs utifrån de frågor som var utgångspunkter för samtalspromenaderna för att därigenom belysa mönster i barnens upplevelser. En uppdelning efter barnens avdelningstillhörighet har också gjorts för att underlätta att finna mönster inför jämförelserna i diskussionsdelen. Kapitlet avrundas med en sammanfattning för att ytterligare förtydliga resultatdelen i relation till studiens syfte och frågeställningar.

5.1. Det roliga

5.1.1. Kanoten

Genom samtliga av mina samtalspromenader går ett tydligt mönster igen: barnen talar om vikten av att vara tillsammans med vänner i mindre rum. Bland de yngre barnen på Kanoten så talade samtliga av barnen om mys- och dramarummet. I synnerhet dramarummet var ett återkommande tema. Eftersom rummet inte var tillgängligt för barnen på Kanoten dagligen så talades det om det som lite av privilegium att få gå dit. Eftersom rummet inte låg i direkt anslutning till Kanoten så krävdes det dels att man fick tillstånd och förtroende av fritidspersonalen att gå dit, dels att man inte var en för stor grupp på grund av det begränsade utrymmet i rummet.

En viktig del med att gå till dramarummet är att klä ut sig tillsammans med kamraterna och möjligheterna till olika typer av roller. Lisa, 8 år, berättar: ”Det är roligt att man får klä ut sig... och så kan man leka... och så ibland får man låna gubbar som man kan ha på fingrarna och leka med och så kan de titta på.... de andra på fritids.”

Samtliga barn talar om vikten av att vara ett begränsat antal i dramarummet, att få tillbringa tid där med tre eller fyra vänner och leka roller eller planera en föreställning för övriga barn på fritids så som Lisa berättade om ovan.



Bild 1: Utklädningsmaterialet i dramarummet

Mysrummet är också det frekvent återkommande i samtalen med barnen. Premisserna för det här

rummet är liknande: en positiv upplevelse av vistelsen tycks avhängig att man får spendera tiden där med ett fåtal utvalda kamrater. Även här talar barnen om de rollekar som försiggår här inne. I rummet finns lådor med leksaksmat och olika affärsartiklar – någonting som flera av barnen exemplifierar när de talar om vad de tycker är roligt i mysrummet.

5.1.2. Segelbåten

Bland de äldre barnen på Segelbåten återkommer exempel på vikten av att vara tillsammans med vänner i aktiviteterna på fritidshemmet. För pojkarna som intervjuades på den här avdelningen så var det viktigt att vara med kompisarna och då i synnerhet på fotbollsplanen eller alldeles utanför avdelningen där två bandymål ställts upp. I samtalen framkom att det var viktigt att vara flera på planen för att det skulle upplevas roligt. Andreas, 11 år, berättar om platsen där han brukar spela bandy:

Andreas: Vi brukar vara flera här

Intervjuaren: Ni brukar vara flera. Brukar ni dela upp er i lag och köra då?

Andreas: Ja... eller så kör vi match eller så kör vi pricken

Även Niklas, 9 år, förklarar att det är roligast att spela bandy eller fotboll på fritids, men det är viktigt att kamraterna är med och spelar:

Intervjuaren: Är det viktigt att kompisarna är med och spelar fotboll?

Niklas: Ja, annars blir det inte roligt.

Intervjuaren: Om inte kompisarna kan vara med, vad gör du då?

Niklas: Spelar dator.

Det här är någonting som även andra barn på Segelbåten berättar om: när inte vännerna finns tillgängliga för lek så söker de sig till datorn för att se om där finns en ledig plats och tid.



Bild 2: Ett av målen på bandyplanen utanför Segelbåten

Även bland flickorna som det samtalades med på Segelbåten så är gemenskapen central i deras aktiviteter, men fokus hamnar istället på andra platser.

Alma, 10 år, berättar om vikten av att kunna få söka lugnet i ett rum tillsammans med ett fåtal

vänner, men också om vikten av att kunna få vara ensam för att tänka, pyssla eller ägna tid åt skolarbete. Hennes favoritplats på avdelningen är vid borden där hon kan sitta ostört och pyssla, men även rummet som kallas för Lugnet är viktigt:

Alma: Ibland är det skönt att vara själv om man typ är ledsen eller något... då kan man gå in hit för då stör ingen... eller om man vill göra matteläxan i fred

Intervjuaren: Hur många sa du att ni fick vara här inne?

Alma: Jag tror det är... inte mer än tre... för det ska vara lugnt här inne... det är därför det heter lugna rummet

Intervjuaren: Det är så att man kan sitta och prata och...

Alma: Ja! Och lyssna på musik!

Att få sitta inne och pyssla på fritids är också någonting som flickorna på Segelbåten tycker är viktigt. Det är inte bara den aktivitet som samtliga av flickorna nämner i samtalen, utan det är också någonting som de gärna sysselsätter sig med tillsammans med vänner, men det är också ett bra sätt att aktivera sig när man är ensam. Flickorna berättar om hur de kan sitta i såväl Ateljen som inne i den större fritidslokalen

5.2. Det tråkiga

5.2.1. Kanoten

Under samtalen med barnen ställdes frågor om det tråkiga i anslutning till frågorna om det roliga. Om något mönster var tydligt här så var det att det var svårt för framförallt de yngre barnen att komma på saker som de upplevde som tråkiga. Vad som också framkommer tydligt är emellertid att det fokuseras mer på material eller avsaknaden av någonting – en sak, en plats eller möjligtvis en plats som inte städades tillräckligt noga. Saker som saknades var framförallt lekmaterial som fanns tillgängligt på en annan avdelning eller som barnens önskade fanns på skolan.

För Lisa var svaret på frågan om en tråkig plats på fritidshemmet självklar. Hon sprang genast bort till toaletterna och pekade på dem:

Intervjuaren: Toaletten?

Lisa: Ja!

Intervjuaren: Vad är tråkigt med den?

Lisa: För det brukar aldrig vara rent där.

/.../

Intervjuaren: Det är så att man inte vill gå in på den helt enkelt?

Lisa: Ja, om det så att den andra toaletten är upptagen så är det så att man måste ta på sig ytterskor så att man skyddar så att man inte blir smutsig

Även Erik reflekterar kring platser som han upplever som smutsiga:

Intervjuaren: Vad är det med källaren som du inte tycker om?

Erik: Det är så dammigt och smutsigt och mörkt. Sakerna är gamla.

Att ”inte få” var också någonting som barnen upplevde beklämmande. Isak, 8 år, berättar:

Intervjuaren: Är det någonting som är tråkigt på fritids annars... som du inte tycker är roligt?

Isak: Ja... för vi får inte hoppa studsatta och det tycker jag är tråkigt för de andra får det...
Intervjuaren: Det är tråkigt att inte få hoppa studsatta...
Isak Ja, när de andra får det...
Intervjuaren: Vilka är de andra?
Isak: Ehm... nollorna och så...
Intervjuaren: De som går i förskoleklassen?
Isak: Ja

Även Staffan, 8 år, talar om det som man "inte får" när han beskriver utevistelsen på fritids. Han förklarar att det är tråkigt att gå ut, men när han väl är ute så upplever han att han inte själv får bestämma vad han ska göra. Staffan berättar om cykelförrådet på skolgården och att det tråkigaste med att vara ute är "när man inte får cykla."

Även sociala aspekter gick tydligt att läsa in i hur barnen samtalar kring avsaknaden av någonting att göra på fritids när inte kamraterna är där den dagen. Vilka andra barn som är där kan också spela in på ett tydligt sätt. Jenny förklarar att det enda tråkiga på fritids är att bli retad av särskilda personer.

Material är också någonting som spelar in. Mys- och dramarummet är båda rum som för det mesta beskrivs i positiva ordalag av barnen. Erik, 8 år, tar emellertid fasta på en viktig skillnad mellan de båda rummen:

Erik: Här är mysrummet. Här är tråkigt, man ska vara lugn och så...
Intervjuaren: Du tycker inte om det?
Erik: Nej, här finns inga kläder att klä ut sig och så... bara mat och böcker...
Intervjuaren: Det är tråkiga leksaker?
Erik: Ja

5.2.2. Segelbåten

De äldre barnen på Segelbåten har en annan upplevelse av vad som är tråkigt. De här barnen talar mer om det tråkiga med att behöva vänta på samlingar eller att överhuvudtaget behöva samlas någon gång under dagen på avdelningen. Ville, 11 år, förklarar att det är tråkigt att vänta innan samlingarna börjar, men kopplar även väntandet till att vänta på en kompis eller på att få gå hem när det inte finns någon att leka med. Han resonerar på följande vis angående varför det i längden blir långtråkigt att sitta ner vid ett bord och måla eller rita:

Ville: Jag brukar börja måla, sen blir det tråkigt.
Intervjuaren: Ja, okej. Du börjar och sen blir det trist?
Ville: Ja.
Intervjuaren: Vad är det som gör att det börjar kännas tråkigt... eller var det för att du ville ut och spela?
Ville: Nej, men det är det att man ofta har ingen att vara med... eller att man eller om man ska... du vet, kanske spela spel två och två eller sådant, du vet...

Vidare berättar Ville om hur han gärna sätter sig vid datorn eller går runt och tittar på vad andra gör vid borden när han inte har någon att vara med på fritids.

Samlingarna är också ett moment som det uttrycks frustration över. Utöver att sitta och vänta på att de ska börja eller att få gå därifrån så menar Alma att det är långtråkigt att lyssna på fritidshemspersonalen. Hon tycker att de har samma saker att berätta varje dag och menar att hon

vid det här laget redan vet vad de tänker säga, men samtidigt framhåller hon att det är bra att barnen får komma till tals vid samlingarna samt komma med önskemål till personalen om vad man ska hitta på under dagen, eller om vad som ska serveras till mellanmål. Niklas har svårt att komma på en plats som han finner tråkig på fritids, men däremot beskriver han personalen som tråkig. När han vidareutvecklar det hela så tycks det först och främst röra sig om ett störningsmoment:

Intervjuaren: Varför är fröknar tråkiga?

Niklas: De är tråkiga...

Intervjuaren: Vad är det som gör att de är tråkiga?

Niklas: De säger att man ska stå... sitta ner när man äter och så...

Intervjuaren: Man ska sitta ner när man äter? Det vill du inte göra?

Niklas: Nej

Intervjuaren: Vill du gå runt när du äter?

Niklas: Ja... eller inte går runt... när jag tar maten vill jag äta den direkt...

Det visar sig att Niklas vill äta snabbt för att ta sig till fotbollsplanen för att spela med vännerna – här blir mellanmålet en väntetid.

Samtliga av flickorna har till en början svårt att tänka ut platser eller aktiviteter som de finner tråkiga på fritids. Någoting som de har gemensamt är att de talar i negativa ordalag kring toaletterna. Nadia, 9 år, motiverar varför hon ogillar toaletterna med att "... det är ju inte direkt världens finaste plats". Hanna, 10 år, tycker att det är en läskig plats eftersom "Ibland så... brukar det vara öppet där och så är det öppet här och så brukar det krypa in spindlar och det var jätte läskigt!"

Även städning och ordning på materiella ting är någoting som lyfts. Alma berättar exempelvis om sophantering utifrån källaren:

Alma: Jag vet en plats! Jag tänker inte gå ner dit... eftersom det luktar lite äckligt... där nere...

Intervjuaren: I källaren?

Alma: Ja

Intervjuaren: Har du varit där?

Alma: Ja.

Intervjuaren: När går du dit då?

Alma: Eller inte källaren... du vet där typ där alla soporna... där luktar äckligt... där vill jag helst inte gå.

5.3. Det lugna

5.3.1. Kanoten

Liksom vid samtalen om de lugna platserna på fritidshemmet framhålls här vikten av att vara tillsammans med ett fåtal vänner. Jenny talar om hur hon gärna vill vara ifred och sitta i soffan – i första hand i mysrummet, men om det är många barn där och leker frågar hon personalen om hon kan få gå till dramarummet, men hon berättar att även där ofta är upptaget. Att finna en lösning tycks också svårt:

Intervjuaren: ... finns det någon annan plats man kan gå till om man vill ha lugn och ro?

Jenny: Läger mig på soffan kanske... inne på fritids...
Intervjuaren: Inne på fritids... går det bra att ta det lugnt där?
Jenny: Inte jätte bra
Intervjuaren: Varför då?
Jenny: Alla håller på och tjatar och skriker

Även för de andra flickorna i mina samtal var mysrummet den första platsen vi gick till när vi talade om att ha en lugn och skön stund på fritids. Lisa förklarar varför mysrummet är en så lugn plats:

Lisa: För att om man känner sig dålig på skolan... så kan man få ligga här inne, det finns ju en soffa och så. Och så om man kanske vill leka lite så kanske man kan ta fram och leka lite för sig själv kanske... typ något kort... kanske kaplastavar eller så eller läsa. Ja, också får man ligga på soffan och ta det lugnt
Intervjuaren: För sig själv säger du... brukar du gå in hit när du vill vara för dig själv?
Lisa: Jag brukar inte vilja det. Jag har aldrig gjort det, men man får det.
Intervjuaren: Brukar du gå hit själv... eller brukar du gå hit med kompisar, menar jag.
Lisa: Ja, många kompisar
Intervjuaren: Vad brukar ni göra här inne?
Lisa: Vi brukar leka med låtsasmaten så brukar vi ha en kassa så säljer man maten och så som ett café eller en restaurang
Intervjuaren: Är det viktigt att det är med kompisar här inne också?
Lisa: Ja, för jag tycker inte om att leka själv så mycket.

Ellen, 8 år, har liknande tankegångar om mysrummet, men framhåller också vikten av att få vara ensam en stund:

Intervjuaren: Går du hit ensam eller vill du att någon är med?
Ellen: Då går jag nog hit ensam
Intervjuaren: Vad brukar du göra då?
Ellen: Jag brukar ligga lite i soffan.



Bild 3: Soffan i mysrummet

Pojkarna på Kanoten ger emellertid en något annorlunda, men samstämmig bild av vad lugnet på fritidshemmet innebär för dem. Istället för att tala om rum så utbrister exempelvis Isak på frågan om den lugnaste platsen på fritidshemmet: "Överallt!" Erik förklarar att han tycker att "hela fritids" är lugnt och att han kan sätta sig att läsa oavsett om det är mycket barn på avdelningen eller ej – det är emellertid viktigt att ha kompisar att läsa tillsammans med. Även Staffan tycker att det är viktigt att leka med kompisarna – han berättar om att leka med bilar och att vara ute och cykla – när han ska

ha det lugnt, men någon plats där han drar sig undan för lugn och ro verkar inte finnas:

Intervjuaren: Vilken är den lugnaste platsen på fritids? Dit du går...

Staffan: Jag går ingenstans

Intervjuaren: Ja... var går du när du vill ha det lugnt?

Staffan: Då är jag bara kvar.

5.3.2. Segelbåten

Även hos barnen på Segelbåten är mönstret att de lugnaste platserna i många fall är de samma som de roligaste. Att avdelningen har ett rum som heter Lugnet stämmer också väl överens med barnens svar – det är det här rummet som de söker sig till för att återhämta sig, vila eller ta det lugnt tillsammans med vänner. Samtliga flickor som samtalats med beskriver platsen i kontrast mot avdelningens större lokal. Hanna, 10 år, ger följande bild av rummet:

Intervjuaren: Vad är den lugnaste platsen på fritids?

Hanna: Lugnet

Intervjuaren: Vad är det som gör att det känns lugnt där inne?

Hanna: Det... det är inte så många som håller på och gapar och skriker och sånt

Intervjuaren: Är det det på andra platser?

Hanna: Ja, inne på fritids brukar det vara det... också där inne (författarens anmärkning: Lugnet) kan man typ... jag vet inte... läsa och sånt. Det kan man inte där inne (författarens anmärkning: det största rummet på avdelningen)

Till skillnad från Kanotens barn så tycks inte barnen på Segelbåten uppleva att tillgången till Lugnet är begränsad, utan det är ett rum som de aldrig upplever att de får vänta på att använda, trots att det under samtalspromenaderna ofta är barn som sitter i rummet och pratar med varandra när vi ska ta kort.



Bild 4: Lugnet

Niklas och Andreas har en något annorlunda uppfattning. Förvisso tycker de att Lugnet är den lugnaste platsen på fritids, men de är själva sällan där. Istället berättar de om fotbollsplanen och lekparken som viktiga platser för dem:

Intervjuaren: Brukar du gå in hit (författarens anmärkning: Lugnet)?

Niklas: Nej
Intervjuaren: Men var går du när du vill ha det lugnt?
Niklas: Fotbollsplanen
Intervjuaren: Brukar det vara lugnt där?
Niklas: Nej
Intervjuaren: Men när du känner att du vill ta det lugnt så går du dit?
Niklas: Mm... eller så går jag till parken
Intervjuaren: Vad gör du där?
Niklas: Gungorna [otydligt]
Intervjuaren: Du gungar?
Niklas: Ja

Niklas berättar också att han helst inte vill ha det lugnt, utan föredrar att det händer mycket.

5.4. Det stökiga

5.4.1. Kanoten

En fråga i samtalen var vad barnen upplevde som stökiga platser, även om den var tänkt som en kontrast till vad de upplevde som lugnt på fritidshemmet så föll det sig som så att många av dem även reflekterade till platser som var stökiga rent fysiskt. Barnen på Kanoten nämnde framförallt platser där städningen sköttes dåligt av barnen själva. Erik berättar:

Intervjuaren: Den stökigaste platsen på fritids...
Erik: Ja, det är... vid de i förskolan
Intervjuaren: Okej, vad är det du tycker är så stökigt här?
Erik: Ja, det är så många folk här och sen så leker de... och de städar inte efter sig.

Men även närvaron av andra barn är någonting som kan upplevas som stökigt, men då i form av exempelvis högt ljud och trängsel. Lisa tycker att det är svårt att säga en plats som är särskilt stökig, utan förklarar att det är mer beroende av hur mycket barn det är på en plats samtidigt:

Intervjuaren: Är det något särskilt rum du tänker på?
Lisa: Nej, men där det är mycket barn. Tänk om jag till exempel... om jag går in i dramarummet och så kommer det fler och frågar om de får vara med och säger jag ja, ni får komma in och så kommer det in för många barn som inte kommer överens... då blir det så, då blir det så skrikigt och alla pratar och så... då får jag ont i magen.
Intervjuaren: Är det just dramarummet så som du nämnde eller är det nåt särskilt rum som är stökigt?
Lisa: Nej, inget särskilt rum, men det det är när man är många i ett rum så när man inte kommer överens.

Det är bara Ellen bland Kanotens barn som pekar ut en särskild tidpunkt på dagen som stökig. Det är när hon och hennes klasskamrater anländer till fritids och ska sätta sig ner för att ha samling som hon tycker att det kan bli högt ljud. Det upplever hon som störande eftersom hon gärna vill lyssna på sagan som fritidspersonalen läser. På frågan om hon gör någonting då det blir högt ljud vid samlingarna berättar hon att hon, om personalen tillåter det, kan gå in i mysrummet.

Isak, som liksom de andra barnen talar i positiva ordalag om mysrummet, väljer ut det som en särskilt stökig plats på avdelningen. På frågan om vilken plats han upplever som stökig berättar han:

Isak: Att... det är verkligen mysrummet!
Intervjuaren: Ska vi gå dit?
Isak: Ja.
Intervjuaren: Vad... eh... är det som du tycker är stökigt här?
Isak: Allting
Intervjuaren: Allting
Isak: Eller nej, lådorna och så, pengarna...
Intervjuaren: Du tänker att de inte brukar städa och så barnen...
Isak: Ja... jag städar alltid

5.4.2. Segelbåten

Barnen på Segelbåten talar även de mycket om platser där det är dåligt städat eller smutsigt – de har åsikter kring hur andra barn eller städpersonalen har städat. Ett återkommande rum som förekommer i samtalen är avdelningens förråd med bland annat bollar, bandyklubbor och uteleksaker:

Andreas: Stökigaste... det är rummet där vi har alla bandyklubbor och sånt där framme...
Intervjuaren: Vad är det som du tycker är så stökigt med det?
Andreas: Man hittar inte någonting där inne.

Alma berättar att hon tycker att det är lätt att ramla när hon ska in och hämta någonting i det här förrådet, men hon har också funderingar kring hur det ska bli en finare plats:

Alma: Det är bra att ha grejer, men det borde vara typ att rockringarna hänger på en krok eller nåt... det är ju ganska... man kan ju ramla på saker [skratt]



Bild 5: Segelbåtens förråd

Liksom i samtalen med barnen på Kanoten så pratar barnen på Segelbåten också om platser där de upplever att det är högljutt och stressigt, även om barnen på Kanoten talade mer om platser där det var trängsel. Nadia, 9 år, har förvisso svårt att tänka ut en stökig plats, men bestämmer sig till sist för det större rummet inne på avdelningen där samlingarna hålls:

Intervjuaren: En stökig plats...

Nadia: Det kan vara inne i själva fritidslokalen
Intervjuaren. Hur brukar det vara där tycker du?
Nadia: Högt ljud

Hanna berättar liknande om ovanstående rum:

Hanna: Mm. Det är högt ljud... det är mycket ljud inne på fritids
Intervjuaren: Är det många som låter eller är det bara för att folk är där?
Hanna: Nej, men så om det kommer nån speciell person typ till fritids ska man alltid börja
bråka med den eller typ..
Intervjuaren: Är det andra som bråkar med varandra?
Hanna: Ja... det är många... det är jätte många som bråkar
Intervjuaren: Vad gör du då... om det är så där inne?
Hanna: Ibland går jag... ibland säger jag till en lärare om det för bråkigt eller så... ibland går
jag direkt in till Lugnet.

Niklas tycker även han att ”inne på fritids” är det stökigaste stället, men mer specifikt ”vid datorn”. Det här är också en plats som han pekar ut som en plats dit han går för att få lugn och ro, vilket stämmer väl överens med hans tidigare utsagor om att han trivs med när det händer mycket och hur han både tycker att fotbollsplanen är en plats för att ha lugn och ro samtidigt som det inte är en lugn plats.

5.5. Det fina

5.5.1. Kanoten

Även här existerar ett mönster i samtalen, nämligen att vad barnen berättar om de fina platserna smälter ihop med hur de talar om de lugna och roliga platserna på fritidshemmet. Det är ofta samma platser som förekommer. Mys- och dramarummet är återigen populärt hos barnen på Kanoten. För Isak är det viktigt med att det är fina saker i rummet. Dramarummet som han har valt ut har fina kläder att klä ut sig med: ”Mm... att man kan göra en koja. Man kan klä ut sig till en prinsessa kan man.” Även Ellen och Staffan pratar om hur saker kan bidra till att en plats upplevs som fin – exempelvis cyklar eller leksaker att leka affär med.

Erik, Lisa och Jenny väljer samtliga ut platser utanför själva fritidshemmets lokaler. De tar mig med och visar sina klassrum och matsalen. Det är överlag påtagligt i samtalen med de här barnen – de rör sig fritt bland lokalerna och för dem tycks fritids innefatta hela skolan. De inte gör någon större skillnad på fritids och skola, utan att de verka tycka att det är verksamheter som flyter ihop under hela dagen. Förvisso tycks man i hög grad utnyttja lokaler i hela skolan på den här avdelningen. Jenny tar mig med till skolbiblioteket för att visa en hylla som hon tycker är fin:

Intervjuaren: Är det något särskilt som du tycker är mysigt här?
Jenny: Ja... att man kan sitta här och läsa
Intervjuaren: Brukar du göra det på fritids?
Jenny: Mm... ibland när vi ska hämta lite böcker brukar man få sitta här och läsa



Bild 6: Skolbiblioteket

Såväl Lisa som Erik blir särskilt engagerad av den här frågan under våra promenader. Erik fotograferar det nyligen uppsatta julpyntet i matsalen och berömmar matsalspersonalen för att de alltid har fint där de ska äta. Lisa tar med mig till skolans övervåning till ett rum som hon förklarar är för barn som "behöver extra hjälp". Hon berättar på följande vis om rummet:

Lisa: För det är väldigt speciellt

Intervjuaren: Ja. Vad är det som är speciellt?

Lisa: För att man kan jobba där och det är väldigt mysigt.

Intervjuaren: Är det i ditt klassrum?

Lisa: Nej.

Intervjuaren: Men det är på övervåningen?

Lisa: Ja. Jag har aldrig varit där och jobbat för det är för de som behöver extra hjälp.

Intervjuaren: Vad är det du tycker är så fint med det rummet?

Lisa: Det är en soffa och så har de... de har inte så speciellt... det har inte som ett vanligt klassrum utan man kan sitta där och läsa en bok och så är det ljus och sköna kuddar och en soffa och sånt.

Intervjuaren: Okej

Lisa: Mycket mer mys

Intervjuaren: Ja. Ni har ju ett mysrum på fritids. Lite som det då?

Lisa: Ja. Fast det är ett klassrum. Här inne!

Intervjuaren: Ja. Här tycker du är fint, ja.

Lisa: Mm. De har en soffa och fåtöljer och en hylla med böcker och... [otydligt] soffor och sånt och så spel och sånt



Bild 7: Rum med pedagogiska resurser som Lisa beskriver som ett rum "... för de som behöver extra hjälp."

5.5.2. Segelbåten

Samtalen med Segelbåtens barn är mer fokuserade kring avdelningens egna lokaler. Precis som tidigare berör mycket Lugnet och Ateljen. Hanna berättar utförligt om de rum som hon tycker har inretts på ett fint sätt:

Intervjuaren: Vad är det som är fint på Lugnet?

Hanna: Det är typ hur de gjort, alltså hur det har ställt alla grejerna och så alltså hur placering är och vilka färger det är...

Intervjuaren: Som inredningen och så...

Hanna: Och färgen och det är också jätte fint

Intervjuaren: Vad brukar du göra när du är här?

Hanna: Jag brukar läsa böcker och ibland när jag är kall så brukar jag dra på mig filten

Fotbolls- och bandyplanen återkommer även här. Det är återigen pojkarna som talar positivt om planerna. Jag står med Ville vid fotbollsplanen när han konstaterar:

Ville: Jag tycker den är fin!

Intervjuaren: Den är fin... ja...

Ville: Jag tycker vi ska ha konstgräs på den

Intervjuaren: Ja... det är finare med grönt än asfalt, menar du?

Ville: Mm... men vi måste ha nät på målen.

Som konstaterades ovan är det någonting som de andra pojkarna på Segelbåten också uttrycker. De tycks förhållandevis samstämmiga kring att bandy- och fotbollsplanerna är de roligaste, lugnaste och finaste platserna på fritids för dem.

5.6. Det fula

5.6.1. Kanoten

Precis som med de tråkiga platserna så har barnen svårt att till en början komma på platser som de tycker är fula. I synnerhet hos Kanotens barn går det att se att de tycker att det är svårt. Några av dem konstaterar helt enkelt att de tycker att allting är fint eller att de inte alls brukar tänka att någonting är fult. Isak konstaterar kort att ”Den fulaste platsen... den finns inte”.

Erik och Lisa påpekar dock båda att de tycker att städningen är viktig. I samtalen med Erik, som synes ovan, har städningen i källaren och inne hos förskoleklassen redan varit någonting som vi diskuterat. Lisa, som även hon redan berättat om de smutsiga toaletterna, förklarar att papperskorgarna töms för sällan. På frågan om hon vet en ful plats på fritids går hon fram till en papperskorg och pekar på den:

Intervjuaren: Papperskorgen, den tycker du är ful...

Lisa: Ja... för att den stinker och det är bananflugor runt den

Intervjuaren: Återigen... du tycker inte att det städas?

Lisa: Nej

Intervjuaren: Nej... okej

Lisa: De får tömma den oftare.

5.6.2. Segelbåten

Städningen är också någonting som Segelbåtens barn framhåller, vilket framkommit ovan. Alma har redan påpekat att hon tycker att platsen där man har soporna och förrådet är stökiga platser, vilket återkommer när hon berättar om den fulaste platsen. Nadia och Ville talar även de om toaletterna, förrådet och även hallen som fula platser på grund av bristen på städning.

Hanna som redan berättat om hur hon uppskattar rum med fin inredning och fina färger ställer det hela i kontrast mot vad hon tyckte var fint och förklarar att det lilla förrummet till hallen, mellan ytter- och den inre dörren in till hallen, har fula färger

Hanna: Kanske där man ska gå in... där vid dörren, där är bara grått... det tycker inte jag är fint

Intervjuaren: Det är själva dörren... eller själva rummet...

Hanna: Det är där man går in... där är grått och tråkigt...

För Niklas och Andreas, som för det mesta talat om skolgården och att vara ute och spela fotboll och bandy, är det skolgården som är viktig även här. Andreas tycker att det är fult när vi gör vår samtalspromenad för att ”Fult är det när det är lerigt och sånt.” Niklas som tyckte att fotbollsplanen var en fin plats tycker emellertid att den omgivande skolgården är ful, men tycks även resonera att det är i brist på bättre som han är på skolgården:

Intervjuaren: Ehm... den fulaste platsen på fritids...

Niklas: Skolgården

Intervjuaren: Är skolgården ful?

Niklas: Mm

Intervjuaren: Vad är det som är fult med den?

Niklas: Asfalt

Intervjuaren: Men det är ju där ni spelar fotboll och bandy...

Niklas: Ja
Intervjuaren: Du vill spela på gräs kanske?
Niklas: Ja, inte bara det... inte såhär som bandy, det vill jag spela inne.
Intervjuaren: Var spelar ni inne då?
Niklas: Gympasalen
Intervjuaren: Går ni ofta till gympasalen?
Niklas: Mm. När vi har gympa. Inte på fritids.
Intervjuaren: Går ni aldrig dit på fritids?
Niklas: Bara på lov.

Det är ett återkommande mönster i samtalen med pojkarna på Segelbåten, att de talar om först och främst utemiljön. Inomhusmiljön vidrörs med, men det framkommer många gånger att de själva inte gärna är där, utan helst vill vara utomhus.

5.7. Det farliga

5.7.1. Kanoten

Att komma på någonting som var farligt var inte heller lätt för barnen. I synnerhet på Kanoten har barnen svårt att komma på någonting. Isak, Ellen och Staffan tycks känna sig trygga med vardagen på fritidshemmet och Isak konstaterar återigen helt kort att "Den farligaste? Jag tror inte att det finns någon..."

Gemensamt för de som kommer att tänka på farliga platser är att det är fysiska föremål i den omgivande miljön som beskrivs. Erik och Jenny berättar att de är vaksamma gentemot vassa föremål. Erik menar att bildsalen är en sådan plats som har "många vassa grejer." Lisa förklarar att lekparken, som ligger utanför skolan område, är farlig eftersom där finns många vassa bergshällar och träd att klättra i som går att ramla ner från:

Intervjuaren: Vad är det som är farligt med den här platsen?
Lisa: Om man klättrar här i trädet så kan man ramla ner och så åker man ner, nedanför berget och ramlar på en massa kvistar och sånt och då skadar man sig.
Intervjuaren: Är det någon som har skadat sig här?
Lisa: Jag vet inte, men jag kan tro det för det är jätte många som klättrar här.

5.7.2. Segelbåten

Även hos barnen på Segelbåten är lekparken en plats som upplevs farlig. Andreas och Niklas berättar att klätterställningen i lekparken är särskilt farlig medan Nadia, liksom Lisa ovan, tycker att bergshällarna där är läskiga för att man kan ramla och slå sig på dem. Ville talar också om klätterställningarna som farliga, men talar istället om en på skolgården:

Ville: Eh... farlig plats.. kanske där borta
Intervjuaren: Var?
Ville: I den här du vet, den man pratar på, den man ska klättra på
Intervjuaren: Där? Den lekställningen?
Ville: Ja. Alla brukar klättra på den.
Intervjuaren: Ja
Ville: Det har jag också gjort... fast... men jag visste inte att man skulle göra det eller inte...
Intervjuaren: Har du slagit dig på den?
Ville: Nej... jag såg en som hade skadat sig.

Alma i sin tur, liksom Erik, styr promenaden till bildsalen och visar att här finns såväl saker att skära sig på som saker att bränna sig på. Hon visar även demonstrativt upp sin hand som hon nyligen bränt på limpistolen:

Intervjuaren: Vad är det som du tycker är farligt med den här platsen?

Alma: Limpistolen!

Intervjuaren: Limpistolen. Har du bränt dig på den?

Alma: Ja, jag fick faktiskt nästan gå till vård... gå till doktorn med den här [visar upp sin omplåstrade hand]

Intervjuaren: Okej... så du fick det här på fritids?

Alma: Eh, det var på skolan då.

Gemensamt för barnen, om de kan komma att tänka på en plats som är farlig, är att de samtliga talar om platser där de kan skada sig fysiskt – antingen har de skadat sig själva eller sett andra skada sig.

5.8. Sammanfattning

Resultatdelen disponerades efter min intervjumall, men här kommer resultatet att sammanfattas för att belysa hur frågeställningarna har besvarats.

5.8.1. Möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö

Vikten av att vara tillsammans med vänner i mindre rum var någonting som gick att utläsa i transkriberingen av samtliga samtalspromenader. Särskilda rum, såsom drama- och mysrummet, pekades ut som förutsättningar för de lekar och aktiviteter som barnen önskade. Det var också genomgående hur viktigt det var att vistas med ett mindre antal vänner, om cirka 3-5 barn, för att inte upplevelsen skulle förtas av upplevelser av höga ljud och stress. Aktiviteter som man prioriterade i de här rummen var framförallt rollerkar av olika slag eller teaterföreställningar som man sedan visade upp för de andra barnen på fritidshemmet och personalen. Det här var någonting som var centralt både för en känsla av att ha roligt såväl som att ha det lugnt och vilsamt. Att en plats upplevs som fin eller estetiskt tilltalande tycks också till viss del hänga ihop med ovanstående, även om barnen här också påpekar att personalen har gjort fint på en plats genom att till exempel ställa fram julpynt. Möjligheten att få vara ensam beskrivs också som central, även om den inte tycks utnyttjas av särskilt många av barnen. Pojkarna i studien tycks också uppleva att de har utrymme för rekreation på fler ytor än flickorna.

Att pyssla var en annan viktig aktivitet för många av barnen, men beskrivs här inte som beroende av särskilda rum i samma utsträckning, utan det tycks vara en aktivitet som man är mer flexibla med var man utövar den.

Utomhusmiljön förekom också, då i synnerhet i form utav bandy- och fotbollsplanen där olika sporter och idrottslekar utövades.

5.8.2. Förhinder för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö

Det var genomgående svårt för barnen att komma på sådant som de upplevde som hinder eller i vägen för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter och rekreation. Det var även svårt att komma att tänka på farliga saker på fritidshemmet, även om några av barnen lyfte framförallt saker som fanns i bildsalen eller klätterställningarna på skolgården. Liksom nämns i avsnittet ovan var upplevelser av höga ljud och stress ofta förekommande exemplifieringar av förhinder av upplevelsen av såväl meningsfulla aktiviteter som rekreation.

Fritidshemmets personal var en annan aspekt som täcktes in av några av barnen. Upplevelsen av att få tillgång till aktiviteter eller möjligheter att använda olika rum var beroende av om man fick tillåtelse från personalen. Ett annat förhinder var avsaknaden av lekmaterial som barnen eventuellt saknade på skolan eller som fanns på en annan avdelning än den egna.

Städningen var någonting som kom att ta en stor plats i samtalen. Det kunde röra sig om att man upplevde att det var stökigt efter att kamraterna varit och lekt på en plats eller att toaletterna var så smutsiga att man inte ville använda dem.

Att vänta var någonting som beskrevs som tråkigt – om det så var på att samlingen skulle bli färdig eller för att man skulle få gå från matbordet. De dagliga rutinerna tycks här komma i vägen för upplevelse av den fria tiden att själv bestämma aktiviteter.

5.8.3. Likheter och skillnader mellan barnen på Kanoten och Segelbåten

Medan de yngre barnen i högre grad talade om inomhusmiljöer så var framförallt pojkarna på Segelbåten måna om att få vara utomhus och utöva olika sporter, men den gemensamma nämnaren var här ändå att det tycktes avhängigt att kamraterna var med. Upplevelsen av kvalitativ tid på idrottsplanerna verkar de dock inte beroende av antalet barn som vistas där samtidigt. De äldre barnen tycktes även ha fler strategier för att undvika upplevelser av att det var högt ljud, för mycket barn eller rentav för lite barn på en plats. Att få sitta vid borden och pyssla var någonting som såväl de yngre som de äldre barnen samtalande om, även om det tycks vara en aktivitet som flickorna hellre ägnade sig åt. Upplevelsen av möjlighet till lugn verkade beroende av tillgången till lokaler – de yngre barnen tycktes här uppleva ett orosmoment över tillgången till rum medan de äldre inte gjorde det. Platserna som upplevdes som lugna upplevdes oftast också som de finaste och roligaste platserna på fritidshemmet – det här var någonting genomgående hos såväl de yngre som de äldre.

I avsnittet ovan pekas det ut att det var genomgående svårt för barnen att komma på sådant som de upplevde förhindrande av deras upplevelser av meningsfulla aktiviteter och rekreation, men i synnerhet de yngre barnen fann det svårt. Även om de äldre också beskrev det så var det inte lika påtagligt i de samtalen. De äldre kunde tydligt formulera att det var tråkigt att vänta i exempelvis samlingar eller på att få gå ifrån matbordet. Någonting som de yngre och äldre barnen hade gemensamt var upplevelsen av vissa materiella ting som farliga samt att klätterställningar och träd var någonting som man kunde skada sig på.

6. Avslutande diskussion

Diskussionen är strukturerad gentemot frågeställningarna som besvarats utifrån de mönster och kontraster som framkommer i resultatdelen. Här görs en kvalitativ analys av empirin i förhållande till styrdokument, Skolinspektionen och den tidigare forskning som lyfts fram. Faircloughs (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) tredimensionella modell används också till hjälp i diskussionen för att pålysa möjliga orättvisor, maktförhållanden eller möjligheter till förändringar i den sociala praktiken på fritidshemmet, i enlighet med kritisk diskursanalys.

6.1. *Möjligheter till meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö*

Det tydligaste mönstret i empirin var barnens betoningar av att vara tillsammans med andra barn i avskilda rum, vilket stämmer väl överens med de resultat som Klerfelt och Haglund (2011) visade upp. Det här var någonting som upplevdes som såväl roligt, meningsfullt, lugnt och trivsamt. Det kan också sammanlänkas till Skolverkets undersökning *Finns fritids?* (2000) där de såg att barnen själva efterfrågar lugn och ro efter skoldagen. I samtalen med Kanotens barn var det påtagligt att de upplevde en brist på utrymmen av det här slaget. Det omtalades som ett privilegium att få tillgång till drama – eller mysrummet och fanns inte den tillgången var det acceptabelt att vistas i den större fritidslokalen. Skolinspektionen (2010) tar fasta på det som en brist i många fritidshem, att barnen ofta har svårt att dra sig undan i fritidshemmets lokaler. Här framhålls lokalernas utformning och användning som särskilt viktiga. Det här är också någonting som synliggörs i styrdokumentet (Skolverket, 2007, s.20), nämligen att lokalernas utformning är central, framförallt ur en rekreationell synvinkel.

Några av barnen beskriver också behovet av att vara ensam, sitta och läsa och samla sig. Det här stämmer väl in med styrdokumentens (Skolverket, 2007; 2011) rekreationstanke. Det tycks existera gemensamt förhandlade bilder av rum såsom drama- och mysrummet samt Lugnet. Även om inte alla barn uttryckligen söker sig dit själva för att återhämta sig så finns det en gemensam bild av de här rummen som "lugna". Bara namnet på "Lugnet" implikerar dess användande, vilket här tydliggörs i den sociala praktiken genom den diskursiva benämningen om man utgår från Fairclough (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Personalen har avsatt rum för lugn och avskildhet, i enlighet med styrdokumentet och i den sociala praktiken tydliggörs också hur barnens uppfattningar om rummen återspeglar den diskursiva praktiken.

Rollekarna tillsammans med andra barn är alltså någonting som uttyds som viktigt för barnen. Ihrskog (2011) lyfter också vikten av att barnen på fritids får möjligheter till att utbyta erfarenheter, lära av varandra och genomgå identitetsutprovning och socialisationsprocesser. Här tycks fritidshemmets sociala praktik innebära att barnen ofta vistas i större grupper, men det finns ett behov av att dra sig undan, antingen ensam eller tillsammans med några kompisar. För att reflektera utifrån den tredimensionella modellen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) kan det vara värt att reflektera kring individens upplevelser av att kunna påverka den sociala praktiken här då en tydlig maktposition tillfaller personalen gentemot barnen när det faller på dem att avgöra vilka som kan vistas var på vilka tidpunkter. Ur den diskursiva praktikens synvinkel kan det här vara värdefullt att lyfta vad Skolverket (2007) skriver: "Det behövs utrymme för aktiviteter av olika, alltifrån skapande och livlig aktiviteter i stora grupper till vila och lugna aktiviteter i mindre grupper." (s.20).

Det är värt att vidröra att det tycktes finnas en diskurs inom diskursen på Segelbåten. Pojkarnas utsagor var ofta samstämmiga med flickorna – deras beskrivningar av den sociala praktiken var högst samstämmig, men de reella strategierna annorlunda. Bandy- och fotbollsplanen upplevs såväl

som roliga och lugna platser som stökiga och oroliga. Mycket av den sociala praktiken på fritidshemmet tycks äga rum här för pojkar. För att ankyta till socialkonstruktionismen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) så är det inom den sociala kontexten på idrottsplanerna som pojkar konstruerar stora delar av sin fritid – det är här en stor del av deras identitetsutprovning och förhandlade gentemot och tillsammans med andra äger rum. Det är därför inte särskilt överaskande att de här platserna kan vara såväl de lugnaste som de mest oroliga platserna på fritidshemmet. Bland de yngre barnen går det att se liknande mönster när exempelvis Isak påtalar att mysrummet är ett lugnt rum, men samtidigt också ett stökigt sådant.

6.2. Förhinder för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter och rekreation i fritidshemmets miljö

Som påpekas i resultatet var det svårt för många av barnen att uttrycka någonting som var särskilt tråkigt med vistelsetiden på fritidshemmet. Haglund (2011) beskriver det här och en möjlig orsak, menar han, är att barnen saknar erfarenheter att jämföra sin tid på fritids med. En annan möjlig förklaring som han presenterar är att barnen är nöjda med den verksamhet som de erbjuds. Framförallt de yngre tyckte att det var svårt, vilket möjligtvis kan förklaras med att de i genomsnitt har kortare erfarenhet av att vistas på fritids än de äldre barnen. Skolinspektionen (2011) har också de funnit att många barn i deras granskning trivs på sina fritidshem.

Som kontrast till att många barn framhåller vikten av att vara tillsammans är beskrivningen av att vara ensam på fritids särskilt intressant. Finns ingen av vännerna där som man upplever gemenskap med för att strukturera och tolka vardagen med så blir det också tråkigt. Genom de här uttrycken från barnen så går det att genom Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) se det som att en stor vikt ligger i hur texten tolkas i den diskursiva praktiken för att undvika upplevelser av ensamhet och att inte ha någonting att göra. Det här blir relevant att tala om för att arbeta med den sociala biten på fritidshemmet, vilket styrdokumentet också lyfter (Skolverket 2007; 2011), men det är också rimligt att anta att den totala upplevelsen av en meningsfull fritid förtas vid upplevd ensamhet.

I barnens utsagor förekommer beskrivningar som att ”man måste fråga fröken först”. Genom de här utsagorna gestaltar sig den diskursiva praktiken, i enlighet med Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000), som att det finns en tydlig tanke med drama- och mysrummet. Liksom styrdokumentet beskriver erbjuder de möjligheter till lek, vilket barnen även förtäljer, men tydliggör också de reella begränsningar Skolinspektionen (2010) påvisat. Barnens beroendeställning gör sig också tydlig i det att de upplever att de först måste be personalen om lov. I interaktionen framkommer även hur deras roll är konstruerad gentemot personalen – det är personalen som har makten att bestämma hur och när de här rummen används. Mot bakgrund av det här ter sig inte den privilegiumkänsla som barnen beskriver särskilt märklig. Det är viktigt att framhålla att barnens egna erfarenheter tycks peka mot att det är fördelaktigt att vara ett färre antal i rummet – inom den här diskursen är det troligt att det är resultat av ömsesidiga erfarenheter som barnen har dragit av att vara flera stycken i ett litet rum. I synnerhet om man ska leka de roller som barnen talar om borde det vara mer komplicerat att konstruera en lek tillsammans med en större grupp.

Barnen uttrycker i samtalspromenaderna sällan personalens roll, annat än just som ett hinder för möjligheter. En del av den kritik som Skolverket (2006) riktat mot fritidshemmen är att barnen givits för mycket utrymme för fri lek och att det i sin tur skulle leda till en ensidig verksamhet. I förlängningen menade de på att det här skulle innebära att verksamheten inte var utvecklande för barnen. En viktig fråga att ställa sig blir då hur det relaterar sig till att Skolverket (2007) också

menar att verksamheten bör utgå från barnens intressen. Återigen blir det svårt att avgöra var tolkningsföreträdet ligger, men det blir tydligt att Skolverket inte åsyftar att verksamheten helt och hållet ska grundas på barns perspektiv, utan den måste även vara utvecklande ur ett barnperspektiv, och det blir alltså här den diskursiva praktiken konsumering och tolkning av texten kommer in (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det går förvisso att argumentera för att en förutsättning för meningsfull fritid är att den också är utvecklande.

Nyttoaspekten är någonting som framhålls av Skolverket i bland annat formuleringen att det är viktigt att personalen ”erbjuder barnen en meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid” (Skolverket, 2007, s.22), men också någonting som Skolinspektionen (2010) påpekat som en brist i många fritidshem. De menar att barnen lämnas för mycket åt sig själva och den fria leken. Barnens upplevelse av den sociala praktiken kan här tolkas som att personalen upplever att exempelvis samlingarna är ett bra tillfälle att lyfta och diskutera etiska frågor eller andra frågor rörande vardagen. I samtalet med Alma så lyfte hon att hon tyckte att det var tråkigt att personalen upprepade samma budskap vid samlingarna. Samlingarna tycks vara ett tillfälle för förhandlande och gemensamt konstruerande av barnens och personalens gemensamma tid på fritidshemmet. Johansson (2011) beskriver det här på följande vis: ”Som socialisationsmiljö innebär fritidshemmet att såväl barn som vuxna lär sig av och tar efter varandras beteenden. Det är interaktionerna som skapar och befäster den nya kunskapen.” (s.71). Ihrskog (2011) påvisade även liknande resultat, vilka jag kort redovisat för i avsnittet om tidigare forskning. Även om de här forskarna inte explicit använder sig av begrepp som diskurs i det här fallet så går det inte att blunda för likheterna. Winther Jørgensen och Phillips menar att ”Dessutom är det många som använder sig av perspektiv som har samma egenskaper som diskursanalys utan att själva definiera dem som sådana.” (2000, s.11). Det går här alltså att tolka in den diskursiva praktiken som sådan att personalen tar tillfället i akt att diskutera och framhålla nyttoaspekter. Alma lyfte dock även någonting positivt med samlingarna i att barnen bjuds in att lämna förslag och vara med och definiera tiden på på fritidshemmet genom exempelvis vilka aktiviteter som skulle utföras. Det här går att koppla till styrdokumentens (Skolverket 2007, 2011) riktlinjer kring demokratisk fostran, vilka Skolinspektionen (2010) framhåller som en svaghet hos många fritidshem.

Det går även här att hävda att den diskursiva praktiken (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) förstärker ett ojämlikt maktförhållande mellan personalen och barnen. I styrdokumentet (Skolverket 2007, 2011) råder dock inga som helst tveksamheter kring att personalen har en överordnad roll i sitt ansvar, men det framhålls också att barnen ska få vara med och påverka och att verksamheten ska se annorlunda ut utifrån barns erfarenheter och intressen. Det är här värt att väga in att det också är någonting som Skolinspektionen (2010) påpekat som en svaghet hos många fritidshem, att de inte lever upp till de här målen. Det är dock mer komplicerat än så i det här fallet. Begränsningen av lokaler kan exempelvis bero på en begränsad tillgång eller vara beroende av ekonomiska förhållanden, aspekter som enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) inte kan definieras med hjälp av kritisk diskursanalys. Tydligt är dock att personalen inte enbart har styrdokumentet att ta hänsyn till, vilket färgar av sig på först och främst den diskursiva praktiken, men även den sociala praktiken där barnen konstruerar sin verklighet. Den negativa upplevelsen tycks ibland även avhängig ”att inte få” göra någonting. Här är tänkbart att den diskursiva praktiken återigen blockerar, beroende på hur personalen konsumerat exempelvis styrdokumentet, och barnen tycks här se personalen som ett hinder i det att man till exempel inte alltid får ha cyklarna framme när man är ute eller att någon på en annan avdelning får göra någonting som man inte själv får.

I såväl samtalen om vad som är tråkigt, fult och stökigt så framkom städningen, vilket går att se genom Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Barnen talade om det antingen i form av att det upplevdes att det var dåligt städade på

toaletter och vid soptunnor eller att andra barn inte städade efter sig. Det var ett oväntat ämne i samtalspromenaderna. Vid närmare eftertanke är det naturligtvis en framträdande del av miljön som är en aspekt av den praktik barnen verkar inom. Här upplevs alltså att exempelvis smutsiga toaletter eller ett rörigt förråd kan ha en stark inverkan på den vardagliga kvaliteten. I styrdokumentet är det inte någonting som direkt vidnämns i sig, men däremot går det att läsa att skolans mål för varje elev är att de "... visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv." (Skolverket, 2011, s.12). Det skulle kunna appliceras på den här praktiken så till vida att barnen visar ett engagemang för miljön omkring sig och här upplevs stökiga platser som störande moment. I den här sociala praktiken blir det särskilt tydligt i exempelvis intervjun med Alma som reflekterar kring hur man skulle kunna städa och organisera i förrådet. Bland barnen tycks också existera ett sätt att tala om de yngre barnen som stökiga och att de ogärna städar efter sig. Att de yngre barnen skulle framstå som störande för äldre barn går också att utläsa i Skolinspektionens (2010) granskning. Det går inte heller att ignorera ett annat sätt som den diskursiva praktiken möjligtvis kan ha inverkat här då det är tänkbart att miljöaspekten är någonting som personalen förmedlar – kanske genom påminnelser om städning och ordning. Det skulle i så fall vara en del av den sociala praktik som personal och barn gemensamt konstruerat. Det är emellertid ingenting som jag med säkerhet kan uttala mig om eftersom jag inte undersökte personalens perspektiv, utan enbart barnens. En annan aspekt på stökigheten och som står som tydlig motsats till upplevelserna av lugn och vila var den om andra barns stökighet. Lisa illustrerade exempelvis med hur hon fick ont i magen när det blev för många barn och högt ljud på ett ställe. Det här var tydligt i samtalen där det talas om trängsel, höga ljud och stress som någonting som påverkade dagen på fritidshemmet negativt. På textnivå påpekar Skolinspektionen (2010) de här bristerna i många fritidshem och kan tolkas som ett tydligt hinder för möjligheter till rekreation såsom det beskrivs i styrdokumentet (Skolverket, 2007; 2011). Genom barnens berättelser kan det uttolkas en diskursiv praktik där man valt att skapa och inreda rum såsom mysrummet och Lugnet. Som sagt föreslår namnen i sig vad avsikten med rummen är – det här också någonting som barnen aktivt tycks vara med och förhandla fram i sina berättelser.

Det farliga vidrörs här endast kort. Det var en fråga som ämnade fånga in en kontrast gentemot det trygga och säkra på fritidshemmet. Det var en svår fråga att svara på för några av barnen, vilket ändå tyder på en trygghetskänsla inom den sociala praktiken. Tillsynen och tryggheten är också någonting som Skolinspektionen (2010) bedömer att det är hög fokus kring på många fritidshem, även om det inte alltid är tillfredsställande kvalitet på den. Det som ändå nämndes var framförallt platser där de riskerade att ramla och slå sig, fastna eller skära/bränna sig på olika föremål. Enstaka av barnen talade om platserna på så vis att det förelåg en risk att göra illa sig, men att de själva inte skadat sig. Det kan tolkas som att det, inom den sociala praktiken på fritidshemmet, existerade ett sätt att tala om det här platserna som att de var farliga, ofta utifrån att man hört att någon skadat sig eller att man kan tänka sig att någon skulle kunna skada sig.

6.3. Likheter och skillnader mellan barnen på Kanoten och Segelbåten

Likheterna mellan hur de yngre och äldre barnen beskrev sin vistelse på fritidshemmet var många till antalet. Möjligtvis hade de äldre barnen uttryckligen mer tydliga strategier för att dra sig undan – bland annat så beskriver de hur de går runt och tittar på vad andra barn gör eller sätter vid datorn när inte vänner finns tillgängliga. Förvisso talar de äldre och yngre om olika platser, men syftet var detsamma: att vara tillsammans, vilket är att jämföra med socialkonstruktivistisk teori (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) om hur människan gemensamt konstruerar sin verklighet. Jag ser också ett påtagligt behov att få göra det och ur en sådan synvinkel är det relevant att påpeka att meningsfull fritid på fritidshemmet är någonting centralt för hur barnen konstruerar sin identitet och finner sig själva i en social kontext.

Ett tydligt mönster i de yngre barnens diskurs var, att när vi samtalade om fina platser så tog de med mig till platser utanför fritidshemmet. Det tycktes för dem som en naturlig del av deras praktik – en upplevelse av en helhet där verksamheterna smälte samman. Det holistiska synsättet är någonting påtagligt i framförallt läroplanen (Skolverket, 2011) där samspelet mellan skola och fritidshem betonas. Barnens upplevelser av att hela skolan är en del av fritidshemmet går här att utläsa som någonting som arbetats fram inom den diskursiva praktiken bland skolans personal. Det är svårt att se att barnen inom sin sociala praktik behandlar skolan och fritidshemmet som ett om inte personalen gör så. Det här kan ställas mot Johansson och Ljusbergs (2004) studie där de ser att barnen gör tydlig skillnad på skolan och fritidshemmet. Jag ser förvisso också att de äldre barnen i min studie har lättare att skilja skolan och fritidshemmets aktivitet åt, vilket delvis kan förklara skillnaden. Kanske är det också någonting som förändras över tid – Johansson och Ljusbergs studie har några år på nacken vid det här laget. Den historiska aspekten på rekreation kan också vara värd att påminna om i det här sammanhanget, då Rohlin (2001) beskriver rekreation inom rekreationstanken som någonting som kontrasterade skoldagen gentemot vistelsen efter skoldagens slut. Ur ett modernt holistiskt perspektiv på skolans och fritidshemmets relation, såsom Haglund (2009) lyfter fram det, så blir en sådan här syn på rekreation inte särskilt samstämmig – i synnerhet inte om det kopplas ihop med skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010:800). Rohlin (2001) menar att den pedagogiska tanken förvisso har tagit vid, men det är intressant hur rekreationstanken på sätt och vis hållit sig vid liv alltså.

Någonting annat som framhölls i min undersökning, av såväl de yngre som de äldre barnen, som viktigt för att en plats skulle upplevas som fin var inredningen – färger, julpynt och möbler diskuterades bland annat. Här går att väga in miljöaspekten i läroplanen (Skolverket, 2011), vilket då kan ha inverkat på den diskursiva praktiken så som en förutsättning för rekreation och att barnen ska uppleva en trivsamt, lugn miljö. Exempelvis så förklarar såväl Lisa och Alma som Hanna betydelsen av inredningen för att uppleva en känsla av att vilja sitta och samtala, läsa eller återhämta sig. Det här sammanlänkar alltså på ett tydligt sätt inte bara med läroplanens beskrivningar av vikten av en god lärandemiljö, utan också med målen om rekreation och meningsfull fritid för fritidshemmen i exempelvis skollagen (Utbildningsdepartementet 2010:800).

I ovanstående avsnitt beskrivs hur lokalbegränsningarna kan upplevas som hinder för meningsfulla aktiviteter och det problematiseras hur det i den diskursiva praktiken förstärker ojämna maktförhållanden (jfr med Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I det här fallet kan det också vara värt att väga in att barnen på Segelbåten inte upplever lokalmässiga begränsningar i samma utsträckning som de på Kanoten. Den här avdelningen har tillgång till en större yta och barnen talar i högre grad om att vara utomhus (framförallt pojkarna), vilket påverkar barnens sociala praktik. Johansson (2011) påpekar också att barns upplevda frihet begränsas av bland annat den fysiska miljön.

I de äldre barnens diskurs gick det tydligare att urskönja förhinder för upplevelsen av meningsfulla aktiviteter, i jämförelse med de yngre barnens diskurs. Det hade lättare att påtala vad de tyckte var tråkigt inom den sociala praktiken på fritidshemmet. Resultatet visade också på, i likhet med vad ett av de yngre barnen berättade, att de tyckte det var tråkigt att inte ha någonting att göra. Framförallt visade det på att de tyckte att det var tråkigt att behöva vänta på och delta i samlingar. Dels var det väntandet som framhölls, men även att uppmaningarna från personalen upplevdes som tråkiga. Det här ligger i enlighet med vad Johansson och Ljusberg (2004) såg i sin studie, nämligen att barnen upplevde frustration inför samlingarna. Även Klerfelt och Haglund (2011) kunde i sin studie utläsa ett mönster i att barnen tyckte att det var tråkigt att vänta på fritids, även om det inte explicit berörde samlingarna.

Någonting annat som de äldre och de yngre barnen var samstämmiga i var hur stökigheten på fritidshemmet återgavs. Inom den sociala praktik de äldre barnen verkar tycks det dock som att strategierna för att undvika framförallt stress och högt ljud är mer utvecklade i och med att de drar sig undan till platser där stökigheten upplevs mindre påtaglig. En annan aspekt kan tänkas vara lokalernas utformning och möjligheter eftersom Segelbåtens barn inte tycks uppleva samma begränsningar vad gäller möjligheter att dra sig undan.

6.4. Pedagogiska implikationer

En viktig del av kritisk diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) är att beskriva exempelvis eventuella orättvisor, oenigheter och maktförhållanden. I min analys av barnens berättelser gick det att se hur central den diskursiva praktik som personalen på fritidshemmet verkar inom blir för den sociala praktiken. Ett tydligt exempel var Lisa, Alma och Hanna som alla vidrörde vikten av inredningen på fritidshemmet för upplevelsen av att det var fint eller rentav en plats som man ville vistas på. Läroplanen (Skolverket, 2011) vidrör förvisso miljö och att lokaler ska vara ändamålsenliga, men här uppstår en aspekt i medieringen mellan text och social praktik. Den diskursiva praktiken, som personalen handlar inom, behöver här tillgodogöra sig hur barnens perspektiv kan intas för att bättre säkerställa kvaliteten genom exempelvis en sådan sak som inredningen på fritidshemmet. Personalens maktförhållande gentemot barnen framkom tydligt i några barns berättelser om samlingarna och matsituationen. Det här var någonting som upplevdes som ett tvång och Niklas exemplifierade hur han ogillade att bli tillsagd i matsituationerna när han hade bråttom ut för att spela fotboll. Det här ser jag som en konsekvens av tolkningen av uppdraget: barnen ska samlas och äta mellanmål under, enligt personalen, stilsamma förhållanden. Sett ur den Faircloughs tre dimensioner (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) kan det ses som så att tolkningen av uppdraget här blir ett upphov till ett missförstånd. Genom att gå till barnets perspektiv, i ovan nämnda exempel med Niklas, är det möjligt att se och kanske rentav förebygga obehagskänslan inför tillsägelsen och bjuda in till medbestämmande och en gemensam tolkning av den sociala praktik man verkar inom. I anslutning till ovanstående blir exempelvis lokalerna på fritidshemmet också någonting att beakta. Kanotens barns beskrivningar av begränsad tillgång till rum för roller visar på en situation där upplevelsen av kvalitativ fritid blir avhängig frågor som tillgång till lokaler. För att dra mer vidsträckt paralleller så är det också lätt att se hur ekonomiska förhållanden och växande barngrupper blir ett fortsatt problem, såsom Skolverket (2000) och Skolinspektionen (2010) påpekar. Det här ser jag som reella begränsningar för den diskursiva praktiken på ett högre politiskt plan där det kan tänkas att fritidspedagoger och annan personal på fritidshem har mindre inverkan. Påverkan på den sociala praktiken blir ändock stor när det i barnens berättelser kan skönjas exempel på hur konflikter och obehagskänslor kan bli direkt sammankopplade med bristande möjligheter till avskildhet.

I inledningen uttrycktes funderingar kring fritidspedagogerna och deras framtida roll i fritidshemmet. Jag antydde vikten av pedagogisk dokumentation av verksamheten för att styrka sin särställning som fritidspedagog och hur viktigt det var att angripa sin verksamhet ur barnens perspektiv. Jag ville prova på Klerfelt och Haglunds (2011) tillvägagångssätt med förhoppningen att påvisa relevansen av ett sådant förfarande för att stärka kvaliteten i en verksamhet. I synnerhet då mina egna erfarenheter av att arbeta på fritidshem under en tid har varit att det ofta talas om barnperspektivet, men sällan om barns perspektiv. Det är någonting som jag alltså står fast vid att vi behöver bli bättre på och stöd för det har jag även funnit i framförallt Haglunds (2009, 2011) forskning som bland annat påpekar den här bristen. Det här är också någonting som jag vill arbeta vidare med inom min egen yrkespraktik.

Min erfarenhet av förfarandet har varit positiv. Nu var aldrig min ansats att utvärdera de här verksamheterna, utan att få ta del av, beskriva och analysera barnens perspektiv utifrån bland annat tidigare forskning och med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell (Fairclough, 1992 i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) – även om det, mot bakgrund av metodvalet, är omöjligt att inte röja kritiska punkter genom barnens berättelser. Jag vill dock mena att jag fått ett jakande svar också på min undran kring metodens användning – det här är ett arbetssätt som jag i allra högsta grad fann relevant. Jag kommer att ta det med mig i mitt eget yrkesutövande som ett tillvägagångssätt att säkerställa kvaliteten på fritidshemmet ur barnens perspektiv. Även om det i Skollagen (2010) aldrig påpekas att det är ur barnens perspektiv som verksamheten ska vara meningsfull och rekreationell så finner jag deras perspektiv i allra högsta grad relevant då fritidshemmet är en del av deras vardag. Metoden och tillvägagångssättet är relevant ur en didaktisk synpunkt på så vis att det är ett väl anpassat sätt att dokumentera och utvärdera verksamheten på ett fritidshem ur barnens perspektiv. Här täcks dessutom in det som uttrycks i skollagen (Utbildningsdepartementet 2010:800), nämligen att ”Fritidshemmet ska erbjuda meningsfull fritid och rekreation.” Barnens upplevelser av fritid bör, liksom Haglund påpekar (2009), vara synnerligen relevant här.

Jag ville gärna forska vidare och fördjupa mig i ämnet, men tid och förutsättningar begränsade mig på sätt som understundom gjorde det svårt att fokusera på mina ursprungliga problemformuleringar. Jag tror dock att det är ett tecken på en styrka hos tillvägagångssättet – det väcker många nya, spännande funderingar kring inte bara barns vardag på fritidshemmet, utan skolan i stort och barnens fritid i övrigt. Skolinspektionen (2010) efterlyste också i sin granskning mer forskning om kvaliteten på fritidshemmen för barnen. Vad kan här vara mer värdefullt än att försöka ta barnens perspektiv?

Någonting som jag fick avgränsa mig från tidigt var genusaspekten. Det var stundtals svårt att hålla mig borta från resonemang kring de här frågorna och det är också synligt i texten, att jag väljer att påpeka skillnader mellan flickor och pojkar här och var. Genusaspekten är absolut någonting som är värt att forska vidare på. Någonting som särskilt intresserade mig var att pojkarna i högre grad tycktes röra sig fritt i avdelningarnas lokaler och obekymrat hävdade att man upplevde lugn och ro överallt. Det var flickor som påpekade höga ljud, stress och ett större behov av att nyttja de avskilda rummen. Det är möjligt att detta är någonting särskilt förekommande inom de sociala praktikerna på de här avdelningarna, men eftersom mönstren var tydligast i framförallt de äldre barnens diskurs skulle det vara spännande att forska vidare på huruvida det faktiskt finns några sådana här skillnader. Framförallt då bland de äldre barnen på fritidshemmet som så sällan framhålls i fritidssammanhang, enligt bland annat Skolinspektionen (2010).

Utifrån de svar som erhållits på frågeställningarna så vill jag i min kommande yrkesroll medvetet arbeta med utformningen av fritidshemmets lokaler för att lyfta dess begränsningar och möjligheter. Genom min uppsats har jag upptäckt att personalen på fritidshemmen har ett maktförhållande gentemot barnen att ta ställning till och reflektera över vid utformningen av hur man använder sina lokaler och närmiljön – någonting som jag tidigare inte reflekterat närmare över.

Avslutningsvis upplever jag uppsatsens viktigaste budskap som det som så många forskare redan lyft fram (Klerfelt & Haglund, 2011; Johansson & Ljusberg, 2004; Ihrskog, 2011) nämligen hur viktig den sociala gemenskapen är i barns vardag. En konklusion måste vara att det är fundamentalt att bevara deras perspektiv i den dagliga verksamheten och gemensamt hitta vägar att hjälpa barnen i verksamheten för att hitta till vägar att utveckla och växa i de här gemenskaperna. Ett barnperspektiv bör grunda sig i barnens perspektiv. Det är någonting som jag förhoppningsvis aldrig överger i min yrkespraktik.

Referenslista

- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Licentiatuppsats. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Norstedts Juridik AB
- Fritidspedagogik.se*. Hämtat 4:e december 2011, från <http://www.fritidspedagogik.se>
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll – En problematisering av verksamheten vid >afterschool-programs> och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14:1, 22-44
- Haglund, B. (2011). Fritidshemmet – en arena för omsorg och lärande. Lärarförbundet (Red.) *Lära, leva, utvecklas – Aspekter på fritidspedagogik och lärande* (s. 25-31)
- Hippinen, A. (2011). Yrkesroll i förändring. Pihlgren, A (Red.), *Fritidshemmet* (s. 29-64). Lund: Studentlitteratur.
- Ihrskog, M. (2011). Fritidshemmet som utgångspunkt för identitetsutprovning. I Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (s.80-94). Stockholm: Liber.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, I. & Ljusberg, A-L. (2004). *Barn i fritidshem. Individ, omvärld och lärande*. Forskning nr 21. Stockholm: HLS.
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (2011). Samtalspromenader – barns berättelser om meningen med fritids. I Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 155 – 181). Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? :om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Olson, H-E. (2010). *Fri Tid eller Fritid? Fritidens idéhistoria ur ett framtidsperspektiv*. Fritidspolitiska studier 5. Täby: Fritidsvetarna och Hans-Erik Olson.
- Rekreation (2002). I *Bonniers svenska ordbok* (s.475). Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: HLS.
- Rohlin, M. (2011). Fritidspedagogik och lärande. I Pihlgren, A. (Red.), *Fritidshemmet*. (s. 115 –

141). Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen 2010:3. *Kvalitet i fritidshem*. Stockholm

Skolverket (2000). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. (Skolverkets rapport Nr 186). Stockholm: Liber.

Skolverket (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2007). *Allmänna råd och kommentarer Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Fritzes.

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

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet 2010:800. *Skollag (2010:800)*. Hämtat 11:e november 2011, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys – som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1 - Missivbrev



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Hej föräldrar!

Jag håller för närvarande på att skriva en c-uppsats på lärarprogrammet på Göteborgs universitet. Den handlar om vad barn upplever som meningsfull fritid på fritidshemmet.

I skollagen står det bl.a. att fritidshemmen ska erbjuda barn en meningsfull fritid. Jag tycker att det motiverar att undersöka, ur barns perspektiv, vad som kan vara meningsfull fritid på ett fritidshem.

För att göra den här undersökningen så behöver jag göra barnintervjuer. Intervjuerna kommer att utföras som så kallade samtalspromenader, där vi tillsammans kommer att gå runt på skolan och fotografera samt prata om vad som är roligt och mindre roligt på fritids. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Även barnen har rätt att säga nej och de har också rätt att avbryta påbörjad intervju. Samtliga namn kommer att avkodas, vilket innebär att varken barnens, pedagogers eller skolans namn kommer att kunna identifieras. Resultaten kommer att användas i min c-uppsats.

Nedan kan ni som förälder ta ställning till om ni vill att ert barn ska delta eller ej. Påskriften talong kan lämnas in på ert barns fritidsavdelning. Har ni frågor eller funderingar så tveka inte att höra av er till mig.

Jimmy Ahlberg

Mail: XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Tack på förhand!

..... Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

..... Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

.....
Ort och datum

.....
Barnets namn

.....
Vårdnadshavares underskrift

Bilaga 2 – Mall för samtalspromenader

1. Vad tycker du är roligt att göra på fritids?
2. Vilken är den roligaste platsen på fritids?
3. Vad tycker du är tråkigt på fritids?
4. Vilken är den tråkigaste platsen på fritids?
5. Vilken är den farligaste platsen på fritids?
6. Vilken är den finaste platsen på fritids?
7. Vilken är den fulaste platsen på fritids?
8. Vilken är den lugnaste platsen på fritids?
9. Vilken är den stökigaste platsen på fritids?