

# Fritid som diskurs och innehåll

## En problematisering av verksamheten vid ›afterschool-programs› och fritidshem

BJÖRN HAGLUND

Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet

***Sammanfattning:** Fritidshem är institutioner som trots sin benämning inte förknippats med begreppet fritid i någon högre grad. I diskussioner om vad fritidshemmens verksamhet ska innehålla blir därför fritid relaterat till fritidshemmens innehåll otydligt. Fritidshem är dessutom institutioner vilka sällan berörs i media och i forskning. I USA har motsvarigheten till fritidshem, afterschool-programs, däremot på senare år kommit att ses som intressanta i forskningssammanhang. I den här artikeln presenteras innehållet i och diskurserna kring afterschool-programs vilket sedan jämförs med de förhållanden som gäller för svenska fritidshem. Därefter redovisas olika definitioner av begreppet fritid och hur dessa definitioner kan bidra till att konstituera olikartade diskurser och verksamheter vid skilda afterschool-programs och fritidshem. Hur diskursen när det gäller fritid utformas kan på så vis få pedagogiska implikationer för den verksamhet som bedrivs. Av den anledningen ses kunskaper, som grundar sig på både förståelse av fritidens betydelse för människors tillfredsställelse och på teorier om lärande, som betydelsefulla för att utveckla verksamheten vid afterschool-programs och fritidshem.*

*For an English abstract see p. 41*

Fritidshemmet, och även förskolan, har vuxit fram utifrån socialpolitiska, familjepolitiska och under senare tid även utbildningspolitiska skäl (SOU 1997:21, Rohlin 2001). Dessa verksamhetsmässiga utgångspunkter kan också skönjas i Skolverkets (2007) *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem*. Där beskrivs fritidshemmens uppgift som en pedagogisk gruppaktivitet vilken ska fungera som ett komplement till skolan samt:

erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i utvecklingen. Dessutom skall fritidshem ge barn den omsorg som krävs för att föräldrar skall kunna förena föräldraskap med förvärvsarbete och studier. (Skolverket 2007 s 11)

Utifrån citatet ovan kan man knyta fritidshemmets utbildningspolitiska uppgift till tanken om pedagogisk gruppaktivitet, den familjepolitiska uppgiften till tanken om att ge barn omsorg och den socialpolitiska uppgiften till att ge

barn stöd i deras utveckling. Tanken att erbjuda barn en meningsfull fritid är möjlig att koppla till såväl utbildningspolitik som socialpolitik eftersom det i någon mening alltid finns möjligheter till lärande, även om innehållet och formerna av lärande kan variera.

De olika aktiviteter man bedriver på fritidshemmen kan på så sätt ses som möjligheter till såväl lärande, fostran som socialisation. Det finns därför skäl att anta att man i text och tal, beroende på vilka »glasögon» man använder, kan betona fritidshemmens existens och innehåll på olika sätt. Man skulle också kunna påstå att de olika utgångspunkterna ger upphov till olika diskurser vilka beskriver verksamheten på något olika vis.

Begreppet diskurs behöver dock tydliggöras i detta sammanhang eftersom det kan ges olika innebörder (Fairclough 1992, Wodak 1996, Gustafsson 2003). Som utgångspunkt för begreppet kan man hävda att »en diskurs er en bestemt måde att tale om og forstå verden (eller ett udsnit af verden ) på» (Winther Jørgensen & Phillips 1999 s 9). En diskurs är således ett bestämt sätt att förstå världen som kan åtskiljas från andra diskurser där ett visst utsnitt av världen förstås på andra sätt.

Om man försöker definiera diskursbegreppet från lingvistiska utgångspunkter ges det vanligtvis en snäv innebörd. Man utgår då från att diskursen som text begränsar sig till talat och skrivet språk (Bergström & Boréus 2005). Grundtanken i denna artikel är att i likhet med Fairclough (1992) och Fairclough och Wodak (1997) vidga detta antagande. I dessa senares perspektiv betraktas diskurser som tredimensionella och ses då, förutom som text, som diskursiv praktik och som social praktik.

Diskursiv praktik handlar om hur texter produceras, distribueras och konsumeras. Man kan beskriva det som det sätt på vilket en textförfattare betonar redan existerande diskurser då texten skapas och hur textmottagaren använder tillgängliga diskurser i sin tolkning av texten (Winther Jørgensen & Phillips 1999). På så vis kan till exempel en läroplanstext ses som ett dokument vars innehåll kan poängteras på olika sätt i relation till andra texter och kan således förstås, på olika sätt.

Då man hävdar att diskurser även kan betraktas som social praktik innebär det en avsevärd vidgning av begreppet jämfört med att enbart se en diskurs som text. Då en diskurs betraktas som en social praktik innebär det att en diskurs kan likställas med en handling, ett sätt för aktörer att agera gentemot varandra och världen (Fairclough 1992):

Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it. A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by situations, institutions and social structures, but it also shapes them. (Fairclough & Wodak 1997 s 258)

Utifrån detta synsätt bidrar diskurser till att konstruera sociala strukturer med dess normer och sedvänjor. Diskurser blir på så vis en praktik som beskriver, formar och konstituerar våra föreställningar om världen liksom konstruerar våra sociala identiteter, subjektpositioner samt hur de sociala relationerna

mellan människor kommer att se ut. Diskurser bidrar på så vis till att reproducera existerande sociala strukturer men bidrar även till att transformera dessa.

Eftersom diskurser kan transformeras innebär det också att befintliga system av kunskap och övertygelser förändras över tid. Människor kombinerar diskursiva vanor och koder på ett innovativt sätt och på så vis åstadkommer man strukturella diskursförändringar då vissa delar i en diskurs inte kommer att artikuleras eller att det sker omformuleringar av diskursens innehåll. Eftersom det finns olika och också framtvingade diskurser som kan associeras med människor i olika sociala positioner kan diskursiva förändringar betraktas som en maktkamp mellan olika diskurser<sup>1</sup> inom en specifik domän (Fairclough 2003 s 17).

Wodak (1996) hävdar att det är fruktbart att betrakta makt i förhållande till diskurser som att man dels kan ha makt *i* diskursen, det vill säga att man har möjlighet att delta i samtal om eller i en viss diskurs och, i kamp med andra deltagare, försöka marginalisera andra deltagares inflytande. Dels kan man ha makt över diskursen vilket inte bara innebär att man har tillträde att delta i samtal utan även har makt att definiera vad diskursen innebär. Fairclough och Wodak (1997 s 273) beskriver detta som att:

power over discourse is also a matter of the capacity to control and change the ground rules of discursive practices, and the structure of the order of discourse.

Eftersom denna artikel är inriktad på att problematisera begreppet fritid liksom verksamheten vid fritidshem är det i detta sammanhang intressant att resonera kring de diskurser som på olika sätt medverkat till att producera och reproducera den existerande verksamheten vid dessa institutioner. Rohlin beskriver i sin genealogiska studie hur fritidshemmet och dess föregångare förändrats under olika tidsperioder och »vilka föreställningar som ledsagar/at fritidshemmet samt hur maktförhållanden verkar och styr i namn av barns fria tid» (Rohlin 2001 s 19).

Då Rohlin beskriver dessa ledande föreställningar beskriver hon dem som: (i) en arbetstanke, (ii) en rekreationstanke och (iii) en pedagogisk tanke. Rohlin beskriver arbetstanken som en förebyggande diskurs som innebar att fattiga arbetarbarn skulle disciplineras i syfte att »räddas från fattigdom och fördärv» (Rohlin 2001 s 68). Dessa föreställningar beträffande yngre skolbarns fritid ser Rohlin som dominerande från slutet av 1800-talet fram till 1930-talet.

Rekreationstanken var sedan vägledande fram till 1960-talet och rekreation innebar här, förutom att göra läxor, en frånvaro av skolliknande krav. Barnen fick möjligheter till friare aktiviteter initierade av dem själva samtidigt som de övervakades av vuxna. Då Rohlin (2001) beskriver den pedagogiska tanken, som kom att efterträda rekreationstanken, ses rekreationstanken som något som tog plats på en social arena medan den pedagogiska tanken inledningsvis innebar en förskjutning till en socialpedagogisk arena:

När nu tiden inom fritidshemmet omvandlas och konstrueras i relation till en ny uppfattning om skolans uppdrag, handlar det inte läng-

re om tillsyn i sig /.../. I stället handlar det om hur tiden kan ordnas så att fritiden ger stöd för den sociala utvecklingen, utan att fördensskull överta rollen av föräldraskap och samtidigt ge stöd åt skolans fostrande uppdrag. (Rohlin 2001 s 149)

Under 1990-talet gavs fritidshemmen ett förändrat uppdrag vilket innebar att fritidshemmen istället gavs utrymme på en utbildningspedagogisk arena. Fritidshemmen har under de senaste 20 åren därmed övergått från att i första hand vara institutioner som ska komplettera hemmet till att istället fungera som komplement till skolan.

Fritidshem, som begrepp, etablerades för cirka 45 år sedan och berörde under det tidiga 1960-talet endast ett fåtal barn. I statistik från Skolverket (2008) framgår det att drygt 330 000 barn nu är involverade i fritidshemmens aktiviteter varför fritidshem är inrättningar som kommit att få en betydande omfattning. Skolverket har på senare tid i flera omgångar uppmärksammat en problematik beträffande förutsättningarna för att fritidshemmens verksamhet ska kunna bedrivas på ett acceptabelt sätt (Skolverket 2000, 2004, 2006).

Även om fritidshemmen rönt viss uppmärksamhet och trots att det är en försvarlig mängd barn som omfattas av fritidshemmens aktiviteter, så verkar inte fritidshemmen vara institutioner som upptar särskilt mycket utrymme i media och forskningssammanhang. Denna brist på uppmärksamhet skiljer sig en hel del från den amerikanska debatten kring afterschool-programs som kan betraktas som USA:s motsvarighet till fritidshem. I USA ses afterschool-programs av olika anledningar som »a hot topic» enligt Peter Witt.<sup>2</sup>

Då afterschool-programs är relativt okända i Sverige och, som det verkar, behandlas med större intresse än fritidshemmen finns det anledning att närmare beskriva och jämföra dessa verksamheter och de diskurser som används.<sup>3</sup> Beskrivningen och jämförelsen sker här främst som ett underlag för artikelns huvudsakliga fokus vilket är att problematisera innehållet i den verksamhet som bedrivs vid afterschool-programs och fritidshem och relatera detta till olika definitioner av begreppet fritid. De olika definitionerna betraktas här som utgångspunkter för olika diskurser inom en diskursordning som kan bidra till att konstituera olikartade fritidshemsverksamheter.

## AFTERSCHOOL-PROGRAMS

I USA har forskare från olika discipliner allt mer börjat intressera sig för barns villkor utanför skolan. Då afterschool-programs, som idag omfattar ungefär 6,5 miljoner barn och ungdomar, är ett av dessa sammanhang så har följaktligen även intresset för dessa institutioner ökat (Afterschool Alliance 2004). Att uppmärksamheten kring olika former av afterschool-programs ökat visar sig bland annat i att det ekonomiska stödet till dessa verksamheter har ökat sedan 1990-talets mitt. Ett förhöjt forskningsintresse som medfört att antalet forskningsartiklar som berör olika programs möjliga effekter på barns utveckling ökat kraftigt (jfr Massachusetts After-School Research Study 2005; Noam, Biancarosa & Dechausay 2002; Vandell, Pierce & Dadisman 2005). Anledningen till att afterschool-programs har rönt större uppmärksamhet än tidigare utgår, enligt Seligson (1999 p 136) från tre olika reformrörelser.

This seemingly sudden interest in after-school programs can be attributed to three reform movements that have recently converged in the national public policy arena: welfare reform, crime prevention, and education reform. The three movements share an emphasis on targeting poor children and youths, and this has brought after-school programs to the political forefront and placed them in the centre of a policy debate.

Dessa tre reformrörelser betydelse för afterschool-program förefaller att ha mycket gemensamt med hur fritidshemmen tillskapats och diskuterats i Sverige. Även i USA kan man, utifrån de ovan nämnda reformrörelserna, finna socialpolitiska, familjepolitiska och utbildningspolitiska skäl att intressera sig för denna verksamhet. Det är, utifrån den beskrivning som görs av Fairclough (1992), möjligt att se de olika reformrörelserna som olika politiska diskurser som på skilda sätt avser att förändra samhället. Här genom att på olika sätt fokusera på afterschool-program.

Från slutet av första världskriget fram till slutet av 1920-talet expanderade olika verksamheter, bland annat afterschool-program, som riktade sig till barns och ungdomars fritidsverksamhet. En ordagrann översättning av namnet på de första amerikanska programmen är »lekskolor». Detta var en följd av progressiva utbildningsidéer som spreds i USA under 1920- och 1930-talet, då privatskolor erbjöd olika former av hantverk, dramatiserad lek, konst och rekreation efter skoldagens slut.

Under denna tid skedde också en omfattande inflyttning från landsbygden till städerna vilket fick till följd att den traditionella formen av barntillsyn blev mindre tillgänglig, då fler kvinnor nu började arbeta utanför hemmet (Seppanen, de Vries & Seligson 1993; Schwendiman & Fager 1999). Under depressionen började federala myndigheter att finansiera afterschool-program som ett sätt att skapa arbetstillfällen för både män och kvinnor och det finansiella stödet till olika afterschool-program ökade även under andra världskriget eftersom många kvinnor då började arbeta för att stödja landet.

När kriget tog slut återvände många kvinnor till hemmen och de statliga bidragen till olika former av afterschool-program minskade. Under 1970-talet kom myndigheterna åter att öka sitt intresse för denna verksamhet. Det fanns flera skäl till detta: andelen yngre barn ökade, mödrar med yngre barn arbetade allt mer utanför hemmet, allt fler mödrar var ensamstående och det fanns färre familjemedlemmar tillgängliga som kunde ta hand om barn i skolåldern då de inte var i skolan (Seppanen, de Vries & Seligson 1993, Schwendiman & Fager 1999). Det förefaller som om det ökade stödet här främst har skett inom ramen för familje- och arbetsmarknadspolitik medan till exempel utbildningspolitiska syften och tankar om att berika barns fritid kommit i andra hand.

Seppanen m fl (1993) genomförde den första undersökning som använde sig av data med nationell representativitet för att dokumentera afterschool-program. Myndigheternas intresse för afterschool-program vid denna tid framstår här som först och främst grundade på att barn mellan 5 och 13 år behöver tillsyn av hög kvalitet då föräldrarna arbetar (jfr Gray, Roole & Whitaker

1999). Seppanen m fl hävdade att det fanns stora skillnader mellan olika afterschool-programs och att orsaken till detta kunde vara att olika program under-stöddes av olika huvudmän och sponsorer som hade olika mål med verksam-hetens innehåll. Miller (2003) hävdar att det även tio år senare finns stora skillnader mellan olika afterschool-programs. På så vis kan ett afterschool-program påminna om en förskola som inriktar sig på att arbeta med barn vars föräldrar arbetar, medan ett annat kan liknas vid en videoklubb för högstadieelever.<sup>4</sup>

Sättet att tala och skriva om afterschool-programs har delvis förändrats sedan Seppanen m fl (1993) gjorde sin undersökning. Verksamheten, som tidigare betraktades som »skolbarnsomsorg», har av föräldrar i högre grad än tidigare kommit att betraktas som »efter skolan-aktiviteter» (Seligson 1999). Förändringen av sättet att tala om afterschool-programs markerar på så vis en transformation av diskursen. Texter som fokuserar på afterschool-programs har på senare år främst relaterat verksamheten till skolan på olika sätt och majoriteten av alla afterschool-programs är nu belägna i skolor och inte i förskolor vilket var fallet tidigare (Vandell m fl 2005).

På vissa program understödjer man skolans traditionella verksamhet genom att innefatta mer läs- och skrivinriktade aktiviteter samt ge barn hjälp med läxor (Miller 2001, Witt & King 2008). Det har under senare tid också fram-förts att afterschool-programs främst bör ses som en möjlighet att utöka den formella lärandetiden för de barn som behöver läxhjälp eller fördjupa baskun-skaperna i läsning och räkning (Gray m fl 1999, Noam m fl 2002, Miller 2005, Vandell m fl 2005). En av dessa förespråkare är 21st Century Commu-nity Learning Centers (21st CCLC; US Department of Education 2005).

En av de 21st CCLC har målsättningar med sin verksamhet är att ge barn, främst de från mindre bemedlade områden eller som går i skolor som betrak-tas som lågpresterande, möjligheter till akademisk fördjupning i första hand i läsning, matematik och naturvetenskap även om musik, skapande verksamhe-ter och rekreation också ingår i verksamheten (US Department of Education 2005). Tiden för den reguljära skolutbildningen anses inte som tillräcklig för dessa barn varför tiden för skolarbete anses behöva utökas. En del after-school-programs har, utifrån sina huvudmäns filosofi, alltså blivit mer skolli-ka än tidigare med ett akademiskt fokus där man poängterar förberedelser för prov, stöd inriktat på skolstudier och utveckling av akademiska kunskaper. Effekterna av detta förändrade innehåll är något som forskningen bara har hunnit börja studera (Vandell m fl 2005).

För en del program innebär den närmare anknytningen till skolan att man istället ser aktiviteterna vid afterschool-programs som ett komplement till skolan, där barnen ges berikande upplevelser med betoning på rekreation och kreativt användande av olika konstformer vilket inte görs i skolan på samma sätt. Detta antyder att lärande på afterschool-programs inte nödvändigtvis enbart innebär ett lärande av skolbaserade ämnen, utan snarare att man ser programmets verksamhet som en möjlighet att förstärka och förbättra barnens möjligheter att ta till sig kunskaper i skolarbetet och att man vidgar definitionen av lärande. Här ses utvecklingsmässiga behov hos barn och ungdomar som viktiga förutsättningar för allmänt välbefinnande och akade-

miska framgångar (jfr Durlak & Weissberg 2007), och man förespråkar därför att afterschool-programs inte ska poängtera ämneskunskaper för låginkomsttagares barn i alltför hög grad (Halpern 2000; Hall, Yohalem, Tolman & Wilson 2003).

För att barn och ungdomar ska få en variation av upplevelser under dagen hävdar man också att tiden på afterschool-programs bör struktureras på ett annat sätt än under skoltid. Barnen ska få hjälp med läxor och liknande samt möta ett innehåll som inte direkt kan kopplas till skolans verksamhet. Afterschool-programs bör experimentera med olika former av lärande som exempelvis projekt och utomhusaktiviteter vilket skiljer sig från lärandet i skolan. Dessa aktiviteter tillsammans med idrott, hantverk samt lek ses som betydelsefullt och kan fördjupa skolans lärande samt skapa nya intressen och förmågor (Noam m fl 2002).

Sammanfattningsvis kan man utifrån Faircloughs (1992) definition av begreppet diskurs skönja en transformation av diskursen kring afterschool-programs. Denna transformation innebär att diskursen förändrats från att huvudsakligen beskriva afterschool-programs som en trygg plats för tillsyn av barn till att i stor utsträckning betrakta afterschool-programs som en plats där barn kan utveckla akademiska eller andra former av kunskaper, vilka antas underlätta tillägnet av skolans undervisning. Förändringen kan beskrivas som en övergång från omsorgsdiskurs till kunskapsdiskurs, där man kan skönja en maktkamp inom kunskapsdiskursen. Kampen står mellan ett snävare sätt att betrakta kunskap på, det vill säga att poängtera kunskaper som kan relateras till skolans arbete, och en bredare syn på kunskap där social kompetens betonas mer.

Det verkar också framförallt vara tanken på att använda afterschool-programs som verktyg för att underlätta och stödja barns möjligheter att skaffa kunskaper och kompetenser av olika slag, som skapat det ökade intresset för afterschool-programs. Personal med en fritidsinriktad bakgrund har blivit förvisade till en servicefunktion. Denna funktion innebär att man sysselsätter barn med spel och liknande vilket inte verkar ses som tillräckligt för att öka utbildningsmässiga förmågor (Witt 2001, 2004). Inom framför allt den snävare kunskapsdiskursen får därför personer som i tal och skrift betonar afterschool-programs som barns fritid en mindre framträdande subjektposition (jfr Fairclough 1992).

## FRITID PÅ FRITIDSHEM

En likhet med hur de svenska fritidshemmen organiseras och hur diskursen beträffande dessa utvecklats är att amerikanska afterschool-programs alltmer knutits närmare skolans verksamhet. I Sverige har man däremot inte i någon högre grad diskuterat fritidshemmens verksamhet som att denna bör riktas mot ett akademiskt innehåll i syfte att utöka skoldagen.

Den dominerande officiella diskursen har under senare år istället varit att fritidshemmen ska ha ett innehåll som skiljer sig från, men kompletterar, skolans verksamhet. Detta sätt att betrakta fritidshemmens verksamhet påminner mer om det innehåll som förespråkas av Hall m fl (2003) och Noam m fl

(2002) när det gäller afterschool-programs. Skillnaden är att de amerikanska författarna i högre grad fokuserar på olika innehållsliga aktiviteter än vad man i allmänhet gör för svenskt vidkommande. I *Allmänna råd för fritidshem. Kvalitet i fritidshem* (Skolverket 2007) poängteras istället främst leken och att barn bearbetar sina upplevelser genom lek och att de i leken kan pröva nya idéer och tankar tillsammans med andra. Då svenska fritidshem har en historik som är nära knuten till förskolan, vilken av tradition alltid betonat barns lek, kan betoningen av lek i fritidshemmens verksamhet ses som en följd av detta.

Medan verksamheten vid afterschool-programs har rönt ett ökat intresse har de svenska fritidshemmen snarast hamnat i skymundan sedan de blev en del av skolan under 1990-talet. I huvudsak har forskningen och den politiska debatten främst intresserat sig för övriga delar av skolans verksamhet. Skolan har under många år tvingats till nedskärningar av olika slag och fritidshemmen har varit en av de delar som ansatts hårdast. Skolverket (2004, 2006, 2008) har uppmärksammat och kritiserat kommunernas nedskärningar som riktats mot fritidshemmen vilket, hävdar man, lett till en försämring av verksamhetens kvalitet. Skolverkets strävan att förbättra fritidshemmens kvalitet resulterade i ett nytt styrdokument som kom att heta *Allmänna råd för fritidshem. Kvalitet i fritidshem* (Skolverket 2007). Detta dokument kom att ersätta de tidigare allmänna råden som utgavs 1999.

I de nya allmänna råden beskrivs fritid på fritidshem ganska kortfattat. Man skriver att:

Enligt skollagen skall fritidshemmet erbjuda barn en meningsfull fritid. Förutsättningar för att barnen skall uppleva fritiden som meningsfull är att verksamheten är trygg, rolig och stimulerande där lek och skapande får stort utrymme och formas utifrån barnens ålder, mognad, behov, intressen och erfarenheter. Det innebär att innehållet i verksamheten kommer att variera beroende på barnens erfarenheter, situation, intressen, skolans inriktning eller närmiljöns resurser. (Skolverket 2007 s 22 f)

Ovanstående citat är egentligen det närmaste man från svenskt håll kan komma fritid som vetenskap utifrån nu aktuella statliga dokument som berör fritidshem. Emellertid så ges det inte någonstans någon närmare definition av vad *fritid* är och inte heller problematiseras det vad en *meningsfull fritid* egentligen är. Man konstaterar endast att verksamhetens innehåll av olika anledningar kommer att variera. Vilken typ av innehåll, beträffande konkreta aktiviteter, som verksamheten ska innehålla beskrivs också relativt kortfattat:

Det är viktigt att verksamheten är varierad med inslag av lek, fysisk aktivitet, skapande verksamhet som drama, musik, dans, bild och form och utforskande av omvärlden i form av studiebesök, utflykter med mera. (Skolverket 2007 s 23)

Utifrån den beskrivning som gjorts förefaller det som om fritid som diskurs och som kunskapsområde, varken i USA eller i Sverige, har något större inflytande över tankarna kring vad afterschool-programs eller fritidshem ska



syfta till eller vilket innehåll verksamheten skall ha. Då inställer sig därför frågan: Kan en problematisering av fritid som diskurs bidra till att utveckla den existerande verksamheten på till exempel fritidshem? I så fall, vad skulle en sådan problematisering kunna bidra med?

Rimligen borde en utgångspunkt vara att ge en närmare definition av vad fritid är, här speciellt fritid i en afterschool-programs- och fritidshemskontext. Att definiera begreppet fritid är dock inte helt enkelt eftersom det finns ett antal olika definitioner av detta begrepp (jfr Veal 1992, Neulinger 1976). Det skulle dock kunna vara en poäng att utgå från olika definitioner av *fritid* då fritidshemmens verksamhet beskrivs. Definitionerna kan också betraktas som underlag för olika diskurser beträffande fritid på fritidshem. Dessa diskurser ryms inom en diskursordning där diskurserna kämpar om makten att definiera vad fritid på fritidshem är (jfr Fairclough 1992).

Att utgå från olika diskurser beträffande fritid i anslutning till en problematisering av fritidshemmens verksamhet skulle kunna fungera som en möjlighet att tydliggöra och beskriva verksamhetens innehåll på ett delvis nytt sätt. I det följande kommer jag därför att utgå från några av de aktuella definitionerna av fritid samt föra in dessa inom ramen för verksamheten på fritidshem och afterschool-programs. Jag vill poängtera att de definitioner jag kommer att ta upp endast är några av de som förekommer inom litteraturen och som fokuserar på fritid och att definitionerna i vissa avseenden både kan betraktas som såväl kompletterande som överlappande varandra.

#### AFTERSCHOOL-PROGRAMS OCH FRITIDSHEM: EN PERSONLIG UPPLEVELSE AV FRITID

Fritid betraktas ofta som en kvantitet tid och denna tidsrymd ses då som avskild från andra delar av dagen som på olika sätt är präglade av tvingande göromål (Mundy 1998, Olson 1998, Hunnicutt 2006, Zuzanek 2006). En fråga som uppstår i samband med detta är om man som individ någonsin kan betraktas som helt fri från tvingande göromål (Kelly & Godbey 1992; Kraus 1984; Haywood, Kew, Bramham, Spink, Capenerhurst & Henry 1995; Stebbins 2005). De förstnämnda skriver att det kan vara svårt att bortse från argument som hävdar människans ofrihet att välja och vara fri. De hävdar dock att det är betydelsefullt att fokusera på aktörens möjligheter till och erfarenheter av fritid:

Even if the defining characteristics of the experience remain somewhat fuzzy, the consciousness of the actor is central to distinguishing leisure. Leisure is a matter of meaning. (Kelly & Godbey 1992 p 18)

Utgångspunkten för denna diskurs är den enskilde individens upplevelse av fritid och innefattar att den enskilde upplever en frihetskänsla vilket här inbegriper en uppfattning av att man själv bestämmer vad man vill göra och hur man vill disponera sin fritid (jfr Kraus 1984, Mundy 1998, Zuzanek 2006). Neulinger ser detta som en subjektiv definition av fritid. Fritid kan, utifrån denna diskurs, därför beskrivas som ett mentalt tillstånd som är bero-

ende av hur individen upplever sina möjligheter att agera och delta i verksamheter som han eller hon själv väljer. Neulinger beskriver detta som:

Leisure is a state of mind; it is a way of being, of being at peace with oneself and what one is doing. It is doing what one wants to do and what one chooses to do. (Neulinger 1976 p xv)

Ett flertal intressenter berörs av innehållet i fritidsverksamheten men eftersom innehållet i verksamheten riktar sig till barnen är det, inom denna diskurs, rimligtvis också främst barnens subjektiva upplevelser av fritid som bör betonas. Barnen kan ofta i mindre utsträckning bestämma om de ska vara på fritidshemmet eller inte. Det är något som i huvudsak barnens föräldrar bestämmer. För att tiden på fritidshemmet ska räknas som fritid bör barnen, om man utgår från att de ska se denna som fritid, därför ha stora möjligheter att påverka vad verksamheten ska innehålla.

Utifrån denna diskurs framstår det därför som viktigt att stora delar av verksamhetens innehåll inte upplevs som tvingande av barnen (Edginton, Jordan, DeGraaf & Edginton 1995; Kelly & Godbey 1992; Stebbins 2005). I den verksamhet som bedrivs vid fritidshemmen bör innehållet därför framstå som erbjudanden om ett innehåll som leder till ett »icke tvingande beteende». Det är möjligt att tolka *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem* (Skolverket 2007) som utgående från en sådan diskurs, då det i detta dokument bland annat står att verksamheten ska utgå från barnens behov och intressen för att kunna betraktas som meningsfull.

Samtidigt står det även att verksamhetens innehåll bland annat är beroende av skolans inriktning. Det blir därför oklart i vilken utsträckning och på vilket sätt barns intressen ska vägleda innehållet. Denna oklarhet ger i sin tur också en otydlighet i frågan om personalens subjektposition på fritidshemmen. Ska de i stor utsträckning enbart invänta barnens förslag och idéer eller ska de vara drivande i den bemärkelsen att de möjliggör att barnen får möta nya idéer och aktiviteter?

I den undersökning som genomfördes av Seppanen m fl (1993) redogjorde man bland annat för innehållet i flera olika afterschool-programs och barnens inflytande över verksamheten. Resultaten visade på stora variationer med hänsyn till barnens möjligheter att välja att delta i olika aktiviteter. Det framstod som att barnen överlag hade ganska lite att säga till om beträffande med vem eller vilka aktiviteterna skulle genomföras tillsammans. Indelningen bestämdes av personalen och gjordes främst utifrån barnens ålder. Det framgår dock att barnen, då det inte var fråga om schemalagda aktiviteter, hade stora möjligheter att själva bestämma vad man ville sysselsätta sig med. I den övriga här redovisade litteraturen betonas inte, och ges heller ingen större ledning beträffande omfattningen av barnens möjligheter att bestämma kring sitt deltagande i olika former av aktiviteter.

## TID PÅ AFTERSCHOOL-PROGRAMS OCH FRITIDSHEM SEDD SOM ÖVERBLIVEN TID

Då man fokuserar på tidsaspekten istället för individens egen upplevelse av fritiden benämns detta av Neulinger (1976) som en *objektiv definition av fritid*. Fritid betraktas då som en kvantitet tid som kan skiljas av från annan tid. Medan fritiden betraktas som ett tidssegment då man som individ har möjlighet att själv välja innehållet så kan övriga segment, delar av dagen, ses som olika former av tvångstid (Olson 1998). Denna tvångstid kan i sin tur delas upp i segment som består av tid för arbete eller studier samt tid för sömn, hygien etcetera.

Sedan lång tid tillbaka har fritiden kommit att hamna i en underordnad position gentemot dessa övriga segment och har på så vis kommit att betraktas som mindre viktig. Fritiden har således kommit att bli något som blir över när andra mer viktiga sysslor är utförda (jfr Neulinger 1976, Beatty & Torbert 2003, Haywood m fl 1995, Hunnicutt 2006). Det här kan också betraktas som en ojämn maktrelation mellan olika diskurser beträffande hur vi bör använda vår tid. Det vi kan benämna arbetsdiskurs har på så vis kommit att erhålla betydligt mer makt än en diskurs som betonar fritid. På så vis har *arbete* och *studier* kommit att uppnå en närmast hegemonisk ställning<sup>5</sup> i förhållande till fritid i det att vikten av arbete tas för given. Den diskurs som betonar arbete som det dominerande inslaget i livet kan därför också sägas ha makt att kontrollera och definiera vardagens diskursiva praktik (jfr Wodak 1996).

En diskurs som innebär att den tid barnen vistas på fritidshem eller på afterschool-programs främst ses som överbliven tid, det vill säga ett inte speciellt viktigt tidssegment, kan få till följd att man främst ser dessa inrättningar som en trygg plats där barn kan få tillsyn. Att barnen ska vara där beror på att barnens föräldrar arbetar eller studerar och att de därför inte kan bidra med denna trygghet och tillsyn förrän deras arbete eller studier är avslutade för dagen. Omsorg, trygghet och tillsyn är också något som, åtminstone tidigare, har kopplats samman med amerikanska afterschool-programs (Seppanen m fl 1993, Gray m fl 1999).

Även om man utifrån benämningen *fritidshem* kan tänka sig att dessa institutioner ses som något som fokuserar på barns fritid, så ingår fritidshem som en del i den svenska skolbarnsomsorgen. Därför kan fritidshem, utifrån sin historik, också främst betraktas som institutioner för omsorg av skolbarn (jfr Rohlin 2001). Den fritidsdiskurs som utgår från att fritid betraktas som överbliven tid kan också närmast relateras till begreppen omsorg och tillsyn. Barnens dag på fritidshemmet tar slut i och med att barnen vid en avtalad tid går iväg själva eller blir hämtade av någon förälder för att bege sig hem eller iväg till någon mer uttalat riktad fritidsaktivitet.

Fritidshemmen kan på så sätt komma att bli en slags »mellanstation» där barnen vistas då de inte ska utföra mer betydelsefulla aktiviteter. Då man främst betraktar tiden på fritidshemmet ur detta perspektiv ignorerar man, eller i varje fall åsidosätter, att poängtera eller problematisera, innehållet i verksamheten och det är då möjligt att fritidshemmen snarast får en förva-

ringsfunktion. Då de svenska fritidshemmens kvalitet, enligt European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2006 s 22), under senare år signifikant försämrats kan också många fritidshems verksamhet idag beskrivas som en sorts förvaring:

A recent evaluation by the National Agency for Education stated that ›the budgetary cuts have won over the pedagogical ideals and resources have been cut to such an extent that good quality no longer can be guaranteed›. Another evaluation by the National Agency for Education described the leisure-time centre as ›more of a repository than the pedagogical activity that it is supposed to be›.

Då fritidshemmens uppgift enligt Skolverket (2007) är att erbjuda barn omsorg och en meningsfull fritid, vilket inkluderar lek och skapande verksamhet, såväl som stöd i utvecklingen är denna uppgift inte helt överensstämmande med en diskurs som utgår från att fritid betraktas som överbliven tid. Samtidigt kan man inte utesluta att det finns barn som uppskattar »mellanrum»; en tidsrymd fri från förplanerade aktiviteter (Qvarsell 2003).

#### TID PÅ AFTERSCHOOL-PROGRAMS OCH FRITIDSHEM SEDD SOM EN TID FÖR AKTIVITETER

Fritid kan också främst ses som ett tidssegment då man som individ har möjlighet att handla och själv välja innehållet, det vill säga olika former av aktiviteter, under denna tid (Parr & Lashua 2004, Haywood m fl 1995, Beatty & Torbert 2003, Zuzanek 2006). Haywood m fl (1995 s 2 f) hävdar att denna definition är starkt relaterad till tanken på fritid som överbliven tid:

The emphasis shifts, however, from the person, to the nature of the activities undertaken /.../. Frequently these activities are characterised as playful and pleasurable, and are often referred to as recreations.

Poängen är här att de aktiviteter som barnen deltar i under sin tid på fritidshemmet genomförs frivilligt och för sin egen skull. Haywood m fl (1995) hävdar att då man beskriver fritidsaktiviteter så poängteras ofta olika former av lek och att det finns en bred konsensus som innebär att det som skiljer lek från andra delar av det sociala livet är »its non-serious nature. The rest of life is made up with serious duties and obligations (work, maintenance of a desired standard of living, etc.)» (Haywood m fl 1995 s 10). Lek ses, utifrån denna diskurs, först och främst som något som görs för att det är roligt och motiveras av en inre tillfredsställelse hos den enskilda individen. De lekar och aktiviteter som barnen deltar i genomförs därför inte i syfte att barnen ska utveckla några specifika kunskaper eller förmågor. Att enbart genomföra aktiviteter för sin egen skull, för att aktiviteterna är roliga, är emellertid inte något som de flesta amerikanska afterschool-programs poängterar i första hand (Witt 2004).

För svenskt vidkommande är lek något som premieras i fritidshemmens verksamhet. De lekar barnen väljer att delta i på fritidshemmen kan vara ledda

av någon personal eller genomförs utan någon vuxens ledning. Åtminstone sedan *Pedagogiskt program för fritidshem* utgavs (Socialstyrelsen 1988) ses, från officiellt håll, barns lek på fritidshem som en del i en pedagogisk verksamhet med syfte att utveckla olika kvaliteter hos barnen.

När Skolverket (2006) uttalade sig starkt kritiskt till hur kommunerna ser på och följer upp verksamheten på fritidshemmen innebar en del av denna kritik att verksamheten var torftig och ensidig. Man hävdade att barnen i och för sig gavs möjlighet till mycket fria aktiviteter, så kallad fri lek där barnen själva bestämde lekens regler och innehåll, men att detta inte räckte för att verksamheten skulle vara utvecklande för barnen.

Det är tänkbart att man menade att det finns risk för att de barn som är i extra behov av stöd och trygghet inte får detta, om personalen av olika skäl (ointresse, okunskap, brist på tid, för stor barngrupp) inte engagerar sig i barnens lek eller påtar sig ett tydligt ledarskap. Det är också möjligt att man menade att de lekar som barnen själva hittade på och genomförde inte var utvecklande på samma sätt som de personalen initierade eller deltog i. På så vis är den lek och de aktiviteter som eftersträvas av Skolverket något som delvis skiljer sig från en diskurs som betonar att de aktiviteter man genomför enbart görs för nöjes skull.

#### TID PÅ AFTERSCHOOL-PROGRAMS OCH FRITIDSHEM SEDD SOM EN TID FÖR »NYTTIGA» AKTIVITETER

De olika aktiviteter som människor genomför på sin fritid kan också lyftas fram på ett något annorlunda sätt än som enbart lustfyllda och roliga sysselsättningar. En sådan diskurs kan innebära att de olika aktiviteter man deltar i också ses som möjligheter att uppleva något som man kan lära sig av. Fritidsaktiviteterna ses som nyttiga för individerna och dessutom för samhället som sådant:

Leisure is thus conceived as a *means* to achieving socially desired and approved ends, and is consequently frequently described in such positive terms as ›therapeutic›, ›remedial› or ›training›, or more negatively, as ›compensatory›, or ›social control›. This sort of evaluative view of leisure differs in character from conceptions of leisure in »time» and »activity» terms, because it is less concerned with defining how leisure is best identified and measured, than with how leisure is *used*.  
(Haywood m fl 1995 s 4; kursiv i original)

Som påpekats tidigare har fritidshem i USA tidigare främst setts som en trygg plats för tillsyn av barn, men att man nu i högre grad ser afterschool-program som en plats där barn kan utveckla akademiska kunskaper eller andra former av kunskaper som antas underlätta när det gäller att tillägna sig skolans undervisning. Vid många afterschool-program, särskilt där skolpersonal är involverade, används aktiviteterna som verktyg för att ge upphov till lärande (Witt 2001).

I någon mening kan man därför tala om en förändring i diskursen av hur man talar om och betraktar tiden vid afterschool-program. Förändringen

innebär att då man tidigare talade om tiden vid afterschool-program som överbliven tid, en tidsperiod där barnen vistas där i väntan på att föräldrarna kommer för att hämta dem, betraktas denna tid nu som en tid då barnen deltar i »nyttiga» aktiviteter. Dessa aktiviteter riktar sig antingen mot att förbättra barnens skolmässiga kunskaper eller som aktiviteter med ett innehåll som avser att utveckla barnen med ett annat innehåll än det som barnen möter i skolan och i sin familj. På så sätt avser aktiviteterna vid afterschool-programmen att komplettera lärandet i skolan såväl som i familjen.

Både de aktiviteter som är mer skolinriktade och de aktiviteter som avser att utveckla barnen med ett annat innehåll än det barnen möter i skolan är normativa då de grundar sig på vad man från officiellt håll ser som nyttigt och främjande för såväl individer som samhället. Aktiviteterna, vare sig de riktar sig mot skolans ämneskunskaper eller mot en ökad social kompetens, kan också betraktas som kompensatoriska (jfr Haywood m fl 1995, Halpern 2000). Anledningen är att afterschool-program kan ge de barn som kommer från mindre förmögna områden möjligheter till fritidsaktiviteter som de annars inte haft möjligheter till. De barn som kommer från kulturer vars värderingar i någon mening skiljer sig från skolans värderingar har genom verksamheten vid afterschool-program möjligheter att överbrygga dessa motsättningar och ge dessa barn de kompetenser som samhället efterfrågar (Miller 2001).

Både i USA och i Sverige hävdas tiden vid afterschool-programs och på fritidshem ge barnen möjlighet att utöva »nyttiga» aktiviteter som inte är strikt akademiskt relaterade. Genom »nyttiga» aktiviteter i form av lekar, skapande verksamheter, idrott och rekreation vidgas synen på lärande från att enbart handla om »skolkunskaper» till att även omfatta social kompetens och personlig utveckling, vilket också poängteras av Skolverket (2007).

En fritidsdiskurs som utgår från att fritidsaktiviteterna i någon mening ska vara normativt »nyttiga» innebär stora likheter med sättet att tänka och tala om skolans traditionella innehåll och anknyter också till de allmänna råden för fritidshem. I en diskurs som betonar »nyttiga» aktiviteter borde personalens subjektposition vara annorlunda jämfört med om innehållet i mycket stor utsträckning baseras på barnens fria lek. Positionen blir troligtvis mer framträdande då personalen, utifrån hur de upplever barnens behov, förväntas utveckla olika kompetenser hos dem. Dessutom skulle de kunna ge barnen möjlighet att prova på nya aktiviteter för att på så sätt eventuellt skapa nya fritidsintressen.

Sammantaget borde en diskurs som utgår från att innehållet i verksamheten betraktas som »nyttiga» aktiviteter ställa en hel del krav på personalen och deras utbildning, samtidigt som de måste ges organisatoriska möjligheter att planera och genomföra aktiviteterna. Det är möjligt att tolka de allmänna råden från Skolverket (2007) som skrivna inom ramen för denna diskurs, men utifrån den kritik som riktats mot fritidshemmens innehåll verkar det som om den existerande sociala praktiken ofta utgår från andra diskurser (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2006; Skolverket 2000, 2006).

## TID PÅ AFTERSCHOOL-PROGRAMS OCH FRITIDSHEM: ETT HOLISTISKT PERSPEKTIV

Fritid kan också ses ur en holistisk synvinkel där livet inte delas upp i mindre segment. Kraus (1984) ser detta synsätt som att olika former av aktiviteter inte delas upp beroende på om de är fysiska, mentala eller kreativa. Inte heller delas arbete, religion, fritid och olika familjeaktiviteter upp utan ses som delar av en helhet. I denna helhet ses allt deltagande som något där individen kan utforska sina förmågor, ta del av berikande upplevelser tillsammans med andra och förverkliga sig själv genom att vara kreativ och involvera sig i olika aktiviteter.

Kraus hävdar att denna framställning innefattar flera olika sätt att definiera fritid. På så vis ses fritid här som ett tillstånd som betonar individens behov av upplevd frihet då olika aktiviteter genomförs men att de olika aktiviteter man deltar i även ska upplevas som berikande. Edginton m fl (1995) hävdar att man ur detta perspektiv har möjligheter att agera kreativt, fysiskt och intellektuellt i alla delar av livet och att detta inte är begränsat till vissa delar. En del i detta sätt att tänka om fritid är, enligt Edginton m fl beroende av den samhällsliga utvecklingen där samhället utvecklats från ett industrisamhälle till ett informationssamhälle.

Afterschool-programs och skolor har på senare tid kommit att arbeta mer nära varandra än tidigare och dessa ses nu ofta som ett komplement till skolorna. Man kan hävda att om afterschool-programs ses som institutioner för fritid så har också många barns fritid och arbetet, skolan, närmat sig varandra:

Viewing out-of-school time solely as an opportunity to enhance basic skills, however, does a disservice to the students who stand to benefit from the full range of after-school programs. Programs can serve other important prevention and developmental functions; for example, educators know that antisocial behaviors and social rejection can interfere with school achievement. (Miller 2001 p 8)

På så sätt ses verksamheten som en möjlighet att, även om man inte direkt använder sig av ett innehåll som är ämnesinriktat, ge en positiv inverkan på skolarbetet genom att den sociala dimensionen betonas. Det finns också förespråkare för att personal med fritidsinriktad utbildning bör ta en aktiv roll i skolornas arbete (Dustin, Hibbler, McKenney & Blitzler 2004). Dessa hävdar att rekreation inte enbart är något som ska finnas till hands då själva skoldagen är slut. Rekreation ses här som en mycket viktig del av elevers utbildning och bör, utifrån ett holistiskt perspektiv, även erbjudas eleverna under skoldagen.

Tankegångar liknande de som Dustin m fl (2004) beskriver ovan, och som ligger i linje med vad som här beskrivits som ett holistiskt perspektiv, har tänkts även i Sverige. Under 1970-talet framlades det statliga betänkandet *Barns Fritid*, (SOU 1974:42), där man hävdade att det krävdes en helhetssyn beträffande barns och ungdomars utveckling, vilket man inte haft tidigare. Omsorgen om barns fritid sågs här som ett gemensamt ansvar för föräldrar,

fritidshemmens personal, fritids- och ungdomsledare, lärare liksom för övrig personal i skolan och andra vuxna med kontakter med barn. Vad man främst fokuserade var den pedagogiska formen och inte verksamhetens innehåll (Flising 1995, Calander 1999).

Ett annat betänkande vid denna tid var den så kallade SIA-utredningen (SOU 1974:53), vilken skulle göra en översyn av skolans arbetsmiljö i syftet att få en helhetssyn på eleverna och deras skoldag. I betänkandet framhöll man att det var viktigt att den timplanebundna undervisningen varvades med annan verksamhet och att föreningslivet var en viktig faktor i förverkligandet av detta. Dessutom underströk man att det var väsentligt att samordna fritidshemmens resurser med skolans verksamhet under skoldagen. De båda förslagen kom inte att få någon större effekt men har varit en av de viktigaste vägarna till ett ökat samarbete mellan bland annat skolan och fritidshemmens personal.

Även om samarbetet mellan skolan och fritidshemmen har ökat, och därmed också möjligheterna till att betrakta barns vardag ur ett holistiskt perspektiv så finns det vissa problem. Witt (2001) hävdar att i USA har personal med en fritidsvetenskaplig bakgrund hamnat i utkanten av diskursen kring afterschool-programs och dessas verksamhet och för fram tre orsaker till detta.

För det första menar han att starka krafter på ett framgångsrikt sätt argumenterat för att det finns ett behov av att skoldagen ska utvidgas. Genom att lagstiftarna övertygats om att afterschool-programs bland annat kan ses som ett medel att öka elevernas deltagande i skolarbetet och att verksamheten där kan användas för att förbättra akademisk framgång, har man lyckats knyta afterschool-programs till denna utvidgning av skolans verksamhet.

Den andra orsaken är att personal som har en utbildning som är baserad på kunskaper om människors fritid inte har förmått att positionera sig själva som viktiga när utbildningsmässiga mål används som rational i tillskapandet av afterschool-programs. Till viss del verkar detta bero på dem själva och de föreställningar de har om vad deras arbete ska gå ut på. Här ingår det inte att man ska verka inom utbildningsväsendet och att barn ska behöva spendera sin fritid med utbildningsmässigt inriktade aktiviteter. Dessutom verkar det finnas en rädsla för att ingå som en del i skolornas verksamhet eftersom man är oroliga för att inte få tillräcklig med credit för den verksamhet man skulle bedriva eller att personal med en fritidsinriktad bakgrund skulle komma att bli dominerade av skolans lärare.

Om man betraktar detta skeende som en del av en pågående kamp om diskursen så har en diskurs som betonar vikten av arbete och studier, som tidigare beskrivits, betydligt större social makt än en diskurs som poängterar fritid. Den grupp som betonar att tiden på afterschool-programs bör användas till en mer kunskaps- och kompetensinriktad verksamhet har tagit kontroll över diskursen med hjälp av till exempel olika former av information, media och propaganda (jfr van Dijk 1997). Dessutom har de olika företrädarna som förespråkar betydelsen av fritid avstått från att i högre grad kämpa för tillträde i diskursen. Anledningen är att deras egna föreställningar om vad fritid är ofta inte inryms i en diskurs som, enligt dem, innefattar aktiviteter med



någon form av kunskapsinriktning. Deras förståelse av sina egna subjektpositioner bidrar på så vis till att konstruera en position som medför att de inte involveras i verksamheten i någon högre grad (jfr Fairclough 1992).

Även om fritidspedagoger på olika sätt ofta har arbetat i den svenska skolan under de senaste 20 åren, så finns det forskning som pekar på att det man då gör ofta inte är inriktat på fritidsaktiviteter (Calander 1999, Haglund 2004) där barnen har stort inflytande över innehållet. Fritidspedagogernas arbete i skolan handlar mer om att bistå lärarna i deras traditionsenliga arbete, att själv styra innehållet med traditionella skolaktiviteter, att styra innehållet till att omfatta praktiska eller socialt inriktade aktiviteter eller att i sitt arbete styra innehållet till att förena skolans och fritidshemmens traditionella arbete (Haglund 2004).

Ofta känner sig fritidspedagogerna också vara i underläge jämfört med lärarna i det gemensamma arbetet. Fritidspedagogerna bidrar dessutom med hjälp i skolan, men upplever att de inte får någon större hjälp av lärarna när det är fråga om fritidshemsverksamhet vid skoldagens slut (Calander 1999). Det kan därför finnas ett visst fog för de farhågor som, enligt Witt (2001), personer med en fritidsinriktad bakgrund i USA har då de är rädda för att bli dominerade av skolans lärare.

Utifrån detta resonemang kan man tolka det som att en holistisk diskurs har vissa svårigheter att hävda sig gentemot en mer arbetscentrerad, där barns lärande av skolämnen prioriteras. Man kan i detta sammanhang beskriva innehållet i denna diskurs som att arbetsetiken »spiller över» på fritiden (Haywood m fl 1995). Det är inte uteslutet att en sådan diskurs kan bli framträdande även i Sverige vilket skulle kunna medföra att exempelvis läxläsning blir en betydelsefull del av verksamheten på fritidshemmen.

## AVSLUTNING

I den litteratur som redovisats beskrivs verksamheterna främst utifrån en objektiv tidsaspekt. Inom fritidens diskursordning betonas i första hand normativt »nyttiga» aktiviteter som barnen och även samhället som sådant förväntas ha nytta av i framtiden. Innehållet i verksamheten ska med andra ord utveckla barnen i någon mening, vilket också framstår som mycket viktigt både för svenska fritidshem och för många organisationer som driver after-school-programs i USA.

För svenskt vidkommande är Skolverket en instans som, via policydokument, i stor utsträckning har makt över diskursen när det gäller fritid på fritidshem. Dokumentet *Allmänna råd för fritidshem. Kvalitet i fritidshem* (Skolverket 2007) beskriver inte innehållet i fritidshemmens verksamhet på ett mer detaljerat sätt och inte heller görs en tydlig framskrivning av personalens subjektposition. Otydligheten öppnar upp för olika tolkningar av texten. Vilket bland annat innebär att den diskursiva praktikens utformning är beroende av hur dokumentet konsumeras av befattningshavare på kommunal nivå och de diskurser som blir följden av de tolkningar som görs.

Den kritik Skolverket (2006) riktat mot hur kommuner bland annat följer upp verksamheten vid fritidshemmen är därför en del av en maktkamp och en

markering mot de konkurrerande fritidsdiskurser dessa kommuner och skolor använder sig av. Skolverkets fritidsdiskurs, som här kan liknas vid att fritid på fritidshem i stor utsträckning är att betrakta som »nyttiga» aktiviteter, kan därför knappast betraktas som hegemonisk i den betydelsen att den uppnått en status som är självklar och som kan jämföras med sunt förnuft.

Om en av grundtankarna med fritid är att fritiden ska öka människors tillfredsställelse med livet så bör fritid ses som:

a multidimensional construct in which one feels relatively free from constraints, has a feeling of positive affect, is motivated by internal forces, and allows the exercise of perceived competence. (Edginton m fl 1995 s 7)

Steget är då inte långt till Neulingers (1976) beskrivning av fritid utifrån ett subjektivt perspektiv. Utifrån en subjektiv fritidsdiskurs skall de barn som deltar i verksamheten vid fritidshem och afterschool-programs ha stora möjligheter att välja och påverka vad verksamheten ska innehålla samt vilka verksamheter man vill delta i. Eftersom barn, liksom vuxna, har olika preferenser beträffande vad som upplevs som fritid och vad man vill göra under sin fritid för detta perspektiv med sig att åtminstone vissa delar av verksamheten inte skall syfta till att samtliga barn skall delta i densamma. Barnen måste också ges möjlighet att själva bestämma vad de vill eller inte vill göra. Det är möjligt att denna subjektiva diskurs beträffande fritid, där fritid ses som en personlig upplevelse, kommer i konflikt med den diskurs som betonar normativt »nyttiga» aktiviteter.

Läxhjälp, fördjupade akademiska kunskaper såväl som betoning av sociala kompetenser kan ligga i såväl barnens, föräldrarnas som samhällets intresse, men ur många barns perspektiv, och även ur en subjektivt inriktad diskurs, kan det också innebära att sådana aktiviteter inte är att betrakta som fritidsaktiviteter. Ses detta innehåll som fritid av barnen? Har de möjlighet att välja och leder deras val till vad Stebbins (2005) beskriver som ett »uncoercive behavior» (ej påtvingat beteende), vilket är grundläggande ur ett subjektivt sätt att se på fritid, eller upplevs aktiviteterna som ett tvång och att barnens fritid därför krymper till förmån för mer arbete? Detta är frågor som är intressanta både ur ett pedagogiskt och ett fritidsvetenskapligt perspektiv och som vidare forskning bör försöka att besvara.

Fritid och lärande behöver inte ses som uteslutande varandra, då lärande knappast är något som upphör då barnen slutar skolan för dagen. Inte heller behöver den subjektiva diskursen och den objektiva »nyttiga» fritidsdiskursen när det gäller innehållet i fritidshemmens verksamhet exkludera varandra. Under förutsättning att barnen upplever att de har frihet att välja och att de känner sig ha en inre motivation (jfr Neulinger 1976) att delta i de »nyttiga» aktiviteter som erbjuds, kan barnen uppleva att det rör sig om fritidsaktiviteter. Det innebär att innehållet i de aktiviteter som erbjuds och det sätt de organiseras på kan upplevas som lustfyllt och roligt även om många av aktiviteterna har som uppgift att i någon mening vara utvecklande, lärorika och vara något som genomförs utöver att enbart vara underhållande.

Den personal som arbetar på fritidshemmen måste därför balansera innehållet i bland annat dessa båda fritidsdiskurser om de ska kunna erbjuda barnen en rolig och intressant verksamhet samtidigt som barnens föräldrar och andra intressenter är tillfredsställda med innehållet. Det är rimligt att tro att personalens möjligheter att uppnå en sådan balans underlättas om man har vissa kunskaper som också är baserade på insikter om fritidens betydelse och möjligheter att både utveckla och tillfredsställa människor.

I den beskrivning Fairclough (1992) gör av diskurser, där diskurser inkluderar en social praktik, involveras också de handlingar som utförs av personalen på till exempel fritidshem. Det innebär att de, utifrån hur de tolkar dokument som exempelvis *Allmänna råd för fritidshem. Kvalitet i fritidshem*, (Skolverket 2007) reproducerar existerande sociala strukturer såväl som att de bidrar till att transformera dessa. Det är troligt att det sätt på vilket personalen bedriver den sociala praktiken, i fritidshem och afterschool-programs, innefattar flera av diskursordningens diskurser beträffande fritid.

Det är också tänkbart att någon av dessa diskurser har mer makt och är mer dominerande än andra i det praktiska arbetet vilket kan vara en bidragande orsak till att den sociala praktiken och personalens subjektpositioner skiljer sig åt mellan olika fritidshem och mellan olika afterschool-programs. I förlängningen får därför föreställningarna, diskurserna, om vad fritid på fritidshem är också pedagogiska implikationer. Därför borde studier av vilka diskurser som ansvariga för fritidshemmens verksamhet på kommunal nivå använder sig av, liksom vilka diskurser fritidshemspersonalen knyter an till, vara betydelsefulla för att förstå och kunna beskriva hur den praktiska verksamheten konstitueras.

Även om det finns olikheter mellan USA och Sverige beträffande hur afterschool-programs och fritidshem organiseras, så finns det likheter när det gäller hur diskursen kring verksamheterna utformats. I båda länderna är det möjligt att finna familjepolitiska, utbildningspolitiska och socialpolitiska utgångspunkter som grund för verksamheterna. Gemensamt är också bristen på ett profilerat fritidsperspektiv. Verksamheten vid afterschool-programs beskrivs inte i första hand som fritidsverksamhet och beskrivningen av vad fritid är i relation till fritidshem är otydlig. Fritidsbegreppet är ofta implicit närvarande men försvinner i en diskurs som främst betonar barns tillgodogörande av sociala och akademiska kunskaper. På så vis får Shaw (2000) belägg för sitt påstående att fritid är ett kunskapsområde som förbigås eller underordnas andra kunskapsområden.

Sammantaget borde en ökad forskning kring verksamheten vid fritidshem såväl som vid afterschool-programs kunna bidra till att innehållet i dessa verksamheter tydliggörs och utvecklas. Det finns här anledning att fokusera på fritid som vetenskapligt område inom ramen för fritidshemmens verksamhet. Ett tydliggörande och utvecklande av vad fritid i anslutning till fritidshemmens verksamhet förväntas vara borde ge möjligheter att öka vår förståelse av fritidens betydelse för vårt välbefinnande men även vara en möjlighet att få djupare förståelse för barns möjligheter till att utveckla kunskaper och kompetenser under sin fritid.

## ABSTRACT

Haglund, Björn: Leisure as discourse and content: A critical discussion of the activities at after-school programs and leisure-time centres. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14, No. 1, pp. 22–44.

*This article focuses on after-school programs in the US and leisure-time centres in Sweden. Texts concerning how these institutions are dealing with the concept of leisure are compared. There exist several definitions, or discourses, concerning leisure but the examined literature emphasizes normative functional activities. The leisure discourse supported by the Swedish National Agency for Education also seems to view leisure as functional time. This discourse can, however, not be seen as a hegemonic one since some schools and communities seem to have adopted other discourses. It is probable that staff, during their social practice in leisure-time centres, comprises several leisure discourses within the order of discourse and that some of these discourses have more power and are more prominent in the everyday work. This could contribute to differences between diverse leisure-time centres both concerning their social practice and the staff's subject positions. The conception of leisure gives, therefore, also educational implications.*

**Keywords:** after-school programs, leisure-time centres, leisure-time pedagogues, leisure discourse, critical discourse analysis

## NOTER

1. Olika diskurser, som verkar inom samma domän, benämns av Fairclough (1992) som en diskursordning. Dessa diskurser försöker var och en att kämpa om inflytande för att få makt att definiera de kunskaper och övertygelser som gäller för domänen eller institutionen. Gustafsson (2003) använder skolan som exempel då han hävdar att det inom skolans diskursordning finns flera olika diskurser och att de aktörer som verkar inom skolans domäner har olika möjligheter till att få tillträde till dessa.
2. Personlig kommunikation 2007.03.01.
3. Även om det finns likheter länderna emellan så bör det påpekas att USA och Sverige också är historiskt och kulturellt olika varandra. Det innebär att de sociokulturella förutsättningarna för att bedriva verksamhet vid afterschool-program och fritidshem skiljer sig åt mellan länderna eftersom den institutionella pedagogiska praktik som konstitueras bedrivs med olika kulturella verktyg (jfr Wertsch 1998). De språkliga diskurserna kring begreppet fritid skiljer sig också åt mellan länderna. Då man översätter begreppet *leisure* till svenska så översätts detta vanligtvis som *fritid*. Fritid kan också beskrivas som ›free time› men begreppen *free time* och *leisure* är inte synonyma. »Leisure is a special form of ›free time›, which has connotations of the positive, qualitative aspects of free time.» (Olson 1993 s 71) I Sverige lägger man, enligt Olson, däremot vanligen inte in några kvalitativa värderingar av innehållet i fritiden.
4. Förutom att skillnaderna mellan olika afterschool-program är beroende av de olika organisationer som driver verksamheterna är en annan orsak att USA består av många olika delstater med stort federalt självstyre. Innehållet i olika afterschool-program kan skilja sig åt avsevärt mellan olika delstater och mellan storstad och landsbygd.
5. Hegemoni innebär här att arbete generellt har kommit att uppnå en sådan naturlig position i samhället och i våra föreställningar att uppfattningen av dess stora vikt, i förhållande till fritid, är underförstådd och knappast ifrågasätts. Olika former av ideologier är ofta inbäddade i diskursiva praktiker och kan betraktas som mycket effektiva om de uppnår en status som kan jämföras med sunt förnuft då de också blir

svåra, om än inte omöjliga, att förändra (jfr Fairclough 1992, van Dijk 1997, Bergström & Boréus 2005).

## LITTERATUR

- Afterschool-Alliance, 2004: *America after 3 PM: A household survey on after-school in America*. [http://www.afterschoolalliance.org/press\\_archives/america\\_3pm/Executive\\_Summary.pdf](http://www.afterschoolalliance.org/press_archives/america_3pm/Executive_Summary.pdf) 070820 (2007.08.20)
- Beatty, J. & Torbert, W. 2003: The false duality of work and leisure. *Journal of Management Inquiry*. 12(3), 239–252.
- Bergström, G. & Boréus, K. 2005: Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (red): *Textens makt och mening. Metodbok i samhällsvetenskaplig diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Calander, F. 1999: *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education, 80) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. 2007: *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Dustin, D., Hibbler, D., McKenney, A. & Blitzer, L. 2004: Thinking outside the box: Placing park and recreation professionals in K-12 schools. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*. 75(1), 51–54.
- Edginton, C., Jordan, D., DeGraaf, D. & Edginton, S. 1995: *Leisure and life satisfaction. Foundational perspectives*. Madison: Brown & Benchmark.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2006: *Employment developments in childcare services for school-age children*. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/235/en/1/ef06235en.pdf> (2007.12.30)
- Fairclough, N. 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. 2003: *Analysing discourse, textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. 1997: Critical discourse analysis. I T. van Dijk (red): *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction. Volume 2*. London: SAGE.
- Flising, B. 1995: *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering*. (SoSrapport 1995:12) Stockholm: Socialstyrelsen.
- Gray, K., Roole, B. & Whitaker, G. 1999: How after-school programs help students do better. *Popular Government*, 64(4), 39–48.
- Gustafsson, J. 2003: *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policy-etnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 199) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haglund, B. 2004: *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 224) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hall, G., Yohalem, N., Tolman, J. & Wilson, A. 2003: *How afterschool-programs can most effectively promote positive youth development as a support to academic achievement*. Wellesley: National Institute on Out-of-School Time.
- Halpern, R. 2000: The promise of after-school programs for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 185–214.
- Haywood, L., Kew, F., Bramham, P., Spink, J., Capenerhurst, J. & Henry, I. 1995: *Understanding leisure*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Hunnicut, B. 2006: The history of western leisure. I C. Rojek, S. Shaw & A. Veal (red): *A handbook of leisure studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Kelly, J. & Godbey, G. 1992: *The sociology of leisure*. State College, PA: Venture Publishing.
- Kraus, R. 1984: *Recreation and leisure in modern society*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Miller, B.M. 2001: The promise of after-school programs. *Educational Leadership*, 58(7) 6–12.
- Miller, B.M. 2003: *Critical hours: afterschool-programs and educational success*. Quincy, Mass: Nellie Mae Education Foundation.
- Miller, B.M. 2005: *Pathways to success for youth: What counts in after-school*. Arlington, MA: Intercultural Centre for Research in Education. [http://supportunitedway.org/files/MARS-Report\\_0.pdf](http://supportunitedway.org/files/MARS-Report_0.pdf) (2009.04.17)
- Mundy, J. 1998: *Leisure education. Theory and practice*. Champaign, IL: Sagamore.
- Neulinger, J. 1976: *The psychology of leisure*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Noam, G., Biancarosa, G. & Dechausay, N. 2002: *Learning beyond school: Developing the field of afterschool-education – A white paper*. Cambridge: The Program in Afterschool-Education and Research at the Harvard Graduate School of Education.
- Olson, H-E. 1993: Leisure policy in Sweden. I P. Bramham, I. Henry, H. Mommaas & H. van der Poel (red): *Leisure Policies in Europe*. Wallingford: CAB International.
- Olson, H-E. 1998: *Ny start för fritidssektorn. Inledning till en fritidspolitisk etik* (Fritidspolitiska studier 10) Stockholm: Institutet för fritidsvetenskapliga studier. (manus)
- Parr, M.G. & Lashua, B. 2004: What is leisure? The perceptions of recreation practitioners and others. *Leisure Sciences*, 26(1), 1–17.
- Qvarsell, B. 2003: Behöver barn mellanrum och mellantider? I A. Banér (red): *Barns fritid*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning.
- Rohlin, M. 2001: *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. (Studies in Educational Sciences, 41) Stockholm: HLS Förlag.
- Schwendiman, J. & Fager, J. 1999: *After-school programs: Good for kids, good for communities*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab.
- Seligson, M. 1999: The policy climate for school-age child care. *The Future of Children*, 9(2), 135–139.
- Seppanen, P., de Vries, D. & Seligson, M. 1993: *National study of before and after-school programs*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.
- Shaw, S. 2000: If our research is relevant, why is nobody listening? *Journal of Leisure Research*, 32(1), 147–151.
- Skolverket 2000: *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. (Skolverkets rapport Nr 186). Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket 2004: *Beskrivande data 2004. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. (Rapport 248) Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1366> (2007.08.21)
- Skolverket 2006: *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. (Rapport 288) Stockholm: Skolverket. [http://www.skolverket.se/content/1/c4/73/41/Lagesbedomning\\_2006.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c4/73/41/Lagesbedomning_2006.pdf) (2007.09.03)
- Skolverket 2007: *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2008: *Skolverkets lägesbedömning 2008. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. (Rapport 324) Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen 1988: *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd från socialstyrelsen. (1988:7) Stockholm: ModinTryck.

- SOU 1974:42. *Barns Fritid. Fritidsverksamhet för 7–12-åringar. Betänkande avgi-  
vet av 1968 års barnstugeutredning.* Stockholm: LiberFörlag.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre  
arbete, SIA.* Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år.*  
Stockholm: Norstedts.
- Stebbins, R. 2005: Choice and experiential definitions of leisure. *Leisure Sciences*,  
27(4), 349–352.
- US Department of Education, 2005: *21st Century Community Learning Centers  
(21st CCLC). Analytic support for evaluation and program monitoring: An  
Overview of the 21st CCLC Program: 2003–04.* Naperville, IL: Learning Point  
Associates.
- Vandell, D.L., Pierce, K.M., & Dadisman, K. 2005: Out-of-school settings as a  
developmental context for children and youth. *Advances in Child Development  
and Behavior*, 33, 43–77.
- van Dijk, T. 1997: Discourse as interaction in society. I T. van Dijk (red): *Discourse  
as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction. Volu-  
me 2.* London: SAGE.
- Veal, A.J. 1992: Definitions of leisure and recreation. *Australian Journal of Leisure  
and Recreation*, 2(4), 44–48.
- Wertsch, J. 1998: *Mind as action.* New York: Oxford University Press.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. 1999: *Diskursanalyse som teori og metode.*  
Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Witt, P. 2001: Re-examining the role of recreation and parks in after-school  
programs. *Parks & Recreation*, 36(7), 20–28.
- Witt, P. 2004: Programs that work: Developing quality after-school programs.  
*Journal of Park and Recreation Administration*, 22(4), 103–126.
- Witt, P. & King, T. 2008: *Fort Worth after school 2007–08 evaluation report.* Fort  
Worth: Fort Worth Independent School District.
- Wodak, R. 1996: *Disorders of discourse.* New York: Addison Wesley Longman.
- Zuzanek, J. 2006: Leisure and Time. I C. Rojek, S. Shaw & A. Veal (red): *A hand-  
book of leisure studies.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.