



UNDERVISNING OCH LEDARSKAP PÅ FRITIDS PERSPEKTIV PÅ FRITIDSHEMMETS PEDAGOGISKA UPPDRAG

2022:4 – Vetenskaplig slutrapport från FoU-programmet
Fritidshemmets pedagogiska uppdrag

ifous

Ifous rapportserie 2022:4

Stockholm, oktober 2022

ISBN: 978-91-985536-0-4

Redaktör: Helena Ackesjö & Björn Haglund

Projektledare: Andreas Jacobsson

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och rapportens titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous gemensamt.

INNEHÅLL

Förord	5
Bakgrunden till och genomförandet av FoU-programmet	
Fritidshemmets pedagogiska uppdrag	7
<i>Helena Ackesjö & Björn Haglund</i>	
Författarpresentation	11
1. Fritidshemmets pedagogiska uppdrag (FriPU)	
– praktiker och forskare på gemensam resa	13
<i>Helena Ackesjö & Björn Haglund</i>	
2. Att omsätta elevers intressen i fritidshemmets undervisning	23
<i>Ann-Katrin Perselli</i>	
3. Lekresponsiv undervisning – ett möjligt didaktiskt verktyg	31
<i>Marianne Dahl</i>	
4. Digitala lekplatser i fritidshemmet	39
<i>Marina Wernholm</i>	
5. Undervisning i fritidshem – en fråga om uppmärksamhet	51
<i>Jens Gardesten</i>	
6. Mjuka förmågor – vad är det och vad kan det bidra till?	57
<i>Helena Ackesjö, Marina Wernholm & Jens Gardesten</i>	
7. Rektors pedagogiska ledarskap i fritidshemmet	69
<i>Lena Glaés-Coutts</i>	
8. Verktyg för utveckling av fritidshemmets innehåll	77
<i>Björn Haglund</i>	
9. Att utvärdera fritidshemmets verksamhet – en variationsrik praktik	89
<i>Helena Ackesjö</i>	
10. Att synliggöra det osynliga och verbalisera det tystade	97
<i>Björn Haglund & Helena Ackesjö</i>	
Bilaga	101

FÖRORD

”Äntligen får vi fokusera på fritids!” utropade en av de medverkande pedagogerna inför starten av forsknings- och utvecklingsprogrammet (FoU) *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. Och visst är det roligt att ha fått sätta ljuset på en stor och viktig verksamhet som alltför ofta hamnar i skymundan. Fritids är förvisso en frivillig verksamhet, men det går faktiskt fler barn i fritidshem än det finns elever i gymnasieskolan. Fritidshemmets roll och uppdrag har också förändrats de senaste åren; från att ha varit en renodlad omsorgsverksamhet till att ha fokus mer på det pedagogiska uppdraget. Det är en förändring som innebär utmaningar på flera plan.

Med syftet att undersöka och utveckla fritidshemmets verksamhet, samarbetet med skolan och rektors ledarskap, valde 2019 fyra skolhuvudmän att starta ett FoU-program i samverkan med forskare från två lärosäten. Under tre år arbetade drygt 120 yrkesverksamma i fritidshem tillsammans med sju forskare för att fördjupa kunskaperna om hur fritidshemmet kan bidra till elevers lärande. I slutrapporten *Undervisning och ledarskap på fritids (Ifous rapport 2022:3)* presenterades erfarenheter och lärdomar från utvecklingsarbetet och en sammanfattning av forskningsinsatsen. I denna rapport slutredovisas och diskuteras nu forskningsresultaten på en fördjupad nivå.

FoU-programmet har letts och samordnats av Andreas Jacobsson, projekt- och processledare hos Ifous. Forskningsinsatsen har letts av Helena Ackesjö, docent i pedagogik vid Linnéuniversitet och Björn Haglund, docent i Barn- och ungdomsvetenskap vid Högskolan i Gävle. De har tillsammans med en grupp forskare skrivit och sammanställt denna rapport, som är utformad som en antologi. FoU-programmet finansierades av de medverkande skolhuvudmännen (Bladins, Linköpings kommun, Stockholms stad och Österåkers kommun) och de två lärosätena gemensamt.

Forskningen som presenteras bidrar med några pusselbitar till den samlade vetenskapliga kunskapen om frågor om relationen mellan lek och undervisning, om hur mjuka förmågor hänger samman med barns lärande samt om rektors roll och ledarskap. Samtidigt blir det tydligt att mer kunskap behövs för att fortsätta utveckla fritidshemmets verksamhet för att ge bästa möjliga förutsättningar för barns lärande och utveckling. Det är vår förhoppning att denna skrift ska ge nya insikter, inspirera till fortsatt forskning och utveckling samt bidra till ökad dialog och samverkan mellan forskare och praktiskt verksamma.

Stockholm i oktober 2022

Karin Hermansson
Vd Ifous

BAKGRUNDEN TILL OCH GENOMFÖRANDET AV FOU-PROGRAMMET FRITIDSHEMMETS PEDAGOGISKA UPPDRAG

Helena Ackesjö & Björn Haglund

Den här rapporten bygger på det utvecklings- och forskningsarbete som gjorts inom Ifous FoU-program *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag* (FriPU) som har pågått mellan 2019 och 2022. Under dessa år har forskare, skolledare och lärare i fritidshem från fyra olika skolhuvudmän träffats regelbundet för att diskutera och utveckla fritidshemmets pedagogiska uppdrag. Målen inom FriPU har varit att öka kunskaperna och utveckla främst två områden: hur fritidshemmets verksamhet och samarbete med grundskola och förskoleklass kan bidra till goda förutsättningar för elevers lärande samt rektors ansvar att leda och styra fritidshemmets verksamhet (Ifous, 2022).

Rapporten är utformad som en antologi bestående av flera olika kapitel, skrivna av de forskare som har ingått i programmet. Antologin är därmed ett sätt att komplettera både de vetenskapliga artiklar som producerats inom programmet och det utvecklingsarbete som de medverkande forskarna genomfört tillsammans med programmets deltagande lärare och skolledare.

Fritidshemmet är en frivillig pedagogisk verksamhet som ingår i skolväsendet, trots att det inte är en egen skolform, och dess verksamhet omfattar fler inskrivna elever än gymnasieskolan. Under läsåret 2020/21 var cirka 480 000 elever inskrivna i fritidshem. Fritidshemmet syftar till att stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid (Dir. 2018:102). Verksamheten erbjuds elever från förskoleklass till och med vårterminen det år då eleven fyller 13 år om föräldrarna arbetar, studerar eller om eleven har ett särskilt behov. Av alla 6–12-åringar är 57 procent inskrivna i fritidshem, av 6–9-åringarna är 84 procent inskrivna (SOU 2020:34).

Trots att fritidshemmet alltså omfattar många elever så hamnar fritidshemmet ofta i skymundan både beträffande forskning och tilldelning av statliga och kommunala medel, vilket är en av orsakerna till att Ifous har ett forsknings- och utvecklingspro-

gram (FoU-program) riktat till fritidshem. En annan orsak är att fritidshemmet, jämfört med tidigare, har fått ett mer utbildningsinriktat uppdrag (SFS 2010:800; Lgr11, reviderad 2016). Det innebär att fritidshem och grundskola numera har ett gemensamt utbildningsuppdrag där fritidshemmet ska komplettera den utbildning eleverna får i förskoleklass och grundskola. Ytterligare en anledning till att det finns ett FoU-program riktat till fritidshem är att det förändrade uppdraget och de högre krav, jämfört med tidigare, som riktas till fritidshemmet även riktas till fritidshemmets rektorer och biträdande rektorer. Dessa ska leda det pedagogiska arbetet och bidra till att fritidshemmets arbete utvecklas samtidigt som exempelvis Skolinspektionen (2010; 2018) riktar kritik mot såväl fritidshemmets undervisning som rektorers ledning av fritidshemmet.

Samtidigt är de gällande styrdokumentet öppna för olika tolkningar eftersom dessa inte är detaljstyrda. Att fritidshemmets uppdrag ges olika tolkningsmöjligheter kan innebära att det exempelvis finns olika tolkningar av hur fritidshemmets kompletterande utbildning ska utföras och vad den ska innehålla. En bidragande orsak till att styrdokumentet kan tolkas på olika sätt är att endast en mindre del (5 400) av de 23 500 som har en heltidstjänst på fritidshem har en legitimation med behörighet för att undervisa i fritidshemmet (Skolverket, 2021). Det förändrade uppdraget och den beskrivna kritiken sker alltså i en tid då antalet behöriga för arbete i fritidshem (lärare i fritidshem och fritidspedagoger) är lågt.

Förutom att fritidshemmet har ett kompletterande uppdrag så existerar även ett kompensatoriskt uppdrag, som innebär en strävan att uppväga skillnader i barns och elevers förutsättningar och uppväxtvillkor. På så vis ska alla elever ges det stöd och den stimulans de behöver för att kunna utvecklas så långt som möjligt. I någon mening har denna uppgift kommit att få allt större fokus då det har visat sig att elevernas socioekonomiska bakgrund fått en

allt större betydelse för hur de lyckas i grundskolan (Skolverket, 2018), något som framför allt gäller utlandsfödda elever. Likvärdigheten i den svenska skolan blir allt mindre (Skolverket, 2019). Denna utveckling ställer ännu högre krav på att alla delar av skolväsendet arbetar kompensatoriskt. Samtidigt visar forskning att fritidshem inte alltid ges samma förutsättningar att utföra sitt uppdrag (Andishmand, 2017).

Det är i denna kontext Ifous FoU-program *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag* ska betraktas. Programmet startades under 2019 och har involverat mer än 120 deltagare (lärare i fritidshem, fritidspedagoger och skolledare) hos fyra olika skolväsenden (Bladins stiftelse, Linköpings kommun, Stockholms stad och Österåkers kommun). De involverade huvudmännen preciserade syfte och mål för det treåriga arbetet i programmet genom diskussioner i Ifous styrgrupp. Utifrån diskussionerna formulerades syftet och målen till att fokusera:

- hur fritidshemmets verksamhet och samarbete med grundskolan kan bidra till goda förutsättningar för elevers lärande, samt
- rektors ansvar att leda och styra fritidshemmets verksamhet

Till utvecklingsdelen kopplades en forskningsdel, som Linnéuniversitetet (Lnu) och Högskolan i Gävle (HiG) fick i uppdrag att ansvara för. En forskargrupp formerades bestående av Helena Ackesjö (Lnu), Björn Haglund (HiG), Marianne Dahl (Lnu), Jens Gardesten (Lnu), Lena Glaés-Coutts (Lnu), Ann-Katrin Perselli (Lnu), och Marina Wernholm (Lnu). Det är också dessa forskare som på olika sätt i rapportens tio olika kapitel kommer att beskriva och problematisera olika aspekter av arbetet på och med fritidshem.

I det inledande kapitlet *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag (FriPU) – praktiker och forskare på gemensam resa* beskriver Helena Ackesjö och Björn Haglund Ifous-programmets intentioner, forskningsdelens frågor och metodval. I kapitlet redovisas även all insamlad empiri och den praktikinära ansatsen problematiseras.

Ann-Katrin Perselli har skrivit rapportens andra kapitel, vars titel är *Att omsätta elevers intressen i fritidshemmets undervisning*. I detta kapitel beskrivs och problematiseras olika sätt som elevers intressen kan ges utrymme i den undervisning som bedrivs, utifrån Deweys definitioner av intressebegreppet.

Det tredje kapitlet heter *Lekresponsiv undervisning – ett möjligt didaktiskt verktyg* och är skrivet av Marianne Dahl. Kapitlet avser att problematisera hur uppdelningen mellan lek och undervisning kan överbryggas.

I rapportens fjärde kapitel resonerar Marina

Wernholm om *Digitala lekplatser i fritidshemmet* och problematiserar möjligheter, hinder och spänningsfält mellan analog och digital lek i syfte att skapa en meningsfull fritid för alla barn.

Jens Gardesten resonerar om hur uppmärksamma lärare kan bidra till kvalitet i fritidshemmets undervisningspraktik i det femte kapitlet, som har titeln *Undervisning i fritidshem – en fråga om uppmärksamhet*.

Det sjätte kapitlet heter *Mjuka förmågor – vad är det och vad kan det bidra till?* och är skrivet av Helena Ackesjö, Marina Wernholm och Jens Gardesten. Kapitlet fokuserar på att beskriva vad ”mjuka förmågor” kan innebära och i texten problematiseras hur dessa förmågor ligger till grund för allt lärande.

Det sjunde kapitlet heter *Rektors pedagogiska ledarskap i fritidshemmet* och är skrivet av Lena Glaés-Coutts. I kapitlet problematiseras komplexiteten i att leda fritidshemmet och vikten av en djup förståelse för fritidshemmets uppdrag för att som rektor kunna utveckla kvaliteten.

Rapportens åttonde kapitel heter *Verktyg för utveckling av fritidshemmets innehåll* och är skrivet av Björn Haglund. Kapitlet handlar om det ökade behovet av att utforma och använda olika typer av verktyg för att dokumentera och utveckla såväl fritidshemmets arbete som elevernas utveckling.

Antologins nionde kapitel heter *Att utvärdera fritidshemmets verksamhet – en variationsrik praktik* och är skrivet av Helena Ackesjö. I kapitlet diskuteras och problematiseras hur utvärdering ska göras, om det ska göras, i så fall när det ska göras och med hjälp av vilket material utvärdering ska genomföras.

I det tionde och avslutande kapitlet, *Att synliggöra det osynliga och verbalisera det tystade*, för Björn Haglund och Helena Ackesjö en både problematiserande och framåtblickande diskussion utifrån de olika kapitlens innehåll.

REFERENSER

Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Dir. 2018:102. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Kommittédirektiv. Hämtad 2022-09-26 från <https://www.regeringen.se/rattsligadokument/kommittedirektiv/2018/09/dir.-2018102/>

Ifous. (2022). *Undervisning och ledarskap på fritids: Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. Slutrapport från FoU-programmet FriPU 2022:3.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2022-09-26 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem. Rapport 2010:3*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf>

Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf

Skolverket (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor*. Rapport 467. Hämtad 2022-09-26 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/analyser-av-familjebakgrundens-betydelse-for-skolresultaten-och-skillnader-mellan-skolor?id=3927>

Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Internationella studier 487*. Hämtad 2022-09-20 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/pisa-internationell-studie-om-15-aringsars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>

Skolverket (2021). *Elever och personal i fritidshemmet läsåret 2020/21. Beskrivande statistik, Dnr. 2021:434*. Hämtad 2022-09-26 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2021/elever-och-personal-i-fritidshemmet-lasaret-2020-21>

SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Hämtad 2022-09-26 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202034/>

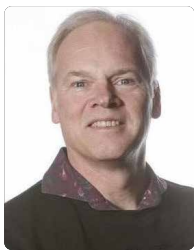
FÖRFATTARPRESANTATION



Helena Ackesjö är fil. dr. & docent i pedagogik vid Linnéuniversitetet. I Helenas forskning sätts fokus på lärarnas undervisning och det professionella uppdraget i relation till (ny) policy, barns lärande, övergångar och skolstart samt kontinuitet och progression i utbildningen.



Ann-Katrin Perselli är fil. dr, lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hennes forskningsintressen är främst riktade mot elevers och lärares livsvärld och deras erfarenheter av fritidshem och skola utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Ett centralt tema är elevers delaktighet, såväl ur elevers perspektiv som lärares.



Björn Haglund är universitetslektor i Didaktik och docent i Barn- och ungdomsvetenskap vid Högskolan i Gävle. I Björns forskning har studierna främst riktats till fritidshem. Forskningen har även riktat sig till att undersöka policy, professioner och professionsteori.



Lena Glaés-Coutts, Ph.D. (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto). Lena är lektor vid Linnéuniversitetet, Fakulteten för didaktik och lärares praktik. I sin forskning kombinerar Lena sitt intresse och erfarenhet av skolutvecklingsarbete i Sverige och Kanada med sitt arbete inom lärarutbildning. Fokus för Lenas forskning är blivande och erfarna lärares professionsutveckling samt rektorns roll i skolförbättringsarbete.



Marina Wernholm är fil. Dr i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Centrala teman i Marinas forskning är barns deltagande i digitala gemenskaper, barns multimodala självrepresentationer i sociala medier, barns lärande i digitala spelgemenskaper på fritiden samt hur barns skapande av digitala animationer i skolan kan bidra till meningsskapande.



Jens Gardesten är fil dr i pedagogik och universitetslektor vid Linnéuniversitetet. Jens undervisar på Linnéuniversitetet och ingår i forskningsmiljön "PEPP", forskning om pedagogiska professioner och praktiker. Jens forskningsintressen är bland annat riktade mot teori/praktik-distinktionen inom lärarutbildning samt frågor som rör lärares yrkeskunnande.



Marianne Dahl är universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Mariannes forskning riktas mot barns sociala liv, där relationer och barns egna kulturer samt pedagogiskt arbete med relationer är i fokus. Andra forskningsintressen kretsar kring utvecklingsarbete och verksamhetsutveckling inom fritidshemmet.

1. FRITIDSHEMMETS PEDAGOGISKA UPPDRAG (FRIPU) – PRAKTIKER OCH FORSKARE PÅ GEMENSAM RESA

Helena Ackesjö & Björn Haglund

INLEDNING

Detta inledande kapitel avser att beskriva forskningsgruppens utgångspunkter och ställningstaganden vid genomförandet av FriPU. Inledningsvis kommer programmets syfte och forskningsfrågor att beskrivas. Därefter redovisas de ställningstaganden som kom att bilda grunden för den design som genomsyrat både programmets forskningsdel och dess utvecklingsdel. Avslutningsvis beskrivs de teman och frågor som behandlats. En del av dessa teman och frågor har använts i forskningssyfte där deltagarnas reflektioner och samtal bidragit till empiri som samlats in och bearbetats. En del teman och frågeställningar har enbart använts som ett sätt att bidra till deltagarnas och fritidshemmets/skolornas utveckling, det vill säga syftet har då enbart varit att utveckla den praktiska verksamheten i fritidshemmen.

VARFÖR FOKUS PÅ UNDERVISNING I FRITIDSHEM?

Fritidshemmet har av tradition varit en plats där barn vistas före och efter skoltid. Kärnan i fritidshemmets uppdrag består av möten mellan barn, lärare och verksamhet i syfte att skapa en meningsfull fritid. Eftersom fritidshemmets kärnuppdrag under senare år har kompletterats med utbildnings- och undervisningsuppdraget så är fritidshemmets uppdrag alltså bredare än skolans. Det fritidspedagogiska arbetet, fritidshemmets uppdrag, handlar om att skapa en meningsfull fritid för barnen, där omsorg och pedagogik för utveckling och lärande integreras och där samverkan sker med såväl vårdnadshavare som med skola, omgivande samhälle och föreningsliv (Lager & Brännberg, 2022).

Så hur kom det sig att just *undervisning* blev

forskningsdelens fokus? Svaret går att hämta dels i styrgruppens önskemål (se rapportens förord), dels i den samtida utvecklingen av fritidshemmet. I 2010 års Skollag (SFS 2010:800) och i den revidering som gjordes 2016 av 2011 års läroplan (Lgr11, 2016) förtydligades fritidshemmets uppdrag och begreppet undervisning lyftes fram. Samma uppdrag gäller även i nu gällande läroplan (Lgr22, 2022). Uppdraget att undervisa är något som tillkommit i fritidshemmet under det senaste decenniet och det går att anta att undervisningsbegreppet ännu inte är etablerat på fältet. Dessutom förväntas undervisning på fritidshem genomföras på ett sätt som integrerar omsorg, utveckling och lärande. I och med utvecklingen av fritidshemmet krävs fler vetenskapliga studier som beskriver hur denna undervisning går till, hur den kan bidra till elevernas lärande, hur denna typ av undervisning kan genomföras, vilka professionella kompetenser som krävs och vilka konsekvenser undervisningen får.

Man skulle kunna säga att dagens fritidshem rör sig inom två sammanflätade värdesystem; ett system som baseras på den nordiska Educare-modellen, vilket betonar aspekter som välmående och social utveckling, frivillighet, lek och vila (Gustafsson Nyckel, 2020; Pálsdóttir, 2012) och ett system som betonar lärande och undervisning, kunskapseffektivitet och ekonomiska aspekter av utbildning (Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010; 2018). Det senare värdesystemet är grundat i en utbildningspedagogisk tradition med betoning på undervisning och synliggörs i skollagen (SFS 2010:800) samt nu gällande läroplan (Lgr22, 2022).

Skolinspektionens granskning från 2018 visar dock att policydokumentens ökade betoning på undervisning inte har fått fäste i de undersökta fritidshemmets verksamhet. Därför anser Skolinspektionen att fritidshemmets undervisningsuppdrag behöver utvecklas och att personalen på fritidshem

behöver förbättra undervisningens kvalitet, bland annat genom att planera sin verksamhet så att den i högre grad riktas mot uppdraget att stimulera elevernas utveckling och lärande.

Samtidigt som, eller trots att, statliga satsningar görs på både en specifik lärarutbildning för arbete i fritidshem och ett förtydligt undervisningsuppdrag för verksamheten, står fritidshemmet inför en mängd utmaningar. Som exempel blir elevgrupperna allt större, lärartätheten allt lägre och andelen utbildade lärare minskar (Ackesjö m. fl., 2017; Haglund, 2018; Skolinspektionen, 2010). Dessa omständigheter komplicerar undervisningen på fritidshemmen samtidigt som fritidshemmets kompensande uppdrag, att verka för en likvärdig utbildning och kompensera för barns olika livsvillkor, försvåras (Andishmand, 2017). På fritidshemmet arbetar dessutom flera olika yrkeskategorier, bland andra fritidspedagoger med äldre utbildning, fritidspedagoger med barn- och ungdomspedagogisk examen, tidigare lärare med behörighet för arbete med barn och elever 1–12 år och grundlärare med inriktning mot fritidshem.¹ Emellertid har en minoritet av personalen i fritidshem en pedagogisk högskoleexamen (förskolläraryrket, fritidspedagog- eller grundlärarexamen). Den stora andelen yrkesverksamma på fritidshemmet saknar formell utbildning för arbete med barn. Därmed kan man sluta sig till att den verksamma personalen på fritidshem inte delar ett gemensamt yrkesspråk och inte heller en gemensam uppfattning om yrkets utbildningsuppdrag. Sannolikt medför detta konsekvenser för fritidshemmets verksamhet och dess kvalitet.

Lärarna i dagens fritidshem befinner sig alltså i ett spänningsfält mellan tradition och nya utbildningspolitiska intentioner. Lärarna förhåller sig till det historiskt betingade och traditionella fritidspedagogiska arbetsområdet samtidigt som de anpassar sig till de utbildningspolitiska intentionerna i form av ny läroplan, nya skollagsbeskrivningar och en ny grundlärarutbildning (Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2020; Andersson, 2013; Haglund, 2015; 2016). Hur detta går till, och vilket avtryck dessa nya utbildningspolitiska betoningar sätter är dock inte nämnvärt beforskat.

Givet det spänningsfält mellan tradition och ny utbildningspolitik som personalen i fritidshem befinner sig i krävs också att de ständigt gör en avvägning mellan frivillighet, meningsfullhet, inflytande och delaktighet, undervisning och vila när de planerar och organiserar för det som ska ske (Haglund, 2009; Hjalmarsson, 2013). Detta är ett specifikt och intressant dilemma som lärare i just fritidshem har

att hantera. Det krävs en medvetenhet om hur och vad man balanserar emellan och uppmärksamhet på vilka konsekvenser en förskjutning i balansen kan få.

I detta sammanhang kan det också vara värt att fundera över om man bör betrakta fritidspedagogisk undervisning under skoltid och efter skoltid på olika vis. Är undervisningen i klassrummet, i fritidshemmets lokaler, i utomhusaktiviteter, i skogen och i praktisk och laborativ matematik under skoltid anorlunda till sin karaktär jämfört med den verksamhet som bedrivs vid frukostserveringen på morgonen eller efter mellanmålet på eftermiddagen?

Utifrån FoU-programmets övergripande mål (se förordet), och utifrån aktuella och vetenskapligt intressanta spörsmål från tidigare publicerad forskning, formulerades frågeställningar för forskningsdelen. Forskningsdelens övergripande syfte blev att, i nära samarbete med verksamma lärare i fritidshem/fritidspedagoger, *beskriva och definiera vad undervisning i fritidshemmet kan vara och hur undervisningsbegreppet kan förstås i den fritidspedagogiska verksamheten.*

Utifrån detta syfte, och utifrån Ifous syfte och mål med hela FoU-programmet (se förord), formulerades följande frågeställningar för forskningsdelen:

Hur kan ett tydliggjort och samtidigt mera avgränsat uppdrag för de yrkesverksamma i fritidshemmet skapa en större helhet och samhörighet med resten av skolan?

Hur kan undervisning på fritidshem definieras och vad bidrar undervisningen i fritidshemmet med till elevernas utveckling och lärande?

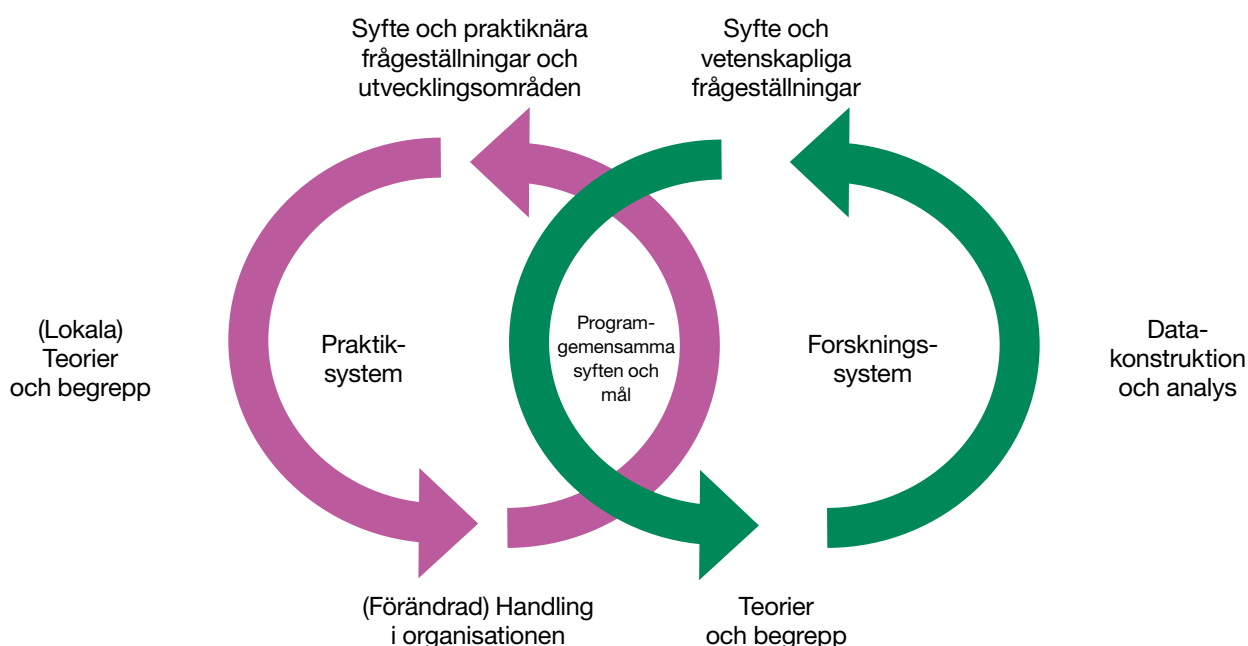
Genom att fokusera dessa två övergripande forskningsfrågor har syftet med forskningsinsatsen varit att bidra dels till att öka *den forskningsbaserade kunskapen om fritidshemmets pedagogik*, dels till *ökad kunskap om praktisk forskning i utbildningsområdet*.

EN PRAKTIKNÄRA FORSKNINGSDSIGN

Arbetet i forskningsinsatsen har varit deltagarorienterat och praktisknära för att följa utvecklingsarbetet i programmet. Ellström (2010) har utvecklat en modell för att åskådliggöra hur deltagarorienterad forskning kan få relevans för deltagarna, samtidigt som den kan bidra till en uppbyggnad av forskningsbaserad kunskap och teoribildning. Ellström kallade

1 De allra flesta av de FriPU-deltagare som arbetade på fritidshem var lärare i fritidshem alternativt fritidspedagoger. Ett fåtal hade en annan utbildning. Deltagarna kommer i de olika kapitlen dock alla att benämnas för lärare oavsett yrkesbakgrund.

Figur 1: Forsknings- och praktikersystemet (inspirerad av Ellström, 2010).



det för sammankopplade lärcykler, vilka består av ett praktikersystem och ett forskningssystem. Dessa två system betraktades som två sammankopplade lärcykler, där forskningssystemet skulle få viktig input från praktikersystemet samtidigt som praktikersystemet skulle få relevant input från forskningssystemet. En central utgångspunkt har varit att forskare, lärare och rektorer i en gemensam process definierar problem, genomför olika forskningsaktiviteter (parallellt, gemensamt eller var för sig) och gemensamt försöker tolka och förstå de resultat och effekter som uppstår. Denna interaktiva forskningsdesign hade således den dubbla uppgiften att både bidra till uppbyggnad av forskningsbaserad kunskap och teoribildning, och samtidigt ge underlag för och stödja utvecklingsarbete i de deltagande skolorna (Ellström, 2010).

Genom att utgå från en sådan ansats synliggörs hur deltagarna från praktiken kan arbeta med angränsande projekt och frågor utifrån lokala teorier och begrepp samtidigt som deltagande forskare har möjlighet att arbeta med delvis andra frågeställningar på en mer övergripande, vetenskaplig nivå. I mitten av modellen möts systemen i gemensamma frågor. I detta projekt var dessa gemensamma frågor på förhand definierade i programplanen för FoU-programmet.

Till detta program utvecklade forskningsgruppen en modifierad version av Ellströms modell, där praktikersystemet och forskningssystemet placerades horisontellt (se figur 1).

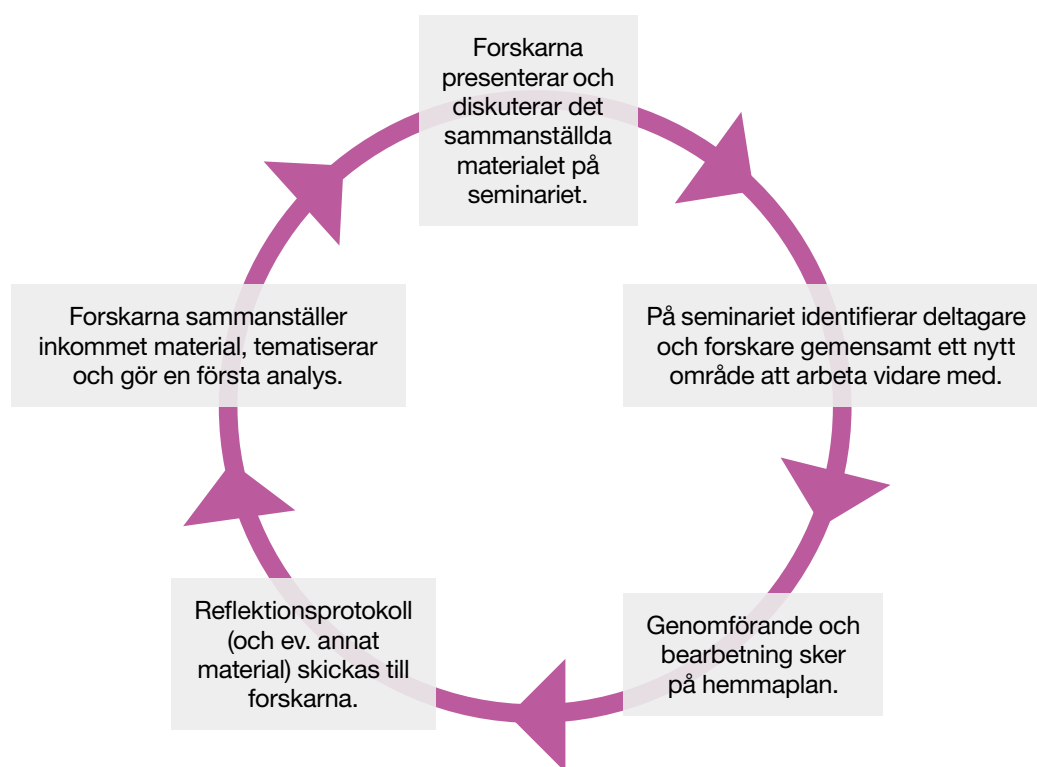
Utgångspunkten var att forskningsinsatsen skulle ha relevans såväl i ett vetenskapligt perspektiv som för medverkande lärare och rektorer. Dessa intressen skulle integreras i en interaktiv forskningsansats. Utgångspunkten för modellen var att de programgemensamma syftena och målen styrde båda systemen – forskningssystemet och praktikersystemet skulle på så vis få samma fokus.

Hur skulle då arbetet kunna gå till enligt denna modell? Låt oss ge ett exempel. Ett av programmets övergripande och gemensamma mål är att *öka kunskapen om samt utveckla hur fritidshemmens verksamhet och samarbete med grundskolan kan bidra till goda förutsättningar för elevers lärande*.

Inom praktikersystemet har detta mål brutits ner till olika praktiktära utvecklingsområden som varje arbetslag arbetat med på hemmaplan efter respektive utvecklingsseminarium. Ofta har det handlat om att planera, genomföra och utvärdera sin undervisningsverksamhet. Genom att granska sin egen verksamhet utifrån olika teorier och begrepp, men också genom att ha olika fokus i sina analyser av arbetet (exempelvis modeller för utvärdering), har arbetslagen kunnat utveckla nya lokala arbetsformer och metoder, som har prövats i handling och reflektion.

Inom forskningssystemet har forskarna parallellt fokuserat på vetenskapliga frågeställningar som exempelvis *Hur kan undervisning på fritidshemmet förstås och genomföras?* Genom att ta del

Figur 2: Genomförandet och samarbetet mellan forskning och praktik (Ackesjö & Haglund, 2019).



av programdeltagarnas berättelser om sin undervisningspraktik, och genom att ta del av de utvecklingsarbeten som skett i den lokala kontexten, har ny forskningsbaserad kunskap kunnat genereras via teoretiska analyser av insamlad empiri.

Forskningssystemet och praktiksyttemet har därmed korsbefruktat varandra i skärningspunkten mellan dem. Båda systemens intressen har integrerats i en interaktiv forskningsansats till gagn för båda systemen. Under de återkommande gemensamma träffarna (utvecklingsseminarierna) har gemensamma tolkningar av resultat ur båda systemen gjorts – systemen har haft samma innehållsliga fokus men utgått från olika perspektiv.

Utgångspunkten för forskningsinsatsen har varit att det som skett i utvecklingsdelen (på utvecklingsseminarierna en till två gånger per termin och på hemmaplan mellan dessa träffar) formulerats som ett läroplansstyrt projekt och tagit utgångspunkt i läroplansuppdraget, professionen och undervisning på fritidshem – utifrån de olika lokala utvecklingsbehoven. Trots att de olika deltagande skolorna har utgått från gemensamma teman (som exemplet undervisning ovan), så har olika utvecklingsområden formulerats på olika vis beroende på skolornas olika lokala utvecklingsbehov. Arbetet på de olika deltagande skolorna har alltså sett olika ut. Utifrån de diskussioner som har förts på utvecklingsseminarierna, och genom de presentationer av lokala utveck-

lingsprojekt som har gjorts på samma seminarier, har nästkommande utvecklingsfokus kunnat formuleras som ett uppdrag att genomföra och bearbeta på hemmaplan till nästa utvecklingsseminarieträff. Uppdraget har därmed baserats både på stöd i tidigare forskning och teorier beroende på fokus och deltagande skolors behov (se figur 2).

Det var i de gemensamma diskussionerna på seminarierna som forskningssystemet och praktiksyttemet korsbefruktade varandra (se Ellströms modell i figur 1). Det var i mötet mellan de båda systemen som konceptualiseringarna skedde, vilket skapade möjlighet till utveckling i båda respektive system. Genom ett sådant arbetssätt, där praktiker och forskare möttes i gemensamma dialoger om ett gemensamt identifierat fokus, kunde praktikinära forskning inom detta FoU-program skapas samtidigt som praktiken kunde utvecklas.

EMPIRI

Även om detta är ett forsknings- och utvecklingsprogram som huvudmän har anmält sina lärare och rektorer att delta i utifrån en viss grad av frivillighet, så var det inledningsvis viktigt för forskningsinsatsen att erhålla samtycke för deltagande i forskningen. Därför informerades samtliga deltagare, både muntligt och skriftligt, vid programmets start om

Tabell 1: Översikt över de insamlade skriftliga reflektionerna.

Reflektioner	Fokus	Antal svar
Utskick 1	Frågorna till lärarna handlade om den undervisning de genomför. Exempelvis efterfrågades illustrerande exempel på hur undervisningen går till, vad undervisning kan vara, hur de undervisar och varför de valt just detta innehåll.	Svar från 48 lärare i fritidshem
	Frågorna till skolledarna handlade om den undervisning deras fritidshemspersonal genomför. Här efterfrågades dels hur de själva beskriver undervisning, dels vad fritidshemspersonalen undervisar om och hur samt varför de undervisar om just detta. Här efterfrågades även illustrerande exempel på hur denna undervisning gick till samt var fritidshemspersonalen genomför sin undervisning och när på dagen undervisningen sker. Avslutningsvis ombads skolledarna även att beskriva hur de följer upp denna undervisning.	Svar från 20 skolledare
Utskick 2	I det andra utskicket ombads lärarna ge ett konkret exempel på när de senast genomförde planerad undervisning på fritidshemmet. De ombads även beskriva vad de planerade att eleverna skulle lära sig, hur detta skulle gå till och varför de skulle lära sig just detta.	Svar från 49 lärare i fritidshem
	Lärarna ombads också att ge ett konkret exempel på när de senast, på grund av något oförutsett som hände i stunden på fritidshemmet, plötsligt fick anledning att undervisa elever. De ombads även att beskriva varför de började undervisa, vad de ville att eleverna skulle lära sig och hur de gick till väga.	Svar från 45 lärare i fritidshem
	Slutligen ombads lärarna att utifrån sitt undervisningsuppdrag beskriva hur de utvärderar att lärande sker på fritidshemmet.	Svar från 47 lärare i fritidshem
	Skolledarna ombads att beskriva: 1) Ett konkret exempel på hur de i sitt arbete stödjer/utvecklar samverkan mellan (personal i) fritidshem och skola i syfte att öka elevernas måluppfyllelse. 2) Vad samverkan riktar sig mot och varför just detta. 3) Hur verksamheten utvärderas och vilka tecken på ökat lärande och måluppfyllelse som kan uppmärksammas. 4) Tre punkter som de anser behöver utvecklas på skolan när det gäller samverkan mellan fritidshem och skola som ska leda till ökad måluppfyllelse. 5) Vad de gjort för att utveckla samverkan kring ovanstående tre punkter samt vad de skulle vilja göra för att utveckla dem.	Svar från 20 skolledare
Utskick 3	I det tredje utskicket ombads lärarna att planera, genomföra och utvärdera en undervisningsaktivitet. De frågor som de ombads besvara handlade om att beskriva: 1) Vad undervisningen på fritidshemmet fokuserat. 2) Varför de valt att genomföra just denna undervisning/aktivitet. 3) Hur de utvärderat den undervisning/aktivitet som genomförts och vad utvärderingen visat. Dessutom ombads lärarna beskriva hur undervisningen har bidragit till elevernas lärande samt hur de kan veta det. 4) Vilka reflektioner de gör av den planerade och genomförda undervisningen/aktiviteten samt vad de upplever bidrar till eller hindrar deras undervisning på fritidshemmet. Slutligen ombads de beskriva hur de upplevde det stöd de fått av er rektor under projektets gång.	Svar från 41 lärare i fritidshem

Fortsättning tabell 1: Översikt över de insamlade skriftliga reflektionerna.

Reflektioner	Fokus	Antal svar
	<p>I det tredje utskicket ombads skolledarna att genomföra en fältstudie för att utifrån den beskriva vilka av lärarnas aktiviteter ovan som de deltagit i (och på vilket sätt) för att få en uppfattning om deras undervisning. Därefter ombads de att beskriva:</p> <p>1) Vad de uppfattar som fritidshemspersonalens största styrkor respektive kunskapsbehov då det gäller planering, genomförande och utvärdering av undervisning på fritidshemmet.</p> <p>2) Skolledarna ombads också beskriva vilka dilemman/utvecklingsområden/utmaningar de uppfattar att deras fritidshem står inför. Likaså ombads de beskriva vad de identifierat att de som skolledare behöver förändra/utveckla och ta reda på mer om för att på ett bättre sätt arbeta med att leda och kvalitetsutveckla fritidshemmet. Slutligen ombads de beskriva vad de uppfattar som de viktigaste lärdomarna beträffande deras roll att leda fritidshemmet samt deras arbete med att utveckla kvalitet på fritidshemmet.</p>	<p>Svar från 30 skolledare</p>
<p>Utskick 4</p>	<p>Syftet med det fjärde utskicket var att lärarna, antingen individuellt eller i sina arbetslag, skulle göra en utvärdering/analys av sin verksamhet på fritidshemmet med hjälp av ett värderingsverktyg de fått vid ett tidigare utvecklingsseminarium. Detta innebar ett arbete i flera steg i och med att de både skulle identifiera, planera, genomföra och utvärdera.</p> <p>Lärarna skulle inledningsvis identifiera elevernas behov av mjuka förmågor samt ett utvecklingsområde kopplat till värderingsverktyget för att sedan formulera en undervisningsplan kring detta område. Sedan skulle planen presenteras för rektor. Utifrån rektors feedback skulle lärarna sedan reflektera över och bearbeta undervisningsplanen.</p> <p>Därefter skulle lärarna planera och genomföra undervisning på fritidshemmet för att sedan utvärdera undervisningen. I utvärderingen skulle lärarna bland annat reflektera över om kvaliteten i undervisningen ökades, om eleverna tyckte undervisningen var intressant, om undervisningen gav några effekter och om den individuella lärarens och arbetslagets undervisning förändrats jämfört med tidigare.</p> <p>Lärarna ombads även att beskriva vilket stöd de upplevde att värderingsverktyget gav för den undervisning som planerades och genomfördes samt vilket stöd de upplevde att rektors styrning, ledning och feedback gav i utförandet av undervisningen. Slutligen ombads de att reflektera över vad de tyckte kunde utvecklas ytterligare i arbetet med planering, genomförande och utvärdering.</p>	<p>Svar från 37 lärare och/eller arbetslag i fritidshem</p>
<p>Utskick 5</p>	<p>Syftet med det femte utskicket var att med utgångspunkt i aktuella styrdokument planera, genomföra och utvärdera undervisning på fritidshemmet med fokus på mjuka förmågor.</p> <p>Lärarna ombads att först analysera och definiera barngruppens behov med mjuka förmågor i fokus, sedan identifiera ett utvecklingsområde som innefattar utveckling av mjuka förmågor och att därefter beskriva vilken/vilka förmågor som valts att fokusera på.</p> <p>Därefter ombads lärarna att skapa en undervisningsplan, som inkluderade syfte, genomförande och förväntade resultat av undervisningen, och dessutom exemplifiera med önskvärda synliga tecken på utveckling. Lärarna ombads därefter att i samtal med rektor sedan eventuellt revidera planeringen för att slutligen genomföra undervisningen. Slutligen ombads lärarna att utvärdera den genomförda planeringen och undervisningen samt att diskutera utvärderingen med sin rektor.</p>	<p>Svar från 42 lärare i fritidshem</p>

Tabell 2: Översikt över teman och deltagare i de genomförda zoom-samtalen.

Innehållsfokus	Riktat mot	Antal deltagare
Utvärdering av fritidspedagogisk undervisning – vad ska den leda till?	Lärare i fritidshem	1 samtal, 7 deltagare
Digitala verktyg och digitala lärresurser i fritidshemmet.	Lärare i fritidshem	1 samtal, 5 deltagare
Specialpedagogiska perspektiv på undervisningen i fritidshemmet – hur inkluderar vi alla barn?	Lärare i fritidshem	2 samtal, totalt 8 deltagare
Lekens roll i målstyrd undervisning.	Lärare i fritidshem	1 samtal, 7 deltagare
Fritidshemmets kompletterande uppdrag.	Lärare i fritidshem	1 samtal, 5 lärare
Yrkeskunnskap ifritidshemmet – erfarenheter av "vad som krävs" och vad framtida kollegor skulle behöva kunna.	Lärare i fritidshem	0 samtal, 0 deltagare
Balansen mellan läroplanskrav och elevers intressen/behov.	Lärare i fritidshem	1 samtal, 5 deltagare
Fritidshemmets kompletterande uppdrag.	Rektorer/skolledare med ansvar för fritidshem	2 samtal, totalt 7 deltagare
Utvärdering av fritidspedagogisk undervisning – vad ska den leda till?	Rektorer/skolledare med ansvar för fritidshem	1 samtal, 5 deltagare

att forskningsinsatsen utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Deltagarna informerades om syftet med forskningsinsatsen och hur insamlad empiri skulle komma att användas. Även om programmets forsknings- och utvecklingsdelar förutsattes hänga tätt samman har det varit frivilligt för deltagarna att dela med sig av empiriska berättelser, såväl muntliga som skriftliga, och att när som helst upphöra med att dela med sig. De informerades också om rätten att vara anonyma, vilket vi har försökt beakta så gott det går, givet att de deltagande huvudmännen har varit öppna med sitt deltagande under hela programmets gång. Då lärare och rektorer byter skolor med jämna mellanrum har vi inför varje nytt läsår fått informera om samtycke på nytt, och delat ut nya blanketter för underskrift till nytilkomna deltagare. Till syvende och sist har trots allt deltagande i forskningsinsatsen baserats på deltagarnas vilja att dela med sig av sina berättelser. De som har velat dela med sig har samtidigt givit sitt samtycke att delta i forskningsinsatsen.

Alla deltagare har inte givit samtycke till att delta i forskningsinsatsen. Vi upplevde inledningsvis att det fanns ett motstånd mot att dela med sig av sina reflektioner, eventuellt utifrån en upplevelse av att bli "forskad på". Detta har gjort att vi inte har kunnat konstruera empiri på de gemensamma utvecklingsseminarierna, utan varit tvungna att hitta an-

dra vägar till empirisk konstruktion. Dessutom har programmet, på grund av den globala pandemin, till stor del genomförts digitalt med endast två fysiska träffar. Sammantaget har detta inneburit att nya vägar till empirisk konstruktion har utvecklats och prövats.

En stor del av den empiri som samlades in har utgjorts av så kallade "reflektionsprotokoll", vilket innebar att frågeställningar skickades från forskarna till deltagarna och att deltagarna besvarade dem genom att skriva ner sina reflektioner i ett "protokoll". Frågorna kunde exempelvis handla om hur deltagarna beskrev sin undervisning, sin roll som skolledare eller dilemman i arbetet (se tabell 1).

Frågorna skickades till deltagarna via ett webbaserat system tillsammans med en individuell inloggningskod. Då de loggade in för att skriva sina reflektioner fick de även ange att de gav samtycke till deltagande i den aktuella studien. Svaren som kom forskarna tillhanda var helt anonymiserade. På så vis följde hanteringen av reflektionsprotokollen det etiska regelverk som Vetenskapsrådet (2017) förordar. Mellan 40 och 60 procent av deltagarna skickade reflektioner till forskarna på detta vis, vilket utgör en stor del av programmets empiri.

Under programåren har frågor som har genererat reflektionsprotokoll skickats ut vid fem tillfällen och haft följande innehållsliga spridning (se tabell 1):

Ett annat sätt att gemensamt konstruera empiri har varit att genomföra samtal via det digitala verktyget *zoom*. Detta blev ett sätt för forskarna att, under våren 2021, försöka överkomma den distans till deltagarna som blev extra stor genom den pågående pandemin, då vi inte fick möjlighet att träffa dem ”på riktigt”. Vid dessa samtal gavs möjligheter för deltagarna att mötas över skol- och kommungränser för att mer på djupet diskutera vissa frågor med någon av forskarna. Skolledare och lärare erbjöds olika samtalsinnehåll. Storleken på samtalsgrupperna varierade men det deltog aldrig fler än åtta deltagare vid varje samtalstillfälle. De olika innehållsliga temana för *zoom*-samtalen utgick dels ifrån forskningsfrågor som var nära relaterade till forskningsplanens syften, dels ifrån fritidshemsrelaterade frågor som tangerade programmets syften. Sammanlagt genomfördes tio samtal med sammantaget 49 deltagare. Samtycke till att samtalen användes som empiri gavs då deltagarna anmälde sig. Samtalen spelades in i *zoom*-verktyget och transkriberades innan inspelningarna raderades.

Empiri har även konstruerats på annat vis. Vid något tillfälle har intervjuer genomförts med arbetslag på en enskild skola, som vid tidigare seminarier har presenterat särskilt intressanta arbetssätt som har väckt forskarnas nyfikenhet. Vid några tillfällen har empiri också konstruerats under utvecklingsseminarierna. Som exempel har forskarna lagt ut länkar till snabbinventeringar (minienkäter) i chatt-funktionen på *zoom* under några föreläsningar. Vid något tillfälle har deltagarna skrivit ord i chattfunktionen på *zoom*, som forskarna sedan har skapat ordmoln av och redovisat för deltagarna. Vid ett annat tillfälle har det digitala verktyget *menti.com* använts, dels för att under föreläsningen illustrera variationer i pedagogiska arbetssätt, dels för att göra inventeringar och spara dessa som empiri. Vid det femte utvecklingsseminariet samlade vi även in de blädderblocksblad som de olika grupperna konstruerat, för att se om de gick att använda som empiri eller om något av innehållet gick att använda som utgångspunkt för exempelvis en uppföljande studie. Vid samtliga tillfällen har deltagarna tillfrågats särskilt om samtycke och informerats tydligt om att deras svar och skrivna uttryck kan komma att användas som empiri.

Vi har, till skillnad från ovan beskrivna datainsamlingsmetoder, inte upplevt särskilt stort motstånd mot dessa enklare, inventerande datainsamlingar, som snarare har bidragit till ökat deltagande. Kanske kan det bero på att deltagarna fick ”resultatet” och svaren illustrerade för sig omedelbart, och därmed fann ett intresse i att delta både i de inventeringar som genomfördes och i de uppföljande diskussionerna. En annan förklaring kan vara att det inte krävdes någon förberedelse, tid, ansträngning eller särskild mängd engagemang att på plats och under en föreläsning eller ett seminarium delta i snabbinventeringar.

PRAKTIKNÄRA FORSKNING, EN GEMENSAM RESA

På vilket sätt har forskningsarbetet i detta program genomförts praktiktäna? Praktiktäna forskning innebär att forskare bedriver forskning tillsammans med skolhuvudmän i syfte att gemensamt utveckla och förbättra undervisningspraktiken. För att praktiktäna forskningsprojekt ska kunna genomföras behövs både forskare och yrkesverksamma (Haglund, 2021; Prop. 2016/17:50; Rönnerman, 2018). De yrkesverksamma bidrar med problem och fenomen från yrkets vardag och forskarna genererar forskningsproblem. Alla inblandade parter är lika viktiga och har olika kompetenser att bidra med. Forskarna har lika mycket att lära av de yrkesverksamma som tvärtom. En del i samverkan innebär att tillsammans formulera gemensamma (forsknings-)frågor, utveckla den pedagogiska praktiken och sedan sprida forskningsresultaten (Prøitz, Barstad, & Aasen, 2019; Serder & Malmström, 2020; SOU 2018:19). Arbetet handlar om att bidra till att stärka den vetenskapliga grunden i utbildningen, att utveckla kunskaper som kan ses som både nyttiga och användbara i verksamheten och förutsätter huvudmännens strukturer och resurser (Prøitz, Barstad, & Aasen, 2019).

En förutsättning är dock att samtliga parter kan mötas likvärdigt och dela med sig av sina kompetenser för att tillsammans formulera fokus och riktning i program som initieras. I FriPU har samarbetet inneburit återkommande möten, både digitala och fysiska, för att diskutera och utveckla en balans mellan utveckling och forskning. Dessa mötesplatser har därmed haft funktionen att skapa det ”tredje rum” som Prøitz med flera (2019) diskuterar, en plats där alla inblandade samverkansparter kan mötas på ett likvärdigt sätt. Forskarnas roll i FriPU har varit att fungera som bollplank och genom diskussioner med övriga ansvariga aktörer bidra till att både utforma forskningsfrågor och bidra till att utveckla deltagarnas kunskaper och deras pedagogiska praktik. Kanske var det vid våra möten i ”det tredje rummet”, det vill säga våra återkommande träffar med deltagarna på arenor som inte tillhörde någon av oss, som några av deltagarna trots en inledande skepsis och motstånd mot forskningsinsatsen efter hand såg värdet i att delta i våra olika datainsamlingar.

Forskningsdelen har syftat till att vara deltagarorienterad och praktiktäna samt till att följa utvecklingsinitiativen i programmet. Men på grund av den globala pandemin som startade strax efter programets start, uteblev de nära och fysiska mötena och ersattes med digitala möten. Detta gjorde att det många gånger upplevdes svårt att tränga ända ner till den lokala praktiken för att identifiera och försöka fånga de lokala utvecklingsbehoven (Haglund & Ackesjö, 2022). Forskarna har inte heller auskulterat på de fritidshem eller hos de rektorer som va-

rit engagerade i programmet. Vi har alltså inte på plats observerat eller diskuterat deltagarnas arbete och deras förutsättningar för att kunna genomföra sitt uppdrag. Forskarnas roll har i stället varit att ta del av resonemang, resonera med och utmana deltagarna på distans, något som har blivit en konsekvens av den globala covid-19-pandemin (Haglund & Ackesjö, 2022).

Hur kan då det arbete vi har genomfört beskrivas som praktiktäna? Måste man inte befinna sig i praktiken? Nationella samordningsgruppen för ULF (2022) beskriver praktiktäna forskning som en struktur i arbetsorganisationen som möjliggör för både lärare och forskare att delta i delar av forskningsprocessen. Deltagandet kan bestå av såväl utformningen av studier som i samlandet av empiri, vilket exemplifieras med möjligheter att genomföra observationer hos varandra och att analysera och reflektera över vilken betydelse resultaten har för verksamhetens utveckling (Nationella samordningsgruppen för ULF, 2022).

Vi menar att vi har löst dessa utmaningar genom att känna in det pågående lokala utvecklingsarbetet och på ett flexibelt vis försöka placera forskningsfokus så nära de yrkesverksammas frågor och utvecklingsbehov som möjligt – även om vi endast har mötts digitalt. Samtliga delstudier som har genomförts inom ramen för FriPU har på ett eller annat vis utgått från den fritidspedagogiska praktikens specifika och generella frågor, och hämtat kraft från både deltagarna och från tidigare publicerad forskning. För att bedriva praktiktäna forskning behöver forskaren inte befinna sig i praktiken, däremot måste det vetenskapliga intresset och forskningsfrågorna vara förankrade i för professionen aktuella dilemman, och forskningsprocessen måste involvera deltagande praktiker. FriPU är ett exempel på en praktiktäna, om än i stor utsträckning digital, gemensam upptäcktsfärd genom det fritidspedagogiska landskapet.

REFERENSER

Ackesjö, H. & Haglund, B. (2019). *Plan för forskningsdelen i Ifous FoU-programmet Fritidshemmets pedagogiska uppdrag 2019-2022*. Ifous.

Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U-K. (2020). De första åren i yrket – nytexaminerade lärares upplevelser av en ny yrkesroll. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 101–117). Gleerups.

Ackesjö, H., Berggren, J., Dahl, M., Ellborg, K., Friman, P-O & Koskenkorva, K. (2017). *Entreprenöriell fritidspedagogik*. Liber.

Andersson, B. (2013) *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Ellström, P-E. (2010). *Helix årsrapport*. Linköpings universitet.

Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59–87). Gleerups.

Haglund, B. (2021). *Skolledares och skolchefers utgångspunkter och förväntningar på praktiktäna forskning* (FOU-rapport nr 52). Högskolan i Gävle.

Haglund, B. (2018). ”Men dom flesta har en liknande situation.” Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 2(36), 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>

Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), 64–85.

Haglund, B. (2015). Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry*, 6(2), 209–229. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25957>

Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid afterschool-program och fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(14), 22–44.

Haglund, B. & Ackesjö, H. (2022). Fritidshemmets pedagogiska uppdrag – att stärka, utveckla och ifrågasätta. I Ifous (red.). *Undervisning och ledarskap på fritids: Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. Ifous rapportserie 2022:3, s. 33–46.

Hjalmarsson, M. (2013). Governance and Voluntariness for Children. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86–96. <https://doi.org/10.25656/01:22975>

Lager, K. & Brännberg, I. (2022). *Fritidspedagogiskt arbete – en bok om metodik*. Studentlitteratur.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2016. (2016). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Nationella samordningsgruppen för ULF. (2022). *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktiktäna forskning (ULF) 2017–2021*. Rapport sammanställd av Nationella samordningsgruppen för ULF. Göteborgs universitet, Umeå universitet, Karlstads universitet, Uppsala universitet.

Pálsdóttir, K. (2012). *Care, learning and leisure: The organizational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavik*. [Doktorsavhandling]. School of Education, University of Iceland.

Prøitz, T. S., Barstad, K. & Aasen, P. (2019). *Utbildning, lärande, forskning. En evalueringsstudie – delrapport 1*. Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 19. Institutt for pedagogikk.

Prop. 2016/17:50. *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/kunskap-i-samverkan---for-samhallets-utmaningar_H40350

Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktiktäna forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41–54.

Serder, M. & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktiktäna forskning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 106–109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>

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

Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf>

SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Betänkande av Utredningen om praktiktäna skolforskning i samverkan. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattring/>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/allapublikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

2. ATT OMSÄTTA ELEVERS INTRESSEN I FRITIDSHEMMETS UNDERVISNING

Ann-Katrin Perselli

INLEDNING

I det här kapitlet diskuteras hur lärare i fritidshem talar om elevers intressen i undervisning i fritidshemmet och hur detta kan förstås. Elevers intressen är en av tre utgångspunkter för undervisning i fritidshem enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr22, 2022). I ljuset av direktiven från läroplanen kan elevers intressen antas vara centrala i planeringen av fritidshemmets verksamhet och undervisning. Eller kan det vara på något annat sätt?

Elever har ofta med sig sina intressen till fritidshemmet och skolan. Ett intresse kan vara litet och enkelt som att spela brädspel, pärla och skapa mönster på pärlplattor eller samla på någonting, exempelvis Pokémon-kort. Ett intresse kan också innebära omfattande aktiviteter som ofta involverar flera personer, till exempel att spela fotboll eller Minecraft. Det finns elever som endast har ett enda intresse, och det finns även elever som har många intressen på gång samtidigt som exempelvis läsa, fotboll och bygga med mera. Men vad är egentligen ett intresse och hur får elevers intressen utrymme i den pedagogiska verksamheten? Dessa två frågor står i centrum för detta kapitel som bygger på ett intervjumaterial från ett fokussamtal mellan två forskare och fem lärare i fritidshem som genomfördes våren 2021 (se även kapitel 1). Fokussamtalet hade rubriken *Balansen mellan läroplanskraven och elevers intressen/behov* och kom att handla om hur elevers intressen får utrymme i undervisningen. I texten riktas fokus mot hur lärare i fritidshem talar om elevers intressen och hur dessa ges plats i deras undervisning.

I policytexter för den svenska grundskolan och fritidshemmet är begreppen delaktighet och inflytande framträdande. Det gäller exempelvis elevers inflytande över arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen (Lgr22, 2022, s.15, 25). I den svenska grundskolans läroplans fjärde kapitel som riktas mot fritidshemmet, framhålls elevers intres-

sen och erfarenheter ett flertal gånger, vilket kan tolkas som en uppmaning till en elevcentrerad pedagogisk verksamhet. Exempelvis uttrycks i kapitlet att fritidshemmets undervisning ska ”stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter” (Lgr22, 2022, s. 25). Läroplanstexten innebär att elevers behov, intressen och erfarenheter tillsammans med deras delaktighet och inflytande, bör få en central plats i verksamheten. När lärare tar elevers intressen i beaktande är det även ett sätt att ge elever inflytande i undervisningen. Barns rätt till delaktighet och inflytande är beroende av de vuxnas vilja att lyssna till dem och deras önskemål, skriver Bergnehr (2019). Fritidshemselevers väg till inflytande beskrivs ofta i forskning som personalens samtal och diskussioner med eleverna (Lager, 2018; Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). Det är i dessa, ofta informella, samtal som eleverna har möjlighet att tala om och visa sina intressen (Elvstrand & Lago, 2019; Lager, Sheridan & Gustafsson, 2015). I en nyligen genomförd studie av Ljusberg (2022) om elevers intressen och lärares planering av fritidshemmets verksamhet visade resultatet tre teman. Det första av dessa teman eller arbetssätten var att låta eleverna vara medaktörer i planeringen. Det andra temat utgjordes av att elever sågs som objekt och planeringen gjordes för dem utifrån lärarnas observationer av deras lekar. I det tredje temat var elevernas intressen ännu mer fjärran och eleverna sågs som objekt och planeringen gjordes utifrån lärarnas egna barndomsminnen och intressen. Varken i andra eller tredje temat tillfrågades eleverna om deras uppfattningar (Ljusberg, 2022).

Begreppet ”intresse” är nära släkt med två andra begrepp, ”nyfikenhet” och ”motivation”. Tillsammans är begreppen grundläggande för människans vilja att veta mer om något. Även Hidi (2006) pekar på den nära relationen mellan intresse och motiva-

tion. Det är detta som gör att "intresse" får en så betydande roll för undervisning och lärande. Den positiva effekt som ett intresse ger för det som ska läras, underlättar elevers kunskapsbyggande, samtidigt som det tränger undan negativa känslor, skriver Hidi (2006). Den positiva effekten är central, menar även Hedges (2021) och hävdar att skolan bör ta hänsyn till elevers intressen under skoltiden eftersom de är så grundläggande för deras motivation, studielust, glädje och identitetsskapande (se även kapitel 6). På liknande sätt skriver Moberg (2018) att förskolebarns intressen framträder i deras relationer till andra barn och vuxna, och till de saker de använder i sina lekar. Intresse som fenomen framträder socialt i och med att intressena förflyttar sig mellan barnen och lärarna, och liksom smittar av sig (se även kapitel 6). På liknande sätt skriver Sparrman (2002) att barns intressen utvecklas eller försvinner i interaktion med andra barn och vuxna, i en ständig process av produktion och reproduktion. Sällan har barn enbart ett intresse, utan många olika samtidigt. Sparrman (2002) belyser detta och förklarar att barn har flerdimensionella liv där deras intresse för många olika saker, exempelvis Disneyfigurer, idoler och jordklotets egenskaper, ryms parallellt.

ELEVERS INTRESSE

Definitionen av begreppet intresse är svårfångat. De källor jag tagit del av i mina försök att hitta en definition pekar på olika betydelser. Nationalencyklopedins (u.å.) korta artikel förklarar att det finns både *subjektiva* och *objektiva* intressen. Medan subjektiva intressen är de intressen som en person har, tror sig ha eller kommer att få och som denne strävar efter att tillfredsställa, knyts objektiva intressen till rättigheter, behov och krav som en person kan ha, eller under vissa omständigheter vara omedveten om. Men faktum är att grupper, institutioner och samhället har intressen i båda betydelserna.

Ur ett pedagogiskt perspektiv är begreppet intresse intressant att reflektera över och då i relation till undervisning och lärande. När Dewey (1916/1999) reflekterar över begreppet intresse finner han definitionen tredelad. Enligt Dewey kan intresse betyda:

- 1) hela tillståndet för en aktiv utveckling,
- 2) de objektiva resultat som är förutsedda och önskade och
- 3) den personliga känslomässiga böjelsen.

Exempel på den första betydelsen 1) är att en lärare har ett yrkesrelaterat intresse för undervisningsfrågor. En elev kan ha områden som musik, idrott eller frimärken som intresse. Den andra betydelsen 2) handlar om när något påverkar, berör eller engage-

rar en person. Exempelvis har en delägare i ett företag intresse av att föreslagna åtgärder genomförs därför att dessa påverkar företagets ekonomi och därmed delägarens vinst. En elev kan ha intresse av att det byggs en skatepark i bostadsområdet, för att ha någonstans att vara på helgerna med kamraterna. Enligt Dewey (1916/1999) är det vanligtvis denna betydelse (2) som används när man pratar om en persons intresse för utbildning. Intresse begränsas då ofta till att handla om personliga för- och nackdelar, framgångar eller misslyckanden som ett föremål eller en process innebär för personen. Vuxna tar ofta elevers uppfattningar om skolan för givna och begränsar ofta dessa till att de antingen tycker om skolan eller inte. Exempelvis kan elever uppfatta stoffet i undervisningen, det som de ska lära sig, som tråkigt och ointressant. Så kan det vara om undervisningen saknar kopplingar till deras vardag, skriver Dewey. I stället ska undervisning utgå från elevernas erfarenheter och material och stoff ska knyta an till deras verklighet. Då väcks elevernas nyfikenhet och intresse, och inga rolighetsknepp behöver tas till (Dewey, 1916/1999).

Den tredje betydelsen (3), är mer personlig och knuten till attityd. Här innebär intresse att en person kan vara mycket förtjust i något och kanske till och med uppslukad av detta. Det innebär även att personen i fråga bevakar sitt intresseområde och bryr sig om vad som händer med detta. Personen är helt enkelt engagerad i sitt intresseområde (Dewey, 1916/1999). Oftast när vi pratar om elevers intressen i fritidshem är det troligen denna tredje betydelse som används, som avser den typ av intresse som kan engagera och uppsluka elever och som de även är intresserade av på sin fritid. Dessa tre definitioner återkommer jag till längre fram.

Enligt Dewey (1916/1999) relaterar begreppet intresse till förväntningar på något. Man har kanske förväntningar på att ett föremål eller en händelse kan påverka ens vardag på något sätt och man är därför intresserad och handlar utefter det. Ett intresse för något har alltså att göra med om man tror att detta något kan påverka den egna livssituationen eller ens livsvillkor på något sätt och man handlar aktivt därefter för att nå bästa resultat, skriver Dewey (1916/1999). I ett fritidshem kan elever som förhandlar med lärare i fritidshem om att få göra vissa aktiviteter ofta bära en förväntan om att göra tiden på fritidshemmet mer meningsfull. Förväntningar kan, enligt Gadamer (1960/1997), ses som förståelse av något och bygger i sin tur på erfarenheter. Förväntningar handlar ofta om ett sökande efter mening och betydelse utifrån de erfarenheter som redan är befintliga. En elevs erfarenheter ligger på så sätt till grund för förväntningar som leder till intressen (Gadamer, 1960/1997). En elev som vill lära sig läsa kan ha lång erfarenhet av hur vuxna läser, exempelvis läser sagor högt, tyst läser egna böcker

eller tidningar med mera. Hen har mot denna bakgrund redan antaganden om hur lärandet och läsandet ska gå till och förväntningar på hur det ska bli när hon börjar skolan.

En persons förväntningar, känslor och föreställningar står alltid i relation till hens erfarenheter av sin omgivning och sociala sammanhang. Det innebär att en persons intressen alltid relaterar till hennes delaktighet i världen, skriver Dewey (1916/1999). På liknande sätt skriver Merleau-Ponty (1999) att människor alltid riktar sig ut mot sin omgivning, det vill säga de undersöker intresserat sin omvärld och bygger på så sätt upp sina erfarenheter. Tydligast framträder detta allra bäst hos mycket små barn, som använder hela sin kropp när de intresserar sig för saker i sin omgivning och stoppar det mesta i munnen för att även med tunga och smak undersöka föremålen (jfr Løkken, 2000).

Mot denna bakgrund av erfarenhetens betydelse för intresse argumenterar Dewey (1916/1999) för att undervisning bör utgå från elevers intressen (jfr Lgr22, 2022). Undervisning som varken fångar elevers uppmärksamhet eller väcker deras intresse menar Dewey påvisar brister i lärarens lyhördhet för eleverna. Om läraren inte tar hänsyn till elevernas befintliga kunskaper och intressen är risken att nivån på undervisningen blir för hög och att eleverna varken förstår stoffet eller upplever att lektionen angår dem. Att förstå vad det är man gör är grundläggande för att både bibehålla och väcka intresse, skriver Dewey (1916/1999). Processer behöver få ta tid för att mogna. Lärande är en sådan process och därför argumenterar Dewey för att undervisning inledningsvis ska utgå från elevens befintliga erfarenheter och förmågor. Därefter kan det under en tid följa varierande, men begripliga, uppgifter som eleven ska utföra i sin lärprocess: lösa problem, hantera olika redskap och material samt hantera svårigheter, med hjälp av olika läromedel. Bara på detta sätt kan elevens lärande bli tillfredställande och uppnås, anser Dewey (1916/1999):

I varje erfarenhet som har ett syfte utgör intresset objektens drivkraft – antingen man förnimmar dem i verkligheten eller bara kunnat föreställa sig dem i fantasin. Konkret uttryckt ligger värdet i att kunna inse intressets dynamiska ställning i en pedagogisk utveckling i att det leder till att man tar hänsyn till varje barns specifika begåvning, behov och preferenser. Den som inser intressets betydelse kan inte låtsas att alla barn fungerar på samma sätt bara för att de råkar ha samma lärare och lärobok. (Dewey, 1916/1999, s.173).

Dewey understryker här betydelsen av att låta elevers intressen få vara ledstjärnan i undervisningen med ganska starka ord. Varje elev är unik, med

egna specifika intressen och behov, skriver han. Men hur unika alla elever än är, så är de också beroende av vuxna för att få inflytande i fritidshemmet och skolan (Bergnehr, 2019; Elvstrand & Lago, 2019).

ATT LÅTA ELEVERS INTRESSEN BLI UTGÅNGSPUNKT FÖR UNDERVISNINGEN

Den här texten baseras på ett fokussamtal som genomfördes våren 2021. I fokussamtalet deltog jag och en forskarkollega tillsammans med fem lärare i fritidshem från olika kommuner. Fokussamtalet genomfördes digitalt med hjälp av videokommunikation via zoom. Under en och en halv timme samtalande vi om hur de fem lärarna balanserade elevernas intressen med läroplanens övriga krav på undervisningen, och om hur elevernas förmågor kan ges möjlighet att utvecklas inom olika områden. I det följande gör jag en analys av detta empiriska material mot bakgrund av Deweys (1916/1999) definition av begreppet intresse:

- 1) hela tillståndet för en aktiv utveckling,
- 2) de objektiva resultat som är förutsedda och önskade och
- 3) den personliga känslomässiga böjelsen.

Varje tema i analysen behandlar en av Deweys definitioner. De tre temana är: *Infångade objekt*, *För-givettagna intressen* och *Planering och inflytande*. Dessa teman exemplifieras med citat från fokussamtalet.

Infångade objekt

I temat framträder ett sätt att tala om elevers intressen som objekt i läroplansuppdraget. Elevernas intressen framställs som objekt som ska passas in i fritidshemmets verksamhet. Temat grundar sig på Deweys (1916/1999) första definition och visar en yrkesrelaterad syn på elevernas intressen. Fokussamtalet inleddes med att vi frågade lärarna hur de gör för att ta reda på elevernas intressen. Det framkom olika sätt att undersöka elevernas intressen. Några återkommande av dessa, som att ställa direkta frågor och att lyssna på elevernas samtal med varandra samt att observera elevernas lekar, var dock gemensamma tillvägagångssätt.

Elevernas intressen, vi diskuterar lite med eleverna och är med dem och ser vad de har för har för intressen och sådant, som man när man är med i leken med dem, då hör man ju. Sedan så jobbar ju vi med något som heter idélådor där eleverna liksom lägger in idéer, alltifrån ... ja någonting, nåt de vill göra, stora teman

och sådant där. Så det är så lite grann som vi fångar in elevernas intressen, som de har. Så den är lite två-tredelad, man lyssnar in, man ställer frågan direkt – vad leker ni med? Och vad tycker ni är roligt? och så där. Och sedan så har vi de här idélådorna då. Så jobbar vi, när man tar in just det här elevintresset.

Läraren beskriver hur personalen i fritidshemmet arbetar för att få en uppfattning om vad eleverna är intresserade av genom att ställa frågor, ”lyssna in” och genom att delta i elevernas lekar. I ett samtal kan en elev uttrycka förväntningar som ligger till grund för hans intressen, en lärare kan ställa följdfrågor och tillsammans kan de precisera elevens intressen för att utforma en aktivitet. På så sätt framgår det i citatet att läraren har både intresse för eleverna och respekt för dem som kompetenta aktörer. Samtidigt ger dock uttrycken ”fånga in” och ”fånga upp” en bild av att elevernas intressen som svår fångade objekt. Denna objektifierande syn på elevernas intresse framträder även i uttrycket ”det här elevintresset”. Något som stärker denna tolkning är att läraren frågar efter vad eleverna tycker är roligt. Läraren verkar likställa ”roligt” med ”intresse”. Det som är roligt är dock inte alltid identiskt med ett intresse. Snarare förefaller lärarna söka efter aktivitetsförslag för att kunna planera fritidshemstid som underhåller eleverna. Det förefaller som om lärarna vill ta till ”rolighetsknep”. Kanske vill lärarna göra så för att de är oroliga för att eleverna har tråkigt och är ointresserade. Detta tyder i så fall på att lärarna tar elevernas intressen för givna, enligt Deweys (1916/1999) första definition.

Även beskrivningen av idélådans användning ger intryck av att fånga in något annat än elevernas intressen. Förslagen som eleverna lägger i lådan kan handla om deras intressen, men förslagen kan även syfta till något att göra för att inte få tråkigt under sin tid i fritidshemmet. Det skulle även här kunna handla mer om att lärarna vill kunna planera stimulerande aktiviteter, vilket är nog så viktigt och helt enligt läroplanen, men det handlar då trots allt inte om elevernas intressen. I citatet ger läraren intryck av att elevens intressen ses som objekt som ska hanteras i verksamheten. På så sätt kan citatet härledas till Deweys (1916/1999) första definition av begreppet intresse. Elevernas egna intressen omvandlas till objekt i fritidshemmets verksamhet, objekt som kan checkas av i planeringen av verksamheten.

Lärarnas syn på elevernas intressen som objekt framträder återkommande. Här nedan berättar en lärare i fritidshem hur de ”fångar upp” elevernas intressen. Denna gång är det fritidsrådet som är are-

nan för infångandet. I ett fritidsråd får elever komma med önskemål, men det är lärarna som avgör vad som är möjligt att genomföra. Lärarna får på så sätt en styrande och normerande roll. Läraren i citatet berättar hur de försökte få ihop de infångade önskemålen med det centrala innehållet i läroplanen:

Vi hade fritidsråd och vi fångade upp intressen, men sedan skulle vi också få ihop det med det här värderingsverktyget² vi fick. Där såg vi att det var språk och kommunikation som vi behövde jobba med, och då fick vi liksom ihop intresset – var det någon som var intresserad av Pokémon eller spela fotboll, men vi såg [...] att det var skrivning som vi skulle jobba med, det skrivna ordet, då fick vi ihop intresset för skrivandet. Så det blev en kombo av intresset och läroplanen egentligen.

Det förefaller vara elevernas måluppfyllelse och läroplansuppdraget som är centralt i lärarens planering av verksamheten. Det är elevernas bristande kunskaper inom läroplanens centrala innehåll *Språk och kommunikation* som läraren refererar till. Elevernas intressen förefaller användas som medel i lärarens ansträngningar att följa läroplanen. Formuleringen ”då fick vi ihop intresset för skrivandet” antyder att lärarna, i stället för att låta eleverna praktiskt utöva sina intressen, exempelvis spela fotboll, utformade en aktivitet som svarade mot läroplanens mål för såväl ämnet svenska som fritidshemmets centrala innehåll. Framträdande i citatet är att lärarens syfte med att fånga upp elevernas intressen inte verkar vara för att ge eleverna inflytande i planeringen utan för att följa läroplanenskraven. Snarare verkar elevernas intressen vara objekt som hanteras rutinmässigt.

Förgivettagna intressen

Det här temat illustrerar en förgivettagen syn på elevens intressen som ”något att göra” och bygger på Deweys (1916/1999) andra definition av intresse, den som behandlar objektiva resultat som förutsedda och önskade. Det framträder även en syn på vad som är ”lämpliga” intressen och som eleverna riktas mot. På så sätt begränsas elevernas intressen till att handla om något som bra respektive mindre bra, enligt lärarnas förgivettaganden. Lärarna berättar att stormöten och samlingar, parallellt med förslagslådor, används när elevernas intressen ska undersökas. Men de insamlade intressena förefaller inte ligga till grund för fritidshemmets planering.

2 Se beskrivning av värderingsverktyget i kapitel 8.

Snarare verkar det som om lärarna beskriver en färdig repertoar av aktiviteter som personalen erbjuder eleverna att välja mellan. Eleverna som beskrivs i citatet tillhör den äldre gruppen som ofta har både längre dagar i skolan och egna fritidsaktiviteter på eftermiddagarna:

Vi har ju också haft förslagslådor och vi har stormöten och samlingar och så. Det blir lite grann att vi serverar saker som man kan hoppa in i på och göra om man är intresserad, och så försöker man inspirera. Sedan har vi ju de här fotbollsintresserade som egentligen inte hakar på nästan någonting. Ja, det skulle vara om man hittar på någonting. Ja, men den här leken med Pokémonfigurer eller smileys eller bara lite sådant där, så får man försöka jobba. Lura in dem på att göra någonting annat och inte bara ta fotbollen och springa i väg. /... / Sedan så jobbar jag med teorier och då är det som sagt så kort tid som man har på sig.

Citatet ger intryck av att det som är av betydelse är att eleverna gör andra saker än det som de är intresserade av. Det "serveras" olika aktiviteter att välja mellan, även om dessa inte direkt rör det som eleverna är intresserade av. Det läraren ger uttryck för tolkar jag som en syn på elevers intressen som just objekt som ska hanteras. Läraren ser som sin uppgift att förmå de elever som har ett brinnande intresse (Deweys (1916/1999) tredje definition) för fotboll till att göra andra saker. Läraren beskriver sitt arbete som en strategi att "lura in" eleverna i andra aktiviteter än de som de helst vill göra. I läraruppdraget för lärare i fritidshem ingår visserligen att stimulera elever och låta dem utveckla sina förmågor och intressen på olika sätt. Det torde dock innebära att lärarna tar del av elevernas intressen utan att "lura" dem. En tolkning är att det finns en syn på elevers intressen som innebär att dessa i vissa fall behöver styras i en viss riktning. Denna styrning kan vara relaterad till de behov som lärarna anser att eleverna har. Men här framstår det som en normativ vuxensyn på vad som är lämpliga intressen.

Även nästa citat visar att fritidsrådet är ett centralt rådgivande organ för lärarna i fritidshemmet. Via fritidshemsrådet kan eleverna lämna förslag på aktiviteter och alla närvarande elever har möjlighet att delta i diskussioner om dessa. Nedan beskrivs hur fritidsrådet används till att lägga grunden för planeringen av verksamheten under loven:

Vi har ju fritidsråd ganska kontinuerligt då, många gånger inför lov har vi också det. Att man då, ja inför loven, vilket lov det än är så tar man liksom och ställer frågor, lite vad de skulle vilja göra och vad de tror att man kan göra. Jag upplever många gånger, dels bero-

ende på att vilken barngrupp man har, men att vi brukar fylla på ganska mycket, vi har ganska stor grupp med annat modersmål och nyanlända. Många gånger får man fylla på ryggsäckarna, de vet inte riktigt alla gånger vad man kan göra på fritids. Man lyssnar in, som ni också gör, men kanske inte har just en låda, men lyssnar in var intresset finns, om det är Pokémon eller sådana saker och så försöker man lyssna lite efter intresse om det. Men att många gånger behöver man ge dem, det här kan vi, det här finns det, att man behöver fylla ryggsäcken lite.

Troligen menar läraren i citatet med uttrycken "ryggsäckar" och "får man fylla på" att eleverna saknar erfarenheter av vilka möjligheter till aktiviteter som finns i fritidshemmet. Det framkommer att elevgruppen ibland kan bestå av nyanlända elever och elever med annat modersmål än svenska. Och det kan nog vara så att elever som inte gått så länge i fritidshemmet saknar dessa specifika erfarenheter jämfört med elever som både gått i svensk förskola och därefter i fritidshem. Då kan de nyanländas erfarenheter av möjliga fritidshemsaktiviteter vara få och därmed även deras förväntningar på dessa. Bakgrunden kan finnas i kulturella krockar, en ovana att få göra sina röster hörda, eller kanske att de har intressen som de varken kan uttrycka eller vill förklara för lärarna. Men citatet ger även intryck av att "göra" och "intresse" likställs som synonymer. Läraren berättar dels att eleverna tillfrågas vad de vill göra, dels att eleverna inte vet vad de kan göra. Även här framträder ett förgivettagande hos den vuxne om att elevers förslag på sysselsättning under fritidshemstid förväntas vara ett uttryck för deras egna intressen. Lärarens förgivettagande om intressen som något att göra kan tolkas som en objektivering av elevernas intressen. Sammanfattningsvis framträder i detta tema en syn på elevers intressen som lite svåra att hantera, att de är svår fångade objekt.

Planering och inflytande

Detta tredje tema baseras på Deweys (1916/1999) tredje definition och belyser en syn på elevernas intressen som centralt för verksamheten. I planeringen av fritidshemmets verksamhet ges elevernas intressen och nyfikenhet stort utrymme, vilket tyder på att elevernas engagemang för sina intressen tas tillvara.

När några av lärarna beskriver hur de planerar fritidshemmets verksamhet hänvisar de ofta till ett årshjul. Bland annat beskrivs hur de sju förmågor som eleverna enligt läroplanen (Lgr22, 2022) ska utveckla och träna, schemaläggs under årets månader. Som en reaktion till deras beskrivning berättar en

av de andra lärarna i gruppen om ett annat sätt att planera verksamheten. På det aktuella fritidshemmet brukar de planera aktiviteter tillsammans med eleverna där träning av elevernas förmågor automatiskt kommer in utan att vara styrda av ett årshjul. Eleverna ges enligt läraren mycket inflytande i verksamheten och föreslår ständigt nya aktiviteter som de vill genomföra tematiskt:

Vi har ju inget sådant här riktigt årshjul där vi sätter ut förmågorna, som att under den här perioden ska vi jobba med den här förmågan, det har vi inte. Våra pedagogiska planeringar är ju ett levande dokument så det kommer ju in förmågor hela tiden som vi håller på. Vi jobbar ju mycket också med måluppfyllelse efter skolan, så jobbar vi ihop med förmågor och måluppfyllelse från läroplanen med skoldelen, och så får man stoppa in och titta, liksom diskutera. För vi gör också planeringen med eleverna när de har önskat saker. Och då tittar vi, ja men hur får vi in lärandet när vi gör det här? Så jobbar vi lite med förmågorna. [...] Vi har väldigt mycket elevinflytande faktiskt. De önskar ju hela tiden och gärna sådana här lite större teman, kommer med förslag och man sitter och diskuterar, hur tänker ni här? Något som är typiskt är en elev som hade skrivit godistema, och som pedagog då: Nej, vi kan inte ha godis i skolan. Vi kan inte göra eget godis. Vi ska inte ha godis. Och så satt vi då och diskuterade med den här eleven. Och det var inte så hen menade utan hon tyckte vi skulle titta på till exempel hur mycket socker finns det i olika saker. Jamen, lite Willy Wonka-tema hade hon tänkt. Vilket vi också gjorde, en gigantisk chokladfabrik med enorma polkagrisar och alla sådana här saker, och fantastiskt. Och också det här att man ser det här hur de hjälper varandra i uppbyggnaden liksom.

Inte heller här nämns elevernas intressen, men lärarens beskrivning av hur personalen i fritidshemmet arbetar med att ta tillvara elevernas aktiva önsningar och delaktighet i sin planering, pekar på att elevernas intressen står i fokus för deras arbete. I analysen är det Deweys (1916/1999) tredje definition av intresse som framträder här. Beskrivningen av hur ett intresse hos eleverna kan börja med att titta på insekter med luppar till att de själva skapar enorma insekter, indikerar att lärarna följsamt tar hänsyn till elevernas förväntningar och nyfikenhet, och låter dem mer eller mindre uppslukas av intresset. Det framgår även att eleverna hjälper varandra, vilket tyder på att eleverna drar nytta av varandras erfarenheter under arbetsprocessen. Uttrycket ”de önskar hela tiden” ger intryck av att läraren uppfattar eleverna som vetgiriga aktörer som är nyfikna på

sin omgivning och gärna vill utforska den. Läraren verkar vara av den uppfattningen att verksamheten i fritidshemmet ska utgå från elevernas intressen och att personalen ska genomföra detta arbete på ett sätt som gör att läroplanens riktlinjer följs. Uttrycket ”stoppa in och titta” indikerar att personalen först efter planeringen tillsammans med eleverna reflekterar över fram vilka förmågor som tränas och vilka områden i läroplanens centrala innehåll som ingår i arbetet. Det arbetssätt som beskrivs liknar ”bakvänd planering”, ett arbetssätt som i stället för att låta utveckling av förutbestämda förmågor vara utgångspunkten för verksamheten utgår från elevernas intressen (se även kapitel 5). Analysen i detta tema visar att elevers intressen även kan ses som grund för delaktighet och inflytande i fritidshemmets verksamhet.

AVSLUTNING

I detta kapitel har jag analyserat lärares tal om elevers intresse. Utgångspunkten var ett fokussamtal med fem lärare i fritidshem som berättade om hur de i sin undervisning balanserar elevers intresse med kraven i läroplanen. För att kunna tolka och förstå vad som kommer till uttryck i lärarnas berättelser användes Deweys (1916/1999) tre definitioner av begreppet intresse. Det är intressant att reflektera över hur lärare talar om hur de arbetar med elevers intressen och att försöka förstå vad som visar sig i samtalen. Vad kan elevernas intressen betyda för fritidshemmets verksamhet och vilken plats tar deras intressen i relation till läroplansuppdraget (Lgr22, 2022)? Dewey betonar betydelsen av att undervisning utgår från elevers intressen och vikten av att ge eleverna tid att arbeta med undervisningens innehåll på varierande sätt. Då kan de använda sina erfarenheter, lösa problem och på olika sätt bearbeta det som ska läras. På detta sätt, menar Dewey (1916/1999), kan lärandet bli ett tillfredsställande, alltså ett nöje för eleven, och då troligen även för den bedömande läraren. Med Deweys tre definitioner som analysverktyg har det varit möjligt att fördjupa förståelsen för lärarnas sätt att tala om elevernas intressen i sitt arbete. I analysen av den transkriberade fokusintervjun framträdde alla Deweys tre definitioner av intresse. I det följande diskuterar jag ovanstående resultat under tre rubriker som belyser kärnan i analysens tre teman.

Elevers intressen som objekt som hanteras rutinmässigt

I Deweys (1916/1999) första definition av intresse (tillståndet för en aktiv utveckling) har jag tagit fasta på den delen i definitionen som tar upp det

yrkesmässiga intresset för något. I analysen är det lärarnas yrkesmässiga intresse för att samla in elevernas intressen som framträder. Insamlandet av elevernas intressen kan tolkas som rutinartat och som att lärarna utgår från en lämplighetsnorm. Styrande verkar läroplansuppdraget vara. Den inneborende kraften i elevers intressen i form av motivation, glädje och identitetsskapande förefaller ha mindre betydelse för lärarna (jfr Hedges, 2021). I likhet med det tredje temat (eleverna som objekt) i Ljusbergs (2022) resultat ses elevernas intressen som objekt och det verkar även finnas en norm för vilka intressen som är lämpliga att ta in i planeringen av verksamheten. Det som däremot skiljer studierna åt är att i föreliggande analys framträder inga tydliga kopplingar till lärarnas egen barndom i talet om planering av fritidshemmets verksamhet.

Elevers intressen som svårfångade objekt

I det andra temat, som baseras på Deweys (1916/1999) andra definition av intresse (objektiva resultat som är förutsedda och önskade), framträder en objektiviserad syn på elevernas intressen. Lärarna uppfattar elevernas intressen som svårfångade objekt som måste samlas in för att kunna bedriva en förutbestämd verksamhet som är schemalagd i ett årshjul. Elevernas personliga intressen nämns inte, däremot beskrivs fritidsråd och önskelådor som verktyg för att få fram underlag till planeringar av verksamheten. Då är det troligen fritidsrådet som tillsammans får avgöra vilken eller vilka aktiviteter som ska genomföras. Lärarna beskriver hur de samtalar med eleverna och observerar deras lekar för att ta reda på vilka intressen eleverna har. Men det som lärarna främst verkar söka svar på är vilka aktiviteter som eleverna upplever som roliga. Det verkar som att lärarna utgår från sina erfarenheter och uppfattningar om vad elever generellt upplever som roligt och att detta får utgöra planeringen av verksamheten. På liknande sätt visar Ljusbergs (2022) resultat i hennes andra tema en syn på elevernas intressen som objekt som ska hanteras och där planeringen inte involverar eleverna utan görs för dem. I föreliggande studie tycks dock den dialog som förs mellan lärare och elever via samtal och fritidsråd få en viss inverkan på lärarnas planering av verksamheten om än liten.

Elevers intressen som grund för delaktighet och inflytande

I det tredje temat som baseras på Deweys (1916/1999) tredje definition (känslomässig böjelse) framträder en syn på elevernas intressen som centrala och viktiga för verksamhetens planering. I verksamheten ges eleverna stort inflytande i planeringen, bland annat

genom diskussioner om hur elevernas intressen och önskemål ska kunna förverkligas. Det intryck jag får är att lärarna i detta fritidshem värderar elevernas rätt till delaktighet och inflytande som viktiga aspekter i verksamheten. Även tema ett i Ljusbergs (2022) resultat visar att elevernas intressen är centrala och att de också är medaktörer i planering och verksamhet. Genom att aktivt lyssna och samtala med eleverna samt respektera dem som kompetenta personer, har lärarna utvecklat ett arbetssätt som Bergnehr (2019) och Lager (2018) samt Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) lyfter fram som ett sätt att stärka och möjliggöra elevers inflytande. I lärarens beskrivning av hur ett litet intresse kan bli ett stort tema som involverar många elever som hjälps åt i skapandet, framträder även en förståelse för hur elevernas intressen kan påverkas i interaktionen med de andra eleverna under processen (Moberg, 2018; Sparrman, 2002). Det beskrivna samarbetet mellan eleverna visar även på det engagemang och inlevelse som Dewey (1916/1999) menar tillhör denna typ av intresse.

KONKLUSION

Sammanfattningsvis visar resultatets tre teman i denna studie att lärare i fritidshem kan ha olika uppfattningar om elevers intresse och hur dessa kan ingå i planeringen av verksamheten. Elevers intressen kan uppfattas:

- som objekt som kan hanteras rutinmässigt i planeringen
- som svårfångade objekt som ska schemaläggas, och
- som grund för delaktighet och inflytande

Avslutningsvis prövas dessa teman mot Nationalencyklopedins (u.å.) definition av begreppet intresse som antingen *subjektiva* intressen eller *objektiva* intressen som de beskrivs inledningsvis i detta kapitel. Subjektiva intressen utgörs här av intressen som elever upplever att de har eller tror att de kommer att få. Det är intressen som elever vill tillfredsställa och ägna sig åt. I temat *Elevers intresse som grund för delaktighet och inflytande* bejakar lärarna elevernas subjektiva intressen genom att göra dem delaktiga i planeringen, genom samtal och genom att låta eleverna genomföra sina intressen. Elevernas subjektiva intressen bemöts inte alls i det första temat ovan, men något mer i det andra temat. Det är framför allt samtal och delaktighet som saknas i dessa teman.

Objektiva intressen utgörs här av elevers (barns) rättigheter och behov som de har eller kanske är omedvetna om. Även här framstår temat *Elevers intresse som grund för delaktighet och inflytande*

som det tema som bäst svarar mot denna definition. Elever har rätt till inflytande och delaktighet samt att få säga sin åsikt och få den beaktad. De två övre temana saknar detta. Hur elevers behov tillgodoses utöver deras rättigheter har inte undersökts i denna studie.

Elevers intressen som grund för delaktighet och inflytande utgör också det tema som ligger närmast formuleringen i Lgr22 (2022) om fritidshemmets utgångspunkter för undervisning i relation till skolans värdegrund som den formuleras i kapitel 1 och 2 i läroplanen. I fritidshemmets styrdokument är anvisningarna om att undervisningen ska ta avstamp i elevernas intressen tydliga. Intressant blir det därför att här visas att elevers intressen kan förstås och tolkas på flera sätt, allt från elevernas egna tankar till lärares förgivettagna uppfattningar och slentrianmässiga bemötande av dessa som objekt. Mot denna bakgrund är det viktigt att låta fler studier belysa innebörden av elevers intressen i relation till fritidshemmets undervisning ur ett helhetsperspektiv.

REFERENSER

- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritikk*, 5, 49–61. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2019). 'You know that we are not able to go to McDonald's': processes of doing participation in Swedish leisure time centres. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2156–2166. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443920>
- Gadamer, H. (1960/1997). *Sanning och metod: i urval*. (1. uppl.). Daidalos.
- Hedges, H. (2021). What counts and matters in early childhood: Narratives of interests and outcomes. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 179–194. <https://doi.org/10.1177/1476718X20942939>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review* 1(2), 69–82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lager, K., Sheridan, S. & Gustafsson, J. (2015). Systematic quality development work in a Swedish leisure-time centre. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066434>
- Ljusberg, A-L. (2022). The concept of pupils' interests in the context of school-age educate in Sweden. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2075356>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Løkken, G. (2000). Tracing the Social Style of Toddler Peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163–176.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Moberg, E. (2018). Exploring the relational efforts making up a curriculum concept – an Actor-network theory analysis of the curriculum concept of children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 113–125. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320428>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Intresse. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2022, 3 september från <http://www-ne-se.proxy.lnu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/intresse>
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnhageforskning*, 5(3), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.315>
- Sparrman, A. (2002). Visuellt kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 20(3), 21–33. <https://doi.org/10.5324/barn.v20i3.4623>

3. LEKRESPONSIV UNDERVISNING – ETT MÖJLIGT DIDAKTISKT VERKTYG

Marianne Dahl

INLEDNING

I följande kapitel kommer jag att diskutera hur en uppdelning mellan undervisning och lek kan överbryggas i fritidshemmet. Lek och elevers menings-
skapande har enligt läroplanen alltid utgjort en stor del av fritidshemmets kärnverksamhet (Lgr22, 2022). Trots att lek har en framskjuten plats i fritidshemmets verksamhet ges lekbegreppet litet utrymme och definieras inte heller i nationella styrdokument.

Min avsikt är att bidra till ett klargörande om hur lek kan förstås i fritidshemmet särskilt i relation till undervisning. Är det möjligt att undervisa med lek som undervisningsmetod eller är det bara ett talesätt i praktiken? I princip kan vi tala om tre olika sätt att se på lek; elevers egeninitierade lek, vuxnas organiserade lekar för eleverna och lek som metod. Mitt resonemang tar sin utgångspunkt i tre uttalanden av olika lärare i fritidshem:

Jag finns som ett stöd under elevernas rast där jag cirkulerar på skolgården och finns behjälplig i elevernas lek.

Jag undervisar på skolans raster genom att lära ut och hålla i lekar och gruppaktiviteter.

Jag undervisar under rastverksamheten om att skapa nyfikenhet, motivation och trygghet hos eleverna genom leken, något som eleverna kan ta med in i klassrummet och som kan bidra till färre konflikter och större självförtroende.

Uttalandena tyder på att lek kan ha många olika funktioner för lärare i fritidshem, från att stödja elevers egeninitierade lek till att lära eleverna olika lekar och att undervisa genom lek. Fortsättningsvis kommer jag att fördjupa mig i det sista citatet, att undervisa genom lek på fritidshemmet.

Först och främst behöver vi veta något om hur undervisning kan förstås i fritidshemmet. Min utgångspunkt är att undervisning i fritidshemmet ska ges en vidare innebörd än i skolan och att den i större utsträckning är situationsstyrd. Men lika väl kan undervisning i fritidshemmet vara planerad. Redan i kapitel ett i läroplanen (Lgr22, 2022) framgår att skolan ska främja alla elevers utveckling och lärande samt ge en livslång lust att lära. Skolan ska erbjuda skapande och undersökande arbete samt lek, metoder som ska betraktas som väsentliga delar i elevers aktiva lärande. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Kapitel fyra i läroplanen förtydligar fritidshemmets uppdrag, och i kapitlet betraktas lek och fysiska aktiviteter som ett centralt innehåll. Elever ska erbjudas en variation av arbetssätt och lek ses som en metod för att stärka gruppen och arbeta med demokratiska principer. Men verksamheten ska även ge utrymme både för elevernas egeninitierade lek och för lek som planeras i undervisningen (a.a.). I läroplanens kapitel fyra används undervisning som ett återkommande begrepp. Trots att undervisningsuppdraget lyfts fram tydligare i fritidshemmets uppdrag i dag, saknas en konsensus om vad denna undervisning kan innehålla och hur den kan bedrivas. Leken i fritidshemmets undervisningspraktik har inte definierats i policy men används ändå som en universallösning för allehanda utmaningar (Holmberg & Kane, 2020). I styrdokument görs alltså en åtskillnad mellan lek och undervisning, där leken skrivs fram som en metod att nå andra mål. Lek och undervisning i fritidshemmet är därför angelägna områden att både studera och diskutera, då uppdraget befinner sig i en skärningspunkt mellan målorienterad undervisning och barns egeninitierade lek.

För att närma mig frågan om hur undervisning kan ske genom lek, där leken blir en undervisningsmetod, utgår jag både från vad tidigare forskning har att delge och hur lärare i fritidshem talar om undervisning *genom* lek. Avslutningsvis summeras

några antaganden av mitt resonemang och pedagogiska implikationer presenteras.

TIDIGARE FORSKNING

I tidigare forskning och teorier om lek framhålls ofta lekens förtjänster och bidrag till undervisning och lärande vilket, enligt bland andra Øksnes (2013), förminskar lekens inneboende värden. Ett vanligt förekommande synsätt är att leken är viktig om den stödjer elevers lärande. Därför bör lärare ta utgångspunkt i lekbaserade undervisningsformer (Øksnes & Sundsdal, 2020). Ett annat synsätt är att lekens egenvärde är betydelsefullt i sig självt och att elevers behov av lek alltid uppstår, exempelvis mellan undervisningspass och lektioner. Även Sutton-Smith (1997) betonar lekens egenvärde och beskriver lek som ett irrationellt fenomen, ett exempel på när kaos, oförutsägbarhet och motstånd samexisterar. Utifrån Sutton-Smiths tankar är lek något som vuxna inte kan kontrollera, blanda sig i eller planera för (a.a.). Ett sådant synsätt bygger exempelvis på filosofiska antaganden om att lekprocessen är ett mål i sig och inte ett redskap för att realisera något annat som inte är lek. Enligt Steinsholt (2012) som tar stöd i Gadamer kan leken aldrig förklaras eller motiveras rent vetenskapligt då leken är ett sätt att vara i världen. Utifrån denna utgångspunkt blir det därför svårt att tala om lek som en undervisningsmetod.

I en studie av Haglund (2016) betonar lärarna att elevernas lek inte ska styras vilket medför att de befinner sig i bakgrunden. Leken kan då inte relateras till undervisning, eftersom personalens perifera position snarare antyder en föreställning om att eleverna kan leka och lära sig på egen hand. ”Fri lek” i fritidshem kan enligt Haglund (2016) beskrivas som en aktivitet som organiseras av elever och styrs av deras intressen samtidigt som den stöttas och möjliggörs av personalen på fritidshemmet. Dock inverkar lärares uppfattningar om vad som är en god lekpraktik på fritidshemmet och begränsar vilka lekaktiviteter som är möjliga (Saar, Löfdahl, & Hjalmarsson, 2012). Det kan innebära att elever formas till att leka på ett särskilt sätt, på en särskild plats och under en särskild tid (Tullgren, 2004). Därmed är ”den fria leken” endast fri inom vissa givna ramar och gränser. Det finns ett ständigt närvarande maktperspektiv i lek.

Leken kan också betraktas som ett sätt för barn att undkomma vuxnas makt (Øksnes, 2013), men även andra elevers makt. Lekforskare har över lag lagt tonvikt vid *lekens positiva och rationella sidor*, vilket har medverkat till att lekens mörka och irrationella sidor som utsatthet genom kränkningar och maktspel, särskilt då elever lämnas ensamma i ”fri lek”, inte lyfts fram i så stor utsträckning (Elvstrand & Lago, 2021; Haglund, 2015; Löfdahl, 2010, 2014).

Vilka möjligheter kan lek erbjuda?

Forskning visar att lek i utbildningssammanhang kan bidra till ett positivt klassrumsklimat, vilket i sig kan bli en viktig faktor när eleverna ska nå kunskapsmålen i den obligatoriska skolan (Honeyford & Boyd, 2015; Wohlwend, 2018). Lärare utgår ofta från egna föreställningar om lek och har en tendens att betrakta lek som en motivationsfaktor. Lärares mål blir då att guida eleverna mot en given lekkultur, i vilken leken kan sägas bidra till någon form av lärande och utveckling (Øksnes, Knutas, Ludvigsson & Kjær, 2014). Samtidigt varnar forskare för att lärare riskerar att styra leken i skolan i allt för hög grad om leken endast används för att stödja den kognitiva utvecklingen (Øksnes & Sundsdal, 2020). Det verkar alltså finnas flera olika föreställningar om lekens värde och funktion i ett utbildningssammanhang.

Ackesjö (2017), som har studerat lek i en förskoleklass, visar att det förekommer olika former av lek i samma klassrum, både elevernas egeninitierade lek och lek som används som en undervisningsmetod. När leken används som undervisningsmetod är den ofta styrd av lärarna och nära knuten till läroplansmål. Studien visar att lärarna försöker höja motivationen hos eleverna för att åstadkomma lärande genom att initiera till roliga aktiviteter i deras lek. Detta väcker bland annat frågan om vilken roll läraren bör få i elevernas lek.

Hur går det till att använda lek som en undervisningsmetod?

Forskare har även intresserat sig för att studera relationen mellan talet om lek och vilken typ av lek personalen ger utrymme för i svenska fritidshem (Kane, 2015a). Resultaten visar att personalen framhåller lek för att elever ska uppleva fritiden som meningsfull och att lära sig utveckla social kompetens. De olika sätten att tänka om leken i en verksamhet bygger på en idé om att gynna social kompetens, delaktighet, utforskande och aktörskap eller ständig tillblivelse. När lärare i fritidshem ger utrymme för leken i verksamheten och elever och personal går in i leken tillsammans, vilket Kane (2015b) kallar för ’becoming different’, kan verksamheten utvecklas och förändras.

Hur kan då undervisning i relation till lek förstås i ett fritidshem i dag? Ackesjö och Haglunds (2021) forskning visar att undervisningen på fritidshemmet ofta är inbäddad, det vill säga att den inte uttalas utan inkluderas i vardagliga aktiviteter och rutiner. Inom vad författarna kallar lekinriktad undervisning kan en målinriktad undervisning om samspel, kommunikation och rörelse bäddas in i organiserad lek och rastverksamhet. I värdegrundsrelaterad undervisning kan undervisning om värden och normer bäddas in exempelvis lekar, samarbetsövningar och

elevrådsarbete. Våldigt ofta förekommer lek som en central metod för denna inbäddade undervisning. I en annan studie visar Dahl (2021) hur fritidspedagogisk undervisning kan synliggöras genom ett le-goprojekt. I linje med Ackesjö och Haglund (2021) visar Dahls (2021) studie att lärare i fritidshem kan röra sig mellan två olika värdesystem, Educare-modellen och modellen för lärande och undervisning. Detta kan illustrera hur relationen mellan undervisning och lek kan överbryggas i fritidshemmet.

Sammanfattningsvis kan lek som fenomen betraktas utifrån olika perspektiv beroende av vad som betonas. Då min avsikt är att diskutera hur undervisning kan ske *genom* lek och hur leken kan bidra till elevens utveckling och lärande, samt vad som krävs av lärarna, tar jag fortsättningsvis stöd i didaktiken för att utveckla mitt resonemang.

En didaktik om undervisning genom lek

Under senare år har ett nytt perspektiv på undervisning genom lek etablerats i förskolans praktik med stöd av förskoleforskningen. Benämningen är lekresponsiv undervisning och betraktas som en särskild didaktik riktad mot förskolan (Pramling & Wallerstedt, 2019). Målet med att utveckla en specifik didaktik och undervisningsteori för yngre barn strävar efter att överbrygga uppdelningen mellan lek och undervisning (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). Begreppet "lekresponsivitet" och den specifika lekbaserade didaktiken utgör en teoretisk utveckling av den utvecklingspedagogik som utvecklades i början av 2000-talet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008) och som satte fokus på det lekande lärande barnet.

Den lekresponsiva didaktiken har stora likheter med allmändidaktisk teori (Uljens, 1997). Didaktiken är den vetenskapliga disciplin inom vilken lärare grundar metodval och tolkningar av barns erfarenheter, intentioner och uppfattningar, oavsett om undervisningen är på förhand planerad eller spontant uppkommen. Didaktik är alltså alla lärares vetenskapliga grund, oavsett vilken skolform man är verksam inom. Inom didaktiken betraktas undervisning som intentionell då den har en avsikt att åstadkomma lärande. Den är även intersubjektiv då de involverade koordinerar sina handlingar i den gemensamma aktiviteten. Undervisningen är även interaktiv eller responsiv genom ett växel-spel mellan den undervisande läraren, eleven och undervisningsinnehållet (Kroksmark, 1997). Inom den lekresponsiva didaktiken beskrivs undervisning även i termer av *alteritet*, vilket kan illustreras av att den gemensamma aktiviteten tar en ny riktning när någon av deltagarna tar egna initiativ och förändrar det som sker (Pramling & Wallerstedt, 2019). En ytterligare aspekt som kan uppmärksammas inom den

lekresponsiva didaktiken är barns *agens* och bygger på i vilken mån läraren främjar barns delaktighet (Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019).

Björklunds och Palmérs studie (2019) om lekresponsiv undervisning i förskolan visar att om lärare som deltar i barns lek har alltför tydliga didaktiska avsikter, så kan deras deltagande begränsa vad som är möjligt för barnen att åstadkomma i leken. Om läraren däremot är följsam till barns initiativ i leken kan det vidga barns erfarenheter och skapa möjligheter för lärande, ett lärande som också kan vara målorienterat. Detta går i linje med Jons-sons och Thulins (2019) resonemang om att barnens frågor både kan utgöra grund för undervisningen och utveckla leken.

Den lekresponsiva didaktiken betraktar inte lärande som något generellt utan som något som alltid sker i relation mellan lärare och barn. Detta ligger i linje med ett antagande som även existerar inom fritidshemmets verksamhet. Den lekresponsiva undervisningen beskrivs i termer av en gemensam process av responsiva handlingar mellan lärare och barn, där läraren skiftar mellan vad som beskrivs i termer av *som om* och *som är*. Begreppen står för relationen mellan fantasi (som om) och vedertagen kunskap (som är). Läraren förhåller sig responsiv i mötet med barnet och anpassar sitt undervisningsmål till barnets tankar i linje med ett intersubjektivt förhållningssätt. Den lekresponsiva undervisningen står därmed i kontrast till en lärare som undervisar i monolog. Att undervisning betraktas som responsiv innebär att processen inte bara ägs av läraren. Tvärtom blir undervisning en gemensam aktivitet där både barn och vuxen är aktiva. Alla deltagande parter bidrar genom sina responsiva handlingar till undervisningsaktiviteten. En poäng med responsiviteten är att lek inte är en utgångspunkt varifrån undervisningen byggs, det är i stället en ständigt pågående fram och tillbaka-process mellan lärare och barn samt mellan barn (Pramling & Wallerstedt, 2019).

Det empiriska materialet i detta kapitel är hämtat från reflektionsprotokoll och gruppsamtal, vilket innebär att jag har tolkat och analyserat det empiriska materialet med stöd av begrepp från den lekresponsiva didaktiken. Reflektionsprotokollen utgick från frågan *När, var, hur och om vad undervisar du?* (se tabell 1 i kapitel 1). Lärarna fick även beskriva val av innehåll och plats vid fritids-pedagogisk undervisning. Vid ytterligare ett tillfälle fick lärarna beskriva konkreta exempel på planerad och genomförd undervisning på fritidshemmet samt oförutsedda händelser som skapade undervisnings-situationer. I det empiriska materialet framgick att leken var återkommande i lärarnas reflektioner. Som en följd av detta genomfördes digitala zoomsamtal med fokus på målstyrd fritidspedagogisk undervisning med lek som undervisningsmetod. I gruppsamtalet deltog sex lärare i fritidshem.

Hur blir undervisning i fritidshemmet responsiv?

För att pröva om det är möjligt att relatera den lekresponsiva undervisningen till fritidshemmet använder jag några begrepp från den lekresponsiva didaktiken. Med hjälp av begreppen *som om* och *som är*, *responsivitet*, *agens* och *alteritet* kommer jag att tolka några empiriska exempel hämtade från fritidshemmets verksamhet. I citatet nedan återberättas en händelse om hur en lärare i fritidshem engagerar sig i elevernas lek:

En eftermiddag under en annan planerad aktivitet började några elever leka postkontor i korridoren. Genom att en pedagog fångade upp leken, engagerade sig i den, men inte styrde den uppmuntrades eleverna och leken växte. Fler deltagare kom med, det fanns nu även en brevbärare och en brevhund som drog postvagnen, några postrånare och flera väktare. Snart skickades konstiga brev och leken stoppades. Tillsammans bestämde lekdeltagarna nya regler med pedagogens stöd – inga brev utan avsändare, då tar censuren dem, det vill säga pedagogen. Här lär sig / tränar eleverna på samarbete, kommunikation, att interagera i en lek och lösa problem tillsammans.

Läraren tar inledningsvis del i en lek som har initierats av eleverna och låter den fortgå. Elevernas agens synliggörs här genom att några av dem testar vad som är tillåtet genom att agera postrånare. Efter en stund bryter läraren leken och skapar nya regler tillsammans med eleverna. Intentionen från läraren tycks vara att leken ska fortsätta att växa och utvecklas. Situationen skulle kunna tolkas som att läraren försöker styra leken i en ny riktning med avsikt att de hemliga breven fortsättningsvis ska ha en avsändare enligt gängse regler för att skicka brev (det vill säga *som är*, vedertagen kunskap). Lärarens ingripande mot postrånare och konstiga brev kan betraktas som en hjälp för att styra leken i en mer gynnsam riktning vilket sker genom en ömsesidig responsivitet mellan läraren och eleverna. En alternativ utgångspunkt från läraren hade varit att elevernas egen lek fick fortgå utan inblandning från läraren vilket hade medfört att läraren hade förblivit ovetande om lekens innehåll. Då hade inga tillfällen för läraren att bidra med nya erfarenheter i leken öppnats. För att fånga den lekfulla händelsen krävs en uppmärksam och lyhörd lärare som interagerar med eleverna där aspekter av lärande blir möjligt, exempelvis genom samarbete, kommunikation och problemlösning.

Nästa empiriska exempel är en beskrivning av en planerad undervisningssituation där en lärare ska introducera programmering och då tar hjälp av lek som en undervisningsmetod:

Vi jobbar med programmering och det gör vi analogt och på sikt ska det också finnas en digital programmering. Vi är fortfarande inne på analogt, då tog jag tag i det. Vi har en folieinklädd gammal hockeyhjälmsom jag har tagit på mig på huvudet och gjort mig lite smårolig för barnen och de skrattar jättemycket. Och sedan ska de få mig att gå dit jag vill gå men de måste ge mig instruktioner och hur många steg framåt jag ska gå, vänster, bakåt, vänd om – ja, alla de här små stegen för att ta sig till målet.

Lärarens intention är att introducera programmering analogt i sin undervisning. Vi kan anta att lärarens syfte är att eleverna ska förstå grunderna i programmering. För att introducera ämnesområdet bjuder läraren på sig själv genom att vara lite smårolig med en folieinklädd hockeyhjälmsom på huvudet. Eleverna får därefter styra läraren att gå i olika riktningar då övningen bygger på responsivitet, ett växelspel mellan den undervisande läraren, eleven och undervisningsinnehållet. Aktiviteten ger goda förutsättningar för läraren att vara följsam för elevernas olika initiativ och skifta mellan fantasi (*som om*) och vedertagen kunskap (*som är*), samt att dessutom ta tillvara på de frågor eleverna ställer som skulle kunna utvidga undervisningssituationen. För att utveckla undervisningen genomförs den senare utomhus:

Sedan på eftermiddagen introducerade jag och min kollega robotleken, en variant på den, utomhus. Ett barn står bakom ett annat barn och håller på axlarna och ger instruktioner, till exempel vid två kläm på höger axel ska man gå två steg åt vänster och är det inga kläm över huvud taget ska man bara gå rakt fram. Där pratade vi om hur de kunde lägga upp det själva, de kunde bestämma själva, hur de ville att tecknen skulle vara, klämman på axeln.

Lärarens nästa intention är att eleverna själva ska genomföra leken och bestämma hur roboten ska röra sig utomhus. Exemplet kan illustrera hur läraren vill förstärka lärandet på ett lekfullt sätt. Eleverna inspireras att tillsammans fatta beslut om vilka tecken som ska gälla, åt vilket håll roboten ska röra sig – regler som bygger på *som är* (vedertagen kunskap). På så vis gynnas elevernas *agens* och de får inflytande över lekens upplägg. Det är också fullt möjligt att eleverna utvecklar leken i en helt ny riktning (*alteritet*), kanske med inspiration av exempelvis digitala spelvärldar till något helt annat än vad som var lärarens intention.

Att tro på elevernas förmåga och fantasi är två viktiga aspekter för att stimulera deras lärande och låta leken ta en annan riktning enligt lärarna. I den

lekresponsiva undervisningen går det inte att förutse allt som sker. Det handlar snarare om att våga vara nyfiken på vad som ska hända och kan jämföras med att göra *taktbyten* som Ackesjö och Dahl (2022) beskriver i sin studie. Taktbyten kan beskrivas som att kunna läsa av och se behovet av att antingen ta ett steg tillbaka, eller att träda in i elevernas aktiviteter för att kunna ta vara på den undervisningsmöjlighet som uppstår. Ibland kan det handla om att vara responsiv och fånga undervisningssituationer, som nedan när en elevgrupp är på väg till skogen:

En dag gick vi på led för att gå till skogen för att leka Catch the Flag eller Flaggan (som vi kallar den). Eleverna längst fram höll var sin flagga så hela ledet såg ut som ett demonstrationståg. Det passade i situationen att berätta lite om Sveriges demokrati och rätten att demonstrera. Vi lekte och berättade för varandra vad vi ville ha för budskap var och en.

En möjlig tolkning av exemplet ovan är att läraren tar tillfället i akt att fånga en lekfull situation som uppstår på väg till skogen. Händelsen är något som uppstår spontant och läraren tar initiativ och passar på att berätta lite om Sveriges demokrati och rätten att demonstrera. Hur läraren gick till väga för att berätta om rätten att demonstrera enligt svensk demokrati framgår inte av de skriftliga reflektionerna, däremot framgår av empirin att undervisningen bygger på lek. När läraren skriver *vi lekte och berättade för varandra* framgår att lärare och elever responsivt delgav varandra visioner om en framtid, vilket säkerligen utgick både från tankar som bygger på *som om* (fantasi) och *som är* (vedertagen kunskap). Således uppstår ett växelspel mellan den undervisande läraren, eleverna och undervisningsinnehållet. Det ligger ett stort ansvar på läraren att öppna för ett lekfullt sammanhang och svara an på elevernas initiativ för att skapa en ömsesidig responsivitet mellan lärare och elever. Ett motsatt förhållningssätt, där dörren stängs för lekfulla sammanhang och där läraren inte är lyhörd för det som sker, bäddar inte för en lekresponsiv undervisning.

Vad krävs av eleverna för att delta i en lekresponsiv undervisning?

En värdefull kompetens hos elever, som ofta framhålls av lärare i fritidshem, är att vara lekstark eller lekskicklig. Enligt lärarna finns det alltid elever som har svårt att förhålla sig till reglerna och då blir lekstarka elever viktiga. Ett klassiskt exempel från både förskola och fritidshem är att bygga en affär tillsammans med eleverna. En lärare i fritidshem beskriver vad som händer när några lekstarka elever vill bygga en affär på fritidshemmet:

Då hade vi en grupp som var väldigt lekstarka och tyckte att det var väldigt roligt att leka, men de var så trötta på att så mycket tid av leken försvann till att plocka fram material för att få i gång leken. De fick plocka fram och innan man hade plockat fram så hade någon gått hem och sedan skulle man städa innan man gick hem och då sprang alla i väg och då kom de överens och var sugna på en affär. Så vi samlade material, förpackningar, vi tömde bokhyllor, vi letade fram kassaapparaten och låtsades och det började väldigt enkelt i den här leken som sedan bara blommade.

Tillsammans med eleverna skapar lärarna en affär som kan bli varaktig och inte behöver rivs efter varje gång eleverna har lekt i den. Både elever och lärare hjälps åt att samla varor. De hjälps också åt att låtsas, vilket gör att leken blomstrar enligt en av lärarna. Uttalandet visar tecken på att det som pågår sker på ett entusiastiskt och lekfullt sätt. Efterhand upptäcker lärarna att eleverna behöver regler för att leken ska fortgå och lärarna ställer en rad frågor både till sig själva och till eleverna för att leken ska kunna utvecklas:

Vad behöver vi för regler, vad behöver de anställda som jobbar? Det kanske inte bara kan vara Sara som är i affären varenda dag? Jag vill också vara i affären. Och vem ska plocka upp varorna? Och hur får man pengar innan man ska handla? Och så måste vi ha någon som jobbar på banken och så snurrar det i gång, det ena efter det andra. De höll på jättelänge, det var killar det var tjejer, det var nog en grupp som kanske var mest drivna men sedan var det även andra i den stora gruppen som kom och gick. Det byggdes för att kassapersonalen skulle sitta i en liten kiosk. Man verkligen såg att det här är kassan, det blev även en filial, caféhörnet, så vi fick snabbt som attan baka bullar och kakor i lera, måla och fixa och dona för att få i gång caféet och då behövde man serveringspersonal.

Utifrån ett lekresponsivt förhållningssätt kan episoden tolkas som att när personalen är engagerad i lekprojektet uppstår en rad frågor om hur affären ska skötas, vilket kräver responsivitet och förhandlingar mellan lärare och elever. Via ett lekråd skapas regler för vad som gäller vid en anställning och för de kunder som ska handla i affären samt var pengarna kommer ifrån. Lärarna ger förutsättningar, agerar uppmärksam och följsamt och skiftar mellan *som om* och *som är* i sitt förhållningssätt för att lekprojektet ska fortsätta utvecklas.

Det som senare inträffar är att leken tar en ny vändning (*alteritet*). Eleverna valde bort inblandningen

från lärarna och ville leka på egen hand, vilket visar elevernas egen *agens* att bestämma om sin egen lek:

...det bara blommade ut och cafédelen den är stängd, personalen sade upp sig och gick hem, det var för dåliga förutsättningar, jag vet inte vad som hände? ... den var för tillrättalagd tror jag, bullarna och lerkakorna det ville man ha, vi provade play doh-deg och sådana där saker men det var ändå inte riktigt sådana saker de ville ha. Så det resulterade i att den stängde igen och flyttade ut till sandlådan. Men affären finns fortfarande kvar fast det här är snart två år sedan vi startade upp. Nu har det ju kommit till nya tvåor som har gett näring till den där leken.

Det finns således en risk för att en lek kan bli för tillrättalagd av de vuxnas omsorg som kan leda till att eleverna tröttnar (jfr Björklund & Palmér, 2019). Balansgången mellan att vara en närvarande vuxen för att leken ska fungera och att backa för att ge leken utrymme är hårfin. Här blir det centralt att ta elevernas perspektiv både genom att vara följsam till deras initiativ och öppen för deras frågor och idéer. Om en del elever är mer lekskickliga än andra ligger det ett stort ansvar på huruvida eleverna blir viktiga agenter för att en lek ska kunna fortgå och inte utövar sin makt i leken (jfr Elvstrand & Lago, 2021; Haglund, 2015). Det som krävs av eleverna är en fingertoppskänsla för samarbete och förhandling både med sina kamrater och lärare.

Vad krävs av lärare för att åstadkomma lekresponsiv undervisning?

Lärarna resonerar om hur de kan påverka sin undervisning så att den upplevs meningsfull för eleverna. Citatet nedan indikerar att det kanske handlar om ett särskilt förhållningssätt:

Sedan måste man ju också lära barn dagligen att allt inte kan vara roligt. Vissa saker måste man bita i sig, men självklart är det väl en jättebra inkörsport för de här som kanske har svårare att koncentrera sig. Att man har den här lekfulla tonen till att börja med och sedan kommer det ett allvarsammare pass i mitten och sedan blir det till en lek senare. Genom leken kan du nå fram till elever som gör att de även lyckas i skolan, om de har svårt att nå sina kunskapskrav.

Att låtsas i leken är ett förhållningssätt som är tänkt att gynna elevers utveckling och lärande. En av respondenterna framhåller att med stöd av lekfullhet kan du nå fram till eleverna så att de lyckas bättre i skolan om de har problem att nå kunskapskraven.

I linje med Dahls studie (2021) är detta ett tydligt exempel på lärares känsla för intoning, ett växelspel mellan ett ämnesinnehåll och lekfull problemlösning inbäddad i omsorg. Den lekfulla tonen beskrivs i termer av att låtsas, *som om*. Lek och fantasi är enligt lärarna viktiga förutsättningar i arbetet oavsett om undervisningen är planerad eller uppkommer spontant. Det viktiga är att någon i arbetslaget vågar låtsas. Med andra ord är det inte ett förhållningssätt som alla lärare i arbetslaget behöver ha. En del av respondenterna menar att hur och på vilket sätt man låtsas kan skilja sig beroende på barngrupp och vilket område skola/fritidshem tillhör:

Jag låtsades på min tidigare arbetsplats också men inte på samma sätt. De här eleverna på nya skolan kommer inte loss i leken om inte jag låtsas. För de hör inte hemma med varandra på det sättet. Man hänger, det är en förortskultur.... Jag tror att man måste göra allting till sitt eget. Man kan inte göra på någon annan pedagogs sätt.... Man måste också se att det man gör är för elevernas bästa och inte för en själv, man måste kunna bjuda på sig själv.

Att våga låtsas i leken kräver mod att vara sig själv. Beskrivningarna tyder på att det är ett särskilt förhållningssätt som en del lärare har och andra inte. En respondent menar att det handlar om att göra arbetssättet till sitt eget, bjuda på sig själv och inte lägga så stor vikt vid vad andra tycker. Att arbeta lekfullt innebär att prova sig fram och anpassa ett undervisningstillfälle till rådande situation med elevgruppens olika behov som utgångspunkt. För dessa respondenter betyder lekfullhet att röra sig mellan fantasi och verklighet i sin kommunikation med eleverna, vilket ligger i linje med den lekresponsiva didaktiken och att kunna ställa både *som om-* och *som är-*frågor.

SLUTSATS

Mitt resonemang startade i hur en uppdelning mellan undervisning och lek kan överbryggas i fritidshemmet. Leken tas ofta för given och problematiseras sällan. Vår syn på lek är perspektivbunden och det finns många teorier om lek. En tydlig skiljelinje kan dras mellan förståelse för lek som något magiskt som hör till barns eget frirum och därför inte ska instrumentaliseras, och förståelsen för lek som något som kan betraktas och användas som undervisningsmetod.

För att närma mig frågan om hur undervisning kan ske genom lek i fritidshemmet har jag tagit hjälp av ett antal begrepp från *lekresponsiv undervisningsdidaktik* och har provat begreppen på några episoder från fritidshemmets kontext. Om just den lekresponsiva didaktiken kan bidra med klargörande om hur lek och undervisning skulle kunna överbryggas i fri-

tidshemmet är osäkert, och behöver studeras ytterligare. Utifrån empirin verkar dock lärarna betona både vikten av lekfullhet och förmågan att ge respons som två viktiga aspekter när de undervisar genom lek. Däremot förefaller detta inte uppfattas som en särskild didaktik. I förskolan och i fritidshemmet har inte undervisningsbegreppet använts i samma omfattning som i den obligatoriska skolan. Därför är det inte heller självklart hur undervisning och didaktik ska tolkas och förstås i förhållande till det utvidgade undervisningsbegreppet där omsorg, utveckling och lärande ska utgöra en helhet. Enligt Boström, Orwehag och Elvstrand (2022) saknas didaktik som teori och forskningsområde i relation till undervisning i fritidshemmet och det pågår ett sökande efter didaktiska ramar, modeller eller teorier att förhålla sig till. I ljuset av ett sådant resonemang skulle den lekresponsiva didaktiken kunna inspirera både fritidshemmets verksamhet och forskare, och prövas empiriskt.

Den lekresponsiva didaktiken (Pramling & Wallerstedt, 2019) är möjlig att identifiera i fritidshemsläraarnas reflektioner även om perspektivet inte har begreppsliggjorts. Framför allt visar mina empiriska exempel att det finns lärare som är öppna för att fånga situationer i barns lek, att vara följsamma för barnens olika initiativ och att skifta mellan fantasi (*som om*) och vedertagen kunskap (*som är*). Det finns också tecken på att lärare kan ge förutsättningar att ta tillvara de frågor barnen ställer och som kan utvidga undervisningssituationen. Därutöver finns det en öppenhet för att leken kan ta en helt ny riktning (*alteritet*), vilket visar att det ges utrymme för barns egen *agens* och inflytande över sin lek.

Det som utmanar möjligheterna att arbeta lekresponsivt i fritidshemmet är en tradition av mindre grad av lärarnärvaro i elevers lek jämfört med exempelvis i förskolan. På fritidshemmet finns en tilltro till att elever i skolåldern både kan och ska leka på egen hand. Det är inte heller säkert att eleverna bjuder in eller räknar med att lärarna är intresserade av att delta i deras lekar. Vid projekt och aktiviteter finns det dock inga hinder att använda en lekresponsiv didaktik i sin undervisning (jfr Dahl, 2021). Lekresponsivitet är ett möjligt didaktiskt verktyg som kräver en skärpt blick och följsamhet av lärarna. En slutsats är att den lekresponsiva didaktiken skulle kunna bidra till att identifiera och utveckla ett undervisningsspråk, ett nytt verktyg för lärare i fritidshem.

En viktig poäng i min argumentation är den *lekfulla tonen*, som verkar vara central för att våga komma i gång och låtsas i leken. Utan en känsla för lekfullhet blir det svårt att använda sin fantasi, något som enligt lärarna är en viktig förutsättning i arbetet, oavsett om undervisningen är planerad eller spontan. Att förhålla sig till lek som ett tillstånd av ständig tillblivelse, som Kane (2015b) benämner som "becoming different", tolkar jag som förmågan att ta tillvara på elevers lek och se vilka möjligheter

som öppnas för ett meningsfullt sammanhang, samt att vara följsam för elevers olika sätt att förstå sin vardag.

Leken är oundviklig och utgör själva grunden för vår förmåga att förstå och samspela med andra (Steinsholt, 2012). En sådan utgångspunkt innebär att det alltid måste finnas en respekt för elevers egeninitierade lek i fritidshemmet. Det handlar inte om att ta ställning för *ett* sätt att förhålla sig till lek, utan att vara öppen för *många olika sätt* att ge leken utrymme i en målorienterad utbildningsverksamhet (Holmberg & Kane, 2020). En slutsats om relationen mellan undervisning och lek i fritidshemmet handlar ytterst om lärares aktiva närvaro i verksamheten; å ena sidan att ta ett steg tillbaka med respekt för elevernas egeninitierade lek, å andra sidan att agera uppmärksam och följsam för att fånga lekfulla händelser i vardagen och göra dessa till undervisningssituationer.

REFERENSER

- Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk Tidskrift för pedagogik och kritik*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3331>
- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Undervisning i fritidshem – Intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande*, 15(1), 69–87.
- Ackesjö, H., (2017). Children`s Play and Teacher`s Playful Teaching a Discussion about Play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4),1–13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Boström, L., Orwehag, M., & Elvstrand, H. (2022). På spaning efter fritidshemmets didaktik. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.5617/adno.8834>
- Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64–84.
- Dahl, M. (2021). På spaning efter fritidspedagogisk undervisning. *Nordisk tidskrift för Allmäntdidaktik*, 7(1), 55–71.
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2021). "Jag har oftast ingen att lek med": Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104–120. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>

- Haglund B. (2015). Pupil's opportunities to influence activities: A study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556–1568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), 64–85.
- Holmberg, L., & Kane, E. (2020). Den tacksamma leken. Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3). <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Honeyford, M. A., & Boyd, K. (2015). Learning Through Play. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 63–73. <https://doi.org/10.1002/jaal.428>
- Jonsson, A., & Thulin, S. (2019). Barns frågor i lek. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 86–102.
- Kane, E. (2015, a). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Kane, E. (2015, b). What If? As If, an approach to action research practice: Becoming-different in school-age childcare. *Educational Action Research Journal*, 23(3), 350–365. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1009926>
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens. (Red.), *Didaktik: Teori, Reflektion och praktik* (s. 77–92). Studentlitteratur.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 44–62.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Löfdahl, A. (2010). Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood setting. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging Play* (s. 122–135). Open University Press.
- Löfdahl, A. (2014). Play and Peer Cultures. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Red.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 342–353). Sage.
- Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23–42.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–21.
- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.315>
- Steinsholt, K. (2012). Lekens ingenmansland. *Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidskrift*, 1/12.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Uljens, M. (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Wohlwend, K. E. (2018). Playing to Our Strengths: Finding Innovation in Children's and Teacher's Imaginative Expertise. *Language Arts*, 95(3), 162–170.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Øksnes, M. (2013). “All lek er eksistens i åpenheten”. Lek og danning i barnehagen. Intervju med Torben Hangaard Rasmussen. I: K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiv og muligheter*. (s. 278–292). Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.
- Øksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C., & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 107–123. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>

4. DIGITALA LEKPLATSER I FRITIDSHEMMET

Marina Wernholm

INLEDNING

I det här kapitlet problematiseras digitala lekplatser i fritidshemmet, då det verkar vara ett område som kan betraktas som ett spänningsfält. Syftet med föreliggande kapitel är att bidra med en nyanserad bild av varför digitala lekplatser i fritidshemmet framträder som ett spänningsfält. Genom att belysa både möjligheter och hinder i relation till fritidshemmets undervisningsuppdrag samt uppdraget att erbjuda eleverna en meningsfull fritid, utifrån olika aktörers perspektiv, så borde en nyanserad bild framträda. De aktörer som kapitlet främst riktar intresse mot är fritidshemslärare och barn.

I dag är barns lekplatser, lekkamrater och lekaktiviteter mindre synliga, ofta ”gömda” i digitala verktyg, vilket har bidragit till att det har blivit svårare för vuxenvärlden att observera och förstå barns lek (Stephen & Edwards, 2018). Fortfarande förknippar många av oss vuxna ordet lekplats med en bild av en öppen yta där det finns sandlåda, gungor, klätterställningar, rutschkana och så vidare, men i dag är barns lekplatser snarare digitala lekplatser. En stor skillnad är att det är möjligt för deltagare att befinna sig på olika fysiska platser i olika delar av världen, men ändå träffas på samma digitala lekplats (Marsh m.fl., 2020). En annan stor förändring är att det krävs helt andra kunskaper och färdigheter för att barn ska kunna leka på digitala lekplatser jämfört med vad som krävs för att leka på lekplatser i den fysiska världen. Detta resulterar i att barn utvecklar andra typer av läranderepertoarer i den digitala världen. Dessa repertoarer kan inbegripa att hantera digitala verktyg när de kontrollerar sin avatar³ i spel, att navigera på hemsidor och i digitala miljöer, att chatta, att lära sig engelska, att redigera bilder med mera (Wernholm, 2020). Faktum är att dagens lärare möter barn med erfarenheter av digi-

tala lekplatser och etablerade medievanor som ingen generation tidigare har haft (Statens medieråd, 2021). Samtidigt vet vi att det finns barn som helt saknar dessa erfarenheter. En anledning kan vara att de inte har tillgång till digitala verktyg i hemmet eller att de måste dela de verktyg de har med flera familjemedlemmar (Berättarministeriet, 2020; Statens medieråd, 2021). En annan anledning kan vara att vårdnadshavare har tagit ställning för att begränsa användningen av digitala verktyg (Marsh m.fl., 2020).

Digitala lekplatser erbjuder och möjliggör andra former av lek än den som enbart sker i den fysiska världen, nämligen digital lek och hybrid lek. I tidigare forskning används begreppet digital lek för att beskriva aktiviteter som är relaterade till video- eller dataspel, mobiltelefoner och surfplattor (Marsh, m.fl., 2011). Exempel på digitala lekaktiviteter som dagens barn ägnar sig åt är ordlekar på bloggsidor, lek med bilder i digitala kontexter där de delar videos och bilder (Marsh m.fl., 2020; Wernholm, 2021b), lek i digitala kontexter som har koppling till kommersiella kulturer (Wohlwend, 2020) och sist men inte minst kreativt skapande av digitalt innehåll (Ito m.fl., 2019). Dessa digitala kontexter som nämns betraktas i kapitlet som *digitala lekplatser*. Dagens digitala lekplatser erbjuder lekaktiviteter som inspirerar barn och kan leda till att de också skapar fysiska saker, som exempelvis slime och käpphästar, som sedan används i lek i den fysiska världen. Detta kan i sin tur resultera i att barn gör egna videoklipp av när de tillverkar slime eller hoppar med sin käpphäst, videoklipp som sedan läggs upp på exempelvis TikTok eller Instagram för att inspirera andra. Barn verkar inte separera den fysiska och den digitala världen när de leker (Wernholm & Reneland-Forsman, 2019; Wernholm, 2021a). I stället befinner de sig i vad jag har valt att kalla för en hybrid verklighet, där det fysiska och det di-

3 En avatar är en figur i ett spel som barnet kontrollerar.

gitala är så sammanflätat att det är mer fruktbart att betrakta det som *en* praktik för lek och lärande (Wernholm, 2020). I kapitlet benämns det som *hybrid lek*.

Det är viktigt att inte romantisera lek utan också beakta problematiska aspekter av barns lek (Löfdahl, 2010, 2014; Wohlwend, 2017b). Här är det ingen skillnad på barns lek i den fysiska världen och barns hybrida lek (Wernholm, 2020). En problematisk aspekt är att barn kan använda lek för sina egna syften, genom att skapa och upprätthålla kulturella gränser på sätt som kan skada, utesluta eller kränka (Wohlwend, 2017b). En annan problematisk aspekt är att trots att lek har stor potential för vänskapskapande, så kan den resultera i både inkludering och exkludering samt bidra till att skapa insiders och outsiders i lekkonstellationer och i barns kamratkulturer (Löfdahl, 2010, 2014). Med andra ord, barn som saknar tillgång till digitala verktyg riskerar inte bara att exkluderas från lek på digitala lekplatser, utan även att exkluderas i samtal *om* digitala lekplatser – eftersom de saknar både kunskaper och språk kan de inte bidra till samtalet som en riktig deltagare (Wernholm, 2018).

En fråga som man kan fundera över är: Vad är lek egentligen? Det är uppenbart att det är ett komplext område eftersom forskare har tvistat i decennier kring att definiera vad lek är (Caillois, 1958/2001; Edwards, 2014; Sutton-Smith, 1997). Trots det saknas fortfarande en definition som alla kan enas om, utifrån förklaringen att det finns olika perspektiv och tolkningar av vad lek är. Det är ändå rimligt att utgå från att lek är något som vi alla kan relatera till, baserat på våra egna erfarenheter. Vi bör dock vara medvetna om att våra erfarenheter av lek är tydligt kopplade till en tidsperiod, som väsentligt skiljer sig från hur det är att vara barn i dag. De barn som deltar i fritidshemmets verksamhet i dag har vuxit upp i ett digitaliserat samhälle och de flesta vet inte hur det var *innan* digitala verktyg (mobiltelefoner, datorer, surfplattor) och YouTube fanns. De digitala verktygen och de digitala lekplatserna har bidragit till att villkoren för barns lek har förändrats, vilket också har medfört att inramningen av lek har förändrats (Wernholm, 2020). Det som vi vuxna inte anser är lek, kan vara lek för barn. Det är därför relevant att rikta ljuset mot hur fritidshemslärare erbjuder digitala lekplatser och hybrid lek i fritidshemmets verksamhet.

FRITIDSCHEMMETS UPPDRAG

Inledningsvis bör några ord nämnas även här gällande fritidshemmets undervisningsuppdrag samt uppdraget att erbjuda elever en meningsfull fritid. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr22, 2022) uttrycks följande:

Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också att eleverna kontinuerligt utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter. (Lgr22, 2022, s. 25)

Anledningen till att välja just det här citatet är dels för att det är av relevans för kapitlet, dels för att det har tydliga kopplingar till Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2009), som blev lag i Sverige 1 januari 2020. Artikel 31 i Barnkonventionen handlar om barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder och rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet. Eftersom villkoren för barns lek har förändrats i och med digitaliseringen så har ett särskilt tillägg gjorts till barnkonventionen som handlar om barn och digitala miljöer. Att inte erbjuda digitala lekplatser i fritidshemmet skulle kunna tolkas som att det strider mot uttalandet från FN:s kommitté för barnets rättigheter: *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 25 (2021) om barn och digitala miljöer*. I uttalandet uttrycks att digitala miljöer främjar barns rätt till kultur, fritid och lek, och därmed är väsentligt för deras välbefinnande och utveckling (Barnombudsmannen, 2022). Inför arbetet med tillägget gjordes undersökningar där det framkom att barn i alla åldrar ansåg att det är roligt, intressant och avkopplande att engagera sig i ett brett utbud av valda digitala aktiviteter och tjänster, men att de är oroliga för att vuxna kanske inte förstår vikten av digital lek och hur den går till. Det förefaller som att barns farhågor besannas, då flera studier bekräftar att barns och vuxnas inramning av lek i dag skiljer sig åt (Holmberg & Kane, 2020; Øksnes & Sundsdal, 2020; Wernholm, 2020). Inramning av lek sker i relation till ställen där lek kan äga rum, till lekaktiviteter och till saker som används i lek, och den inramning som görs baseras ofta på egna erfarenheter av lek. Digitaliseringen har bidragit till att skillnaden mellan barn och vuxnas inramning av lek nu troligtvis är större jämfört med tidigare, glappet har ökat. Många barn leker tillsammans med andra på digitala lekplatser, exempelvis Minecraft, som erbjuder bygglek, men där byggklossarna finns i den virtuella världen. Barn anser att detta är lek, medan vuxna anser att det inte är lek utan att de bara sitter framför datorn. Risken med att barns och vuxnas skilda inramningar av lek fortsätter att skilja sig åt är att digitala lekplatser och digitala lekaktiviteter också fortsättningsvis nekas tillträde i fritidshemmet, eftersom det som sker på digitala lekplatser varken anses vara lek eller vara lämplig lek (jfr Holmberg & Kane, 2020).

Skillnaden mellan barns och vuxnas inramning av lek är bekymmersam med tanke på fritidshemmets

kompensatoriska uppdrag, som innebär att uppväga skillnader i elevers förutsättningar så att alla får en likvärdig utbildning (SFS 2010:800; Skolverket, 2014). En högst relevant fråga är: Var ska barn som inte har tillgång till digitala verktyg hemma utveckla kunskaper och färdigheter för att navigera, kommunicera och leka på digitala lekplatser? Och i förlängningen: Hur ska de kunna delta i samhället, betala räkningar, boka sjukvård och så vidare utan digital kompetens? Att lära sig att navigera och kommunicera i digitala miljöer är tidskrävande och inget som är möjligt att lära sig om digitala lekplatser endast erbjuds ett par gånger per termin. Fritidshemmet är en viktig plats för dagens barn, och i läroplanens föreskrivna centrala innehåll framgår att verksamheten ska erbjuda digitala verktyg och medier för kommunikation samt hjälpa barnen att utveckla säker och ansvarsfull kommunikation, även i digitala sammanhang. Därmed framstår arbetet med digitala lekplatser inte endast som något som kan bidra till en meningsfull fritid, utan även som ett viktigt centralt innehåll som enligt styrdokumentet ska erbjudas barnen på fritidshemmet. Det är därför angeläget att fritidshemslärare reflekterar över och kritiskt granskar den egna synen på lek och lekplatser för att bli medvetna om hur den egna utkikspunkten påverkar uppfattningen om vad lek är samt vilken lek och vilka lekplatser som får tillträde i fritidshemmet eftersom "Utkikspunkten är avgörande för hur läraren möjliggör eller begränsar lek i fritidshemmet" (Holmberg, 2021, s. 153). Det här kapitlet kan bidra till att synliggöra även andra aktörers utkikspunkter, såsom barns och vårdnadshavares.

BARNES LEK I ETT DIGITALISERAT SAMHÄLLE

För att kunna bidra med en nyanserad bild av varför digitala lekplatser i fritidshemmet framträder som ett spänningsfält behöver jag i det här avsnittet ge en bakgrund och måla med en lite bredare pensel. Avsnittet inleds med att belysa förändrade villkor för barns lek utifrån ett samhällsperspektiv och hur det har påverkat barns digitala lek, också i förhållande till institutionella miljöer. I nästa del närmar vi oss barns perspektiv på lek i en hybrid verklighet och vad de gör på sin fritid. Avslutningsvis presenteras ett avsnitt om lek i fritidshemmet.

Förändrade villkor för barns digitala lek

Förändrade villkor för barns lek kan förstås utifrån ett samhällsperspektiv, när samhällen utvecklas så förändras praktiker, kunskaper och redskap som karakteriserar den aktuella tidsperioden (Fleer, 2013, 2016; Säljö, 2011). Samhällsutvecklingen återspeg-

las i barns lekaktiviteter vilka bör tolkas och förstås i relation till den kultur, och den ekonomiska och historiska tid som barn växer upp i (Fleer, 2013, 2016). Det skedde en markant förändring av barns digitala lekplatser och lekaktiviteter när surfplattan kom 2010 och barn fick interagera med en pekskärm (Marsh m.fl., 2016; Stephen & Edwards, 2018). Dock förefaller det som att barns intressen och erfarenheter av deltagande i digital lek inte erkänns i institutionella miljöer (Livingstone & Sefton-Green, 2016) och i vilken utsträckning sådan lek får tillträde i fritidshemmets verksamhet tycks variera. Det verkar finnas tre övergripande förhållningssätt för hur lärare på fritidshem ger utrymme för elevers medieintressen (Martinez, 2019, 2020; Martinez & Olsson, 2021; 2022): *inget utrymme ges, utrymme ges spontant då och då* och *elever får använda medier fritt utifrån sina intressen på regelbundna tider under veckan*. Gränsen mellan att elever får använda medier fritt utifrån sina intressen och vad som är digital lek är inte helt tydlig. Det skulle kunna underlätta om exempelvis Snapchat, TikTok och Instagram betraktades som digitala lekplatser. Vad som gör det ännu mer komplext är att villkoren för barns lek och lärande förändras när gränserna mellan det fysiska och digitala suddas ut – som tidigare nämnts så tycks inte barn separera den fysiska och den digitala världen när de leker (Wernholm & Reneland-Forsman, 2019; Wernholm, 2021a).

Barns lek i en hybrid verklighet

Digitala lekplatser och digitala lekaktiviteter erbjuder andra villkor för utforskande och för att testa saker (Huy, 2017; Lawrence, 2018; Verenikina m.fl., 2016). Barn kan göra saker i digitala världar som är omöjligt i den fysiska världen, exempelvis att flyga i *Minecraft*, att köra bil i *Mario Kart*, att byta kläder i ett ögonblick eller att ändra hudfärg.

Barn är kreativa när de använder digitala resurser i sitt utforskande (Honeyford & Boyd, 2015; Johnston, Highfield, & Hadley, 2018). Dessutom är barn villiga att ta risker och de använder "trial and error"-strategier när de deltar i digitala lekaktiviteter (Honeyford & Boyd, 2015; Pei Hwa, 2018; Wernholm, 2021a). För att barn ska kunna utforska och prova saker krävs digitala lekplatser som möjliggör denna typ av lek. En nackdel med hybrida lekaktiviteter är att när barn deltar i digitala aktiviteter så medieras barns kunskaper och färdigheter genom deras sätt att tala, hur de gör saker, hur de hanterar digitala verktyg, hur de navigerar i digitala miljöer och så vidare (Ivarsson, Linderoth, & Säljö, 2011). Det blir därmed tydligt vilka barn som har erfarenheter av hybrid lek och vilka som inte har det. Men en fördel med hybrida lekaktiviteter är att de erbjuder barn många möjligheter till deltagande,

fantasi är ett viktigt bidrag och något som många kan bidra med (Wernholm, 2020). Andra kunskaper som barn kan bidra med är hanterandet av digitala verktyg och kunskap om karaktärer och berättelser med koppling till barns populärkultur (Honeyford & Boyd, 2015; Wohlwend, 2018). Eftersom barn har olika erfarenheter och kan olika saker så kan de lära av varandra. I sådana praktiker tycks olikheter betraktas som en styrka (Honeyford & Boyd, 2015; Wernholm, 2018; Wohlwend, 2018). Även barn inom autismspektrumet, som vanligtvis har svårt att interagera med andra, spelar *Minecraft* tillsammans med andra (Aronson, 2017). Dagens digitala lekplatser fungerar även som demokratiska arenor där barn får möta olika uppfattningar och därmed kan ta ställning till olika alternativ och där det inte tycks finnas något kamratträck att tycka exakt som andra (Ito m.fl., 2019; Lund, 2013). Genom att delta på dessa lekplatser ges barn möjlighet att utveckla sitt etiska förhållningssätt eftersom de möter människor från andra länder och i olika åldrar. Detta är också en potentiell risk eftersom ingen kan vara säker på vem de egentligen möter på digitala lekplatser. Med andra ord har även barns lekkamrater blivit svårare att identifiera (Wohlwend, 2017a).

Lek i fritidshemmet

Ovan har tidigare forskning presenterats, som fokuserar på vilka erfarenheter barn har av hybrid lek på fritiden. Det är därför relevant att belysa studier som intresserar sig för lek i fritidshemmet då det verkar finnas ett glapp mellan barns erfarenheter av digital lek och den lek som får tillträde och erbjuds i fritidshemmet. Leken har en central plats i fritidshemmet och forskare har intresserat sig för vilket utrymme den får (Ackesjö & Haglund, 2021; Haglund, 2018; Lager, 2018). Lekinriktad undervisning visar sig vara mest vanligt förekommande, men även ämnesrelaterad-, situationsstyrd- och värdegrundsrelaterad undervisning förekommer i fritidshemmet (Ackesjö & Haglund, 2021). Lek tycks vara lösningen på det mesta i fritidshemmet (Holmberg & Kane, 2020). Dock visar det sig att det ofta är vuxna som har makten att bestämma vad som är lek och vad som inte är det, samt om leken är bra eller dålig (Holmberg, 2021; Holmberg & Kane, 2020). Det vetenskapliga talet om lek används för att iscensätta olika element i fritidshemsverksamheten på sätt som passar både den traditionella socialpedagogiska diskursen och den nyare utbildningspedagogiska diskursen (Holmberg & Kane, 2020). Lärare i fritidshem planerar, genomför, dokumenterar, utvärderar och följer upp barns lek i relation till nationella mål inom ramen för den utbildningspedagogiska diskursen (Lager, 2018). Den socialpedagogiska diskursen kan fortfarande skönjas, där barns perspektiv och intressen ut-

gör grunden för det fortsatta arbetet och där undervisningen har fokus på omsorg och relationer (Lager, 2018). Lekens betydelse för att elever ska utveckla relationella förmågor i fritidshemmet betonas i flera studier (Haglund, 2018; Holmberg & Kane, 2020).

I fritidshemmet förekommer planerade lekar, med eller utan koppling till skolsamarbete, samt olika typer av rörelselekar. Ett begrepp som ofta förknippas med fritidshemmet är fri lek (Orwehag, 2020). Men det visar sig att fri lek inte alltid är så fri eftersom den ofta begränsas av personalen som har tolkningsföreträde att avgöra vilken lek som är möjlig (Holmberg, 2021). Barns valfrihet måste ta omvägen via fritidshemspersonalens tillåtelse eller godkännande eftersom barnen annars riskerar att välja ”fel” slags lekaktiviteter (Holmberg & Kane, 2020). Fri lek i fritidshemmet kan också vara problematisk på andra sätt eftersom den inte bara ger utrymme för elever att inkluderas utan också möjliggör att elever exkluderas (Lago & Elvstrand, 2019). Friheten i fritidshem och elevers rätt till egen tid tycks bidra till att utsatta elever får det svårare, eftersom lärare sällan är närvarande eller deltar i elevers fria lek (Lago & Elvstrand, 2019). Risken är att mindre lekompetenta barn, de som inte får vara med för att de inte förstår lekregler och därför förstör leken för andra, förlorar möjligheter till det lärande som leken faktiskt erbjuder och utvecklar (Orwehag, 2020). Det är därför som organiserade och vuxenledda lekar kan vara en mer naturlig väg till deltagande för många barn, eftersom deltagandet inte ifrågasätts av andra barn. Den här typen av organiserade och vuxenledda lekar kan förstås utifrån ett barnperspektiv som innebär att vuxna utgår från det när de vill göra något för barnets bästa och bygger på vuxnas kunskaper om barn (Bergnehr, 2019). Barnperspektivet skiljer sig från barns perspektiv, som innebär att vuxna försöker närma sig barn genom att utgå från de villkor under vilka barn lever och vad dessa innebär för barns erfarenheter samt försöker förstå barns intentioner och meningsuttryck (Johansson, 2003).

EMPIRISKA BESKRIVNINGAR AV DIGITALA LEKPLATSER I FRITIDSHEMMET

Med hjälp av empiriska exempel kommer jag i det här avsnittet att belysa och diskutera digitala lekplatser i relation till fritidshemmets undervisningsuppdrag samt till uppdraget att erbjuda eleverna en meningsfull fritid och utifrån olika aktörers perspektiv. Det empiriska materialet är i huvudsak hämtat från ett fokusgruppsamtal genomfört i zoom tillsammans med fyra lärare från samma kommun som diskuterar hur de använder digitala verktyg i fritidshemmet. Även annan empiri av relevans för kapitlet har valts ut:

- Ett fokusgruppsamtal i zoom tillsammans med tre lärare som handlade om specialpedagogik i fritidshemmet: hur inkluderar vi alla barn?
- Skriftliga reflektionsprotokoll från 48 lärare som utgick från frågorna *när, var, hur och om vad undervisar du?*
- Skriftliga redovisningar från 49 lärare av ett konkret exempel på när hen senast planerade och genomförde undervisning på fritidshemmet.

Empiriska beskrivningar bidrar med en nyanserad bild av varför digitala lekplatser i fritidshemmet framträder som ett spänningsfält och illustreras i det följande med fem förhållningssätt: *digitala lekplatser erbjuds inte, digitala lekplatser anpassas till fritidshemmets analoga verksamhet, digitala lekplatser kan erbjuda barn en meningsfull fritid, digitala lekplatser som utgångspunkt för undervisning i fritidshemmet och digitala lekplatser som arenor för både lek och lärande*. Under varje rubrik kommer möjligheter och hinder i relation till fritidshemmets undervisningsuppdrag samt till uppdraget att erbjuda en meningsfull fritid att belysas utifrån olika aktörers perspektiv.

Digitala lekplatser erbjuds inte

I det empiriska materialet framträder olika anledningar till att digitala lekplatser inte erbjuds i fritidshemmets verksamhet. En anledning är tillgången på digitala verktyg; de finns en bit bort i en skolbyggnad och måste hämtas, det finns begränsat med surfplattor i förhållande till antal elever i barngruppen eller så är surfplattorna så gamla att det inte går att ladda ner de appar/spel som efterfrågas. En annan anledning tycks höra ihop med fritidshemslärares egna uppfattningar om digitala lekplatser och hur det krockar med elevernas intressen:

Nu måste jag vara lite tråkig här känner jag, men många elever på vårt fritidshem eller på skolan tycker att deras intresse är iPad, spela Roblox, Among Us. Ja men ska vi inte gå ut och göra något annat? Då svarar de: Åh vad tråkigt, jag vill inte, nej det är inte kul, jag vill gå hem och spela.

Med tanke på att undervisningen i fritidshemmet ska ta utgångspunkt i elevernas intressen och erfarenheter, så är det som uttrycks i exemplet ovan problematiskt eftersom deras intressen inte verkar erkännas. Samtidigt uttrycks det i styrdokumentet att eleverna kontinuerligt ska utmanas genom att inspireras till nya upptäckter. En möjlig tolkning är att det är just det som läraren erbjuder i exemplet ovan. Ytterligare en anledning, som lärarna nämner,

till att digitala lekplatser inte erbjuds i fritidshemmet är att digitala verktyg och skärmtid ifrågasätts av vårdnadshavare som menar att detta bör begränsas. Samtliga anledningar till att digitala lekplatser inte erbjuds framträder som oroväckande eftersom elever i fritidshemmet ska erbjudas en likvärdig utbildning. Eftersom det finns fritidshemslärare som erkänner och erbjuder digitala lekplatser (jfr Martinez, 2019, 2020; Martinez & Olsson, 2021; 2022) och fritidshem som har god tillgång till moderna surfplattor i förhållande till storlek på barngruppen, så bidrar olikheten till spänningar.

Digitala lekplatser anpassas till fritidshemmets analoga verksamhet

Det framkommer också hur fritidshemslärare uppmärksammar och utgår från barns intressen och erfarenheter av digitala lekplatser men omsätter dessa till analoga lekar i den fysiska världen. I det första exemplet är problemet att elever är ovilliga att delta i olika lekar som fritidshemslärarna har planerat i skolans idrottshall. När de bjuder in eleverna till att vara delaktiga föreslås *Zombie tag* och läraren beskriver:

Eftersom leken har fyra olika nivåer och liknar ett datorspel arbetar vi under flera veckor med att prova leken, utvärdera och förbättra den. Eleverna är mycket engagerade i leken och alla vill delta.

Det andra exemplet visar på liknade resultat där fritidshemslärare dels har uppmärksammat barns intressen, dels har fått inspiration från en Facebookgrupp som hen är med i. I fritidshemmet testades färdiga mallar till spelet *Among Us* och eleverna uttryckte efteråt:

Att det här är det bästa vi har gjort på fritids någonsin! Det var många som tyckte att det var jätteroligt.

I samtliga exempel utgår fritidshemslärarna från barns intressen och erfarenheter. I det första exemplet handlar det om planerad undervisning som också utvärderas medan det i andra exemplet handlar om att erbjuda barn en meningsfull fritid. Det problematiska med att anpassa digitala lekplatser till analoga lekar är att det inte möjliggör för barn att lära sig att hantera digitala verktyg eller att leka på digitala lekplatser. Möjligheten är ändå att dessa barn får viss erfarenhet och insyn i vad exempelvis *Among Us* innebär för att sedan kunna vara med och leka det även på raster.

Digitala lekplatser kan erbjuda barn en meningsfull fritid

I det empiriska materialet saknas tydliga exempel på erbjudande av digitala lekplatser i samband med barns fria lek, vilket är anmärkningsvärt. Utifrån barns perspektiv är det bekymmersamt, dels för att barn som inte deltar i digital lek hemma kan inspireras till nya upptäckter och utveckla delar av sin digitala kompetens om de får delta i digital lek i fritidshemmet, dels för att barns valmöjligheter till fri lek begränsas. Vi vet att majoriteten av svenska barn tillbringar en stor del av sin fritid på digitala lekplatser (Statens medieråd, 2021) och en rimlig tolkning är därmed att många barn anser att en meningsfull fritid inbegriper lek på digitala lekplatser. När barns intressen inte uppmärksammas och fångas upp så kan det resultera i följande:

Vi har reagerat nu för vi har tappat så många elever nu som hellre går hem. Då sa jag: Varför har det blivit så då? Då har de tänkt till själva att de inte har tagit tillvara elevernas intressen. Utan de körde det här som de tyckte att eleverna skulle lära sig utifrån läroplanen.

En annan deltagare reflekterar över skillnaden när det gäller villkor för barns lek, vilka förmågor som krävdes för att leka förr och vilka förmågor som krävs av barn för att leka på digitala lekplatser:

Det här är ju himla intressant! Vi hade den förmågan [att leka] när vi var barn. Men de har inte den förmågan alla. De har i stället en förmåga som vi inte har i det digitala. Det är så intressant och det är det som gör det så svårt. Att vi måste tänka annorlunda, det är inte så många som kan det, personal tänker jag. Man är så kvar i det här, man blir arg och irriterad i stället på att barn [...] Man blir arg på föräldrarna och att det är ett föräldraansvar och de bara sitter med sina iPads. Och barn kan inte leka längre och barn kan inte [...]. Alltså att man är kvar liksom i "så här var det förr och så ska vi göra det igen", det här som ni sitter och pratar om. Man bör tänka om.

En tolkning är att "man bör tänka om" skulle kunna innebära att fritidshemslärare också erbjuder digitala lekplatser i samband med fri lek i syfte att erbjuda elever en meningsfull fritid. En annan tolkning av ovanstående citat är att man behöver reflektera över vad en meningsfull fritid faktiskt är (och för vem). Det är troligt att barn vill leka på digitala lekplatser som de är bekanta med, men som har en rekommenderad åldersgräns, exempelvis TikTok. Tänkbara dilemman som kan uppstå är att detta accepteras av fritidshemslärare men inte av vårdnadshavare eller

tvärtom. Om eleverna fick använda digitala lekplatser för fri lek skulle det kunna resultera i att det bara är barn som redan kan hantera digitala verktyg och som är bekanta med digitala lekplatser som deltar. Risken är då att klyftan mellan de barn som kan och inte kan vidgas, när det önskvärda vore att den minskade med tanke på fritidshemmets kompensatoriska uppdrag. Vidare framkommer i det empiriska materialet att det är vårdnadshavare till barn som har tillgång till digitala verktyg som ifrågasätter att dessa ska användas på fritidshemmet. Detta gör de så mycket hemma och på fritidshemmet borde de lära sig att leka på "riktigt", det vill säga i den fysiska världen. Något som sticker ut i det empiriska materialet är att digitala lekplatser tycks öppna upp möjligheter för barn som inte vill leka med andra och/eller bedöms sakna lekkompetens:

För de som inte kan leka så är ju den digitala leken jättebra att det finns någonstans där de liksom kan vara, och umgås och fixa det sociala.

Digitala lekplatser verkar dock vara ett minerat område, då det finns starka rådande normer när det gäller barns lekkompetens och relationsskapande – det ska ske i den fysiska världen. Men nu finns det även en digital dimension som bekräftas och erkänns i *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 25 (2021) om barn och digitala miljöer* (Barnombudsmannen, 2022). Därför är det synd att inte alla fritidshem erbjuder digitala lekplatser med tanke på att dessa högst sannolikt skulle möjliggöra deltagande för fler barn, även barn inom autismspektrumet (jfr Aronson, 2017), som då skulle kunna få uppleva en meningsfull fritid tillsammans med andra.

Digitala lekplatser som utgångspunkt för undervisning i fritidshemmet

Flera fritidshemslärare ser möjligheter med att använda digitala lekplatser som utgångspunkt för undervisning i fritidshemmet, då elever ska utveckla såväl adekvat digital kompetens som ett källkritiskt förhållningssätt:

Jag tänker att de behöver digital kompetens för det kommer ju inte att bli mindre digitalt i framtiden, tror inte jag. Utan jag tror ju att det kommer att bli mer och mer digitala grejer oavsett vad det handlar om. Då behöver man ju skapa en digital kompetens, rent verktygmässigt att få begrepp vad verktygen är och kunna hantera mjukvaran som vi pratade om. Att man har koll på källkritik, man kan läsa sig till saker och man tror inte på allting som står så fort det är någonting.

Men fritidshemslärare använder även digitala lekplatser som utgångspunkt för undervisning som i linje med den socialpedagogiska diskursen har fokus på omsorg och relationer (jfr Lager, 2018):

Hur man betar sig mot varandra och vad man kan skriva, vad man inte kan skriva och det är sånt vi måste gå in och jobba med i verkligheten och säga att man betar sig likadant i verkligheten som man gör på nätet, med värdegrundsövningar och såna grejer.

Detta agerande är väl i linje med *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 25 (2021) om barn och digitala miljöer* (Barnombudsmannen, 2022), som konstaterar att barns relationsskapande också har en digital dimension. Med andra ord behövs undervisning i hur relationsskapande sker i digitala miljöer, exempelvis på digitala lekplatser, och vilka möjligheter och risker som finns. Annan typ av undervisning som beskrivs är programmering och lärarna hänvisar till uppdraget så som det formuleras i läroplanen. Det framkommer att det krävs en del av lärarna för att undervisa i programmering:

Jag försöker att lära mig programmering hemma på fritiden. Just nu försöker jag behärska Scratch Junior så att jag kan vara steget före eleverna, så att jag kan berika vad de gör för att komma till nästa uppgift.

Exemplet ovan illustrerar ett problem som synliggörs och det är lärarnas egen digitala kompetens. Det är tydlig hur den ligger till grund för vilken typ av undervisning som planeras och genomförs. Den undervisning som exemplifieras här verkar inte ifrågasättas av vårdnadshavare, å andra sidan tycks den heller inte efterfrågas.

Digitala lekplatser som arenor för både lek och lärande

I det empiriska materialet framträder glimtar av att fritidshemslärare betraktar digitala lekplatser som arenor för både lek och lärande. En av lärarna arbetar i ett fritidshem som är beläget i ett socioekonomiskt utsatt område och har identifierat möjligheter med att erbjuda digitala lekplatser:

Alltså vi är vuxna och vi är inte uppväxta med iPad kanske, men deras generation är ju det. Men sedan har vi barn som inte har digitala verktyg hemma och som inte har tillgångar som andra barn har. Där upplever jag ett gap i verksamheten, ett ansvar för oss att erbjuda de barnen att de ska få lära sig verktygen för

att de missar en social aspekt i förlängningen, de missar ett sätt att kommunicera med andra.

Läraren uttrycker vilket ansvar fritidshemslärare har när det gäller att uppväga skillnader i elevers förutsättningar för att erbjuda en likvärdig utbildning. Alla barn behöver lära sig att hantera digitala verktyg eftersom det är en förutsättning för att kunna delta på digitala lekplatser, men också en förutsättning för att på sikt kunna delta i det demokratiska samhället. I dag är digitala lekplatser också arenor för upprätthållande av relationer samt relationsskapande och identitetsskapande (jfr Wernholm, 2020). Det enda sättet att lära sig att hantera digitala verktyg är genom aktivt deltagande i digitala miljöer där barn med hjälp av andra kan lära sig att navigera och kommunicera med andra. En lärare menar att digitala lekplatser kan vara en arena där det är möjligt att förena olika aspekter som är av betydelse för elevers lärande men att de behöver stöd:

Om man dessutom är bakom en skärm och inte ser ansiktsuttryck på varandra och upplever kroppsspråk, då tänker jag att det blir mer okej, man får mer distans till andras känslor och det tror jag att vi behöver ge dem mer stöd i så att de blir mer kompetenta i kommunikation. Och sen det här att bli digitalt kompetent att använda verktyg, appar och program det är en annan sak, det är en annan aspekt. Men komma tillbaka till det mänskliga, genom att använda digitala verktyg det tror jag att de behöver stöd i.

Några fritidshemslärare uttrycker möjligheter med att de också kan lära av eleverna:

Ibland brukar jag lära mig av dem när det gäller vissa saker som Pokémon go. Det tog ju lite tid för mig, de var tvungna att lära mig vad Pokémon go var för någonting.

Citatet ovan illustrerar hur digitala lekplatser kan vara en arena för både lek och lärande, där både vuxna och barn kan lära sig mer om olika digitala lekplatser samtidigt som olika aspekter av den digitala kompetensen också utvecklas.

SAMMANFATTNING

I det här avsnittet kommer jag att diskutera varför digitala lekplatser i fritidshemmet framträder som ett spänningsfält samt belysa de nyanseringar som framkommit. För det första vill fritidshemslärare erbjuda nya erfarenheter, vilket är i linje med läroplansuppdraget att utmana och inspirera elever till

nya upptäckter. Fördelen med att erbjuda fysiska lekaktiviteter är att detta kan leda till att barn som annars tillbringar mycket tid på digitala lekplatser gör nya upptäckter och inspireras till nya fysiska aktiviteter. Det kan också leda till att barnen avvisar erbjudandena om de inte anser att dessa skapar en fritid som är meningsfull för dem. Lek i den fysiska världen behöver inte begränsas, den kan barn aldrig få för mycket av. Eller är det så att det finns barn som anses vara mindre lekkompetenta i fysiska lekaktiviteter men som visar god lekkompetens när de leker på digitala lekplatser (jfr Aronson, 2017)? *Digitala lekplatser erbjuds inte* är ett förhållningssätt som i stor utsträckning verkar baseras på fritidshemslärares egna utkikspunkter och uppfattningar om digitala lekplatser. Faktum är att det finns barn som inte har besökt en digital lekplats och för dem skulle det ju vara en ny upptäckt att få besöka en. En gyllene medelväg verkar då vara att *digitala lekplatser anpassas till fritidshemmets analoga verksamhet*. De barn som inte har några erfarenheter av digitala lekplatser inspireras till nya upptäckter. De barn som har erfarenheter av den aktuella digitala lekplatsen blir nöjda. Fritidshemslärare utgår från barns erfarenheter och intressen och vårdnadshavare verkar vara nöjda så länge det är "riktig" lek. Dock är det inte tillräckligt att enbart gå den gyllene medelvägen utifrån hur läroplansuppdraget är formulerat.

För det andra måste fritidshemslärare förhålla sig till läroplansuppdraget, som inbegriper att elever ska använda digitala verktyg och digitala medier. Hur uppdraget tolkas och omsätts i fritidshemmets verksamhet tycks bero på fritidshemslärares digitala kompetens och förhållningssätt till hur digitala verktyg ska användas i fritidshemmet. Det förhållningssätt som orsakar mest spänningar utgår ifrån att *digitala lekplatser kan erbjuda barn en meningsfull fritid*. Fritidshemslärares olika förhållningssätt kan bidra till spänningar inom arbetslaget, där en del är benägna att "tänka om" för att närma sig barns intressen medan andra anser att barn kan leka på digitala lekplatser hemma. Spänningar kan också uppstå mellan fritidshemslärare och elever, då studier visar att vuxnas och barns inramning av lek skiljer sig (Holmberg & Kane, 2020; Øksnes & Sundsdal, 2020; Wernholm, 2020). Eleverna vill leka YouTube och göra egna videoklipp, men fritidshemslärare anser inte att det är lek och säger nej. Det är inte bara fritidshemslärare och barn som bidrar till spänningar, även vårdnadshavare framträder som betydelsefulla aktörer och påverkar spänningsfältet.

För det tredje finns vårdnadshavare som helst inte vill se digitala verktyg i verksamheten och därmed ifrågasätter att *digitala lekplatser kan erbjuda barn en meningsfull fritid*. Det är främst vårdnadshavare till barn som har tillgång till digitala verktyg i hemmet som anser att skärmtiden ska begränsas i fritidshemmet. Kanske är det den fria tillgången

hemma som bidrar till att de vill att barnen ska göra något fysiskt på fritidshemmet? Å ena sidan verkar de inte ha något emot digitala lekplatser (hemma), men å andra sidan vill de att barnen ska få nya erfarenheter på fritidshemmet. Värt att fundera över är varför vårdnadshavare till barn som inte har tillgång till digitala verktyg hemma inte gör sina röster hörda. En anledning skulle kunna vara att de inte har så mycket kontakt med fritidshemslärare. En annan anledning skulle kunna vara att man inte vill erkänna att man inte har tillgång till digitala verktyg hemma. De skulle kunna kräva att digitala verktyg används i större utsträckning med tanke på fritidshemmets kompensatoriska uppdrag.

Det kompensatoriska uppdraget innebär att uppväga skillnader i elevers förutsättningar så att alla får en likvärdig utbildning. Förhållningssättet *Digitala lekplatser som utgångspunkt för undervisning* verkar inte bidra till så stora spänningar. Vårdnadshavare ifrågasätter inte undervisning i programmering eller källkritiskt förhållningssätt, men den typen av undervisning efterfrågas inte heller. Fritidshemslärare är överens om att barn ska lära sig att hantera digitala verktyg och medier för en säker och ansvarsfull kommunikation, utveckla ett källkritiskt förhållningssätt och använda digitala verktyg för framställning av olika estetiska uttryck. I linje med det kompensatoriska uppdraget så finns det möjligheter med förhållningssättet *digitala lekplatser som arenor för lek och lärande* också när det gäller undervisning som har fokus på omsorg och relationer (jfr Lager, 2018). Hur man betar sig mot varandra, vad man kan skriva och inte skriva – med andra ord handlar det om relationsskapande i digitala miljöer. Det är inte tillräckligt att bara undervisa om detta, elever måste få träna relationsskapande också i digitala miljöer. En fördel är att elever som har erfarenheter av digitala lekplatser kan lära dem som inte kan, en nackdel är att det blir tydligt vilka barn som saknar dessa erfarenheter och därmed kan de bli utpekande.

Slutligen har barnen enligt Artikel 31 i Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2009) rätt till vila och fritid, samt till lek och rekreation anpassad till barnets ålder, med tillägget att även digitala miljöer inbegrips. Om mest spänningar kunde identifieras kring förhållningssättet *digitala lekplatser kan erbjuda barn en meningsfull fritid* så finns det något som skulle kunna öka spänningarna ännu mer, nämligen att digitala lekplatser skulle kunna erbjudas för vila och rekreation i fritidshemmet. Jag kan inte vara den enda som tycker att det är avkopplande att slösarfa eller spela *Candy Crush*. Trots att många fritidshemslärare och vårdnadshavare troligen instämmer, så skulle de sannolikt motsätta sig att digitala lekplatser erbjuds för vila och rekreation i fritidshemmet. Är det så att även inramningen av vad som är vila och rekreation har förändrats i och med digitaliseringen?

Digitala lekplatser i fritidshemmet framträder sannerligen som ett spänningsfält där både olika förhållningssätt och olika aktörer bidrar till dessa spänningar. Slutsatsen är att digitala lekplatser inte endast är något som kan bidra till en meningsfull fritid, utan att de i dag även bör betraktas som viktiga arenor för barns relationskapande och identitetsskapande. Därmed möjliggör de för eleverna att utveckla färdigheter och förmågor i linje med hur läroplansuppdraget är formulerat: att kunna använda digitala verktyg och medier för säker och ansvarsfull kommunikation med andra, att utveckla ett källkritiskt förhållningssätt och att använda digitala verktyg för olika estetiska uttryckssätt. Med tanke på att elever ska få en likvärdig utbildning så är det problematiskt när det är så stor skillnad mellan fritidshem, både när det gäller tillgång till digitala verktyg och hur dessa används i verksamheten. En likvärdig utbildning i ett digitaliserat samhälle borde leda till att alla medborgare rustas med de kunskaper och färdigheter som krävs för att aktivt kunna delta och göra sin röst hörd på olika arenor – även de digitala.

REFERENSER

- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & lärande*, 15(1), 69–87.
- Aronson, S. (2017). We're not in Kansas Anymore, or How I Learned to Embrace My Inner Minecraft. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 16(4), 261–264. <https://doi.org/10.1080/15289168.2017.1360694>
- Barnombudsmannen. (2022). *Barnrättskommittén allmänna kommentar nr 25 (2021) om barn i digitala miljöer*. <https://www.barnombudsmannen.se/barnkonventionen/allmanna-kommentarer/>
- Berättarministeriet. (2020, 19 november). *Man lär av varandra och är aldrig fullärd – rapport om lärares behov av professionsutveckling i områden med hög arbetslöshet*. https://www.berattarministeriet.se/wp-content/uploads/2020/10/Man_la%CC%88r_av_varandra_och_a%CC%88r_aldrig_fulla%CC%88rd____.pdf
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritik*, 5, 49–61. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Caillois, R. (1958/2001). *Man, play and games*. University of Illinois Press
- Edwards, S. (2014). Towards contemporary play: Sociocultural theory and the digital-consumerist context. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 219–233. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538596>
- Fleer, M. (2013). Making room for diverse cultural expressions of play in the retheorization of play activities. I O. F. Lillemyr, S. Dockett, & B. Perry (Red.), *Varied Perspectives on Play and Learning* (s. 175–193). Information Age Publishing Inc.
- Fleer, M. (2016). Theorising digital play: A cultural historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situations. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 75–90.
- Haglund, B. (2018). "Men dom flesta har en liknande situation". *Barn*, 2, 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Holmberg, L. (2021). *Att bli fritidshemslärare*. Liber.
- Holmberg, L., & Kane, E. (2020). Den tacksamma leken. Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk forskning*, 25(2–3). <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Honeyford, M. A., & Boyd, K. (2015). Learning Through Play. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 63–73. <https://doi.org/10.1002/jaal.428>
- Huy, Y. J. (2017). Uncovering young children's transformative digital game play through the exploration of three-year-old children's cases. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 179–195. <https://doi.org/10.1177/1463949117714080>
- Ito, M., Martin, C., Pfister, R., Rafalow, M. H., Salen, K., & Wortman, A. (2019). *Affinity Online How Connection and Shared Interest Fuel Learning*. New York University Press.
- Ivarsson, J., Linderöth, J., & Säljö, R. (2011). Representations in practices – a socio-cultural approach to multimodality in reasoning. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 201–212). Routledge.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.

- Johnston, K., Highfield, K., & Hadley, F. (2018). Supporting young children as digital citizens: The importance of shared understandings of technology to support integration in play-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 896–910. <https://doi.org/10.1111/bjet.12664>
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). “Jag har oftast ingen att leka med”: Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104–120. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lawrence, S. M. (2018). Preschool Children and iPads: Observations of Social Interactions During Digital Play. *Early Education and Development*, 29(2), 207–228. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1379303>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Lund, A. (2013). The Civic Potential of the Digital Horse. I T. Olsson (Red.), *Producing the Internet* (s. 185–200). Nordicom.
- Löfdahl, A. (2010). Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. I L. Brooker & S. Edwards (Red.), *Engaging Play* (s. 122–135). Open University Press.
- Löfdahl, A. (2014). Play and Peer Cultures. I L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Red.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 342–353). Sage.
- Marsh, J., Murriss, K., Ng’ambi, D., Parry, R., Scott, F., Thomsen, B.S., Bishop, J., Bannister, C., Dixon, K., Giorza, T., Peers, J., Titus, S., Da Silva, H., Doyle, G., Driscoll, A., Hall, L., Hetherington, A., Krönke, M., Margary, T., Morris, A., Nutbrown, B., Rashid, S., Santos, J., Scholey, E., Souza, L., and Woodgate, A. (2020). *Children, Technology and Play*. The LEGO foundation.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: a new classification. *Early Years*, 36(3). <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- Martinez, C. (2019). Promoting critical digital literacy in the leisure-time center: views and practices among Swedish leisure-time teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 134–146. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-04>
- Martinez, C. (2020). Imagine the Person in Front of You: How Teachers Promote Responsible Online Communication in Swedish Leisure-Time Centers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 899–913. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788140>
- Martinez, C., & Olsson, T. (2021). Domestication outside of the domestic: shaping technology and child in an educational moral economy. *Media, Culture & Society*, 43(3), 480–496. <https://doi.org/10.1177/0163443720948011>
- Martínez, C., & Olsson, T. (2022). “Får vi titta på Youtube?": hur lärare förhåller sig till elevers medieintressen i fritidshemmet. I H. Elvstrand & L. Lago (Red.), *Barn i fritidshem* (s. 176–186). Liber.
- Mertala, P., & Meriläinen, M. (2019). The best game in the world: Exploring young children’s digital game-related meaning-making via design activity. *Global Studies of Childhood*, 9(4), 275–289. <https://doi.org/10.1177/2043610619867701>
- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139–170). Gleerups.
- Pei Hwa, S. (2018). Pedagogical Change in Mathematics Learning: Harnessing the Power of Digital Game Based Learning. *Educational Technology & Society*, 21(4), 259–276.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel – ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67–82.
- SFS 2010:800. *Sveriges skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer, fritidshem*. Skolverket.
- Statens medieråd. (2021). *Ungar & medier 2021*. Statens medieråd.

- Stephen, C., & Edwards, S. (2018). *Young Children Playing and Learning in a Digital Age: a Cultural and Critical Perspective*. Routledge.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*: Harvard University Press, 1997.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.
- Verenikina, I., & Kervin, L. (2011). iPads, Digital Play and Pre-schoolers. *He Kupu*, 2(5), 4–19.
- Verenikina, I., Kervin, L., Rivera, M. C., & Lidbetter, A. (2016). Digital Play: Exploring young children's perspectives on applications designed for preschoolers. *Global Studies of Childhood* 6(4), 388–399. <https://doi.org/10.1177/2043610616676036>
- Wernholm, M. (2018). Children's shared experiences of participating in digital communities *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(4), 38–55. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-04-04>
- Wernholm, M. (2020). *Children's learning at play in a hybrid reality*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Wernholm, M. (2021a). Children's Out-of-School Learning in Digital Gaming Communities. *Designs for Learning*, 13(1), 8–19. <https://doi.org/10.16993/dfl.164>
- Wernholm, M. (2021b). A theoretical framework for understanding children's learning at play in a hybrid reality. *International Journal of Play*, 10(3), 261–284. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959234>
- Wernholm, M., & Reneland-Forsman, L. (2019). Children's Representation of Self in Social Media Communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi:10.1016/j.lcsi.2019.100346>
- Wohlwend, K. E. (2017a). Monster High as a virtual dollhouse: Tracking play practices across converging transmedia and social media. *Teacher College Record*, 119(11), 1–20.
- Wohlwend, K. E. (2017b). Who gets to play? Access, popular media and participatory literacies *Early Years*, 37(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1219699>
- Wohlwend, K. E. (2018). Playing to Our Strengths: Finding Innovation in Children's and Teacher's Imaginative Expertise. *Language Arts*, 95(3), 162–170.
- Wohlwend, K. E. (2020). P(l)aying online: Toys, apps, and young consumers on transmedia playgrounds. I O. Erstad, R. Flewitt, B. P. Kümmerling-Meibauer, & I. S. Pires (Red.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhoods* (s. 391–401). Routledge.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2020). Lek i fritidshem. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 187–205). Gleerups.

5. UNDERVISNING I FRITIDSHEM – EN FRÅGA OM UPPMÄRKSAMHET

Jens Gardesten

INLEDNING

Vilken kvalitet har egentligen fritidshemmets verksamhet? Ett kortfattat men också fullt rimligt svar på en sådan fråga är ”Det beror på”. Ett något mer utvecklat svar är ”Det beror på så väldigt många olika saker”. Exempelvis har de fritidshem som Lager (2020) benämner ”aktivitetsstyrda” vissa kvaliteter medan de ”gemenskapande” fritidshemmen har andra. Rimligen har de ”övergivna” fritidshemmen bristande kvalitet i flera avseenden (a.a.). Elever i Sverige möter ganska olika fritidshemsverksamheter och vilken påverkan de har på den enskilde eleven beror även på sådant som hur mycket tid hen spenderar i fritidshemmet, lärarnas förhållningssätt eller den aktuella arbetsbelastningen.

I detta kapitel utgår jag från några villkor för fritidshemmet som, i kombination med vissa traditioner och förhållningssätt, *skulle kunna* bidra till viktiga kvaliteter för barns utveckling och lärande. Huruvida dessa kvaliteter över huvud taget realiseras på den konkreta avdelningen, i det konkreta fritidshemmet, är en empirisk fråga. Min ambition med detta kapitel är alltså att bidra till att synliggöra *hur det skulle kunna vara*, och hur det faktiskt ibland också *är*. Resonemangen skulle kunna utgöra bidrag till diskussionen om hur fritidshemmet framöver borde styras, vad som kan behöva bevaras eller förvaltas av någon anledning och hur verksamheten då kan organiseras för att bevara denna kvalitet (Gardesten, 2021). I en tid av massivt reformtryck i fritidshemmet och stora krav på förändring kan det annars finnas risk att man ”kastar ut barnet med badvattnet”, det vill säga raserar, glömmer eller bortser från traditioner eller förhållningssätt som i stället skulle behöva bevaras och förädlas. Kapitlet innehåller även en diskussion om hur vissa traditioner och förhållningssätt skulle kunna ses som viktiga *komplement* till de övriga erfarenheter barn gör inom samtidens olika utbildningsinstitutioner.

Jag inleder nedan genom att återge en liten enkel händelse från ett fritidshem någonstans i landet. Händelsen kan ha hög igenkänningsfaktor för de som arbetar i fritidshem och den kan, trots sin

enkelhet, leda in till en mer fördjupad reflektion om fritidshemmens potential.

ATT UPPMÄRKSAMMA DET SOM BARNEN JUST DÅ UPPMÄRKSAMMAR

Inom ramen för vårt Ifous-program beskriver en lärare en vardaglig situation i fritidshemmet enligt nedan:

Vi har utflyktsdag och hela fritidsgruppen går genom skogen för att komma till en parklek. En elev stannar och pekar på något på marken. – Titta blåsippor! Alla stannar upp, vi börjar prata om hur fina de är och vilken fin färg de har. Jag frågar om de vet något om blåsippor, eleverna berättar vad de kan, om deras blad, att de är vårblommor och att de inte får plockas. Jag frågar vidare om de vet vad det heter. – De är ”Fridlysta” och det betyder just att de inte får plockas. Vi stannar en kort stund går sedan vidare genom skogen.

En sådan händelse skulle kunna kategoriseras eller etiketteras på olika vis. Utifrån vissa utgångspunkter handlar detta knappast om någon ”undervisning”, men utifrån andra utgångspunkter skulle ord som ”situationsstyrd undervisning” (Ackesjö & Haglund, 2021) eller ”oplanerad undervisning” (Perselli & Haglund, 2022) kunna användas. Oavsett etikett förefaller det ändå ha uppstått vissa intentioner hos läraren under den där plötsliga interaktionen i skogen, och intentioner eller avsikter beskrivs vanligen som en nödvändig aspekt av undervisning. Läraren utnyttjar så att säga situationen som plötsligt och oväntat uppstår, för att samtala en stund med barnen och för att bidra till ett lärande.

I det här sammanhanget vill jag dock inte diskutera lämplig etikettering av sådana händelser, utan snarare analysera dem med hjälp av begreppet *uppmärksamhet* vilket är ett begrepp som ibland används för att analysera pedagogiska verksamheter (Biesta, 2021; Lee, 2021; Rytzler, 2017). Elevens

upptäckt av blåsippona, och lärarens respons på denna upptäckt, resulterar i en *gemensam uppmärksamhet* (joint attention, jfr Citton, 2017). En central strävan inom pedagogiska verksamheter är just att åstadkomma gemensam uppmärksamhet, där barn och lärare riktar sina sinnen och tankar mot samma innehåll. Ur ett didaktiskt perspektiv kan således begreppet joint attention sammanfatta hur lärarna och eleverna relaterar till ett innehåll.

Konventionellt associeras uppmärksamhetsbegreppet kanske snarare till situationer då en lärare försöker reglera elevernas uppmärksamhet mot vissa lärostoff. Den typiska "lärargesten" kan sammanfattas som ett *pekande* mot något (Biesta, 2021) och eftersom lärarens "pekande" syftar till att rikta barnens uppmärksamhet – och behålla barnens uppmärksamhet – behöver det göras på ett engagerat vis, kanske till och med på ett överdrivet och övertydligt vis (jfr Vlieghe & Zamojski, 2020).

Gemensam uppmärksamhet kan alltså uppstå om läraren "pekar" och tydligt "pockar på uppmärksamhet", följt av att eleverna har en förmåga och vilja att respondera på detta initiativ och verkligen riktar sin uppmärksamhet mot det som läraren avser. Troligen har alla lärare erfarenhet av att önskvärd elevrespons *inte* sker, trots ett "engagerat pekande", vilket för en lärare kan upplevas påfrestande och utmanande. Säkert har alla lärare också starka upplevelser av att det verkligen uppstod en gemensam uppmärksamhet där eleverna och läraren undersökte och diskuterade något tillsammans.

Men här verkar det dock finnas vissa särdrag i fritidshemmets verksamhet, som i någon mån skiljer den från skolans ämnesundervisning. Det var ju rent bokstavligt *eleven* som pekade på de fina blåsippona på marken, inte läraren, och det var på så vis eleven som tog initiativ till att reglera lärarens uppmärksamhet, inte tvärtom.

Om gemensam uppmärksamhet är en didaktisk nödvändighet inom alla pedagogiska verksamheter, så kan processerna ändå skilja sig åt på olika vis. Lite renodlat skulle det kunna sammanfattas enligt nedan:

- Under skolans ämnesundervisning är gemensam uppmärksamhet främst ett resultat av något som läraren initierat, och som eleverna sedan responderat på och hörsammat.
- I fritidshemmet kan dock gemensam uppmärksamhet ofta uppstå efter att eleverna initierat något, som läraren sedan responderat och hörsammat (jfr samtalet vid blåsippona).

Den kompetens eller det förhållningssätt som då tydligare kan relateras till lärare i fritidshemmet handlar om responsivitet, mottaglighet och urskillningsförmåga. Detta kan jämföras med lärarens förhållningssätt under "lekresponsiv undervisning"

(jfr Dahls kapitel 3 i denna antologi). Om det ska uppstå någon didaktisk kvalitet och gemensam uppmärksamhet kan det samtidigt krävas en ganska sofistikerad och utvecklad lyhördhet. Resan mot gemensam uppmärksamhet kan bli mer subtil och oförutsägbar i fritidshemmet, jämfört med då klassläraren under ämnesundervisning via ord, tecken och gester reglerar elevernas uppmärksamhet mot ämnesstoffet.

Forskning visar dessutom att förmågan att tolka och följa *andras* blickar och gester är skild från förmågan att kunna använda *egna* blickar, gester och ord för att rikta andras uppmärksamhet åt samma håll (Mundy & Kim, 2012). Här kan således fritidshemmet bidra till kompletterande erfarenheter för eleverna, som där får möjlighet att *initiera* gemensam uppmärksamhet, och kanske även för lärarna som får träna sin förmåga att *respondera* på sådana initiativ. Under skolans lektioner blir rollerna ofta de motsatta (Biesta, 2021; Vlieghe & Zamojski, 2020).

Ett viktigt tillägg kan också göras: för läraren i fritidshemmet handlar det om att kunna uppmärksamma vad eleverna uppmärksammar – även i situationer då eleverna *inte* medvetet pockar på lärarens uppmärksamhet (!). Eleverna kan ju vara fullt upptagna med olika diskussioner, aktiviteter eller lekar utan att ha för avsikt att läraren ska uppmärksamma dem eller utnyttja situationen för olika "undervisningssyften". Vissa elevgrupper kan under fritidshemmet till och med skapa en slutenhet kring sina aktiviteter (Dahl, 2014), vilket kan bidra till en viss gemenskap för dem, men där lärarens uppmärksamhet ändå kan bli viktig av etiska eller didaktiska skäl.

Nedan redovisas ett exempel på hur en Ifous-deltagare upptäckte några elever som längre bort stod och förstörde en myrstack.

Jag gick dit och sa till dem att de skulle sluta och de frågade varför. Utifrån detta började vi att prata om hur lång tid det tar för myrorna att bygga en myrstack och hur många år en myrstack blir. Vi googlade fram information och pratade kring detta. Jag började undervisa för att jag ville att eleverna skulle få mer förståelse kring myrorna och att de skulle sluta förstöra.

Eleverna i fritidshemmet "pockar" alltså inte alltid på lärarens uppmärksamhet, men trots det kan en alert lärare notera vad som håller på att ske bland några elever längre bort, för att sedan reagera på detta, gå fram till gruppen och börja bidra till en gemensam uppmärksamhet utifrån vissa avsikter eller intentioner. I detta exempel handlade det alltså om myrsors liv och om ett etiskt förhållningssätt till naturen. Att fritidshemmet inbegriper frånvaro av initiering till gemensam uppmärksamhet, eller frånvaro av att någon "pockar" på den andres upp-

märksamhet, är ännu ett villkor som verkar skilja fritidshemmet från den mer explicita reglering av uppmärksamhet som en konventionell ämnesundervisning i skolan innebär.

Det som fritidshemsläraren uppmärksammar i stunden behöver samtidigt inte alltid resultera i ett aktivt ingripande, och bör inte ens alltid handla om ett aktivt ingripande. En omdömesgill reaktion kan i vissa fall snarare innebära ett avvaktande och ett bibehållande av uppmärksamhet på det som eleverna företar sig.

Men hur kan man diskutera eventuell kvalitet i det som *sedan* sker, i de fall då lärare faktiskt reagerar på det som barnen uppmärksammar eller upptäcker? Är det tillräckligt att barn och lärare endast riktar uppmärksamheten åt samma håll?

UPPMÄRKSAMHET UNDER DYNAMISKA SAMSPEL MELLAN LÄRARE OCH ELEVER

Citton (2017) skiljer mellan mer statiska exempel på gemensam uppmärksamhet, och de dynamiska och komplexa processer där individer samtidigt interagerar och samspelar på olika vis. Det är skillnad på att tillsammans sitta och titta på tv i soffan, jämfört med att tillsammans undersöka och diskutera några vackra blåsippor som lite oväntat visar sig i skogsbacken. Båda dessa situationer innebär gemensam uppmärksamhet, men det pågående samspellet runt blommorna kan bidra med fördjupade kvaliteter. Bland annat kan det bidra till upplevelser av ömsesidighet, gemenskap och en affektiv samhörighet (Citton, 2017). I vissa fall kan sådana samspel innebära komplexa turtagningar mellan aktörer där uppmärksamhetens fokus varierar beroende på beteenden och tolkningar av beteenden. Citton benämner dessa samspel för ”improvisation practicies”, och här krävs som sagt ganska utvecklade förmågor hos läraren:

Showing yourself to be attentive to the attention of the other requires learning to get out of pre-programmed routines, so you can open yourself to the risks (and techniques) of improvisation (Citton, 2017, s. 87).

Detta kan jämföras med hur Ackesjö och Dahl (2022) använder begreppet ”pedagogisk takt” för att synliggöra det pedagogiska mötet mellan lärare och elever i fritidshemmet. Det finns en inbyggd oförutsägbarhet i många samspelssituationer i fritidshemmet och Ackesjö och Dahl visar med musikaliska metaforer hur en uppmärksam lärare kan bidra till en ”samstämmighet” genom väl avvägda ”taktbyten”.

Samtalet runt blåsipporna eller diskussionen vid myrstacken är bara två av många exempel från vårt Ifous-program, där lärarna beskriver hur de upp-

märksammar något som eleverna i stunden oväntat reagerar på eller börjar prata om. Det kan handla om att eleverna plötsligt blir nyfikna på något de ser eller hör, eller också att en grupp elever plötsligt blir emotionellt upptagna, oroliga eller ängsliga. Typexemplet är hur elever ibland gör varandra väldigt oroliga för covid-19 utifrån vad någon läst på nätet, vilket en alert lärare kan uppmärksamma för att sedan börja delta i samtalet. Detta tema fördjupas senare i denna text, men enligt flera citat från lärarna kan alltså yrkesvardagen innehålla situationer då oroliga barn behöver bli lugnade och där lärarna kan behöva lyssna in, värdera och bidra med perspektiv på det som barnen är ängsliga för.

EN KVALITET ÄVEN FÖR LÄRARNA?

Har dessa till synes vardagliga händelser i fritidshemmet någon ytterligare kvalitet som kan diskuteras? *På vilket sätt* kan de i så fall ha en kvalitet? Om vi för en stund bortser från elevernas lärande kan det finnas viktiga kvaliteter för de vuxna som får möjlighet att uppleva och delta i barns sätt att uppmärksamma tingen i vardagen (Biswas, 2021). I verksamheter som fritidshemmets – där barns initiativ och nyfikenhet utgör en utgångspunkt – kan en uppmärksam och lyhörd lärare involveras i barnets ”temporal rytme”. Biswas (2021) visar hur detta, för en vuxen, kan bli ett värdefullt återvändande till en mer pluralistisk tidsuppfattning som man en gång levde i, inte minst vad gäller spontanitet och lyhördhet inför ögonblicken. Vuxenblivandet har vanligen inneburit att vi distanserat oss från dessa förhållningssätt och upplevelser. Ofta är vi vuxna inte alls längre mottagliga för dem (a.a.).

Med hjälp av Merleau-Ponty resonerar Biswas (2021) om barns mer kroppsliga perception som får konsekvenser för deras uppmärksamhet och för hur tid kan erfaras. Närheten till kroppsliga förmågelser gör att barn enklare upptäcker ting, stannar upp och, från den vuxnes horisont, ofta ganska oväntat uppmärksammar något som plötsligt fångat nyfikenheten. Socialisationsprocessen innebär dock att vuxenblivandet många gånger stänger ute sådana upplevelser, då just tidsupplevelsen förskjuts mot något linjärt som ska fyllas med mål och med innehåll. Denna process påbörjas tidigt i livet och i skolans obligatoriska ämnesundervisning institutionaliserar den på olika vis:

Daily time-slotting through lessons, break-time, etc. is key to the way modern schooling orders the child's temporal passage.../... Restrictive ordering of the temporal passage on a daily basis, implies that one learns to sense time through the rhythms of external clocks and calendars (Biswas, 2021, s. 293).

Eftersom tiden inte är lika inrutad i fritidshemmet kan det där finnas en särskild potential för barn att få behålla kontakten med sin spontanitet och fortsätta ha möjlighet att stanna upp en stund vid det som just då känns viktigt och relevant. Denna potential kan dock gå förlorad beroende på hur fritidshemmet framöver kommer styras och organiseras.

Kanske finns det som sagt också en kvalitet för lärarna som jobbar nära barnen i fritidshemmet. Biswas (2021) titulerar sin artikel ”Who needs sensory education?” och svaret hon ger är att vi vuxna har mycket att lära och återupptäcka om vi ges möjlighet att involveras i barns temporala rytm och barns sätt att uppmärksamma ögonblick i tillvaron.

Samtidigt påpekade jag inledningsvis i kapitlet att det är högst oklart om möjligheter likt dessa faktiskt realiserar i det konkreta fritidshemmet. Lärarna har kanske inte alltid det förhållningssättet. Eller förmågorna. Eller kanske inte några rimliga förutsättningar över huvud taget. Men fritidshemsverksamhet kännetecknas ändå av generella villkor som skulle kunna bidra till att barn och lärare ibland ”stannar upp”, bejakar något i ögonblicket och sedan tillsammans verkligen ägnar tid åt det som då fångat uppmärksamheten. Ett sådant villkor är frånvaron av timplan, det vill säga frånvaro av en formell reglering av hur mycket tid barn ska få ägna sig åt ett visst stoff eller innehåll innan det blir dags att rikta uppmärksamheten mot andra teman. Frånvaron av timplan, vilket gäller samtliga fritidshem i landet, är alltså exempel på ett generellt villkor som åtminstone möjliggör de kvaliteter som är i fokus i detta kapitel.

Rent empiriskt innehåller också vårt Ifous-program flera beskrivningar av hur fritidshemslärarna involveras i barnens plötsliga nyfikenhet på något, och sedan tillsammans med barnen ägnar tid åt det som då känns angeläget och viktigt. Uttrycket ”involveras” ger möjligen fel associationer, då det snarare verkar handla om att lärarna medvetet kliver in i barnens uppmärksamhetsfält för att tillsammans fördjupa det som barnen stannat upp vid. En deltagare beskriver hur hen uppmärksammar att några barn plötsligt börjar undersöka något på marken. Det visar sig vara en humla som verkar vara lite skadad och omtumlad. Barnen börjar diskutera med varandra om den skadade humlan kan brännas eller stickas. Därefter beskriver läraren hur hen går fram till dessa barn, att de tillsammans börjar söka information om humlor på mobilen och att det hela senare slutar med att barnen släpper humlan i vit-sippsbacken ”så den kunde hjälpa till att pollinera”.

Ur ett lärandeperspektiv kan en sådan händelse diskuteras utifrån hur barn utvecklar kunskaper om naturen och om hållbar utveckling, men utifrån Biswas (2021) så kan den situationen även innebära att den vuxne påminns om möjligheten att uppmärksamma det som är närvarande i stunden. Att som

vuxen tillåta sig själv att förundras över det man ser, hör och känner, exempelvis om det plötsligt ligger en liten skadad humla i gräset.

EN KOPPLING TILL FRITIDSHEMMETS KOMPLETTERANDE UPPDRAG

Vissa dimensioner av fritidshemmens verksamhet kan således, enligt ovan, inbegripa kvaliteter även för de vuxna som arbetar nära barnen i olika sammanhang. Under denna rubrik fördjupas i stället perspektiv på barnens lärande och utveckling i fritidshemmet, fortfarande med uppmärksamhetsbegreppet som analytiskt redskap.

De empiriska exempel som hittills redovisats handlar generellt om hur lärare uppmärksammar och fördjupar barns nyfikenhet på natur och samhälle. Det kan handla om vackra men fridlysta blåsippor, eller om en skadad humla som ändå tillåts fortsätta pollinera och bidra till ekosystemet. En vidare analys av vad Ifous-deltagarna uppmärksammar och reagerar på resulterar i ytterligare några teman som kan vara viktiga att reflektera över. Det första temat handlar om situationer då lärare i fritidshem anar en plötslig oro eller rädsla bland några elever. Eftersom våra träffar inom Ifous-programmet ägde rum i tider då covid-19 florerade i samhället handlade mycket av elevernas oro för smitta och sjukdom. Vid ett tillfälle uppmärksammar en lärare hur en grupp elever upphetsat diskuterar att det finns stor risk för att dö av covid-19, även som barn:

Det var en elev som berättade för sina kompisar att hen hade läst att alla barn som får viruset hamnar på sjukhus och ungefär hälften av barnen dör. Detta hörde jag och valde att sätta mig ner tillsammans med dem och började med att lyssna och sen deltog jag i diskussionen. Jag frågade eleven som sa detta vart hen hade fått den här kunskapen ifrån, och då sa hen att hen hade läst det på en app i telefonen, och då började vi prata om säker och ansvarsfull kommunikation i sociala sammanhang. Vi pratade om källkritik och vilka sidor man kan lita på och vilka sidor och appar som vem som helst kan skriva falsk information på. De eleverna som jag pratade med hade ingen aning om detta och blev väldigt glada över undervisningstillfället, då de nu förstår att de inte behöver tro på allting som skrivs på till exempel TikTok, Whatsapp, Snapchat, Instagram och så vidare.

Huruvida ett samtal likt ovanstående blir fruktbart och värdefullt för barnen beror säkert i stor utsträckning på vilka förmågor och förhållningssätt läraren har. Men åter kan vi konstatera att avsaknaden av timplan och kunskapskrav möjliggör att man

verkligen kan avsätta tid för det som faktiskt känns angeläget just då. Sådana möjligheter är exklusiva för fritidshemmet och läraren i citatet ovan skulle rent av kunna återkomma med liknande samtal med samma elever, fördjupa kunskaperna, planera vidare med kollegor och ägna ännu mer tid åt det som för tillfället påverkar barnens tankar och känslor. I andra tidsperioder, när pandemin avtagit, kan det kanske handla om vad barnen läst på nätet om kriget i Ukraina, eller hur de tänker om klimatförändringarna och om framtiden.

Här synliggörs en dimension av fritidshemmets kompletterande uppdrag som skulle kunna förädlas eller utvecklas ytterligare. Lektionerna i skolans ämnesundervisning möjliggör inte alltid att man stannar upp och ägnar tid åt elevernas tankar och funderingar om aktuella oroligheter. Alla elever har heller inte en hemmiljö där lyhörda vuxna har tid eller förmåga att lyssna in eller bidra med perspektiv. Här kan uppmärksamma lärare i just fritidshemmet utgöra ett viktigt komplement för många barn i vårt land.

Barns mående och oro är kopplat till den tillsynsplikt som alla lärare har att förhålla sig till. Tillsynsplikten är också relaterad till situationer då lärare uppmärksammar när barn bryter mot regler eller normer, med avseende på elevbeteenden som riskerar att skada andra eller att material blir förstört och liknande. Även i sådana situationer blir lärarens uppmärksamhet en kritisk faktor, liksom lärarens förmåga att avbryta elevernas beteende och ingripa på ett tydligt sätt, med bibehållen respekt för barnens integritet. Även här har vårt Ifous-program synliggjort hur deltagarnas uppmärksamhet bidrar till hanterandet av dessa viktiga dimensioner av barns utveckling.

SAMMANFATTNING OCH KONKLUSION

Didaktiska processer kännetecknas av ambitionen att bidra till gemensam uppmärksamhet mot ett visst innehåll. I vilken utsträckning denna ambition realiserar varierar, men situationer där lärare och elever uppmärksammar något tillsammans kan ändå ses som en "urbild" av vad all undervisning egentligen innebär eller går ut på.

För fritidshemmets del så finns det några intressanta särdrag i detta avseende. Det första handlar om att det i fritidshemmet ofta kan vara eleven/elevgruppen som initierar eller "pockar på uppmärksamhet", det som metaforiskt beskrivits som ett "pekande". Den rollen har annars vanligen läraren själv (Biesta, 2021; Vlieghe & Zamojski, 2020).

I fritidshemmet får eleven alltså möjligheter att *initiera* samspel med läraren, utifrån vad eleven själv upplever, tänker, känner och erfar. Om viktig gemensam uppmärksamhet och gemensamt sam-

spel ska uppstå, krävs det dock en utvecklad lärarförmåga att också kunna *respondera* på elevernas initiativ. Läraren i fritidshemmet behöver till och med kunna avgöra när det är läge att agera och kliva in i barnens uppmärksamhetsfär, trots att de just då kanske *inte* "pockar på uppmärksamhet" (jfr Dahl, 2014). Ifous-deltagarna ger flera sådana exempel från sin yrkesvardag i fritidshemmen.

Ett annat särdrag handlar om den sorts gemensamma uppmärksamhet som sedan uppstår, efter att någon initierat, någon annan responderat, och samspelet eller samtalet precis satts i gång. Den gemensamma uppmärksamhet som ofta uppstår i fritidshemmet verkar nämligen sällan handla om att man tillsammans passivt observerar något, eller att den ena parten (läraren) instruerar och informerar utan att bjuda in elevernas tankar och erfarenheter. Snarare verkar det, i fritidshemmet, ofta uppstå en dynamisk turtagning där uppmärksamhetens fokus växlar mellan olika aspekter av det som i stunden är aktuellt. Det verkar också finnas en viss oförutsägbarhet i sådana situationer, och i hur de sedan utvecklas. För att sådana stunder ska bli värdefulla för barnen krävs det således en viss improvisationskonst av lärarna (Citton, 2017), eller en viss taktkänsla och "rytm" (Ackesjö & Dahl, 2022) där barnens erfarenheter och tankar får ta plats parallellt med lärarens kunskaper och inspel.

Om kvalitet ska uppstå i fritidshemmet så kan det alltså krävas en hel del av lärarnas kunnande och kompetens. Samtidigt skulle fritidshemmets verksamhet kunna ge mycket tillbaka till lärarna, och alltså inbegripa intressanta kvaliteter för lärarna själva. Biswas (2021) visar hur barns spontana mottaglighet för tingen och för ögonblicken kan fungera som viktiga påminnelser för de närvarande vuxna som får möjlighet att erfar detta, och som ibland även själva deltar i barns upplevelsesfär. Lärare i fritidshem har möjlighet att involveras i barns "temporal rytm" (Biswas, 2021), vilket kan innebära att de återupptäcker en känslighet för det som finns och för det som pågår i stunden. Charmen i barns plötsliga impulser och nyfikenhet kan alltså, enligt Biswas (2021), vitalisera den vuxnes sätt att uppfatta tillvaron. I vissa fall kanske barnen omedvetet "lär" läraren i fritidshem hur hen ibland kan tillåta sig en mer öppen relation till ögonblicken och till världen. Sådana kvaliteter kan alltså också synliggöras, då uppmärksamhetsbegreppet används som redskap för att analysera fritidshemmets verksamhet.

Slutligen vill jag återkoppla till diskussionen angående vilka generella villkor som skiljer fritidshemmet från den obligatoriska skolan. Som nämnts saknar fritidshemmet timplan, och i tillägg till detta finns det heller inga kunskapskrav som det gör i skolan. Från och med årskurs 1 finns det numera kunskapskrav att nå för eleverna i skolan, och redan i förskoleklassen görs en kartläggning av varje elevs

kunskapsutveckling, som en indikation på om eleven kommer nå målen i årskurs ett eller inte. Sådana skilda villkor ger svar på hur just fritidshemmets ”attention formation” (Rytzler, 2017) kan bidra till en sorts relationella praktiker eller undervisningspraktiker, som många gånger kan skilja sig från de praktiker som uppstår i skolan.

Kunskapskrav och timplaner resulterar nämligen i en särskild sorts reglering av uppmärksamhet. Det gäller då i första hand vad läraren uppmärksammar i termer av stoff från exempelvis styrdokument, men också hur läraren utifrån detta försöker styra elevernas uppmärksamhet mot vissa och inte mot andra kunskapsområden.

Detta kapitel har därmed visat hur fritidshemmet kan utgöra ett viktigt alternativ eller komplement till den obligatoriska skolans ämnesundervisning. De empiriska exemplen i kapitlet verkar också ha en ganska hög igenkänningsfaktor för de verksamma. Erfarna lärare i fritidshem har ofta gott om exempel på hur de fångat upp barns plötsliga nyfikenhet i vardagen eller hur de i olika sammanhang lugnat barns oro genom att lyssna in och genom att bidra med kunskaper som kan lugna.

Citton (2017) visar hur sådana upplevelser av gemensam uppmärksamhet kan bidra till ganska kraftfulla erfarenheter, trots att de i sin enkelhet kanske kan uppfattas som lite betydelselösa. Men det uppstår ibland en djup samhörighet då vi människor tillsammans undersöker något:

We find ourselves to be very intimately united with the people with whom we share the same objects of attention – with whom “we look in the same direction”. Joint attention connects us (Citton, 2017, s. 106).

REFERENSER

Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning: En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(1), 63–77. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3331>

Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69–87.

Biswas, T. (2021). Who needs sensory education? *Studies in Philosophy and Education*, 40(3), 287–302. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09763-y>

Biesta, G. (2021). The three gifts of teaching: Towards a non-ecological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>

Citton, Y. (2017). *The Ecology of Attention*. Polity.

Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.

Gardesten, J. (2021). Ett handlingsteoretiskt perspektiv på undervisning: En essä med fritidshemmet som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2–3), 139–148. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.10>

Lager, K. (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life – Institutional Spaces in School-Age EduCare. *International Journal of Research in Extended Education*, 8(1), 25–33. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>

Lee, S. (2021). Coexistence between attention and distraction: An attempt to bridge the gap between Bernard Stiegler and Walter Benjamin. *Educational Philosophy and Theory*, 54(5), 512–520. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1969912>

Mundy, P., & Kim, K. (2012). Joint attention, social-cognition, and recognition memory in adults. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 172. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00172>

Perselli, A., Haglund, B. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 75–95. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.04>

Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention*. [Doktorsavhandling]. Mälardalens Högskola.

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Taking up the threads: The aesthetic, temporal, and political dimensions of teaching. *Studies in Philosophy and Education* 39(1), 113–117. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09694-9>

6. MJUKA FÖRMÅGOR – VAD ÄR DET OCH VAD KAN DET BIDRA TILL?

*Helena Ackesjö, Marina Wernholm
& Jens Gardesten*

INLEDNING

I detta kapitel diskuterar vi vad fritidshemmets undervisning kan bidra med till elevers utveckling och lärande. Dagens utbildningspolitiska debatt centreras tämligen ofta runt frågor om hur svenska skolelevers kunskapsresultat kan höjas. Denna debatt får även utredningar och propositioner som gäller fritidshem. Regeringens mål är tydligt: Sverige ska vara en framstående kunskapsnation. Alla elever i skolan ska få en utbildning av både hög och likvärdig kvalitet och alla elever ska ges förutsättningar att uppnå de nationella målen (Dir. 2020:24). I en aktuell utredning betonas att fritidshemmet, med rätt förutsättningar, kan spela en viktig roll i barns och elevers utveckling och lärande och på så vis även bidra till elevers målpuppfyllelse i skolan (SOU 2020:34). Fritidshemmet kan därmed inte längre enbart betraktas som en plats för omsorg av barn vars föräldrar arbetar eller studerar. Snarare framhålls politiska förväntningar på att den undervisning som bedrivs i landets fritidshem har hög kvalitet och bidrar till elevernas kunskapsresultat och till skapandet av Sverige som en ledande kunskapsnation. Men vad har fritidshemmets undervisning möjlighet att bidra med och hur ska vi förstå detta bidrag i förhållande till barnens utveckling och lärande?

I det följande resonerar vi om ett möjligt bidrag – utvecklingen av barns ”mjuka” förmågor. Fritidshemmets lärare har genom årtionden argumenterat för att fokus i deras arbete är ”det sociala”, som motsats eller komplement till den obligatoriska undervisningens fokus på elevernas kognitiva utveckling. De ”mjuka förmågor” som fokuseras i detta kapitel handlar alltså om dessa sociala, socio-emotionella och icke-kognitiva förmågor som forskning har visat ha stor betydelse för barns fortsatta lärande (Levin, 2013). Arbetet med mjuka förmågor ska inte betraktas som något extra utöver ordinarie undervisning, utan som själva grunden för allt lärande. Om barnen inte utvecklar exempelvis uthållighet eller en identi-

tet som en kompetent och lärande individ kommer vissa kunskaper vara svåra att utveckla (Heckman & Kautz, 2013). I detta kapitel erbjuder vi en definition av mjuka förmågor och resonemang om hur arbetet med dessa kan iscensättas i fritidshemmets verksamhet – och på så sätt bidra med viktiga byggestenar till barns lärande och utveckling.

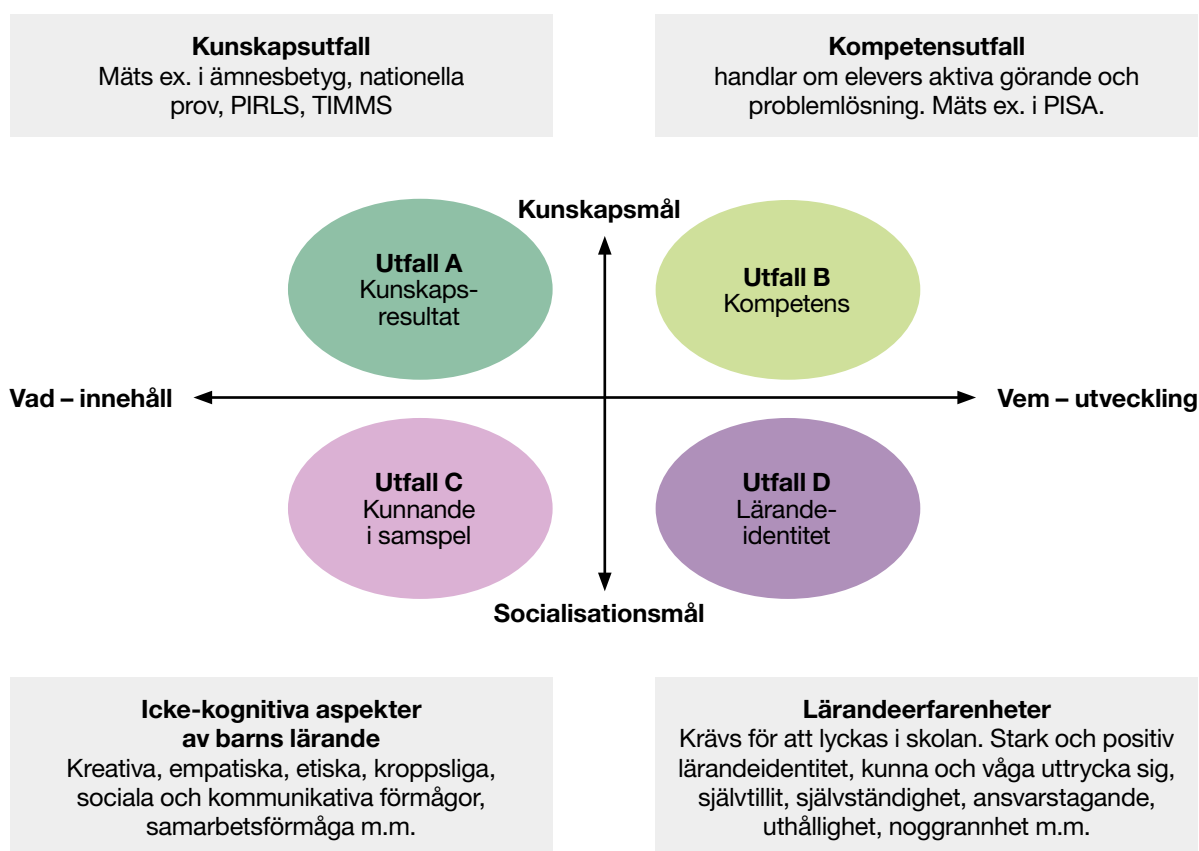
VAD KAN GYNNA BARNS FORTSATT UTVECKLING OCH LÄRANDE?

För att kunna resonera om fritidshemmets eventuella bidrag krävs ett resonemang om vad som gynnar barns fortsatta lärande och vad som krävs i undervisning av yngre barn. Inledningsvis behöver vi också resonera om vad utfallet av fritidshemmets verksamhet kan bli, i termer av påverkan på barns utveckling och lärande. I figur 3 nedan beskriver Håkansson och Sundberg (2016), utifrån en översikt av internationell forskning, olika typer av utfall av undervisning:

Utfall A – kunskapsresultat – har traditionellt varit i fokus i olika kunskapstester. Det handlar om rena kunskapsutfall som låter sig mätas genom ämnesbetyg, nationella prov och dylikt. På senare år har utfall A kompletterats med **Utfall B** som har ett fokus på kompetenser. Dessa mäts exempelvis i PISA-mätningar där såväl utveckling som elevernas handlingar och problemlösning/-bearbetning utvärderas. Vanligen är det utfall A och B som fokuseras i undervisning.

Utfall C fokuseras icke-kognitiva aspekter av barns lärande. Här handlar det om kunnande i samspel mellan individer samt om kommunikativa förmågor och meningsskapande processer som är svåra att fånga i standardiserade mätningar. **Utfall D** handlar om lärandeerfarenheter. En stark lärandeidentitet och tilltro till den egna förmågan är en

Figur 3: Olika utfall av undervisning (Håkansson & Sundberg, 2016).



grundförutsättning för att lyckas i skolan. Här ingår även självreglering och socio-emotionella förmågor (Håkansson & Sundberg, 2016). Forskning (Heckman & Kautz, 2013; Håkansson & Sundberg, 2016; Levin, 2013) visar att undervisningen, utöver kunskaper och kompetenser, *också* behöver fokusera utvecklingen av elevernas lärandeidentitet, självreglering, socio-emotionella förmågor samt tilltro till den egna förmågan (utfall C och D) – vilka anses vara en grund för fortsatt lärande. Utifrån forskning av Pellegrino och Hilton (2012) kan utfall C beskrivas som ett interpersonellt utfall, det vill säga förmågor som krävs för att åstadkomma samspel och kommunikation mellan individer. Utfall D kan beskrivas som ett intrapersonellt utfall, som förmågor som utvecklas inom individen. Därmed skulle man kunna föreslå att barns lärandeexperfarenheter (D) behöver utvecklas som grund för icke-kognitiva aspekter av barns lärande (C), samtidigt som förmågorna inom utfall C också kan bidra till utveckling av förmågorna inom utfall D. Dessa socialisationsmål (utfall C och D) kan tydligt kopplas till elevers utveckling av mjuka förmågor, som diskuteras i detta kapitel och som sammanfattas i figur 6.

En central studie i dessa sammanhang är den omfattande *Cambridge Primary Review* som publicerades för drygt tio år sedan (Alexander, 2009). Resultaten i rapporten visar att det saknas evidens för att tidig introducering av formell undervisning ska ha någon effekt på barns fortsatta lärande. Om fritidshemmet ska bidra till barns framtida kunskapsresultat handlar det alltså *inte* om att göra fritidshemmets undervisning mer lik den undervisning som bedrivs i skolan. Snarare framhåller rapporten vikten av att de yngsta barnen i skolan får lära genom en annan typ av undervisning, som exempelvis lekintegrerad undervisning, där de erbjuds möjligheter att bygga sociala färdigheter, språk och ett gott självförtroende för att utvecklas till lärande och nyfikna individer. Särskilt gäller detta barn som kommer från socioekonomiskt utsatta områden och familjeförhållanden (Alexander, 2009). Det finns omfattande forskning som visar att det behöver finnas en balans mellan vuxenstyrda och barninitierade aktiviteter i undervisningen av de yngsta barnen i skolan (Ackesjö, Persson & Lago, 2022; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004; Siraj-Blatchford, 2009; Veraksa, Sheridan & Colliver, 2021). För dessa barn är lek och lärande

sammanflätade, vilket innebär att barninitierade leaktiviteter kan utvidga barns lärande (Pyle & Daniels, 2017; Wallerstedt & Pramling, 2012) och ge dem möjligheter och verktyg att aktivt utforska sin omvärld (Pyle & Bigelow, 2014).

Framför allt visar forskningen att ett socialt, emotionellt och kognitivt stödjande klimat där barnen får öva och pröva, misslyckas och lyckas, ger barn förutsättningar att utvecklas socialt, emotionellt och kognitivt (Carl, 2007; Leach m.fl., 2008; LoCasale-Crouch m.fl., 2007). Ett sådant klimat inkluderar barns egna initiativ och idéer, vilket har starka positiva effekter på såväl barns framtida sociala förmågor som deras lärande (Curby m.fl., 2009; Persson, 2015). Precis som Håkansson och Sundberg (2016) betonar flera studier framför allt vikten av att barn ges möjligheter att utveckla aspekter som sammanhang, lärandeidentitet, välmående och självförtroende, vilket är centralt för att de ska uppleva sig som redo och motiverade att fortsätta lära i skolan (Horstschräer & Muehler, 2014; Serry m.fl., 2014). Även självreglering, den socialt erövrade förmågan att styra impulser och uppmärksamhet, är en viktig förutsättning för lärande senare i livet. Utan självregleringsförmåga får barnen svårt att förstå och veta vad de ska göra, komma ihåg regler och fokusera sin uppmärksamhet (Raver m.fl., 2011).

Ovanstående forskningsläge bekräftas av OECD. 2012 påbörjade OECD en internationell jämförande studie, *The International early learning and well-being study* (IELS) – en storskalig bedömning av femåringars förmågor (OECD, 2015). Studien fokuserar på de aspekter av barns tidiga lärande som har visat sig främja senare kunskapsresultat; tidig litteracitet, tidig matematisk förmåga, självreglering och socio-emotionella färdigheter (OECD, 2020). IELS resultat pekar på intressanta samband:

- Barn med självregleringssvårigheter uppvisade lägre resultat i alla mätpunkter i studien.
- Barn med starka socioemotionella färdigheter uppvisade högre resultat inom samtliga mätpunkter.
- Barns tidiga litteracitet och matematiska förmåga visade positiva samband med självregleringsförmågan.
- Det fanns positiva samband mellan både tidig litteracitet och matematisk förmåga samt barns socio-emotionella förmågor.

Sammantaget visar alltså studien att barns socioemotionella utveckling och självreglering är tydligt kopplade till den kognitiva utvecklingen inom olika skolrelaterade ämnen. Om dessa färdigheter tillåts utvecklas ges alltså barnen större möjligheter att utveckla såväl litteracitet som matematiska förmågor (OECD, 2015; 2020). Ackesjö och Persson (2021) sammanfattar aktuell forskning i en översikt som

visar hur framgångsfaktorer för undervisning av de yngsta barnen i skolan är att inkludera såväl kognitiva, sociala, fysiska som emotionella dimensioner i den verksamhet som bedrivs. I översikten framhålls det också som viktigt att undervisningen:

- inkluderar utveckling av barns känslor av sammanhang, välmående och självförtroende,
- utvecklar och stärker barns lärandeidentitet och aktörskap,
- fokuserar gruppstärkande, relationsskapande och trygghetsskapande processer samt
- inkluderar utveckling av barns självkompetens och självreglering.

Just självkompetens (att tro på sig själv) och självreglering (att kunna reglera sitt arbete) framstår som centrala för barnens fortsatta lärande (Ackesjö & Persson, 2021).

Denna korta översikt ger vid handen att barns kunskapsresultat gynnas av en undervisning som fokuserar utvecklingen av barns socioemotionella förmågor, då dessa verkar vara grundläggande för en framgångsrik skolgång och elevers kunskapsresultat, men även för utveckling av demokratiska värden och medborgarskap. Oavsett ämnesfokus eller form av kunskapsbedömning så krävs att barn och elever utvecklar en känsla av sig själva som kunniga, aktiva och kompetenta. För att lära krävs att positiva förväntningar och attityder till lärande utvecklas i kombination med en stark lärandeidentitet. Är det här vi kan hitta fritidshemmets viktiga bidrag till barns fortsatta utveckling och lärande?

NYCKELFAKTORER FÖR LÄRANDE

Inom den internationella forskningen benämns mjuka förmågor som *soft skills*. Det finns omfattande forskning som argumenterar för att mjuka förmågor kommer att vara viktiga för kommande generationer att utveckla (ex. Slot, 2016). Mjuka förmågor har identifierats som nyckelfaktorer för individers fortsatta lärande då de får betydelse för individens utbildnings- och karriärmöjligheter. Att möjliggöra för individer att utveckla mjuka förmågor blir alltså en nyckelfaktor både för fortsatt utbildning, individers framtida socioekonomiska status och samhällets utveckling. Detta ställningstagande betonas även av OECD som menar att dessa förmågor har visat sig associerade med skolframgång, hälsa och välmående samt arbetsliv (OECD, 2019; 2021). Därför har det argumenterats för att arbetet med att utveckla barns mjuka förmågor också måste integreras i läroplaner och i undervisning (Soldi, Volpe & Zuccaro, 2016; OECD, 2015; Feraco m.fl., 2021).

I den nu gällande svenska läroplanen (Lgr22, 2022) finns gott om stöd för arbetet med att utveckla

Figur 4: Mjuka förmågor och dess bidrag till självreglering, motivation och skolframgång.



barns mjuka förmågor, både i kapitel 4 (fritidshemmets kapitel) och i kapitel 1 och 2 (som gäller för hela grundskolan). Exempelvis anges att undervisningen i fritidshemmet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att tillsammans pröva och utveckla idéer, omsätta idéerna i handling, skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt.

Det finns en mängd forskning som påvisar att det finns kopplingar mellan utveckling av mjuka förmågor och senare skolframgång. Feraco med flera (2021) visar i en omfattande studie med 640 deltagande hur mjuka förmågor kan bidra till självreglering och motivation. Detta resultat bekräftas även i tidigare studier (ex. Chan m.fl., 2012; Richards m.fl., 2013). Sedan tidigare finns det gott om evidens för att självreglering och motivation har effekt på senare skolframgång (ex. Richardson m.fl., 2012; Roth m.fl., 2015) vilket även bekräftas av Feraco med flera (2021). Mjuka förmågor bidrar alltså till utveckling av självreglering och motivation, vilket är grundläggande för senare skolframgång (se figur 4).

Feraco med flera (2021) tar ännu ett steg i deras omfattande studie. De undersöker även hur *Extra curricular activities* (ECA), det vill säga organiserade aktiviteter utanför skolans timplan och klassrumsundervisning, kan främja utvecklingen av mjuka förmågor. Ibland annat USA är ECA vanligt förekommande, och genomförs exempelvis i form av debattklubbar, dramagrupper och konstgrupper för barn i alla åldrar efter skolans slut. Studier (Eccles, 1999; Guilmette m.fl., 2019) har visat att ECA är viktigt för barns utveckling av exempelvis ledarskap och samarbete men även för att lära sig att sätta upp mål och arbeta mot dessa. Dessa resultat bekräftas även i en studie av Guilmette med flera (2019) som visar att ECA bidrar till att elever utvecklar självreglerande strategier – en förmåga som i sin tur kan kopplas till senare skolframgång.

Det är förmodligen inte helt korrekt att jämföra ECA med den undervisning som bedrivs i det svenska fritidshemmet. ECA är helt frivilligt och verksamheten kan ledas av många olika personalgrupper.

Det kan vara utbildade lärare, men även personer från frivilligorganisationer och/eller idrottslärare. Det saknas innehållsbeskrivningar och programplaner för verksamheten och barnen deltar helt på basis av eget intresse. Det svenska fritidshemmet är styrt av en statlig policy, vilket innebär förväntningar på undervisningens innehåll och form. De som arbetar i fritidshemmet förväntas ha behörighetsgivande utbildning och barnen deltar inte helt på frivillig basis.

Men det finns också likheter dem emellan. Fritidshemmets kärnverksamhet är något som oftast bedrivs utanför klassrummet, utanför skolans timplan och i andra former än skolans undervisning. Vi väljer därför ändå att sätta ett försiktigt likhetstecken mellan ECA och fritidshemmets verksamhet, och fram växer då denna tentativa modell (se figur 5).

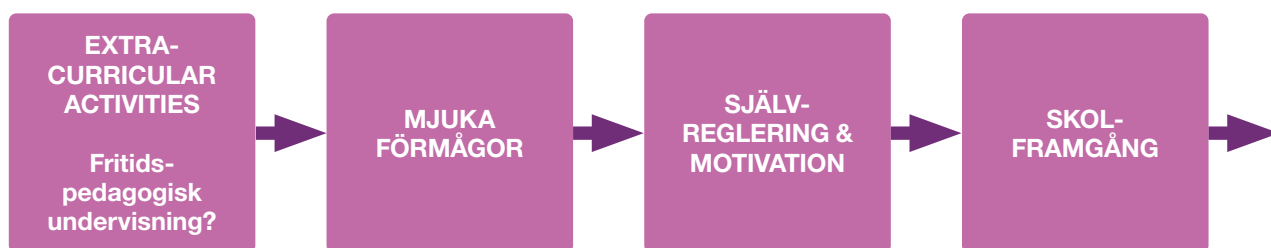
Enligt denna tankemodell framstår fritidshemmets verksamhet helt central för barns utveckling av just mjuka förmågor. Tänk om det är här vi börjar identifiera fritidshemmets viktiga bidrag till barns och elevers lärande och utveckling? Tänk om fritidshemmet har extra stor betydelse?

Efter att ha gått igenom ett urval av den internationella forskning som finns publicerad om *soft skills* samt relaterat dessa till OECD's fokus på *social emotional skills*, utarbetade vi en modell för hur vi skulle kunna förstå mjuka förmågor i det svenska fritidshemmets kontext (se figur 6):

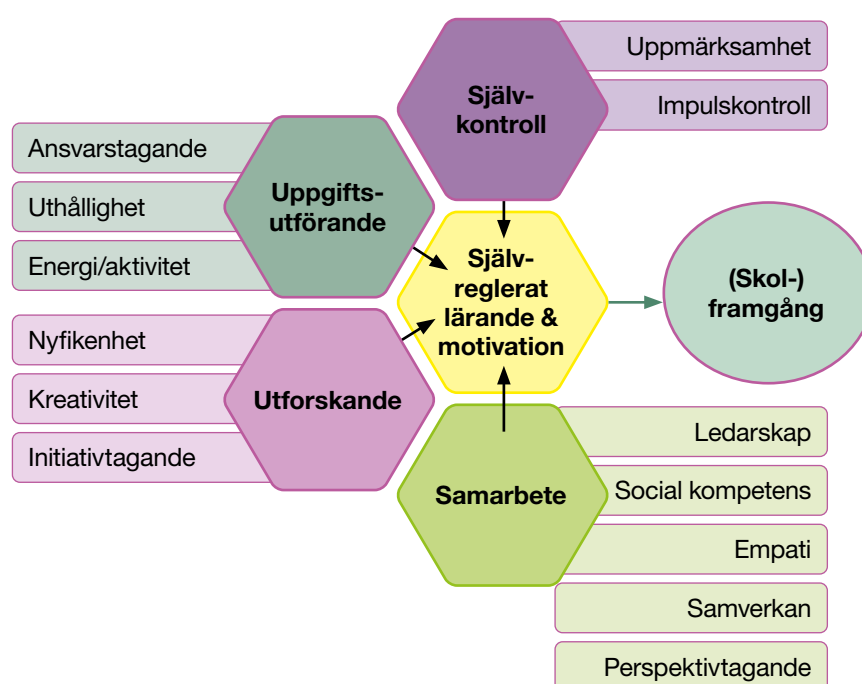
Modellen visar de mest centrala förmågorna som framträder i forskning, här grupperade till fyra nyckelfaktorer: *självkontroll*, *uppgiftsutförande*, *utforskande* och *samarbetsförmåga*. Den forskning vi har gått igenom visar att dessa fyra nyckelfaktorer kan leda fram till ökad självreglering och motivation, vilket i sin tur kan leda till senare skolframgång.

Uppmärksamma läsare kan fundera över vad som skiljer arbetet med mjuka förmågor från det värdegrundsarbete som genomförs på alla landets skolor. Värdegrundsarbetet finns uttryckt i nu gällande läroplan (Lgr22, 2022) och kan enkelt beskrivas som demokratiska arbetsätt, som elevers delaktighet och inflytande och som bemötande och perspektivtagande samt mycket mer. Vi menar att arbetet med att

Figur 5: Den fritidspedagogiska undervisningen och dess eventuella relation till mjuka förmågor, självreglering, motivation och skolframgång.



Figur 6: Illustration över mjuka förmågor (Ackesjö, Gardesten & Wernholm, 2021)



utveckla mjuka förmågor är större än så. Här ingår värdegrundsperspektivet med sitt mellanmännliga perspektiv, men detta utökas också med de förmågor som utvecklas *inom* individen (exempelvis uppmärksamhet, initiativtagande och ansvarstagande). På så vis uppvisar de mjuka förmågorna även likheter med begreppet entreprenörskap, ett gemensamt utforskande som bland annat främjar handlingskraft, mod, självtillit och motivation (Ackesjö m.fl., 2017). Slutligen finner vi att det som inkluderas i modellen ovan också kan översättas till det som något onyanserat brukar kallas för "fritidshemmets arbete med det sociala". Arbetet med "det sociala" hävdas ha sitt ursprung i fritidshemmets socialpedagogiska tradition och betonas ofta som fritidshemmets kärnuppdrag (jfr Dahl, 2014; Jonsson, 2021; Lager, 2018). Även om forskning har försökt ge detta arbete de-

initioner verkar innehållet i uppdraget fortfarande vara höljt i dunkel och kan närmast beskrivas som ett kärnuppdrag med suddiga konturer.

INVENTERING: FRITIDSHEMMETS ARBETE MED MJUKA FÖRMÅGOR

Så hur arbetar fritidshemmen med att utveckla barns mjuka förmågor? Vid ett av utvecklingsseminarierna i programmet gjordes en inventering utifrån de nyckelfaktorer som presenterats ovan (se figur 4). På frågan till skolledarna om de återkommande diskuterar tillsammans med fritidshemslärarna hur fritidshemmet ska arbeta med att utveckla elevers mjuka förmågor svarar 65 procent jakande. Det innebär att en dryg tredjedel av alla rektorer

inte diskuterar det som kan kallas fritidshemmets kärnuppdrag med personalen som arbetar där. På motsvarande vis ställdes samma fråga till fritidshemslärarna. Här svarar 82 procent av dem att de återkommande diskuterar utvecklingen av barns mjuka förmågor tillsammans med sina kollegor. Frågor kan givetvis ställas om hur lärare och skolledare diskuterar. Formuleras planer för barns utveckling? Är det målmedvetna diskussioner som förändrar verksamheten? Eller handlar samtalen framför allt om organisering av brandkårsutryckningar? Här ger inte vår enkla inventering några svar.

Som en del av inventeringen fick deltagarna även frågor om vilka förmågor fritidshemmet särskilt behöver arbeta med att barnen utvecklar. Här är skolledare och lärare eniga. Båda grupperna ansåg att de fem viktigaste förmågorna som fritidshemmet bör arbeta med är: *ansvarstagande, social kompetens, empati, samverkan och kreativitet*. Det är dock osäkert om detta resultat betyder att barnen är i störst behov av att utveckla just dessa förmågor, om det är dessa som ligger närmast fritidshemmets traditioner, om det är dessa förmågor som är enklast att fokusera eller om det är en kombination av flera av dessa faktorer. På frågan om det finns förmågor som *inte* kan anses vara fritidshemmets uppgift att arbeta med svarar båda grupperna: *energi/aktivitet, ledarskap, uthållighet, uppmärksamhet och impulskontroll*. Innebär det att det är dess förmågor som är svåra att arbeta med? Eller kan det anses vara någon annans ansvar att hjälpa barnen utveckla dessa förmågor? Här ger inventeringen inga svar.

MODELLEN ÖVER DE MJUKA FÖRMÅGORNAS PRÖVADE

Efter att ovanstående inventering genomförts fick programmets deltagare i uppdrag att designa aktiviteter som fokuserade på att barnen skulle utveckla en eller flera av de mjuka förmågorna i modellen (se figur 6). Inledningsvis gjorde deltagarna en utvärdering av nuläget i barngruppen genom att analysera och definiera gruppens behov av utveckling av mjuka förmågor. I nästa steg identifierades ett utvecklingsområde som innefattade utveckling av en eller flera förmågor. Därefter formulerades en undervisningsplan med ett tydligt syfte med undervisningen och en beskrivning av genomförandet (innehåll, lokaliteter, personal, gruppindelning och så vidare). Av totalt 80 deltagare valde 42 att skicka in sina beskrivningar och reflektioner av den genomförda undervisningen, vilket innebär en svarsfrekvens på 53 procent. I tabellen nedan åskådliggörs vilka förmågor som deltagarna valde att fokusera arbetet på:

Av tabell 3 framgår att nyckelfaktorn *samarbetsförmåga* är den som tydligast dominerar det undervisningsarbete som lärarna iscensatte och

att det som barn främst behöver utveckla enligt lärarnas nulägesanalys är: *social kompetens, empati och förmåga att samverka*. Detta överensstämmer väl med inventeringen då dessa tre förmågor finns med bland de fem viktigaste som både skolledare och lärare anser att fritidshemmet bör arbeta med. Är det kanske dessa mjuka förmågor, social kompetens, empati och förmåga att samverka, som utgör grunden i arbetet med "det sociala"? Det skulle i så fall innebära att vi börjar kunna nysta upp och identifiera vad arbete med "det sociala" mer konkret faktiskt innebär.

Precis som förväntat nåddes målen med undervisningen i varierad utsträckning. En del hade inte sett några synliga tecken på att undervisningen gett resultat, medan andra kunde ge exempel på synliga tecken på påbörjad utveckling. Vid en analys av lärarnas reflektioner, med fokus på framgångsfaktorer i arbetet med mjuka förmågor, så träder följande fyra reflektioner fram: *modellens användningsmöjligheter, vikten av att designa meningsfulla aktiviteter, arbetet är en komplex och tidskrävande process samt synliga tecken på utveckling*. I redovisningen nedan har citat valts ut för att ge en tydligare bild av lärarnas reflektioner.

Modellens användningsmöjligheter

Modellen (se figur 6) verkar ha bidragit till att konkretisera arbetet med mjuka förmågor på ett systematiskt sätt i fritidshemmet, vilket följande citat belyser:

Detta är första gången vi arbetar med mjuka värden på ett systematiskt sätt, det ska bli intressant att följa eleverns utveckling. Man kan variera arbetssättet med hexagonen och välja att till exempel fokusera på en av förmågorna och arbeta intensivt med den över alla avdelningar. Vi tror att vi kommer att per automatik komma in på fler förmågor och utveckla dessa på köpet.

Exemplet visar också hur lärarna redan har tankar om hur modellen kan användas fortsättningsvis och att fler förmågor sannolikt kommer att utvecklas på köpet. Det faktum att fler förmågor utvecklas på köpet bekräftas i en mängd beskrivningar och det framkommer hur modellen har bidragit till att lärarna får syn på vad som benämns som *bonuseffekter*. Exempelvis tränades perspektivtagande genom att låta eleverna intervjua varandra, samtidigt som de fick ikläda sig olika typer av roller (exempelvis olika yrken). Detta ledde till oväntad träning av uthållighet, då eleverna lade mycket tid på att invänta varandra under förberedelserna och i att upprepa samma roll flera gånger för att alla skulle få pröva.

Tabell 3: Sammanställning av nyckelfaktorer och mjuka förmågor.

Nyckelfaktorer	Mjuka förmågor	Totalt
Självkontroll	Uppmärksamhet 7	13
	Impulskontroll 6	
Uppgiftsutförande	Ansvarstagande 10	18
	Uthållighet 5	
	Energi/aktivitet 3	
Utforskande	Nyfikenhet 6	24
	Kreativitet 9	
	Initiativtagande 9	
Samarbete	Ledarskap 8	76
	Social kompetens 16	
	Empati 16	
	Samverkan 27	
	Perspektivtagande 9	

Dessutom väcktes nyfikenhet och reflektion över de olika yrken som var representerade. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att genom att utgå från modellen blir det möjligt för lärarna att arbeta systematiskt med mjuka förmågor och också lättare att se utveckling hos elever när ett eller ett par områden är i fokus. Samtidigt verkar modellen bidra till att lärare får syn på buseffekter, i form av andra mjuka förmågor, men även mer faktabaserade kunskaper som exempelvis vad som kännetecknar olika yrken.

Vi ser också i lärarnas reflektioner att de verkar ha fått hjälp att sätta ord på det som de ser och gör, det vill säga att skärpa blicken med hjälp av modellen. Det är intressant hur modellen tycks bidra till att lärarna utvecklar ett gemensamt yrkesspråk kring arbetet med mjuka förmågor genom att sätta de olika begreppen i modellen i spel. Dock vet vi inte något om i vilken utsträckning lärarna har diskuterat de olika begreppen i modellen tillsammans. Ett utvecklingsområde i arbetet med mjuka förmågor är sannolikt att försöka nå en samsyn kring tolkning av begreppen i modellen, där såväl skolledare som lärare bör delta i diskussionerna.

Vikten av att designa meningsfulla aktiviteter

Det som tycks vara gemensamt för deltagarna som rapporterar hög måluppfyllelse i förhållande till sina

egna formulerade mål, är att aktiviteterna har varit designade så att eleverna i stor utsträckning har varit delaktiga och fått ta ansvar. Detta exemplifieras med följande citat:

Det har varit en lyckad aktivitet och många elever har varit delaktiga. De har samarbetat mycket bra och de har varit ense om olika arbetsuppgifter. De har skött "Spat" själva och tagit stort ansvar över material och själva aktiviteten. Eleverna har övat på ledarskap och kreativiteten har varit stor med bland annat egentillverkade skyltar och listor. De elever som har agerat gäster har fått varva ner och atmosfären har varit lugn och behaglig.

I den beskrivna aktiviteten har barnen fått möjlighet att träna på och utveckla de mjuka förmågorna ansvarstagande, samverkan och ledarskap. Det verkar även som att kreativitet blev en buseffekt eftersom eleverna tillverkade egna skyltar och skrev listor, vilket också är synliga tecken på skriftspråkande. En annan värdefull buseffekt är att eleverna som var gäster fick möjlighet till rekreation och vila, något som tycks vara en utmaning i dagens fritidshem med stora barngrupper och begränsad tillgång till lokaler.

Det som genomsyrar lärarnas beskrivningar är att barn verkar visa större respekt för andra när det är barn som håller i aktiviteterna jämfört med när lärarna ansvarar, vilket belyses nedan:

Vid lektioner när de samlat fritidsgruppen har man sett en otrolig respekt från deltagarna och de har lyssnat bra. Alla har visat på god social kompetens och empati. Flera av ledargrupperna har delat upp vem som ska säga vad, så de har kunnat organisera sig bra också.

Både de barn som leder aktiviteten och de som ska genomföra aktiviteten verkar uppleva den som meningsfull, det vill säga som något som de faktiskt vill göra. Återkommande i materialet är att lärarna ser en hög motivation hos elever som får planera och leda aktiviteter – eleverna är stolta. Samtidigt som andra elever frågar när det är deras tur och att fler elever vågar träna på att leda sina kompisar i en aktivitet. En slutsats är nämligen att väldefinierade meningsfulla aktiviteter i arbetet med mjuka förmågor med fördel planeras och leds av barn, samt att arbetet bidrar till att värdefulla bonuseffekter också uppnås. I lärarnas beskrivningar uttrycks det som: ”att barn får leda barn ger en otrolig energi och motivation till alla”.

Arbetet är en komplex och tidskrävande process

Ett tydligt mönster som framträder är att arbete med mjuka förmågor inte är någon quick fix, utan det krävs att barn vid upprepade tillfällen får träna på dessa förmågor. Snarare beskrivs utveckling av mjuka förmågor som en komplex process som måste få ta tid och att flera aspekter påverkar arbetet med mjuka förmågor:

Vi upplever att flera aspekter spelar in på hur arbetet med mjuka förmågor kan bli. Den ena faktorn är tid; vi upplever att beteenden och vanor kräver längre tid att förändra/utveckla än kognitiva förmågor. Den andra aspekten är individuella behov/relationer/förmågor. Icke-kognitiva förmågor är mer komplexa på grund av relationer och vår mänskliga natur. Människor är för mångsidiga för att reduceras till enheter. Vi arbetar både med individer och grupper vilket komplicerar till det ytterligare.

Det konstateras att arbetet genomförs både på individnivå och på gruppnivå, vilket innebär att måluppfyllelsen därmed också kommer att variera beroende på vad som är i fokus. Lärarna har gjort anpassningar när de märker att det inte blir det utfall de hade tänkt sig, exempelvis att göra mindre grupper och att försöka hitta en lagom nivå på utmaning. Det som tycks vara framgångsfaktorer för att barn ska utveckla mjuka förmågor är att de får vara i samma grupp vid flera tillfällen och genomföra samma aktivitet:

Vid andra lektionspasset var där tydligare tecken på taktisk progression bland vissa elever. Elever ”lärde sig” under lekens gång och att vinnande taktik växte fram. Elever började samarbeta med varandra för att alltid klara sig. De lärde sig av varandra för att hitta nya strategier och det var både att de yngre lärde sig av de äldre, men även tvärtom. Kommunikationen mellan eleverna fungerade bra och leken tvingade eleverna till att kommunicera. Det gällde både muntligt och via kroppsspråket.

En bonuseffekt är att eleverna använder och utvecklar sin kommunikativa förmåga, såväl muntligt som via kroppsspråket. Det möjliggör att fler elever kan delta, genom att se hur andra gör kan de lära både genom att betrakta och imitera. Eftersom barn är olika tar processen att utveckla mjuka förmågor olika lång tid.

Synliga tecken på utveckling

Lärarna nådde sina på förhand uppsatta mål med undervisningen i varierad utsträckning. En del hade inte identifierat synliga tecken på att undervisningen gett resultat, medan andra kunde ge exempel på synliga tecken på utveckling. De som hade formulerat stora och vida mål hade ännu inte sett några synliga tecken på resultat, medan andra som valt att fokusera ett snävare område hade lättare att se utvecklingen hos eleverna. Följande två citat illustrerar synliga tecken på utveckling som framkom i utvärderingen:

Vi ser glada elever som deltar i varandras lekar och övningar. Vi ser trygga elever som vågar delta och instruera lekar för de andra. De samverkar bättre och tar initiativ till lekar. Har vi bestämt vem/vilka som ska hålla i en lek så tar de ansvar för planering och genomförande. Vi ser att fler elever vågar träna på att leda sina kompisar i en aktivitet.

Ett synligt tecken på att vi har nått målen är att vi upplever att fler barn är tysta när ens kompis har ordet. Vi upplever också att samlingsarna har blivit lugnare och att barnen lättare kommer till ro efter till exempel en utevistelse.

I utvärderingen framkom att de flesta lärare kunde identifiera ytterligare mjuka förmågor som de såg tecken på att eleverna började utveckla, även om dessa inte var i fokus för den planerade undervisningen. En slutsats, när det gäller fritidshemmets arbete med mjuka förmågor, är att ”de flesta aktiviteter för med sig någon form av bonuseffekt”. I

exemplen ovan illustreras också hur fritidshemslärarnas arbete med de mjuka förmågorna bidrar till utveckling av de olika nyckelfaktorerna *självkontroll, uppgiftsförande, utforskande* och *samarbetsförmåga* (se tabell 3) – vilka i sin tur kan leda till ökad självreglering och motivation att lära. Med relativt små medel och fokuserat arbete kan alltså fritidshemmets undervisning bidra med mycket centrala aspekter till elevers utveckling och lärande.

FRITIDSHEMMETS BIDRAG – TEORETISKA PERSPEKTIV OCH SLUTSATSER

I det här kapitlet har vi först introducerat begreppet mjuka förmågor och presenterat forskning om vilken betydelse mjuka förmågor kan ha, därefter presenterat en modell över mjuka förmågor (se figur 4), för att sedan redovisa hur lärare inspirerats av denna modell och inom ramen för ett systematiskt arbete designat undervisningssituationer på de olika fritidshemmen.

Avslutningsvis diskuteras nedan hur Ifous-deltagarnas reflektioner och våra tematiseringar kan kopplas till teoretiska perspektiv. Vilka lärandeteorier kan, utifrån det vi lärt oss av detta kapitel, bidra till viktig förståelse för hur elever utvecklar mjuka förmågor? Har kanske eleverna redan möjligheter att utveckla dessa förmågor inom ramen för den obligatoriska skolformen eller kan teoretiska perspektiv ytterligare synliggöra just fritidshemmets möjligheter?

Om barns deltagande i olika utbildningssammanhang ses som deltagande i olika undervisningspraktiker (jfr Carlgren, 2015), blir det möjligt att tydligare uppfatta fritidshemmets potential. Fritidshemmet har varken kunskapskrav eller timplan, vilket gör att det finns stora möjligheter för elever att aktivt engagera sig i det som uppfattas som intressant och meningsfullt – i bästa fall med stöd och uppmuntran från medvetna pedagoger. De kunskaper och färdigheter som elever i fritidshemmet då utvecklar kan beskrivas som viktiga bonuseffekter av att vara involverad i värdefulla praktiker (Carlgren, 2015). Då Ifous-deltagarna reflekterade över utfallet av aktiviteterna så poängterade de just värdet av de oväntade bonuseffekter som uppstod. Vår modell över mjuka förmågor verkade synliggöra hur elevers deltagande i vissa aktiviteter eller sammanhang också kunde medföra att eleverna tränade (och utvecklade) sådant som inte var avsett, något som tidigare inte alltid varit synligt för lärarna på samma vis. Det kunde handla om kreativitet, uthållighet och perspektivtagande.

Intressant nog finns det flera teoretiker och forskare som visar hur fenomen som mjuka förmågor, socialisationsmål eller icke-kognitiva färdigheter bör förstås just som viktiga bonuseffekter eller biprodukter

av att elever varit involverade i värdefulla aktiviteter. Därmed förefaller sådana förmågor inte lika självklart kunna utvecklas inom ramen för skolämnenas undervisningspraktiker i den obligatoriska skolan. Carlgren (2015) visar exempelvis hur den obligatoriska skolformen utvecklat en ”teoretisk kunskapstradition” där kunskaper många gånger presenteras utanför sitt sammanhang och därmed är reducerade på innebörd. Detta skiljer sig från praktiska verksamheter där kunskapen ”utvecklas som en biprodukt i arbetet med att åstadkomma något annat. I sådana *praktiska kunskapstraditioner* utvecklas kunskapen parallellt med framtagandet av en produkt eller hanterandet av ett praktiskt problem” (a.a., s. 121). Detta kan jämföras med hur lärarna i Ifous-programmet exempelvis beskriver elevernas engagemang när de får ansvara för ett ”spa”, eller hur eleverna instruerar varandra inför olika lekar och aktiviteter som de vill genomföra. Det uppstår då hela tiden små utmaningar och praktiska problem och *hanterandet* av dessa problem innebär – inom ramen för en praktisk kunskapstradition – att eleverna utvecklar viktiga förmågor och färdigheter som ”bonuseffekter” av att agera, delta, försöka och pröva igen.

Liknande resonemang har Burbules (2020) då han diskuterar Aristoteles begrepp ”phronesis-kunskap”, det vill säga elevers förmågor att hantera mellanmänskliga samspel på ett ansvarsfullt och omdömesfullt vis. Phronesis har tydliga likheter med mjuka förmågor som ansvarstagande, samarbetsförmåga och liknande. Sådana färdigheter får sin form beroende på de sammanhang som eleverna deltar i, förklarar Burbules (2020). Elevers phronesis-kunskaper utvecklas inom ramen för en pågående socialisationsprocess. I stället för att i förgrunden fokusera kontextlösa mål för eleven att sträva mot, bör vi i första hand beakta vilka sammanhang eleven deltar i och vilken kvalitet dessa sammanhang har:

We don't learn phronesis as a standalone capacity; we learn it in the context of learning particular practices; and the nature of those practices shapes how phronesis is learned. (Burbules, 2020, s. 16)

Burbules är tydlig med att det handlar om *sociala* praktiker. Elever utvecklar dessa förmågor genom ”interactions with others: parents, friends, members of the community we look up to” (a.a., s. 18). De sociala dimensionerna är, som tidigare nämnts, också något som ofta lyfts fram inom fritidshemspedagogisk forskning. Ifous-deltagarna ger flera exempel på vad det sociala arbetet i fritidshem innefattar, exempelvis aktiviteter som verkar kunna stärka ”kamratskapen”, som bygger ”relationer” eller som tränar elevernas ”empati” för varandra (jfr modellen i figur 6). Deltagarna poängterar samtidigt att detta tar tid, att eleverna behöver många och rika erfarenheter för att

utveckla sina mjuka förmågor. Detta är också helt i linje med exempelvis Aristoteles beskrivning av hur mellanmännsliga praktiska färdigheter kräver tid, aktivitet, övning och en variation av erfarenheter.

Teoretiskt pekar detta sammantaget mot socialt orienterade lärandeteorier som exempelvis pragmatism och sociokulturell teori. Sociala perspektiv på lärande har också ofta använts för att förklara kärnan inom svensk fritidshemspedagogik (Jonsson, 2021), men den särskilda potentialen för att just utveckla elevers mjuka förmågor har inte tidigare diskuterats på samma vis. Här förefaller det finnas ett forskningsområde som kan utveckla fritidshemmets innehåll både teoretiskt och praktiskt.

Lärarnas beskrivningar indikerar också att Banduras teori om modellinläring skulle kunna användas för att förstå lärandet av mjuka förmågor på fritidshemmet (Bandura, 1986). Modellinläring handlar om hur barn lär sig genom att observera förebilder eller samspela med viktiga rollmodeller. Lärarna beskriver nämligen ofta hur de vägleder eleverna på fritidshemmet, hur de ”lyssnar in” elevgruppen och hur de som lärare på olika sätt agerar just som möjliga förebilder för eleverna. Teorin om modellinläring påminner alltså om att barn inte nödvändigtvis lär sig exempelvis samarbetsförmåga eller ansvarstagande genom att lärarna på fritidshemmet undervisar om att det är viktigt med samarbetsförmåga och ansvarstagande. I stället framstår lärarens egna karaktärsdrag, förhållningssätt och beteende som något eleverna ofta kan inspireras av och imitera. Beteende och förhållningssätt ”smittas” och en ansvarstagande lärare kan på så vis bidra till ansvarstagande elever. Läraren kan alltså utgöra en viktig modell eller förebild (Bandura, 1986). De strukturella möjligheter som fritidshemmet har för att utveckla elevers mjuka förmågor, kan ur detta perspektiv bättre realiseras om elevernas lärare har utvecklat vissa förhållningssätt och en viss personlig mognad.

En strukturell utmaning eller svårighet får dock utgöra en slutlig reflektion på detta kapitel. Som tidigare nämnts, så når inte fritidshemmets verksamhet alla barn och kanske sällan de barn som faktiskt skulle kunna behöva den mest (Dir. 2021:101). Vissa barn deltar dessutom i fritidshemmets verksamhet ganska oregelbundet, och bara under en kort period av sin barndom. Detta kan bli problematiskt eftersom mjuka förmågor alltså måste ses som ett praktiskt kunnande som kräver tid och regelbundenhet. Mjuka förmågor handlar om praktiska färdigheter som anas i elevens agerande under sociala situationer, snarare än teoretisk ämnesrelaterad kunskap.

Elevers utvecklande av mjuka förmågor kräver deltagande, övning, misstag, nya försök, erfarenheter och upptäckter i närvaro av trygga vuxna som kan bidra med förutsägbarhet. Fritidshemmet har unika möjligheter i detta avseende, men ett vidare arbete krävs för att verkligen utnyttja dessa möjlig-

heter, till gagn för alla barn och inte bara för vissa barn. Att arbeta med utvecklingen av barns mjuka förmågor, som har varit detta kapitelns fokus, skulle kunna vara ett viktigt bidrag till barnens utveckling ur ett helhetsperspektiv. Vi hoppas att detta kapitel ger pusselbitar både till diskussionen om vad fritidshemmets verksamhet bidrar med till barns utveckling, och till problematiseringen om hur arbetet med ”det sociala” skulle kunna definieras. Dock kräver båda dessa områden mer forskning.

REFERENSER

Ackesjö, H., Berggren, J., Dahl, M., Ellborg, K., Friman, P-O & Koskenkorva, K. (2017). *Entreprenöriell fritidspedagogik*. Liber.

Ackesjö, H. & Persson, S. (2021). *Forskningsöversikt i betänkandet En tioårig grundskola*, SOU 2021:33 [bilaga 3, sid. 579-632]. Utbildningsdepartementet.

Ackesjö, H., Gardesten, J. & Wernholm, H. (2021). *Modell för mjuka förmågor*. Ifous.

Ackesjö, H., Persson, S. & Lago, L. (2022). *Utbildning för barn i skolstartsålder*. Gleerups.

Alexander, R. (Red.) (2009). *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge primary review*. Routledge.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.

Burbules, N. (2020). Phronesis and complexity. *Teoria de la Education*, 32(1), 11–22. <https://doi.org/10.14201/teri.20846>

Carl, B. (2007). *Child caregiver interaction scale*. [Doktorsavhandling]. University of Pennsylvania.

Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningsaktiviteter*. Daiadalos.

Chan, W.L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639–664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>

Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's

achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>

Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Doktorsavhandling.). Linnéuniversitetet.

Dir. 2020:24. *En tioårig grundskola*. Utbildningsdepartementet.

Dir. 2021:101. *Utökad rätt till fritidshem?* Utbildningsdepartementet.

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A. & Meneghetti, C. (2021). Soft Skills and Extracurricular Activities Sustain Motivation and Self-Regulated Learning at School. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 550–569. <http://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>

Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemaire-Krajden, R. & Barker, E.T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73 (8–15). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>

Heckman, J. J. & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. The national bureau of economic research, NBER, Working paper no. 19656, issued November 2013. <https://doi.org/10.3386/w19656>

Horstschräer, J. & Muehler, G. (2014). School entrance recommendation: A question of age or development? *Education Economics*, 22(3), 270–292. <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.645126>

Håkansson, J. och Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och målpuffyllelse*. Natur & Kultur.

Jonsson, K. (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet. En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektor*. [Doktorsavhandling]. Mälardalens universitet.

Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. Omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>

Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A. & the FCCC Team. (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177–209. <https://doi.org/10.1080/03004430600722655>

Levin, B. (2013). The utility and need for incorporating noncognitive skills into large-scale educational assessments. I M. von Davier (Red.), *The role of international large-scale assessments: perspectives from technology, economy, and educational research* (s. 67–86). Springer.

Lgr22, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>

OECD (2015). *International Early Learning and Child Well-being Study*. OECD.

OECD (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. OECD working paper no. 207. OECD.

OECD (2020). *Early learning and child well-being: A Study of five-year-olds in England, Estonia and the United States*. OECD.

OECD (2021). *Caring, sharing, daring. Social-emotional development at age five*. OECD.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academy of Sciences.

Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: Innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.

Pyle, A. & Bigelow, A. (2014). Play in kindergarten: An interview and observational study in three

Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>

Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. & Pressler, E. (2012). CSRPs Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>

Richards, J. B., Litman, J., & Roberts, D. H. (2013). Performance characteristics of measurement instruments of epistemic curiosity in third-year medical students. *Medical Science Educator*, 23(3), 355–363. <https://doi.org/10.1007/BF03341647>

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>

Serry, T., Imms, C., Froude, E., Joffe, B., Heine, C. & Merrigan, C. (2014). Preparatory teachers' perceptions of school readiness: a survey of Victorian teachers. *Australian Educational Researcher*, 41(1), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0126-8>

Siraj-Blatchford I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89.

Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>

Slot, P. (2016). *Innovating the early years curriculum to prepare children for the 21st century*. Working paper, Utrecht University.

Soldi, R., Volpe, M., & Zuccaro, C. (2016). *A new skills agenda for Europe* (Committee of the Regions). European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2863/708323SOU_2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Utbildningsdepartementet.

Veraksa, N., Sheridan, S. & Colliver, Y. (2021). Balancing child-centred with teacher-directed approaches to early education: Incorporating young children's perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1955736>

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.593028>

7. REKTORS PEDAGOGISKA LEDARSKAP I FRITIDSHEMMET

Lena Glaés-Coutts

”Rektors roll är central för fritidshemmets verksamhet” (SOU 2020:34, s.192).

INLEDNING

Ända sen decentraliseringen av skolan i Sverige har rektor varit ansvarig för fritidshemmets verksamhet, men efter att fritidshemmet fick en egen del i läroplanen 2016 (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11], 2016) har rektorns ansvar för det pedagogiska ledarskapet i fritidshemmet satts i ett nytt fokus. Samtidigt som rektorns ansvar för undervisningen träder fram på ett tydligare sätt, har rektorns roll i att både förstå och implementera det som står i läroplanen blivit en stor utmaning för många skolledare. Crow, Day och Møller (2017) påminner oss också att rektorns roll inte enbart är baserad på lokala förutsättningar utan är en väsentlig del av ett bredare engagemang där både politik, policy och reformer involveras. Att se skolan som en lärande organisation betyder att rektor spelar en stor roll i att leda elevernas lärande och lärarnas kompetensutveckling. Detta kan kräva en väl grundad kunskap om policy och styrdokument. Så tidigt som 2010 påpekade Skolinspektionen att just tolkningen av styrdokumentet var en av orsakerna till bristande kvalitet på fritidshemmet då styrdokumentet sågs som otydliga (Skolinspektionen, 2010). Har läroplanen gjort det lättare att tolka och genomföra den undervisning som beskrivs i kapitel fyra i Lgr22 (Skolverket 2022)? När Skolinspektionen gjorde en ny kvalitetsgranskning blev tyvärr resultatet inte särskilt positivt: undervisningens kvalitet ansågs fortfarande vara mycket låg. En ”viktig förklaring är rektorernas bristande ledning av fritidshemmet” (Skolinspektionen, 2018 a.a., s. 5). Granskningen visade även att de flesta rektorer saknar direkt kontakt med undervisningen och med lärarnas arbete i både fritidshemmet och klassrummet.

Ett av Ifous-programmets övergripande syften har varit att öka kunskaperna om hur rektor leder fritidshemmets arbete. I det här kapitlet kommer

rektorns roll och ledarskap i fritidshemsverksamheten diskuteras med utgångspunkt i verksamhetens pedagogiska uppdrag. Först ges en översikt av den forskning som finns kring rektors pedagogiska ledarskap. Därefter redovisas några erfarenheter från rektorerna i programmet, inklusive en analys där rektorernas erfarenheter kopplas till ett ramverk för pedagogiskt ledarskap (jfr Ontario College of Teachers, u.å; Skolverket, 2020).

FORSKNING OM FRAMGÅNGSRIKT LEDARSKAP

Ett enkelt sätt att beskriva vad framgångsrikt ledarskap innebär är att själva organisationen uppnår goda resultat (Rapp, 2021). För fritidshemmets del betyder det att ge eleverna en meningsfull fritid samt en undervisning som stöttar deras lärande och utveckling (Lgr22, 2022). Kopplingen mellan rektorns ledarskap och utveckling av det pedagogiska arbetet styrks av både svensk och internationell forskning (Harris m.fl., 2007; Håkansson & Sundberg, 2018; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Internationell forskning har även visat att framgångsrikt skolledarskap är kopplat till förmågan att förstå och anpassa ledarskapet till den miljö som rektorn arbetar inom, samtidigt som det finns vissa ledarskapsförmågor som är viktiga i alla kontexter. En av de mest inflytelserika undersökningarna är den som gjordes av Leithwood, Harris och Hopkins där de efter en genomgripande litteraturgenomgång av skolförbättringsforskning skapade ett ramverk av vad som utmärkte framgångsrikt ledarskap i skolan (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Ramverket belyser just vikten av rektorns handlingsrepertoar och kompetens i skolans pedagogiska verksamhet. Det har över tid blivit en av de mest citerade forskningsartiklarna om skolledarskap och används av skolledare runt om i världen. Skolverket (2020) lyfter fram denna litteraturgenomgång som betydelsefull forskning kring framgångsrikt skolledarskap och ramverket ligger även till grund för utbildning och utvärdering av rektorers arbete i Ontario, Cana-

da (Ontario College of Teachers, u.å.). Forskningen är grundad i den obligatoriska skolans verksamhet, men i och med att rektorns roll att leda fritidshemmet blivit förtydligad är detta ramverk även relevant för fritidshemmets styrning och ledning.

I ramverket beskrivs fyra huvudsakliga ledarskapsdomäner: *sätta riktningen, bygga relationer och utveckla människors kompetens, utveckla organisationen för att stödja önskvärda praktiker och förbättra undervisningen*. Dessa fyra ledarskapsdomäner kan ses som huvudrubriker för vad forskningen har identifierat att framgångsrika rektorer betonar i sitt arbete, samtidigt som de fyra domänerna också är tydligt sammankopplade. Att arbeta med att sätta riktningen på en skola eller fritidshem handlar om det arbete rektorn gör för att bygga en gemensam vision, identifiera specifika kortsiktiga mål som delas av alla, skapa höga förväntningar och kommunicera såväl vision som mål till alla inom verksamheten. Den andra ledarskapsdomänen, att bygga relationer och utveckla människors kompetens, inrymmer att möjliggöra professionell utveckling, ge stöd för individuell utveckling, arbeta med skolans värderingar samt att bygga förtroendefulla relationer med såväl lärare som elever, föräldrar och fackliga organisationer. I arbetet med att utveckla organisationen betonas betydelsen av att bygga en samarbetskultur och distribuera ledarskapet, bygga produktiva kontakter med det omgivande samhället samt vidmakthålla en säker och hälsosam skolmiljö. Att förbättra undervisningen handlar om att ge stöd till lärarna, följa upp elevernas lärande och skolutvecklingen och se till att lärare kan fokusera på undervisningen (Skolverket, 2020).

Forskning om pedagogiskt ledarskap

Ett ökat fokus på det pedagogiska ledarskapet anses som en viktig del i skapandet av ett gemensamt sätt att arbeta med ökad måluppfyllelse (Timperley m.fl., 2007). Pedagogiskt ledarskap, som ibland benämns som det undervisningsnära ledarskapet, delar många viktiga aspekter med det som på engelska kallas *instructional leadership*, där även rektorns roll att stötta lärarna i rollen att implementera läroplanen lyfts fram. En av de egenskaper som tillskrivs rektorn som pedagogisk ledare är just skapandet av ett gemensamt synsätt och byggandet av en lärande kultur. En av rollerna som en pedagogisk ledare har är att tydligt kommunicera undervisningens mål till personalen samt att motivera dem till att sträva mot dessa mål (Hallinger, 2005). I forskningen kring rektorns roll som pedagogisk ledare kopplas denna till skolförbättringsarbete; både som en strävan mot förbättrad undervisning, genomförande av läroplanens mål såväl som utvärdering och bedömning av undervisningen (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Ett tema som återkommer i forskningen om rektorns ledarskap är att när rektorn lägger stor vikt på undervisning och lärande betraktas det av de som arbetar inom verksamheten som ett tydligt ledarskap. Med vad innebär det att vara en skicklig pedagogisk ledare? Det är många ledarskapsförmågor som krävs av rektorn. För att lyckas med att leda det pedagogiska arbetet behöver rektorn inte enbart vara säker i sin egen förmåga att leda lärarnas arbete, utan även engagera sig i den pedagogiska diskussionen och ge återkoppling till lärarna på verksamhetens pedagogiska arbete. Relationen mellan ledarskap och utveckling av pedagogisk verksamhet lyfts tydligt fram i både svensk och internationell forskning (Blossing, 2009; Hallinger, 2011; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Leo, 2010).

Traditionellt sett har begreppet pedagogiskt ledarskap använts när man syftar till rektorns roll att leda arbetet mot skolans måluppfyllelse. Termen beskriver de förutsättningar som rektorn skapar för att undervisning och lärande ska ske (Leo, 2015). Enligt Skolinspektionen (2010) handlar pedagogiskt ledarskap om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de mål som beskrivs i läroplanen, samt att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Framgångsrika skolledare beskrivs som de som både kan artikulera, kommunicera och följa upp skolans riktning och visionen. De förväntas skapa höga förväntningar på lärarna samt kunna bygga en positiv skolkultur. Dessutom behöver de inte enbart leda lärares lärande, utan också skapa en organisation som stödjer lärande hos både lärare och elever (Leithwood & Riel, 2003).

Man kan påstå att det huvudsakligen finns två olika vägar som rektorn kan ta för att ha inflytande på elevernas lärande och båda är lika viktiga i skapandet av en framgångsrik verksamhet. Rektorn kan leda dels genom att skapa en lärande kultur, dels genom en regelbunden kontakt med fritidshemmet och lärarna. Den första strategin handlar om att skapa en kultur som stöder kontinuerligt professionellt lärande där man utvecklar lärarnas kompetens i att leda undervisningen. Den andra strategin handlar om rektorns handlingar där man genomför återkommande samtal med lärare om hur de kan förbättra sin undervisning, bland annat genom att göra undervisningsobservationer och föra diskussioner med lärare (Seashore Louis m.fl., 2010). Båda strategierna innebär att rektor måste ha både kunskap och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos lärarna om den pedagogiska verksamheten.

I sin roll som pedagogisk ledare behöver rektorn inte endast vara trygg i sin förmåga att leda lärarnas arbete utan även regelbundet engagera sig i de pedagogiska diskussionerna och ge återkoppling till

lärarna angående verksamhetens pedagogiska arbete. Spillane och Seashore Louis (2009) redogör även ganska avancerade krav på rektorn. För att bli en effektiv skolledare bör rektorn ha en förankring i bland annat ämneskunskap, pedagogisk kunskap och ämnesdidaktisk kunskap, dessutom ha kunskap om eleverna och verksamheten i sig (Spillane & Seashore Louis, 2009). Det är med andra ord mycket som förväntas av rektorn som pedagogisk ledare, både i skolan och i fritidshemmets verksamhet.

Rektorns roll som pedagogisk ledare i det svenska fritidshemmet

Trots att uppdraget för det pedagogiska ledarskapet till viss del kan se olika ut i skolans och fritidshemmets verksamhet, så är de väsentliga kunskaperna huvudsakligen desamma. Det som skiljer sig är kontexten, inte ledarskapets kunskaperna. Rektors pedagogiska uppdrag i fritidshemmet innebär i högsta grad ett skapande av en lärande kultur där elevernas utveckling och lärande ligger i centrum för verksamhetens arbete. Ledarskapet innebär mer än förvaltande aspekter som budget, anställning av personal och att säkerställa lokaler och miljöer. Att vara en chef är i mångt och mycket en titel som man får sig tilldelad, medan ledarskapet är förmågan att skapa en kultur som och motiverar andra till att uppnå målen. Diskussionen kring huruvida rektorns roll är att vara chef eller ledare finns både inom den obligatoriska skolan och i ledarskapet av fritidshemmet. Rektorns roll har i Sverige traditionellt fokuserat mer på "management" eller förvaltning av verksamheten och det pedagogiska ledarskapet har oftast förts över till lärarna själva. Även om begreppet pedagogiskt ledarskap är ett väletablerat uttryck i skolans värld, så finns det inte en överensstämmande tolkning av vad pedagogiskt ledarskap innebär (Rapp, 2021). Skolverket erkänner också att en entydig definition saknas. Detta trots att det pedagogiska ledarskapet ofta "lyfts fram som en av nyckelfaktorerna för framgångsrik skolutveckling" (Skolverket, 2013, s. 70).

I den undersökning som gjordes av OECD (2015) framkom att rektorer i Sverige i första hand ser sig som administratörer och i mindre utsträckning som pedagogiska ledare. En internationell jämförelse visar dessutom att de svenska rektorerna var de som upplevde sig lägga minst tid på det pedagogiska ledarskapet. Skolinspektionen (2010) konstaterade också vikten av att skolor, och här inkluderas fritidshemmen, måste organiseras så att rektorerna ska kunna prioritera det pedagogiska ledarskapet och vara ett stöd för lärarna. När fritidshemmet fick en egen del i läroplanen 2016 (Lgr11, 2016) uppmärksammades rektorns ledarskap inom fritidshemsverksamheten på ett nytt sätt, där rektorns pedagogiska skicklighet

och ledarskap skrevs fram som en viktig del i hur det systematiska kvalitetsarbetet inom fritidshemmet kan utvecklas. Trots att fritidshemmet förblir en icke-obligatorisk del av det svenska skolsystemet, har dess mandat att komplettera skolan lett till ett förnyat intresse kring det pedagogiska uppdraget och hur man contextualiserar och leder undervisningen på fritidshemmet.

Även om fritidshemmets undervisning inte behöver förhålla sig till en utvärdering som utmynnar i ett betyg, behöver verksamheten fortfarande förhålla sig till målen i läroplanen. Rektorn behöver därför ha kompetens att stötta fritidshemslärarna i sitt arbete med barns lärande och utveckling. Lärarna behöver också en rektor som kontinuerligt besöker fritidshemmets vardagsarbete, diskuterar aktuella verksamhetsfrågor samt sätter mål för verksamheten. Det ger även rektorn möjlighet att forma och skapa en relevant lärandekultur. När rektorn inte har en fördjupad förståelse av fritidshemmets pedagogiska uppdrag blir ledarskapet lidande och lärarna får förlita sig på varandra och förväntas reda upp saker själva (Ludvigsson & Falkner, 2019). I den obligatoriska skolan ger lärare ofta uttryck för en besvikelse över att deras arbete i klassrummet inte bekräftas av rektor och att rektor är osynlig i skolans dagliga verksamhet (Blossing, 2009). För att lärare i både skola och fritidshem ska utvecklas behöver lärarna en rektor som engagerar sig i fritidshemmets utbildning, som talar med sina lärare om vad som händer i verksamheten och bollar pedagogiska idéer med dem, samt delar med sig av sin kompetens. För att detta ska bli verklighet behöver rektorn stiga in i rollen att leda lärande och undervisning, följa undervisningen och engagera lärarna i en kritisk granskning av sina metoder, ge pedagogiskt stöd, följa elevernas utveckling och skapa resurser och tid för undervisning och lärande (Leo, 2010).

REKTORS REFLEKTIONER KRING FRITIDSHEMMETS UNDERVISNING, UTMANINGAR OCH UTVECKLINGSOMRÅDEN

En av de frågor som rektorerna gavs möjlighet att reflektera över inom ramen för Ifous-programmet var de olika utmaningar som de upplevde i sin dagliga praktik (se tabell 1, kapitel 1). Underliggande faktorer i dessa utmaningar var både strukturella och organisatoriska svårigheter samt brist på tid och resurser, men även en fråga om hur undervisningsbegreppet ska tolkas på fritidshemmet. Här handlar det både om hur väl insatta rektorerna är i undervisningen som sker på fritidshemmet i dag, och hur tolkningen av styrdokumentet ska leda till förbättring av elevernas utveckling och lärande. Forskning visar att rektorns roll att leda och stödja verksamheten behöver vara förankrad i en fördjupad kunskap av

läroplanen (Leithwood m.fl., 2020). Man kan tolka det här som att just begreppet undervisning i fritidshem därför blir en viktig del i ledarskapet i fritidshemmet. I rektorernas reflektioner synliggörs även hur de fyra ledarskapspraktikerna hakar i varandra i rektorns ledarskap. Det krävs en kunskap om läroplanen för att förbättra undervisningen. Utan den kunskapen kan rektorn inte skapa en vision och riktning, utveckla personalens undervisningskompetens eller strukturera fritidshemmet för att skapa en kultur som genomsyras av kollegialt lärande. Det som framkom ur rektorernas reflektioner var deras olika förståelser av undervisningsbegreppet som en del av fritidshemmets verksamhet, vilket skapar en problematik i hur ledarskapet ser ut. Dessutom identifierade flera rektorer utvecklingsområden i sitt ledarskap och önskar sig både tid och resurser för att fördjupa sina ledarskapsförmågor.

Rektorns kunskap om undervisning på fritidshemmet

I Ifous-programmet fick rektorerna möjlighet att beskriva sin förståelse av hur undervisning ser ut i fritidshemmets verksamhet. Vad anses då undervisning i fritidshemmet bestå av? Här är det viktigt att komma ihåg att i det ramverk som Leithwood med flera beskriver är de olika ledarskapsdomänerna integrerade och tätt kopplade till varandra (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). I diskussionen kring undervisningsbegreppet handlar därför ledarskapsdomänen *förbättra undervisningen* inte enbart om rektorns kunskap om undervisning och dess inverkan, utan också till stor del huruvida rektorn kan skapa en vision och *sätta riktningen* för verksamheten. Utan förståelse för undervisningsbegreppet blir arbetet med att *utveckla organisationen för att stödja önskvärda praktiker* både otydligt och svårrott.

När rektorerna reflekterade över hur, var och om vad fritidspersonalen undervisar, så blev det som sagt uppenbart att själva begreppet undervisning tolkades på olika sätt av rektorerna. Över lag reflekterar deras svar både en vag och en vid förståelse av vad som anses vara undervisning. Det fanns med andra ord ingen samstämmighet om vad undervisning på fritidshem innebär. Undervisning blev de aktiviteter som rektorn hade observerat i fritidshemmet och skolan, inte en definition som kretsade kring intentionalitet eller inbäddad undervisning som Ackesjö och Haglund (2021) beskriver. Rektorernas beskrivningar inkluderade både planerade aktiviteter, värdegrundsrelaterad undervisning och situationsstyrd undervisning. Ett synsätt var att betrakta allt som görs på fritidshemmet som undervisning. Här tolkas läroplanens uppmaning att begreppet undervisning tolkas på ett brett sätt där man ser omsorg, utveckling och lärande (Lgr22, 2022) som en enhet

och som en vidgad definition där man kan se alla aktiviteter som undervisning:

Det sker undervisning under hela fritidsvistelsen, tänker jag.

Kopplat till detta synsätt är en tolkning där lärande ses som undervisning. Om eleverna lär sig något så behövs ingen planerad undervisning utan det är det spontana lärandet som tolkas som ett tecken på att undervisning sker. Det är lärandet som representerar resultatet av undervisningen, och därför kan undervisning anses vara styrd av både läraren och eleverna. I den här definitionen intar den situationsstyrda undervisningen en betydande roll, där en bred definition av undervisning innehåller tanken att undervisning kan ses både i spontana vardagsrutiner och i aktiviteter som fritidslärarna planerat. Huvudmålet här blir då elevens lärande, och om lärandet kan ske med eller utan lärare blir det problematiskt att identifiera vad undervisning betyder. En annan förklaring av undervisning var att det var något som endast händer under skoltid, inte under fritidstid. Begreppet undervisning var här förbundet med den obligatoriska skolan och ansågs enbart som ett skolbegrepp, vilket betyder att undervisning endast sker då fritidslärarna arbetar i skolans miljö och att undervisningen är planerad av lärarna i skolan:

I vissa klasser undervisar fritidshemspersonal på skoltid i matematik, till exempel i mindre grupper genom utomhuspedagogik med praktiskt och laborativt arbete.

Men det fanns även en syn på att undervisning kunde ske på fritidshemmet, då det gällde planerade aktiviteter. Här beskrev rektorerna en viss intentionalitet, då undervisning betraktades som något som var både lärarstyrt och planerat. Det fanns i alla de olika förståelserna av undervisning en otydlighet i vad som ansågs vara en aktivitet och vad som ansågs vara en målstyrd undervisning, då de grundtankarna verkade flyta in i varandra. En liknande frågeställning syntes gällande vilka kriterier som utmärkte undervisning: var det aktiviteten, att arbeta med ett tema eller att utgå från målen i läroplanen? Majoriteten av de beskrivningar som rektorerna gav av fritidsverksamheten var i själva verket en beskrivning av olika aktiviteter. Men det fanns även en medvetenhet om att planeringen borde vara grundad i läroplanens samtliga intentioner och inte enbart i barns behov och intressen. Rektorerna beskrev att det de ser på sina fritidshem är att de aktiviteter som utförs inte alltid utgår från nedskrivna mål och syften, då många fritidshemslärare fortfarande är kvar i tanken att planera utifrån aktiviteter som eleverna tycker om och inte utifrån förmågor som de ska utveckla.

Därmed blir det ofta svårt att genomföra utvärderingar och uppföljningar, vilket kan bero på att man inte ännu lyckats utveckla effektiva uppföljningsverktyg (se även kapitel 8 och 9 i den här antologin). En ytterligare komplikation är att en stor del av det som beskrivs som undervisning och som fritidshemslärarna ser som värdefullt att undervisa barnen ifritidshemmet om, är de kunskaper, färdigheter och värdegrundsmål som beskrivs i kapitel 1 och 2 i läroplanen (Lgr22, 2022). Dessa mål kan vara betydligt svårare att utvärdera än de mål som beskrivs i kapitel 5 (skolans kursplaner).

Fritidshemspersonalen lär barnen leka med andra barn och följa regler.

Mycket av den undervisning som genomförs handlar om sociala spelregler och hur vi ska vara mot varandra.

Rektorerna beskrev även en tydlig maktfördelning i samarbetet mellan skolan och fritidshemmet där klasslärarna var de som planerade undervisning och fritidshemslärarna deltog antingen som "underordnade" i skolans arbete eller agerade som resurser för elever som behövde stöd i skolans undervisning. Medan det fanns ett fåtal beskrivningar av ett övergripande samarbete kring undervisningen där samplanering mellan lärarna i skolan och fritidshemmet tog form, så var det mer vanligt med beskrivningar där grundskollärarna styrde och satte agendan för samarbetet.

Rektorernas reflektioner visar att det behövs ett förtydligande av undervisningsbegreppet i fritidshemmet om rektorn ska ges möjlighet att leda. En minoritet av rektorernas svar indikerar en djupare förståelse av vad undervisning kan innebära inom fritidshemmets ramar. Det framkommer också tydligt att rektorerna både var medvetna om, och önskade kunna utveckla, sin förståelse av undervisningsbegreppet ytterligare. Denna medvetenhet och vilja att fördjupa sin förståelse och utveckla sitt ledarskap är ett positivt tecken för rektorsyrket. Då deras beskrivning av undervisning i fritidshemmet är både bred och vag blir det nästan omöjligt för dem att agera som pedagogiska ledare i fritidshemmet. Utan en fördjupad förståelse av det pedagogiska uppdraget blir rektorns roll att stötta verksamheten nästan omöjlig (Leo, 2015; Spillane & Seashore Louis, 2009).

Rektors utmaningar och utvecklingsområden

Rektorerna gjorde mer än att beskriva undervisningen, de reflekterade över sin ledarskapsroll också. Som nämnts så identifierades att de behövde

bygga upp sin kunskap kring undervisningsbegreppet för att kunna utveckla sin praktikkunskap i att *förbättra undervisningen*. Beskrivningen kan kopplas till ledarskapsdomänen *utveckla organisationen för att stödja önskvärda praktiker* som ett område där de upplevde stora utmaningar och där de önskade mer tid och resurser för att kunna utveckla sitt pedagogiska ledarskap. De uttryckte särskilt intresse av att förbättra sin ledarskapsförmåga för att strukturera verksamheten så att den leder till ett kollegialt lärande, fördelat ledarskap samt till en bättre organisation för samarbete mellan skola och fritidshem. En tydlig insikt var hur viktigt det var för dem att vara mer fysiskt närvarande i fritidshemmets planering och undervisning. Det handlade dels om att kunna utföra det systematiska kvalitetsarbetet (SKA), vilket innebär en fortlöpande utvärdering av kvaliteten på verksamheten, dels om att vara på plats och vara engagerad i de frågor som gäller elevernas lärande och utveckling. Genom att aktivt medverka i samarbetet med skolan och fritidshemmet engagerar de sig i fritidshemmets pedagogiska uppdrag. Medan de är vana vid vad som förväntas i skolans SKA-arbete, blir motsvarande arbete riktat till undervisningsuppdraget svårt att genomföra utan ökade kunskaper om fritidshemmets pedagogiska uppdrag.

Svårigheten att bygga en samarbetskultur både mellan skolan och fritidshemmet och mellan de olika fritidsavdelningarna markerar även problemet med bristen på utbildad personal; i skolan men särskilt i fritidshemmet (Haglund, 2018). Det blir särskilt problematiskt att bygga en samarbetskultur i en verksamhet som präglas av täta lärarbyten och utbildad personal. För att få ett effektivt fördelat ledarskap behöver rektorn först skapa en tillitskultur och ömsesidig respekt. Det finns ett uttryck som säger att tillit är som syret i luften vi andas; vi märker den inte förrän den saknas. Frågan blir då hur man kan skapa en kultur som bygger tillit? En inkluderande kultur kan ses som en viktig utgångspunkt i arbetet med att involvera och engagera eleverna i fritidshemmet, för att på så vis ge dem en aktiv roll i att skapa och forma undervisningen. Tillit är också en väsentlig del i skapandet av den samarbetskultur som behövs mellan skolan och fritidshemmet, men även mellan de olika fritidshemsavdelningarna. Samarbetet är nödvändigt för att kunna möta skolan och fritidshemmets uppdrag att komplettera varandra. Det är endast när de gamla uppfattningarna, där fritidspersonalen ses som underordnad skolpersonalen, försvinner som ett äkta samspel kan ta plats. För att bygga en samarbetskultur mellan fritidshemmet och skolan krävs att rektorn ser till att det finns tid till planering för det samarbetet. Det upplevs vara svårt att skapa utrymme för denna planering, men om fritidshemmet ska utföra sitt uppdrag att komplettera skolan så behövs en struktur som möjliggör

dialog och samplanering. En sådan planering måste då till utöver den planering som fritidshemslärarna behöver för undervisningen på fritidshemmet. På grund av att fritidslärarna ofta schemaplaneras under skoltiden blir det svårt för dem att hitta tider för planering. Att skapa en struktur som stöder samarbetet och planeringen med skolans lärare och samtidigt säkerställa fritidshemsverksamhetens planering är en utmaning för rektorn (Leithwood m.fl., 2020).

Rektorns stora utmaning blir då att skapa förutsättningar för ett jämlikt samarbete (Leithwood & Riel, 2003). Det är mycket som förväntas av en effektiv skolledare och därför är det viktigt att komma ihåg att det behövs både tid och resurser för att ge rektorn förutsättningar till detta samarbete.

KONKLUSION

Rektorns utmaningar är inte nya, de har dokumenterats i flera av Skolinspektionens utredningar, men de är fortfarande relevanta för det pedagogiska ledarskapet i fritidshemmet. Skolinspektionens huvudsakliga budskap från 2010 är lika väsentliga i dag som de gjorde innan fritidshemmet fick en egen del i läroplanen:

- Skolinspektionens bedömning är att rektor behöver ha en allmändidaktisk och pedagogisk kunskap för att kunna skapa legitimitet i den professionella lärargruppen.
- Rektor måste, för att kunna vara pedagogisk ledare, tala med sina lärare om vad som händer i undervisningen.
- Av en pedagogisk ledare krävs att rektor kontinuerligt skaffar sig kunskap om den undervisning som bedrivs i skolan, för att kunna föra pedagogiska samtal och vidta förbättringsåtgärder där det finns problem. (Skolinspektionen, 2010)

Det står klart att för att kunna leda personalens kompetensutveckling i fritidshemmet, behöver rektorerna först få en möjlighet att utveckla sina personliga, professionella och pedagogiska kunskaper. Det som framgick av rektorernas reflektioner är att de inte enbart behöver stöd att utveckla sina kunskaper om fritidshemmets pedagogiska uppdrag, utan även tid och resurser att bygga sin kompetens i hur man kan organisera fritidshemmet för att utveckla undervisningen. Rektorsutbildningen inkluderar för närvarande inget specifikt fokus på fritidshemmet. Ett första steg för att förbättra och utveckla rektors kunskaper om fritidshemmets pedagogiska uppdrag är att inkludera styrning och ledning av fritidshemmet i rektorsutbildningen.

Precis som i allt reformarbete behöver rektorerna tolka och implementera de statliga styrdokument

på kommunnivå. Utmaningen är att hitta rätt balans mellan de lokala behoven och de nationella kraven (Leo, 2015). Samtidigt synliggörs komplexiteten i att leda fritidshemmet. Svaren från rektorerna belyser vikten av att ha en djup förståelse, både för fritidshemmets undervisning, planering och utvärdering, för att kunna leda den.

REFERENSER

Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande*, 15(1). 69–87.

Blossing, U. (2009). *Kompetens för samspelade skolor*. Studentlitteratur.

Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>

Haglund, B. (2018). "Men dom flesta har en liknande situation" Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 2(36), 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337–347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan. Forskning om att leda för elevernas måluppfyllelse*. Natur & Kultur.

Leithwood, K. & Riel, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Student Success, Temple University

- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077
- Leo, U. (2010). *Rektorer bör och rektorer gör: en rättsociologisk studie om att identifiera, analysera och förstå professionella normer*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461–476.
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 13–26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2016*. (2016). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- OECD. (2015). *Improving schools in Sweden. An OECD perspective*. OECD publishing.
- Ontario College of Teachers (u.å.). *Principal's qualifications*. <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/ppp>
- Rapp, S. (2021). *Att leda elever kunnansutveckling. Styrkedjan och det pedagogiska ledarskapet*. Gleerups.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final report of Research Findings*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf>
- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65aa64/1553965257430/pdf3095.pdf>
- Skolverket. (2020). *Så blir skollärdskapet framgångsrikt*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/sa-blir-skollärdskapet-framgangsrikt>
- SOU 2020:34. (2020). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202034/>
- Spillane, J. P., & Seashore Louis, K. (2009). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. In P. M. Godring (Red.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (s. 88–104). University of Chicago Press.
- Timperley, H.S., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Ministry of Education, New Zealand.

8. VERKTYG FÖR UTVECKLING AV FRITIDSHEMMETS INNEHÅLL

Björn Haglund

INLEDNING

Fritidshemmets förutsättningar har förändrats på många sätt sedan det moderna fritidshemmet skapades för ungefär 60 år sedan. Tanken med det här kapitlet är inte att i detalj beskriva dessa förändringar utan att inledningsvis mer översiktligt beskriva några av dem. Därefter följer kapitlets huvudsakliga målsättning, att beskriva och diskutera några exempel på verktyg som kan användas för att utveckla fritidshemmets innehåll och elevernas utveckling. Verktygens användning kan ses som möjligheter att komplettera gällande styrdokument i samklang med samhällets och fritidshemmets förändringar. På så vis tydliggörs även några av intentionerna med det genomförda Ifous-programmet; att bidra både med forskning om fritidshemmet och att bidra till att det pågående arbetet i fritidshem utvecklas. Kapitlet avslutas med en diskussion som berör styrdokumentens betydelse för fritidshemmets innehåll genom att beskriva olika scenarion och hur dessa scenarion även påverkar utformningen av de verktyg som används.

FÖRÄNDRINGAR AV STYRDOKUMENTENS INNEHÅLL OCH FRITIDSHEMMETS UPPDRAG

Fritidshemmets traditioner bygger på en socialpedagogisk tradition där målet är att barnet ”ska socialiseras in i samhället genom offentliga utbildningsinstitutioner” (Gustafsson Nyckel, 2020, s. 52). När fritidspedagogutbildningen skapas under 1960-talet var målsättningen för fritidshemmets arbete och innehåll skrivna på ett allmänt vis. I jämförelse med de officiella målen för skola och förskola var de inte lika tydligt formulerade (Johansson, 1984) vilket, åtminstone delvis, kan bero på att fritidspedagogutbildningen inte förväntades vara baserad på faktainläring och ämnesspecialisering (SOU 1975:67). Fritidshemmets uppdrag var att fungera som ett komplement till barnens hem och i samarbete med barnens föräldrar bidra till att fostra barnen. Fritidshemmet skulle även tillse att tiden på fritidshemmet, barnens fritid, hade ett pedagogiskt

innehåll. Detta innebar att barnen dels skulle ges möjlighet till avkoppling, dels ges rekreation i form av lek, idrott och naturupplevelser. Att styrdokumentet var mer allmänt formulerade kan också ha bidragit till att, som Johansson (1984) beskriver det, fritidshemspersonalen hade svårt att sätta ord på sina kunskaper. Arbetets innehåll syftade, enligt de fritidspedagoger Johansson studerade, till att bidra med omsorg och att barnen skulle känna sig trygga. Innehållet riktade sig även till socialt lärande vilket innebar att lära sig att umgås i grupp, samarbeta, bli självständiga och ta ansvar för sina handlingar. Det går på så sätt att betrakta fritidshemmets verksamhet, åtminstone fram till millennieskiftet, som ledd av en mer ”osynlig” pedagogik. Denna pedagogik betonade mer generella vardagskunskaper och praktiska aktiviteter i jämförelse med skolans mer synliga och teoretiskt inriktade kunskaper (Johansson, 1984; Hansen, 1999). Eftersom styrdokumentet inte tydligt beskrev hur arbetet skulle utföras eller i detalj föreskrev hur verksamhetens innehåll skulle bedrivas, kunde fritidspedagogerna i stor utsträckning själva bestämma hur de ville genomföra och dokumentera arbetet.

Pedagogiskt program för fritidshem (Socialstyrelsen, 1988) innebar en något tydligare styrning av fritidshemmets verksamhet. Det pedagogiska programmet baserades på fritidshemmets socialpedagogiska traditioner och beskrev fritidshemmets uppgift som att i samarbete med barnens föräldrar medverka till en god och utvecklande uppväxtmiljö och ge barnen en trygg omsorg under den skolfria delen av dagen. Barnen skulle ges stort utrymme för lek och egna initiativ samtidigt som verksamhetens innehåll också skulle väljas så ”att barnens kompetens vidgas på områden som bedöms vara viktiga för dem” (a.a., s. 31). På så vis beskrev innehållet

[...] vad barnen behöver få del av under sin fritid. De ger stort utrymme för de vuxnas engagemang och förutsätter att personalen har kompetens och förmåga att själva svara för den konkreta verksamhetens utformning. (Socialstyrelsen, 1988, s. 18)

Det pedagogiska programmet var i första hand ett vägledande, inte ett föreskrivande, dokument. Programmet beskrev inte heller hur fritidshemmets arbete skulle eller borde utvärderas och dokumenteras och var inte lika styrande som en lag eller en läroplan. Den första läroplan som omfattade fritidshemmet skapades 1998 som ett tillägg i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet från 1994 (Lp094, 1998). Att fritidshemmet kom att ingå i en läroplan innebar samtidigt att ansvaret för fritidshemmet övergick från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet. Det är dock i och med den nya skollagen 2010 och den revidering av 2011 års läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet som görs 2016 (Lgr11, 2016) som de tydligaste förändringarna av fritidshemmets uppdrag implementeras.

Fritidshemmets status ändras på flera sätt även 2010 då skollagen revideras. I skollagen (SFS 2010:800) gestaltas fritidshemmet på ett annorlunda sätt gentemot tidigare i och med att fritidshemmet nu benämns som ett komplement till skolan inte till barnens föräldrar. Fritidshemmet beskrivs nu som en plats för utbildning och lärande (jfr Haglund, 2016) och ska alltså även stimulera utveckling och lärande (utbildningspedagogik), förutom att erbjuda rekreation och en meningsfull fritid (socialpedagogik). I anslutning till förändringarna av skollagen startas också en ny lärarutbildning 2011. Lärare med inriktning mot fritidshem blir en specifik del i lärarutbildningen där de blivande fritidshemslärarna förväntas utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Det innebär att de i sitt framtida arbete förväntas bidra med såväl utbildning och lärande som att erbjuda rekreation och en meningsfull fritid på fritidshemmet.

Ökad styrning och samhälleliga förändringar

När läroplanen Lgr11 revideras 2016 tillkommer bland annat ett kapitel riktat speciellt till fritidshemmet. I detta kapitel beskrivs att fritidshemmets undervisning ska ge eleverna möjlighet att utveckla olika beskrivna förmågor samt att undervisningen bland annat ska behandla ett beskrivet centralt innehåll. Läroplanskapitlet är, precis som det pedagogiska programmet var, inte metodiskt detaljstyrt. På så vis kan även läroplanskapitlet betraktas som en beskrivning av grundläggande principer för verksamheten, men då det är fråga om en läroplan är innehållet mer föreskrivande och styrande än det pedagogiska programmet.

Att läroplanskapitlet som riktar sig till fritidshem inte är metodiskt detaljstyrt är dock inte märkligt då läroplanen i övrigt inte heller är det. Samtidigt blottar sig olika problem som kanske inte uppen-

barade sig då det pedagogiska programmet utgavs. När det pedagogiska programmet skapas har många som arbetar på fritidshem en fritidspedagogisk utbildning och det pedagogiska programmet är även skrivet i linje med fritidshemmets socialpedagogiska tradition. När fritidshemmet skrivs in i skolans läroplan görs det, åtminstone delvis, inom ramen för en annan tradition – skolans tradition. Detta innebär att fritidspedagoger, lärare i fritidshem och övrig fritidshemspersonal i dag förväntas verka inom en verksamhet där traditionen delvis förändrats, vilket kan beskrivas som att fritidshemmet har dragits från en socialpedagogisk tradition till att alltmer också omfattas av en utbildningspedagogisk tradition (Haglund, 2016; Lager, 2018; 2019, Rohlin, 2001).

Denna förändring benämns i vissa sammanhang som en "skolifiering" (Bradbury, 2019; Gunnarsdottir, 2014). Båda dessa författare riktar sin forskning till förskolan men deras beskrivning av vad skolifiering innebär är relevant även i förhållande till fritidshemmet. Skolifiering beskriver Bradbury som att "settings for pre-school children are adopting practices traditionally associated with primary schools" (Bradbury, 2019, s. 10). Även Gunnarsdottir utgår från att förskolan riskerar att skolifieras eftersom fri lek och lärande genom lek inte längre ses som en lämplig väg att inhämta kunskaper när betydelsen av att preparera barn inför skolstarten betonas. Fritidshemmets ovan beskrivna förskjutning från ett socialpedagogiskt till ett skolpedagogiskt sammanhang kan ses som ett annat exempel på skolifiering. Däremot innebär denna förskjutning inte nödvändigtvis att den fritidshemspedagogiska praktiken förändras i grunden och kopierar skolans traditionella innehåll och metoder. Exempelvis skriver Lager (2018) att även om undervisning som begrepp (utbildningspedagogik) förs in i fritidshemmet finns förutsättningar för att barns perspektiv och intressen samt socialpedagogiska utgångspunkter bildar stommen i en sådan undervisning (Dahl, 2021).

Fritidshemmets styrdokument har således förändrats och därmed även fritidshemmets uppdrag. Detta har dock inte skett isolerat utan är en följd av samhälleliga förändringar. En del av denna förändring handlar om att olika institutioner och branscher i högre grad än tidigare förväntas att utvärdera och göras ansvariga för sina resultat. Denna förändring kopplas ofta till en ökad marknadsorientering (Apple, 2005) och brukar benämnas som New Public Management (NPM) Andersson, 2013; Hall m.fl., 2015). NPM beskrivs som en statlig styrningsteknologi (Miller & Rose, 2008; Roberts-Holmes, 2019) som kommit att beröra många olika samhällssektorer (Asp-Onsjö, 2011). För svenska skolor har detta, precis som för skolor i andra länder, bland annat medfört en ökad kontroll med betoning av elevernas betyg, mål de förväntas uppnå, jämförelser mellan skolor samt att skolorna görs ansvariga för att målen

uppnås (Törnsén, 2009; Roberts-Holmes, 2019). Ett sätt att utöva kontroll över verksamheten och säkerställa att den håller god kvalitet är att utvärdera och dokumentera verksamheten. Detta genomförs som en del av vad som brukar beskrivas som ett systematiskt kvalitetsarbete (jfr Hjalmarsson, 2018; Lager, Sheridan & Gustafsson, 2016). Dokumentationen blir på så vis ett hjälpmedel, både för individen (läraren) och för skolan för att dels kontrollera att uppdraget utförs på ett korrekt vis, dels för att ”ha ryggen fri”, enligt Asp-Onsjö (2011). Med det sistnämnda menar hon att ”den nutida dokumentationskulturen riskerar att sänka det kreativa klimatet i skolan och binda lärarna vid att utföra omfattande kontroll och övervakningsfunktioner i skolans vardag som står i motsättning till lärandets själva natur” (a.a., s. 44). Dokumentation kan med andra ord både ses som en förutsättning för att undervisningen är av god kvalitet, men även som ett sätt att hämma den kreativitet som kan utveckla undervisning. Denna dokumentationskultur har förts in i skolan och även i förskolan, medan fritidshemmet ännu inte har involverats i samma omfattning.

Sammanfattningsvis har styrningen av fritidshemmet ökat av flera olika anledningar. Den ökade styrningen beror dels på att fritidshemmet nu inte bara omfattas av en läroplan utan sedan 2016 även ges ett eget kapitel i läroplanen. Den ökade styrningen av fritidshemmet beror på samhällsliga förändringar, där samhället anammat en styrningsteknologi som innefattar ökad kontroll både av elever och personal och där personal görs ansvariga för att verksamheten håller god kvalitet. Ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet anses, utifrån detta perspektiv, vara att redovisa verksamheten med hjälp av olika former av dokumentation där de utvärderingar som görs syftar till att skapa underlag för verksamhetsutveckling och förbättrade arbetsprocesser (jfr Elfström, 2013). Följaktligen blir utformningen och användningen av de verktyg som används för att utvärdera verksamheten betydelsefulla.

TVÅ EXEMPEL PÅ VERKTYG SOM KAN BIDRA TILL VERKSAMHETENS UTVECKLING

Den beskrivna dokumentationskulturen har även nått fritidshemmet – men vad ska utvärderas och dokumenteras på fritidshemmet som inte har samma kunskapsmål eller uppdrag som skolans undervisning? Likaså kan vi fråga oss vilka verktyg som kan/bör användas för att utveckla arbetet på fritidshem-

met och det innehåll som eleverna möter. Lärarutbildningen bidrar till att studenterna möter olika material och verktyg som kan användas för att utveckla och dokumentera fritidshemmets arbete. Dessutom finns olika former av stöd- och inspirationsmaterial för personal som arbetar på fritidshem. Exempelvis finns sådant material på Skolverkets hemsida med bland annat poddar, filmer, diskussionsfrågor och webbkurser för att utveckla fritidshemmets kvalitet (jfr Skolverket u.å.). Utöver ovanstående exempel finns olika former av pedagogiska planeringar och matriser att ta del av via andra webbsidor, fristående från Skolverket, där exempelvis olika fritidshem kan skicka in och beskriva hur de genomför olika typer av planeringar, syftet med innehållet och hur detta kan kopplas till läroplanen, samt hur innehållet följs upp och utvärderas. Dessa planeringar är exempel på hur en ”FRIPP” (Fritidshemmets pedagogiska planering) kan utformas. De pedagogiska planeringar som beskrivs på dessa webbsidor skiljer sig åt i olika avseenden, men har till syfte att vara stöd i arbetet på fritidshemmet. På så vis skapas vad som skulle kunna beskrivas som en ”kunskapsbank” eller källa till inspiration för fritidshemspersonal då de ska utforma (planera, initiera samt genomföra), utvärdera och dokumentera arbetet vilket alltså inte detaljstyrs i läroplanen.

De verktyg som nu kommer att beskrivas och diskuteras är två verktyg som antingen utarbetats inom ramen för Ifous-programmet eller som uppmärksammas i samband med att programmet genomförts och som båda, på olika sätt, avser att stödja personalen och utveckla fritidshemmets innehåll.

Värderingsverktyg riktat till fritidshemmets centrala innehåll

Det första exemplet på ett hjälpmedel som kan användas för att utveckla arbetet på fritidshemmet är ett värderingsverktyg. Värderingsverktyget utarbetades av Ackesjö och Haglund inom Ifous-programmet 2020 (se bilaga 1) och är utformat för att fungera som ett stöd för fritidshemmets lärare att uppmärksamma, reflektera och värdera i vilken mån och på vilket sätt innehållet i fritidshemmets undervisning är förankrat i läroplanen och det centrala innehåll som riktar sig specifikt till fritidshemmet.⁴ Det centrala innehållet delas upp under fyra rubriker: Språk och kommunikation, Skapande och estetiska uttrycksformer, Natur och samhälle samt Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse. Nedanstående tabell begränsar sig till att omfatta värderingsverktyget i förhållande

4 Inspirerat av Emma Ivarsson, lärare i fritidshem.

Tabell 4: Värderingsverktyget med fokus på Skapande och estetiska uttryck (Ackesjö & Haglund, se bilaga 1).

I fritidshemmet erbjuds få möjligheter till skapande genom olika estetiska uttrycksformer, t.ex. lek, bild, musik, dans, drama och digitala plattformar.	I fritidshemmet erbjuds goda möjligheter till skapande genom olika estetiska uttrycksformer, t.ex. lek, bild, musik, dans, drama och digitala plattformar.	I fritidshemmet erbjuds mycket goda möjligheter till skapande genom olika estetiska uttrycksformer, t.ex. lek, bild, musik, dans, drama och digitala plattformar.
Det erbjuds sällan variation i material och tekniker för att skapa och uttrycka sig med.	Det erbjuds ibland variation i material och tekniker för att skapa och uttrycka sig med.	Det erbjuds ofta variation i material och tekniker för att skapa och uttrycka sig med.
Valet av skapandeaktivitet utgår sällan från elevernas behov, önskemål och intressen.	Valet av skapandeaktivitet utgår ibland från elevernas behov, önskemål och intressen.	Valet av skapandeaktivitet utgår ofta från elevernas behov, önskemål och intressen.
Det förs sällan samtal kring olika estetiska uttryck och tolkningar av dessa.	Det förs ibland samtal kring olika estetiska uttryck och tolkningar av dessa.	Det förs ofta samtal kring olika estetiska uttryck och tolkningar av dessa.

till *Skapande och estetiska uttryck*. Det fullständiga värderingsverktyget (se bilaga 1) tar upp det centrala innehållets samtliga rubriker.

Värderingsverktyget är utformat på så sätt att personalen tillsammans ska diskutera fritidshemmets innehåll och ta ställning till i vilken omfattning fritidshemmet exempelvis erbjuder eleverna möjligheter till skapande genom olika estetiska uttrycksformer. Utifrån diskussionerna kan lärarna avgöra om omfattningen på arbetet med skapande och estetiska uttryck bör förändras och/eller om innehållet i detta arbete bör förändras i förhållande till det centrala innehållet. Värderingsverktyget blir på så vis ett möjligt hjälpmedel för lärarna att få en överblick av det egna arbetet, vilket innehåll som erbjuds samt i vilken omfattning, och kan utifrån denna överblick även bidra till att planera den framtida verksamheten.

De deltagande lärarna i Ifous-programmet gavs bland annat i uppgift att använda sig av verktyget för att reflektera över och utveckla arbetet på sina fritidshem. I efterhand fick de också ange om de upplevde att värderingsverktyget gav dem stöd i arbetet. Nedan följer ett axplock av knappt 40 olika kommentarer som lämnades in.

Matrisen i sig var bra för verksamheten. Det var väl strukturerat och underlättade för planering. Bra diskussionsunderlag. Man bestämmer i arbetslaget var man vill ligga i matrisen, kan man ligga högt i alla, ska man ligga högt i alla?

Värderingsverktyget är ett bra komplement till det vi redan gör och när vi skriver pedagogiska planeringar, som en tydlig checklista.

Vi upplever att värderingsverktyget är ett viktigt instrument. Det skapar en tydlig struktur för hela processen, från planering till utvärdering. För att verktyget ska synliggöra så mycket som möjligt bör det användas kontinuerligt och rutinmässigt. Det är lätt att kollegor kan uppleva det som en skattning av deras förmågor eller hur bra/dålig verksamheten är. I stället bör vi lyfta verktygets framtidsytande funktion.

Vi hade stor nytta utav matrisen som vi fick på seminarium 2. Men vi fortsätter också att använda lilla BRUK som förut har varit ett kommundemensamt verktyg.

Så gott som samtliga inlämnade svar visade att värderingsverktyget, som i några av svaren också benämndes som "matrisen", upplevdes som ett bra stöd för att utveckla innehållet i fritidshemmets undervisning. Ovanstående kommentarer ger även upphov till olika reflektioner. Värderingsverktyget sågs som ett bra underlag för gemensamma diskussioner som på så sätt kan tydliggöra arbetet på fritidshemmet. Diskussionerna innebar också möjligheter att reflektera över om det var nödvändigt eller möjligt att alla delar i det centrala innehållet skulle betonas lika mycket. Reflektionerna utvecklas inte vidare här, men det går att tolka svaret som att det dels kan vara rent tidsmässigt svårt att alltid betona alla delar i det centrala innehållet lika mycket. Dessutom är det ju också så att personalen ska utgå från elevernas behov och önskemål i sitt arbete varför betoningen av innehållet mycket väl kan se ut på olika sätt på olika fritidshem.

Det tycks även som att en del fritidshem redan använde sig av olika verktyg när värderingsverktyget introducerades. Det förefaller som om dessa verktyg dels skapats på egen hand, dels kommundemensamma verktyg som användes av samtliga fritidshem i kommunen. På så vis framträder en praktik som beskriver fritidshemspersonalens egna upplevda behov av stöd och struktur i kombination med samhällets ökade betoning av utvärdering och kontroll av verksamheters kvalitet. Slutligen går det också att utläsa i citaten ovan att det ses som viktigt att verktyget bör användas kontinuerligt för att det ska gynna verksamheten och att det bör ges en ”framåtsyftande funktion”. Verktyget uppfattas handla om att verksamheten ska utvecklas snarare än att det ges en funktion som bedömer om verksamheten är bra eller dålig eller om individuella lärare gör ett bra eller dåligt arbete. Denna uppfattning stämmer också väl med de intentioner som fanns när verktyget skapades.

Matris riktad till elevers förmågor

Det andra exemplet på ett verktyg som kan användas för att utveckla arbetet och innehållet på fritidshem är en matris utvecklad på en skola där skolans fritidshemspersonal upplevde ett behov av att förtydliga arbetet på fritidshemmet och fritidshemmets uppdrag. Utifrån fritidshemspersonalens beskrivningar av matrisens bakgrund och utveckling hade tidigare ganska få av medarbetarna på skolans fritidshemsavdelningar en utbildning riktad till fritidshem. Innan matrisen skapades genomfördes olika aktiviteter mest för aktivitetens egen skull, inte på grund av ett mer uttalat innehållsligt syfte. Fritidshemmets verksamhet upplevdes främst vara baserad på omsorg medan undervisning som begrepp ofta var frånvarande. På skolans fritidshem skapades därför en utvecklingsgrupp som diskute-

rade möjligheten att skapa ett verktyg som stöd för personalens arbete och som dessutom kunde skapa en gemensam grund för personalen på skolans olika fritidshem. På så vis förväntades också kvaliteten i arbetet öka på samtliga fritidshemsavdelningar.

Matrisen är kopplad till de sju förmågor som fritidshemmets undervisning ska ge eleverna möjlighet att utveckla enligt nu gällande läroplan. De sju förmågorna som anges i läroplanen är att

- pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling,
- ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila,
- skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt,
- kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften,
- skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer,
- utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, samt
- röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vad som kan påverka hälsa och välbefinnande. (Lgr22, 2022, s. 26)

Matrisen i sig avser att beskriva hur väl enskilda elevers kompetenser motsvarar de olika förmågorna i läroplanen. I matrisen bryts sedan varje förmåga ned i vad som kan beskrivas som tre eller fyra delförmågor, som på olika sätt kan sägas ingå i respektive förmåga. Tabell 5 nedan visar den del av matrisen som riktar sig till förmågan *Skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer*.

Längst till vänster i matrisen skrivs elevens namn och cellerna under varje delförmåga ges en specifik färg; rött, gult eller grönt där färgen beskriver om, och i så fall på vilket sätt, eleven kan sägas uppnå målet. Färgas cellen röd betyder det att eleven inte

Tabell 5: Matris som beskriver elevers förmåga att skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer.

Skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer				
	Förstår en instruktion	Kan hämta rätt material	Försöker själv och slutför uppgifter	Vågar använda fantasin för kreativt skapande
Namn				
Elev				
A A				
B B				
C C				

har förmåga att uppnå målet. Färgas cellen gul innebär det att eleven uppnår målet med stöd. Färgen grön innebär att eleven uppnår målet på egen hand.

Matrisen används i syfte att stödja fritidshemmets planering utifrån läroplanen och ses även som ett stöd i utvärderingen av verksamheten. Användningen av matrisen har, enligt fritidshemspersonalen, underlättat arbetet med läroplansmålen. Gemensamma utvärderingar av och diskussioner om verktyget har ökat medvetenheten om verksamhetens innehåll och bidragit till att rikta uppmärksamheten mot olika områden. Användningen av matrisen har på så vis gjort arbetet tydligare för den utbildade personalen, men ses även som ett bra hjälpmedel för den personal som är utbildad för arbete i fritidshem.

Matrisen används även som ett hjälpmedel då personalen vill dela in eleverna i mindre grupper då den bidrar till att ge en överblick över *hela* gruppen eftersom matrisen synliggör alla elever. Samtidigt betonas att matrisens innehåll endast används för att utveckla verksamheten. Matrisens innehåll visas aldrig för eleverna och används inte heller som ett sätt att ge eleverna omdömen. Däremot ger matrisen underlag för att skapa aktiviteter och innehåll som riktar sig till att stödja eleverna i att utveckla de olika förmågor som anges i läroplanen.

En problematisering av de båda verktygen

De båda verktygen, värderingsverktyget och matrisen, försöker på olika sätt stödja arbetet i fritidshem och är båda förankrade i innehållet i läroplanen. Värderingsverktyget syftar till att stödja lärarnas arbete med läroplanens centrala innehåll och riktar sig till att lärarna ska utvärdera och diskutera fritidshemmets innehåll och synliggöra om och i så fall vilka olika typer av det centrala innehållet som behöver utvecklas. Däremot anges inte på vilket sätt de olika delarna ska utvecklas och därför blir riktningen i lärarnas diskussioner, exempelvis hur en betoning på någon del av det centrala innehållet ska genomföras, avgörande för hur fritidshemmets arbete utvecklas. Värderingsverktyget erbjuder också möjlighet till olika tolkningar, som kan skilja sig åt mellan olika personer. Vad innebär det exempelvis att fritidshemmet erbjuder ”få möjligheter” respektive ”goda möjligheter” eller ”mycket goda möjligheter” till skapande? Tolkningarna av vad som betraktas som goda möjligheter kan av olika orsaker variera och kan till exempel bero på att möjligheterna till skapande ses som bättre nu jämfört med tidigare. Samtidigt kan förutsättningarna för skapande vara mycket färre/sämre jämfört med övriga fritidshemsavdelningar på skolan. Den retoriska frågan, ”kan man ligga högt i alla, ska man ligga högt i alla” [områden riktade till det centrala innehållet], som en av de deltagande lärarna i Ifous-programmet hade skri-

vit beträffande värderingsverktygets innehåll är också befogad. Vad som kommer att prioriteras, hur och i vilken omfattning kan säkert variera mellan olika fritidshem och utvärderingen av verksamheten kan därför behöva problematiseras. Det bör också påpekas att värderingsverktyget i sig endast är en slags tabell med ett innehåll som uppmanar till analyser och diskussioner. En aspekt som är viktig och som också blir betydelsefull för fritidshemmets arbete är därför att dokumentera innehållet i de analyser och diskussioner som värderingsverktyget ger upphov till. Det är genom dokumentationen och analysen av de diskussionerna som fritidshemmets arbete och förändringarna av arbetet och fritidshemmets innehåll görs synligt.

Den ovan beskrivna matrisen riktas i sin tur till de förmågor som fritidshemmets verksamhet förväntas utveckla hos eleverna enligt läroplanen. Matrisen avser, precis som värderingsverktyget, att synliggöra verksamheten och lärarnas diskussioner och bedömningar av de förmågor som matrisen syftar till att utveckla är avgörande för hur fritidshemmets arbete utvecklas. Även i arbetet med matrisen kan det uppenbara sig olika tolkningar av hur personalen ska gå till väga för att stödja och utveckla eleverna. Likaså är det möjligt att lärarnas tolkningar av om eleverna uppnår de förmågor som beskrivs i matrisen varierar. I någon mening kan matrisens innehåll dock medföra problem på ett annat sätt än innehållet i värderingsverktyget. En anledning till det är att matrisen dels används för att bedöma *enskilda* elevers (o)förmågor och om eleverna uppnår olika mål, dels att den innehåller delförmågor som kan förstås och problematiseras på olika sätt. Jag ska här nedan begränsa mig till att endast kort diskutera användandet av delförmågor.

I matrisen är det via delförmågorna som elevernas förmågor bedöms – i det här fallet *Skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer*. Eftersom det är delförmågor som bedöms ska lärarna tolka, diskutera och komma överens om fler aspekter jämfört med värderingsverktyget. Här kan exempelvis aspekter som vilken instruktion det handlar om, hur den presenteras och när den presenteras avgöra om eleven ”förstår en instruktion” (eller inte). Utifrån fritidshemslärarnas beskrivningar av användningen av matrisen har olika tolkningar inte upplevts som ett problem, men matrisens användbarhet kommer till stor del att vara beroende av lärarnas omdöme och förmåga att exempelvis bedöma vad som är en rimlig kravnivå.

Det är även möjligt att problematisera delförmågornas innehåll. Motsvarar delförmågorna det som är att betrakta som huvudpunkten för förmågan eller finns det risk att delförmågorna även avser andra förmågor? Delförmågan *Vågar använda fantasin för kreativt skapande* kan mycket väl ingå i förmågan *Skapa och uttrycka sig genom olika estetiska*

Tabell 6: Olika scenarion för fritidshemmets uppdrag utifrån hur uppdraget tolkas.

Scenario	Uppdragets betoning	Uppdragets innehåll	Verktygens utformning
Radikal skolifiering	I fritidshemmet betonas ett snävt undervisningsuppdrag som baseras på utbildningspedagogiska utgångspunkter under skollika former.	Undervisning Skolämnen Läxläsning	Verktygen utformas för att utvärdera elevernas utveckling av skolämneskunskaper.
Fritidifiering	I fritidshemmet betonas ett snävt omsorgsuppdrag med en bas i socialpedagogiska utgångspunkter.	Trygghet Social kompetens Fritid	Verktygen utformas för att utvärdera barns trygghet, intressen och sociala kompetens.
Balansering	I fritidshemmet betonas en bred tolkning av uppdraget med både socialpedagogiska och utbildningspedagogiska utgångspunkter.	Undervisning Förmågor Social kompetens Fritid Lek Trygghet	Verktygen utformas för att utvärdera såväl planerad som oplanerad undervisning och omfattar både elevers förmågor, sociala kompetens, intressen och trygghet.
Tillsynisering	I fritidshemmet betonas ett snävt tillsynsuppdrag utan tydliga socialpedagogiska eller utbildningspedagogiska utgångspunkter.	Trygghet Förvaring	Verktygen utformas för att utvärdera barns närvaro i verksamheten.

uttrycksformer. Däremot går det exempelvis att diskutera hur väl delförmågan *Förstår en instruktion* riktar sig till en förmåga som betonar olika estetiska uttrycksformer. Handlar inte en sådan delförmåga om en mer generell delförmåga som även skulle kunna kopplas till andra förmågor, exempelvis förmågan *Kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften*?

Då olika former av verktyg utformas blir det alltså viktigt att det innehåll eller de förmågor som verktyget avser att utveckla är distinkta och inte "glider in i" varandra. Det finns annars en risk att de utvärderingar och analyser som görs inte omfattar just det som utvärderingarna och analyserna syftar till att beskriva. I exemplet med matrisen blir det därför även viktigt att diskutera vilka delförmågor som är viktiga(st) för att utveckla de förmågor som ingår i läroplanen. När det gäller delförmågor kopplade till elevernas skapande och uttryck genom olika estetiska uttrycksformer skulle det även vara möjligt att exempelvis analysera dessa i relation till elevers förmågor att använda olika material, tekniker eller uttryckssätt.

På samma sätt som värderingsverktyget är matrisen också en slags tabell som kan bilda underlag för utvärdering och efterföljande diskussioner. Därför blir innehållet i de diskussioner som uppstår i samband med utvärderingen av verksamheten och

matrisens innehåll viktiga att dokumentera då diskussionerna och det som bestäms utifrån dem synliggör de ställningstaganden som förändrar fritidshemmets arbete och inriktning.

ATT ANVÄNDA STÖDJANDE VERKTYG I FÖRHÅLLANDE TILL FRITIDSHEMMETS UPPDRAG

Att utvärdera fritidshemmets arbete har, som beskrivits, blivit viktigare jämfört med tidigare. Fritidshemspersonalens autonomi har förändrats från att i stor utsträckning själva bestämma hur eller om utvärdering och dokumentation ska genomföras, till att bli mer styrda i riktning mot att dokumentera sin verksamhet. Utvärdering av fritidshemmets innehåll har dock inte varit en betonad fråga under en längre tid och den dokumentation som bedrivs verkar ännu inte ha blivit standardiserad eller likriktad. På så vis går det att hävda att den rådande dokumentationskulturen, jämfört med exempelvis skola och förskola, ännu inte kommit att fokuseras i samma omfattning för fritidshemmets del. Betoningen av utvärderingar och ökande dokumentation kan betraktas som negativ, då detta kan bidra till minskad tid för det direkta arbetet med eleverna samt mindre yrkesautonomi för fritidshemspersonalen. Be-

toningen av utvärderingar och dokumentation kan däremot ses som positiv då detta kan bidra till att synliggöra och utveckla arbetet.

Som beskrivits tidigare är läroplanen ett mer styrande dokument än till exempel det pedagogiska program som tidigare användes. Samtidigt är alla styrdokument tolkningsbara, vilket innebär att även innehållet i den nuvarande läroplanen (Lgr22, 2022) kan tolkas på olika sätt. Olika tolkningar av fritidshemmets uppdrag ger konsekvenser för *hela* fritidshemmets arbete och innehåll (se även kap 7). Här blir de tolkningar som lokalpolitiker, skolledare, klassrumslärare, lärare i fritidshem, vårdnadshavare och eleverna själva gör viktiga för hur fritidshemmets arbete och innehåll utformas. Tabell 6 ovan fokuserar olika scenarion, det vill säga olika tolkningar av fritidshemmets uppdrag då skolan är slut för dagen och hur dessa tolkningar kan påverka fritidshemmets innehåll. I dessa scenarion diskuteras, i avgränsningssyfte, endast utformningen av de verktyg som används för utvärdering och utveckling av fritidshemmet.

Ovanstående tabell baseras på olika scenarion där varje scenario utgår från skilda tolkningar av de styrdokument som bestämmer fritidshemmets utformning och innehåll. Tolkningen av innehållet i styrdokumentet kan på så vis bli avgörande för fritidshemmets utformning och innehåll. De scenarion som beskrivs kallas här för: *radikal skolifiering, fritidifiering, balansering* samt *tillsynisering*.

Radikal skolifiering

Utifrån exempelvis Bradbury (2019) och Gunnarsdottir (2014) kan fritidshemmet sägas ha skolifierats då fritidshemmets praktik tagit intryck av skolpedagogiska utgångspunkter. Det tycks dock i allmänhet inte vara frågan om en *radikal* skolifiering som tabell 6 ovan beskriver. En radikal skolifiering innebär att läroplanen förespråkar ett *snävt undervisningsuppdrag* där fritidshemslärarna ska genomföra läsläsning och undervisning i skolämnen då skolan är slut för dagen. En radikal skolifiering, som den beskrivs här, innefattar egentligen ett innehåll och metoder som ligger nära den ordinarie klassrumsvärksamheten och kan ses som en förlängning av skoldagen med betoning av skolämneskunskaper. Om vi utgår från den nu gällande läroplanen (Lgr22, 2022) så saknas stöd för en radikal skolifiering av fritidshemmet. Lgr22 är tydlig med att undervisning ska ges en *vid* tolkning i fritidshemmet; omsorg, utveckling och lärande ska utgöra en helhet. Läroplanens nuvarande innehåll, det vill säga de formuleringar som anger syfte och mål för fritidshemmets uppdrag, måste därför förändras för att fritidshemmet ska kunna anses vara föremål för en radikal skolifiering. Efter en sådan förändring skulle verktygen

riktade till utvärdering och dokumentation av undervisningen på fritidshemmet förändras och riktas mot elevernas utveckling av skolämneskunskaper. Om dessa förändringar av fritidshemmets styrdokument och uppdrag skulle ske, så skulle den styrningsteknologi som NPM förespråkar (jfr Asp-Onsjö, 2011; Roberts-Holmes, 2019) användas inom ramen för fritidshemmet fullt ut. I förlängningen skulle det kunna medföra att fritidshemmets innehåll begränsar sig till en praktik som strävar efter att utvärdera lätt mätbara kunskaper och effektiva metoder för att utvärdera just detta (jfr Diaz-Diaz, Semeneć & Moss, 2019). En radikal skolifiering skulle, i någon mening, kunna sägas berika (eller kolonisera) elevers fritid med ett begränsat skolrelaterat innehåll. Elevernas egna intressen och önskemål skulle dock endast ges ett begränsat utrymme varför det går att ifrågasätta om fritidshemmet skulle bidra till en för eleverna meningsfull fritid (jfr Haglund, 2009).

Fritidifiering

Ett fritidifierat fritidshem skiljer sig från den föregående beskrivningen och betoningen av fritidshemmets innehåll. Betoningen riktas här till ett snävt *omsorgsuppdrag* med en bas med socialpedagogiska utgångspunkter. Det innebär att fritidshemmet prioriterar trygghet, utveckling av social kompetens och att fritid i form av barns egna val fokuseras (jfr Johansson, 1984). Om uppdraget skulle begränsas till att ta form som ett snävt omsorgsuppdrag innebär det att undervisning är ett begrepp som tonas ned eller inte används i vare sig fritidshemmet eller i fritidshemmets aktiviteter. En fritidifiering innebär en koncentration på barns fritid under fritidshemmets eftermiddagsverksamhet och det skulle egentligen inte finnas någon anledning för fritidshemmets personal att ha en lärarutbildning. Det skulle dock inte finnas något hinder för att fritidshemmets personal, trots det, skulle bistå skolans lärare under skoltid eftersom många fritidshem i nuläget delar lokaler med skolan. Fritidifiering kan ses som en återgång till den typ av fritidshem som existerade från 1960-talet fram till tillägget i läroplanen Lp094/98 då fritidshemmet fördes in i skolan. Det innebär att det inte finns stöd för denna modell i dagens styrdokument. Innan läroplanen Lp094/98 infördes var utvärdering inte ett framträdande inslag i fritidshemmet, men eftersom de samhällsliga kraven på utvärderingar förändrats sedan dess är det möjligt att detta skulle betonas mer även i ett nutida fritidifierat fritidshem. Den utvärdering och dokumentation som då borde poängteras skulle avgränsa sig till att utforma verktyg som utvärderar barns fritid i form av socialpedagogisk betoning av trygghet, utveckling av social kompetens och barnens egna intressen. Det innebär att kunskaper i hur

sådana verktyg ska utformas skulle behöva betonas och utvecklas för att inte hamna i det som Johanson (1984) beskriver som en osynlig pedagogik.

Balansering

Om fritidshemmets uppdrag präglas av balansering kan det innebära en betoning av den *nuvarande* läroplanens beskrivning av att omsorg, utveckling och lärande verkligen utgör en helhet. Det innebär att *både* det socialpedagogiska och det utbildningspedagogiska uppdraget betonas, det vill säga att såväl undervisning, utveckling av elevers förmågor och sociala kompetens samt elevers trygghet och meningsfulla fritid omfattas och värdesätts i lika stor omfattning. Fritidshemmet blir utifrån detta scenario, med Boström och Berg (2018) ord, utsatt för ett korstryck som ”har sitt ursprung i förväntningar från skolans och fritidshems inre organisationskulturer” (a.a., s. 108) för att kunna realisera styrdokumentens intentioner. Det finns dock flera exempel på att korstrycket medför en betoning av den utbildningspedagogiska traditionen (jfr Haglund, 2018; Haglund & Boström, 2020). Det innebär att fritidshemmets personal i stor utsträckning medverkar i skolans undervisning vilket medför att fritidshemmets eftermiddagsverksamhet blir svår att planera på grund av tidsbrist. Detta får till följd att det i dag, utifrån det balanserade scenariot, existerar brister i balansen då fritidshemmets förutsättningar att uppfylla sitt uppdrag och betoningen av den socialpedagogiska traditionen inte alltid uppfylls.

De verktyg som krävs för att kunna motsvara det balanserade uppdraget, det vill säga att både poängtera undervisning och elevernas meningsfulla fritid, kan exempelvis omfatta både personalens planerade och situationsstyrda/oplanerade undervisning (jfr Ackesjö & Haglund, 2021; Perselli & Haglund, 2022). Likaså är verktyg som syftar till att omfatta elevernas perspektiv och intressen betydelsefulla för att kunna säkerställa att fritidshemmets uppdrag utförs på ett rimligt vis (se även kap 2). De utvärderingar och den dokumentation som detta ger upphov till skulle riskera att bli omfattande, varför fritidshemmets lärare och fritidshemmets ledning gemensamt skulle behöva se över hur dokumentationen skulle genomföras och vilka hjälpmedel som skulle behövas.

Tillsynisering

Om fritidshemmets uppdrag utformas i form av tillsynisering skulle det i detta scenario innebära ett snävt *tillsynsuppdrag* utan tydliga socialpedagogiska eller utbildningspedagogiska utgångs-

punkter. Det skulle få till följd att verksamheten då skulle begränsas till att i huvudsak se till att de närvarande barnen är trygga och att uppdraget skulle kunna ses som en slags ”barnförvaring”. Fritidshemmets funktion påminner då om en form av ”mellanstation” mellan skolan och privata fritidsaktiviteter (ridning, fotbollsklubben etcetera), där ”barnen vistas då de inte ska utföra mer betydelsefulla aktiviteter” (Haglund, 2009, s. 32). Om fritidshemmet tar form utifrån tankar om tillsynisering kan detta knytas till fritidshemmets familjepolitiska uppgift (Haglund, 2009), det vill säga att verksamheten främst syftar till att underlätta vårdnadshavarnas möjligheter att studera och arbeta. De nuvarande styrdokumentet stödjer dock inte en sådan begränsad tillsynsverksamhet eftersom begrepp som utbildning, undervisning och meningsfull fritid poängteras. Den utvärdering och dokumentation som skulle bli viktig, utifrån den här tolkningen av fritidshemmets uppdrag, innebär att de verktyg som skulle användas för att få kännedom om fritidshemmets verksamhet och behov av utveckling får en mindre framträdande roll. Anledningen till detta är att tillsynisering egentligen inte kräver att verksamheten ska utvecklas eller att det handlar om att innehållet ska förbättras. Eventuellt skulle de verktyg som utvecklas och används riktas mot att registrera barns närvaro i verksamheten för att skapa underlag för kommunal/statlig planering för utbyggnad/inskränkning av den lokala tillsyniserade verksamheten.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Dokumentationen av det arbete som bedrivs på fritidshemmet har, jämfört med tidigare, blivit viktigare och därmed har de verktyg som används för att utveckla fritidshemmets innehåll och arbete blivit mer betydelsefulla. Fritidshemspersonalens autonomi har förändrats från att i stor utsträckning själva bestämma hur eller om dokumentation och utvärdering ska genomföras till att bli mer styrda i riktning mot att på ett systematiskt sätt utvärdera verksamheten. Denna samhälleligt skapade kultur riktar sig till såväl fritidshemmet som till andra institutioner. Utifrån det genomförda Ifous-programmet förefaller det som att det finns behov av att ta del av olika verktyg som syftar till att stödja fritidshemspersonalens arbete, både med att synliggöra de behov som finns och att utveckla verksamheten utifrån dessa behov. Likaså pågår utvecklandet av egna verktyg i just detta syfte. I ett sådant utvecklingsarbete är och blir det viktigt att de verktyg som skapas och används också fokuserar det uppdrag som beskrivs av nu gällande styrdokument, där läroplanen (Lgr22, 2022) samt skollagen (SFS 2010:800) är några av de viktigaste. Utformningen av styrdokumentet blir på

så vis en utgångspunkt för vilket innehåll som blir möjligt att bedriva på fritidshemmet och vilken inriktning de verktyg som ska bidra till att stödja personalens utvärdering och dokumentation av arbetet ska ha. Kapitlet har också diskuterat olika scenarion kring vilken typ av verktyg som blir viktiga att utforma utifrån hur fritidshemmets uppdrag tolkas. De verktyg som skapas, på nationell nivå eller på fritidshem runt om i landet, speglar på så vis vilken typ av innehåll som betonas utifrån dessa tolkningar. Det scenario som här kallats balansering ligger närmast det uppdrag som framträder i läroplanen, men då uppdraget, som Boström och Berg (2018) skriver, är utsatt för ett korstryck av förväntningar blir dessa förväntningar en viktig aspekt av hur arbetet i olika fritidshem utformas. Det bör också påpekas att dessa tolkningar får betydligt fler konsekvenser än de som beskrivits och som finns möjlighet att diskutera i detta kapitel.

Det finns i dag ingen antydning till att den nuvarande NPM-inspirerade (Andersson, 2013; Hall m.fl., 2015) dokumentationskulturen är på väg att förändras. Av den anledningen är det viktigt att fritidshemmets lärare får bra stöd i skapandet av lämpliga verktyg som stöd för att genomföra och utveckla sitt arbete (se även kap 9). Detta stöd kan bestå både av möjligheter att delta i kurser riktade till fritidshemmets innehåll, diskussioner och givande feedback från skolledare och kollegor samt tid för att genomföra planering, genomförande, utvärdering samt dokumentation av sitt arbete. Stödet kan också bestå av information kring befintliga hjälpmedel, som exempelvis det redovisade värderingsverktyget, men även att fritidshemmets lärare diskuterar och provar att utveckla egna hjälpmedel i syfte att utveckla verksamheten (som exempelvis den redovisade matrisen). Verktygen och de diskussioner som uppstår i samband med användandet av dem kan bidra till att synliggöra det som inte varit synligt tidigare. Verktygen blir på så vis viktiga för att förbättra förutsättningarna för både fritidshemslärarnas kunskaper om den utbildning de leder samt för elevernas utveckling och meningsfulla fritid. Förhoppningsvis kan detta leda till en god kvalitet utan att bromsa kreativiteten i fritidshemmets arbete.

REFERENSER

- Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Undervisning i fritidshem – Intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och lärande* 15(1), 69–87.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Apple, M. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11–29. <https://doi.org/10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x>
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska-skolan. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (2), 39–56.
- Boström, L. & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (2), 107–131. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Bradbury, A. (2019). Datafied at four: the role of data in the ‘schoolification’ of early childhood education in England. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1511577>
- Dahl, M. (2021). På spaning efter fritidspedagogisk undervisning. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 7(1), 55–71.
- Diaz-Diaz, C., Semeneć, P., & Moss, P. (2019). Opening for debate and contestation: OECD’s International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children’s learning outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2F1478210318823464>
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholms universitet.
- Gunnarsdóttir, B. (2014). From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by ‘schoolification’? *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242–250. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319>
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. (s. 48–63.) Gleerups Utbildning AB.
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid ›afterschool-programs› och fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), 22–44.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), 64–85.

Haglund, B. (2018). "Men dom flesta har en liknande situation". Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, (2), 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>

Haglund, B. & Boström, L. (2020). Everyday practices in Swedish school-age educare centres: a reproduction of subordination and difficulty in fulfilling their mission. *Early Child Development and Care*, 192(2), 248–262. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1755665>

Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H., Møller, J., Serpieri R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487–507. <https://doi.org/10.1177%2F1474904115615357>

Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Hjalmarsson, M. (2018). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: approaches and challenges. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2197–2205. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445731>

Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>

Lager, K. (2019). Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early Child Development and Care*, 189(12), 2005–2017. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425>

Lager, K., Sheridan, S., & Gustafsson, J. (2016). Systematic quality development work in a Swedish leisure-time centre. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 694–708. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066434>

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 1998. (1998). Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2016. (2016). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Miller, P. & Rose, N. (2008). *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.

Perselli, A-K & Haglund, B. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 75–95. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.04>

Roberts-Holmes, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1), 27–40. <https://doi.org/10.1177/1478210318821761>

Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. [Doktorsavhandling]. Lärarhögskolan Stockholm.

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

Skolverket (u.å.) *Kvalitet i fritidshem*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kvalitet-i-fritidshem>

Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1988:7*. ModinTryck AB.

SOU 1975:67. *Utbildning i samspel: Betänkande av 1968 års barnstugeutredning*. Allmänna Förlaget. <https://filedn.com/ljdBas5OJsrLJOq6KhtBYC4/forarbeten/sou/1975/sou-1975-67.pdf>

Törnsén, M. (2009). Strategies, Accountability and Democratic Values: A Successful Principal in a Swedish School. *Values and Ethics in Educational Administration*, 7(4), 1–8.

9. ATT UTVÄRDERA FRITIDSHEMMETS VERKSAMHET – EN VARIATIONSRIK PRAKTIK

Helena Ackesjö

INLEDNING

Hur utvärderar man den undervisning som bedrivs i fritidshem? Vad är det som ska utvärderas? Dessa frågor fokuseras i detta kapitel. Frågorna ska förstås i relation till fritidshemmets förtydligade undervisningsuppdrag. Policy, som nu gällande läroplan (Lgr22, 2022) med ett särskilt kapitel för undervisning i fritidshem, är inte enbart politisk retorik utan också ett redskap för att styra utbildningen i önskvärd riktning (Lund & Sundberg, 2012). Genom reviderade läroplaner strävar myndigheter och andra aktörer efter att åstadkomma förändring, vilket innebär att policy också kan betraktas som ett sätt att kontrollera, styra och förändra skola och samhälle (Braun, Maguire & Ball, 2010). Ur ett större perspektiv handlar samtida ny policy för det samlade utbildningssystemet om att förändra utbildningen i syfte att höja nivån på kunskapsresultaten. Därmed finns även en ambition att synliggöra resultaten av den undervisning som bedrivs, vilket skapar ett utvärderingsbaserat utbildningslandskap (Pettersson, Prøitz, & Forsberg, 2017). Biesta (2009) kallar därför vår samtid för *the age of measurement* och varnar samtidigt för att denna utveckling riskerar att pressa de yrkesverksamma in i rollen som standarddrivna, evidensbaserade resultatleverantörer.

Med ett förtydligt undervisningsuppdrag följer alltså behovet av att utvärdera den undervisning som bedrivs på fritidshemmet (se även kapitel 8). Att utvärdera undervisningen i fritidshemmet har dock visat sig vara både enkelt och komplicerat, beroende på perspektiv och utgångspunkter (Ackesjö, 2022). I detta kapitel förs därför ett resonemang om utvärdering av fritidshemsverksamheten, baserat på hur lärare i fritidshem beskriver sitt utvärderingsarbete och vad som utvärderas. Inledningsvis problematiseras undervisning i fritidshem.

UNDERVISNING I FRITIDSHEM

Den tid som elever tillbringar i fritidshemmet ska innehålla aktiviteter som både erbjuder en meningsfull fritid och som kompletterar undervisningen i grundskolan (Ludvigsson & Falkner, 2019). Läroplansskrivningarna betonar att fritidshemmet ska betraktas som en arena för utbildning och undervisning, och att undervisningen ska fokusera på att eleverna utvecklar föreskrivna färdigheter och förmågor. Detta innebär att tiden i fritidshemmet har blivit alltmer reglerad. Samma trender identifieras i Norge och Danmark (Øksnes m.fl., , 2014) samt i länder utanför Norden och Europa. Utvecklingen har lett till ett ökat fokus på lärande även under den tid eleverna befinner sig utanför den obligatoriska undervisningen. Utmaningen som uppstår är hur lärare i fritidshemmet hanterar balansgången mellan att deras undervisning ska bidra till ökad måluppfyllelse och mätbara resultat, samtidigt som fritidshemmet ska erbjuda meningsfulla och frivilliga aktiviteter utifrån elevernas intressen och vilja (Ludvigsson & Falkner, 2019).

Samtidigt som kraven ökar på att undervisningen som bedrivs ska utvärderas visar forskning att det verkar vara svårt att fånga undervisningen i fritidshemmet, eftersom den domineras av informella processer (Boström, Hörnell & Frykland, 2015). Undervisningen är vanligen inbäddad i vardagliga aktiviteter och ett vanligt uttryck bland lärare i fritidshem är att de försöker fånga lärande- och undervisningssituationerna i stunden (Ackesjö & Dahl, 2022). En inbäddad och situationsstyrd undervisning, det vill säga något som fångas och utvecklas i stunden, involverar dock endast de elever som råkar vara i närheten just då (se även kapitel 2 och 5). Dessutom är fritidshemmet en frivillig verksamhetsform. Det är därför rimligt att utgå ifrån att den undervisning som sker på fritidshemmet inte når alla, eller ens majoriteten, av eleverna, som skulle

ha kunnat inkluderas. Detta komplicerar inte bara lärarnas undervisningsuppdrag, utan även utvärderingen av den undervisning som bedrivs och vilka slutsatser om undervisningens effekt på elevernas lärande som kan dras (Ackesjö & Haglund, 2021). Dessa förutsättningar väcker också frågor om *när* undervisningen ska utvärderas, *om* den över huvud taget ska utvärderas, *vilken* undervisning som ska utvärderas och *på vilket sätt* detta i så fall kan låta sig göras.

Undervisning i fritidshem är, precis som i grundskola och förskola, att betrakta som en målinriktad process som i regel är baserad på någon form av planering i förhållande till ett undervisningsinnehåll. För att den verksamhet som bedrivs ska betraktas som just undervisning bör den vara avsiktlig och även utvärderas (Uljens, 1997) för att säkerställa kvaliteten i barnens lärande. I dagligt tal kan undervisning beskrivas som lärarledd utbildning (Illeris, 1999), det vill säga en process i vilken en lärare leder sina elever framåt i utvecklingen genom att förmedla nya kunskaper, värden och/eller innehåll. Dock visar forskning (Andersson, 2013; 2014) att undervisning i fritidshem, och aspekten att komplettera skolans undervisning, handlar om att tillföra *andra* metoder, *innehåll* och arbeta på *andra sätt*. Denna "annanhet" har lett till att Hansen Orwehag (2013) har föreslagit att undervisning på fritidshem bör förstås som en *särskild* didaktik, som är något annat än den i skolan och som karaktäriseras av en större flexibilitet (ex. att fånga situationer i flykten) och samtidigt en bredare långsiktighet (ex. att arbeta med långsiktiga och mer övergripande mål).

Detta resonemang påvisar komplexiteten av vad undervisning kan innebära i fritidshemmets kontext, och varför det kan vara svårt att "fånga" den undervisning som bedrivs. Själva definitionen av begreppet är inbäddat i historiska och professionsbaserade traditioner som är djupt rotade i den verksamhet som bedrivs. Då denna terräng är så snarig blir också uppdraget att utvärdera den komplicerat. Detta gör att det också ofta även saknas kriterier för vad som ska utvärderas och hur utvärderingen ska gå till.

ATT UTVÄRDERA FRITIDSPEDAGOGISK UNDERVISNING

Så hur utvärderar man då? I Ifous-programmet fick deltagarna vid ett tillfälle svara på frågan *Hur utvärderar du lärande i fritidshemmet?* 47 lärare skickade in sina skriftliga reflektioner på frågan (se även tabell 1, kapitel 1) och deras svar beskriver svårigheten i att utvärdera en verksamhet som är målstyrd och samtidigt frivillig – och en tjänst som vårdnadshavare betalar för. I det

följande gestaltas en tematik av utvärderingsarbetet bestående av fem olika sätt att genomföra utvärdering som också illustrerar vad som utvärderas (tabell 7):

I det följande beskrivs dessa teman.

Nöjdhet i utvärderingens fokus

Ett sätt som verkar vanligt vid utvärdering är att fråga eleverna vad de tycker om det som genomförs på fritidshemmet. Det som utvärderas då är framför allt elevernas tillfredsställelse, synpunkter och nöjdhet, inte nödvändigtvis vad de har lärt sig eller vilken utveckling undervisningen bidragit till. I de skriftliga reflektionerna förekommer främst två former av utvärdering, informell och formell. Ett återkommande beskrivet sätt att utvärdera informellt är att låta eleverna visa tumme upp/tumme ner. Ett mer formellt sätt att utvärdera tillsammans med eleverna är att låta dem utvärdera och/eller poängsätta aktiviteterna, exempelvis genom enklare utvärderingar, fritidsråd, post-it-lappar eller genom att "ge stjärnor" till aktiviteterna.

Dessa beskrivna formella och informella utvärderingsmetoder verkar framför allt fokusera elevernas *tyckande*, *synpunkter* och *önskemål*. De fokuserar på att samla information om huruvida de tyckte att aktiviteten var rolig. Inbäddat i detta utvärderingsarbete verkar också finnas en underliggande ambition att säkerställa att eleverna är nöjda och även att performativt illustrera visuellt för utomstående (föräldrar, andra lärare, skolläda med flera) vad som händer på fritidshemmet.

Detta tema skulle kunna illustrera hur lärare vägleds av en marknadslogik (Freidson, 2001) som fokuserar på "kundernas" preferenser, det vill säga det elever och vårdnadshavare önskar och vill med verksamheten. Om vi väljer att betrakta fritidshemmet utifrån en marknadslins, blir detta utvärderingsarbete viktigt. Om elever och vårdnadshavare är nöjda är allt bra, och då bedrivs ett omtyckt och framgångsrikt arbete på fritidshemmet. Utvärderingen betraktas som ett sätt för lärarna att utvärdera sin egen insats i relation till elevernas tillfredsställelse. Syftet är inte att utvärdera om något lärande ägt rum eller att utvärdera undervisningen mot uppsatta mål; det är inte ens säkert att aktiviteterna har några tydliga intentioner eller lärandemål. Fokus ligger snarare på att eleverna är nöjda och har roligt i den verksamhet som bedrivs.

Här är det också möjligt att identifiera fritidshemmets historiska socialpedagogiska tradition, ett värdesystem som betonar aspekter som frihet och välbefinnande (Gustafsson Nyckel, 2020; Pálsdóttir, 2012) samt skapandet av en meningsfull fritid på fritidshem ur barns perspektiv. Numera är fritidshem och skola delar av en marknad som

Tabell 7: Fem teman av lärares reflektioner över utvärdering i fritidshem.

Nöjdhet i utvärderingens fokus	Organisation i utvärderingens fokus	Måluppfyllelse i utvärderingens fokus	Ingen utvärdering sker	Oklarheter
<p>Det utvärderas väldigt dåligt och det kan göras bättre. Men det som vi brukar göra är "tumme upp" och "tumme ner" efter utförd aktivitet och vi pratar kring aktiviteten.</p> <p>De har skrivit i stjärnor som vi satt upp i vår hall. Där kan elever och föräldrar se vad de skrivit.</p> <p>Vid vissa tillfällen, t.ex. om man har varit i idrott och hälsa-hallen, kan man göra en snabb koll med tummen upp eller ner. Då är det tyckande från eleverna.</p> <p>Vi frågar eleverna efter varje undervisning. På utvecklingsamtal. Genom att lyssna på elever och deras synpunkter och önskemål.</p>	<p>Vi utvärderar när vi har våra planeringsmöten, och där lyfter vi det som går bra och vad vi kan/kunde utveckla/gjort annorlunda i olika aktiviteter. Men vi har inga speciella egna reflektionsunderlag eller liknande.</p> <p>I detta fall fick eleverna säga vad de tyckte efter avslutad aktivitet. Muntlig utvärdering. Vad de tyckte om aktiviteten och hur de upplevt att det varit, plus något att tänka på till nästa gång vi utför aktiviteten.</p> <p>Varje vecka utvärderar vi arbetslaget; hur vi genomfört vår veckoplanering innan vi gör en ny. Vad kan vi utveckla och gå vidare med? Vad tycker eleverna vid samlingen vid veckans slut?</p>	<p>När man planerar verksamheten har man en tanke med vad man vill uppnå, ge eleverna. Det gäller att skriva sådana mål att man kan utvärdera dem.</p> <p>Vi utvärderar lärandeprocessen genom tydligt syfte och uppsatta mål. Vi dokumenterar även lärandet genom skriftliga anteckningar samt informerar eleverna om syfte och mål innan start och knyter ihop säcken efter genomförandet och frågar vad de gjort/tränat på. Vi för även dialoger med eleverna under aktivitetens gång för att synliggöra lärandet för eleverna i syfte att öka lärandet. Allt detta använder vi sen som underlag för bedömning av lärandet vid avslut av varje valt fokusområde.</p> <p>Vi försöker koppla vår verksamhet mot kap 4 när vi planerar verksamheten så att vi täcker upp så mycket som möjligt av förmågor samt centralt innehåll. /--/ För att säkerställa fokus skriver vi frippar¹ som vi sedan utvärderar när uppgiften är slut eller under projektets gång.</p>	<p>Tidigare har vi haft en timme varje fredag för att göra utvärderingar. P.g.a. en omorganisering finns tyvärr inte denna möjlighet kvar. Detta begränsar möjligheterna vi har för att göra utvärderingar.</p> <p>Det är tyvärr väldigt ojämnt på vårt fritids (kunskapsmässigt i personalstyrkan). Vi har startat ett arbete med planering och utvärdering och hoppas på en förbättring. Utvärdering finns med som en punkt på våra planeringsblanketter men tyvärr har inte alla kunskap och/eller intresse för att analysera och utvärdera. Ännu. Det är även en fråga om att ha förutsättningar för att hinna göra en bra planering och utvärdering.</p> <p>Där finns utvecklingsmöjlighet, dock hänger denna utvecklingsmöjlighet ihop med tid. Och för att frigöra tid måste man prioritera bort något annat. Detta p.g.a. att den individuella planeringen är så begränsad. Det gör att du enbart hinner blicka framåt och förbereda nya situationer i verksamheten.</p>	<p>Vi är överens om att informellt lärande sker på fritidshemmet hela tiden men det är svårare att utvärdera. Vårt formella lärande på fritidshemmet är enklare att utvärdera då det är mer tydligt p.g.a. att vi har planerade aktiviteter ... vid ett informellt lärande är det svårare då målet inte är lika tydligt.</p> <p>Vi har ju inga bedömningsuppgifter så som lärarna i skolan och inte heller någon tidsaspekt. När ska vi ens utvärdera?</p> <p>Vi har väldigt svårt att utvärdera lärandet på fritidshemmet. Vi gör det inte skriftligt utan man får en bekräftelse på att eleverna har lärt sig någonting när man ser någon lära ut vidare till andra elever, när man hör eleverna prata om det som jag har undervisat i till exempel. Men att ha det i system att skriva ner eller utvärdera, det har vi tyvärr inte. Bör vi ha det?</p>

1 Dokument med den pedagogiska planeringen för den verksamhet man bedriver.

konkurrerar med resurser och om elever. Genom en marknadslins är därför en nöjd "kund" att föredra. Dock skulle detta perspektiv kunna stå i motsats till professionens strävan (Lundström & Par-ding, 2011) att utföra sitt uppdrag i enlighet med gällande läroplansdirektiv som betonar målstyrd undervisning och utvärdering av vissa utvalda för-mågor. En central fråga att ställa blir därför vad som händer om statens och de yrkesverksammas professionella ambitioner krockar med elevers och vårdnadshavares önskemål och krav.

Organisationen i utvärderingens fokus

Ett annat sätt att utvärdera kan vara att bedriva kollegiala reflektioner inom arbetslagen. Fokus för dessa utvärderingar verkar vara att göra en lägesbedömning av veckan som gått. Kollegorna ger varandra feedback på det som har genomförts och diskuterar hur de kan utveckla och fördjupa det dagliga arbetet. Kollegorna informerar även varandra över avdelningsgränser. Veckans utvärdering ligger därmed till grund för diskussioner om hur de tillsammans kan utveckla och planera nästa veckas arbete.

Fokus i dessa beskrivningar av utvärderingsarbetet tycks inte primärt handla om att synliggöra elevernas lärande eller styra kommande aktiviteter mot uppsatta mål, utan snarare handla om praktisk organisation och att informera varandra om olika genomförda aktiviteter och vad som gick bra och vad som kan göras bättre, rent organisatoriskt.

Detta tema illustrerar hur lärare i fritidshem arbetar utifrån ett slags bottom-up-perspektiv, där deras yrkeskunskap och professionella yrkeserfarenheter och professionella autonomi fokuseras (Brante, 2014; Freidson, 2001). Eleverna sätts i fokus, deras önskemål och tankar är viktiga, men framför allt är organisation av det som genomförs i fokus.

Intressant är också hur lärarna oftast beskriver sitt arbete som *aktiviteter* och inte *undervisning*, vilket delvis ligger inbäddat i normer och värderingar hämtade från fritidshemmets institutionella socialpedagogiska tradition och kultur. Detta ligger också i linje med tidigare forskning som visar att fritidshemslärares tveksamhet inför undervisningsbegreppet kan botten i viljan att beskriva det som händer i fritidshemmet som *något annat* (Andersson, 2013; 2014). I stället för att beskriva utvärdering av undervisning verkar fritidshemmets specifika normer och värderingar framhållas när organisationen av *de aktiviteter* som genomförs i fritidshemmet beskrivs. I linje med fritidshemmets traditioner och värderingar verkar lärarna också reflektera över och utvärdera praktiska och organisatoriska aspekter av aktiviteterna snarare än lärandeaspekterna av det som genomförs.

Måluppfyllelse i utvärderingens fokus

Ett tredje sätt att utvärdera kan vara att rikta sig mot de nationella läroplansmålen för fritidshemmet. Även dessa utvärderingar verkar genomföras som kollegiala reflektioner inom arbetslagen, och ibland inkluderas även elevers perspektiv. Här illustreras hur dessa lärare verkar vägledas av en slags statlig logik som tar sin utgångspunkt i de formaliserade läroplansföreskrifter som har ambitionen att säkerställa standardisering (Freidson, 2001). Detta indikerar ett top-down-perspektiv; staten fastställer lärarnas undervisningsuppdrag som lärarna omsätter i pedagogisk praktik.

Att statens nationella mål styr den undervisning och utvärdering som bedrivs blir synligt när lärarna beskriver hur de hämtar vägledning och riktning för undervisningen från läroplanstexterna. Det är också mot dessa mål som lärandet och undervisningen utvärderas, vilket signaleras genom de begrepp som används när arbetet beskrivs. Beskrivningarna tyder därmed på en målfokuserad kvalitetsstyrning av undervisningen i fritidshemmet.

En del av dessa lärare verkar också ha utvecklat mallar eller system för planering och utvärdering ("frippar" och skriftlig dokumentation) som bygger på de uppsatta nationella målen för fritidshemmets undervisning (se vidare i kapitel 8). Detta kan tyda på att system för utvärdering kan vara nödvändigt både för att rikta och fokusera blicken mot vad som ska utvärderas, men även för att visualisera den utveckling och det lärande som äger rum på fritidshemmet. Visualiseringen verkar riktas både mot eleverna, för att de ska bli medvetna om och öka sitt lärande, och mot arbetslaget för att illustrera vad som behöver fortsätta utvecklas och vidarebearbetas.

Oklarheter och/eller ingen utvärdering sker

De två sista temana i tabell 7 diskuteras här gemensamt, då de verkar hänga samman. En del av lärarnas reflektioner tyder på att utvärdering av fritidshemmets verksamhet, undervisning och/eller elevernas eventuella lärande inte genomförs. Det verkar framför allt handla om att förutsättningar, både i form av tid och kunskap, för arbetet saknas.

Flera av lärarna beskriver att de är för begränsade i sina uppdrag för att ha tid över till att utvärdera den verksamhet som bedrivs. Det kan handla om att arbetsdagen är för inplanerad för att ge utrymme för uppdraget att utvärdera, eller om omorganisationer som gör att tiden för utvärdering har tagits bort. I stället för att på djupet utvärdera den undervisning som har genomförts, det lärande som eventuellt har skett och hur denna lärandeprocess kan utmanas vidare, verkar alltså lärarna tvingas till ett ständigt

framåtblickande och fokus på att organisatoriskt planera nästa veckas verksamhet. Att inte ges tillräckligt med tid för att varken kunna utvärdera den verksamhet som bedrivs eller analysera hur eleverna kan utmanas för fortsatt utveckling och lärande, borde rimligen påverka kvaliteten i fritidshemmets verksamhet.

Några av lärarna framhåller att informellt lärande i situationsdrivna aktiviteter är svåra att fånga, ibland eftersom aktiviteterna saknar mål. Den formella undervisningen verkar enklare att utvärdera än den informella. Detta kan ha att göra med att den formella undervisningen är avgränsad i tid och rum, den är (oftast) planerad, den har ett syfte och den är riktad mot ett mål. Är undervisningen informell, situationsdriven och "fångas i flykten" är den svårare att utvärdera eftersom det inte finns någon tydlig intention med det som sker, man vet inte att undervisning kommer att ske förrän just när den sker och det finns kanske inte alltid något tydligt mål med det som sker. Det verkar också finnas oklarheter i hur lärande i fritidshemmet egentligen går till, hur det kan fångas, vad det är som egentligen bör utvärderas, när denna utvärdering ska ske, hur den ska ske och med vilka verktyg utvärderingen ska genomföras.

Dessa reflektioner går i linje med tidigare forskning som har visat att undervisningen i fritidshemmet ofta inte är organiserad utan snarare inbäddad i vardagen och därför ganska svår att identifiera, fånga och utvärdera (Boström, Hörnell & Frykland, 2015; Ackesjö & Haglund, 2021). En slutsats är att lärare gemensamt behöver formulera inom vilka ramar utvärderingen ska göras och med vilket fokus samt om det är allt som sker på fritidshemmet (ex. uteaktiviteter, skapande, mellanmål, tisdagsgympan, barnens fria lek och skapande...) eller endast vissa utvalda moment (ex. den av lärarna planerade undervisningen) som ska fokuseras. Det är rimligt att tro att utvärdering på fritidshem inte sker just på grund av oklarheter i dessa frågor: *vad* som ska utvärderas och *hur* utvärderingen ska gå till.

NÅGRA PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Det avgränsade uppdraget lärarna fick var att reflektera över hur de utvärderar *lärande* i fritidshemmet. I lärarnas reflektioner uppenbaras en rad variationer som skapar implikationer för praktiken. Inledningsvis beskrivs variationer i *hur* lärande i fritidshemmet kan fångas för att kunna utvärderas. Det beskrivs också variationer i *vad* som utvärderas, *när* denna utvärdering sker och *hur* den sker.

Det finns några rimliga förklaringar till dessa variationer. Det finns inga nationellt formulerade mallar eller dokument som ska användas vid utvärdering av fritidshemmets undervisning. Det finns inte heller

några kunskapskrav för elever i fritidshem att utvärdera mot. De färdigheter eleverna ska *ges möjlighet* att utveckla i fritidshemmet är inte tidsbegränsade, utan gäller under alla de år de är inskrivna i fritidshemmets verksamhet. Detta kan tillsammans förklara den variation i lärarnas beskrivningar av vad som ska utvärderas och när utvärderingar ska göras som identifieras.

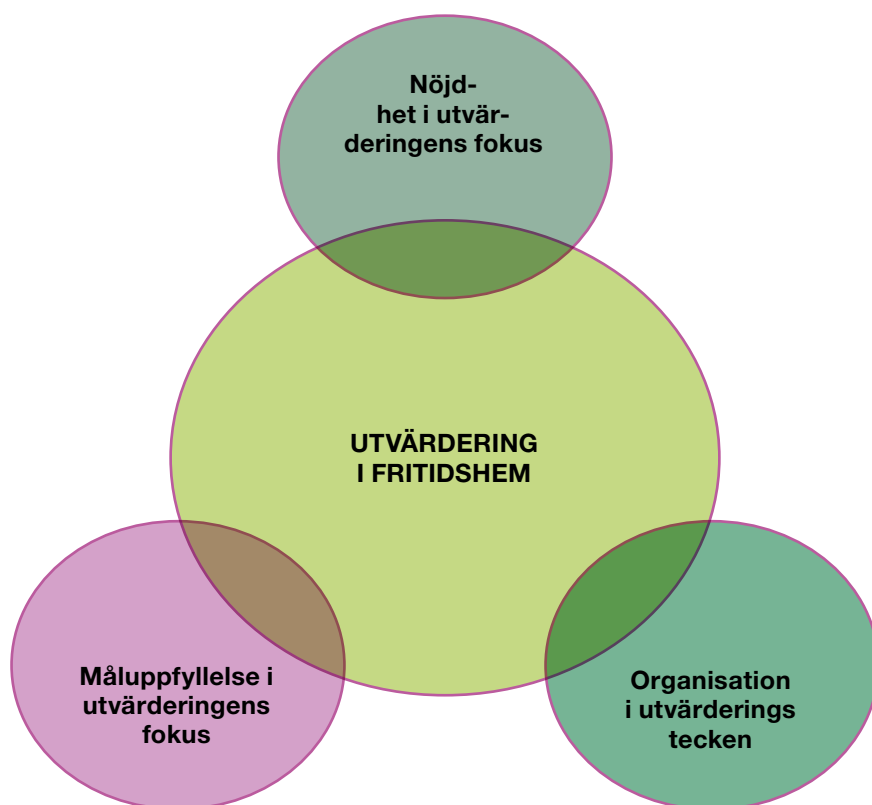
Detta kan också förklara variationen i lärarnas reflektioner om hur de utvärderar. Men framför allt belyser reflektionerna ett behov av att utveckla ytterligare professionell kunskap om och säkerhet i hur både lärande och undervisning på fritidshemmet kan utvärderas. Lärarnas reflektioner indikerar att man inledningsvis behöver bestämma sig för en definition av *vad undervisning på fritidshem är* samt hur och när den bedrivs. Det kan handla om att fråga sig hur undervisningen ser ut, om undervisning sker hela tiden eller endast i avgränsade och planerade situationer och om undervisningen är informell eller formell. När denna definition är gjord är det möjligt att också identifiera vilken undervisning som ska utvärderas – och hur denna utvärdering kan tänkas genomföras.

Inom tre av temana genomförs någon slags utvärdering, om än med olika fokus och med variationer i genomförandet (figur 7).

I de fall utvärdering görs verkar den fokusera antingen nöjdhet, organisation eller måluppfyllelse. Det finns några intressanta reflektioner att göra relaterat till dessa tre teman. Låt oss börja med att diskutera nöjdhet. Å ena sidan är elevers (och vårdnadshavares) nöjdhet eftersträvsvärt; är de nöjda med den verksamhet fritidshemmet erbjuder så anses fritiden på fritidshem förmodligen som meningsfull för dem. Men å andra sidan – kan det finnas dilemman i att lärarna anpassar verksamheten efter elevers (och vårdnadshavares) önskemål och att de därmed riskerar att åsidosätta kvalitet, uppdrag och professionalism (jfr. Lundahl m.fl., 2014)? Läger vi en marknadslinn över skola och fritidshem får elever och vårdnadshavare makt över lärarna och lärarnas fokus blir att göra dem nöjda så att de inte överger fritidshemmet. Vad händer om fritidshemmet utvecklas till en kvasimarknad där eleverna görs till kunder och verksamheten fokuseras på att locka dem att närvara? Här framträder vikten av att resonera över vad det skulle innebära för fritidshemmet som institution om kundens preferenser fick styra hur verksamheten bedrivs och vad den ska fokusera. Och vad skulle det innebära om lärarna begränsades till att fungera som serviceinriktad personal (jfr Lundström & Parding, 2011), som fokuserar nöjdhet, snarare än som professionella lärare som sätter det statliga uppdraget att bidra till elevers utveckling och lärande i fokus?

På samma vis kan utvärdering av organisation diskuteras. Forskning (jfr Ludvigsson & Falkner, 2019)

Figur 7: Tre olika sätt att utvärdera och deras innehållsliga fokus.



beskriver att fritidshemmets utveckling med allt större barngrupper och allt mindre andel utbildad personal riskerar att leda till att lärarna utvecklas till fyrkantiga logistikere för att klara av sitt uppdrag. En stor del av dagen ägnas åt att tillse att organisationen fungerar, att elever "kryssas från närvarolistan" och att de stora grupperna delas upp i mindre grupper för att avlasta både lärare och lokaler. Detta kräver såklart planering, men vad händer när planering och utvärdering fokuserar på organisatoriska aspekter snarare än på innehållet i verksamheten? Riskerar ett sådant förhållningssätt att skymma sikten för både elevers utveckling och lärande och för hur en meningsfull fritid skapas på bästa vis för den aktuella barngruppen?

Ytterligare en reflektion som kan göras i relation till det lärarna ger uttryck för är det eventuella behovet av nationella utvärderingsmodeller och/eller utvärderingsdokument för fritidshemmets undervisning. I perspektivet av statlig styrning vore det naturligt att överväga ökad nationell kontroll av hur lärande sker och vad som ska utvärderas (samt hur) för att säkerställa högre kvalitet i fritidshemmets verksamhet. Å ena sidan finns fallgropar med

nationella utvärderingsmodeller. En sådan är att de tenderar att bli normativa glasögon, genom vilka all verksamhet kommer att filtreras. Det skulle alltså kunna finnas en risk att både de kollegiala reflektionerna och betydelsen av elevernas upplevelser, tillfredsställelse och engagemang skulle komma i skymundan om nationella standarder och normativa utvärderingsmodeller implementerades. Å andra sidan verkar modeller för utvärderingsarbetet behövas. Inom temana där ingen utvärdering sker och/eller där oklarheter finns om vad som egentligen ska utvärderas, skulle modeller och verktyg för utvärdering ha en funktion. Riskerna som framträder är om modeller och verktyg helt skulle komma att bestämma innehållet i undervisningen, eftersom ett sådant top-down-perspektiv framför allt fokuserar på att leverera resultat. Undervisningen kan därmed komma att fokusera det som sedan ska utvärderas. Skulle en sådan utveckling gynna fritidshemmets verksamhet?

Det finns stora variationer i lärarnas beskrivningar av utvärdering i fritidshem, och deras reflektioner gör det synligt att de befinner sig i ett spänningsfält mellan tradition och nya utbildningspolitiska inten-

tioner. Det senaste decenniets politiska reformer har omvandlat fritidshemmet till en praktik som på samma gång är både målstyrd och frivillig. Lärarna ska bedriva en skollagsreglerad utbildning med målinriktad och planerad undervisning, samtidigt som de ska erbjuda en meningsfull fritid för barnen utifrån deras intressen och behov. Verksamheten ska skötas professionellt och undervisningen ska vara styrd mot nationella standarder men samtidigt vara öppen för barnens egna intressen och förslag. Det är fortfarande frivilligt för eleverna att delta i fritidshemmets verksamhet. Som tidigare forskning har visat (Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2020; Andersson, 2013; Gustavsson Nyckel, 2020; Ackesjö & Haglund, 2021) försöker lärarna ständigt att navigera mellan dessa olika ytterligheter. Detta kan förklara den variation som uttrycks runt till exempel vilka begrepp som används (aktiviteter eller undervisning?) samt vad som utvärderas och när detta sker.

Kanske behöver vi tänka nytt om utvärdering i fritidshem. Den lärandeprocess som iscensätts och synliggörs i fritidshem är så bred och komplex att den inte kan fångas och passa in i standardiserade utvärderingsmallar. Det kanske inte räcker att utgå från det nationellt föreskrivna centrala innehållet och förmågorna som norm, varken när man planerar och genomför undervisning eller utvärderar det som skett. Eleven på fritidshemmet utvecklar ett antal förmågor och färdigheter inom både lärarstyrd och målinriktad undervisning – men även inom själv- eller kamratinitierade aktiviteter. På fritidshemmet sker lärandet ofta i nuet, i olika rum och i olika sociala sammanhang med eller utan närvarande eller engagerade lärare. Dessa lärprocesser är svåra att fånga i en utvärdering. Möjligen skulle utvärdering i fritidshem alltså behöva ha en egen och delvis anorlunda innebörd som inte kan likställas med den målrationala modellen, som dominerar synen i det utvärderingsbaserade utbildningslandskapet i stort. Elevers lärande i fritidshemmets verksamhet verkar svårfångat och svårutvärderat och behöver problematiseras mera.

En rimlig väg att gå är att arbeta mer fokuserat med dokumentation av verksamheten. Genom att dokumentera det som genomförs, vilket innehåll som fokuseras, vilka arbetsformer och förhållningssätt man använder sig av och gemensamt reflektera runt detta kan förståelsen för och förhållningssättet i verksamheten utvecklas (Lager & Brännberg, 2022). En flödig dokumentation som utgår från utvalda frågeställningar i specifika situationer kan bidra till kollegiala reflektioner om vad eleverna erfar under en dag på fritidshemmet, hur lärandet sker men också om hur organisationen fungerar. På så vis kan de tre bollarna i figur 7 sammanföras till ett och samma fokus. Genom att börja dokumentera och på djupet reflektera över fritidshemmets inne-

håll och lärarnas arbete, blir vägen till utvärdering av densamma kortare.

För att kunna utvärdera utveckling och lärande på fritidshem krävs en vidare problematisering av vad undervisning på fritidshem är och kan vara. Det faktum att undervisningen kan vara både lärarstyrd och elevstyrd, frivillig och målstyrd samt planerad och fångad i nuet, innebär att den i väldigt hög grad behöver vara systematiserad och utgå från professionella föreställningar och kunskaper om hur lärande sker. Konsekvensen är att rektorer och arbetslag i fritidshemmen måste fortsätta diskutera vad undervisning är, hur den bör genomföras, vad som ska utvärderas och hur elevernas lärande ska och kan utvärderas. Om fritidshemmets undervisning ska förväntas bidra till elevernas utveckling och lärande måste dessa frågor ständigt vara närvarande och levande. Och – det krävs reflektioner som klargör ifall det är det väsentliga som ska göras bedömbart eller om det är det enkelt mätbara som ska vara det väsentliga (Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2007).

REFERENSER

- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69–87.
- Ackesjö, H., Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2020). De första åren i yrket – nyutexaminerade lärares upplevelser av en ny yrkesroll. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. (s.101–117). Gleerups.
- Ackesjö, H. (2022). Evaluating the practice in Swedish school-age educare: Issues and contradictions. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(1), 60–73. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202231153>
- Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 8(1), 63–77. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3331>
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. [Doktorsavhandling]. Umeå Universitet.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *BARN – forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 61–74.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Boström, L., Hörnell, A., & Frykland, M. (2015). Learning Environments at Leisure-Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey of Staff Perceptions. *International Journal for Research on Extended Education* 3(1), 5–23. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19578>
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Liber.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547–560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Carlsson, C-G., Gerrevall, P. & Pettersson, A. (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. HLS förlag.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism the Third Logic*. Polity Press.
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59–87). Gleerups.
- Hansen Orwehag, M. (2013). Fritidspedagogisk didaktik – att vara lärare i fritidshem. I A. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik* (s. 27–53). Studentlitteratur.
- Illeris, K. (1999). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Studentlitteratur.
- Lager, K., & Brännberg, I. (2022). *Fritidspedagogiskt arbete. En bok om metodik*. Studentlitteratur.
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritikk*, 5, 13–26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Lund, S., & Sundberg, D. (2012). Kunskaper för en ny tid: Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning & Demokrati*. 21, 5–14.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A. & Lundström, U. (Red.), (2014). *Gymnasiet som marknad*. Boréa.
- Lundström, U., & Parding, K. (2011). Lärares upplevelser av friskolereformen – effekter av marknadiseringen av den svenska gymnasieskolan. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 59–77. <https://journals.lub.lu.se/aoa/article/view/17851>
- Pálsdóttir, K. (2012). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six- to nine-year old children in Reykjavík*. [Doktorsavhandling]. University of Iceland.
- Pettersson, D., Prøitz, T. S., & Forsberg, E. (2017). From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD's magnifying glass. *Journal of Education Policy*, 32(6), 721–744. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1301557>
- Uljens, M. (Red.) (1997). *Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 166–197). Studentlitteratur
- Øksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C. & Kjaer, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 107–123. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>

10. ATT SYNLIGGÖRA DET OSYNLIGA OCH VERBALISERA DET TYSTADE

Björn Haglund & Helena Ackesjö

I rapportens inledande kapitel beskrivs olika utgångspunkter och ställningstaganden vid genomförandet av Ifous forsknings- och utvecklingsprogram *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag* (FriPU). Därutöver beskrivs programmets syfte och forskningsfrågor samt den design som använts i programmet. Denna avslutande del syftar till att diskutera de olika kapitlen och knyta ihop de olika trådar som beskrivits. Dessutom följer en diskussion om vad inom ramen för fritidshemmets uppdrag och utbildning som, utifrån den här rapporten, är i behov av ytterligare forskning och problematiseringar.

I den slutrapport som publicerades under våren 2022 (Ifous, 2022), i samband med att Ifous-programmet avrundades, beskrevs utöver huvudmännens avslutande reflektioner de forskningsartiklar som då hade hunnit publiceras inom ramen för programmet. Flera av de producerade artiklarna fokuserade undervisning på fritidshem. I rapporten beskrevs att lärarnas utgångspunkter för undervisningen och deras interaktion med eleverna kom att bli betydelsefull för undervisningens genomförande. Även om undervisning diskuteras även i denna rapport tar kapitlen upp delvis andra frågor, men det förefaller ändå som att arbetet i fritidshem på flera sätt är beroende av de utgångspunkter fritidshemmets lärare har då de genomför sitt arbete.

LÄRARES OLIKA UTGÅNGSPUNKTER SKAPAR VARIATION I VERKSAMHETEN

Lärares olika utgångspunkter exemplifieras både i kapitel 2 och i kapitel 4. I kapitel 2 diskuterar Ann-Katrin Perselli hur lärare beskriver sina uppfattningar av hur de arbetar med elevernas intressen och i kapitel 4 redovisar Marina Wernholm olika anledningar till att digitala lekplatser erbjuds eller inte erbjuds i fritidshemmets verksamhet. Skälen till att lärarna har olika utgångspunkter i sitt arbete varierar, bland annat utifrån tillgången till olika

materiella resurser (jfr Wernholm). Oavsett orsak, får det olika konsekvenser för vilket innehåll fritidshemmets elever kommer att möta. Att de möter olika innehåll behöver inte ses som en brist men kan, som Wernholm beskriver det, bli en fråga om bristande likvärdighet om variationerna är omfattande. Skillnader i materiella resurser är något som fritidshemmets lärare kan påverka i mindre grad mer än att uppmärksamma sina rektorer på bristerna, att ge förslag på förbättringar och visa på de konsekvenser det innebär att inte åtgärda dem. Däremot kan fritidshemmets lärare, genom dialog med kollegor och på andra sätt fördjupa sina kunskaper samt bidra till att synliggöra och belysa olika utgångspunkter för hur fritidshemmets arbete bedrivs. Genom att synliggöra olika skillnader och utgångspunkter blir det också möjligt att sätta ord på det, ofta osynliga, arbete som bedrivs.

Även kapitel 3 av Marianne Dahl och kapitel 5 av Jens Gardesten diskuterar ett innehåll som, i någon mening, tar upp det osynliga arbete som bedrivs på fritidshemmet. I båda kapitlen betonas vikten av att *uppmärksamma* det som sker i verksamheten vare sig den är planerad eller av situationell karaktär. Dahl beskriver relationen mellan undervisning och lek i fritidshemmet och vikten av lärares aktiva närvaro och deltagande i elevernas lek. Detta kräver kompetenser, i form av lekresponsivitet, som innefattar förmågan att "å ena sidan ta ett steg tillbaka med respekt för barns egeninitierade lek, å andra sidan att agera uppmärksam och följsamt för att fånga lekfulla händelser i vardagen" (se kapitel 3). Även Gardesten betonar vikten av uppmärksamhet, eller rättare sagt lärarens och eleven/elevernas gemensamma uppmärksamhet, mot ett visst innehåll. Gardesten hävdar att lärarna i fritidshemmet genom sitt agerande kan utgöra ett viktigt alternativ eller komplement till undervisningen i den obligatoriska skolan där läraren ofta försöker styra elevernas uppmärksamhet mot vissa kunskapsområden (men inte mot andra). På fritidshemmet finns det ofta förut-

sättningar att göra det omvända, det vill säga att uppmärksamma, ägna tid åt och bejaka *elevernas* funderingar. Det förefaller därför som att vad fritidshemsläraren riktar sin uppmärksamhet mot blir viktigt för interaktionen mellan lärare och elev, vilket på olika sätt kan utveckla såväl fritidshemmets innehåll som elevernas delaktighet i innehållet.

Fritidshemmets personal har sedan lång tid fokuserat arbete med sociala relationer (se Hansen, 1999) men begreppet mjuka förmågor, som Helena Ackesjö, Marina Wernholm och Jens Gardesten resonerar om i kapitel 6, har inte använts för att definiera detta arbete. Mjuka förmågor kan som begrepp bidra till att definiera arbetet med "det sociala" men innefattar också ett innehåll som går utöver fritidshemmets traditionella relationsarbete. I kapitlet ses en fördjupning av arbetet med mjuka förmågor som en väg att problematisera och utveckla fritidshemmets arbete med att stödja och utveckla elevernas sociala och kognitiva lärande. Den forskning som riktar sig till utvecklingen av mjuka förmågor har främst utgått från att detta bidrar till elevers skolframgångar. Det är dock viktigt att understryka att fritidshemmets arbete i första hand ska stärka och utveckla eleverna. Ur ett helhetsperspektiv kan arbetet med mjuka förmågor därför ses som ett sätt att utveckla elevernas förmågor och kompetenser. Syftet är då att de ska må bättre och ges en mer meningsfull fritid, något som dessutom kan bidra till elevernas skolframgång. I arbetet med mjuka förmågor uppmärksammar lärarna även olika bonuseffekter, det vill säga eleverna utvecklas även positivt i andra avseenden än det lärarna avsett. Den modell som använts för att gestalta mjuka förmågor verkar även fungera som ett stöd för lärarna att sätta ord på det de ser och gör.

LEDNING, VÄRDERING OCH UTVÄRDERING AV VERKSAMHETEN

Kapitel 7 av Lena Glaés-Coutts är det enda kapitel som fokuserar på rektorerna och deras ledning av arbetet i fritidshemmet. Det innebär dock inte att de medverkande rektorernas arbete har setts som mindre betydelsefullt än det arbete som utförs av de medverkande lärarna. Att färre kapitel har riktats till skolledarna än till lärarna är snarare en följd av programmets utformning. I flera av de uppgifter som genomförts (se kapitel 1) har skolledarna främst funnits med som bollplank och gett feedback till de medverkande lärarna då de planerat, utfört och utvärderat uppgifterna. Att fungera som bollplank och på så sätt ta del av och svara på fritidshemslärares undervisning är också något som under lång tid efterfrågats av Skolinspektionen (2010; 2018) men som varit svårare att följa upp inom det genomförda programmet. Glaés-Coutts skriver, i likhet

med Skolinspektionens rapporter ovan, att rektorer behöver utveckla sina kunskaper om fritidshem för att kunna leda personalen och utveckla verksamheten. De är exempelvis väl införstådda med vad systematiskt kvalitetsarbete i skolan kan vara, men ett sådant kvalitetsarbete riktat till fritidshemmet är svårt att genomföra utan fördjupade kunskaper om hur fritidshemmets pedagogiska uppdrag kan genomföras. Det som rektorerna efterfrågar och behöver utveckla handlar, enligt Glaés-Coutts, dels om grunderna i fritidshemmets pedagogik, dels om att få tid och resurser att utveckla sin kompetens i hur fritidshemmets arbete kan organiseras.

Medan kapitel 2 till 6 på olika sätt diskuterar och problematiserar lärares utgångspunkter och uppmärksamhet i det konkreta arbetet och kapitel 7 resonerar om skolledares arbete i att leda arbetet på fritidshemmen, berör kapitel 8 och 9 andra saker. Här beskrivs hur fritidshemmets lärare kan använda olika verktyg för att utveckla arbetet samt hur fritidshemmets arbete kan utvärderas. Kapitel 8 är skrivet av Björn Haglund och diskuterar olika verktyg, det vill säga hjälpmedel som används för att överblicka delar av verksamheten eller som synliggör arbete som har genomförts eller behöver utföras. Verktygen, vilka kan ta form som exempelvis matriser, kan vara skapade av fritidshemslärarna själva eller av deras skolhuvudmän. Samtidigt som dessa verktyg fungerar som hjälpmedel kan de, beroende av hur olika intressenter tolkar fritidshemmets styrdokument, också riktas mot olika delar i fritidshemmets utbildning. Att diskutera verktygens utformning utifrån aktuella styrdokument och vad som ses som mest relevant att använda dem till, blir därför viktiga punkter att diskutera för fritidshemmets lärare. I förlängningen blir dessa diskussioner också avgörande för hur innehållet och arbetet på fritidshemmen kommer att utvecklas. Innehållet i kapitel 9, som är skrivet av Helena Ackesjö, tar upp utvärderingar av arbetet i fritidshem och angränsar till innehållet i kapitel 8. I kapitel 9 betonas att de lärandeprocesser som ingår i fritidshemmets utbildning är både breda och komplexa och kan vara svåra att passa in i standardiserade utvärderingsmallar. Utvärderingar som ska spegla innehållet i fritidshemmet kan riktas mot lärarnas planerade undervisning och den egna organisationen medan elevernas lärande på fritidshemmet förefaller att vara svårare att utvärdera. En anledning till denna svårighet är att elevernas lärande ofta sker här och nu, i olika oplanerade situationer tillsammans med eller utan lärare, vilket skiljer sig från det lärande och den riktade och mer systematiserade undervisning som sker i klassrum. Lärarnas olika utgångspunkter ger också olika fokus i utvärderingarna. För att kunna utvärdera även dessa delar av fritidshemmets innehåll skulle fritidshemslärarna behöva hitta modeller för utvärderingar som skiljer sig från "den

målrationella modellen som dominerar synen i det utvärderingsbaserade utbildningslandskapet i stort” (se kapitel 9). Det krävs dessutom reflektioner om utvärderingarna ska fokusera på att göra det lätt mätbara viktigt, eller att göra det viktiga mätbart, för att referera till Biesta (2009).

ETT BUBBLANDE OCH VARIATIONSRIKT FÄLT

Om vi försöker att ”dra ihop trådarna” i dessa kapitelns kortfattade beskrivningar framträder det fritidshemspedagogiska landskapet som ett spännande och bubblande men till stora delar ännu

utforskat område. Vissa delar i landskapet kan ses som välbekanta för de som arbetar där, men är ofta okända för människor som inte har någon större kännedom om fritidshem. I den första halvan av denna rapport beskrivs ett innehåll som fokuserar på hur fritidshemmets lärare genomför sitt arbete och den interaktion som uppstår i mötet med eleverna. Självklara utgångspunkter för hanterandet av digitala medier på fritidshemmet, elevernas intressen, lärarnas deltagande i elevernas lek samt vad som ska/bör uppmärksammas i undervisningen varierar mellan lärarna.

Vad som blir slående i dessa beskrivningar är de variationer i innehåll och i relationer mellan elever och fritidshemslärare som skapas utifrån de olika utgångspunkter lärarna relaterar till i för yrkesrollen viktiga frågor. Dessa variationer i utgångspunkter kan i många fall också ses som avgörande för verksamhetens innehåll och utformning – kanske i minst lika stor grad som den skollag och den läroplan som styr fritidshemmet. Hur personalen tolkar och genomför, eller med en engelsk teoretisk term ”enact” (Ball, Maguire & Brown, 2012), sitt arbete blir därför betydelsefullt för den praktik som skapas. Även skolledarna redovisar något olika utgångspunkter utifrån sin position, varför även skolledarnas tolkningar och genomförande av sitt ledningsuppdrag blir oerhört betydelsefullt då de i sitt arbete ska leda, utveckla och stödja fritidshemslärarna i deras arbete.

Det förefaller därför som att mer forskning kring hur det praktiska arbetet på fritidshem, såväl planerad undervisning eller rutinsituationer som elevers lek, genomförs och motiveras blir viktigt för att synliggöra och utveckla området ytterligare. Likaså bör skolledares ledning av fritidshemmet, vilket varit ett försummat forskningsområde, bli betydligt mer omfattande. Synliggörandet av behovet av forskning är en viktig del i den här rapporten. Ännu viktigare är kanske synliggörandet av det vardagliga arbetet på fritidshemmet och möjligheterna för både lärare och skolledare att få syn på företeelser i sitt arbete, som de tidigare inte reflekterat över eller som varit förgivettagna.

ATT VERBALISERA TYST KUNSKAP

Slutligen vill vi säga något om vad den praktiktäna ansatsen kan bidra till och hur forskningsresultaten skulle kunna användas i framtida praktikutvecklande arbete. Då forskare studerar verksamheter kan det uppstå förväntningar på att forskningsresultaten ska visa exakt hur arbetet hädanefter bör bedrivas. Dock är det så att forskningsresultat måste reflekteras av de professionella i relation till det specifika lokala sammanhanget för att de vetenskapliga studiernas resultat ska få konkret innebörd. I FriPU har lärare och forskare samverkat på ett sätt som kan möjliggöra en mer nyanserad och värdefull bild av forskningens bidrag. Som forskare har vi bland annat bidragit till att lärarna har synliggjort dimensioner av fritidshemmets verksamhet som annars riskerar att osynliggöras eller rent av negligeras. Nämnas kan exempelvis det värderingsverktyg som Ackesjö och Haglund konstruerade (se kapitel 8), som lärarna upplevde skapade ”en tydlig struktur för hela processen, från planering till utvärdering”. Liknande reflektioner gjorde deltagarna angående modellen över hur fritidshemmet kan arbeta med att utveckla elevers mjuka förmågor som Ackesjö, Wernholm och Gardesten utvecklade (se kapitel 6). Vad dessa verktyg bidrog med var att deltagarna började reflektera över det förgivettagna, exempelvis fritidshemmets arbete med ”det sociala”, och började sätta ord på sina handlingar. På så vis blev professionens tysta kunskap verbaliserad och problematiserad. Deltagarnas erfarenheter och kunskaper har även bidragit på olika sätt till ”forskarnas praktik”. Som forskare lämnar även vi programmet med nya insikter i fritidshemmets verksamhet och nya perspektiv på vår egen forskningspraktik.

Att få syn på sitt eget arbete på ett annat sätt än tidigare, att göra en synvända, eller att få och sätta ord på företeelser i arbetet som tidigare mest fungerat som en ”tyst” kunskap, är viktigt för såväl den egna professionella utvecklingen som för utvecklingen av arbetet med eleverna på fritidshemmet. De verktyg som används för att lärarna och/eller skolledarna ska kunna värdera sina insatser och de utvärderingar som görs kan stödja detta arbete, men det är samtidigt viktigt att komma ihåg att de verktyg och modeller som används också utgör de glasögon som används. Det kan få till följd att andra delar i fritidshemmets arbete förbises eftersom verktygen inte riktas till dessa delar. Det innebär att det finns en risk att olika innehåll i den dokumentation som sedan genomförs inte ges tillfälle att träda fram eftersom den inte har efterfrågats. Av den anledningen blir det även viktigt att det systematiska kvalitetsarbete som genomförs i fritidshem fortsätter att beforskas som ett sätt att få större förståelse kring hur fritidshemmet och dess verksamhet kan betraktas och utvecklas.

Att få möjligheten att reflektera över sin verksamhet kan även få andra effekter. En sådan effekt som har identifierats i detta FoU-program (Ifous, 2022) är att deltagarna efter programmets slut uppvisade en ökad yrkesstolthet, en ökad förtrogenhet och en ökad förståelse för undervisningsuppdraget. Sannolikt har detta också resulterat i att ett gemensamt yrkesspråk har börjat utvecklas, vilket enligt huvudmännen (Ifous, 2022) bidrog till att de pedagogiska diskussionerna på de lokala skolorna blev djupare och av högre kvalitet. Om undervisningen i fritidshemmen ska utvecklas och förädlas kan det alltså vara nödvändigt med forskningsinsatser som syftar till att lärarna och skolledarna får hjälp att få syn på sin egen förgivettagna verksamhet. Sådana processer kan starta reflektioner om och bedömningar av vad i verksamheten som bör bevaras och vad som bör justeras, förändras eller avvecklas.

Att synliggöra och verbalisera sin praktik och sina professionella handlingar kan även bidra till att skapa viktig legitimitet och till att identifiera verksamhetens kärna och bidrag. Ytterligare en effekt av mer djupodlade reflektioner var att huvudmännen identifierade att de pedagogiska diskussionerna hade ett "bortfokus" från "cykelställsfrågor" till förmån för ett mer fokuserat samtal om fritidshemmets kärnuppdrag samt om elevernas lärande och utveckling, det vill säga att reflektionerna fokuserades på innehåll snarare än på organisation. Detta nya innehållsrika fokus bidrog dessutom till att eleverna valde att stanna kvar längre på fritidshemmet, då den väl reflekterade och genomtänkta verksamheten verkade bli mer meningsfull för dem (Ifous, 2022).

Ett syfte med praktikinrä forskning är att stärka och utveckla de professionellas yrkeskunnande genom samarbete mellan akademi och profession. Ett sätt att göra det är att verbalisera professionens kunskaper. Att arbeta utifrån en vetenskaplig grund innebär att låta kunskap från vetenskapliga studier vara en utgångspunkt i diskussionerna när verksamheten planeras, genomförs och utvärderas. Vi hoppas därför att forskningsdelens bidrag kan erbjuda verktyg som stärker de verksamma i deras reflektioner på väg mot ett gemensamt yrkesspråk som synliggör det osynliga och verbaliserar det som är tyst eller har blivit tystat.

REFERENSER

Ball, S., Maguire, M., & Brown, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Ifous. (2022). *Undervisning och ledarskap på fritids: Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. <https://www.ifous.se/app/uploads/2022/04/202204-ifous-2022-3-e.pdf>

Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf>

Värdering av undervisningen på vårt fritidshem

Dokumentet ska ses som ett stöd i er verksamhetsutveckling. Främst för att kunna identifiera utvecklingsområden.

Matrisen fokuserar på vad ni erbjuder elever kopplat till det centrala innehållet.

Ett sätt att inleda diskussionerna är att granska en aktivitet som är vanligt förekommande i er verksamhet och fundera över vad som erbjuds inom ramen för den aktiviteten?



Fall inte i fällan att se matrisen som ett bedömningsverktyg för hur bra *du*, eller *verksamheten*, är. Era elever erbjuds säkert massvis av tillfällen till att utveckla olika förmågor, däremot är det kanske inte helt säkert att ni själva reflekterat över **vad** era presenterade aktiviteter erbjuder?

Tanken med matrisen är inte heller att ni ska kunna beskriva antalet tillfällen ni erbjuder elever ett visst innehåll.

Uppgiften bör i stället stimulera er till att fördjupa era diskussioner och problematisera de aktiviteter ni presenterar för eleverna, inte fungera som en checklista för hur bra ni är. Vi vet att ni är bra, men även bäst kan bli bättre.

1. Välj ett av de centrala innehållen.
2. Värdera er egen praktik utifrån de påståenden som presenteras i matrisen. Erbjuder ni *begränsade, goda* eller *mycket goda möjligheter* att...? På vilket sätt? Kan ni ge ett aktuellt exempel?
3. Identifiera utvecklingsområden, vilket/vilka innehåll behöver ni utveckla?
4. Hur kan detta område utvecklas från att ni erbjuder *begränsade* till att ni erbjuder *goda* eller *mycket goda möjligheter* att...? Vad krävs? Hur gör ni? Vem ska göra det? När ska ni göra det?

Dokumentet är utvecklat av Helena Ackesjö och Björn Haglund inom ramen för Ifous FoU-program *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*, FriPU.

© Ackesjö & Haglund, 2020



Bladins



Linköping
Där idéer blir verklighet



Stockholms
stad



Österåker



HÖGSKOLAN
I GÄVLE



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö

Centralt innehåll *Språk och kommunikation*

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att **kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften**

På fritidshemmet erbjuds det <u>begränsade</u> möjligheter att samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden, till exempel kring etiska frågor, vardagliga händelser.	På fritidshemmet erbjuds det <u>goda</u> möjligheter att samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden, till exempel kring etiska frågor, vardagliga händelser.	På fritidshemmet erbjuds det <u>mycket goda</u> möjligheter att samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden, till exempel kring etiska frågor, vardagliga händelser.
Det förs <u>sällan</u> samtal kring ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter samt hur de kan uppfattas av och påverka en och andra.	Det förs <u>ibland</u> samtal kring ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter samt hur de kan uppfattas av och påverka en och andra.	Det förs <u>ofta</u> samtal kring ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter samt hur de kan uppfattas av och påverka en och andra.
På fritidshemmet erbjuds det begränsade möjligheter att läsa böcker och det förs därför <u>sällan</u> samtal om texter och textgenrer.	På fritidshemmet erbjuds det goda möjligheter att läsa böcker och det förs därför <u>ibland</u> samtal om texter och textgenrer.	På fritidshemmet erbjuds det mycket goda möjligheter att läsa böcker och det förs därför <u>regelbundet</u> samtal om texter och textgenrer.
Det erbjuds <u>få</u> möjligheter för eleverna att använda sig av digitala verktyg och medier för kommunikation.	Det erbjuds <u>ibland</u> möjlighet för eleverna att använda sig av digitala verktyg och medier för kommunikation.	Det erbjuds <u>regelbundet</u> möjligheter för eleverna att använda sig av digitala verktyg och medier för kommunikation.
Fritidshemmet erbjuder <u>sällan</u> möjligheter att testa och samtala kring säker och ansvarsfull kommunikation i digitala sammanhang.	Fritidshemmet erbjuder <u>ibland</u> möjligheter att testa och samtala kring säker och ansvarsfull kommunikation i digitala sammanhang.	Fritidshemmet erbjuder <u>regelbundet</u> möjligheter att testa och samtala kring säker och ansvarsfull kommunikation i digitala sammanhang.
Samtal, tankar, åsikter och val av medier för kommunikation utgår <u>sällan</u> från elevernas behov, önskemål och intressen.	Samtal, tankar, åsikter och val av medier för kommunikation utgår <u>ibland</u> från elevernas behov, önskemål och intressen.	Samtal, tankar, åsikter och val av medier för kommunikation utgår <u>ofta</u> från elevernas behov, önskemål och intressen.

Dokumentet är utvecklat av Helena Ackesjö och Björn Haglund inom ramen för Ifous FoU-program *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*, FriPU.

© Ackesjö & Haglund, 2020

Centralt innehåll *Skapande och estetiska uttryck*

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att **skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer** samt **kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften**

I fritidshemmet erbjuds <i>få</i> möjligheter till skapande genom olika estetiska uttrycksformer, t.ex. lek, bild, musik, dans, drama och digitala plattformar.	I fritidshemmet erbjuds <i>goda</i> möjligheter till skapande genom olika estetiska uttrycksformer, t.ex. lek, bild, musik, dans, drama och digitala plattformar.	I fritidshemmet erbjuds <i>mycket goda</i> möjligheter till skapande genom olika estetiska uttrycksformer, t.ex. lek, bild, musik, dans, drama och digitala plattformar.
Det erbjuds <i>sällan</i> variation i material och tekniker för att skapa och uttrycka sig med.	Det erbjuds <i>ibland</i> variation i material och tekniker för att skapa och uttrycka sig med.	Det erbjuds <i>ofta</i> variation i material och tekniker för att skapa och uttrycka sig med.
Valet av skapandeaktivitet utgår <i>sällan</i> från elevernas behov, önskemål och intressen.	Valet av skapandeaktivitet utgår <i>ibland</i> från elevernas behov, önskemål och intressen.	Valet av skapandeaktivitet utgår <i>ofta</i> från elevernas behov, önskemål och intressen.
Det förs <i>sällan</i> samtal kring olika estetiska uttryck och tolkningar av dessa.	Det förs <i>ibland</i> samtal kring olika estetiska uttryck och tolkningar av dessa.	Det förs <i>ofta</i> samtal kring olika estetiska uttryck och tolkningar av dessa.

Dokumentet är utvecklat av Helena Ackesjö och Björn Haglund inom ramen för Ifous FoU-program *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*, FriPU.

© Ackesjö & Haglund, 2020



Bladins



Linköping

Där idéer blir verklighet



Stockholms stad



Österåker



Högskolan i Gävle



Linnéuniversitetet

Kalmar Väst

Centralt innehåll *Natur och samhälle*

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att **utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle**, samt **pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling** samt **skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningsätt**

På fritidshemmet erbjuds <i>sällan</i> tillfällen att utforska samband i natur, teknik och samhälle exempelvis genom samtal, studiebesök och digitala medier.	På fritidshemmet erbjuds <i>ibland</i> tillfällen att utforska samband i natur, teknik och samhälle exempelvis genom samtal, studiebesök och digitala medier.	På fritidshemmet erbjuds <i>regelbundet</i> tillfällen att utforska samband i natur, teknik och samhälle exempelvis genom samtal, studiebesök och digitala medier.
Matematik används <i>sällan</i> som redskap för att beskriva och lösa vardagliga händelser och problem.	Matematik används <i>ibland</i> som redskap för att beskriva och lösa vardagliga händelser och problem.	Matematik används <i>regelbundet</i> som redskap för att beskriva och lösa vardagliga händelser och problem.
Aktiviteter som inspirerar till byggande och konstruktion med variation av olika material, redskap och tekniker erbjuds <i>sällan</i> .	Aktiviteter som inspirerar till byggande och konstruktion med variation av olika material, redskap och tekniker erbjuds <i>ibland</i> .	Aktiviteter som inspirerar till byggande och konstruktion med variation av olika material, redskap och tekniker erbjuds <i>regelbundet</i> .
Samtal förs <i>sällan</i> kring normer och regler i lekar och spel samt varför de kan behövas.	Samtal förs <i>ibland</i> kring normer och regler i lekar och spel samt varför de kan behövas.	Samtal förs <i>ofta</i> kring normer och regler i lekar och spel samt varför de kan behövas.
Framställandet av etnicitet, könsroller, kroppsideal och konsumtion i medier och populärkultur diskuteras och granskas <i>sällan</i> .	Framställandet av etnicitet, könsroller, kroppsideal och konsumtion i medier och populärkultur diskuteras och granskas <i>ibland</i> .	Framställandet av etnicitet, könsroller, kroppsideal och konsumtion i medier och populärkultur diskuteras och granskas <i>regelbundet</i> .
Demokratiska värderingar och principer diskuteras <i>sällan</i> i sammanhang som är bekanta för eleverna.	Demokratiska värderingar och principer diskuteras <i>ibland</i> i sammanhang som är bekanta för eleverna.	Demokratiska värderingar och principer diskuteras <i>regelbundet</i> i sammanhang som är bekanta för eleverna.
Utbildningen på fritidshemmet utgår <i>sällan</i> ifrån barnens rättigheter i barnkonventionen.	Utbildningen på fritidshemmet utgår <i>ibland</i> ifrån barnens rättigheter i barnkonventionen.	Utbildningen på fritidshemmet utgår <i>alltid</i> ifrån barnens rättigheter i barnkonventionen.
Samtal förs <i>sällan</i> kring hur människors olika val och handlingar kan bidra till en hållbar utveckling.	Samtal förs <i>ibland</i> kring hur människors olika val och handlingar kan bidra till en hållbar utveckling.	Samtal förs <i>ofta</i> kring hur människors olika val och handlingar kan bidra till en hållbar utveckling.

Det erbjuds <i>sällan</i> möjligheter att orientera sig i närmiljön och träna trafiksäkerhet.	Det erbjuds <i>ibland</i> möjligheter att orientera sig i närmiljön och träna trafiksäkerhet.	Det erbjuds <i>återkommande</i> möjligheter att orientera sig i närmiljön och träna trafiksäkerhet.
Det erbjuds <i>sällan</i> möjligheter att utforska föreningslivets aktiviteter, kultur, och närliggande platser för fritid och rekreation.	Det erbjuds <i>ibland</i> möjligheter att utforska föreningslivets aktiviteter, kultur, och närliggande platser för fritid och rekreation.	Det erbjuds <i>återkommande</i> möjligheter att utforska föreningslivets aktiviteter, kultur, och närliggande platser för fritid och rekreation.

Dokumentet är utvecklat av Helena Ackesjö och Björn Haglund inom ramen för Ifous FoU-program *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*, FriPU.

© Ackesjö & Haglund, 2020



Linköping
Där idéer blir verklighet



Stockholms
stad



Österåker



HÖGSKOLAN
I GÄVLE



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö

Centralt innehåll *Lekar, fysisk aktivitet och utevistelse*

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att **ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila** samt **röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vad som kan påverka hälsa och välbefinnande.**

Fritidshemmet ger <i>sällan</i> möjligheter för eleverna att initiera, organisera och delta i lekar av olika slag.	Fritidshemmet erbjuder <i>ibland</i> möjligheter för eleverna att initiera, organisera och delta i lekar av olika slag.	Fritidshemmet ger <i>återkommande</i> möjligheter för eleverna att initiera, organisera och delta i lekar av olika slag.
Det erbjuds <i>få</i> tillfällen för idrotter, fysiska aktiviteter och naturupplevelser både inom- och utomhus samt under olika årstider och väder.	Det erbjuds <i>ibland</i> tillfällen för idrotter, fysiska aktiviteter och naturupplevelser både inom- och utomhus samt under olika årstider och väder.	Det erbjuds <i>regelbundna</i> tillfällen för idrotter, fysiska aktiviteter och naturupplevelser både inom- och utomhus samt under olika årstider och väder.
Det erbjuds <i>få</i> tillfällen för utevistelse under olika årstider, i närmiljön och eller på andra platser avsedda för fysisk aktivitet och naturupplevelser.	Det erbjuds <i>ibland</i> tillfällen för utevistelse under olika årstider, i närmiljön och eller på andra platser avsedda för fysisk aktivitet och naturupplevelser.	Det erbjuds <i>återkommande</i> tillfällen för utevistelse under olika årstider, i närmiljön och eller på andra platser avsedda för fysisk aktivitet och naturupplevelser.
Samtal förs <i>sällan</i> kring kost, sömn, fysisk aktivitet och vila och hur det påverkar vårt psykiska och fysiska välbefinnande.	Samtal förs <i>ibland</i> kring kost, sömn, fysisk aktivitet och vila och hur det påverkar vårt psykiska och fysiska välbefinnande.	Samtal förs <i>ofta</i> kring kost, sömn, fysisk aktivitet och vila och hur det påverkar vårt psykiska och fysiska välbefinnande.
Samtal förs <i>sällan</i> om vilken hänsyn man måste ta till miljö och människor vid vistelse i olika naturmiljöer.	Samtal förs <i>ibland</i> om vilken hänsyn man måste ta till miljö och människor vid vistelse i olika naturmiljöer.	Samtal förs <i>ofta</i> om vilken hänsyn man måste ta till miljö och människor vid vistelse i olika naturmiljöer.
Samtal förs <i>sällan</i> om våra rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.	Samtal förs <i>ibland</i> om våra rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.	Samtal förs <i>ofta</i> om våra rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.

Dokumentet är utvecklat av Helena Ackesjö och Björn Haglund inom ramen för Ifous FoU-program *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*, FriPU.

© Ackesjö & Haglund, 2020



Bladins



Linköping
Där idéer blir verklighet



Stockholms stad




Österåker



Högskolan i Gävle



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö



Ifous, Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, är en ideell förening med Sveriges kommuner och regioner (SKR), Friskolornas riksförbund och Idéburna skolors riksförbund som grundande medlemmar. Ifous är ett fristående forskningsinstitut och en nationell strategisk resurs i arbetet för att stärka förskolor, skolor, vuxenutbildningsanordnares och skolhuvudmäns möjligheter att bedriva utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ambitionen är att bidra till utvecklingen av det svenska skolväsendet genom att stimulera praktiktäna forskning och konkret FoU-arbete där lärare och skolledare tar aktiv del i kunskapsbyggandet. I dag har Ifous cirka 130 medlemmar, både kommunala och fristående skolhuvudmän.

Läs mer om vårt arbete på www.ifous.se

ifous


HÖGSKOLAN
I GÄVLE


Bladins


Linköping
Där idéer blir verklighet


Stockholms
stad

Linnéuniversitetet 


Österåker