



Relationsarbete

Är arbetet med relationer i fritidshem hotat?

Namn Jeanette Hurtig & Therese Hilmersson

Program Grundlärarprogrammet med inriktning mot
arbete i fritidshem 180,0 hp



Uppsats/Examensarbete: Uppsats/Examensarbete: 15,0 hp

Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: VT/HT 2020
Handledare: Åsa Wahlström Smith
Examinator: Viveka Torell

Nyckelord: Fritidshem, relationer, lek, socialkonstruktivism, barnperspektiv, barns perspektiv, ledning, miljö

Sammanfattning

Vårt syfte med studien har varit att undersöka om de förändringar som skett över tid i fritidshemmet påverkar arbetet med relationer och om detta utgör ett hinder i det arbetet. Vi använde oss av kvalitativa metoder och semistrukturerade intervjuer med sju lärare i fritidshem och nio elever. Intervjuerna genomfördes på två olika skolor. En skola i storstadsmiljö och en på landsort. Empirin har analyserats utifrån en tematisk modell med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. I studien med lärare identifierade vi tre teman: *gruppstorlek, miljö och ledningens ansvar*. I resultatet kunde vi utläsa att dessa tre olika teman påverkar förutsättningarna för lärare och elever i verksamheten. Vårt resultat av elevintervjuerna synliggör tre teman: *kompisar, lekmiljö och relation till vuxen*. Eftersom det finns begränsad forskning utifrån barns perspektiv har vi utgått från detta för att ge barnen en röst. I analysdelen har vi använt oss av barnperspektivet för att kunna tolka resultatet, utifrån barnens bästa. Studien visar att eleverna har fungerande kamratrelationer, att de vuxna är snälla och hjälpsamma och att utomhusmiljön är tillfredsställande och stimulerar till olika lekar. Våra slutsatser är att eleverna känner sig nöjda utifrån de frågeställningarna som finns representerade i empirin. Lärarna som vi intervjuat, anser att förutsättningarna på fritidshemmet måste förbättras för att inte bli ett hinder i relationsarbetet.

Förord

Stora barngrupper, det kompensatoriska uppdraget, trånga lokaler, utbildad personal, skolans hierarki, ledningens ansvar, professionens status, elevassistentens uppdrag, likvärdighet, miljö, ekonomi, SKA, kommunansvar, samhällsstrukturer....

Vi skulle kunna fortsätta.

Vi har genom åren utsatts för en mängd olika förändringar på fritidshemmet, men ändå valt att utbilda oss till lärare mot arbete i fritidshem. Trots alla nedskärningar och försämringar har vi stannat kvar i yrket. Vi brinner för relationer. Vad skulle vi vara utan dessa?

Vi vill ta reda på om förändringar inom fritidshemsverksamheten kan påverka relationerna.

Vi vill tacka alla deltagare, pedagoger som elever, som ställde upp och gjorde våra intervjuer till en höjdpunkt. Utan deras deltagande hade inte denna studie varit möjlig. Vi vill även tacka vår handledare Åsa Wahlström Smith för hjälp med att hitta vår specifika fråga.

Jeanette Hurtig & Therese Hilmersson

Innehåll

Förord	3
1. Inledning	6
1.1 Historisk tillbakablick	7
1.2 Syfte	9
2. Tidigare forskning	9
2.1 Relationer	9
2.2 Fritidshemmet	11
2.3 Lek	13
2.4 Miljö	14
2.5 Ledning	16
3. Teoretiska perspektiv	17
3.1 Social konstruktionism	17
3.2 Social konstruktion	18
3.3 Dekonstruktion	18
3.4 Barnperspektiv och barns perspektiv	19
4. Metod	19
4.1 Val av metod	20
4.2 Urval	20
4.3 Genomförande	21
4.4 Analysförfarande	22
4.5 Etiska överväganden	23
4.6 Studiens kvalitet	24
5. Resultat	24
5.1 Gruppstorlek	25
5.2 Miljö	26
5.3 Ledning	28
5.4 Lek/kompisar	29
5.5 Lekmiljö	29
5.6 Relationen till vuxna	30
6. Analys och diskussion	31
7. Fritidshemmets förutsättningar för relationsarbete	37
8. Slutsatser	38
8.1 Fortsatt forskning	39
9. Referenser	40

10. Bilaga 1: Intervjuguide Lärare	44
11. Bilaga 2: Intervjuguide elever	45
12. Bilaga 3: Samtyckesformulär	47

1. Inledning

Vi ser relationsarbete som ett av de viktigaste uppdragen i fritidshemmet. Utifrån detta vill vi genom vår studie identifiera vad lärare och elever anser vara väsentligt för arbetet med relationer. Eftersom vi båda arbetat över 15 år i skola/fritidshem, har vi upplevt att det skett många förändringar över tid, vilket har påverkat förutsättningarna att bedriva relationsarbete i fritidshemmet. Barngrupperna har blivit större, lokalerna är inte anpassade för verksamheten, personaltätheten har minskat, utbildad personal, skolans hierarki och ledningens ansvar.

I Sverige idag finns 489 900 elever inskrivna på fritidshem. Vi läser att 57% av barn 6–12 år går på fritidshem, som därmed utgör en stor arena för barns relationer (Skolverket, 2019). I skollagen, kap 14, 2 § (SFS 2010:800) läser vi att fritidshemmet ska komplettera grundskolan, förskoleklassen, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och särskilda utbildningsformer som innefattas av skolplikt. Fritidshemmets syfte är att uppmuntra elevernas utveckling och lärande och erbjuda en meningsfull fritid samt tid för rekreation. Eleven ska ges möjlighet att utveckla social gemenskap och allsidiga kontakter. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn gällande eleven och elevens behov. I skollagen, § 9, (SFS 2010:800) står att huvudman ska se till att gruppstorlek, sammansättning och lämplig miljö erbjuds.

I läroplanen, Lgr 11, kap 4, läser vi att fritidshemmet ska verka för att fostra och utbilda elever till goda samhällsmedborgare. Undervisningen ska genomsyras av demokratiska processer där elevers lärande ska vara situationsstyrt, grupporienterat och bygga på elevernas upplevelser. Undervisningen ska utgå från elevernas intressen, behov och egna initiativ. Eleverna i fritidshemmet ska ges möjlighet att få pröva sin identitet i samspel med andra, utveckla sin kreativitet, kunna kommunicera, ta del av olika kulturer och mångfald. Dessutom ska de ges möjlighet att känna trygghet i grupp, utveckla kamratrelationer, känna tillit till sin egen person och inspireras till ett livslångt lärande (Skolverket, 2019).

Att vara lärare i fritidshem är ett komplext uppdrag. Lager (2015) beskriver hur fritidshemmet befinner sig i en socialpedagogisk diskurs och en utbildningsdiskurs. Hon menar att fritidshemmet befinner sig i ett spänningsfält mellan fritidshemmets tradition och skolans tradition, vilket kan medföra att lärare känner sig vilsna.

Relationsarbetet är centralt för verksamheten i fritidshemmet. Det är genom relationer man kan förstå sig själv och sin omvärld. Hammarén och Johansson, (2009 beskriver i Andishmand 2017), hur man bättre kan förstå sig själv och andra genom att vara en del av det kollektiva. (Gergen 2009 refererad Dahl 2014), beskriver relationen som ett komplext fenomen. Relationer bygger på kontakter mellan människor, dess tidigare upplevelser och erfarenheter av samspel (Nilsson 2007 refererad i Andishmand 2017). Att vara i relationer är

existentiellt. Det handlar om att känna sig trygg i ett sammanhang och att känna tillhörighet (Dahl, 2014).

Platsen har betydelse för de sociala relationerna. En plats kan ha olika betydelser för olika människor. Forskningen gör skillnad mellan "space" och "place", (Andishmand, 2017). Place, en plats, handlar inte bara om den fysiska miljön utan kan även förstås genom olika faktorer till exempel tid, relationer och sociala processer som är förknippade med platsen och hur den uppfattas av olika människor. (Giddens 1984 refererad i Andishmand 2017). Space kan förstås som det materiella på platsen.

Skolinspektionen (2010,2012), rapporterar om inomhusmiljöns faktorer som påverkar verksamheten i många fritidshem. Det upplevs stressigt, högljutt och trångt och hur detta kan påverka eleverna negativt. Ett sätt att kunna hantera stressen är att kunna dra sig undan, men detta är ofta svårt, då det saknas utrymme (Skolinspektionen, 2010). En annan svårighet kan vara att lokalerna saknar anknytning till varandra, vilket försvårar arbetet. Man ser också faran i att vistas i klassrum, då detta skolifierar fritidshemmet och därmed ignorerar fritidshemmets potentiella miljö (Boström & Augustsson i SOU 2020:34). Det blir svårt att starta längre projekt, eftersom lokalerna hela tiden måste ställas i ordning. Barngruppernas storlek, elevernas olika tider och förflyttningar mellan olika lokaler gör att lärarna ofta måste lägga mycket tid på att lösa logistik och mister mycket i sin flexibilitet, som är så viktig på fritidshemmet (Falkner & Ludvigsson, 2019).

Samtidigt som lokalerna minskar ökar elevantalet. Det har skett en ökning av antal barn med 150 000, under en tioårsperiod fram till år 2018/2019. En genomsnittlig avdelning på fritidshem läsåret 2009/10 är 36,0 elever vilket ökar till 39,2 elever läsåret 2018/19. De stora grupperna medför att man ibland inte kan genomföra vissa aktiviteter på grund av säkerhet. Vissa fritidshem har mer utevistelse som ses bero på de stora barngrupperna och dåliga lokaler. Det är svårt att upprätthålla många relationer i de stora grupperna och främst för de elever som är i behov av stöd (SOU 2020:34).

Barn får lite hjälp i det sociala relationsarbetet som är ett av fritidshemmets huvuduppdrag och många som slutat på fritids sa att det var för att de ville ha lugn och ro (SOU 2020:34). Antalet elever med neuropsykologiska diagnoser har ökat kraftigt (Socialstyrelsen, 2011). Eftersom diagnoser tilldelas mer resurser används detta som ett medel för att få mer resurser till individen. Om barngrupperna hade varit mindre och det fanns fler lärare till förfogande hade en del av dessa elever inte behövt diagnosticeras (SOU 2020:34).

1.1 Historisk tillbakablick

För att kunna förstå fritidshemmet utifrån ett historiskt perspektiv, tycker vi att det är viktigt att göra en tillbakablick. Fritidshemmet är en relativt ny arena om man jämför med skolan

och saknar därför mycket forskning. Politiska förändringar samt en globalisering medför förändringar i skola och fritidshem (Pihlgren, 2012).

Fritidshemmen sägs ha sin föregångare i arbetsstugor som fanns kopplade till folkskolan, redan på 1800-talet. Arbetsstugorna var främst till för fattiga arbetare som inte hade någon tillsyn för sina barn och för skolkande barn. Här skulle de erbjudas en social fostran genom olika slags arbete, bland annat slöjd och trädgårdsarbete (Pihlgren, 2012).

I början av 1930-talet ansågs inte längre arbetsstugorna fylla samma funktion, eftersom levnadsstandarden höjts och skolan tog hand om barnen allt längre tid.

Barnträdgårdslärarinnorna, det vill säga dagens förskollärare, var nu fram till 1960-talet ansvariga för eftermiddagshemmen. De ställer krav på en pedagogisk utbildning och den första grundutbildningen för fritidspedagoger kom till på försök i Norrköping, 1965, då bytte också eftermiddagshemmen namn till fritidshem. Fokus var nu att ge barnen rekreation och fria sysselsättningar (Pihlgren, 2012).

Mellan 1960–1980 hände mycket inom fritidshemmen, då olika reformer avlöste varandra. 1974 kom två centrala reformer SOU 1974:42 och SOU 1974:53. SOU 1974:42, *Barns fritid fritidsverksamhet för 7–12 åringar*. Detta är en omfattande utredning som handlar om förutsättningar för att bedriva fritidshemsverksamhet. Det är bland annat olika ansvarsfrågor, samarbete mellan olika aktörer, närmiljö och integration av elever med särskilda behov som tas upp. SOU 1974:53 var den så kallade *SIA utredningen, skolans inre arbete*, 1970–1974, som handlade om skolans inre arbete med bland annat skolmiljön och förbättringar för de svagpresterande eleverna.

1996 bestämde regeringen att förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen ska integreras. Detta genomfördes för att skapa en helhet i den pedagogiska verksamheten. Helhet blev ett centralt begrepp inom fritidshemsverksamheten på 2000-talet. Undervisningen i skolan vävs samman med barns aktiviteter i fritidshemmet (Rohlin refererad i Pihlgren 2012).

År 2000 kom Skolverkets rapport *Finns fritids?* Denna rapport kritiserar utvecklingen i fritidshemsverksamheten. I rapporten framgår att barngrupperna blev större och att personaltäckningen minskar, samt att fritidspedagogerna i allt större utsträckning arbetar i skolans undervisning (Rohlin refererad i Pihlgren 2012).

År 2019 kom en reviderad version av Lgr11, kap 4, där fritidshemmets syfte och centralt innehåll tydliggörs. Detta som stöd för lärare i fritidshem (Skolverket, 2019). År 2020 tillsatte regeringen en utredning, *stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*, SOU 2020:34, för att förbättra kvaliteten i landets fritidshem. I en video från Regeringskansliet, 2020, beskrivs hur uppdraget gick till Linda Eskilsson, som lämnade sitt betänkande till utbildningsministern Anna Ekström, i juni 2020. Fritidshemmet gör skoldagen komplett genom lärande, utveckling och trygghet och bör inte underskattas. Fritidshemmet har ett kompensatoriskt uppdrag, där man ska utjämna skillnader i elevers uppväxtvillkor. Kvaliteten är på många fritidshem god, men det finns brister som måste åtgärdas för att alla elever i landet ska kunna ta del av en likvärdig pedagogisk omsorg (SOU 2020:34).

Sverige idag anses ha ett perspektiv, där barns bästa sätts i förgrunden. Även globalt ser man till barns bästa, bland annat genom att FN uppmärksammat barnkonventionen. Den 1 januari 2020 blev barnkonventionen (2018:17) lag i Sverige. Lagen ska ta tillvara barns rättigheter i beslutprocesser gällande barn. Det blir ett sätt att synliggöra barns rätt i det samhälle de lever i och att vi vuxna ska se barn som rättighetsbärare (Regeringskansliet, 2020). De mest framträdande artiklarna i barnkonventionen som rör skola och fritidshem är §2 som handlar om diskriminering och kränkande behandling, §3, som berör barns bästa i olika beslut, § 6, barns rätt till överlevnad och utveckling och §12, som handlar om barns rätt att göra sin röst hörd (Unicef, u.å.)

1.2 Syfte

Vi vill undersöka om de förändringar över tid som har konstaterats i fritidsverksamheten, påverkar relationer i fritidshem. Vi har arbetat många år i yrket som lärare i fritidshem och har upplevt uppdragets förändringar.

Syftet med vår studie är att undersöka hur andra lärare i fritidshemmet upplever sin arbetssituation och om relationsarbetet på fritidshem påverkas av förändringarna. Finns förutsättningarna för att kunna uppfylla styrdokument? Vi vill också ta reda på hur barn upplever att det är, att skapa relationer i fritidshemmet.

Vår frågeställning är: Påverkar förändringarna som skett i fritidsverksamheten, vuxna och barns relationer?

2. Tidigare forskning

2.1 Relationer

I Skollagen (SFS 2010:800) står att fritidshemmet skall verka för allsidiga kontakter och gemenskap. Det betyder att det ingår i pedagogernas arbetsuppgifter att arbeta med relationer. I Skolverkets *allmänna råd för fritidshem* (2014) läser vi att pedagogiken i fritidshem bygger på relationer mellan eleverna och mellan elever och personal. Personalen skall stödja elever och bidra till elevers allmänna och sociala utveckling. För att säkerställa en god kvalitet i fritidshemmet behövs utbildad personal, för att utveckla verksamheten i enlighet med

läroplan och styrdokument (Skolverket, 2014). I Lgr 11 kap 4 beskrivs att undervisningen i fritidshemmet skall ge eleverna förutsättningar att utveckla goda kamratrelationer utifrån ett demokratiskt förhållningssätt (Skolverket, 2019).

Det är genom att ha vänner och känna gemenskap, som det sociala livet blir meningsfullt (Johansson 2007 i Dahl 2014).

Begreppet relation är komplext. I Marianne Dahls studie (2014) ses mänskliga relationer som sociala. En viktig utgångspunkt är att vi som människor befinner oss i relationer vilket betyder att det är omöjligt att kliva ur dem (Gergen 2009 refererad i Dahl 2014).

Relationerna bygger på samspel mellan olika individer och utifrån deras tidigare erfarenheter. Relationer upprätthålls genom inkludering, exkludering, makt och positionering, vilka alla är viktiga komponenter för lärande och utveckling. (Dahl, 2014). Bliding (2004) beskriver hur barn försöker strukturera sin sociala tillvaro i skolan i för att etablera gemenskap och trygghet med andra. Det gör barnen genom att etablera, bibehålla och bryta upp relationer, vilket är ständigt pågående processer i olika kontexter och olika miljöer (Bliding, 2004).

Ihrskog (2006) menar att lärare i fritidshem måste skapa förutsättningar för att stödja elevernas relationsprocesser. När man är trygg i sina relationer gynnar det identitetsutvecklingen. När barnen börjar skolan får de hjälp med att lära sig läsa, skriva och räkna. Ihrskog (2006) menar att barnen även behöver hjälp i skapandet av sociala relationer. De kan inte förväntas klara det på egen hand. Enligt Thornberg (2013) karakteriseras positiva lärare-elevrelationer av tillit, värme, stöd och närhet. Jennings & Greenberg (2009) beskriver att socialt och emotionellt kompetenta lärare kan identifiera sina egna känslor och känslomönster. De vet hur man använder sig av känslor som exempelvis entusiasm och glädje för att motivera lärandet hos andra och sig själv. De har god kännedom om sina egna känslomässiga styrkor och svagheter. Dessa lärare kan skapa betydelsefulla relationer genom en ömsesidig förståelse och genom samarbete. Vidare kan de förhandla på ett effektivt sätt när det uppstår konflikter. I relationer till elever, föräldrar och kollegor har de förståelse för att andra kan ha ett annat perspektiv än de själva.

Jonssons (2018), beskriver hur viktigt personalen tycker det är att vara förebilder för eleverna och att vägleda dem. Relationer till var och en av eleverna är viktigt för att skapa trygghet för socialt lärande. Dahl (2014) beskriver tre olika teman i sin avhandling om *fritidspedagogers handlingsrepertoar*, när det gäller att skapa relationer till eleverna i fritidshemmet. Dessa är *vara nära barn*, *övervaka barn* och *korrigera och träna barn*.

I temat att *vara nära barn* beskriver hon hur lärare samtalar med barnen. De försöker närma sig både emotionellt och fysiskt. Viktigt är att berömma, vara tillgänglig och att hålla vad man lovar. När det gäller att *övervaka barn* är det viktigt att hålla sig till det regelverk som finns för att gemenskapen ska kunna fungera. Regler kan både gynna och missgynna relationsskapande. Att *korrigera och träna barn* betyder att de vuxna behöver stötta barn då det inte fungerar i samspelet elev - elev (Dahl, 2014).

Lago & Elvstrand (2019) menar att fritidshemmet har särskilda förutsättningar för relationsarbete. Genom att fritidshemmet ska ge utrymme till barns fria tid och rekreation, ges barnen möjlighet att själva kunna styra *vem* de ska leka med och *vad* de ska leka. På så sätt är fritidshemmet viktigt i barns sociala processer. I detta friutrymme sker både inkludering och exkludering. Inkludering och exkludering görs för att skapa ordning i det sociala livet (Dahl, 2011). Lofors-Nyblom (2009) beskriver hur eleverna uppfattar andra elever och att det upptar mycket tid att skapa de positioner man själv vill ha och som accepteras i gruppen.

Det kan dock vara svårt för eleverna att förhålla sig till olika strukturella förutsättningar, till exempel att barn ”kommer och går” på fritidshemmet, samt antalet relationer de måste förhålla sig till under sin vistelsetid på fritidshemmet Lago & Elvstrand, 2019). De stora barngrupperna kan ha negativ inverkan på barnens relationsskapande sinsemellan. Dahl (2014) beskriver hur lärare i fritidshem strävar efter att bygga goda relationer med eleverna. Lärare i fritidshem framhåller i Dahls studie att ett hinder för att komma nära eleverna, är att det finns för få lärare i fritidshem i förhållande till antal elever. Vidare beskriver Dahl (2014) i sin avhandling *Fritidspedagogers handlingsrepertoar* hur de stora barngrupperna i större utsträckning skapar kaos. För att förebygga detta kaos skapas regler och rutiner som i sin tur skapar villkor för barns relationsskapande.

Lofors-Nyblom (2009) beskriver hur viktigt relationer är för barn och de värsta som kan hända är att de hamnar utanför. Enligt Corsaro i Lofors-Nyblom (2009) har barngruppen fått en allt viktigare roll i barns sociala processer då barn alltmer är skilda från familjen. Corsaro anser också att kamratrelationer är viktiga för identitetsutvecklingen. Genom att identifiera sig med kamrater formar och formas den egna identiteten i förhållande till sin omgivning (Mead 1976 i Ihrskog 2006). Kamrater och kompisar kan ses som ”signifikanta andra” och är grundläggande för att kunna skapa identitet (Ihrskog, 2006).

Fritidshemmet kan bidra till nya möten elever emellan. Eleverna har friare utrymme att välja och att delta i olika aktiviteter på fritidshemmet än i skolan. Eftersom fritidshemmet inte är lika lärarstyrkt som skolan har de också större möjlighet att kommunicera och välja olika sociala relationer (Elvstrand & Lago, 2016). I ett projekt med aktionsforskning beskriver Elvstrand & Närvänen (2014), att när eleverna berättar om sociala relationer uttrycker eleverna det i form av att för att må bra i fritidshemmet, behöver man ha vänner. Det är viktigt att man känner tillhörighet.

2.2 Fritidshemmet

Vi vill med detta avsnitt om fritidshemmet beskriva kort om fritidshemmets uppdrag, villkor och förutsättningar.

I Skollagen kap. 14 (SFS 2010:800), läser vi att fritidshemmet ska komplettera all annan utbildning, som om omfattas av skolplikt. Det ska stimulera elevernas utveckling och lärande utifrån elevernas behov, samt erbjuda meningsfull fritid och rekreation. Fritidshemmet ska främja social gemenskap och allsidiga kontakter. Erbjudande om fritidshem gäller upp till då eleven fyller 13 år. Huvudmannen ska se till att eleverna erbjuds en god miljö och att elevgruppen har en lämplig sammansättning och storlek (SFS 2010:800).

De viktigaste styrdokumenterna för fritidshemmet är skollag och läroplan Lgr11 (Skolverket, 2020). I Lgr 11, kap 4 (Skolverket, 2020), redogörs att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Skolans verksamheter ska vila på demokratisk grund och ska förmedla de mänskliga rättigheterna och de demokratiska värderingarna, som det svenska samhället vilar på (Skolverket, 2020).

I det vardagliga arbetet på fritidshemmet har huvudmannen ett givet ansvar för att kvalitetssäkra verksamheten. Detta arbete görs i ett aktivt samspel mellan lärare, elever, hemmet och det omgivande samhället (Skolverket, 2020).

Johansson (2011) beskriver bland annat John Dewey (1859–1952) som en förgrundsgestalt för fritidshemspedagogiken. Han myntade uttrycket “learning by doing” vilket innebär lära genom att göra. Dewey menade att det viktigaste för samhällets utveckling är att hela befolkningen får en god utbildning. I yrkesutövningen för lärare i fritidshem ingår bland annat vardagslärande, multimodalt lärande, identitetsutveckling, socialt samspel och organisera informella och formella miljöer för eleverna (Hippinen refererad i Pihlgren, 2012). Johansson (2011) beskriver att det är viktigt att lärare hittar en balans mellan det formella och det informella lärandet i fritidshemmet. Mycket av det informella lärandet handlar om hur man ska samspela med sin omgivning, i form av olika värden, regler och normer. För att kunna skapa en god lärandemiljö behöver eleverna känna trygghet i gruppen.

För att kunna utvecklas och för att kunna lära, är det viktigt att arbeta hälsofrämjande. I detta arbete ingår inte bara olika goda fysiska miljöer, utan även goda relationer, mellan elever, mellan lärare och mellan elever och lärare (Jacobsson refererad i Pihlgren, 2012).

I fritidshem har man inte kunnat visa något ideal vad det gäller gruppstorlek eller personaltäthet efter som de alltid måste ses i samspel med andra strukturella faktorer. Gruppstorlek ses ha en större betydelse för kvalitet än vad personaltäthet har (SOU 2020:34). Catarina Andishmand och Helene Elvstrand (2017) har fått i uppdrag i utredningen SOU 2020:34, att göra en forskningsöversikt i fritidshem gällande gruppstorlekar. Tidigare forskning i fritidshem är obefintlig vilket gjort att de tittat på forskning i skola och förskola. Fritidshem kan ses i likhet med förskola som också arbetar med akademisk pedagogik, där lek lärande och omsorg integreras. I forskning från förskolan kan man se mönster gällande de stora barngrupperna.

Andishmand (2017) beskriver hur gruppernas storlek på fritidshemmen har ökat sedan 1990 med mer än 350 000 elever. Resurserna har minskat liksom antalet fritidshem, vilket leder till att grupperna blivit större. I SOU 2020:34 (Skolverket, 2020), beskriver Peter Karlsudd, hur

de stora barngrupperna, jämte attitydförändringar, har bidragit till en ökad segregering av särskolebarn i fritidshem. I hans studie år 2011, gör han en jämförelse, av sin tidigare studie gjord år 1999. Där påtalar han, att tre segregerade fritidshem hade ökat till elva segregerade fritidshem.

Lager (2015) beskriver hur de strukturella förändringar som skett har förändrat de förväntningar som lärare och arbetslag har på fritidshem och hur de påverkar handlingsutrymmet för lärare. Enligt (Andersson 2014 refererad i Lager 2015) beskrivs inskränkningar som minskade ekonomiska resurser, större barngrupper, otydlig styrning och förändrad lokaltillgång. I forskningsöversikten i Skolverket (2010) beskrivs hur rektorerna behöver sätta sig in i det vardagliga arbetet på fritidshemmet för att kunna vara med och utveckla verksamheten och eleverna måluppfyllelse. Lager (2015) belyser att spänningar kan uppstå beroende på hur policy som text och policy som praktik tolkas i det systematiska kvalitetsarbetet.

Den sjunkande kvaliteten har gjort att regeringen vill anslå mer pengar till fritidshemmet (SOU 2020:34). Kärrby (2003) beskriver i SOU 2020:34 hur fysisk miljö, relationer, pedagogisk kompetens och ledarskap samverkar i en interaktiv process i fritidshemmet. Samverkan kan ses mellan människor och de materiella betingelserna.

2.3 Lek

Undervisningen i fritidshemmet skall ge eleverna förutsättningar att genom leken pröva sin identitet, bearbeta intryck och utveckla kreativitet. De skall också utveckla förmåga att kunna samarbeta och kommunicera (Skolverket, 2020). I de allmänna råden (Skolverket, 2014) beskrivs att leken är ett viktigt inslag i fritidshemmets verksamhet. Leken kan bidra till att skapa meningsfullhet och möjlighet att träna turtagning, samförstånd, koncentration och uthållighet. Det är väsentligt att det finns både elevinitierad lek och lek initierad av personal. I den elevinitierade leken är det viktigt att personalen har en stödjande roll (Skolverket, 2014).

Idag förstås lek som en social konstruktion, som är tätt sammanvävd med samhället i övrigt. I ett samhälle där resultat och olika slags mätningar ses som viktiga finns det ett behov att knyta lekens betydelse till kognitiva processer för att kunna rättfärdiga lekens betydelse för lärande (Öksnes, 2011).

Peter Gray (2018) förklarar i minnesföreläsningen över Brian Sutton Smith (1924–2015) hur vi vuxna kan ge förutsättningar för leken, som han kallar "the promise of play". Han önskar att vi kan ge barnen: tillåtelse, tid, plats, kompisar, tillit och frihet. Vidare beskriver han fem olika kategorier för lek. Leken ska vara *frivillig*, självinitierad och man ska vara fri att lämna när man vill. Leken i sig har *inget mål* utan kan ses som en process, där själva leken står i

fokus. Det finns alltid *regler* i lekar, även i de vilda lekarna. I leken befinner man sig i en *fantasivärld*. Det finns *ingen stress* i lek, där är man fri att misslyckas.

Peter Gray förklarar vidare om Brian Sutton Smiths (2018) teori om lek, där han beskriver hur barn kan lära av äldre barn och hur äldre barn lär sig att ta hänsyn, att hjälpa till och att visa omsorg. Lek förr skapade relationer som var djupare och utan tävlan. Peter Gray beskriver också hur barn inspireras till att leka och att de blir mer kreativa, när de leker med barn i olika åldrar. Dahl (2011) beskriver att det finns en medvetenhet gällande den hierarkiska ordning som råder i all gemenskap. Det finns en ledare som bestämmer som övriga fogar sig efter.

Enligt Öksnes (2011), håller den fria leken, där barn har kunnat vara fria, på att förstöras. De vuxna lägger sig i genom att de anser att barn ska lära genom lek, vad som anses rätt och fel.

Mikhail Bakhtin (1895–1975) var en rysk filosof och litteraturvetare, som beskriver lek utifrån ett mer lekfullt perspektiv som påminner om karnevalen. Han menar att i den karnevaliska leken behöver barn inte följa samhällets rådande normer och värden utan kan röra sig på ett lekfullt sätt i det okända. I den karnevaliska leken uppslukas barnen av aktiviteterna och leken styrs inte i någon speciell riktning (Öksnes, 2011).

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) var en tysk filosof. Han synsätt kring lek är att lek är något som bara sker. Barnen överlämnar sig helt åt leken och på så sätt är det leken som leker barnen och inte tvärtom. Leken bidrar till att tid och rum försvinner och att man lämnar den verkliga världen och dras in i lekvärlden. I leken experimenterar barnet både individuellt och i samspel med andra för att prova olika identiteter. På så sätt kan leken utgöra ett mål i sig (Öksnes, 2011).

Michael Jensen (2018) beskriver att lek inte går att förklara utifrån en enskild teori utan är komplex, där olika perspektiv utgör en pusselbit till helheten. Han beskriver bland annat det samhällliga och sociologiska perspektivet som handlar om vad leken betyder för grupper och relationer, där barn testar sin identitet och olika roller. I detta perspektiv beskriver han hur leken kan ses som en förlängning av samhällliga strukturer i form av bland annat kön, ålder och status. Leken blir en reproduktion av samhället som barnen lever i.

Leken ändrar karaktär efter *vem* som leker, *var* den leks och *när* den äger rum. Vi måste vara öppna för det som ännu inte har sagts om leken, den kommer alltid att vara mottaglig för dekonstruktion och det kommer alltid finnas nya tolkningar för den som vill utmana de konventionella och de traditionella synsätten på lek (Öksnes, 2011).

2.4 Miljö

Skollagen (SFS 2010:800) anger att huvudmannen har ett ansvar att eleverna erbjuds en god miljö för att fritidshemsverksamheten ska kunna uppfylla sitt syfte med utbildningen. God

miljö innebär bland annat trygghet, studiero och lokalernas utformning. Eleverna ska även ha tillgång till utemiljö som inspirerar till olika aktiviteter, där lek och rörelse är en stor del. På fritidshemmet ska det finnas utrymme för varierande aktiviteter, både livliga och lugna. Lokalerna ska inspirera eleverna till lärande och bryta stereotypa föreställningar, som till exempel könsmönster.

I läroplanen, Lgr 11, beskriver Skolverket (2020) att fritidshemmet ska kunna erbjuda goda lärmiljöer med variation för utveckling, omsorg och lärande. Vi läser vidare att alla som arbetar inom skolans verksamheter ska stödja eleverna för att de ska kunna ta ansvar för den kulturella, sociala och fysiska miljön (Skolverket, 2020). Personalen behöver föra en dialog med de elever som vistas där, hur de vill att lokalerna ska användas samt vilka behov som finns (Skolverket, 2014).

I *de allmänna råden* (Skolverket, 2014) beskrivs, att olika forskare har en samstämmig bild av hur lärmiljöer påverkar barns möjligheter att utvecklas. De barn som haft en stimulerande lärmiljö och kunniga, intresserade vuxna har större möjligheter att lära och utvecklas. Fritidshemmet med olika miljöer och gruppkonstellationer, kan bidra till elevernas utveckling och lärande, eftersom elever tar till sig kunskap på olika sätt.

Skapande och kök minskar i fritidshemmet. 50 procent av lärare i fritidshem uppger i en enkätstudie till Lärarförbundet att lokalerna ej är anpassade till verksamheten. Detta bekräftas också i andra studier och granskningar genomförda av Skolinspektionen (SOU 2020:34). Då skola och fritidshem delar lokaler måste utrymmena vara förskaffade på ett sådant sätt att de kan användas för olika verksamheter. Detta kan vara begränsande både vad det gäller material och utrymme (Dahl 2014, refererad i SOU 2020:34) läser vi att det råder brist på lokaler, det förekommer trängsel som kan ge hyperaktivitet, aggressivitet och ett försämrat lärande. Avsaknad av rum för vila drabbar alla barn men speciellt barnen med behov av en lugn miljö. Vi läser vidare att flexibilitet framträder som ett centralt begrepp i fritidshem, men upplevs nu som kontraproduktivt i relation till de strukturella förhållanden som finns i dag. Fritidshemsverksamhet som tidigare var uppgiftsstyrd blir idag styrd i form av tid och rum (Ludvigsson & Falkner, 2019). I Skolinspektionens rapport (2012) *Kvalitet i fritidshem*, berättar många elever och vuxna om hög ljudvolym, stress, trängsel och avsaknad av möjlighet att dra sig undan för lugn och ro. Det hänger ihop med gruppstorlek, personaltäthet och lokaler.

Miljö på fritidshem, signalerar om barnet är välkommet dit. Det beror på om material, miljö och situation är inbjudande och lockar till aktivitet. Barn konstruerar sig själva beroende på vad miljön erbjuder. Det beror också på vilket förhållningssätt personalen har till miljö. Är det barnet som påverkar miljön, eller är det miljön som påverkar barnet? Utifrån detta synsätt görs en skillnad mellan begreppen *barnet är* och *barnet blir* (Hippinen refererad i Pihlgren, 2014). För att kunna skapa en pedagogisk miljö krävs professionell kunskap om, identitetsskapande, samlärande, gruppprocesser, lek och andra didaktiska verktyg, som till exempel samtal (Hippinen refererad i Pihlgren, 2014).

Grewell & Boström (2020) i SOU 2020:34 beskriver att om fritidshemmet har en egen lokal, en egen hemvist, krävs mindre tid för planering och iordningställande av lokaler för att passa verksamheten. Detta leder till att personal kan planera långsiktigt och öka elevinflytandet. Miljön har betydelse för barns lek och relationsskapande. Utomhusmiljön och inomhusmiljön samspelar och bidrar till en bättre verklighetsanknytning. Det man lärt sig genom teori kan praktiseras i utomhusmiljön, som med hjälp av våra sinnen ger ett multimodalt och kroppsrelaterat lärande (Szczepanski & Andersson, 2015).

2.5 Ledning

Huvudmannen ansvarar för att skolans verksamhet uppfyller de nationella målen. Detta måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever, hemmen och samhället i stort. Rektorn har det övergripande ansvaret för alla skolans verksamheter. Det innebär att de ansvarar för att skolans resultat följs upp, utvärderas och utvecklas kvalitativt (Skolverket 2020). I skollagen (SFS 2010:800 § 10 kap 2), beskrivs att rektor beslutar och ansvarar, på den egna enheten, för att fördela resurser utifrån elevernas olika förutsättningar och behov.

I *de allmänna råden* (Skolverket, 2014) beskrivs rektorns pedagogiska ledarskap och att det är viktigt att de är väl förtrodda med fritidshemmets uppdrag. Detta möjliggör ett systematiskt kvalitetsarbete, för att kunna analysera och utveckla verksamheten (Skolverket, 2014). Rektorn behöver kommunicera olika mål och visioner med personalen i fritidshemmen genom ett aktivt och nära samarbete (Skolverket, 2014).

Det är viktigt att rektor och huvudman har en dialog och att större förändringar gällande barngruppens storlek och personaltäthet föregås med barnkonsekvensanalys. I fråga om resurser behöver barnkonsekvensanalys göras, då huvudman och rektor utgår från sina specifika ansvarsområden. Rektor bör i sin tur föra en dialog med personalen i fritidshemmet (Skolverket, 2014).

Det är rektors ansvar att se till att personalen får kompetensutveckling, för att kunna utföra uppdraget professionellt. För att kunna tillgodose en hållbar och långsiktig kvalitetsutveckling i verksamheten, är det viktigt att utgå från de behov som finns i det speciella fritidshemmet (Skolverket, 2014).

Lärare i fritidshem upplever ofta att de får lära upp rektorerna om fritidshemmets verksamhet. De beskriver också att rektorerna saknar kunskap om fritidshemmet och att de brister i sitt ledarskap. Otydlig ledning som inte har tillräcklig kunskap förhindrar utveckling av fritidshemsverksamheten (SOU 2020:34), (Andersson 2013).

I *de allmänna råden för fritidshemmet* (Skolverket, 2014) står att det är rektorernas ansvar att se till att eleverna har tillgång till ändamålsenliga lokaler och utemiljöer, liksom i skollagen

35§ (SFS 2010:800). Lokalerna bör ha förutsättningar att möjliggöra en varierad pedagogisk verksamhet och stödja elevers lärande och utveckling individuellt och i grupp. Utifrån de resurser som tilldelats från huvudman, bör rektorerna anpassa gruppstorlek, personaltäthet och gruppens sammansättning för att fritidshemmet ska kunna uppfylla sitt nationella verksamhetsuppdrag (Skolverket, 2014).

Andersson (2013), beskriver att fritidshemspersonalens uppdrag försvåras av de strukturella villkoren och att rektorer och ledning inte är insatta hur pedagogernas ansvar och arbetssituation ser ut. Jonsson (2018) belyser i sin studie vikten av det kollegiala samtalet med ett didaktiskt innehåll, som leds av rektor och bidrar till att implementera läroplanen i verksamheten. Det är av yttersta vikt att ledningen är delaktig för att inta personalens perspektiv på sitt arbete, vilket på sikt bidrar till elevernas utveckling och lärande (Jonsson 2018).

3. Teoretiska perspektiv

3.1 Social konstruktionism

Vi har valt att utgå från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Socialkonstruktionism innebär att människor konstruerar sin tillvaro i samspel med andra (Eriksson, 2018). Den sociala världen är skapad av människor och förmedlas av människor. 95% av vad vi vet har vi accepterat av vad andra människor berättat för oss. Det är inte som man kan tro, att vi lärt genom våra sinnen, erfarenheter eller genom vårt eget förnuft.

Enligt det socialkonstruktionistiska perspektivet består världen av fysisk miljö/natur och social miljö/kultur. Fysisk miljö är till exempel berg och floder som finns naturligt. Social miljö är kulturell, materiell och kan vara abstrakt, som normer och värden, allt konstruerat av människan (Hiebert, 2014). Själva samhället är en social konstruktion där fakta och normer kommer till genom olika handlingar, i språk och i kommunikationen mellan människor. Detta får betydelse för hur verkligheten konstrueras (Eriksson, 2018). Alexander W. Wiseman (2014) beskriver utifrån boken "*Social Construction of Reality*" av Berger & Luckmann (1966) att naturen inte skapar olika värden eller olika status, dessa är skapade av människan.

I det samhälle man lever finns det alltid ett rådande paradig. Det innebär det dominerande perspektivet som råder i samhället (Eriksson, 2018).

En konstruktion innebär inte att det inte “finns”, utan att det är något som blir till och att vi människor måste förhålla oss kritiska till de olika vedertagna sanningarna. Vi måste förstå hur dessa kommit till för att kunna dekonstruera och skapa nya sanningar (Thomassen, 2007).

Perspektivet har vi valt utifrån vår fråga om fritidshemmets förutsättningar och hur relationer som skapas i fritidshemmet, kan ses i samband med de förändringar som skett över tid, både i samhälle och i skolans verksamheter. Perspektivet lämpar sig bra eftersom relationer alltid finns i olika kontexter, vilka också är socialt konstruerade. Inom socialkonstruktionismen förekommer begrepp som: *social konstruktion* och *dekonstruktion*.

3.2 Social konstruktion

Sociala konstruktioner är produkter av kulturella och sociala processer som finns i samhället. Det kan till exempel vara normer, vanor och värden. De sociala konstruktionerna upprätthålls genom språket och det sociala samspelet mellan människor (Thornberg, 2013). Därför kan dessa processer inte ses som individuella utan som kunskap som skapas i sociala gemenskaper genom språket. Genom dessa konstruktioner formas både vår självuppfattning och hur vi uppfattar vår verklighet (Thomassen, 2007). När man säger att något är konstruerat betyder det inte att det inte finns. En konstruktion innebär inte att det inte “finns”, utan att det är något som blir till och att vi människor måste förhålla oss kritiska till de olika vedertagna sanningarna. Vi måste förstå hur dessa kommit till för att kunna dekonstruera och skapa nya sanningar (Thomassen, 2007).

3.3 Dekonstruktion

Dekonstruktion är ett begrepp myntat av filosofen Jacques Derridas (1930 - 2004), som handlar om att när något är konstruerat hade det alltid kunnat konstrueras annorlunda. Hans dekonstruktion handlar mestadels om litterära framställningar i filosofiska texter, där dekonstruktion står för ett kritiskt förhållningssätt gentemot den västerländska metafysiska tanketraditionen (Thomassen, 2007). Dekonstruktion syftar till att “bryta ner” för att kunna “bygga upp”. Att läsa en text som vi sedan skriver på nytt, ger nya möjligheter att synliggöra det vi inte sett. Vi kan se ett tidigare dolt innehåll öppnar därmed upp för det oväntade och det osedda (Thomassen, 2007). På senare tid har ordet dekonstruktion fått ett eget liv och

Derrida erkänner att det är viktigt att ordet har uppfattats på nya sätt, vilket har lett till olika strategier och varierat sätt att skriva. Han menar också att texter inte har någon slutgiltig betydelse, texten har alltid ett supplement, ett möjligt tillägg, betydelse är alltid glidande. Den är i ständig förändring. Kritiska röster finns mot Derridas teorier, eftersom man menar att de undergräver alla sanningsbegrepp och att det på så sätt är svårt att ta ställning till vad som är moraliskt rätt (Thomassen, 2007). Dekonstruktion kan ge nya lösningar med hjälp av nya perspektiv. För att kunna dekonstruera behöver man blottlägga olika slags system till exempel lagar, genom att identifiera aktörer och olika aktiviteter som tidigare konstruerats i annan tid eller i en annan kontext. På så sätt kan det som konstrueras få nya möjligheter (Eriksson, 2018).

3.4 Barnperspektiv och barns perspektiv

Vi har valt att utgå från barns perspektiv, då vi har intervjuat elever på två olika skolor. Genom att utgå från detta perspektiv, vill vi att eleverna ska kunna göra sin röst hörd. När vi senare har analyserat vårt resultat, har barns perspektiv blivit ett barnperspektiv, eftersom vi är vuxna och omöjligt kan inta ett barns perspektiv.

Barnperspektiv förklarar hur den vuxne ser på barn (Pihlgren, 2014), och att man låter barnen göra sin röst hörd (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Det kan förklaras genom den vuxnes barnsyn, vilket inom den sociologiska barnsynen innefattar två olika perspektiv hur man ser på barn. *Human becoming* och *human beings*. *Human becoming* innebär att man ser barnet som ofullkomligt och att det genom socialisation blir fullkomligt. *Human beings* däremot anses vara ett perspektiv där man ser barn som medmänniskor och medskapare av sin verklighet (Ljusberg, 2016).

Barns perspektiv innebär att barn själva, uttrycker sin verklighet utifrån sina villkor och sin verklighet (Aronsson, 2012). Vidare beskriver Aronsson (2012), hur man skulle kunna definiera de olika perspektiven utifrån barnkonventionen. Barnperspektivet ligger nära §3, som handlar om barnets bästa och barns perspektiv utifrån § 12, som handlar om barns rätt att göra sig hörd (Aronsson, 2012).

4. Metod

Denna del inleds med val av metod och redogör för urval, genomförande, analysförfarande, etiska överväganden och avslutas med studiens kvalitet.

4.1 Val av metod

De kvantitativa metoderna debatterades och kritiserades mycket på mitten av 1900-talet. Man menade att man inte kunde få en helhetsbild. Med hjälp av kvalitativa metoder kunde man förstå sammanhangen på ett helt annat sätt eftersom alla olika slags samhällsliga mekanismer kunde upptäckas. Empirin styr vilken teori man använder. Gemensamma drag när det gäller kvalitativa metoder: *forskarrollen*, där forskaren får en mer direkt bild av fenomenet.

Flexibilitet i själva forskningsprocessen, där forskaren kan anpassa sin roll till det som sker i fältarbetet; för *analysen av data*, måste man utvecklat egna analysverktyg, det finns ingen mall och när det gäller *trovärdighet* och *generaliserbarhet*, finns andra krav än kvantitativ forskning (Ahrne & Svensson 2015).

Vi har i vår studie valt att utgå från semistrukturerade intervjuer som metod. Intervjuer med barn i grupp, individuellt och gruppintervjuer med lärare i fritidshem och fältanteckningar. Kvalitativa metoder kan till exempel vara intervjuer, fältstudier och enkäter (Eriksson, 2018). Vi har gjort kvalitativa intervjuer för att få fram material om ett visst fenomen, en empiri. Vi valde intervjuer som metod för att vi ville få ett bredare urval och möjlighet att kunna anpassa frågor och förtydliga dem under intervjuens gång. När man är bunden till ett standardiserat frågeformulär har man inte möjligheten att anpassa till situationer som uppstår under intervjun. En annan fördel med intervju som metod är att intervjuaren inte bara får svar på sina frågor utan får tillgång till kroppsspråk. Denna möjlighet får man inte genom enkäter (Eriksson, 2018). Vi har genomfört intervjuerna tills vi upplevt att vi kan se ett mönster som återkommer. Vår strävan har varit att nå en mättnad, men eftersom vi har ett litet intervjuunderlag kan vi inte säga att det är representativt (Ahrne & Svensson, 2015).

4.2 Urval

Utifrån vår frågeställning valde vi att intervjua yrkesverksamma lärare/pedagoger i fritidshem. Vi kontaktade olika pedagoger ur ett bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval innebär att man väljer personer som finns tillgängliga för forskaren (Forskningsstrategier, 2020) och att vi gjorde en mindre studie samt begränsad tid för vår forskning och rådande samhällssituation med Covid-19. Vi har valt att intervjua 7 lärare i fritidshem, både utbildad personal och utbildad personal, i varierande åldrar från 34 - 63 år. De har olika erfarenheter inom fritidsverksamheten, från 7 år till 35 år, se lista nedan. De skolor vi valt, ligger i både storstadsmiljö och landsortsmiljö. Skolorna ligger i olika kommuner och har olika antal elever. Landsortsskolan har cirka 350 elever och storstadsskolan har cirka 600 elever. Vi har i denna studie valt att kalla alla pedagoger för lärare i fritidshem. På grund av konfidentialitetskravet har vi anonymiserat och gett alla fiktiva namn. Genom detta får vi ett bättre flyt i texten, än om vi hade numrerat informanterna.

Claudia, förskollärare och har arbetat på skola och fritidshem i 35 år.

Amy, fritidspedagog och har arbetat på skola och fritidshem i 34 år.

Kate, fritidspedagog och har arbetat på skola och fritidshem i 27 år.

Jasmine, fritidsledare och har arbetat på skola och fritidshem i 20 år.

Maryam, fritidsledare och har arbetat i skola och fritidshem i 20 år.

George, grundlärare i fritidshem och har arbetat i skola och fritidshem i 11 år.

Stella, grundlärare i fritidshem och har arbetat i skola och fritidshem i 7 år.

Ahrne & Svensson (2015), påtalar att det positivt att få med olika variabler som exempelvis anställningstid, ålder och kön.

Intervjuerna har genomförts på pedagogernas arbetsplatser för att de skall befinna sig i sin egen kontext. Lärarna har intervjuats individuellt utom i ett fall, då Kate och Amy intervjuades tillsammans. Gruppintervjun genomfördes på grund av lärarnas schema. Många av lärarna i fritidshem har lång arbetslivserfarenhet inom skola och fritidsverksamheten. Detta gynnar en del i vår forskning eftersom vi vill undersöka om relationsskapandet har förändrats över tid.

Vi har även intervjuat elever i grupp i årskurs 2 på båda skolorna, totalt 9 elever. 2 flickor och 7 pojkar, varav 4 av dessa 9 barn har en eller båda föräldrar med annan etnicitet. Vi har dock inte gjort något aktivt val i form av etnicitet eller kön. En fördel med att intervjua barn i grupp kan vara att öka medvetenheten hos barn, att det finns olika sätt att tänka (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Det kan vara svårt att förhålla sig till att det alltid finns en maktaspekt i förhållandet mellan barn och vuxen. Vi valde att intervjua eleverna, i deras fritidshem, med en pedagog närvarande, för att skapa trygghet. Vi berättade också inledningsvis om oss själva, för att om möjligt minska maktrelationen ännu mer (Simonsson et al., 1998).

4.3 Genomförande

I starten av processen ville vi forska om relationer på fritidshemmet. Då vi hade en alldeles för vid frågeställning, hade vi svårt att komma vidare. Med hjälp av vår handledare kunde vi testa våra frågor, men märkte att vi behövde snäva av ännu mer. Vi har båda arbetat länge i skola och fritidshem. Våra erfarenheter stod i vägen för att hitta vår specifika fråga. Var våra förgivettagna sanningar om fritidshemmet om de stora barngrupperna, den begränsade miljön och ledningens svalt intresse för fritidshemmet något som kunde färga vår studie och hur skulle vi i så fall kunna backa för att ta reda på om detta också kunde utläsas i vår studie? Vi behövde se studien i ett större perspektiv och läsa tidigare forskning om fritidshemmets verksamhet över tid. Efter en diskussion, tillsammans med vår handledare, kom vi fram till

vad vi verkligen ville undersöka. Det gjorde att våra erfarenheter kunde användas som en motor i processen istället för att de var ett hinder. Vår specifika fråga är: Är arbetet med relationer i fritidshem hotat?

Vi har valt kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Våra förberedelser bestod av att hitta våra öppna frågor för pedagoger (se bilaga 1) och för elever (se bilaga 2). Vi har även följdfrågor för att täcka in ämnesområdet. Semistrukturerade intervjuer är anpassningsbara att använda dem ger intervjuarna större möjlighet att vara följsamma. Vi eftersträvade att göra intervjuerna på plats, för att skapa en bekant, lugn och trygg miljö, vilket är fördelaktigt för båda parter (Stukat, 2005,2011). När vi bokade in intervjuerna skickade vi ut samtyckesformulär (se bilaga 3) för att kunna genomföra intervjuerna.

Intervjuerna med eleverna gjordes i grupper med 3 - 6 elever, på deras fritidshem. Vi informerade eleverna hur intervjuerna skulle gå till och frågade om vi kunde få spela in intervjuerna med I-pads, för att senare kunna transkribera. Vi informerade även om att de hade möjlighet att avbryta intervjun, när de ville och att deras namn inte kommer finnas med. En av oss genomförde intervjun den andra betraktade och förde anteckningar. Båda spelade in intervjuerna med hjälp av var sin I-pad, för att säkerställa att tekniken fungerade. Elevintervjuerna pågick ca 20 minuter.

Intervjuerna med pedagogerna gjordes individuellt utom i ett fall. Intervjuerna med pedagogerna pågick mellan 30 - 60 minuter.

Transkribering innebär att man skriver ut intervjuerna i sin helhet på så sätt umgås man med och lär känna sitt material på ett bättre sätt. En fördel med att transkribera är att man redan vid lyssnandet och skrivandet kan börja tolka materialet och skriva egna kommentarer parallellt (Ahrne & Svensson, 2015).

4.4 Analysförfarande

Vi har valt att analysera vår empiri med hjälp av den tematiska analysmodellen, som ofta används inom den kvalitativa forskningen. Modellen är flexibel och ger en teoretisk frihet samt komplexa data (Braun & Clarke, 2006). Metoden används för att identifiera, analysera och få syn på olika teman. Braun & Clarke (2006) beskriver hur analysmodellen kan delas in i 6 olika steg. Steg 1, innebär att man börjar transkribera sitt material. Vi valde att dela upp transkriberingen mellan oss, genom att skriva ut de intervjuerna man ansvarat för, i Google drive. Vi använde Google drive för att båda skulle få tillgång till allt material samtidigt. På så sätt lärde man känna materialet, redan vid transkriberingsfasen. Därefter, i steg 2, börjar man identifiera och koda av sitt material, vilket vi gjorde genom att identifiera återkommande teman. Steg 3 innebär att samla all specifika data under de olika teman som vi identifierade och på så sätt kategoriserade vi vår empiri. Vi arbetade parallellt med steg 4, som innebär att

arbeta med de olika kategorierna, och steg 5, där de olika kategorierna namnges. Vi gjorde detta genom att färgkoda alla olika kategorierna med överstrykningspenna, alla i olika färger. Här kunde vi identifiera att materialet ibland kunde hamna i flera olika kategorier och på så sätt fick fler färger. Denna process tog tid, då man hela tiden hittade nya infallsvinklar och fick syn på nya data. Steg 6 innebär att avsluta hela processen, med analys och resultat utifrån teori, frågeställning och tidigare forskning (Braun & Clarke, 2006). Vi valde att skriva resultatdelen för sig och analys och diskussion i samma del.

4.5 Etiska överväganden

Vår studie omfattas av forskningskravet (Vetenskapsrådet, 2020) vilket innebär att vi har ett eget etiskt ansvar som forskare och ett yrkesetiskt ansvar. Det innebär också att ställa väsentliga frågor, med hög kvalitet för att kunskaper och utveckling ska fördjupas och metoderna ska kunna förbättras.

Individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2020), innebär att vi som forskare ska ge deltagarna förutsättningar att skydda sin integritet. Kravet delas in i fyra olika etiska forskningskrav nedan:

Samtyckeskravet där deltagarna själva bestämmer om de ska medverka, i vårt fall där elever intervjuades gav vårdnadshavare ge sitt samtycke (se bilaga 3). De ska kunna avbryta sin medverkan när som helst under studien, vilket vi informerade om, innan vi startade intervjuerna. I sitt beslut att avbryta får det inte finnas någon påtryckning eller påverkan, eller något beroendeförhållande mellan parterna (Vetenskapsrådet, 2020).

Informationskravet, gjordes när vi som forskare informerade de berörda om vår forskning. Vi kontaktade våra informanter och berättade vad forskningen skulle syfta till, hur lång tid som forskningen skulle bedrivas, villkor för deltagarna, som att det var frivilligt att delta och att när som helst kunna avbryta sitt deltagande. Vi informerade om vem som bar ansvaret för projektet samt vilket universitet som låg bakom studien, hur den genomfördes och offentliggörs (Vetenskapsrådet, 2020).

Konfidentialitetskravet tog vi hänsyn till genom att eleverna och lärare inte namngavs, utan gavs fiktiva namn. Allt material i studien förvarades på ett sådant sätt att utomstående inte kunde komma åt informationen och materialet kommer att raderas efter studiens publikation (Vetenskapsrådet, 2020).

Nyttjandekravet innebär att all empiri som samlats in får endast användas till vår studie (Vetenskapsrådet, 2020).

4.6 Studiens kvalitet

Stukat (2005/2011) beskriver att begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet kan användas för att kunna synliggöra en studies kvalitet. Eftersom vi har valt intervjuer som den enda metoden i vår studie kan man se bristen i bredd liksom generaliserbarhet. Intervjuer ger en del av en helhet av ett fenomen (Ahrne & Svensson, 2015).

Fangen (2005 i Ahrne & Svensson, 2015) påtalar att man inte kan vara säker att lärarna gör det dom säger. För att kunna skapa en mer tillförlitlig studie tycker vi att det hade varit intressant att kunna observera både lärare och elever. Vi var tvungna att välja bort observationer på grund av tidsbrist. Validitet avser om studien mäter det man vill mäta. Utifrån resultatet av intervjuerna med våra lärare i fritidshem fick vi mycket material som var relevant för vår analys. Vi upplevde att våra frågor i intervjuguiden gav svar på det vi ville undersöka. Eftersom de flesta lärare i fritidshem vi intervjuade hade lång arbetslivserfarenhet har detta kunnat påverka resultatet. Om vi istället hade intervjuat personal med en varierad behörighet hade vi kunnat få ett annat resultat till vår analys.

Studien kvalitet i fråga om tillförlitlighet, reliabilitet, kan ifrågasättas. Lärarna beskrev att det har varit en arbetsbelastning utöver det vanliga, under en pågående pandemi, Covid -19. De fick arbeta dubbelt, både i skolan och i fritidshemmet. Vi tolkar det som att lärarna upplevde stress som ibland ledde till sjukskrivning.

5. Resultat

Vi kommer i detta avsnitt redogöra för resultatet i vår studie. Vi kommer att presentera vårt resultat från intervjuerna med lärare i fritidshem, genom olika teman som: *gruppstorlek*, *fysisk miljö* och *ledningens ansvar*. I intervjuerna med eleverna har vi identifierat vi tre teman som presenteras i resultatet: *lek/kompisar*, *lekmiljö* och *relationen till vuxna*.

5.1 Gruppstorlek

Genom den utredning, SOU 2020:34 (Skolverket,2020), som regeringen startade läser vi att gruppstorleken är en del av vad som behöver åtgärdas för att kunna uppfylla det systematiska kvalitetsarbetet som görs på fritidshem idag.

Alla de 7 lärare i fritidshem som vi har intervjuat upplever att barngrupperna på fritidshem är alldeles för stora. I storstadsskolan finns åtta fritidshemsavdelningar, där barnantalet är mellan 30 - 42 inskrivna barn per avdelning. Det arbetar två lärare i fritidshem på varje avdelning. Amy berättar att hon upplever att det händer någonting med relationer, där barnen blir fler än 25. Hon berättar att hon inte hinner prata med alla barn och relationerna blir ytliga. Hon beskriver att eleverna sinsemellan inte hinner eller orkar skapa relationer till alla i gruppen.

Amy: “(...) det är helt galet med de här grupperna de är för många helt enkelt och det är inte bara på fritids utan det är klasserna också som är överlag”.

Hon berättar att elever i behov av särskilt stöd, som har resurs i klass eller i behov av liten grupp, vistas på fritidshemmet i en stor grupp utan resurs eller möjlighet till den lilla gruppen. Elever som är i behov av särskilt stöd, får inte det i fritidshemmet. Maryam berättar hur elever som är i lite grupp under skoldagen, kommer till fritids och vistas i en miljö som inte är anpassad. Två av lärarna i fritidshem i storstadsmiljö, uttrycker att de ser en ökning av elever som är i behov av särskilt stöd.

Kate: “Ja sen kan jag väl också säga att jag har nog aldrig varit med förr om åren med så många barn med särskilda behov alltså som det är i år”.

Maryam berättar att hon upplever att det finns fler barn med problematik och att det finns mindre resurser för dessa barn.

Kate beskriver hur de andra eleverna får stå tillbaka i olika situationer i fritidshemmet. Det kan vara att en elev är utåtagerande mot de andra eleverna och hur hon då måste byta fokus till den enskilda eleven. Det gör också, som hon uttrycker det, någonting med relationen till de andra eleverna.

På landsortssskolan finns två fritidshem. Förskoleklass och årskurs 1, har 52 inskrivna elever, med 2 lärare och 2 resurser och årskurs 2 - 4 har ca 82 elever, med 2 lärare och 1 resurs. Lärarna i fritidshem upplever även här att grupperna är för stora. En av lärarna beskriver att när man har så stora grupper så måste man dela upp i mindre grupper, vilket görs efter klass. Det beror på att man slutar olika tider i skolan. Läraren berättar också att många av de äldre eleverna väljer att åka hem. De elever som har resurs i skolan är kvar på fritids och de är som tröttast när de kommer till fritids på eftermiddagarna. Det förebyggande arbetet hinns inte

med för elever som är i behov av särskilt stöd. Läraren beskriver att man inte kan både vara med de elever som är i behov av stöd och samtidigt starta en aktivitet.

Stella: (...) man kan ju inte klyva sig själv

Jasmin berättar att elever som inte gör något väsen av sig får stå tillbaka och att det är dom elever de inte hinner med. De elever som sparkar och slåss, måste de prioritera.

George berättar att under de 11 åren han har varit yrkesverksam inom fritidshem har han sett hur grupperna har vuxit i antal elever. Han tycker att det är viktigt att dela upp eleverna i mindre grupper för att de ska ge eleverna förutsättningar att finna varandra.

På den avdelning som Amy och Kate arbetar på har de valt en utomhusprofil. Det innebär att de går ut varje dag efter skoldagen slut, men att de senare på eftermiddagen vistas inne. Under loven är det meningen att de elever som går på denna avdelning ska kunna vara inne del av dag. Amy och Kate berättar att utomhusprofilen inte är vald utifrån att de alltid ska vara ute, det ska finnas lokaler tillgängliga till exempel vid lovomsorg. Nu har denna utomhusprofil blivit en logistisk fråga, eftersom de är alldeles för många elever på det enda rummet, som finns tillgängligt. De tillfällen då de vistas inne, upplever Amy att det är svårt att skapa relationer bland så många barn och att det finns svårigheter att eleverna ska kunna dela upp sig i mindre grupper och utveckla djupare relationer. De relationer de skapar blir ofta flyktiga och ytliga. Stella berättar att hon ofta intar ett helikopterperspektiv för att kunna observera gruppen i fritidshemmet. Hon känner en frustration över att inte kunna starta en aktivitet och känna att hon kan vara i den till 100%.

5.2 Miljö

Kontexten, i form av den fysiska miljön, har en stor betydelse för hur vi människor mår. Så även i fritidshemmet. Detta kan också påverka hur elever får förutsättningar i relationsskapande. På båda skolorna i vår studie upplever pedagogerna att det inte finns ändamålsenliga lokaler till fritidshemsverksamheten. De som har arbetet under en längre tid har kunnat se de försämringar som skett över tid och hur fritidshemmet har flyttat mer eller mindre in i klassrumslokaler. Amy beskriver sin syn på hur det har förändrats. Tidigare var fritidshemmen anpassade efter verksamhet och alla fritidshem hade kuddrum, mysrum, rörelserum och läsrum. Det fanns kök där man kunde baka och ha hemkunskap. Hon beskriver att detta försvann när SIA kom.

Kate: (...) FAN TA SIA!

Amy berättar om fritids och vad som hände med lokalerna, när fritids flyttade in i skolan. Hon anser att fritids fick anpassa sig efter skolans ramar. Hon uttrycker att det var meningen

att fritids skulle påverka skolan positivt, men att det kan se väldigt olika ut på olika skolor. Ibland upplevde hon att skola och fritids var på samma nivå och ibland måste fritids anpassa sig alltmer efter skolan. Hon upplever att fritids "backat".

Amy beskriver sin fysiska miljö inomhus, som gammal, sliten och ostädad: "(...) sen är det inte renoverat sen Jesus gick i sandaler så det är ju slitet och smutsigt". De har faktiskt inte varit inne och städad på 25 år i vissa rum här och det är ändå inte städad och vi är här nu. Sant. Det är sant".

Hon beskriver att fritidshemmet har tillgång till ett enda rum för 36 elever och en toalett. Amy säger också att de ska få tillgång till ett rum till, men att det fortfarande inte går att vistas där på grund av att det står andra saker som ska flyttas bort och att det inte ännu är städad.

Claudia uttrycker att det saknar till exempel vatten i lokalerna och att det blir svårt att ha skapande med en stor grupp. Det finns inte plats för att kunna ha materialet framme. Claudia jämförde med en tidigare arbetsplats, då det fanns gott om utrymme och de kunde skapa olika slags miljöer, som till exempel kuddrum, affär med mera. Hon upplevde alltid att det då fanns gott om utrymme.

Lärarna i fritidshem på landsortsskolan beskriver sin inomhusmiljö på liknande sätt som storstadsskolan. Jasmine berättar om sin inomhusmiljö på fritidshemmet. Hon anser att ett klassrum inte är ett fritidsrum. Pedagogerna ska ha möjlighet att kunna sitta i en soffa och läsa för ett barn. Hon beskriver att barnen är trötta när de kommer till fritidshemmet och att barnen inte ska ha krav på sig. Hon tycker att barnen ska ha en fritidshemsmiljö och att fritids inte bara ska bli förvaring. Jasmine gör en jämförelse med en skola hon arbetat på tidigare. Där hade fritidsverksamheten tillgång till baracker som blev över. Dessa utformades till fritidshem. De hade två olika lekhallar och ett kök. Hon beskriver hur en klass i årskurs 3 påverkas av den nya miljön och ville vara kvar, trots att deras föräldrar ville att de ska sluta. Hon berättar att de kunde anpassa verksamheten till de stora eleverna och att det blev en helt annan verksamhet.

Jasmine: "På våren i fyran kom föräldrar in till oss och sa att vi vill att dom ska sluta nu, men dom vill inte sluta på fritids".

Maryam, på storstadsskolan beskriver att utemiljön på är fantastisk, med både natur och i närmiljön finns flertalet lekplatser, som används flera gånger i veckan. På grund av platsbrist berättar läraren att de också använder sig av utemiljön. På landsortsskolan berättar lärarna inte om sin utomhusmiljö. Stella uttryckte att det är svårt att åka iväg på utflykter, eftersom hon inte känner sig trygg med kollegor och att barngruppen är för stor. Hon önskade att det fanns möjlighet att åka på utflykter för att få en variation av lärmiljöer. På landsortsskolan används idrottshallen ofta för att komplettera inom- och utomhusmiljön. En pedagog beskriver, att när de är i idrottshallen, delar eleverna upp sig i mindre grupper och hittar olika platser att leka på.

5.3 Ledning

När det handlar om ledningens ansvar ser vi i olika delar i intervju svaren. Dessa delar är kompetens, delaktighet och resurser.

Kring kompetens beskriver Amy att ledningen har svårt för att ta i konflikter både med personal och föräldrar. Detta tar sig uttryck att ledningen backar gällande beslut och att man har svårt att stötta sin personal på grund av bristande kunskap om fritidshem.

Amy berättar att det alltid handlar om pengar. Resurser satsas på skolan och fritids får stryka på foten. Amy beskriver att på många skolor saknas utbildad fritidspersonal och att det är svårt att få utbildad personal att stanna kvar och svårigheterna som blir med många tillfälliga vikarier. Stella berättar om en hög personalomsättning. Hon redogör för att vikarierna tidigare var gammal personal, som nu har försvunnit på grund av Covid-19 och beroende på den höga personalomsättningen. Den personalen ville inte vikariera längre eftersom ny personal skapar ny verksamhet vilket de inte känner sig trygga med. Stella vet inte vad som förväntas av vikarier längre och tycker att det blir problematiskt när läroplan och uppdrag samt medicinskt ansvar ska utföras av vikarier. Hon uttrycker att det blir "barnvakt".

De lärare vi intervjuat på storstadsskolan känner sig åsidosatta och att verksamheten har en underordnad roll jämfört med skolan. Amy berättar att arbetsbelastningen var alldeles för stor under pandemin, Covid 19 och lyfte detta med ledningen, men fick inget gehör, vilket några gånger ledde till sjukskrivning. Amy berättade att lärarna i fritidshem arbetade både som lärarvikarie under skoldagen och fortsatte sedan arbeta på fritidshemmet. Planeringstiden för fritidshem försvann helt och sen februari har det bara gått neråt vad det gäller olika förutsättningar och mycket besparingar. Hon berättar att mellanmålet drogs in för personalen på fritidshemmen, för att spara pengar. Hon uttrycker det som att sila mygg och svälja elefanter.

När vi frågar om det finns några förändringar över tid, som läraren tycker är positiva eller negativa beskriver Maryam att eftersom det är ekonomin som styr är det svårt att få resurser och som Maryam uttrycker det "rätt resurser". Vikarier är oftast oerfarna ungdomar som inte har någon pedagogisk utbildning.

På landsortsskolan får vi en nyanserad bild av ledningen. Skolan har under det senaste året fått en ny rektor. Stella som har arbetat på skolan i 3,5 år berättar att ledningen har förändrats genom många rektorsbyten och att hon är inne på tredje eller fjärde. George och Jasmine, berättar att ledningen lyssnar, deltar och intresserar sig för fritidshemsverksamheten, även om rektorn inte har arbetat med de yngre åldrarna tidigare. George berättar att de har fått en bättre ledning och att ledningen deltar i planering och på fritidsmöten. Han märker också att personalen mår bättre, vilket smittar av sig på barngrupperna.

Jasmine rangordnar skolans personal; rektor, lärare, köket och fritidspedagogerna. Hon anser att för att höja statusen måste ledningen säga att fritidshemmet är på samma nivå som skolan. Hon säger också att pedagogerna har ett ansvar att visa vad man gör på fritidshemmet.

5.4 Lek/kompisar

Vi inledde vår gruppintervju med elever med att fråga dem vad de tänkte om kompisar. Maxi uttrycker att det är den främsta anledningen till att han går på fritids är att han har kompisar där.

“(…) annars skulle inte riktigt jag vilja komma”.

Eleverna uttrycker det väldigt enkelt och rakt på sak, när vi frågade hur man blir kompisar. Det kan vara att man börjar med att säga hej, eller att man gillar samma saker.

Maxi: “Man leker med den en stund å se helt plötsligt blir man kompisar”.

Eleverna på båda skolorna berättar att de har ganska många kompisar och att de har favoritkompisar. När vi frågar hur de vet att det är en favoritkompis, svarar eleverna att de är dem man leker med mest och oftast gillar man samma saker. Eleverna beskriver att de ibland väljer lek efter vilka kompisar de vill leka med och ibland väljer de efter den aktivitet de vill delta i.

När vi frågar vem som bestämmer i leken tycker några elever att det är bra om alla får bestämma ibland. Maxi berättar om det ska vara någon som ska vara “chef”, ska kompisen ha speciella förmågor för att kunna inta den positionen. Han beskriver att när man gör vattenledningar är det bra att någon är chef. Han tycker att det är bäst om det är den väldigt smarta är chef, eftersom man inte vet om idén är bra.

5.5 Lekmiljö

I intervjuerna med eleverna när vi frågar om miljön får leken en framträdande roll.

När vi frågar om det alltid finns bra ställen att leka på beskriver eleverna mest sin utomhusmiljö, på båda skolorna, även om de säger att det är roligt både inne och ute.

Ville har en egen strategi om det inte finns något roligt ställe att vara på. Då säger han att om alla ställen är tråkiga får man använda sin fantasi.

På landsortskolan pratar eleverna om fotboll, sandlådan och kullen. Sandlådan var i fokus under intervjun och Maxi pratade om hur man kunde göra vattenledningar i den. Ville säger att det är kul att leka i sandlådan eftersom man kan nästan bygga vad man vill.

När eleverna beskriver olika lekar berättar de om rörelselekar, konstruktionslekar, regellekar, och rollekar. Under skoldagen upplever eleverna att de ibland inte hinner avsluta leken på rasterna. Eskil berättar om att det kan vara svårt att avsluta om man till exempel har byggt en koja och fröken visslar in. Då vill man bygga klart. Han säger att det är tragiskt att man inte får bygga klart.

Oscar berättar däremot att det finns lekar som inte tar slut. Han beskriver det som ett kretslopp. Eskil håller med och säger att det fortsätter från en dag till en annan.

De berättade att det finns mer tid till lek på fritids och att de hinner leka klart och att man kan lära sig olika saker i leken.

Hjalmar: "Ja, man lär sig och bli bättre vän".

Eskil: "Man till exempel kör jage så blir man bättre på att springa och om man leker kurragömma så blir man bättre på att se".

När vi frågar om miljön, berättade eleverna på storstadsskolan, om sin skolgård som har både asfalt och natur. Där finns bland annat klätterställning, träd, asfalt, king-out plan och ett berg. Oscar tycker att skolgården är väldigt bra eftersom det finns ett berg och att man på så sätt kan få en känsla av skog. Eskil tycker att klätterställningen är bra eftersom det är lite som att klättra i träd, man tränar lite där. Han berättade även om rollekar med inspiration från den digitala världen som omsätts i utemiljön.

5.6 Relationen till vuxna

I frågorna rörande relationen till vuxna, fick vi begränsade data. Eleverna berättade att de kan prata med de vuxna och att de hjälper till och stöttar på olika sätt. De beskriver att de får hjälp om det blir bråk, när någon blir ledsen, när man inte har någon att leka med eller behöver hjälp med att komma in i en lek. De uttrycker att fröknarna är snälla och trevliga.

När vi frågade om fröknarna är med och leker, säger barnen att de leker tillsammans ibland. De tycker att de vuxna deltar lagom mycket i lekarna.

Eleverna upplevde att de får bestämma tillräckligt mycket på fritidshemmet och att det är positivt att vuxna bestämmer kring vissa saker, som när de bakar eller när de ska äta mellanmål.

6. Analys och diskussion

I denna del kommer vi att analysera och diskutera resultatet av vår studie i två delar. Del ett utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, där vi har intervjuat lärare i fritidshem. I del två behandlar vi det resultat vi fått från elever utifrån ett barnperspektiv samt barns perspektiv. Vi kommer att avsluta diskussionsdelen med att belysa studiens betydelse genom hur olika förändringar påverkar fritidshemmets uppdrag, profession samt förslag till fortsatt forskning.

Del 1.

Gruppstorlek.

I vår studie beskriver de lärare i fritidshem vi intervjuat att det är stora barngrupper på fritidshemmet, vilket också framgår av SOU 2020:34 (Skolverket, 2020). De stora barngrupperna påverkar pedagogernas arbete med relationer i fritidshem. För att skapa goda relationer behövs tillgång till vuxna, omsorg och tid. Flera lärare i fritidshem vi intervjuat uttrycker att det är svårt att knyta relationer till alla elever på grund av storleken på barngruppen. De relationer man skapar till barnen och barnen sinsemellan skapar, blir väldigt ytliga. Två lärare nämner att eleverna inte kan namnen på varandra i fritidshemmet och att det blir för många även för eleverna. Vårt resultat överensstämmer med Andersson (2013) som påvisar hur fritidspedagoger uttrycker att de inte räcker till och på så sätt hur svårt det är att arbeta relationsrelaterat. Även Andishmand & Elvstrand (2020) i SOU 2020:34, uttrycker att personal i fritidshem inte kan fokusera på individen och de stora grupperna utgör en svårighet i skapandet i de djupa relationerna med eleverna. De beskriver också att det är främst de yngre eleverna och elever i behov av stöd, som påverkas av gruppstorleken när det gäller att få sina rättigheter tillgodosedda.

I vår empiri ser vi att många lärare i fritidshem tycker det är svårt att kunna se varje individ och skapa goda relationer. Många strukturella förutsättningar påverkar det sociala relationsskapandet i fritidshem. När vi analyserat vårt resultat får vi syn på att lärarna vi intervjuat upplever att relationsskapande sker på fritidshemmet, men att det finns många begränsningar. De beskriver bland annat hur svårt det är för eleverna att skärma av sig i mindre grupper, detta försvårar samtalen, där lärarna uttrycker att relationsskapandet sker.

För att eleverna ska kunna känna trygghet och tillit behövs närhet både fysiskt och emotionellt. Relationer kan inte bara ses i form av möten, utan är också beroende av att det

finns tid, vilket Lago & Elvstrand (2019), påtalar i sin studie. De berör de faktum att elever kommer och går under dagen på fritidshemmet, vilket försvårar relationsarbete för både vuxna och barn.

I styrdokument och läroplan (Lgr 11) kan vi se att ordet omsorg fortfarande finns med, men har fått en underordnad roll gentemot lärandet. För att kunna konstruera relationer som är ett av de viktigaste uppdragen i fritidshemmet, spelar omsorg en betydande roll. Vi tolkar omsorg både fysiskt och emotionellt och att det handlar om tillsyn, delaktighet, omtänksamhet och omvårdnad. Detta påtalar Dahl (2014) i sin studie, där lärare upplever att det blir svårt att närma sig eleverna, då det finns för få lärare i förhållande till gruppstorlek. Vidare beskriver hon hur relationer måste stödjas med hjälp av vuxna, genom träning och korrigering, när samspelet inte fungerar. Vi tolkar, precis som Ihrskog (2006), att barn behöver hjälp i form av stöttning med olika sociala regler, i sitt relationsskapande. De lärare vi intervjuat uttryckte att det fanns för få vuxna till detta arbete, vilket ledde till stress och en känsla av att inte räcka till.

Dahl (2014), beskriver hur gruppstorleken många gånger skapar kaos. För att förebygga kaos, skapas allt fler regler, vilket villkorar den fria tiden i fritidshemmet, för eleverna. Detta beskrevs av lärarna vi intervjuat genom deras berättelser kring att de i allt större utsträckning var tvungna att vistas ute på grund av gruppstorleken. Detta kan påverka hur relationsskapandet alltmer lämnas åt eleverna själva, eftersom ytan blir ett hinder i form av avstånd till eleverna, då lärare inte kan överblicka vad som sker överallt.

I intervjuerna framkom det att elever i behov av stöd, som går i liten grupp under skoldagen och på integrerade fritidshem på eftermiddagen, inte fick resurser på fritidshemmet. Å ena sidan måste man prioritera dessa elever som finns med i den stora gruppen å andra sidan ska man hinna arbeta förebyggande med eleverna för att de inte ska hamna i svårigheter. På så sätt blir den övriga gruppen drabbad och får stå tillbaka. Lärarna uttrycker också, att över tid, har elever med diagnoser och särskilda behov ökat, vilket vi kan ta del av i rapporten från Socialstyrelsen (2011). Vi kan tänka att det finns många olika bidragande orsaker till att de upplever att det finns alltmer barn i behov av stöd. Det kan bero på att barn "blir till" i olika miljöer, gruppens sammansättning, personalens förhållningssätt, kompetens och utbildning. Många gånger tror vi att barn som är i behov av stöd, skulle fungera bra om förutsättningarna såg annorlunda ut och inte skulle behöva diagnostiseras.

När man arbetar med barn i svårigheter är ett av de didaktiska valen att man ska kunna arbeta förebyggande och förbereda eleverna på vad som ska ske under tiden då de vistas i fritidshemmet. Med de berättelser vi har hört från de lärare vi har intervjuat upplever vi inte att detta efterlevs överhuvudtaget, då bland annat resurser inte följer med. Vår tolkning är att lärare inte arbetar förebyggande utan hamnar allt som oftast i att "släcka bränder". Detta påverkar hela gruppen och i synnerhet de elever som är i behov av särskilt stöd. Vi tolkar det som att många elever får stå tillbaka.

Vi anser att de stora barngrupperna är en stor påverkansfaktor gällande hur kvaliteten kan ses i fritidshemmet, vilket också visas i de berättelser vi har tagit del av i vår studie. Lärarna

påpekar att valmöjligheter försvinner, då man på grund av de stora grupperna inte kan vistas överallt, på grund av säkerhetsrisker och att man ofta är utomhus på grund av liten yta att vistas på inne.

Miljö.

I de Allmänna råden (2014) påtalas hur viktig lärmiljön är och hur den kan bidra till barns utveckling och lärande. I vår empiri om miljö beskriver lärarna i studien, att fritidshem idag har fått allt mindre resurser och allt mindre yta att vistas på. Lokalerna på de båda skolorna är inte anpassade för fritidshemsverksamheten. Lärarna beskriver att efter SIA utredningen (SOU 1974:53) på 1980-talet, försämrades förutsättningarna för fritids på många sätt. Fritidshemmet skulle in i skolans lokaler och man fick anpassa sig. Genom att dela lokaler med skolan begränsar man fritidshemmet. Det blir svårt att kunna erbjuda eleverna spontana upplevelsebaserade aktiviteter, större projekt blir svåra att genomföra eftersom man hela tiden måste plocka bort materialet till nästa skoldag. Det medför att det blir svårt att planera långsiktigt och på så sätt minskar elevinflytandet (Grewell & Boström i SOU 2020:34).

Vår studie visar att lärarna upplever en frustration över att lokalerna inte är anpassade för verksamheten. De upplever att klassrum får vara fritidsrum och att resurser inte fördelas jämnt mellan skola och fritidshem. Då elever är i behov av att dra sig undan finns det inte möjlighet att göra det eftersom det saknas utrymme, vilket vi får ta del av i Skolinspektionens rapport (2012) där elever och vuxna beskriver en avsaknad av plats för lugn och ro.

Eftersom lokalerna är trånga och få, flyttas verksamheten oftast till utemiljön. Detta kan påverka hur relationer skapas. Att vistas i utomhusmiljö är bra, men försvårar för lärarna att överblicka alla händelser och vad som sker. På så sätt kan det vara svårare att stötta eleverna i deras relationsarbete.

Lärarna på storstadsskolan uttrycker att skolgården och närmiljön har en variation av olika lek miljöer och att de ofta använder skolgården och utomhusmiljön för utflykter.

Vi tolkar och upplever att fritidshemmets miljö har förändrats över tid, främst gällande inomhusmiljön och dess lärmiljöer. Detta får konsekvenser för fritidshemmet i form av hur man ser på verksamheten och hur lärare upplever att de känner stress över att inte kunna implementera läroplan på ett tillfredsställande sätt, vilket Stella beskriver i intervjun. Hon säger att hon bockar av delar i läroplanen, i sitt huvud och att hon hellre hade haft tid att dokumentera och kunna påvisa detta i ett systematiskt kvalitetsarbete.

Vi får genom våra intervjuer ta del av att utomhusmiljön används i allt större utsträckning. Det beror på hur inomhusmiljön begränsar olika aktiviteter och hur lärare fattar olika beslut beroende på hur förutsättningarna ser ut. Vi anser att lärarna ofta gör dessa prioriteringar, för att minska hög ljudvolym, trängsel och stress.

Ledning.

I vårt resultat och analysdel tolkar vi att ledningen har ett stort och betydelsefullt ansvar och att det syns i verksamhetens kvalitet. När vi jämför de olika skolorna i vår studie kan vi se skillnad hur den ena skolan känner att de har ledningens stöttning och att de blir lyssnad på, samtidigt som den andra skolan inte kände att de hade ledningens förtroende.

På landsortsskolan förklarade man att rektor inte hade arbetet med de yngre åldrarna men är positivt inställd till att lära sig verksamheten. De har dock en gemensam bild av att ledningen vill, men inte har någon kunskap om fritidshem. Detta överensstämmer med vad vi har tagit del av i tidigare forskning, där Andersson (2013) beskriver att personal ofta får lära rektorerna om fritidsverksamheten. Detta leder till att fritidshemsverksamheten förhindras i sin utveckling, när ledarskapet är otydligt. Man upplever dock att det finns ett intresse och en lyhördhet från rektors håll och lärarna i fritidshem upplever att det finns en dialog. Vi tolkar att även om ledningen inte har erfarenhet av fritidshem, påverkar ledningens inställning till verksamhetens utveckling. Personalen upplever att de bli lyssnade på, rektorn deltar på möten, återkopplar och lär sig. Det kommer att ta tid, men genererar i utveckling av fritidshemmet både med och genom samarbete, mellan lärare i fritidshem och rektor. En av lärarna uttrycker också att det är jobbigt att hela tiden skapa nya relationer, när ledningen har bytts ut vid så många tillfällen, under de åren hon har arbetat på skolan. Vi tolkar detta som att det är påfrestande att hela tiden skapa nya relationer till ledningen, när den byts ut ofta. Relationer tar tid att bygga upp.

Personalen säger på båda skolorna att det hela tiden handlar om pengar och att fritidshemmet ofta får stå tillbaka när det handlar om resursfördelning. Skolan anses ha ett högre värde.

Fritidshemmets mål kan inte mätas på samma sätt som skolans mål och blir därför många gånger underordnad skolan. I intervju svaren från lärare i fritidshemmet gör en av lärarna en rangordning av olika personalgrupper inom skolan, där hon säger att fritidshemspersonalen kommer sist i skolans hierarki. Vi tolkar det som att det blir allt svårare att känna stolthet för sitt yrke och att det gör något med professionen och hur annan personal inom skolan uppfattar fritidshemmet. En lärare berättar om hur hon tänker kring alla de nedskärningar som skett och att det alltid handlar om pengar, det blir svårt att få utbildad personal och många skolor bedriver verksamheten med vikarier som inte stannar. Fritidshemmet blir lidande dels i form av att både personal och elever ständigt måste knyta nya kontakter, dels hur svårt det blir att behålla personal om man ständigt måste få nya kollegor. Om det också är utbildad personal kommer de som är utbildade få ta ett stort ansvar för verksamheten, vilket i sin tur kan leda till stress och en större känsla att inte räcka till.

De lärare vi intervjuat på storstadsskolan känner sig åsidosatta och att verksamheten har en underordnad roll jämfört med skolan. Det tar sig uttryck i ett hierarkiskt synsätt

På storstadsskolan berättar lärare att de aldrig har några pedagogiska diskussioner och man ställde sig också frågande till om det överhuvudtaget fanns någon samsyn på skolan kring verksamhet och uppdrag. Att rektor leder pedagogiska diskussioner möjliggör en samsyn. Det

påverkar hur verksamhetens utveckling och utformning möjliggörs (Jonsson, 2018). När skolan saknar en samsyn gör det någonting med relationerna som skapas. Relationsarbetet påverkas i alla led, som ledning-pedagog, pedagog-pedagog, pedagog-elev och elev-elev. Resultatet av vår studie visar att när skolans alla verksamheter aktivt arbetar med ett systematiskt kvalitetsarbete har det betydelse för hela verksamheten.

Vi anser att ledningens roll är avgörande. Genom att visa engagemang och tilldela resurser som finns till förfogande visar rektor också övrig personal vilken status fritidshem har på skolan. Ledningens eller rektorns kunskap om fritidshemmet uppdrag får olika slags konsekvenser beroende på hur insatt rektor är.

Del 2

Lek

I denna del kommer vi att diskutera de resultat vi fått fram i de olika intervjuerna med elever som vi genomfört på landsorts- respektive storstadsskolan. I resultatet av vår empiri finner vi att eleverna tycker att det är viktigt att ha kompisar på fritidshemmet.

Vi upplever att de elever vi har intervjuat skapar relationer lätt och att det kan vara så enkelt som att bara säga hej. Några elever berättar att ibland leker de med sina bästa vänner och ibland väljer de efter den leken som de vill leka för stunden. Det överensstämmer med det Dahl (2011) beskriver, att barn dras till barn med liknande intressen. Några elever i vår intervju uttrycker att de ofta leker med kompisar som gillar samma saker.

När de skapar relationer genom lek, berättar eleverna att de ofta turas om att bestämma. När en elev berättar om en specifik händelse uttrycker han att det behövs en chef, men att chefen måste ha vissa förmågor för att manifesteras chefskapet. Hos barn finns en medvetenhet gällande den hierarkiska ordning som råder i all gemenskap. Det finns en ledare som bestämmer som övriga fogar sig efter (Dahl 2011).

Vi upplever att de elever vi intervjuat känner sig nöjda och tillfreds med sina kompisrelationer. På båda skolorna är fritidshemmen åldersintegrerade, vilket i sin tur kan ge eleverna en större frihet att välja aktiviteter och kompisar. I vårt material, där vi intervjuade lärare i fritidshem, beskrev Maryam att eleverna har en större frihet att välja kompisar. Hon menar att eleverna inte utvecklas eller lär sig saker på samma sätt bara för att man är i samma ålder. Hon beskrev att eleverna utmanas på ett annat sätt när de är åldersintegrerade, vilket Peter Gray beskrev i sin föreläsning över Brian Sutton Smiths (2018) teori om lek. Han menar att barn lär sig av äldre och äldre barn lär sig bland annat att visa omsorg.

Lek kan förstås utifrån olika perspektiv och teorier. Vi menar att vuxna har en romantiserad bild av vad lek är, som utgår från egna erfarenheter och upplevelser. Vi uppfattar, utifrån vår egen profession och över tid, att leken har förändrats på många sätt. Vuxna lägger sig i barns

fria lek mer och mer, precis som Öksnes (2011) beskriver, där vuxna tänker att syftet med att leka, är att lära sig. Vi ser att den karnevaliska leken, där man förlorar tid och rum, som Bakhtin (1895–1975) beskriver, är på väg att försvinna, eftersom vuxna alltmer talar om för barn *hur* man ska leka.

Lekmiljö.

I vår analysdel berättar Vile hur han ser möjligheterna att leka i sandlådan. Han berättar också hur han kan använda sig av fantasi, då han upplever att miljön hindrar leken. Tidigare erfarenheter gör att han kan applicera fantasin på nya miljöer. På så sätt kan man förstå begreppet “learning by doing” som Dewey (1859–1952) beskriver i lärandet som sker i samspel med omgivning och erfarenheter. Han menar att kontexten alltid har betydelse och att man kan ta med sig sina erfarenheter från en plats till en annan (Johansson 2011). På så sätt blir erfarenheterna av relationell karaktär, eftersom upplevelsorna blir en process av egna erfarenheter och att de hela tiden förändras (Szczepanski & Andersson, 2015).

Eskil uttrycker att han tycker det är tragiskt, när han ska avbryta leken, för att gå in på lektion. När vi frågar varför det är tragiskt, svarar Eskil att man vill vara ute mer. Just detta att leken avbryts tas också upp i Elvstrand & Lagos studie, *elevers sociala relationer på fritidshem*, (2016) där de beskriver en kamp om tiden. Detta tar sig uttryck genom att man avbryter barnens pågående aktiviteter på grund av rutiner och olika verksamheter. Elvstrand och Lago (2016) hävdar att dessa avbrott kan påverka elevernas samspel och relationsarbete.

Vi har i vår intervju ställt en öppen fråga om miljön, vilket kan påverka studiens resultat. När eleverna ska berätta om sin miljö beskriver de nästan uteslutande utemiljön. Vi tolkar detta som att de vistas mycket utomhus. Eleverna känner sig nöjda med sin utemiljö och att det upplevs som det är lätt att leka där. Eleverna berättar engagerat om sina lekar.

I resultatet av vår analysdel kring lekmiljö, har vi inte fått något material om inomhusmiljön från eleverna. Det vi får ta del av genom elevernas berättelser är hur de upplever sin utomhusmiljö, vad det kan bero på kan vi bara spekulera kring. I vårt resultat från lärarnas intervjuer säger lärarna att de ofta väljer utomhusaktiviteter på grund av lokalernas förskaffenhet och stora barngrupper. På grund av rådande omständigheter med Covid-19, har många fritidshem valt utomhusmiljön i större utsträckning på grund av rekommendationer från Folkhälsomyndigheten för att begränsa smittorisken. Det kan också bero på att eleverna själva väljer denna miljö, då den ger mer utrymme för till exempel rörelselekar.

Relationen till vuxna.

I vårt material kan vi se att eleverna inte berättar så mycket om sina relationer till lärarna i fritidshemmet. Våra reflektioner är att relationerna kan vara ganska ytliga eftersom de berättar väldigt övergripande. Det kan även bero på och att vi har ett mycket begränsat empiriskt material att utgå ifrån. Eleverna berättar att lärarna är snälla, löser bråk och att hjälper in i leken, vilket Johansson (2011) anser när han beskriver att ett av de viktigaste

uppdragen lärare i fritidshem har är att skapa ett gott gruppklimat där eleven känner trygghet för att skapa relationer till andra.

Vi tolkar de få svaren vi får från eleverna som ett uttryck för att det kan vara svårt att svara på den öppna frågan. Det kan dessutom vara svårt att svara eftersom de inte har någon relation till oss som intervjuar och att vi är andra vuxna. Det faktum att deras egna lärare sitter med i rummet kan skapa trygghet men kan också skapa en maktfaktor, att de förväntas svara som de tror att vuxna vill.

Vi upplever att det resultat vi fått från barns perspektiv beror på att vår studie är begränsad både i form av tid och omfattning. Vi hade behövt komplettera med observationer, för att få ett annorlunda resultat. Det ligger alltid en utmaning i att förstå och synliggöra barns perspektiv, eftersom de hamnar i en maktposition gentemot de vuxna (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Utifrån den bakgrunden vi har tagit del av anser vi, att för att kunna skapa goda sociala relationer, mellan alla aktörer i skola och fritidshem måste förutsättningarna förbättras.

Barn skapar relationer i fritidshemmet, utifrån den kontext som finns tillgänglig. Vi tolkar det som att även om relationsskapande sker, kan det få konsekvenser i vilken mån man har möjlighet att skapa djupare relationer. Vidare måste vi vuxna indikera vad som krävs i form av förutsättningar, vilket vi kan se i SOU 2020:34.

7. Fritidshemmens förutsättningar för relationsarbete

Vår studie vill belysa hur olika förutsättningar kan inverka på relationsarbetet i fritidshemmen. Att skapa goda sociala relationer är ett centralt uppdrag inom fritidshemsverksamheten, för att eleverna ska känna tillhörighet och trygghet i sin tillvaro. Lärare ska stötta, vägleda och hjälpa elever i deras relationsarbete. I läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2019) läser vi att eleverna ska ges möjlighet att skapa goda kamratrelationer och kunna pröva sin identitet i samspel med andra. Vi har intervjuat lärare och elever i fritidshem på två olika skolor, en i storstad och en på landsort. De flesta lärarna har en lång yrkeserfarenhet och har upplevt att det skett många förändringar i verksamheten. I vår empiri överensstämmer mycket av de lärarna berättar med utredningen, SOU 2020:34, som överlämnades till utbildningsminister Anna Ekström i juni 2020. I denna utredning beskrivs de förutsättningar som i många fall saknas i dagens verksamhet, vilket också har betydelse för att lärare och elever ska kunna skapa goda sociala relationer.

8. Slutsatser

I vårt arbete med vår studie har vi läst mycket om olika utredningar om kvalitet i fritidshem och hur detta påverkar verksamheten och professionen. Utifrån vårt socialkonstruktionistiska perspektiv, där vi anser att alla kontexter är mer eller mindre konstruerade av oss människor, förstår vi hur komplex vår fråga är. I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2010), beskrivs alla områden som behöver förbättras. När vi sedan fortsättningsvis läste rapporten *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg* (SOU 2020:34), uppmärksammar vi att alla de olika förbättringsområden som finns med från Skolinspektionen tio år tidigare, fortfarande är aktuella.

Syftet med vår studie har varit att belysa hur de förändringar som skett i fritidshem över tid, försvårar uppdraget för lärare i fritidshem och hur det påverkar det sociala relationskapandet som är viktigt för all social verksamhet. Relationer bygger tillit och trygghet. Vi anser att på grund av stora barngrupper kan det bli svårt för lärare i fritidshem att skapa betydelsefulla relationer till alla elever. De relationer som skapas tenderar att bli ytliga och flyktiga. Utifrån vår empiri har vi kunnat ta del av den frustration som finns bland lärare att inte kunna uppnå de mål som beskrivs i läroplan och styrdokument. De uttrycker att det många gånger upplevs som barnpassning istället för pedagogisk verksamhet. Avsaknad av ändamålsenliga lokaler påverkar också relationerna, eftersom alla vistas på en liten yta. När man ska skapa relationer behövs tillgång till ett mindre sammanhang, där samspelet kan få utrymme.

Utemiljön används i allt större utsträckning på grund av avsaknad av yta, vilket kan leda till att allt som sker i relationsarbetet inte uppmärksammas av pedagogerna. En annan av våra slutsatser är att det är viktigt att det finns utbildad personal för att kunna utveckla fritidshemmet och kvalitetssäkra verksamheten. Vad vi kan se uppstår det ett spänningsfält mellan utbildad och outbildad personal, likväl ett spänningsfält som Lager (2015) beskriver mellan policy och praxis, vilket påverkar statusen för fritidshem och profession. De lärare vi har intervjuat beskriver också hur ledningens ansvar nästan uteslutande påverkar hur status tar sig olika uttryck. Att känna stolthet för sitt yrke bygger broar till att utveckla professionen genom att till exempel vikarier vill utbilda sig till lärare i fritidshem.

8.1 Fortsatt forskning

Under vårt arbete med vår studie kunde vi konstatera att forskning kring fritidshemsverksamheten näst intill är obefintlig. Forskning som finns är från förskolans verksamhet, vilket får bli utgångspunkten många gånger i det resonemang som förs utifrån tidigare forskning. Det vore intressant att forska om fritidshemmet, eftersom det innefattar verksamhet som påminner om förskolan, men också mer och mer flyttar in i skolans verksamhet. Både i form av lokaler och i läroplan, med lärandet i allt större fokus. En annan aspekt är att forska om gruppens betydelse får en underordnad roll i relation till individ och hur det kan påverka all social interaktion. Håller vi på att förlora gruppens identitet och betydelse, för samhället i stort? Vad gör det med empati och medmänskliga emotionella värden? Vi ser även att det skulle vara intressant att forska vidare om hur djupa relationer påverkar barns mående över tid och hur det kan påverka barns handlingsutrymme, både som barn och i vuxen ålder. Har vi en romantiserande bild av hur relationer ska vara och hur de skapas i en alltmer global och digitaliserad värld?

I sociala medier har vi uppmärksammat att det i början av mars 2021 ges en bok ut av Lina Lago & Helene Elvstrand. Bokens titel är *Sociala relationer i fritidshem*. Vi ser fram emot att läsa den.

9. Referenser

- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 403). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/52698>
- Ahrne, G., & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Författarna och Liber AB.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger- i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114>
- Aronsson, K. (2012). *Barnperspektiv: att avläsa barns utsatthet* Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-85628>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. Tillgänglig: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. (Licentiatuppsats, Göteborg) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25560>
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Doktorsavhandling, Linnaeus University Dissertations 194). Kalmar: Linnéuniversitetet, Växjö Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:755038>
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar-kommunikationens betydelse* Stockholm: Liber AB
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2016). *Elevers sociala relationer i fritidshem*. Tillgänglig: <https://www.researchgate.net/publication/316797230>
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2019). "Jag har oftast ingen att leka med": Social exkludering på fritidshem. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1342094>
- Elvstrand, H., & Närvänen, A-L. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Norsk senter for barneforskning. Barn nr 3*.
- Eriksson, L.T. (2018). *Kritiskt tänkande* Stockholm: Liber AB

Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik- en forskningsöversikt*. (forskning i korthet nr 1) Malmö: Författarna Sveriges kommuner och landsting kommunförbundet skåne. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1033918>

Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2019). Fritidshem: Ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshemmets institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogik og kritikk* (5), 13–26.

Forskningsstrategier. (2020). Hämtad 2 januari 2021, från <https://forskningsstrategier.wordpress.com/>

Gray, P. (2018, 28 februari-3 mars). *Peter Gray Brian Sutton-Smith Memorial Lecture* [Video]. Youtube. Hämtad 2021-01-02 från <https://www.youtube.com/watch?v=5VsajvrjMCg>

Hiebert, D. (2014, 19 december). *What does The social construction of reality mean?* [Video]. Youtube. Hämtad 2 januari 2021 från <https://www.youtube.com/watch?v=SqFhd-Igs6w>

Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barn och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Växjö: University Press. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206823>

Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jensen, M. (2018, 15 september). *Olika perspektiv på lek* [Blogginlägg]. Hämtad 2021-01-02 från <https://www.stateofplay.nu/olika-perspektiv-pa-lek>

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning I Sverige* 8(1–2), 1–5.

Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik. Idé-ideal-realitet*. Stockholm: Liber.

Jonsson, K. (2018). *Socialt lärande- arbetet i fritidshemmet* (Licentiatuppsats, Mälardalen University Press Licentiate Thesis, 273). Mälardalen: Mälardalens universitet. Tillgänglig: <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1231356>

Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling- en policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. (Akademisk avhandling Gothenburg Studies in Educational Sciences, 379) Göteborg: Göteborgs universitet Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40661>

Lofors Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande- om formandet av skolans elever*. (Doktorsavhandling inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 17, Doktoravhandling i Pedagogiskt arbete nr 28). Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523393>

Pihlgren, A.S. (Red.). (2012). *Fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur AB

Regeringen. (Regeringskansliet). (2020, 11 juni). *Anna Ekström tar emot utredning om fritidshem och pedagogisk omsorg*. [Video]. Youtube. Hämtad 2021-01-02 från <https://www.youtube.com/watch?v=GhKMRyJEWu0>

Rohlin, M. (Red.). (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Malmö: Gleerups utbildning AB

SFS 2010:800. Skollag, Utbildningsdepartementet Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Simonsson, C., Hjorth, M., Sandberg, H., & Thelander, Å. (1998). *Möten på fältet. Kvalitativ metod i teori och praktik*. (Working Paper; Vol. 1998:1). Department of Sociology, Lund University.

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

Skolinspektionen (2012). *Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2012*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2012: a). *Fritidshemmet-lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Fritidshem skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet 2011* (Rev.uppl.). Stockholm: Skolverket Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for>

SOU 1974:42 *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7–12-åringar*. Stockholm: Socialdepartementet Tillgänglig: <https://lagen.nu/sou/1974:42?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>

SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete-SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Tillgänglig: <https://lagen.nu/sou/1974:53?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>

SOU 2020:34 *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/49cca3/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/starkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034>

Socialstyrelsen SoS 2011:2–1. *Lägesrapport 2011. Hälso- och sjukvård och socialtjänst*. Stockholm: Socialstyrelsen Tillgänglig: <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2011-2-1.pdf>

Stukát, S. (2005, 2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur AB

Szczepanski, A. & Andersson, P. (2015). *Perspektiv på plats: 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus*, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1–2), 127–149. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812470>

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan*. Socialpsykologi för lärare. Stockholm: Liber AB

UNICEF. (u.å.). *Barnkonventionen*. Hämtad 2 januari 2021, från <https://unicef.se/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wiseman, A.W. (2014, 2 mars). *Social Construction of Reality, Screencast #1: Human Nature* [Video]. Youtube. Hämtad 2021-01-02 från <https://www.youtube.com/watch?v=nY2JgR69mmc>

Öksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

10. Bilaga 1: Intervjuguide Lärare

De fetmarkerade frågorna är de öppna frågorna.

1. **Vad är socialt relationsskapande på fritids?**
2. Hur ger ni eleverna förutsättningar till relationsskapande?
3. När inte pedagog-pedagog relationen fungerar Vad gör ni då?
4. **Hur skapar eleverna relationer?**
5. Hur hjälper ni eleverna att skapa relationer?
6. Hur tänker ni kring genus i relationer?
7. Finns det några hinder för relationsskapande på Fritids?
8. Finns det saker ni önskar er vad det gäller de olika lärmiljöerna eller andra saker som påverkar de olika lärmiljöerna, t ex mellanmål, hämtning av elever etc?
9. Har ni en samsyn kring relationsarbete på fritids?
10. Hur?
11. Jobbar ni aktivt kring att få en samsyn?
12. På vilket sätt?
13. Finns det ändamålsenliga lokaler för att driva verksamheten?
14. Finns det saker i läroplanen som är svåra att uppfylla?
15. **Hur ser ni på de förändringar som skett över tid i Fritidshemmet kopplat till relationsskapande?** Vad är positivt med förändringarna? Vad är negativt?
16. Har ni rätt förutsättningar för att bedriva verksamheten enligt läroplanen?
17. Vilka hot ser ni?
18. **Hur ser synen ut på skolan gentemot fritids?**
19. Känner ni att ledningen tar sitt ansvar var det gäller fritidsverksamheten?
20. På vilket sätt?
21. Finns det saker ni skulle vilja att ledningen arbetade med för att vara mer delaktiga i fritidsverksamheten?
22. Var ligger fokus på dagarna. i skolan eller på fritids för lärare i fritidshem?
23. Ställtid? Har ni och vad gör ni på denna tid?
24. Fortbildning?
25. Hur ser vikariesituationen ut?

11. Bilaga 2: Intervjuguide elever

De fetmarkerade frågorna är öppna frågor.

1. Vad **tänker du om kompisar på fritids?**
2. Har du kompisar på fritids?
3. Vilka kompisar brukar du leka med på fritids?
4. Hur blir man kompisar?
5. Hur skall en kompis vara?
6. Finns det något barn som inte har kompisar?
7. Leker du med olika kompisar?
8. Har du kompisar på något annat fritids?
- 9. Om jag säger lärarna på fritids, vad tänker du då?**
10. Vad gör fröknarna på fritids?
11. Brukar fröknarna vara med och leka?
12. Tycker du att fröknarna skall vara med och leka?
13. När skall fröknarna vara med/inte vara med och leka?
14. Kan du prata med de vuxna på fritids?
- 15. Vad tänker ni om leken?**
16. Lär man sig någonting när man leker?
17. Var leker ni?
18. Vilket är bästa lekstället?
19. Var leker ni?
20. Vem bestämmer i leken?
21. Hinner ni leka/göra det ni vill?
22. När du är med om ett bråk på fritids hur löser du/ni det?
23. Vad brukar du göra på fritids?

24.Vem bestämmer och får ni bestämma något?

25.Vem bestämmer på fritids?

26.Skulle ni vilja bestämma mer på fritids?

27.Vad lär man sig på fritids?

28.Finns det plats att göra det ni vill?

29.Finns det någon plats som man kan gå till när vill vara ensam och vila?

12. Bilaga 3: Samtyckesformulär

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket-/grundläraryrket vid Göteborgs universitet.

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i november 2020.

Examensarbetets syfte är att undersöka hur barn och pedagoger upplever skapandet av relationer på fritidshem. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur barn skapar relationer i fritidshemmet och om det finns några hinder. Är det sociala relationsarbetet på fritidshem hotat? Vilka didaktiska val gör pedagogerna för att stödja barnen i sitt relationsskapande.

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med elever och pedagoger i fritidshem. På ert fritidshem kommer undersökningen att genomföras under perioden oktober-november 2020.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i de observationer och intervjuer som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras konfidentialitet. De fritidshem som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

.....
.....
.....

Datum, vårdnadshavares underskrift och elevens namn.

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadress

xxx

Med vänliga hälsningar

Jeanette Hurtig

Therese Hilmersson

Handledare för undersökningen är Åsa Wahlström Smith.

Kursansvariga lärare: Live Stretmo (Grundlärarprogrammet, inriktning fritidshem) e-mail:
Live.Stretmo@gu.se