

FRÅN DIFFUS RESURS TILL TYDLIGT BIDRAG

Fritidshemmets kompletterande
och kompensatoriska uppdrag

Helena Ackesjö (red.)

INNEHÅLL



Förord.....	5
1. Bakgrunden till FoU-programmet Fritidshemmets bidrag till elevers måluppfyllelse (FriBi).....	7
2. Kameleonten, Marionetten och Pollineraren: En diskussion om olika kompletterande kompetenser och verksamheter	29
3. Fritidspedagogisk undervisning ur ett abduktivt perspektiv.....	44
4. Rektorers perspektiv på fritidshemmets kvalitativa, kompletterande uppdrag.....	56
5. Samverkan mellan fritidshem och skola: Ett ramverk för det kompletterande uppdraget.....	68
6. Fritidshemmets kompensatoriska uppdrag: Vikten av att lyssna på barnen	85
7. Från tradition till innovation: Fritidshemmets uppdrag att bidra till elevers måluppfyllelse i en digital tid.....	100
8. »Hur inspirerar vi eleverna?«, »Är vi bra förebilder?«: Självreflektion som en konsekvens av ett kompensatoriskt arbete i fritidshem.....	117
9. Fritidshemmets bidrag till elevers måluppfyllelse.....	128
Bilaga: Modell för arbetsgången på hemmaplan.....	141

Ifous rapportserie 2026:4

Stockholm, maj 2026

ISBN: 978-91-991762-2-2

Redaktör: Helena Ackesjö

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 artikelns titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous gemensamt.

FÖRORD



Fritidshemmet har genomgått en stor förändring de senaste åren; från att ha varit en renodlad omsorgsverksamhet till att få ett tydligare pedagogiskt uppdrag. Att ta stöd av forskning kan underlätta arbetet att förstå och möta det förändrade uppdraget. Just det har varit ett av syftena med FoU-programmet Fritidshemmets bidrag till elevers måluppfyllelse (FriBi).

I ett FoU-program stödjer forskare verksamhetsutvecklingen genom att utmana, förklara, erbjuda teoretiska perspektiv och vetenskapliga begrepp. Det ger de medverkande lärarna och rektorerna en unik möjlighet att på djupet problematisera och utveckla sin egen praktik inifrån. Forskarna i ett FoU-program utgör också en garant för att utvecklingsarbetet vilar på vetenskaplig grund och för att den vetenskapliga grunden byggs på.

Genom sin medverkan i FoU-programmet FriBi har forskargruppen från Linnéuniversitetet, ledd av professor Helena Ackesjö, gjort forskningen till en integrerad del av utvecklingsprocessen. Resultaten lägger viktiga nya pusselbitar till den samlade kunskapen om exempelvis relationen mellan lek och undervisning, mjuka förmågor betydelse för lärandet och rektors ledarskap i fritidshemmet.

FoU-programmet startade 2023 och har letts av Andreas Jacobsson, projekt- och processledare hos Ifous. I programmets slutrapport *Att komplettera klokt och kompensera medvetet* (Ifous rapport 2026:3) presenteras erfarenheter och lärdomar från utvecklingsarbetet och forskningsresultaten beskrivs kortfattat. I denna antologi redovisar och diskuterar forskargruppen resultaten på en fördjupad nivå. Antologin har granskats vetenskapligt av Sven Persson, professor vid Malmö universitet.

Antologin kan ses som ett konkret resultat av ett framgångsrikt samskapande mellan forskning och praktik, med ett syfte som sträcker sig till fler än till dem som aktivt har medverkat i FoU-programmet – lärare och ledare som delar samma vardag och som också strävar efter att utveckla utbildningen på vetenskaplig grund.

Vi vet att systematiserad kunskap behövs för att utveckla fritidshemmets viktiga verksamhet. Vår förhoppning är därför att de insikter, resultat och er-

farenheter som delas i denna antologi ska fungera som konkret inspiration i ett fortsatt utvecklingsarbete runt om i landet, så att vi tillsammans kan ge alla barn de allra bästa förutsättningarna för lärande och utveckling.

Stockholm i maj 2026

Karin Hermansson, vd Ifous

1. BAKGRUNDEN TILL FOU-PROGRAMMET FRITIDSHEMMETS BIDRAG TILL ELEVERS MÅLUPPFYLLELSE (FRIBI)

...

Helena Ackesjö

INLEDNING

Detta inledande kapitel avser att beskriva forskningsgruppens utgångspunkter och ställningstaganden vid genomförandet av Ifousprogrammet FriBi. Inledningsvis kommer programmets syfte och forskningsfrågor att beskrivas. Därefter redovisas de ställningstaganden som kom att bilda grunden för de teman och frågor som har behandlats och för den design som har genomsyrat både programmets forsknings- och utvecklingsdel. Temana och frågorna har använts i forskningssyfte, där deltagarnas reflektioner och samtal har bidragit till empiri som har samlats in och analyserats. Dessa teman och frågor har också använts för att bidra till deltagarnas och fritidshemmets/skolornas utveckling av den pedagogiska verksamheten. Avslutningsvis presenteras även denna antologis olika kapitel och de deltagande forskarna i programmet.

FRITIDSHEMMETS BIDRAG TILL ELEVERS MÅLUPPFYLLELSE

I samband med starten av FoU-programmet FriBi noterades att programtiteln, Fritidshemmets bidrag till elevers måluppfyllelse, inte gick obemärkt förbi. I dialoger med personal i fritidshem och med forskare inom det fritidspedagogiska området, anade vi en motvilja och stundtals ganska stark kritik. *Fritidshem* och *måluppfyllelse* betraktades som ett omaka begreppspar, vilket även diskuterades i sociala medier. "Man kan inte ha måluppfyllelse på fritidshemmet!", "Nej, usch! Fritidshemmets syfte ska inte vara att öka elevers måluppfyllelse i skolan" och liknande ordalag användes när projektet beskrevs i fackpress:

Ska fritidshemmets värde behöva bevisas? [...] I ljuset av debatten om skolifiering är projektet kanske lite kontroversiellt. Många lärare är, med all rätt, trötta på att det man gör i fritidshemmet ständigt ska rättfärdigas med att eleverna lär sig något som de har nytta av i skolan. (Djurberg, 2023)

Vi bemötte därför kritiken i en vetenskaplig essä (Gardesten & Ackesjö, 2024). Vårt mål i FriBi var att tydliggöra den potential som fritidshemmet faktiskt kan ha i relation till att bidra till elevers utveckling och lärande. För att kunna resonera om detta krävs också en reflektion över *vilka mål* som kan vara i fokus, vilka kvaliteter som kännetecknar en verksamhet som kan stimulera eleverna i riktning mot dessa mål samt hur måluppfyllelsen kan bedömas.

I essän (Gardesten & Ackesjö, 2024) resonerade vi om olika sätt att förstå den kritik som citeras här ovan. Ett sätt är att relatera den till en oro över att fritidshemmets verksamhet uppfattas och hanteras som ett instrument som förväntas bidra till mål som inte är relaterade till fritidshemmet, utan till skolan. Ett sådant exempel är att höja elevers kunskapsresultat eller betyg i olika ämnen. Det är inte i första hand denna måluppfyllelse FriBi avser. Däremot finns formulerade mål i läroplanen som både är relevanta och centrala att arbeta med inom ramen för fritidshemmets traditionella kärnuppdrag. De återfinns dels i kapitel 2, exempelvis att varje elev ... *kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen* (Skolverket, 2022, s. 11), dels i kapitel 4 om fritidshemmet, exempelvis att eleven ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga *skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt* (Skolverket, 2022, s. 26).

Vi menar att alla lärare, oavsett skol- eller verksamhetsform, kan göra skillnad. Den fritidspedagogiska undervisningen förväntas bidra till utveckling och lärande för de barn som deltar i fritidshemmets verksamhet. Det finns en självklar koppling mellan begreppen *undervisning* och *måluppfyllelse*, men begreppen måste färgas in i en fritidspedagogisk kontext och förståelse. Fritidspedagogisk undervisning behöver kontextualiseras och begripliggöras på samma sätt som en diskussion måste föras om vilken sorts måluppfyllelse som är relevant för fritidshemmet. För fritidshemmets del handlar det dock inte om enkelt mätbara mål. Däremot kan målen vara bedömningsbara. I fritidshemmet är det särskilt viktigt att *göra det väsentliga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste* (Pettersson, 2007, s. 41).

Vi menar att mål som handlar om elevers sociala och relationella utveckling är *väsentliga* för fritidshemmet att arbeta med. Men vi menar även att det finns kvaliteter i fritidshemmets verksamhet som kan få betydelse också i skolans verksamhet. Icke-kognitiva aktiviteter kan exempelvis stimulera kognitiva färdigheter (Hattie & Anderman, 2013; Håkansson & Sundberg, 2016). Utveckling av elevers så kallade mjuka förmågor kan bidra till ett ökat självreglerat lärande, till ökad motivation och slutligen till skolframgång med mera (Ackesjö m.fl., 2022, 2025). I fritidshemmet kan barnen få utveckla sin förmåga att använda det svenska språket – men inte genom läxläsning eller grammatikundervisning, utan snarare genom interaktion och problemlösning av olika slag. Genom att designa fritidspedagogiska undervisningssituationer där barnen får delta i meningsfulla aktiviteter tillsammans med andra barn där de samspekar, löser problem och hittar strategier, kan deras språkliga och kognitiva förmåga utvecklas *på andra sätt*. Därmed kan medvetna och omsorgsfulla fritidspedagogiska språkutvecklingssituationer utgöra viktiga bidrag till elevernas utveckling – även i den obligatoriska skolans svenskämne (Gardesten & Ackesjö, 2024).

Vad och hur barn lär sig i fritidshem beror rimligen på en mängd olika faktorer. En rimlig slutsats är att variationen mellan kvaliteten i olika fritidshem i landet är stor – från kreativa platser för undervisning till övergivna platser för förvaring av barn (jfr Lager, 2020). Här identifieras dock en intressant spänning. Det antas från politiskt håll att fritidshemmets verksamhet kan ha en positiv inverkan på elevers måluppfyllelse och av den anledningen har man utrett möjligheterna till ett allmänt och avgiftsfritt fritidshem för alla elever 6–9 år (SOU 2022:61). Samtidigt visar forskning att verksamheten ofta brottas med låg lärarbehörighet, undermåliga lokaler, stora barngrupper och bristande kvalitet. Särskilda utmaningar verkar finnas i områden med

socioekonomiska utmaningar, där barnens behov är större och vinsterna med kvalitativ undervisning skulle vara högre. Fritidshemmets potential i dessa bostadsområden framstår som extra betydelsefull (jfr Djurberg, 2022), men bara om resurser fördelas och förutsättningar skapas (Gardesten, Ackesjö & Wernholm, 2023).

UPPDRAGEN ATT KOMPENSERA OCH KOMPLETTERA

De senaste årens reformtryck har gjort att fritidshemmets kompletterande samt kompensatoriska uppdrag åter har aktualiserats (Ljusberg & Klerfelt, 2022). I FoU-programmet FriBi har vi utgått ifrån detta begreppspar för att problematisera måluppfyllelse i relation till fritidshemmets verksamhet.

Det *kompensatoriska uppdraget*, som är detsamma för såväl fritidshem som för förskola, förskoleklass och grundskola, innebär att uppväga skillnader i elevers förutsättningar och uppväxtvillkor samt att ge dem det stöd och den stimulans de behöver för att kunna utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800; Dir. 2018:102). Elevernas hemförhållanden får en allt större betydelse för hur de lyckas i skolan, vilket indikerar vikten av att stärka de kompensatoriska insatserna i skola och fritidshem (SOU 2020:28).

Regeringens mål är tydligt; Sverige ska vara en framstående kunskapsnation. Alla elever i skolan ska få en utbildning av hög kvalitet och alla elever ska ges förutsättningar att uppnå de nationella målen. Dock visar utvärderingar att barn från områden med socioekonomiska utmaningar, vilket ofta korrelerar med socioekonomisk bakgrund och barnfattigdom (Rädda barnen, 2025), har svårt att nå målen i skolan. Det finns också en uppenbar risk att skillnaderna i undervisningskvalitet förstärks med ökande skolsegregation och ökande lärarbrist (Skolverket, 2023). Prestationsskillnaderna mellan elevgrupper kan endast minskas om barn från mindre gynnsamma uppväxtförhållanden och levnadsvillkor samt barn i utanförskapsområden får bättre studieförutsättningar. Här väcks också frågor. Vilka livsvillkor kan det handla om? Vad, i barnets uppväxtmiljö och omständigheter, kan vara viktigt för personal i fritidshem att uppmärksamma och kompensera för?

Det finns alltså anledning att fortsätta problematisera och undersöka fritidshemmets kompensatoriska uppdrag. Fritidshemmet är en naturlig del av vardagen för många barn, där de tillbringar tidiga morgnar, eftermiddagar och skollov (Holmberg, 2021), men studier visar att det också kan vara en plats

som riskerar att cementera, reproducera och därmed förstärka social ojämlikhet och segregation (Andishmand, 2017). Det krävs således kunskap om både hinder och framgångsfaktorer för det kompensatoriska arbetet i fritidshem, men också kunskap om när ett fritidshem snarare riskerar att fungera omvänt kompensatoriskt. Det saknas till stor del forskning om hur det kompensatoriska arbetet kan bedrivas i fritidshem, vilka villkor och förutsättningar som styr arbetet och vilka variationer som förekommer. Det är rimligt att anta att ett kompensatoriskt arbete i områden med socioekonomisk utsatthet ser annorlunda ut jämfört med ett kompensatoriskt arbete i socioekonomiskt välbärgade områden. Föreställningar om elevernas livsomständigheter riskerar samtidigt att bli generaliserande och baserade på bristperspektiv. Därför behövs mer kunskap om vilka variationer som verkligen kan identifieras, för att på så vis kunna anpassa det kompensatoriska arbetet i relation till aktuell elevgrupp.

Fritidshemmet ska även *komplettera* grundskolans och förskoleklassens undervisning. Men vad innebär det kompletterande uppdraget? Är det fritidshemmets undervisning eller personalen i fritidshemmet som ska komplettera skolans undervisning? Att komplettera kan enligt *Svensk ordbok* innebära att "tillföra saknade delar eller egenskaper till viss företeelse, för att göra den till en helhet" (Svenska Akademien, u.å.). Utifrån en sådan definition krävs studier om vilka saknade delar som kan antas behöva tillföras och exakt vad som då kan bli mer komplett (jfr Perselli & Hörnell, 2019). En sådan analys skulle kunna ge beskrivningar av fritidshemmets kompletterande uppdrag som en statushöjande uppgift och som något som kan ge fritidshemmets undervisning ökad legitimitet (Gardesten, Ackesjö & Wernholm, 2023).

Dock verkar ofta fritidshemmets personal tolka det kompletterande uppdraget, i likhet med måluppfyllelse, som nedvärderande och som något som skapar en underordning i relation till skolans undervisning (Nordqvist, 2022). Detta kan förklaras av att det kompletterande uppdraget många gånger har blivit tolkat som och omsatt till att fritidshemslärarna på ett instrumentellt vis ska hjälpa till med stöttning i klassrummet under tiden som läraren undervisar (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2021). Detta leder till att något annat, eller någon annan, utövar makt över vad fritidshemspersonalen bör arbeta med och när de bör göra vad. Det kompletterande uppdraget riskerar då att uppfattas som, och även konkret innebära, en underordning – nämligen assistans i klassrumsundervisningen där fritidshemslärarna inte äger tolkningsföreträde (jfr Karlsudd & Dahl, 2022; Clarke, 2021) och där fritidspedagogiken placeras i bakgrunden.

Ur ett didaktiskt perspektiv kan fritidshemmets kompletterande uppdrag i stället handla om andra sätt att undervisa, nämligen om *fritidspedagogisk* undervisning. Eleverna kan i fritidshemmet lära sig språk, matematik, naturkunskap etcetera på andra sätt än hur de antas lära sig under skolans lektioner. Den fritidspedagogiska undervisningen kan också komplettera skolans undervisning med ett större fokus på mjuka förmågor (Ackesjö m.fl., 2022). Även ett multimodalt lärande med fokus på aktivt deltagande, nyfikenhet och upptäckande kan vara värdefullt i fritidshemmet – särskilt om eleverna har ett annat modersmål än svenska (Wernholm, 2023; Petersen, 2020). Att komplettera skolans undervisning med fritidspedagogisk undervisning torde innebära att tillföra andra aspekter av kunskap, lärande och utveckling än det som redan erbjuds, men även här saknas empiriska studier på *vad*, *hur* och *när* detta kan och bör ske. En ambition med FriBi är att komplettera med sådana studier.

SAMTIDA SAMHÄLLELIGA UTMANINGAR

Fritidshemmets kompensatoriska och kompletterande potential skulle kunna beskrivas utifrån skolans och samhällets samtida utmaningar. Sådana beskrivningar kan bidra till analyser om hur fritidshemmets verksamhet kan utgöra ett värdefullt bidrag till barnens utveckling och lärande. Även ett fokus på barnens behov och erfarenheter, i bred bemärkelse, kan synliggöra potentialen med fritidshemmets kompensatoriska och kompletterande uppdrag (Gardesten m.fl., 2023; Wernholm & Ackesjö, 2025).

Under de senaste åren har stort fokus i den utbildningspolitiska debatten lagts på skolans möjlighet att bryta sambandet mellan elevernas måloppfyllelse och vårdnadshavares utbildningsnivå. Den ökande segregationen i samhället framhålls som förklaringsmodell, då det visar sig att elever från segregerade områden med socialt och ekonomiskt utsatta uppväxtförhållanden presterar sämre i skolan. En olikvärdig skola, familjebakgrundens fortsatta stora betydelse för elevers studieresultat och de ökade skillnaderna mellan skolor är oroande (Skolverket, 2023).

Med grund i sådana beskrivningar samt i resultat från internationella kunskapsmätningar argumenterar forskare och politiker återkommande för att svensk skola är "i kris". Denna kris leder till ett sökande efter framgångsfaktorer och förändringar i det nationella utbildningssystemet (Landahl, 2017). Från politiskt håll hävdas att fritidshemmen kan göra skillnad för elever från tidig

ålder. Det antas att väl fungerande fritidshem med rätt förutsättningar kan ha en positiv inverkan på elevers skolresultat (SOU 2020:34; Dir. 2021:101). Dock saknas kunskap om hur fritidshemmets bidrag till elevers resultat och måluppfyllelse kan se ut, vad som utgör de nödvändiga villkoren för fritidshemmets verksamhet och vad de barn som inte får delta i verksamheten går miste om.

I FriBi har det varit centralt att skapa kunskap om vilka kompensatoriska och kompletterande insatser som kan bli avgörande för att likvärdig utbildning ska kunna erbjudas i fritidshem, hur man kan undervisa, vad man kan undervisa om, på vilket sätt denna fritidspedagogiska undervisning kan bidra till elevernas fortsatta lärande och utveckling samt vilken potential och vilken kvalitet fritidshemsverksamheten erbjuder. Samtidigt har det varit lika centralt att skapa kunskap om de omständigheter som gör att fritidshemmen snarare riskerar att reproducera olikvärdighet och därmed att öka klyftorna mellan olika elevgrupper. Här väcks frågor som: Vilket kompensatoriskt arbete behöver ske i fritidshemmets olika verksamheter? Med vilket innehåll? Hur skiljer innehållet sig åt beroende på skillnader i skolornas geografiska placering?

Forskargruppens syfte har varit att bidra med kunskap om fritidshemmets kompensatoriska och kompletterande uppdrag. På så sätt har vi även kunnat formulera vetenskapligt förankrade svar om fritidshemmets potential för elevers måluppfyllelse och om hur den fritidspedagogiska undervisningen villkoras av lokala förutsättningar. Vi relaterar måluppfyllelse till frågor om hur fritidshemmet kan bidra genom att exempelvis stärka elevernas självkänsla och identitetsutveckling samt erbjuda kompletterande lärmiljöer och arbetsätt. De senare handlar om att skapa sammanhang där elevernas sociala, kreativa och kognitiva förmågor ges utrymme att växa med stöd i den fritidspedagogiska undervisningen. Utifrån detta syfte, och utifrån det syfte och mål med FoU-programmet som fanns beskrivet i programplanen för FriBi, formulerades följande forskningsfrågor:

- Vilka variationer av fritidshemmets kompletterande respektive kompensatoriska arbete framträder i deltagarnas berättelser?
- Vilka mönster framträder i deltagarnas visioner av fritidshemmets bidrag till elevers utveckling och lärande?
- Vilka villkor och förutsättningar framstår som särskilt viktiga för fritidshemmets kvalitet och bidrag till elevers utveckling och lärande?

Genom att besvara dessa frågor kan vi skapa ökad förståelse för fritidshemmets funktion och position i utbildningslandskapet.

EN PRAKTIKNÄRA FORSKNINGSDSIGN

Forskarnas insats i programmet har syftat till att öka deltagarnas kunskap utifrån tillgänglig och aktuell forskning och att samtidigt bidra till produktion av ny vetenskaplig kunskap. Designen har varit praktikhärlä och deltagarorienterad för att följa utvecklingsprocesserna i programmet. Utgångspunkten har varit ett erkännande av deltagarnas erfarenheter som viktig kunskapskälla.

Vid de gemensamma seminarierna har forskarna bidragit med vetenskapliga begrepp samt initierat olika teman genom föreläsningar och workshoppar. De gemensamma träffarna har inkluderat deltagarnas diskussioner, gränsöverskridande erfarenhetsutbyte och identifiering av utvecklingsområdet. Mellan seminarierna har de lokala utvecklingsgrupperna arbetat vidare med respektive tema på respektive huvudmans hemmaplan utifrån egna lokala behov och förutsättningar.

Utvecklingsseminarier under programmets gång

Temana, som formulerats före programstart, utgår från programmets fokus på fritidshemmets kompletterande och kompensatoriska uppdrag och dess potential att bidra till elevers måluppfyllelse:

- **UTVECKLINGSEMINARIUM 1**

Introduktion och uppstart av programmet.

- **UTVECKLINGSEMINARIUM 2**

- **ATT KOMPLETTERA VARANDRA**

Temat fokuserade personalens olika roller och kompetenser samt problematisering av arbetsdelning, särskiljning och olika former av professionell samexistens samt hur personalens komplettering kan bidra till elevers lärande och måluppfyllelse.

- **UTVECKLINGSEMINARIUM 3**

- **KOMPLETTERANDE VERKSAMHETER**

Utgångspunkt togs i deltagarnas inskickade praktikberättelser om att komplettera varandra när temat med fokus på hur verksamheter kan komplettera varandra iscensattes. Centralt var den fritidspedagogiska undervisningens innehåll och särlart och hur denna, genom att komplettera grundskolans och förskoleklassens obligatoriska undervisning, kan bidra till elevers lärande och måluppfyllelse.

- **UTVECKLINGSEMINARIUM 4**

- **DET KOMPENSATORISKA SAMHÄLLSUPPDRAGET**

Utgångspunkt togs i deltagarnas inskickade praktikberättelser om hur den fritidspedagogiska undervisningen kan komplettera grundskolans och förskoleklassens obligatoriska undervisning när temat om det kompensatoriska uppdraget iscensattes. Centralt var samhällsperspektivet, där fritidshemmet är en aktör av flera andra i ett demokratiskt samhällsbygge.

- **UTVECKLINGSEMINARIUM 5**

- **FRITIDSHEMMETS KOMPENSATORISKA ARBETE**

Utgångspunkt togs i deltagarnas inskickade analyser av barns teckningar och om hur det kompensatoriska uppdraget kan iscensättas i fritidshem. Sedan fördjupades arbetet om det kompensatoriska uppdraget och den fritidspedagogiska undervisningens möjligheter att kompensera (med vad och hur?) samt hur detta arbete kan bidra till elevers lärande och måluppfyllelse.

- **UTVECKLINGSEMINARIUM 6**

- **SYNTES OCH PRESENTATION AV RESULTAT**

Här gjordes en syntes av fritidshemmets bidrag till barns/elevers måluppfyllelse utifrån deltagarnas samlade praktikberättelser från hela programmet, men även utifrån de olika verktyg som har använts. Här identifierades även utvecklingspotential, möjligheter och nya kunskapsluckor.

Temana kan sammanfattas i en modell, se figur 1.

En central utgångspunkt har varit att forskare, lärare och rektorer i en gemensam process har definierat problem, iscensatt och genomfört olika aktiviteter (gemensamt eller var för sig, baserat på lokala variationer). Tillsammans har de försökt tolka och förstå de resultat och effekter som har uppstått, se figur 2.

Under utvecklingsseminarierna har ett tema i taget (presenterade här ovan) introducerats. På varje huvudmans respektive hemmaplan har man observerat delar av samma tema, arbetat med att förstå det individuellt och att reflektera över det tillsammans. I reflektionsfasen har en utvecklings- eller förändringsplan formulerats, som man sedan har agerat utifrån. Den genomförda aktionen har utvärderats och reflektioner från hemmaplansarbetet

Figur 1: Modell över programmets teman.



Figur 2: Modell över hur gemensamma utvecklingsseminarier och hemmaplansarbete hänger samman.



har sedan förts tillbaka till nästkommande utvecklingsseminarium (se bilaga, "Modell för arbetsgången på hemmaplan").

Arbetsmetoder

Programmet har inkluderat flera olika arbetsmetoder. Samtliga deltagare (skolledare och lärare i fritidshem) har skrivit individuella loggböcker innehållande beskrivningar och reflektioner över det arbete som sker på hemmaplan, men också över egna tankar och känslor som väckts. På så vis ökar möjligheten till nödvändig distansering från det vardagliga och ofta rutinartade arbetet. Persson (2020) betonar vikten av att yrkesverksamma regelbundet gör distanseringar från det de till vardags är väldigt nära och sådant som annars riskerar bli förgivettaget. Det gör de exempelvis genom att sätta ord på och skriva ner sina tankar, känslor och reflektioner.

Ytterligare en viktig distans som forskarna i FriBi-programmet har bidragit med är att introducera teori och tidigare forskning (Bengtsson, 1993; Persson, 2020) samt bidra med vetenskapliga begrepp för tolkning av deltagarnas praktikberättelser.

De loggböcker deltagarna har skrivit har varit deras privata. Men deltagarna har även fått formulera praktikberättelser utifrån det aktuella temat vi har arbetat med. Dessa praktikberättelser har handlat om problematiseringar av något specifikt som de har identifierat, upptäckt eller noterat på hemmaplan. Praktikberättelserna har formulerats individuellt eller tillsammans i arbetslaget, och skickats anonymt till forskarna. Praktikberättelser förstås som gränsobjekt, *boundary objects* (Collins m.fl., 2007), det vill säga objekt som både är formbara och robusta nog att överbrygga mötet mellan forskare och deltagare. Collins m.fl. (2007) beskriver hur samverkan mellan olika grupper kan vitaliseras av sådana gränsobjekt, samtidigt som gruppernas olika förutsättningar och villkor erkänns. Praktikberättelserna, gränsobjekten, får vissa funktioner för deltagarna och delvis andra funktioner för forskarna. I flera fall är det utdrag från dessa praktikberättelser som har legat till empirisk grund för de vetenskapliga artiklar som har skrivits. Det material som har skickats till forskarna har laddats upp på en digital plattform, vilket innebär att berättelserna har blivit helt anonyma.

Att utgå ifrån praktikens frågor

På vilket sätt har forskningsarbetet i detta program genomförts praktikinära? Praktiknära forskning innebär att forskare bedriver studier tillsammans

med yrkesverksamma lärare och skolledare i syfte att gemensamt utveckla och förbättra undervisningspraktiken. En praktikutvecklande och praktikinära forskningsansats (Blossing, 2020) baseras på öppenhet och lyhördhet gentemot verksamheten, praktiker och deras frågor och dilemman. Även om temana för programmet har varit givna på förhand, så har de utvecklingsinitiativ som tagits på skolorna helt styrts av de lokala villkoren och behoven. De yrkesverksamma har fokuserat på egna utmaningar och fenomen från yrkets vardag och forskarna har utifrån de yrkesverksammas berättelser genererat forskningsproblem. På så vis har alla inblandade parter lika viktiga kompetenser och erfarenheter att bidra med. Även om forskarna har egna bakgrunder som lärare i olika skolformer, så har de lika mycket att lära av de yrkesverksamma programdeltagarna som tvärtom.

Forskning som genomförs kan vara praktikinära och utgå från professionens frågor även om forskarna inte är på plats i praktiken. Dock måste det vetenskapliga intresset och forskningsfrågorna vara förankrade i professionens egna och aktuella dilemman. Forskningsprocessen måste alltså involvera de yrkesverksamma. I FriBi har de yrkesverksamma på ett självklart vis spelat den största rollen i det praktikutvecklande arbetet. Processen kan beskrivas som böljande. Under utvecklingsseminarierna har forskarna presenterat och problematiserat praktikens frågor och utmaningar, som de yrkesverksamma sedan har prövat och utmanat på hemmaplan. De har sedan fört tillbaka nya insikter och reflektioner till forskarna för ytterligare förklaringar, analyser fördjupande problematiseringar och så vidare. På så vis har både forskare och yrkesverksamma bidragit till utveckling.

EMPIRI SOM HAR KONSTRUERATS

Även om detta är ett forsknings- och utvecklingsprogram som huvudmän har anmält intresse för och låtit sina lärare och rektorer 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 att forskningsinsatsen utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2024). Deltagarna informerades om syftet med den forskning som skulle bedrivas och hur insamlade empiriska data skulle komma att användas. Även om programmets forsknings- och utvecklingsdelar förutsattes hänga tätt samman,

Tabell 1: Översikt över de insamlade skriftliga reflektionerna.

TEMA	ANTAL INSKICKADE BERÄTTELSE
Kompletterande kompetenser	Individuella praktikberättelser från 105 lärare i fritidshem
	Individuella praktikberättelser från 39 skollärare
Kompletterande verksamheter	Individuella praktikberättelser från 89 lärare i fritidshem
	Individuella praktikberättelser från 28 skollärare
Det kompensatoriska samhällsuppdraget	Gemensamma analyser av 5 933 barnteckningar från 54 arbetslag
Fritidshemmets kompensatoriska arbete	Gemensamma analyser från 34 arbetslag
Syntes av fritidshemmets styrkor och potential samt bidrag till elevers måloppfyllelse	34 postrar

har det varit frivilligt för deltagarna att dela med sig av praktikberättelser, såväl muntliga som skriftliga, och att när som helst upphöra med att dela med sig av dessa. De informerades också om rätten att vara anonyma, samt om konfidentialitetskravet. Då lärare och rektorer byter skolor med jämna mellanrum, har vi inför varje nytt utvecklingsseminarium informerat om samtycke på nytt, och delat ut nya blanketter för underskrift till nytilkomna deltagare. Totalt har 235 samtycken från lärare, skollärare och förvaltningspersonal samlats in från 36 skolor i fyra kommuner under de tre åren som programmet pågick.

Praktikberättelser och analyser från programmets deltagare

En stor del av den empiri som har samlats in har utgjorts av de praktikberättelser som deltagarna har skrivit individuellt eller gemensamt i arbetslagen. För att kunna skicka dessa till forskarna konstruerades ett digitalt system som deltagarna fick logga in på. I systemet fick de återigen ange samtycke

till deltagande i forskning innan de skickade in sina reflektioner. Svaren som kom forskarna tillhanda var helt anonymiserade. På så vis följde hanteringen av empirin det etiska regelverk som Vetenskapsrådet (2024) förordar.

Under programåren 2023–2026 har praktikberättelserna haft en innehållslig spridning, se tabell 1.

Zoomsamtal

Ett annat sätt att gemensamt konstruera empiri har varit att genomföra samtal via zoom. Samtal har genomförts utifrån följande teman:

- Hybrida läraktiviteter, att designa för lärande med digitala verktyg (ett samtal med två fritidshemslärare och en IKT-pedagog, ett samtal med en fritidshemslärare och en IKT-pedagog)
- Perspektiv på kvalitetssäkring (individuella samtal med tio skolledare)
- Samverkan mellan fritidshem och skola (två samtal med tre skolledare och två fritidshemslärare)

De olika innehållsliga temana för samtalen utgick dels från forskningsfrågor som var nära relaterade till forskningsplanen, dels från fritidshemsrelaterade frågor som tangerade programmets syften. Samtycke till att samtalen användes som empiri gavs vid programstart och vid inspelningen av samtalet i zoomverktyget.

Analys av barnteckningar och barnsamtal

Under temat som fokuserade fritidshemmets kompensatoriska uppdrag arbetade arbetslagen med barns perspektiv. Ambitionen var att inte bara skapa kunskap *om* barn, utan också *för* barn och tillsammans *med* barn, med avsikt att ge röst åt barnen (Halldén, 2005). Fritidshemslärarna fick en manual av forskarlaget som de följde. I korthet innebar arbetet att alla barn som ville delta i studien ombads att rita och måla teckningar; en teckning på sin familj och sitt boende och en teckning som illustrerar det barnen gör på sin fria tid utanför skola och fritidshem. Efter att barnen hade färdigställt sina teckningar pratade fritidshemslärarna med barnen och barnen fick då beskriva vad de hade målat med egna ord. Lärarna kunde i sin tur ställa följdfrågor till det barnen beskrev om sina livsomständigheter. Samtalen dokumenterades av lärarna.

Tabell 2: Översikt över de insamlade skriftliga analyserna.

Antal arbetslag och skolor som genomförde uppdraget	54 arbetslag vid 35 skolor
Antal fritidshemslärare som genomförde uppdraget och deltog i analysen	334
Antal skolledare som deltog i analysen	55
Antal barnteckningar som samlades in och analyserades	5 933
Ålder på barnen som deltog	6–12 år

Sammanlagt genererade studien 5 933 teckningar och 4 682 samtal med fritidshemsbarn i åldrarna 6–12 år. Efter att alla samtal hade dokumenterats gjorde arbetslagen och rektor tillsammans en gemensam sammanfattning av det barnen hade berättat. Arbetslagen kompletterade sammanfattningarna med beskrivningar av områdena som skolorna ligger i. De gemensamma sammanfattningarna skickades till forskarlaget via ett lösenordsskyddat digitalt system. Arbetslagens sammanfattningar uppgick till cirka 130 A4-sidor text. Av etiska skäl tog forskarna aldrig del av varken barnteckningar eller transkriberade barnsamtal.

Fältarbete

Empiri har även samlats in genom fältarbete. Under zoomsamtalet "Hybrida läraaktiviteter – Designa för lärande med digitala verktyg" framkom att ett fritidshem hade börjat arbeta med Minecraft Education efter att ha inspirerats av en föreläsning vid det fjärde utvecklingsseminariet. Fritidshemsläraren och IKT-pedagogen tillfrågades om de var intresserade av att medverka i en studie där forskaren skulle besöka fritidshemmet, vilket de tackade ja till. En extra etikprövning genomfördes (EPM, dnr 2025-03631-01) eftersom studien inte enbart fokuserade på lärarnas perspektiv, utan även syftade till att fånga barns erfarenheter av att använda Minecraft Education i fritidshemmet. Under fältarbetet genomfördes gruppintervjuer med elever i årskurs 2, medan de tillsammans byggde ett samhälle, och gruppintervjuer med elever i årskurs 3, när de konstruerade pyramider. Alla dessa gruppintervjuer följdes upp

FOU-PROGRAMMETS FORSKARGRUPP



Helena Ackesjö
Professor i pedagogik



Jens Gardesten
Universitetslektor i pedagogik



Marina Wernholm
Universitetslektor i pedagogik



Richard Andersson
Universitetslektor pedagogik



Malin Borg
Universitetsadjunkt i pedagogik



Ellen Smålander
Doktorand i pedagogik

med videoobservationer och informella samtal. Avslutningsvis genomfördes intervjuer med fritidshemsläraren och IKT-pedagogen.

ANTOLOGIS UPPLÄGG

De åtta kapitel som följer i denna antologi återger delar av det vetenskapliga arbete som har genomförts vid sidan av det praktikutvecklande arbetet på de olika skolorna. Inledningsvis beskrivs olika fritidspedagogiska kompetenser och hur dessa kan skapa olika kompletterande verksamheter. Därefter görs en problematisering av hur fritidspedagogisk undervisning ska förstås och hur kvalitet kan säkras i fritidshemmets kompletterande uppdrag. Ett ramverk för hur samverkan kan förstås ur lärares och skolledares perspektiv presenteras och därefter problematiseras fritidshemmets kompensatoriska arbete ut barns perspektiv. Antologin rundas av med resonemang om vår digitala samtid och hur fritidshemmen kan både komplettera och kompensera för olika digitala kompetenskyftor. Här förs även resonemang om lärarrollen, självreflektion och fritidshemsläraren som en viktig förebild för barn. Avslutningsvis görs en summering av programmet, där även svaren på programmetts forskningsfrågor problematiseras och de vetenskapliga studier som har publicerats, och/eller är på väg att publiceras, presenteras.

PRESENTATION AV FORSKARGRUPPEN

- **Helena Ackesjö** är utbildad fritidspedagog och professor i pedagogik med inriktning på barndom och skola. Hennes forskning behandlar framför allt lärares uppdrag, arbete och villkor i utbildning för barn i skolstartsåldern, men återkommande återvänder hon till barnen och deras viktiga perspektiv på de verksamheter de är del av.
- **Jens Gardesten** är utbildad idrottslärare och psykologilärare och numera fil.dr och lektor i pedagogik. Forskningsintresset är riktat mot skola och fritidshem i bred bemärkelse, ibland med fokus på

elevers lärande och utveckling och ibland med fokus på skolpersonalens förutsättningar ur ett organisatoriskt perspektiv.

- **Marina Wernholm** är utbildad grundskollärare 1–7 i svenska och SO, specialpedagog och numera fil.dr och lektor i pedagogik. Hennes forskning fokuserar på utbildning för barn i skolstartsåldern. Ett särskilt intresse är inriktat på lärares undervisningsdesign med digitala lärverktyg. Ett annat forskningsintresse är hur barns tidigare erfarenheter av deltagande och lärande i digitala gemenskaper på fritiden kan utgöra en resurs för både lärare och elever i såväl skola som fritidshem.
- **Richard Andersson** är universitetslektor i pedagogik. Hans forskning har ofta ett organiseringsperspektiv och behandlar frågor som berör skolledares arbete, skolutveckling och utbildningsreformer i skola, förskola och fritidshem.
- **Malin Borg** är utbildad fritidspedagog och numera adjunkt i pedagogik. Som programansvarig för Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem, samt genom sin undervisning inom programmet, har hon ett särskilt intresse för fritidshemmets pedagogiska uppdrag. Hon brinner för att synliggöra fritidshemmets betydelse och för att stärka dess roll som en central och självklar del av elevers utbildning och utveckling.
- **Ellen Smålander** är utbildad grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem och numera doktorand i pedagogik. Hon har ett särskilt intresse för den fritidspedagogiska undervisningen, däribland frågor som rör undervisningskvalitet.

REFERENSER

Ackesjö, H., Wernholm, M. & Gardesten, J. (2025). Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor: Att balansera fritt och styrt. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(3), 51–70. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.47587>

Ackesjö, H., Wernholm, M. & Gardesten, J. (2022). Mjuka förmågor: Vad är det och vad kan det bidra till? I H. Ackesjö & B. Haglund (red.), *Undervisning och ledarskap på fritids: Perspektiv på fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. Vetenskaplig slutrapport från FoU-programmet Fritidshemmets pedagogiska uppdrag, 2022:4 (s. 57–68). Ifous.

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

Bengtsson, J. (1993). Theory and practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), s. 205–211. <https://doi.org/10.1080/0013191930450302>

Blossing, U. (2020). Samverkansprocessens problematik i den praktisknära forskningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(4), 95–100. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.08>

Clarke, E. (2021). Paint pot washers or pedagogues? Is gender an issue for teaching assistants? *Educational Review*, 73(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1559800>

Collins, H., Evans, R. & Gorman, M. (2007). Trading zones and interactional expertise. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 38(4), 657–666. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2007.09.003>

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

Dir. 2018:102. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Utbildningsdepartementet.

Djurberg, S. (2022, 6 oktober). Rektorn: Fritidshemmet viktigt för att hålla barnen borta från gängen. *Vi Lärare/Fritidspedagogik*. <https://www.vilarare.se/fritidspedagogik/fritidshem/rektorn-fritidshemmet-viktigt-for-att-halla-barnen-borta-fran-gangen>

Djurberg, S. (2023, 22 november). De ska undersöka fritidshemmets betydelse för skolresultaten. *Vi Lärare/Fritidspedagogik*. <https://www.vilarare.se/>

fritidspedagogik/kronika2/de-ska-undersoka-fritidshemmets-betydelse-for-skolresultaten

Gardesten, J. & Ackesjö, H. (2024). Fritidshemmets bidrag till elevers måiluppfyllelse: Ett omaka par eller en oreflekterad självklarhet? *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 42(3–4), 112–119. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6539>

Gardesten, J., Ackesjö, H. & Wernholm, M. (2023). Den problematiska fritiden 2.0: Fritidshemmets kompensatoriska uppdrag i socioekonomiskt utsatta områden. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 249–259. <http://doi.org/10.23865/htpk.v9.5573>

Halldén, G. (2005). Barns inflytande över barndomen. *Sociologisk Forskning* 42(4), 5–11. <https://doi.org/10.37062/sf.42.19347>.

Hattie, J. & Anderman, E. (red.). (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.

Holmberg, L. (2021). *Att bli fritidshemslärare*. Liber.

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

Karlsudd, P. & Dahl, M. (2022). Att avlasta eller avlastas? Lärare i fritidshems uppfattningar om sin arbetssituation och behovet av lärarassistenter. *Educare*, 3, 1–29. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.1>

Lager, K. (2020). Possibilities and impossibilities for everyday life: Institutional spaces in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22–35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>

Lager, K. & Gustafsson-Nyckel, J. (2021). Teachers enacting complementation and compensation in a practice under strain: Policy and practice in Swedish school-age educare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9(1), 7–21. <https://doi.org/10.3224/ijree.v9i1.03>

Landahl, J. (2017) Kris och internationella jämförelser. I J. Landahl & C. Lundahl (red.), *Bortom PISA: Internationell och jämförande pedagogik* (s. 41–64). Natur & Kultur.

Ljusberg, A.-L. & Klerfelt, A. (2022). A critical scrutiny and discussion of the significance of complementation and compensation viewed from different aspects of Extended education in different countries. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9(1), 4–6. <https://doi.org/10.3224/ijree.v9i1.02>

Nordqvist, M. (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: Formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Perselli, A.-K. & Hörnell, A. (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 37(1), 63–79. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i1.3007>

Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktisknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2–3), 149–152. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07>

Petersen, P. (2020). *Delaktighet och digitala resurser: Barns multimodala uttryck för delaktighet i förskolan i flerspråkiga områden*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

Pettersson, A. (2007). Bedömning för lärande eller urval: Olika krav på bedömning. I C.-G. Carlsson, P. Gerrevall & A. Pettersson (red.), *Bedömning av yrkesrelaterat kunskande* (s. 31–43). HLS förlag.

Rädda barnen (2025). *En ny verklighet: Rädda barnens barnfattighedsrapport Sverige 2025*. Rädda barnen.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2023). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Skolverket.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*.

SOU 2022:61. *Allmänt fritidshem och fler elevers tillgång till utveckling, lärande och en meningsfull fritid*. Utbildningsdepartementet.

SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Utbildningsdepartementet.

SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola: Minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*. Utbildningsdepartementet.

Svenska Akademien (u.å.). Komplettera. I *Svensk ordbok*. <https://svenska.se>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. Vetenskapsrådet.

Wernholm, M. (2023). Undervisning i ett fritidshem för alla? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 28(4), 64–88. <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.03>

Wernholm, M. & Ackesjö, H. (2025). "We can make a difference". School leaders' claims about School-age educare in areas with socioeconomic challenges. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(1), 55–70. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202561512>

2. KAMELEONTEN, MARIONETTEN OCH POLLINERAREN: EN DISKUSSION OM OLIKA KOMPLETTERANDE KOMPETENSER OCH VERKSAMHETER

• • •

Helena Ackesjö och Jens Gardesten

INLEDNING

Fritidshemsläraren har en komplex yrkesroll som sträcker sig över två världar – skolans strukturerade undervisning och fritidshemmets mer fria, sociala lärandemiljö. Det dubbla uppdraget innebär både möjligheter och utmaningar: att stötta elevernas utveckling under hela dagen, men också att navigera mellan två pedagogiska logiker med ibland motstridiga mål. I skolans undervisning står kunskapsuppdraget i centrum. Där handlar undervisningen om att eleverna ska nå specifika mål enligt läroplanen, ofta genom klassrumsundervisning och bedömning. I fritidshemmet ligger fokus däremot på social samvaro, lek, kreativitet och undervisning utifrån elevernas initiativ samt på att skapa rum för återhämtning, relationsskapande och delaktighet.

Det finns risk för att fritidshemmets pedagogik hamnar i skymundan om samarbetet mellan skola och fritidshem inte är jämbördigt. Eftersom skolan ofta ges högre status och tydligare styrning, finns en risk att fritidshemmets

uppgift reduceras till tillsyn eller praktisk hjälp i klassrummet. Detta kan i sin tur påverka yrkesstoltheten och göra det svårt för fritidshemslärare att tydliggöra sin specifika kompetens. Därför behöver vi betrakta skola och fritidshem som lika viktiga delar av en helhet. Barn lär inte bara under lektionerna – de utvecklas lika mycket genom lek och socialt samspel i den fritidspedagogiska undervisningen. När fritidshemslärarens kompetens tas tillvara inom ramen för grundskolans och förskoleklassens obligatoriska undervisning, stärks hela elevens lärande.

Inom ramen för FoU-programmets första tema fick deltagarna uppdraget att beskriva hur olika kompetenser i skola och fritidshem kompletterar varandra. Uppdraget är intressant ur flera perspektiv. Dels handlar det om hur man bemöter varandra som ett team, dels handlar det om reflektioner över hur man samarbetar och samverkar med varandra. Här väcks också reflektioner över den egna professionella identiteten: Vem är jag? Vem är jag i förhållande till andra? Vilken roll har jag möjlighet att ta och vilken roll blir jag tilldelad?

Frågorna hör samman med teorier om identitets- och rollkonstruktioner. Läraryrket är komplext och som lärare förväntas man ständigt balansera mellan olika roller – som ledare, lärare, handledare, ämnesexpert, fostrare och relationsbyggare. Dessa roller är inte bara funktionella, utan har också betydelse för hur lärare uppfattar sig själva och sin professionella identitet. Det är vad detta kapitel handlar om, nämligen fritidshemslärarnas beskrivningar av hur deras kompletterade kompetenser tas tillvara (eller inte) och vad de kan bida med till verksamheten och till eleverna.

IDENTITETER OCH ROLLER

Individer utvecklar olika yrkesidentiteter via egna och andras tolkningar av vad man bör arbeta med och hur detta arbete bör gå till (Molander & Terum, 2008). Den individuella professionella identiteten kan skiljas från professionsidentiteten (Heggen, 2008). När fritidshemsläraren skapar sig en föreställning om sig själv i sin yrkesroll konstrueras en *professionell identitet*, det vill säga en uppfattning om vilka egenskaper och handlingar, färdigheter och kunskaper som gör en till en god yrkesutövare som lärare i fritidshem. *Professionsidentiteten* ger i stället uttryck för en kollektiv identitet som knyts till professionen och till verksamheten. Det handlar om att känna igen sig i den

professionella kontexten och att identifiera sig med sin egen grupp, vilket kan skapa kollektiva handlingsmönster. En tydlig professionsidentitet kan också skapa upplevelser av tillhörighet till vissa gemenskaper och avståndstagande från andra (Heggen, 2008).

Professionell identitet och professionsidentitet hänger intimt samman. Det handlar om att definiera sig själv, men också om att identifiera sig med en grupp och samtidigt att skilja sig från andra grupper. Alltså kan den kollektiva professionsidentiteten påverka hur den professionella identiteten konstrueras. Samtidigt är det rimligt att anta att individers professionella identiteter också påverkar hur professionsidentiteten utvecklas över tid. Inom en yrkesgrupp kan det finnas mer eller mindre *olika* föreställningar om vad yrket kan eller bör innefatta. Om exempelvis fritidshemslärare har väldigt olika uppfattningar om vad fritidshemmets fokus bör vara, blir det svårare att forma en tydlig kollektiv professionsidentitet och därmed även svårare att gemensamt agera i relation till andra yrkesgrupper. En stor variation av olika professionella identiteter kan alltså bidra till en splittrad gemensam professionsidentitet.

Fritidshemslärares two-way window

När det gäller lärare i fritidshem kan man tala om professionella *hybrider* (se ex. Ackesjö m.fl., 2016; Ackesjö m.fl., 2019). Det handlar om att de, då de förväntas arbeta i skolundervisningen under skoldagen, rör sig mellan två olika professionella kontexter. Därmed har fritidshemslärare möjlighet att se aspekter av skolorganisationen från två olika perspektiv – skolans och fritidshemmets. Detta kan kallas att ha tillgång till *a two-way window* (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015).

En utgångspunkt i detta kapitel är därför att fritidshemslärare är en hybrid profession. De arbetar oftast både i skolundervisningen under skoldagen och i fritidshemmets verksamhet före och efter den obligatoriska skoldagen samt under lov. Hybriditeten kan förstärkas om fritidshemsläraren dessutom har ett undervisnings- och bedömningsansvar i ett praktiskt-estetiskt skolämne (såsom bild, idrott eller musik). Fritidshemslärare har alltså, genom sin profession, tillgång till ett two-way window genom vilket de kan få insyn i, men också vara verksam i, två olika sammanhang. Detta dubbelriktade förhållande stärker professionens hybriditet.

När fritidshemslärarnas kompetens erkänns och nyttjas, kan de använda hybriditeten till sin fördel. De kan dra nytta av tillhörigheten i de olika kon-

texterna och de insikter de får av att tillhöra och betrakta båda sammanhangen, vilket inte annan skolpersonal har möjlighet till på samma vis. På så sätt kan fritidshemslärarna bygga broar mellan skola och fritidshem. Men det kan också uppstå oklarheter, identitetskonflikter och ibland motsägelsefulla krav (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015) i frågor om vem man blir när man växlar mellan olika sammanhang och arbetsuppgifter. En fråga är var energin ska läggas. En annan är vem som avgör vad det är man ska fokusera på.

Det är alltså rimligt att anta att lärare upplever konflikter mellan sina pedagogiska ideal och de organisatoriska villkoren i den pedagogiska praktik de är en del av. Det kan handla om konflikter mellan sitt ideala sätt att arbeta och förutsättningarna för detta arbete, som exempelvis storleken på elevgrupper, policykrav och administrativa krav. Konflikter kan också uppstå då man måste balansera olika förväntningar och axla flera roller samtidigt (Goodson, 2003). Lärare ska inte bara undervisa, utan också fostra, dokumentera, samarbeta, utveckla sin praktik och ständigt vara tillgängliga. Konflikter kan skapa stress, särskilt när olika roller kolliderar.

Konflikter kan också ge upphov till ytterligare reflektioner över yrkesrollen och därmed bli en drivkraft för identitetsutveckling. Yrkesidentiteten formas alltså utifrån de roller man accepterar, internaliserar eller gör motstånd mot. I detta kapitel problematiseras FriBi-deltagarnas praktikberättelser om sina yrkesroller under en skoldag. I reflektionerna blir det tydligt att man aktivt kan försöka *ta* en roll, i kontrast till situationer där man främst blir *tilldelad* en roll. Oavsett vilket, blir fritidshemslärarens olika roller centrala för hur den professionella identiteten utvecklas och upprätthålls – men också för vilken verksamhet som har möjlighet att skapas.

TRE OLIKA IDENTITETER SOM FRAMTRÄDER

Kapitlet utgår ifrån de reflektioner fritidshemslärarna gör inom temat *kompletterande kompetenser*. I reflektionerna, som är hämtade från deras observerade utmaningar och utvecklingsområden på hemmaplan, blir olika sätt att arbetsdela (eller inte arbetsdela) tydligt. Abbott (1988) beskriver hur olika yrkesgrupper på en arbetsplats befinner sig i något som kan liknas vid ett ekosystem, ständigt i rörelse och beroende av tydlighet i vem som gör vad. Att förhandla om arbetsdelningen (*division of labor*) mellan de olika yrkesgrupperna handlar om att skapa möjligheter att specialisera sig och utföra de

moment man har kompetens för och är bäst på. En tydlig arbetsfördelning skapar en effektiv organisation.

Den arbetsdelning som görs mellan olika lärargrupper möjliggör också en viss typ av verksamhet och omöjliggör annan verksamhet. Beskrivningarna som följer utgår från fritidshemslärarnas tillgång till sitt *two-way window* (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015), det vill säga deras tillträde till både undervisningen i skolan och i fritidshemmet. Det blir avgörande för vilka roller som tilldelas dem eller blir möjliga att ta. I det följande beskrivs de olika identiteter som vi forskare har identifierat i praktikberättelserna och som vi kallar *Kameleonten*, *Marionetten* och *Pollineraren*.

Kameleonten

I praktikberättelserna återkommer beskrivningar av hur fritidshemslärare ofta finns med i klassrummet under skoldagen, men utan ansvar för den verksamhet som bedrivs där. I stället kan det handla om att de förväntas utgöra resurs till antingen klassläraren eller till eleverna, att "finnas till hands". En sådan roll skulle förslagsvis kunna sammanfattas med metaforen *kameleonten*, då den pekar på ständig anpassning utifrån ständigt föränderliga förutsättningar.

Deltagandet i klassrummet kan i huvudsak beskrivas som reaktivt snarare än proaktivt. Rollen som kameleont verkar i stor utsträckning handla om förväntningar på flexibilitet och lyhördhet inför de olika sammanhang som kan uppstå. Två fritidshemslärare delar med sig av sina observationer:

Klassläraren har högläsning i klassrummet, halva klassen sitter på mattan och resten sitter på stolar vid bänkarna. En fritidspersonal sitter en bit bak i klassrummet, nära eleverna. Klassläraren avslutar högläsningen och de elever som har ätit medhavd frukt får lämna sina matlådor i ryggsäckarna. Klassläraren startar en film och sätter sedan upp instruktioner på tavlan. Fritidspersonalen sitter kvar nära eleverna. En elev blir orolig och klassläraren sätter sig på mattan med eleven. Fritidspersonalen lämnar klassrummet. Filmen tar slut och klassläraren släpper halva klassen till idrott. Fritidspersonalen tar emot eleverna i hallen och följer med till idrotten.

Det är halvklass, de har precis tittat på en film om att vara en god lyssnare. Fritidspersonalen sitter en bit bak i klassrummet bland eleverna. Klassläraren ställer frågor om filmen till eleverna. Några elever pratar sinsemellan och fritidspersonalen påminner dem om att vara goda lyssnare. Klassläraren presenterar en uppgift som

eleverna ska göra i par. Sedan delar klassläraren in eleverna i par. Det är ojämnt antal elever, klassläraren ber fritidspersonalen sitta med en elev. Klassläraren sätter i gång uppgiften, går runt i klassrummet och stannar till vid vissa elever. Eleverna får parvis berätta om uppgiften. Läraren påminner alla om att vara goda lyssnare.

Att tilldelas rollen som en kameleont väcker många tankar hos de två fritidshemslärarna. De funderar över hur deras kompetenser egentligen används och vad som är bäst för eleverna:

Vi kan se att det är otydligt vad resurspedagogens arbetsuppgifter är och hur kompetens används. Även att det är olika vad man själv som resurspedagog erbjuder till undervisande lärare. En del resurser används för att släcka lampor och stänga dörren, en del används för dom absolut stökigaste eleverna eller till att undervisa dom absolut svagaste eleverna. Resurserna vet inte vad varje undervisande lärare vill ha hjälp med eller var man ska finnas.

Det som skaver mest är vilken fritidspersonalens roll är i klassrummet och hur vår kompetens utnyttjas i klassrummet. Det var där vi såg att det finns mest utvecklingspotential. Det känns inte som att all personal är riktigt bekväma med det de får göra i klassrummet. Det kan t.ex. vara att de inte får rätt material att jobba med eller inte känner att de har rätt kompetens för den uppgiften de får. All personal vet inte riktigt vilka förväntningar undervisande läraren har på dem.

Kameleontens roll verkar karaktäriseras av otydliga förväntningar, vilket resulterar i oklarhet om vad rollen innebär. I stället finns ett stort förtroende för fritidshemslärarnas flexibla och reaktiva hållning. De otydliga förväntningarna och rolloklarheten kan baseras både på att man tilldelas alldeles för enkla saker (släcka lampor eller gå med barnen till idrotten), men det kan också baseras på att man tilldelas uppgifter man inte har kompetens för (exempelvis att undervisa de absolut svagaste eleverna). Framför allt förstärks oklarheten av att fritidshemslärarna i exemplen ovan benämns *resurser* under skoldagen. Denna yrkesroll behöver anpassa sig till en mängd olika förutsättningar. Något som förstärker denna oklarhet ytterligare är att information om dagen eller lektionen sällan delas med fritidshemsläraren:

I dagsläget får resursen instruktion av läraren innan lektionen börjar om vilken typ av hjälp och stöd som önskas. Detta innebär att du som resurs inte har möjlighet att planera eller förbereda dig på de givna instruktioner som ges.

Jag missade början av dagens genomgång men fick ändå en bra uppfattning om vad klassen skulle arbeta med. Resterande tid av lektionen stöttade jag upp och gick runt och hjälpte de elever som räckte upp handen.

Jag upplever att jag och mentorn saknar förberedelsetid före lektionen. Jag är en extra vuxen i klassrummet som kan stötta läraren och finnas till hands för eleverna där det behövs. Med min kunskap skulle jag kunna bidra mer till elevernas lärande men känner att jag inte får rätt förutsättningar för detta.

Sammantaget illustrerar reflektionerna någon slags enighet: det verkar saknas en samsyn mellan klasslärare och fritidshemslärare om undervisningen i klassrummet – om vad som ska ske och hur det ska ske. Å ena sidan verkar fritidshemslärarna bidra med trygghet, både till klassläraren och till eleverna. Å andra sidan verkar kameleonten vara en roll som kräver full uppmärksamhet och reaktivitet. Det framstår som problematiskt att övrig skolpersonal har onyanserade förväntningar på att fritidshemslärarna ska hantera både det ena och andra, kanske utan någon gemensam idé om hur arbetet bör bedrivas. När fritidshemslärarna tilldelas rollen som kameleont riskerar eleverna att gå miste om viktiga kompetenser som fritidshemslärarna skulle ha kunnat bidra med. Här verkar tid för planering och skapande av samsyn vara den springande punkten.

I reflektionerna beskrivs möjligheter till *two-way participation*, ett deltagande i skolan och ett i fritidshemmet, som man riskerar att gå miste om. I stället för att bygga broar mellan skola och fritidshem uppstår oklarheter, identitetskonflikter samt motsägelsefulla krav och förväntningar (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015) på fritidshemsläraren. I stället för att komplettera skolans undervisning tilldelas fritidshemsläraren en roll som en kameleont, som förväntas arbeta flexibelt och flytande i en otydlig position. Dessutom används inte fritidshemslärarens titel, utan kallas för "resurs". Sammantaget borde detta bidra till en otydlig professionsidentitet (Heggen, 2008).

Möjligen finns det negativa associationer till en roll som betecknas "kameleont". Det är dock viktigt att påminna sig om att alla verksamheter kan behöva flexibla yrkesgrupper som är lyhörda inför vad situationen kräver. Särskilt viktigt verkar sådan flexibilitet vara i verksamheter likt skolans och fritidshemmets, där barn interagerar och samspelar på ibland oförutsägbara vis. Kameleonten är alltså inte rigid, snarare uppmärksam. Kameleonten är i större utsträckning en generalist än en specialist. Dessutom verkar Kameleonten ha en stor verktygslåda – hen förefaller både kunna släcka bränder,

idka handpåläggning och serva – och inte minst undervisa de elever som behöver mest stöd.

Frågan som kvarstår är dock vilken form av kompletterande fritidspedagogisk kompetens som nyttjas här? Kan exemplen ovan illustrera exempel på en situationsstyrd verksamhet? Är oklarheten och den uteblivna planeringen av undervisningssituationerna i exemplen medvetna strategier för att kameleonten ska kunna spara sina krafter till eftermiddagens fritidshemsverksamhet? Eller illustrerar exemplen situationer där den fritidspedagogiska kompetensen faktiskt ignoreras, inte efterfrågas och aldrig sätts i spel? Det går att problematisera detta och fråga sig om eleverna gynnas av att möta en lärare som varken är förberedd för det uppdrag som ska utföras eller har de ämnesdidaktiska kunskaper som krävs för att exempelvis ansvara för små undervisningsgrupper.

Marionetten

I andra praktikberättelser framträder i stället en roll som innehåller kompetenser som både är eftertraktade och som efterfrågas. Under skoltid följer fritidshemsläraren en planering där hens kompetenser används i syfte att stimulera elevernas utveckling och lärande. Oftast är det klassläraren som har gjort planeringen, men ibland kan fritidshemsläraren involveras inför eller under planeringsarbetet. Det kan också hända att fritidshemsläraren endast informeras om vilka uppgifter hen förväntas utföra. En möjlig metafor för denna roll är därför *Marionetten*.

Till skillnad från Kameleonten, som alltså inte betraktas som en specialist i någon större utsträckning, finns det här ett erkännande och nyttjande av Marionettens specifika bidrag till undervisningen. Det kan handla om olika tilldelade ansvar:

Jag lyssnade på läsläxa i smågrupper, en uppgift som jag tycker är givande. Detta är något som jag gör varje vecka. Det är roligt att följa elevernas läsutveckling. Jag får också kännedom om var de befinner sig, vilket är bra att veta även på fritids där samma elevgrupp vistas. Då den här lektionen är återkommande känner jag en trygghet i att veta vad som förväntas av mig som resurs samt att jag tydligt vet vad och hur jag ska göra. [...] De bästa lektionstillfällena blir när jag är förberedd på vad jag förväntas undervisa eleverna i. Det skapar ett lugn som i sin tur smittar av sig på eleverna. Om jag är osäker på arbetsgången märks det, vilket påverkar eleverna och lärtillfället.

Det som skiljer Marionetten från Kameleonten är att det verkar finnas någon slags öppenhet och kommunicerade förväntningar mellan lärargrupperna. Här indikeras en tydlig arbetsdelning (Abbott, 1988). Även om man inte alltid hinner planera verksamheten tillsammans, så informeras fritidshemslärarna. Exemplet här nedan illustrerar även hur fritidshemslärarnas idéer och kompetens efterfrågas:

Planeringen började med att läraren i klassen informerade om kommande dagar och vilka olika områden klassen ska jobba med. Läraren bad att resurserna från fritidshem skulle särskilt stötta några elever och visade hur hen tänkt och med vilket material de ska jobba. Läraren frågar om det är något resurserna vill ta upp. Vi berättar då att vi jobbar med Kahoot på Ipads på fritidshemmet och att det finns väldigt många bra quiz som anknyter till de områden klassen jobbar med på skoltid. Vidare prat om eleverna i klassen och klassen som grupp. Samtalet är helt inriktat på skoltid.

Ofta illustrerar praktikberättelserna hur Marionetterna tilldelas tid under skoldagen för mer praktiska aktiviteter tillsammans med eleverna – de kompletterar genom att undervisa på andra sätt. När fritidshemsläraren tar ansvar för klassen blir rollfördelningen annorlunda. Klassläraren får då möjlighet att träda tillbaka och göra andra uppgifter:

Eleverna i förskoleklass har halvklass där de spelar spel. Fritidspersonalen plockar fram Uno och sätter sig med tre elever och börjar spela. Hen går igenom reglerna och visar korten samt hur de ser ut. Förklarar färgernas funktion och vad siffrorna gör. Hen beskriver också reglerna och vad som krävs för att bli klar. Klassläraren sitter vid skrivbordet och låter eleverna spela fritt. Vid andra bord sitter andra elever i andra grupper och spelar andra spel och några bygger plus-plus. Klassläraren lämnar klassrummet. Fritidspersonalen fortsätter spela och ha fokus på gruppen hen är med men säger även till andra elever som blir för högljudda under sitt spel. Fritidspersonalen kollar även läget med eleven som nu ensam bygger plus-plus på matten för att se hur det går för hen och vad hen bygger. Klassläraren återkommer nu till klassrummet och börjar fixa med papper.

Här finns intressanta reflektioner att göra. Marionetten är en del av arbetslaget, och får ta viss del i diskussionen om vad som ska ske i undervisningen. Hen är en efterfrågad medarbetare, även om hen tilldelas arbetsuppgifter av andra. Marionetten erkänns formellt som en del av arbetslaget, men har

i praktiken ett begränsat inflytande över undervisningens innehåll, organisering och mål. Detta illustreras i det första exemplet: "De bästa lektionstillfällena blir när jag är förberedd på vad jag förväntas undervisa eleverna i". Marionetten har tydliga möjligheter att bidra med sin fritidspedagogiska kompetens och ibland verkar det lyckas. I professionsteoretiska termer kan Marionetten förstås som en semi-professionell aktör vars arbete är underställt en dominerande profession – i detta fall klassläraren.

Trots att Marionettens bidrag erkänns är det fortfarande i huvudsak klassläraren som avgör hur och när Marionetten ska arbeta under skoltid – och med vad. Frågan som väcks är om kompetensen erkänns. När Marionetten tar del av en färdig planering och främst fungerar som utförare, kan detta förstås som ett uttryck för *deprofessionalisering* (Freidson, 2001). Fritidshemslärarens professionella kunskap reduceras till tekniskt genomförande och utförande snarare än till en analytisk och professionell praktik.

Vilken kompletterande fritidspedagogisk verksamhet kan Marionetten bidra med? Kan ytterligare utrymme ges för delaktighet i planering och för den fritidspedagogiska kompetensen i utförandet? Eller väljer Marionetten ett mer passivt och begränsat aktörskap till förmån för att kunna lägga mer energi på fritidshemsverksamheten efter skolans slut? Att under skoltid i huvudsak bli tilldelad uppgifter från klasslärare behöver inte nödvändigtvis uppfattas som negativt eller nedvärderande.

Den tredje och avslutande rollen här nedan innebär dock en mer jämbördig relation, där det finns en ömsesidighet även under planeringsstadiet.

Pollineraren

En tredje och avslutande roll för fritidshemsläraren, som framträder i lärarnas praktikberättelser om kompletterande kompetenser, illustrerar i motsats till både Kameleonten och Marionetten en mer gemensam idé om olika lärargrupperns bidrag och ett delat aktörskap med barnens behov i fokus. En lämplig metafor för denna tredje roll kan vara *Pollineraren*. Metaforen signalerar hur $1+1=3$, det vill säga att samverkan mellan klasslärarens och fritidshemslärarens kompetenser skapar ett större mervärde. I exemplet här nedan beskriver en fritidshemslärare hur hen för in nya inslag i undervisningen:

Vi har arbetslagsmöte. Jag har en punkt på tavlan som handlar om värdegrundsarbete – känsloboken. Jag vill få in det här arbetet i klasserna under skoltid. Jag berättar om framgångsfaktorerna i den klassen jag under höstterminen

gjort detta med. Kollegorna reagerar positivt och alla är väldigt taggade på att få till detta i alla tre klasserna. Positiva och intresserade kollegor som ville samverka kring ämnet. Klasslärarna och fritidshemslärarna/fritidspersonalen känns samspelade i kring ämnet. Det visar sig genom hur vi samtalar med varandra. Vi kommer fram till att jag ska ges tid två gånger i veckan för att arbeta med detta i två av klasserna. Min fritidskollega tar den tredje klassen.

Jag samlar eleverna på den runda mattan i klassrummet, en klass på cirka 25 elever. Vi läser kapitlet om hemma, skolan och fritids. I boken står det om olika känslor/situationer som kan uppstå på dessa tre olika ställen. Eleverna ges ett par frågor och man får räcka upp handen och berätta för kompisarna om man vill. Eleverna uppskattar samtalen kring boken. Eleverna använder ord för att beskriva sina känslor och öppnar upp sig för övriga i klassen. Eleverna är engagerade när vi har samling på mattan. Klassläraren är med i klassrummet och lyssnar och samarbetar med de elever som kanske behöver en paus eller gå ut (ombytta roller). I vanliga fall är det jag, fritidshemsläraren, som gör detta, men detta tillfälle är helt min egen lektion/upplägg. Ett tillfälle där jag ges möjlighet att lägga allt mitt fokus på mitt kompletterade uppdrag gällande värdegrundsarbete.

Det som händer i detta exempel är att fritidshemsläraren ges mandat att ta ansvar för ett visst moment i undervisningen, nämligen värdegrundsarbetet. Här görs plats för fritidshemslärarens kompetens, som också erkänns och nyttjas. Arbetslaget gör en gemensam planering med mål som är kända för alla, vilket innebär att ett delat aktörskap och engagemang skapas (se vidare i kapitel 5). Arbetet samordnas och en arbetsdelning av uppgifterna genomförs. Kollegorna ställer sig positiva och rollerna blir omvända – i undervisningen håller sig klasslärarna i bakgrunden medan fritidshemsläraren ansvarar för genomförandet utifrån sin fritidspedagogiska kompetens.

Det finns fler beskrivningar av sådant gemensamt arbete. En annan fritidshemslärare räknar upp flera exempel på hur samarbetet med klassläraren kan gå till, där båda yrkesgruppernas kompetenser nyttjas:

Vilken roll har jag i klassrummet?

V. 2: Helklass matteklubb: Jag och klassläraren planerar tillsammans. Vi vill ha lite repetition och ett roligt inlärningsstillfälle. Jag håller i lektionen med klassläraren som hjälp i klassrummet.

V. 3: Jag och klassläraren fortsätter med samma aktivitet i matteklubben som vi inte blev klara med förra veckan. Under en lektion i matte är det en uppgift om spegelsymmetri. Jag får en idé till en bilduppgift som vi kan göra på fritids som jag förbereder och genomför samma dag.

V. 4: Jag och klassläraren pratar om vad eleverna ska arbeta med i matte. Jag föreslår att de i halvklass på matteklubben ska göra en matteövning som heter Plump.

V. 4: Jag och klassläraren pratar mycket om vad vi ska ta upp inför Förintelsens minnesdag som är den här veckan. Vi tittar igenom några filmer och texter och kommer gemensamt fram till hur vill vi arbeta med ämnet.

V. 5: Vid ett tillfälle hör jag några elever använda ord på ett sätt som kan upplevas kränkande. Jag pratar med klassläraren om att vi borde ta upp det med klassen samma dag så att det inte sprider sig. Vi bestämmer att vi gör det tillsammans.

V. 6: Jag och klassläraren pratar om vad vi vill arbeta med i klassrummet för att uppmärksamma att det är Samernas Nationaldag. Vi kommer gemensamt fram till vad vi vill göra under två lektionspass.

Under v. 7 har hela skolan utvecklingssamtal. Vi planerar samtalen tillsammans men förbereder och genomför dem på var sitt håll. Efter samtalen utvärderar vi och går igenom vad som kommit upp på samtalen tillsammans.

I reflektionerna ovan illustreras ett gemensamt ägarskap över och en samordning av det som sker i klassrummet. Fritidshemsläraren tar aktivt initiativ och föreslår flera aktiviteter som kan bidra till ytterligare förståelse för barnen. Genom sitt aktörskap får fritidshemsläraren en central position i klassrummet och bidrar med sin kompetens både i planering och genomförande av undervisning och i utvecklingssamtal.

Vilken kompletterande verksamhet bidrar fritidshemsläraren med som Pollinerare? I exemplen ovan nyttjas fritidshemslärarnas *two-way window* (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015) och det illustreras tydligt hur $1+1=3$. Tillsammans och genom samordning mellan klasslärare och fritidshemslärare verkar det åstadkommas mer än var och en hade kunnat åstadkomma på egen hand. Här är de båda lärarnas roller och förväntningar på varandra tydliga,

vilket borde kunna leda till att en tydlig professionell identitet och professionsidentitet som fritidshemslärare kan konstrueras (jfr Heggen, 2008).

I exemplen illustreras fritidshemslärarnas professionella driv och engagemang under hela arbetsdagen. Exemplen visar hur de kompletterar genom att ta ett delat ansvar för det som sker i klassrummet och genom att släppa fram varandras kompetenser. I vissa fall arbetar de båda tillsammans, i andra fall sker en tydlig arbetsdelning. Oavsett är ekosystemet i rörelse och rollerna tydliga (jfr Abbott, 1988). I samordningen efterfrågas den fritidspedagogiska kompetensen, den får ta plats och den bidrar till en större helhet. Detta skapar en tydlig position för fritidshemsläraren under skoldagen.

Självklart kan kritiska frågor ställas även här. Räcker fritidshemslärarens krafter både till skoldagens undervisning och till eftermiddagens fritidshemsverksamhet? Får någon av verksamheterna ta stryk eller bidrar den samordnade undervisningen i den ena verksamheten till att också utveckla den andra? Går samordningen åt båda håll?

SAMMANFATTNING

Vad bidrar fritidshemslärarnas olika roller med under skoldagen? Under fritidshemstiden? Till elevers måluppfyllelse? Forskning visar hur fritidshemslärare ofta upplever spänningar och ambivalens i sitt arbete (Kjellsdotter & Erlandson, 2024). Det kan handla om kontextuell ambivalens som finns i den lokala kulturen, men även i organisationens dynamik, historiska yrkestraditioner och olika politiska viljor. Fritidshemslärarnas roller blir väldigt beroende av vilka lärare de samarbetar med, hur status och hierarkier får fäste och utvecklas.

Detta blir synligt även i de beskrivningar som ges i det här kapitlet. En fritidshemslärare kan i dag uppleva flera oklarheter, förväntningar och motsägelsefulla krav (Llewellyn, 2001; Croft m.fl., 2015) vilket kan leda till att man behöver axla flera roller samtidigt (Goodson, 2003). Det kan leda till otydliga professionsidentiteter och professionella identiteter. Det kan paradoxalt också leda till förstärkta upplevelser av tillhörighet till vissa och avståndstagande från andra gemenskaper (Heggen, 2008).

Ett sätt att tydliggöra den fritidspedagogiska kompetensen i samverkan med andra lärargrupper är att arbetsdela (jfr Abbott, 1988). Genom att samexistera genom att göra *olika* saker på *olika* platser kan ett mervärde uppstå.

Framför allt kan arbetsdelningen tydliggöra förväntningarna på och ansvarsfördelningen mellan de olika kompetenserna.

Fritidshemslärarens dubbla uppdrag i skola och fritidshem speglar en större samhällsfråga om vad skolan egentligen ska vara: en plats för mätbara kunskaper eller ett ekosystem där hela människan får växa? Utmaningen ligger inte bara i denna balansgång, utan också i att utbildningssystemets organisation måste rymma båda perspektiven.

Konklusion

Hur kan kompletterande kompetenser bidra till elevers måluppfyllelse? Framför allt behöver arbetslagen ha insikt i de olika yrkesgruppernas kompetenser. Man behöver erkänna och använda varandras styrkor och kompetenser för att skapa undervisning av hög kvalitet, oavsett om undervisningen sker i fritidshemmet eller i skolan. Fritidshemslärare och klasslärare kan rimligen ha stor nytta av en medveten användning av varandras styrkor och kompetenser. De som har mest att vinna är dock eleverna. Ett genomtänkt användande av olika personalkompetenser framstår som en central del i arbetet med elevernas utveckling och lärande och i förlängningen med elevernas måluppfyllelse.

Får man delta och påverka planering och organisering av undervisningen kan man också bidra med sina specialistkunskaper. Fritidshemslärare har en unik möjlighet till detta samspel genom sitt tillträde till verksamheterna i både skola och fritidshem. Genom detta skulle de även kunna agera brobyggare och foga samman undervisningen i skola och fritidshem på ett sätt som också på ett medvetet vis kan bidra till elevers måluppfyllelse.

REFERENSER

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.

Ackesjö, H., Lindqvist, P. & Nordänger, U. K. (2019). "Betwixt and between": Leisure-time teachers and the construction of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 884–898. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>

Ackesjö, H., Nordänger, U. K. & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation". Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare* 1, 86–109. <https://doi.org/10.24834/educare.2016.1.1071>

Croft, C., Currie, G. & Lockett, A. (2015). Broken "two-way windows"? An exploration of professional hybrids. *Public Administration*, 93(2), 380–394. <https://doi.org/10.1111/padm.12115>

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Polity Press.

Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Open University Press.

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.

Kjellsdotter, A. & Erlandson, P. (2024). School-age-educare teachers in an ambivalent school practice: Empirical examples in the wake of policy changes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), 1439–1452. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250372>

Llewellyn, S. (2001). "Two-way windows": Clinicians as medical managers. *Organization Studies*, 22(4), 593–623. <https://doi.org/10.1177/0170840601224003>

Molander, A. & Terum L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

3. FRITIDSPEDAGOGISK UNDERVISNING UR ETT ABDUKTIVT PERSPEKTIV

• • •

Jens Gardesten och Helena Ackesjö

INLEDNING

Ett av temana inom Ifousprogrammet FriBi fokuserade på fritidshemmets kompletterande uppdrag. Utgångspunkten för detta tema var en begreppsdefinition av verbet *komplettera*, vilket enligt *Svensk ordbok* innebär att "tillföra saknade delar eller egenskaper till viss företeelse, för att göra den till en helhet" (Svenska Akademien, u.å.). Med utgångspunkt i denna definition kan fritidshemmets uppdrag förstås som att tillföra sådana erfarenheter, perspektiv och utvecklingsmöjligheter som inte fullt ut ryms inom skolans undervisning, men som är betydelsefulla för elevers lärande och personliga utveckling.

Fritidshemmets kompletterande uppdrag kan på en övergripande nivå omfatta en rad olika dimensioner. En sådan dimension är fritidspedagogisk undervisning, som genom sin särart kan bidra med specifika kvaliteter och erfarenheter för eleverna. Även om inte all verksamhet i fritidshemmet kan eller bör betraktas som undervisning, kan undervisning i fritidshemmet förstås som en medveten och målinriktad pedagogisk praktik som skiljer sig från skolans undervisning genom sina arbetssätt, innehåll och organisatoriska former.

Det bör i detta sammanhang understrykas att undervisningsbegreppet fortfarande är relativt nytt inom fritidshemmets kontext, medan det sedan länge utgjort ett centralt och etablerat begrepp inom skolans verksamhet. Nödvändiga undervisningselement beskrivs ofta vara intentionalitet, interak-

tivitet och intersubjektivitet (jfr Kroksmark, 1997). Detta innebär att undervisning innefattar intentioner att lära eleverna något, ett interaktivt samspel mellan lärare och elever samt möjligheter till intersubjektiv påverkan. Då det gäller fritidshemmets undervisning tenderar lärarna att beskriva det som något "inbäddat" i verksamheten, vilket innebär att undervisningen är integrerad i vardagliga aktiviteter och rutiner (Ackesjö & Haglund, 2021). Samtidigt kvarstår det frågor om hur undervisning i fritidshemmet kan förstås, organiseras och legitimeras i relation till fritidshemmets traditionella praktik och dess kompletterande uppdrag.

I detta kapitel reflekterar vi över hur fritidspedagogisk undervisning kan förstås som en del av fritidshemmets kompletterande uppdrag. Dessa reflektioner är inspirerade av dialoger med fritidshemslärare som deltog i FriBi samt av de praktikberättelser som deltagarna har skrivit och lämnat in. Tillsammans ger dessa empiriska nedslag en fördjupad bild av hur undervisning i fritidshemmet kan ta form i praktiken och vilka möjligheter och utmaningar som är förknippade med detta uppdrag.

Med en samlande term föreslår vi att fritidspedagogisk undervisning kan beskrivas som en *abduktiv process*. Detta innebär att fritidshemslärare, inom ramen för ett undervisningstema, medvetet responderar på elevernas upptäckande, stimulerar dem till nya upptäckter och återkommande hjälper eleverna få syn på kunskaperna "bakom" de erfarenheter som görs.

Fritidshemmet innefattar ur detta perspektiv särskild potential för att elevers erfarenheter och upptäckter blir öppet reflekterade av uppmärksamma fritidshemslärare som responderar, utvecklar och stimulerar fortsatt kunskapsutveckling. Detta är ett sätt att förstå den fritidspedagogiska undervisningens bidrag till elevers lärande och i förlängningen till olika former av måluppfyllelse.

TVÅ KONVENTIONELLA UNDERVISNINGSMETODER

Innan vi ger en närmare beskrivning av den abduktiva processen redogör vi här nedan för två konventionella undervisningsmetoder, så som de kan se ut i skolan eller i andra utbildningsinstitutioner. För att skilja dessa metoder åt kan man inledningsvis fundera över hur undervisning kan börja. Vad kan vara det allra första undervisningssteget? En vanlig situation är att läraren först har en *genomgång* där något kunskapsinnehåll – en regel eller princip – för-

klaras för eleverna. Först därefter får eleverna arbeta och erfara olika exempel eller fall med koppling till denna regel. En matematiklektion kan exempelvis inledas med att läraren förklarar teoretiskt att vinkelsumman i en triangel alltid är 180 grader. Därefter får eleverna försöka tillämpa den regeln i en rad exempel och fall. De kanske får mäta vinklar på en mängd olika trianglar och på vis upptäcka att den där principen verkligen är giltig – eleverna får själva upptäcka att vinkelsumman faktiskt alltid är 180 grader, oavsett hur triangeln ser ut.

Ett exempel som kanske är mer relevant för fritidshemmet är att läraren först samlar eleverna och ägnar lite tid åt att förklara skillnaden mellan olika lövträd. Därefter får eleverna samla nedfallna löv under en utflykt eller utomhusaktivitet och på så vis se och känna på konkreta exempel som bekräftar den kunskap som läraren tidigare hade förklarat.

Denna undervisningsmetod innefattar alltså en viss kronologi, då instruktioner och förklaringar av abstrakt kunskap följs av elevers konkreta prövande och upptäckande. Fördelen med metoden är bland annat att den direkt förtydligar vilken kunskap som är i fokus. En nackdel är dock att teoretiska genomgångar kan vara svåra för elever att förstå om de inte har några förkunskaper eller erfarenheter att relatera till, en insikt som bland annat kognitionsvetenskapliga forskningsresultat har bekräftat (Sweller, 2020).

En alternativ undervisningsmetod kan sammanfattas under paraplybegreppet *inductive teaching methods*, vilket bland annat inkluderar "discovery learning, inquiry learning, problem-based learning" (Gorbunova m.fl., 2023, s. 2), då eleverna först får möjlighet att göra olika erfarenheter och upptäckter. I stället för att instruera eleverna om trianglars vinkelsumma börjar då undervisningen med att eleverna själva får mäta, räkna och dokumentera vinkelsumman av en mängd olika trianglar. Därefter leder läraren en samling med syfte att sammanfatta elevernas erfarenheter och uppmärksamma dem på vilken generell kunskap om vinklar som eleverna nu har upptäckt. Och i stället för att fritidshemsläraren börjar med en teoretisk genomgång av lövträdens olikheter får eleverna helt enkelt uppdraget att samla många olika löv under utflykten. Innan undervisningsaktiviteten är slut leder fritidshemsläraren en samling där de insamlade löven observeras och diskuteras. Eleverna kan sedan lämna den samlingen med nya kunskaper om olikheter och likheter mellan olika lövträd.

Förespråkare för denna undervisningsmetod menar att teorier och abstrakt kunskap enklare fäster i elevernas långtidsminne om de först får upptäcka och erfara olika exempel på egen hand. Andra forskare menar tvärtom

att undervisningen blir mer effektiv om läraren inleder med teori och tydliga instruktioner till eleverna om vad som ska läras och vilken kunskap som är i fokus (Gorbunova m.fl., 2023).

Hur är det med fritidspedagogisk undervisning? I dialoger med fritidshemslärare som har deltagit i Ifous-programmet har vi anat att fritidshemmets undervisning – då den är väl utvecklad och relevant – inte tydligt överensstämmer med vare sig den ena eller andra av de två undervisningsmodeller som beskrivs ovan. Snarare kan en utvecklad fritidshemspedagogisk undervisning innebära ett elevaktivt upptäckande, växlat med medvetna inspel från lärare som hjälper eleverna förstå sina upptäckter på ett generellt plan, följt av nya erfarenheter som ibland reviderar de föreställningar eleverna börjat utveckla, och så vidare. Nedan diskuteras hur en sådan undervisning inkluderar, men också överskrider, de två metoder som hittills beskrivits.

ABDUKTION: ETT BEGREPP FÖR FRITIDSPEDAGOGISK UNDERVISNINGSPOTENTIAL

Som forskare inom FriBi har vi läst flera exempel på fritidspedagogisk undervisning, så som lärarna i programmet har beskrivit dem. Vi har noterat att lärarnas redogörelser inte avgränsat följer den kronologi som ovanstående undervisningsmetoder innefattar. I stället verkar det handla om beskrivningar av ständiga växlingar mellan elevers erfarenheter av något och lärarens förmedling av teoretisk kunskap om samma fenomen. Nedan redogör en fritidshemslärare för ett arbete som pågår inom hennes fritidshem.

Vi har nu under några veckor gått till skogen med en tydlig planering för vägen dit och introduktion. Vi har haft olika teman knutet till vad de jobbar med i skolan. I det senaste fallet handlade det om myror. Vi samlade gruppen innan och presenterade det på ett spännande sätt och gick sedan i grupp mot skogen. På vägen såg vi olika växter som vi stannade och pratade om. På ett ställe såg vi en ekorre som vi började samtala om och jag berättade lite spännande fakta om ekorrar. Vi såg vitsippor och kom in på att prata om vilka blommor som är fridlysta och vilka man får plocka. Lite längre upp i skogen kom vi till en skylt om naturreservatet vi skulle vistas i. Där stod regler för allemansrätten och vi läste igenom dessa och barnen fick berätta vad de visste om det. Sedan började skattjakten om myror. Det fick leta efter små inplastade bilder på myror och

längs vägen fanns ledtrådar till nästa myra och till slut kom de fram till "skatten". På alla dessa kort stod det fakta om myror och den slutliga skatten var deras mellisfrukt. De är alltid väldigt engagerade och tycker det är väldigt kul men det kräver en del av mig som pedagog för att hela tiden leda gruppen samt att jag vet en massa saker på förhand för att göra det hela spännande och intressant. Jag blir som en regissör, skådis och naturpedagog i ett.

Om vi jämför med de två undervisningsmetoder som vi beskrev tidigare, så förefaller detta undervisningsexempel i högre utsträckning möjliggöra en ständig växling mellan elevers konkreta erfarenheter av något och lärarens beskrivning av teoretisk kunskap om detta "något". Vi föreslår i detta sammanhang att den kunskapsutveckling som elever kan erfara under fritidspedagogisk undervisning kan jämföras med den kunskapsutveckling som sker inom ramen för "abduktion" (jfr Peirce, 1990).

Abduktion beskrivs vanligen som en forskningsprocess där empiriska fynd – ofta empiriska överraskningar – väcker forskarnas uppmärksamhet och kreativitet. Preliminär förståelse för dessa fynd skapas utifrån det man redan vet sedan innan, och de rimliga antaganden som kan göras utifrån det. Processen fortgår och nya upptäckter adderas till tidigare erfarenheter, gamla föreställningar eller förklaringsmodeller justeras och kunskaperna fördjupas.

Undervisningen som Ifousdeltagaren beskriver här ovan handlar ju inte om någon systematisk forskningsprocess, men däremot kan man resonera om elevernas upptäckter i termer av "empiriska överraskningar", följt av lärarens medvetna kunskapsförmedling, vidare till nya upptäckter och upplevelser som nyanserar de kunskaper eleverna redan har etablerat. Eleverna och lärarna upptäcker saker på vägen mot skogen. Vissa "upptäckter" verkar lärarna ha förberett i en planering, för att under promenaden kunna hjälpa eleverna att utveckla kunskap om det de ser och hör. Andra upptäckter är mer oförutsägbara, exempelvis ekorren som plötsligt dyker upp, en händelse som också bidrar till nyfikenhet, reflektion och kunskap.

Det är också rimligt att beteckna denna undervisning som elevaktiv, på samma sätt som elevers aktivitet och deltagande ofta har beskrivits som en kärna inom fritidspedagogiken. Men stundtals har kritiska frågor riktats mot fritidshemmet, vid tillfällen då "elevers egen aktivitet" i realiteten har blivit en samlad term för avsaknad av pedagogiska intentioner och brist på ambition att bidra till elevernas lärande. Sådan fritidshemsverksamhet kan elever uppfatta som mindre attraktiv (Ackesjö m.fl., 2024).

Undervisningsexemplet här ovan har i stället en tydlig ram eller utgångs-

punkt där elevernas erfarenheter och upptäckande kan initieras. Detta ligger väl i linje med abduktiva processer eftersom kunskapsutvecklingen vid abduktion inte är *helt* öppen eller oriktad (jfr Wilhelmsson & Damber, 2022), men heller inte hårt inramad eller styrd på ett sätt som skulle hindra oväntade upptäckter "utanför ramen". I likhet med detta behöver undervisningsplaneringar skapas, som tillåter "valmöjligheter och friutrymme att hantera oväntade händelser", och för fritidshemslärarna blir då frågan hur de kan "planera en undervisning på ett sätt som även tillåter det oplanerade att ta plats" (Gardesten & Ackesjö, 2022, s. 64). Detta kan kopplas till den planering och det tema som fritidshemsläraren beskriver ovan, samt till den ständigt pågående diskussionen om balans mellan fritt och styrt då det gäller fritidshemmets verksamhet.

INTENTIONER INOM RAMEN FÖR ABDUKTIV UNDERVISNING

Fritidshemmets uppdrag kännetecknas av en spänning mellan frihet och styrning, där barns fria aktiviteter och intressen samspelar med (eller utmanas av) lärarledda initiativ och planerade aktiviteter. En central utmaning, som också kan vara en möjlighet, handlar om att förena elevernas spontana nyfikenhet med mer strukturerade och målinriktade undervisningsformer. Begreppet *intentioner* (avsikter) kan i detta sammanhang bidra till klarhet genom en koppling till den abduktiva undervisning som vi här diskuterar.

Undervisning som fenomen kräver intentioner, det vill säga avsikter att bidra till ett visst lärande. Intentioner som formuleras i planeringar bör, inom ramen för den fritidspedagogiska undervisning som beskrivs i detta kapitel, vara tämligen öppna för att på så vis behålla möjligheter att uppmärksamma oväntade händelser. Det handlar då om sådant som eleverna av intresse och nyfikenhet kan tänkas upptäcka och som kunniga fritidshemslärare kan ägna tid åt att undersöka vidare tillsammans med eleverna.

Den abduktiva undervisningen utgår alltså inte endast från *planerade* intentioner, utan här kan intentioner även *skapas* under själva genomförandet, så kallade "intentions in action" (Aspbury-Miyanishi, 2021). Ett exempel är att stanna upp och ägna tid åt samtal och kunskap om något som eleverna plötsligt har uppmärksammat i närheten. Förutom intentioner före och under genomförandet skulle medvetna fritidshemslärare även kunna skapa intentioner *efter* undervisningen, genom att i återsamlingar samtala om de

Tabell 3: Intentioner inom ramen för en fritidspedagogisk undervisning.

INTENTIONER I OLIKA SKEENDEN	EXEMPEL
Intentioner som formuleras inför aktiviteten, i undervisningsplaneringar.	"Intentionen i vår planering var att bidra till elevernas ..."
Intentioner som uppstår under aktiviteten, av uppmärksamma lärare.	"Under själva aktiviteten uppmärksammade en lärare hur flera elever plötsligt ..." "Därför ägnade vi tid åt ..."
Intentioner som skapas efter aktiviteten, vid återsamlingar eller tillbakablickar.	"Efteråt samlade vi eleverna för att diskutera det lärande som vi nu sett tecken på. Tillsammans satte vi ord och begrepp på deras erfarenheter."

(oväntade) upplevelser och upptäckter som eleverna faktiskt gjorde och lyfta dessa erfarenheter till principiella lärdomar. Kanske kan de även kopplas till olika faktakunskaper och bidra till förståelse för olika fenomen.

Tabell 3 innehåller en sammanfattning av hur intentioner kan förstås inom ramen för en fritidspedagogisk undervisning.

I berättelser av fritidshemslärare inom FriBi finns det indikationer på att fritidspedagogisk undervisning kan innefatta intentioner både före, under och efter genomförandet, i enlighet med tabell 3 ovan. Möjligen är vissa fritidshemslärare särskilt förtrogna med att utnyttja oväntade situationer och se potential i plötsliga händelser som alltid kan uppstå under olika aktiviteter. En lärare beskriver målade hur en planerad bokstavsaktivitet utomhus (intentioner före) får oväntade inslag då entusiastiska elever gör olika upptäckter i skogen, vilket en alert lärare kan uppmärksamma och diskutera tillsammans med eleverna (intentioner under aktiviteten).

Sammantaget blir två kommentarer till innehållet i tabell 3 viktiga:

- Elevernas upptäckande och fritidshemslärarens roll: Inom en abduktiv kunskapsprocess är upptäckandet centralt och elevers

upptäckande blir kanske mindre synligt i tabellen. Ett fokus på fritidshemslärares intentioner kan möjligen dölja värdet av elevers egen nyfikenhet och problemlösning. Gorbunova m.fl., (2023) skiljer i detta sammanhang mellan *supported* och *unsupported problem-solving* och betonar värdet av aktiva lärare, som stödjer och guidar eleverna på ett anpassat vis. I termer av abduktion kan en uppmärksam och medveten fritidshemslärare dels hjälpa eleverna att koppla sina upptäckter till principiella lärdomar, dels reflektera över hur eleverna kan få erfara nya empiriska överraskningar som kan nyansera de kunskaper som de börjat utveckla: Vilka intryck får våra elever göra på vårt fritidshem? Vilka aktiviteter kan vi pröva nästa gång? När blir eleverna överraskade på ett sätt som kan stimulera vidare aktivitet? Vad kan vi som lärare testa att förbereda och planera, för att väcka elevernas upptäckarglädje?

- Kunskapsutvecklingens oavslutade natur: Den sista raden i tabell 3 handlar om återsamlingar som innefattar någon form av bearbetning av erfarenheter som gjorts. En funktion för sådana återsamlingar är som sagt att lyfta konkreta erfarenheter till principiella lärdomar. Men därutöver finns det viktig potential att inför eleverna synliggöra att ny spännande kunskap alltid är möjlig att utveckla, utifrån det man hittills lärt sig. Samtidigt som eleverna alltså kan få syn på de erfarenheter och lärdomar de har gjort, kan de stimuleras till att rikta nyfikenheten i nya riktningar. Kanske finns det nya spännande saker att upptäcka. Kanske finns det oklarheter i det man hittills upptäckt, som kan vara intressanta att gå vidare med. Inom en abduktiv kunskapsutveckling finns det alltså ett viktigt *erkännande av kunskapsutvecklingens oavslutade natur*. Fritidshemslärarens förhållningssätt till kunskap och utveckling framstår här som en avgörande förutsättning för kvaliteten inom den fritidspedagogiska undervisningen. Detta tema fördjupas nedan.

FRITIDSHEMSLÄRARES KUNSKAPER OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT

I detta kapitel diskuteras fritidshemmets potential att utveckla en sorts abduktiv fritidspedagogisk undervisning. Med elevernas upptäckter som grund synliggörs möjligheterna i att stanna upp, att bearbeta, att bli överraskad, att revidera och att fortsätta upptäcka. I jämförelse med korta undervisningssekvenser där teori presenteras och följs av praktiskt arbete (eller tvärtom), framstår abduktiva undervisningsprocesser som mer relevanta att förädla och utveckla inom fritidshemmets verksamhet. Spår av abduktiva processer finns som sagt i Ifous-deltagarnas berättelser, men även i tidigare forskning om fritidspedagogisk undervisning.

Exempelvis redogör Dahl (2021) för projektet "LegoTown", där fritidshemslärare under tio års tid har utvecklat ett koncept där elever får möjlighet att verka inom en fiktiv stad byggd av Lego. Eleverna söker "bygglov" för nya fastigheter som de vill bygga av Lego, de får "lön" och lärarna bokför insättning och uttag av "pengar" då elever vill göra olika inköp. Övriga saker inträffar i LegoTown, lärarna informerar och bidrar med kunskap och eleverna får hela tiden möjlighet att göra olika upptäckter och utveckla nya kunskaper.

Fritidshemmet förefaller ha särskild potential för liknande tematiska aktiviteter, som löper över lång tid och där det sker en ständig växling mellan elevers upptäckter och reflektion/teoretisk bearbetning. Samtidigt bör ordet potential betonas, för det är inte säkert att alla fritidshem utnyttjar potentialen eller möjligheten att utveckla dessa undervisningsprocesser. En kritisk faktor som lyfts fram av fritidshemslärarna i FriBi är personalens kompetens och förhållningssätt. I citatet tidigare betonade läraren att den fritidspedagogiska undervisningen verkligen engagerade eleverna:

... men det kräver en del av mig som pedagog för att hela tiden leda gruppen samt att jag vet en massa saker på förhand för att göra det hela spännande och intressant. Jag blir som en regissör, skådis och naturpedagog i ett.

Att bidra till en fritidspedagogisk undervisning med abduktiva förtecken kräver något av personalen. Bland annat behöver man "veta en massa saker", påpekar läraren i citatet. I hennes exempel behöver man bland annat kunna vara en sorts "naturpedagog". Här kan kopplingar göras till studier som beskrivs i artikeln "Titta blåsippor!", där värdet av fritidshemslärares teoretiska kunskaper, vikten av allmänbildning etcetera framhålls (Gardesten & Ackesjö,

2022). Sådana lärarkompetenser riskerar kanske hamna i bakgrunden då en utbildningsform likt fritidshemmet främst associeras med elevernas intressen snarare än med teoretiska fakta och ämneskunskaper. Men om allmämbildade och nyfikna lärare får möjlighet att, i samspel med eleverna, verkligen koppla konkreta erfarenheter till generella kunskaper, skapas förutsättningar för ett lärande som eleverna annars går miste om. Det krävs alltså något av lärarna. En deltagare inom Fri Bi skriver följande:

Jag har gjort det här tillsammans med andra pedagoger och det är skillnad på vem som håller i det. Det krävs skickliga pedagoger för att hålla i bra pedagogisk undervisning. Det är inte samma sak om vem som helst får samma material [...] Det blir inte lika bra.

SAMMANFATTNING OCH KONKLUSION

Begreppet undervisning är tämligen nytt för fritidshemmets verksamhet. Den fritidspedagogiska undervisningen söker fortfarande sin form. Samtidigt har det inom många fritidshem sedan länge funnits aktiviteter och praktiker som liknar den abduktiva undervisning som har skisserats i detta kapitel. En FriBi-deltagare skriver att liknande tematiska undervisningsaktiviteter verkligen kan bli ett bra sätt för fritidshemmet att komplettera skolan, samtidigt som man ofta redan har haft liknande arbetssätt i hennes fritidshem:

Dock är ju inte det här något nytt. Det har ju pratats i dessa termer väldigt länge men kanske är det kunskap som har gått förlorad av diverse anledningar.

Utifrån den tanken kanske huvudsyftet för texter likt denna blir att sätta ord på det man redan gör, exempelvis med hjälp av begreppet abduktiv undervisning. Förutom att sätta ord på viktiga fenomen kan texter som denna även bidra med att synliggöra vad som skulle kunna förbättras, förädlas eller justeras för att ytterligare stärka fritidspedagogiken på det enskilda fritidshemmet. Exempel på frågor att ställa sig är: Hur skulle fritidspedagogisk undervisning kunna se ut och hur skulle den kunna benämnas? Vilken kvalitet kan den ha för elevernas lärande och utveckling?

Begreppet undervisning har, som alla begrepp, ett visst innehåll som avgränsar det mot andra begrepp. Olika grupper kan ha olika bilder av vad som *är* undervisning och vad som *inte är* undervisning. Inledningsvis presenterade vi två konventionella metoder, där särskilt den förstnämnda skulle kunna vara ett typiskt exempel på hur man ofta förstår fenomenet undervisning. Undervisning inleds då med att en lärare har en tydlig genomgång angående ett visst kunskapsinnehåll. Eleverna får sedan arbeta med konkreta exempel som på olika vis bekräftar den generella och abstrakta kunskap som läraren introducerade i början. Denna metod kan tänkas passa vissa kunskaper och vissa teman inom den didaktiska vad-frågan. En mer elevaktiv inledning, som i stället avslutas med lärarens teoretiska förklaringar, kan vara lämplig för andra innehåll och kunskapsstoff (Gorbu-nova m.fl., 2023).

I detta kapitel har vi, i kontrast till renodlade beskrivningar av konventionell undervisning, synliggjort fritidshemmets möjlighet att arbeta mer långsiktigt med elevers kunskapsutveckling och måluppfyllelse. Rimligen kan elever, förutom tillägnandet av rena faktakunskaper, då även kunna utveckla vissa förhållningssätt och färdigheter. De kan exempelvis få möjlighet att utveckla vissa attityder till kunskap och till gemensamt utforskande. En grundläggande del av skolans och fritidshemmets demokratiska uppdrag är att stimulera sådana förhållningssätt.

REFERENSER

Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations-styrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69–87. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i1.11230>

Ackesjö, H., Wernholm, M. & Krasniqi, M. (2024). An attractive school-age educate : Free choices as expanded or limited agency. *Education Sciences*, 14(9), <https://doi.org/10.3390/educsci14090937>

Aspbury-Miyaniishi, E. (2021). The skilled teacher: A heideggerian approach to teacher practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 51(5), 479–495. <https://doi.org/10.1080/03626784.2021.1973336>

Dahl, M. (2021). På spaning efter fritidspedagogisk undervisning. *Nordisk tidskrift för Allmän Didaktik*, 7(1), 55–71. <https://doi.org/10.57126/noad.v7i1.6598>

Gardesten, J. & Ackesjö, H. (2022). "Titta blåsippor!": Fritidshemslärares uppmärksamhet som didaktisk potential. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 8(1), 53–67. <https://doi.org/10.57126/noad.v8i1.10600>

Gorbunova, A., van Merriënboer, J. J. G. & Costley, J. (2023). Are inductive teaching methods compatible with cognitive load theory? *Educational Psychology Review*, 35(4), 1–26 <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09828-z>

Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 77–97). Studentlitteratur.

Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Daidalos.

Svenska Akademien (u.å.). Komplettera. I *Svensk ordbok*. <https://svenska.se>

Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1–16. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11423-019-09701-3>

Wilhelmsson, L. & Damber, U. (2022). Abduktion som alternativ i didaktisk forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 27(4), 180–202. <https://doi.org/10.15626/pfs27.04.10>

4. REKTORERS PERSPEKTIV PÅ FRITIDSHEMMETS KVALITATIVA, KOMPLETTERANDE UPPDRAG

...

Richard Andersson, Malin Borg och Ellen Smålander

INLEDNING

Ett syfte med Ifousprogrammet FriBi har varit att bidra med kunskap om fritidshemmets kompletterande uppdrag och hur detta uppdrag kan främja elevers måluppfyllelse. Enligt skollag och läroplan (SFS 2010:800; Skolverket, 2025) ska fritidshemmet komplettera utbildningen i skolan genom att stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda en meningsfull fritid. Det innebär inte att fritidspedagogisk undervisning ska vara en kopia av skolans undervisning, utan den ska bidra med något kvalitativt annorlunda; undervisning som utgår från elevernas behov, intressen och erfarenheter och som erbjuder andra former av lärande än dem som dominerar i klassrummet. I praktiken innebär detta att den fritidspedagogiska undervisningen ska bygga vidare på och bredda skolans undervisning. Den ska skapa möjligheter för elever att utveckla sociala, kommunikativa, kreativa och praktiska förmågor i miljöer som präglas av lek, samspel, utforskande och elevinflytande. Fritidshemmets uppdrag är därmed att tillföra dimensioner av lärande som skolan inte kan erbjuda i samma utsträckning.

Det väcker frågan: *Vad är fritidshemmets kvalitativa bidrag i detta kompletterande uppdrag?* För att kunna svara på det behöver vi diskutera hur kvalitet i fritidshem kan förstås, definieras och säkras. Kvalitet i fritidshemmet är ett komplext begrepp som rymmer både strukturella faktorer (t.ex. personaltäthet, utbildningsnivå och lokaler) och processkvalitet (t.ex. relationer, ledarskap, undervisningens innehåll och organisering). Rektorns roll blir central i detta sammanhang. Samtidigt visar forskning en något delad bild av rektors roll i fritidshemmet. Från ett håll beskrivs en rektor som saknar relevanta kunskaper om fritidshemmets undervisningsuppdrag och som bedriver ett abdikerat och ineffektivt pedagogiskt ledarskap, som riskerar att förhindra och motverka förändring och förbättring av verksamheten (Glaés-Coutts, 2023; Haglund & Glaés-Coutts, 2023). Från andra hållet beskrivs i stället en reflekterande ledarskapspraktik där rektor positioneras som en viktig aktör och grindvakt mellan en yttre reformkontext och verksamhetens interna villkor och säregenheter (Andersson, 2023; Boström & Elvstrand, 2024). I det praktisknära ledarskapet har rektorn samtidigt ett stort handlingsutrymme att påverka hur kvalitetsarbetet utformas och prioriteras. Det kan handla om hur fritidshemmets uppdrag tolkas, hur personalens kompetens tas tillvara, hur samverkan med skolan organiseras eller hur undervisningens innehåll och syfte synliggörs (Andersson & Wernholm, 2025; Smålander & Andersson, 2025).

I detta kapitel diskuteras därför rektors perspektiv på fritidshemmets kvalitativa, kompletterande uppdrag. Kapitlet fokuserar i huvudsak på två aspekter av rektorernas perspektiv: hur kvalitet förstås i relation till fritidshemmets undervisning och hur undervisningskvalitet i sin tur kan säkras.

FRITIDSHEMMETS UNDERVISNINGS-KVALITET SOM »LATERAL«

Att mäta och säkerställa kvalitet i fritidshemmets verksamhet är i dag ett krav reglerat i skollagen (SFS 2010:800, 4 kap. 4 §). Senare års reformer har bidragit till ökade krav på att skolan, och därmed även fritidshemmet, systematiskt ska genomföra och utvärdera verksamhetens kvalitetsarbete. Dessa reformer har bidragit till att fritidshemmet alltmer har närmat sig skolans verksamhet (Memišević, 2024).

Fritidshemmets har samtidigt sina rötter i en verksamhet med koppling till en socialpedagogisk tradition, där omsorg och fostran i kombination med

pedagogiska ambitioner har utgjort kärnan i verksamheten. Detta är en tradition som, trots fritidshemmets närmande till skolan, fortfarande har starkt fäste inom fritidshemmets praktik. Det innebär därmed att skola och fritidshem didaktiskt skiljer sig åt och att verksamheterna organiseras och drivs utifrån skilda förutsättningar (Boström m.fl., 2022; Memišević, 2024).

Dessa skilda förutsättningar medför viss problematik för fritidshemmet när det kommer till att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete, vilket utgår från den obligatoriska skolans tankesätt och förutsättningar att mäta och säkerställa kvalitet (Memišević, 2024). I skolan finns det förutsättningar att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete genom att utvärdera och mäta verksamhetens kvalitet i relation till elevers måluppfyllelse utifrån bedömningsbara kriterier. Fritidshemmet ägnar sig däremot inte åt att dokumentera eller mäta elevers individuella prestationer och verksamhetens mål saknar därför bedömningsbara kriterier (Haglund, 2016; Hjalmarsson, 2019). Tidigare forskning har också visat på att utvärdering av fritidshemmets verksamhet gentemot läroplanens mål är svårt att genomföra (Haglund, 2016; Hjalmarsson, 2019; Lager, 2024).

Frågan om hur och med vilka metoder det är möjligt att genomföra systematisk utvärdering av fritidshemmets undervisning möter flera återvändsgränder i praktiken. För att fördjupa förståelsen av dessa utmaningar intervjuades deltagande skolledare i Ifousprogrammet om sina uppfattningar om undervisningskvalitet i fritidshemmet (se vidare beskrivning i kapitel 1). Resultatet från denna undersökning är publicerat i en vetenskaplig artikel (Smålander & Andersson, 2025). När rektorer och biträdande rektorer beskriver fritidshemmets undervisningskvalitet uppfattas denna i huvudsak handla om hur fritidspedagogisk undervisning på olika sätt kompletterar skolans undervisning och därmed bidrar till olika former av måluppfyllelse. Denna kompletterande undervisning kan förstås ha antingen direkt eller indirekt påverkan på skolans måluppfyllelse. Rektorer beskriver tillfällen då fritidspedagogisk undervisning fokuserar samma innehåll som skolans undervisning, men med andra metoder (Smålander & Andersson, 2025). Vid dessa tillfällen antas fritidspedagogisk undervisning ha en direkt påverkan på skolans måluppfyllelse. Det kan exempelvis innebära att fritidshemmet arbetar med skolans ämnesrelaterade områden, men bemöter dessa områden utifrån en fritidspedagogisk form av undervisning. En skolledare beskriver det så här:

Jag tänker att det ska leda till att du får möjlighet att prova på mycket av det man gör i skolan, men att göra det på ett annat sätt. Att göra det lite mer lekfullt, kreativt och prova olika lustfyllda arbetsformer. Det inbegriper estetik, drama

osv. Kan du omsätta det teoretiska i det praktiska i fritidshemmet. Att eleverna får ett annat sätt att tänka matte, att tänka svenska eller annat sätt att tänka på rörelse/idrott på ett annat sätt.

För denna form av undervisning beskriver rektorerna hur det krävs en särskild fritidspedagogisk kompetens och en annan form av metodik än vad som erbjuds inom skolans undervisning. Det kan exempelvis handla om praktiska, estetiska och lekbaserade inslag, vilket förstås vara ett direkt stöd för elevernas skolprestationer. Vid tillfällen då fritidshemmets traditionella innehåll i stället fokuseras i undervisningen, beskrivs en *indirekt* påverkan på skolans måluppfyllelse. Det handlar här om att den fritidspedagogiska undervisningen erbjuder ett annat innehåll och andra områden än vad eleverna möter under skoltid. Detta kompletterande innehåll kan skapa mer långsiktiga förutsättningar för eleverna, vilket därmed också kan leda till bättre skolprestationer. En skollärdare säger:

Vad vill vi liksom att de ska få med sig? Och då tänker jag att det handlar om sociala förmågor, men det handlar ju också om andra delar i läroplanen och det kompletterande uppdraget.

Detta innehåll berör möjlighet till rekreation och en meningsfull fritid samt arbete med sociala och relationella förmågor. Fritidshemmets undervisning uppfattas i detta avseende *indirekt* bidra till att elever presterar bättre inom skolämnena, men också än mer långsiktigt till att rusta och forma eleverna till framtida demokratiska samhällsmedborgare. En annan skollärdare uttrycker:

... som ändå gynnar dem både på fritids och på fritiden, men också såklart i skolan.

Jag är mycket inne på den här förmågetanken, alltså att syftet med undervisningen är att låta eleverna utveckla ett antal förmågor som jag tänker att de kommer behöva som vuxna i vårt samhälle.

En slutsats utifrån studiens resultat (Smålander & Andersson, 2025) är att fritidspedagogisk undervisning av god kvalitet – såsom den förstås av rektorer och biträdande rektorer – definieras som kvalitativ i relation till något utanför fritidshemmets egen verksamhet. En tolkning utifrån denna slutsats är att fritidspedagogisk undervisning uppvisar *lateral* egenskaper. Det innebär att

den verkar sida vid sida med, eller i relation till, något annat än sig själv, det vill säga ett huvudobjekt (i detta fall skolans och/eller samhällets framtida mål). Vi kan beskriva dessa "laterala" egenskaper som att "passa" fram insatser, genom den fritidspedagogiska undervisningen, till skolan och samhället. Vissa områden som den fritidspedagogiska undervisningen berör, syftar till att rusta eleverna inför framtida utmaningar och då sker passningar mot samhället. Vissa områden behandlar i stället sådant som relaterar till elevernas förutsättningar att klara sin skolgång och då sker passningar till skolan.

ATT KVALITETSSÄKRA UNDERVISNING I FRITIDSHEM

Tillsammans med deltagande skollära inom Ifousprogrammet undersöktes också hur undervisningskvalitet kan *säkras* inom ramen för fritidshemmets undervisning och det kompletterande uppdraget. Resultatet publicerades i en vetenskaplig artikel (Andersson & Borg, 2026). Kvalitetssäkring är ett centralt steg inom det systematiska kvalitetsarbetet och utgörs av riktade organisatoriska processer för att försäkra sig om att objektet för kvalitetsarbetet (fritidspedagogisk undervisning i det här fallet) möter de standarder eller kriterier som krävs för att hålla god kvalitet, vilket i sin tur utgör grund för insatser för framtida utveckling.

Kvalitetssäkring som process är oerhört kontext- och syftesberoende och ligger till grund för en rad svåra frågor i tidigare forskning, som har studerat fenomenet inom utbildning (Elassy, 2015). Några exempel (Allais, 2009) är: *Vem* är det som säkrar kvaliteten? *Vad* är det som ska säkras? Och, som nämnts tidigare i kapitlet, med än mer relevans för fritidshemmet: *Hur* säkrar man undervisningskvalitet i verksamheter inom utbildningssystemet som saknar standardiserade och direkt utvärderingsbara mål? Tidigare i kapitlet diskuterades *vad*-frågan, där skollärares förståelse för vad kvalitet kan vara i relation till fritidshemmets kompletterande undervisningspraktik stod i centrum. Nedan vänder vi i stället blicken mot hur skollära begripliggör sina egna interna processer för att säkra dessa kvaliteter i relation till fritidshemmets verksamhet och kompletterande uppdrag.

Inledningsvis bör det redogöras för vad som menas med skollärares *begripliggörande* i relation till kvalitetssäkring. Vår studie (Andersson & Borg, 2026) grundade sig i Karl Weicks (1995; 2005) teori om organisatorisk sen-

semaking (översatt till *begripliggörande* i den här texten). Den erbjuder ett ramverk för att förklara hur aktörer inom organisationer uppmärksammar, tolkar och handlar i relation till tvetydiga eller "konstiga" situationer, som uppstår i den dagliga praktiken. Teorin har en relativt lång historia av användning inom utbildningsforskning och har tidigare använts för att undersöka hur skolaktörer begripliggör lokal implementering av nya lagar och läroplaner (Coburn, 2005), krishantering (Murphy & Devine, 2023) och även förändringar relaterat till det svenska fritidshemmets verksamhet (Andersson, 2023).

En sak som dock blev tydlig under den här studiens gång, var att skollärares resonemang om kvalitetssäkring i fritidshem inte alltid kunde definieras i termer av *begripliggörande*. I vissa fall var det snarare tvärtom, då aspekter av dessa processer beskrevs som direkt obegripliga eller till och med rent nonsens. Till vår initiala teoretiska ram behövde vi då lägga till begrepp som kunde beskriva dessa skillnader och vi hittade detta i Alvessons och Jonssons (2022) beskrivning av olika "anti-begrepp" i relation till organisatoriskt begripliggörande. Genom denna begreppsapparat kunde vi således utforska när kvalitetssäkring av fritidshemmets undervisning upplevdes som: *begripligt*, *obegripligt* och *nonsens*.

Kvalitetssäkring av fritidshemmets undervisning som process beskrivs som *begripligt* av en del av skollärarna, när den utförs nära undervisningspraktiken och av eller gentemot professionella i verksamheten. Detta innefattar exempelvis strukturella kvalitetsaspekter, såsom att ha tillgång till verktyg för bedömning och utvärdering av planerade aktiviteter, att säkerställa att elevintervjuer genomförs eller att säkra professionella kunskaper hos personal för att kunna bedriva och utvärdera undervisning. En skollärare uttrycker följande:

Jag tänker att då ser vi sårbarheten. Om personen som gjort grovplaneringen inte var på plats så blev det inget. Då kommer nästa mål (i, red anm.) organisationen, inte bara jag, måste andra få planeringen etc. för att kunna utföra enskilda planeringar. Detta måste synas, man måste vara tydlig. Pärmar behövs ju inte, man kan ha en mapp i drivan. Det är en organisatorisk utveckling snarare än hos enskilda lärare – även om det så klart även är de enskilda som måste utveckla planeringar. Du måste kunna läsa en planering, att skriva den ordentligt. Också att man har alla saker i ordning innan genomförandet.

Utöver de mer strukturorienterade aspekterna blev kvalitetssäkring i fritidshem också *begripligt* i relation till de laterala kvaliteterna, alltså i relation till

hur fritidshemmets kompletterande undervisningskvalitet bidrar till utvärderingsbara mål i skolan (betyg eller omdömen). Det relateras också till upplevd måluppfyllelse i relation till samverkansstrukturer mellan verksamheterna (se även kap. 4).

Kvalitetssäkringsprocesserna upplevs däremot, enligt en del av skolledarna, som *obegripliga* på grund av en central faktor – bristen på mätbarhet eller standardiserade kvalitetsindikatorer:

Nej, men det är jättesvårt tänker jag. Vi har ju inga mätverktyg där vi liksom kan se vilken effekt vissa ingrepp får just i fritidshemsundervisningen, om vi jämför med skolan, betyg och sådär, utan det får ju vara våra interna processer som belyser det.

Enligt den här uppfattningen blir kvalitetssäkring, i en mer kvantitativ mening, omöjlig att uppnå i relation till fritidshemmets undervisning, då den saknar läroplansstyrda uppnåendemål. Bristen på dessa försvårar möjligheterna att systematiskt arbeta med kvalitetsutveckling, då utvärdering, analys och formulering av framåtsyftande målsättningar inte grundas på standardiserade utgångspunkter av vad som fungerar (och inte fungerar) i verksamheten. Utöver de mer systematikorienterade utsagorna från skolledarna fanns det också vissa som såg detta som ett uttryck för fritidshemmets organisatoriska och pedagogiska kultur. Där upplevdes inte den mer socialpedagogiska, värdebaserade och "i stunden"-definierade pedagogiska traditionen (och professionella utövningen) som kompatibel med den mer standardiserade logiken som beskrivs ovan. En risk med den här typen av "obegripliggörande" uppfattningar hos skolledare är att kvalitet i relation till fritidshemmets undervisning reduceras till mätbara och kvantitativa kvalitetsindikatorer. Dessa försvårar i sin tur det fortsatta arbetet med att identifiera, säkra och utveckla andra typer av kvaliteter i verksamheten.

Kvalitetssäkring som *nonsens* upplevde skolledarna i synnerhet i relation till externt motiverade enkäter, ofta från huvudman, som enligt flera inte fångade några kvalitetsindikatorer relaterat till undervisning i fritidshemmet (även om detta var ett uttalat syfte från huvudmannen). Här handlar det inte längre om att man som skolledare reducerar fritidshemmets undervisningskvalitet till något omätbart eller ser kvalitetssäkring som en omöjlighet till följd av fritidshemmets uppdrag. I stället är man som skolledare medveten om begränsningarna som finns i relationen mellan fritidshemmets undervisning och mätbarhetslogiker. Man tycks då "begripliggöra" vad kvalitets-

säkring kan vara inom ramen för verksamheten (se ovan vad som ses som *begripligt*) och tillskriver externa krav på mätbarhet en etikett som *nonsens*:

Ja, jag tänker det. Och därför jobbar inte jag i mitt systematiska kvalitetsarbete med att sätta mål för fritidshemmet i relation till vad den här enkäten säger eller vad huvudmannen vill ha ut av det. För det säger ingenting om kvaliteten för vårt fritidshem.

Enligt Alvesson och Jonsson (2022) riskerar sådana upplevt "meningslösa" aktiviteter att leda till att aktörer antingen struntar i att genomföra dem, eller endast genomför dem för att "boka av" aktiviteten – vilket var fallet för några av studiens skolledarare (Andersson & Borg, 2026).

SAMMANFATTNING

I detta kapitel har vi diskuterat fritidshemmets kvalitativa kompletterande bidrag utifrån rektors perspektiv. Kapitlet tar avstamp i ett identifierat problemområde utifrån tidigare forskning, där det tycks finnas flera spänningsförhållanden mellan nya reformer och krav på kvalitetssäkring av fritidspedagogisk undervisning och fritidshemmets faktiska förutsättningar att genomföra detta i praktiken (Haglund, 2016; Hjalmarsson, 2019; Lager, 2024; Memišević, 2024). Med utgångspunkt i två vetenskapligt publicerade studier (Andersson & Borg, 2026; Smålander & Andersson, 2025), diskuterar och bidrar vi med ytterligare perspektiv på detta spänningsförhållande genom att utforska *vad* undervisningskvalitet i fritidshemmet kan vara och *hur* kvalitets-säkring av fritidspedagogisk undervisning begripliggörs (Andersson & Borg, 2026; Smålander & Andersson, 2025).

Här ovan diskuteras hur fritidshemmets undervisning kan förstås ha laterala egenskaper. Dessa laterala egenskaper är ett sätt att förstå rektorernas resonemang om hur den fritidspedagogiska undervisningen uppfattas komplettera skolans undervisning. Det är alltså när undervisningen uppfattas ha dessa kompletterande effekter som den också förstås som att vara av god kvalitet enligt rektorerna. Att bedöma kvaliteten på fritidspedagogikens undervisning utifrån dess direkta eller indirekta kompletterande förmåga är dock endast ett (skolledarorienterat) perspektiv. Detta perspektiv utesluter inte att det finns icke kompletterande fritidspedagogisk undervisning eller

att en sådan undervisning inte kan hålla god kvalitet. Inte heller kan detta perspektiv förklara vad kvalitet inom fritidspedagogisk undervisning enhetligt är, men det kan bidra med viss förståelse för vad fritidspedagogik av kvalitet kan vara, med grund i rektors förståelse. Det kan även, till viss del, förklara tidigare identifierad problematik som handlar om genomförandet av systematiskt kvalitetsarbete (SKA) i fritidshemmet (Smålander & Andersson, 2025). När kvaliteten i fritidshemmets undervisning definieras utifrån dess förmåga att relatera till något utanför den egna verksamheten, kan det tänkas vara problematiskt att synliggöra den fritidspedagogiska undervisningens kvaliteter genom dagens mer skolnära metodik för SKA.

En fråga vi kan ställa oss i ljuset av detta är om det är just dessa kompletterande (laterala) kvaliteter som också blir särskilt svåra att synliggöra inom fritidshemmets kvalitetsarbete och som, när de ska säkerställas, upplevs som obegripliga eller till och med som nonsens (Andersson & Borg, 2026). Som tidigare nämnts, utesluter inte det laterala perspektivet eventuella icke kompletterande delar av den fritidspedagogiska undervisningen, som därmed är av god kvalitet endast i relation till fritidshemmets verksamhet.

En ytterligare intressant fråga är om sådana kvaliteter också är kompatibla med de delar av SKA som upplevs som begripliga. Här blir även huvudmannens roll central för att skapa och etablera stödstrukturer till rektorer, som kan ge dem likvärdiga förutsättningar att säkra och utveckla undervisningskvalitet i fritidshemmet. Sett till kapitlets innehåll förutsätter detta en gemensam förståelseram mellan nivåerna i den lokala skolorganisationen i förhållande till *vad* som ska säkras i termer av kvalitet och *hur* dessa processer ska äga rum i relation till fritidshemmets kompletterande uppdrag.

Slutligen är den centrala frågan hur skolläda kan kvalitetssäkra fritidspedagogisk undervisning och vad som är fritidshemmets bidrag till det kompletterande uppdraget? Detta förutsätter att strategier utvecklas för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete inom fritidshemmets pedagogiska verksamhet, där fokus riktas mot att utvärdera och följa upp verksamheten som helhet. En grundläggande komponent i detta arbete är att samla in relevanta underlag. Underlagen kan med fördel bestå av flera typer av dokumentation, exempelvis pedagogisk planering, som utgår från samma mål eller mjuka förmåga under en längre tidsperiod. En checklista som ger översiktlig information om hur arbetet med olika förmågor framskrider i verksamheten behövs också. Utöver en kartläggning av elevgruppen i fritidshemmet, som utgår från elevernas berättelser (se kapitel 6), bör även samverkan med klasslärare organiseras (se kapitel 5). Då kan man identifiera vilka insatser som

främjar elevens hela dag och som därigenom bidrar till ökad måluppfyllelse. Sådana underlag kan bidra till att synliggöra vilka villkor och förutsättningar som framstår som särskilt viktiga för fritidshemmets kvalitet. De kan också bidra till elevers utveckling och lärande, vilket är en av forskningsfrågorna som ställdes inledningsvis i första kapitlet.

REFERENSER

Allais, S. M. (2009). *Quality assurance in education*. Issues in Education Policy (5). Centre for Education Policy Development.

Alvesson, M. & Jonsson, A. (2022). Organizational dischronization: On meaning and meaninglessness, sensemaking and nonsensemaking. *Journal of Management Studies*, 59(3), 724–754. <https://doi.org/10.1111/joms.12790>

Andersson, R. (2023). *Managerial dilemmas of a borderland position: Professional standardization in the Swedish school-age educare*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.

Andersson, R. & Borg, M. (2026). Are we making sense? The logics and (il)logics of principals' organizing towards quality assurance in school-age educare. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206251413144>

Andersson, R. & Wernholm, M. (2025). The goal in question: A proposed framework for understanding teacher collaboration/cooperation between interconnected practices. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2478308>

Boström, L. & Elvstrand, H. (2024). Being a principal at a school age educare center in Sweden: Perspectives on structure, culture, and leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 25(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2431705>

Boström, L., Orwehag, M. & Elvstrand, H. (2022). På spaning efter fritidshemmets didaktik. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8834>

Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>

Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250–261. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>

Glaés-Coutts, L. (2023). The principal as the instructional leader in school-age educare. *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 873–889. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2019792>

Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, (1), 64–85. <https://doi.org/10.24834/educare.2016.1.1070>

Haglund, B. & Glaés-Coutts, L. (2023). Leading and supporting: Principals reflect on their task as pedagogical leaders of Swedish school-age educare. *School Leadership & Management*, 43(1), 8–27. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2137725>

Hjalmarsson, M. (2019). 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>

Lager, K. (2024). Children's experiences: The institutional grip of evaluation in Swedish school-age educare. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(1), 61–71. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451334>

Memišević, A. (2024). *Det undervisande fritidshemmet i lärandets tidevarv: En diskursanalytisk studie med fokus på de naturvetenskapliga och tekniska undervisningspraktikerna*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.

Murphy, G. & Devine, D. (2023). Sensemaking in and for times of crisis and change: Irish primary school principals and the Covid-19 pandemic. *School Leadership & Management*, 43(2), 125–144. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2164267>

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2025). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22* (3 rev. uppl.). Skolverket.

Smålander, E. & Andersson, R. (2025). Principals' perspectives on quality teaching in school-age educare: Lateral quality and external assurance. *Quality Assurance in Education* 34(2), 223–237.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage publications.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

5. SAMVERKAN MELLAN FRITIDSHEM OCH SKOLA: ETT RAMVERK FÖR DET KOMPLETTERANDE UPPDRAGET

...

Richard Andersson och Marina Wernholm

INLEDNING

Fritidshemmets kompletterande och kompensatoriska uppdrag utgör ett fundament för en rad komplexa frågor om vad samverkan exempelvis är och *bör vara* samt hur en sådan (ur ett skolutvecklingsperspektiv) kan *möjliggöras* och *bidra till elevers måluppfyllelse*. Enligt skollagen (SFS 2010:800) har både grundskolan och fritidshemmet ett kompensatoriskt uppdrag, medan det kompletterande uppdraget endast gäller fritidshemmet. Under två av FriBi-programmets teman, kompletterande kompetenser och kompletterande verksamheter, blev detta aktualiserat. I deltagarnas praktikberättelser målades det också upp en tydlig problembild kopplad till samverkan mellan fritidshemmets och den obligatoriska skolans verksamheter. Bristande förutsättningar, professionella/institutionella motstridigheter och otydliga målbilder var bara några av de svårigheter som framgick av dessa berättelser. Denna problematiska beskrivning av samverkan från deltagarna i Ifousprogrammet är samtidigt inte någon ny företeelse, vilket nedanstående texter visar:

I stället upplever fritidspedagoger, enligt många källor [...] att deras kompetens inte fullt ut tas tillvara och att de ibland får en position som ”utfyllnad” och ”sammanhållande kitt” i skolverksamheten, dvs att de får hoppa in och ta arbetsuppgifter som ingen annan har tid med. (Hansen, 1999, s. 357)

I ett examensarbete från 2012:

Planeringen med hela arbetslaget sker en gång i veckan och där diskuteras det mest om skolverksamheten. Fokusen ligger inte lika mycket på fritidsverksamheten utan mest på det som sker i klassrummet. Fritidspedagogerna i vår studie skulle vilja se en ökad samverkan genom hela skoldagen. (Tamdjidi & Falk, 2012, s. 28)

Eller en debattartikel i tidskriften *Fritidspedagogik* från november 2025:

När vi slutar tala om fritidshemmet som en stödverksamhet och börjar tala om lärare i fritidshem som en undervisande profession, då kan vi skapa en samverkan som faktiskt gör skillnad. Först då kan vi säga att vi gör det som gynnar eleverna hela deras dag. (Jama, 2025)

En fungerande samverkan mellan olika aktörer, nivåer av organisationer och verksamheter i skolans värld betraktas generellt som central för framgångsrik kvalitets- och skolutveckling (Drossel m.fl., 2019). I tidigare internationell och nationell forskning målas det däremot upp, i likhet med exemplen från det svenska fritidshemmet ovan, en inte helt oproblematisk bild över hur dessa processer ofta tar sig uttryck i praktiken. Försök till samverkan mellan utbildningsverksamheter har ofta resulterat i ytliga eller till och med konfliktfyllda processer utan några utbyten av kvalitet mellan olika personalgrupper (Pozas & Letzel-Alt, 2023).

Faktorer som möjliggör och hindrar samverkan har i tidigare forskning identifierats på flera nivåer, antingen som individuella, gruppbaseade eller organisatoriska. Dessa tenderar ofta i sin tur att påverka och förstärka varandra inom ramen för skolverksamheter. De individuella, motverkande faktorerna består exempelvis av lärares negativa och reaktiva attityder gentemot samverkan, som ofta har sin grund i en önskan om oberoende och professionell självständighet. Samtidigt har ett starkt professionellt aktörskap hos lärare visat sig utgöra en viktig grund för att skapa samverkansstrukturer i skolan (Vangrieken m.fl., 2015). På gruppnivå pekas gemensam planeringstid (och ledningsstöd för denna), effektiva arbetsgrupper och ett gemensamt, elevcentrerat arbete ut

som nyckelfaktorer (Hackmann m.fl., 2002; Stephenson m.fl., 2008). Slutligen, på den organisatoriska nivån, framhålls kulturella aspekter (som gemensamma visioner och mål) och inte minst rektors engagemang och aktiva ledning som viktiga faktorer för framgångsrik samverkan (Drossel m.fl., 2019).

Liknande resultat som går att finna i utbildningsverksamheter som helhet går även att finna i studier som mer direkt behandlar fritidshemmets samverkan med den obligatoriska skolan. Här lyfts exempelvis rektors centrala roll (Andersson, 2023; Wernholm, 2023) i att organisera mot gemensam planering och samarbete som en central, möjliggörande faktor. Andra, hindrande, faktorer rör fritidshemspersonalens hierarkiska positionering gentemot lärare i grundskolan. Några exempel är resursarbete i skolans verksamhet, ointresse från andra lärargrupper rörande fritidshemsundervisning och brist på planeringstid inom ramen för professionens tjänsteplanering (Perselli & Hörnell, 2019). Detta ligger i linje med tidigare forskning, som har identifierat en maktobalans i relation till grundskolans lärare (Kjellsdotter & Erlandson, 2024; Norqvist, 2022). Dock framstår fritidshemslärare som skickliga på att arbeta med de sociala dimensionerna av barns utveckling och lärande, exempelvis att främja sociala relationer, social kompetens, gemenskap och omvärldskompetens (Hippinen Ahlgren, 2021). Flera studier har fokuserat på att begreppsliggöra och synliggöra fritidshemmets arbete med dessa sociala dimensioner samt att vetenskapliggöra fritidshemmets bidrag till elevers lärande och utveckling (Ackesjö m.fl., 2022, 2025; Wernholm m.fl., 2024).

Internationell forskning pekar på att utvecklingen av mjuka förmågor, det vill säga sociala, socio-emotionella och icke-kognitiva förmågor, har stor betydelse för elevers fortsatta lärande (Heckman & Kautz, 2013; Levin, 2013). Dessa förmågor bör inte betraktas som ett komplement till den ordinarie undervisningen, utan snarare som ett fundament för allt fortsatt lärande. Förmågor som självkontroll, uppgiftsutförande, utforskande och samarbete (Ackesjö m.fl., 2022, 2025; Wernholm m.fl., 2024) är exempelvis av betydelse för elevers språkutveckling. Här kan den fritidspedagogiska undervisningen spela en central roll i relation till både det kompletterande och det kompensatoriska uppdraget. Fritidshemmets möjligheter att komplettera skolan och bidra till elevernas lärande är sammantaget beroende av en fungerande samverkan mellan skola och fritidshem.

Detta kapitel gör inga anspråk på att "lösa" ett problem som har gäckat fritidshemmets och grundskolans verksamheter i decennier. Kapitlet syftar i stället till att belysa ett verksamhetsperspektiv och presentera ett konceptuellt ramverk, som kan erbjuda aktörer verktyg och gemensamma begrepp för planering och genomförande av samverkan mellan fritidshem och skol-

verksamhet. Ramverket har utformats inom ramen för det aktuella FoU-programmet tillsammans med fritidshemslärare och skolledare (Andersson & Wernholm, 2025) och i de avsnitt som följer beskrivs processen mer utförligt.

PROCESSEN KRING UTFORMNINGEN AV DET KONCEPTUELLA RAMVERKET

Det empiriska material som ligger till grund för detta kapitel består av individuella skriftliga praktikberättelser från deltagarna i projektet, det vill säga både fritidshemslärare (105 personer) och skolledare (39 personer). Dessa praktikberättelser fokuserade på kompletterande kompetenser (se kapitel 1) och frågor som besvarades handlade exempelvis om personalens olika roller och kompetenser, problematisering av arbetsdelning, särskiljning och olika former av professionell samexistens samt hur personalens komplettering kan bidra till elevers lärande och måluppfyllelse.

Vid en första genomläsning var det tydligt att det fanns variationer i materialet och frågan som vägledde läsningen var: Vad har man valt att fokusera på? Fem områden kunde identifieras:

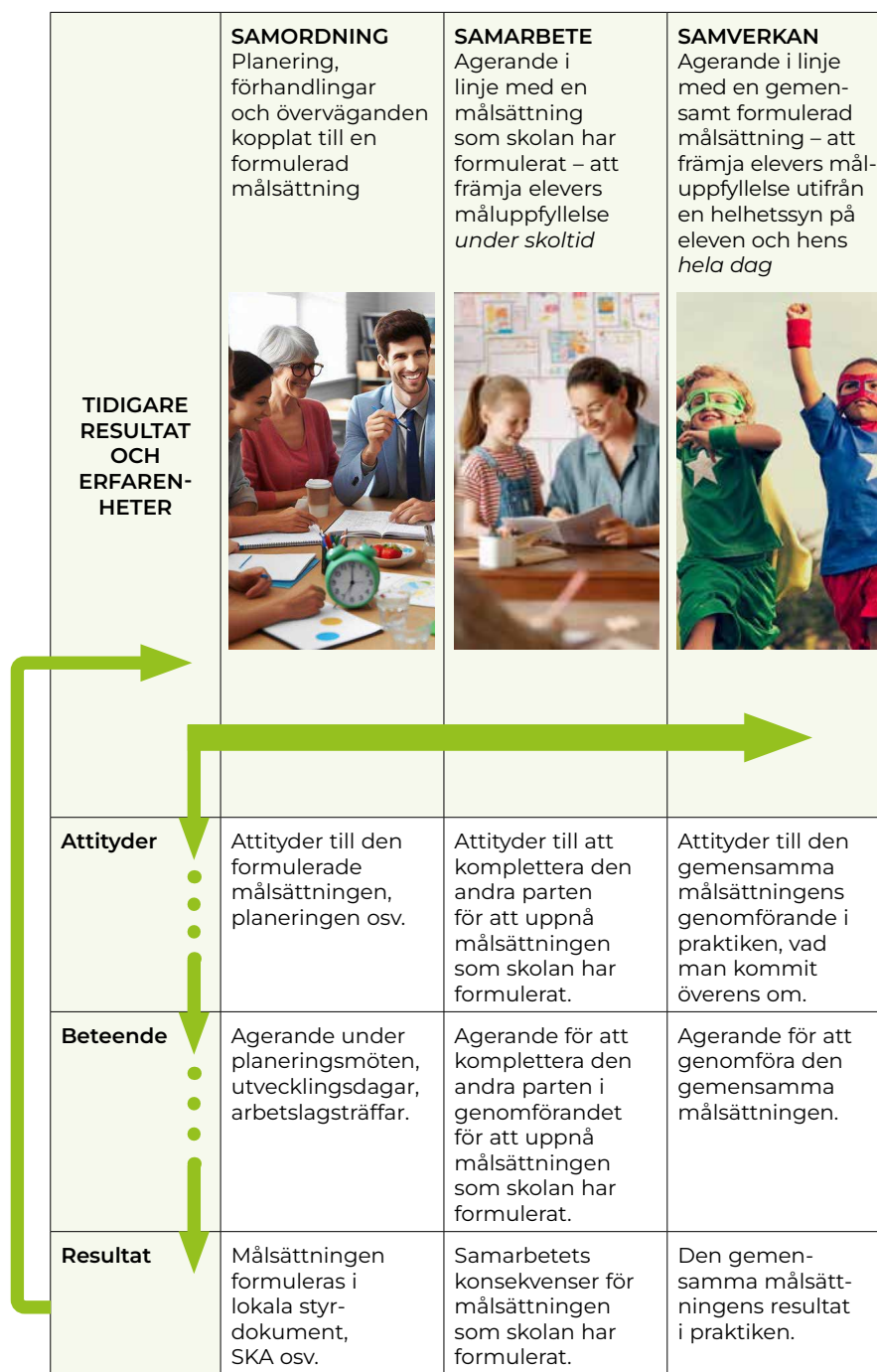
- professionell kompetens/kvalitet
- styrning/organisation
- hierarkier
- informationsdelning
- samverkan.

I en del verksamheter hade man hittat framkomliga vägar inom dessa områden, men det som verkade dominera var dock det motsatta. Nedan visas två exempel från deltagarnas praktikberättelser som visar skillnader i hur professionell kompetens kan tas tillvara:

Med min kunskap skulle jag kunna bidra mer till elevernas lärande men jag känner att jag inte får rätt förutsättningar för det.

På en hemvist ser jag ett gott växeldragande mellan undervisande pedagog och lärare i fritidshem kring en elev med stora behov av stöd i både sociala och pedagogiska kontexter.

Figur 3: Ett konceptuellt ramverk för att förstå samverkan mellan fritidshem och grundskola (Andersson & Wernholm, 2025).



I den här fasen var det tydligt att de fem områden som hade identifierats inte befann sig på samma nivå rent tematiskt, utan att samverkan framstod som ett överordnande begrepp.

Utifrån dessa praktikberättelser konstruerade författarna sedan ett preliminärt konceptuellt ramverk, vilket presenterades vid ett utvecklingsseminarium där deltagarna gavs möjlighet att lämna synpunkter och ställa kritiska frågor. Feedbacken handlade främst om tydligheten i vissa begrepp inom ramverket, exempelvis skillnader mellan *samarbete* och *samverkan*, samt behovet av fler praktiska exempel för att göra ramverket mer användbart i den pedagogiska praktiken. Därefter inbjöds samtliga deltagare till fokusgruppsintervjuer i syfte att ytterligare konkretisera och precisera ramverkets olika delar. Två fokusgruppsintervjuer (se kapitel 1) genomfördes med de båda ansvariga forskarna närvarande (Andersson & Wernholm, 2025). Baserat på dessa intervjuer gjordes justeringar i det konceptuella ramverket, som därefter även testades i hela forskargruppen i Ifousprogrammet innan Andersson och Wernholm slutförde konstruktionen av ramverket (se figur 3).

Ramverket synliggör en viktig begreppsskillnad mellan *samordning*, *samarbete* och *samverkan* som har sin grund i interorganisatorisk teori (Castañer & Oliveira, 2020). Den här teoribildningen har att göra med *relationer* mellan olika organisationer, verksamheter eller parter – i det här fallet fritidshemmet och grundskolan. *Samordning* är tidsmässigt särskilt från samarbete och samverkan, eftersom den sker före de andra och utfallet av den avgör vilken sorts relation (samverkan eller samarbete) parterna kommer att ägna sig åt. Av den anledningen är samordning placerat till vänster om samarbete och samverkan i ramverket. Huruvida relationen kommer att definieras som *samverkan* eller *samarbete* har sedan att göra med vilken form av *målsättning* samordningen leder till (illustrerat med en horisontell svart pil från vänster till höger i den övre delen av ramverket). Om samordningen leder till en målsättning som gynnar båda parter och deras separata intressen, definieras relationen som samverkan. Om den däremot leder till en målsättning som enbart gynnar en av parterna, och där den andra parten verkar för den andras intressen, definieras relationen som samarbete.

Med andra ord kan man tänka att den horisontella pilen stannar vid samarbete. De nedåtgående ljusgrå pilarna i ramverket illustrerar hur tidigare resultat och erfarenheter av interorganisatoriska relationer mellan parterna (positiva och negativa sådana) har en påverkan på attityderna hos dem som ingår i relationen och arbetar konkret med samordning och/eller samarbete/samverkan. Dessa attityder påverkar i sin tur beteenden, vilka leder till nya

resultat som sedan kommer att påverka framtida relationer mellan parterna (illustrerat genom den vertikala svarta pilen till vänster i ramverket).

Ramverket kan därför vara användbart för att förstå hur negativa eller positiva *feedbackloopar* i den här typen av relationer kan komma att karaktärisera och bestämma utgången för möjligheterna till samverkan/samarbete. För att göra ramverket mer användbart i fritidshemslärarnas och skolledarnas egen pedagogiska praktik har vi i kommande avsnitt utgått från ramverket för att beskriva faktorer som hindrar samverkan mellan fritidshem och grundskola samt faktorer som möjliggör sådan samverkan. Vi har även lyft in citat från praktikberättelserna för att belysa verksamhetsperspektivet.

FAKTORER SOM HINDRAR SAMVERKAN MELLAN FRITIDSHEM OCH GRUNDSKOLA

I analysen av praktikberättelserna framträder flera faktorer som försvårar samverkan mellan fritidshemmets personal och grundskolans lärare. Dessa hinder kan förstås i relation till *samordning*, *samarbete* och *samverkan* mellan yrkesgrupperna samt till fritidshemslärarnas attityder, beteenden och tidigare erfarenheter. Två centrala hinder identifieras: *bristande och ensidig samordning mot formulerade mål* och *avsaknad av ett gemensamt mål*. Dessa hinder beskrivs mer utförligt nedan.

Bristande och ensidig samordning mot formulerade mål

Bristen på samordning för att nå gemensamt formulerade mål framträder tydligt i de individuella praktikberättelserna. Denna brist kan i flera fall kopplas till fritidshemslärarnas attityder, vilket antyder att personliga uppfattningar och tidigare erfarenheter påverkar engagemanget i samverkansprocesser. Utifrån ramverkets utgångspunkter i interorganisatorisk teori (Castañer & Oliveira, 2020) är det just *målet* med relationen mellan fritidshemmet och grundskolan som avgör vilken typ av relation det handlar om. Samordningen, eller planeringen, av målet med relationen blir således oerhört viktig, då dessa processer föregår samarbetet eller samverkan mellan verksamheterna. När gemensamma mål saknas, eller som i detta fall upplevs som ensidigt formulerade, tycks det försvåra möjligheten att bygga en gemensam förståelse för hur fritidshemmet och grundskolan tillsammans kan bidra till elevers måluppfyllelse:

Jag ser ingen större samverkan på mötet mellan skola och fritids. Det mesta handlar om information, ofta från lärarna, vad som kommer att hända framöver kommande vecka. Ingen undran, från lärarnas sida, hur det fungerar för eleverna på fritids och vårt arbete med att planera och skapa struktur i fritidsverksamheten.

Vidare framgår det att relationen ofta tenderar att styras av grundskolans mål och perspektiv, vilket kan leda till att fritidshemmets pedagogiska uppdrag marginaliseras. Detta skapar en obalans där fritidshemmets personal upplever att deras kompetens inte fullt ut tas tillvara, vilket följande citat illustrerar:

Jag såg hur personal kom in till mötet oförberedda. Någon kom sent. Det var ofta en person som ledde och styrde hela mötet utifrån dagordningen, alltid en lärare. Dagordningens punkter som blev lyfta handlade mestadels om praktiska frågor. Exempelvis vem som skulle gå med eleverna till skridskoåkningen eller vem som skulle hämta frukt från köket. Det kunde också samtalas kring pedagogers arbetstider samt vem som skulle göra vad vid planerad frånvaro av personal, exempelvis under kommande läkarbesök. Ingen gång diskuterades pedagogiska frågor kopplade till fritidsverksamhet.

Fritidshemslärare tycks uppleva en maktobalans i relationen till grundskolans lärare, vilket ligger i linje med tidigare forskning (Kjellsdotter & Erlandson, 2024; Norqvist, 2022). Denna maktobalans påverkar inte enbart lärarnas attityder till samverkan, utan tycks även ha en direkt inverkan på deras beteenden i det dagliga arbetet och påverkansmöjligheter i samordning mot gemensamma mål. När fritidshemslärare upplever att deras yrkesroll och kompetens inte erkänns eller värderas i samma utsträckning som grundskolans lärare, kan detta leda till en tillbakadragenhet redan i samordningen, vilket riskerar att påverka såväl samarbete som samverkan.

Avsaknad av ett gemensamt mål

Avsaknaden av ett gemensamt mål framträder som en konsekvens av den bristande samordning som beskrivs i föregående avsnitt. Föreställningen om att ett gemensamt mål saknas, eller att det finns svårigheter att formulera ett sådant tillsammans, återkommer frekvent i de individuella praktikberättelserna. Nedan är ett exempel där en lärare i fritidshem ger uttryck för avsaknaden av ett gemensamt mål och hur detta skulle kunna bidra till elevers måluppfyllelse:

Jag ser inte hur mötet används i syfte att bidra till elevens måluppfyllelse eller elevens ”hela dag”, förutom i frågor som rör säkerhet och tider. Jag ser inte heller hur fritidspersonal lyfter pedagogiska frågor eller att de bjuds in till några. [...] skulle önska att se ett samarbete och en samverkan kring elevers måluppfyllelse och sociala förmågor. Se hur samverkan sker mellan personal kring kompletteringar för elevens förmåga att lära sig och utvecklas socialt.

Skillnader i hur lärare identifierar och särskiljer begreppen samarbete och samverkan kan också utgöra ett hinder för samverkan. När begreppen används olika eller förstås på olika sätt inom och mellan verksamheterna riskerar kommunikationen att bli otydlig, vilket i sin tur kan påverka möjligheten att etablera gemensamma arbetssätt:

Att alla har samma bild av vad samexistens, samverkan, samordning och samarbete faktiskt är och hur man kan göra för att uppfylla dessa i arbetslaget. Att en gemensam bild skapas där det pratas högt om hur vi som lag vill ha det, kopplat till dessa begrepp, där alla får sin röst hörd och där allas mål uppfylls på bästa möjliga sätt.

Utifrån det verksamhetsperspektiv som det föreslagna ramverket bygger på (Castañer & Oliveira, 2020), där relationen mellan två verksamheter som arbetar mot gemensamma mål står i fokus, kan dessa utfall förklaras med vilken typ av mål som samordningen/planeringen har lett till. Ensidiga mål, som enbart gynnar den ena parten i relationen, är här inte att betrakta som *samverkan* (som kräver gemensamma målsättningar som gynnar båda parter), utan enbart som *samarbete*. Fritidshemslärarnas tidigare erfarenheter av att bli åsidosatta eller nedprioriterade i frågor som rör professionell utveckling tycks lägga grunden för deras framtida attityder och handlingar. Dessa erfarenheter verkar ha sitt ursprung i avsaknaden av ett gemensamt mål och i den uppdelning som råder mellan olika lärargrupper. När fritidshemmets personal inte inkluderas i utvecklingsinsatser på lika villkor, riskerar det att förstärka känslan av marginalisering och påverka deras engagemang i kommande samverkansprocesser negativt. I exemplet nedan är det tydligt att det finns brister i samordningen, vilket påverkar såväl fritidshemslärarnas attityder som deras beteende:

Under vecka 44 fick alla ”lärare” (förutom lärare i fritidshem, samt fritidspersonal) gå på en föreläsning angående temat övergångar. Detta rörde till det för den del av personalen som ej fick gå, dels för att denna föreläsning kanske är mest

i deras område, dels för att de ej fick delta. Lärare som sedan fått litteratur att läsa i ämnet fick en kompensationsdag (ledig 21/12), för att de läst. All skolpersonal fick sedan ett PM inför en samverkansdag då alla skulle diskutera hur man kan göra med övergångar. Här uppmuntrade ledningen att all personal som ej fått en bok (fritids), att hämta den och sedan läsa den. Ingen kompensation gavs för läst litteratur (så som lärarna fick). Detta ledde till att personal vägrade att läsa litteraturen, i protest.

Sammantaget pekar båda dessa faktorer på behovet av en mer inkluderande och ömsesidig samverkansstruktur, där båda verksamheternas pedagogiska praktiker ges utrymme och där gemensamma mål formuleras och förankras i praktiken.

FAKTORER SOM MÖJLIGGÖR SAMVERKAN MELLAN FRITIDSHEM OCH GRUNDSKOLA

I analysen av praktikberättelserna identifieras också flera aspekter som möjliggör samverkan mellan fritidshemmets och grundskolans lärare. Dessa aspekter relaterar till samordning, samarbete och koordination mellan lärarna, liksom till deras attityder, beteenden och tidigare erfarenheter av samverkansresultat. De möjliggörande faktorerna presenteras som: *att skapa förutsättningar för samordning, att erkänna och tillvarata varandras kompetenser under skoldagen och att ha ett helhetsperspektiv på elevernas hela dag.*

Att skapa förutsättningar för samordning

Betydelsen av att ha förutsättningar för samordning, där tid utgör en central faktor, framträder tydligt i de individuella praktikberättelserna. Det som också blir synligt är behovet av mötesplatser för att diskutera relevanta begrepp, i syfte att nå en gemensam förståelse.

Genom att möjliggöra tid för samplanering. Detta upplever jag är steg ett för att utveckla samverkan mellan parterna. Man bör även inför samplaneringen, där det ska samverkas, lyfta begreppen samarbete och samverkan på ett arbetslagsmöte för att få en gemensam syn på båda begreppen och utveckla en förståelse kring skillnaderna mellan dem.

Utan sådana samtal tycks det vara svårt att formulera gemensamma mål och att se vilka kompletterande arbetssätt som kan främja elevers måluppfyllelse.

Rektors roll lyfts fram som en viktig faktor för att strukturera samordning, vilket ligger i linje med tidigare forskning som identifierar skolledaren som en förutsättning för att bygga en samverkanskultur mellan fritidshem och grundskola (Andersson, 2022; Haglund & Glaés-Coutts, 2023). Att bygga en sådan kultur tycks börja med att nå en gemensam förståelse redan i samordningsfasen, där denna förståelse förhandlas fram. Baserat på lärarnas tidigare erfarenheter framgår det tydligt att det inte finns en lösning för att skapa förutsättningar för samordning.

Jag fick också uppfattningen om att det nästan finns lika många olika lösningar som det finns skolor. Utifrån varje skolas unika organisation har rektor fått skapa olika sätt att få till detta. Det finns så vitt jag kan förstå ingen skola i kommunen där man inte arbetar med samverkan på olika sätt.

Behovet av flexibilitet och kontextanpassade strategier är centralt, då olika verksamheter och lärargrupper har varierande förutsättningar, behov och erfarenheter. Detta understryker vikten av att utgå från lokala praktiker och att skapa strukturer som möjliggör dialog och gemensam förståelse.

Att erkänna och tillvarata varandras kompetenser under skoldagen

I de individuella praktikberättelserna finns flera exempel på hur fritidshems- lärare och lärare i grundskolan erkänner och tar vara på varandras kompetenser under skoldagen. Detta framstår som en viktig förutsättning för att möjliggöra samverkan. Genom att synliggöra och värdesätta respektive yrkesgrupps kunskap och perspektiv skapas en mer inkluderande och samordnad pedagogisk praktik, där elevernas hela dag ses som en sammanhängande lärandemiljö.

Att dela upp klassen i halvklass var givande eftersom det gav eleverna mer utrymme till att våga diskutera och det är även lättare att hålla i en läsning med färre barn. Det är klassläraren som lägger upp sina lektioner och skoldagar. Det är viktigt att klassläraren bjuder in och ger utrymme och att vi i samverkan tar fram ett sådant här koncept.

Det framträder även hur fritidshemslärarnas tidigare erfarenheter av samverkan har betydelse och hur dessa erfarenheter kan fungera som en möjliggörare för framtida samverkan. När tidigare samverkan har lett till positiva utfall, exempelvis ökad förståelse, gemensamma mål eller förbättrad kommunikation, tycks detta påverka lärarnas attityder och vilja att engagera sig i fortsatt samarbete. Erfarenheterna bidrar till att skapa tillit och motivation, vilket i sin tur stärker förutsättningarna för att bygga långsiktiga och hållbara samverkansstrukturer

Att ha ett helhetsperspektiv på elevernas hela dag

Vikten av att utgå från ett helhetsperspektiv på elevernas hela dag framträder inte lika tydligt i de individuella praktikberättelserna som de tidigare identifierade faktorerna. Detta tyder på att även om tanken om ett helhetsperspektiv finns, är den ännu inte fullt etablerad i praktiken. Det pekar på ett utvecklingsområde där samverkan mellan fritidshemmet och grundskolan kan stärkas genom att i högre grad integrera perspektiv som omfattar hela elevens dag:

Jag vill se att det finns samverkan både under veckans lektioner samt på fritidshemmet. För att skapa en röd tråd och fördjupad förståelse för eleverna, i vad de ska kunna genom att möta undervisningen ur olika perspektiv, material och ingångar. Jag skulle vilja se att fritidshemmets resurser används mer planerat där lärare och fritids möts i det gemensamma ansvaret och uppdraget kring elevernas måluppfyllelse.

Ovanstående citat pekar på att ett helhetsperspektiv, med fokus på ett gemensamt mål där eleven är i centrum, skulle gynna elevernas förståelse, utveckling, lärande och trygghet. Därför behöver fritidshemslärare och grundskollärare samverka för att stödja elevernas utveckling och välbefinnande under hela skoldagen – inte enbart samarbeta utifrån separata mål.

En sådan samverkan förutsätter en gemensam förståelse för elevens hela lärande- och omsorgssituation, där både den obligatoriska och den frivilliga delen av dagen är sammanhängande och lika betydelsefulla. Genom att sätta eleven i centrum kan förutsättningar för en mer integrerad och meningsfull samverkan mellan verksamheterna skapas.

SAMMANFATTNING: HUR KAN DET KONCEPTUELLA RAMVERKET ANVÄNDAS I DEN EGNA PEDAGOGISKA PRAKTIKEN?

I detta avsnitt kommer vi att resonera om hur det konceptuella ramverket skulle kunna användas i den egna praktiken.

Inledningsvis hävdar vi att ramverket kan fungera som stöd för rektorer och lärare i en nulägesanalys, för att kartlägga vilka områden som behöver förändras för att fritidshem och skola på ett mer systematiskt sätt ska kunna bidra till elevers måluppfyllelse. Samordning mot gemensamma mål mellan de båda verksamheterna är en grundförutsättning för samverkan (Castañer & Oliveira, 2020) och arbetet med nulägesanalysen kan då bidra med en gemensam utgångspunkt för det fortsatta arbetet. Tidigare forskning visar att gemensam och målinriktad planeringstid mellan olika grupper utgör en nyckelfaktor för framgångsrik samverkan i skolverksamheter (Hackmann m.fl., 2002; Stephenson m.fl., 2008). Några centrala frågor att ställa sig i denna del av processen är: *Vilka tidigare resultat och erfarenheter är det som ligger till grund för (och skapar ett behov av) samverkan mellan fritidshem och skola? Vad är det för gemensamma problem som båda verksamheterna ska delta i att lösa?*

Nästa steg, med grund i ramverket, bör vara att formulera ett eller flera gemensamma mål. Om målsättningen enbart fokuserar på det som sker under skoltid, finns en stor risk att arbetet enbart kommer att karaktäriseras av *samarbete* (och inte gemensam *samverkan*). Med stöd i praktikberättelserna och tidigare forskning argumenterar vi för vikten av att fritidshemslärare och grundskollärare tillsammans formulerar gemensamma mål, med betoning på att målen ska utgå från en helhetssyn på eleven och hans hela dag.

I denna fas är det särskilt viktigt att personliga uppfattningar och tidigare erfarenheter inte hamnar i förgrunden, utan att aktörerna i stället fokuserar på den gemensamma frågan: *Vad behöver våra elever utveckla?* För att konkretisera resonemanget utgår vi från att en gemensamt formulerad målsättning skulle kunna handla om elevernas språkutveckling. Nästa steg i utvecklingsarbetet bör då fokusera på att kartlägga fritidshemslärares och grundskollärares kompetenser i arbetslaget: *Hur kan vi tillvarata varandras kompetenser för att optimera elevernas språkutveckling under hela dagen? Hur kan den fritidspedagogiska undervisningen komplettera skolans undervisning?*

Vi menar att det är av största vikt att samtliga inblandade aktörer har kunskap och kännedom om vilka kompetenser fritidshemslärare respektive grundskollärare besitter. En identifierad utmaning är att fritidshemslärare

upplever en maktobalans i relation till grundskolans lärare (Kjellsdotter & Erlandson, 2024; Norqvist, 2022). Fritidshemslärarnas kompetens erkänns inte alltid, vilket framkommer i praktikberättelserna. För att skapa en samverkan som faktiskt kan göra skillnad för elevers måluppfyllelse tycks en framkomlig väg vara att tala om lärare i fritidshem som en undervisande profession, i stället för att betrakta fritidshemmet som en stödverksamhet (Jama, 2025). Eftersom fritidshemslärare framstår som skickliga på att arbeta med elevers utveckling av mjuka förmågor (Hippinen Ahlgren, 2021; Ackesjö m.fl., 2022; Wernholm m.fl. 2024) kan detta arbete vara betydelsefullt för att optimera elevers språkutveckling under hela dagen.

Det är rimligt att anta att elever som får möjlighet att utveckla självkontroll, uppgiftsutförande, utforskande och samarbete gynnas av detta, inte bara i relation till språkutveckling utan också för deras fortsatta lärande (se Heckman & Kautz 2013; Levin, 2013). Vidare verkar det mer fruktbart att använda begreppet *fritidspedagogisk undervisning*, då denna kan äga rum var som helst men kännetecknas av att den utgår från elevers specialintressen, erbjuder alternativa möjligheter att tillägna sig kunskap och representera den genom andra uttrycksformer. Ett exempel är att arbeta med byggklossar och pärlor, i stället för mer traditionella material som penna och papper.

Tidigare forskning indikerar att fritidshemslärare, jämfört med klasslärare och specialpedagoger, har de mest nyanserade bilderna av eleverna, eftersom de möter dem i undervisning under hela dagen: både i skolan och i fritidshemmet (Wernholm, 2023). Fritidshemslärares kunskap om eleverna framträder som en outnyttjad resurs i samordningsfasen. En grundläggande förutsättning för att skapa samverkan som kan göra skillnad för elevers måluppfyllelse är att det finns tid för samordning, där fritidshemslärare och grundskollärare kan mötas på lika villkor. Genom en sådan ansats i samordningsfasen kan man också reducera risken för att det gemensamma arbetet mynnar ut i symboliska eller ytliga processer utan reell effekt på den gemensamma problembild som identifierades initialt (Pozas & Letzel-Alt, 2023).

Konklusioner

Slutligen vill vi betona den avgörande roll som rektor (eller biträdande rektor) har för att skapa de organisatoriska förutsättningar som krävs för en välfungerande samverkan mellan fritidshem och skola. Genom rektors ledning kan samordningen bli både hållbar och inriktad på att stärka elevernas måluppfyllelse. Detta innebär exempelvis att initiera och strukturera nulägesanalyser,

skapa tid och utrymme för gemensam planering, leda och organisera mötesarenor samt kontinuerligt följa upp och driva pågående utvecklingsprocesser mot det gemensamt formulerade målet. I detta arbete kan det konceptuella ramverket fungera som ett orienterande redskap; en karta som kan tas fram återkommande under resans gång. Ramverket hjälper verksamheterna att ställa grundläggande frågor: *Var befinner vi oss? Vart ska vi? och Vad krävs för att vi tillsammans ska ta oss dit?* Genom att använda ramverket på detta sätt kan fritidshem och skola rikta sina gemensamma insatser och skapa goda förutsättningar att stärka elevers måluppfyllelse.

REFERENSER

- Ackesjö, H., Wernholm, M. & Gardesten, J. (2025). Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor: Att balansera fritt och styrt. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(3), 51–70. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.47587>
- Ackesjö, H., Wernholm, M. & Gardesten, J. (2022). Mjuka förmågor: Vad är det och vad kan det bidra till? I H. Ackesjö & B. Haglund (red.), *Undervisning och ledarskap på fritids: Perspektiv på fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. Vetenskaplig slutrapport från FoU-programmet Fritidshemmets pedagogiska uppdrag, 2022:4 (s. 57–68). Ifous.
- Andersson, R. (2022). Policy and identification: Exploring the influence of identity perceptions on school leader sense-making in the Swedish school-age educate. *Management in Education*, 36(2), 57–63. <https://doi.org/10.1177/0892020620953594>
- Andersson, R. (2023). *Managerial dilemmas of a borderland position: Professional standardization in the Swedish school-age educate*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Andersson, R. & Wernholm, M. (2025). The goal in question: A proposed framework for understanding teacher collaboration/cooperation between interconnected practices. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2478308>

Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S. & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 187–208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>

Castañer, X. & Oliveira, N. (2020). Collaboration, coordination, and cooperation among organizations: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review. *Journal of Management*, 46(6), 965–1001. <https://doi.org/10.1177/0149206320901565>

Hackmann, D. G., Petzko, V. N., Valentine, J. W., Clark, D. C., Nori, J. R. & Lucas, S. E. (2002). Beyond interdisciplinary teaming: Findings and implications of the NASSP national middle level study. *NASSP Bulletin*, 86(632), 33–47. <https://doi.org/10.1177/019263650208663204>

Haglund, B. & Glaés-Coutts, L. (2023). Leading and supporting: Principals reflect on their task as pedagogical leaders of Swedish school-age educate. *School Leadership & Management*, 43(1), 8–27. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2137725>

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

Heckman, J. J. & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. [Working paper]. The National Bureau of Economic Research (NBER).

Hippinen Ahlgren, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap: Undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn*. [Licentiatavhandling]. Stockholms universitet.

Jama, O. (2025, 26 november). En hel lärargrupp reduceras till ett par extra händer. *Vi Lärare/Fritidspedagogik*. <https://www.vilarare.se/fritidspedagogik/vi-larare-debatt/debatt-en-hel-larargrupp-reduceras-till-ett-par-extra-hander/>

Kjellsdotter, A. & Erlandson, P. (2024). School-age-educare teachers in an ambivalent school practice: Empirical examples in the wake of policy changes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), 1439–1452.

Levin, H. M. (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.

Norqvist, M. (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: Formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Perselli, A.-K. & Hörnell, A. (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 37(1), 63–79. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i1.3007>

Pozas, M. & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Stephenson, L. G., Warnick, B. K. & Tarpley, R. S. (2008). Collaboration between science and agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(4), 106–119. <https://doi.org/10.5032/jae.2008.04106>

Tamdjidi, G. & Falk, M. (2012). *Hur ser samverkan och samarbete ut i skola och fritidshem: Utifrån lärare och fritidspedagogers perspektiv*. [Kandidatuppsats]. Göteborgs universitet.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Wernholm, M. (2023). Undervisning i ett fritidshem för alla? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 28(4), 64–88. <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.03>

Wernholm, M., Ackesjö, H., Gardesten, J. & Funck, U. (2024). Mjuka förmågor: Ett sätt att begreppsligöra arbetet med "det sociala" i fritidshemmet. I S. Lundmark & J. Kontio (red.), *Fritidsdidaktiska dilemman* (s. 63–88). Natur & Kultur.

6. FRITIDSCHEMMETS KOMPENSATORISKA UPPDRAG: VIKTEN AV ATT LYSSNA PÅ BARNEN

...

Helena Ackesjö

INLEDNING

Skillnaderna mellan barns uppväxtvillkor i Sverige är numera stora. Det finns en tydlig samvariation mellan bostadsområden som domineras av hushåll med låga inkomster och hushåll med utländsk bakgrund. De fattigaste barnfamiljerna får det allt sämre och i utanförskapsområden är barnfattigdomen större än i andra delar av landet (Rädda barnen, 2024). Detta innebär att barn kan sakna skälig levnadsstandard och tillgång till en meningsfull fritid (Barnombudsmannen, 2018). Barn som växer upp i familjer med högutbildade och yrkesverksamma föräldrar erbjuds fler möjligheter på sin fria tid än barn som växer upp i resurssvaga familjer med lågutbildade, arbetslösa eller sjukskrivna föräldrar (Gardesten m.fl., 2023; Sernhede m.fl., 2024). Därmed är barns egna bilder av och berättelser om sin fria tid viktiga pusselbitar för att vi ska kunna få en nyanserad bild av hur barndomen kan se ut i dag. Detta kapitel är därmed ett viktigt bidrag.

I kapitlet fokuseras fritidshemslärares och skolledares tolkningar av barns beskrivningar av sina uppväxtvillkor och sin fria tid samt vad fritidshemmet kan behöva kompensera för. Det finns sparsamt med forskning som utgår från barns egna perspektiv på barndom och fritid (Elvstrand m.fl., 2025).

Ett barndomssociologiskt perspektiv är ett tvärvetenskapligt fält som intresserar sig för barndomens sociala konstruktion, barns aktörskap, sociali-

sering och de ramar som formar barns liv. Genom att utgå från ett sådant, är det möjligt att få syn på vilka olika kontextuella förhållanden som kan påverka och förklara de villkor barn i dag växer upp inom (Kampmann, 2014). Att utgå från barnen och deras erfarenheter samt att ta del av deras röster i sammanhang som är viktiga för dem, är viktigt när man ska ta informerade beslut utifrån ett vuxet perspektiv (Berghner, 2019; Elvstrand m.fl., 2025; Prout, 2011). Genom att sätta ljuset på barnens berättelser kan en problematisering göras om vad som kan bli fritidshemmets kompensatoriska uppdrag.

DET KOMPENSATORISKA UPPDRAGET

Särskilt fokus i detta kapitel ligger på hur fritidshemmet kan kompensera för barns olika livsomständigheter. I utredningen om ett allmänt och avgiftsfritt fritidshem (SOU 2022:61) beskrivs att fritidshemmet kan:

- bidra till elevers kunskapsresultat i skolan
- ha betydelse för barns upplevelser av sammanhang
- utgöra en fristad för otrygga hemmiljöer
- motverka utanförskap och därmed bidra till stärkt känsla av trygghet och tillhörighet.

Här antas att fritidshemmets verksamhet kan kompensera för barnens livsomständigheter och kan göra barns livschanser mer likvärdiga.

Samtidigt kan fritidshemmet betraktas som en ojämlik arena. Många barn får inte ta del av verksamheten, eftersom deltagandet baseras på föräldrars sysselsättning. Antalet inskrivna barn i fritidshem hör framför allt ihop med familjernas socioekonomiska förutsättningar, men kan även relateras till stora avstånd i gles- och landsbygd (SOU 2022:61). Med andra ord kan den så kallade Matteuseffekten, det vill säga fenomenet att de som redan har resurser, kunskap eller status tenderar att få ännu mer, medan de som saknar dem halkar efter mer och mer, appliceras på deltagande i fritidshemmets verksamhet.

Det kompensatoriska uppdraget är nära relaterat till begreppet likvärdighet, vilket ofta används när jämlikhet och individens rättigheter diskuteras. Samtidigt är likvärdighetsbegreppet svårfångat (Erikson & Unemo, 2019). Skolverket (2012) erbjuder en tolkning som har fått bred acceptans:

- a) *lika tillgång* till utbildning
- b) *lika kvalitet* på utbildningen
- c) att utbildningen ska vara *kompenserande*.

(Skolverket, 2012, s. 11)

Att arbeta kompensatoriskt, som ett sätt att bidra till likvärdighet, handlar alltså om att utgå ifrån aktuell barngrupp, de livsvillkor och de förutsättningar som råder lokalt. Detta innebär också att alla fritidshem i vissa avseenden måste arbeta på *olika* sätt och utifrån olika metoder (Gardesten m.fl., 2023) beroende på barngrupp och lokala kontexter.

Fritidshemmets uppdrag är att erbjuda en meningsfull fritid, att komplettera skolans undervisning och därmed bidra till att eleverna uppnår läroplanens mål (SOU 2020:34). Fritidshemmet har både uppdraget och möjligheterna att bidra till mer likvärdiga förutsättningar för barns utbildning och välbefinnande genom att arbeta kompensatoriskt utifrån individuella barns förutsättningar och hemförhållanden (Haglund m.fl., 2025).

Samtidigt har få studier problematiserat fritidshemmets kompensatoriska arbete. De publicerade studier som fokuserar fritidshemmet är flera decennier gamla och är genomförda i en fritidshemsverksamhet som skiljer sig mycket från dagens förutsättningar. Dock kan Johanssons studie (2002), genomförd i fritidshem i områden med hög respektive låg socioekonomisk status, nämnas. Resultaten visar att fritidshem i områden med hög socioekonomisk status bedrev en välplanerad och organiserad verksamhet som förväntades kompensera barnen för en karriärinriktad och stressig hemmiljö. Verksamheten i områden med låg socioekonomisk status bedrevs snarare som situationsorienterad, flexibelt oplanerad och med fokus på social träning och konfliktlösning i stunden. Slutsatserna som drogs var att fritidshemmen på detta sätt bidrog till att reproducera både områdenas och individernas kulturella värden och handlingsmönster. Även Evaldssons (1993) etnografiska studie är värd att nämna. Genom deltagande observationer i två fritidshem med låg socioekonomisk status framkommer resultat som tyder på att när föräldrar och personal utgår ifrån likartade kulturella normer och levnadsförhållanden, blir utbildningen i fritidshemmet mer lik barnens hemförhållanden. När det är alltför stora skillnader mellan personalens och föräldrarnas förutsättningar och kulturella normer, baseras verksamheten på att kompensera för barnens kulturella brister i relation till den svenska normen.

En nyare studie som kan relateras till resultaten ovan är Andishmands avhandling (2017). Resultatet visar hur möjligheterna att erbjuda en likvärdig

utbildning i fritidshemmet kompliceras av faktorer som boendesegregation, fritt skolval, skolans organisation och alltför stora barngrupper. I likhet med Johanssons (2002) studie visar Andishmand att fritidshemmet riskerar att cementera och förstärka skillnader i barnens liv. Framför allt identifieras, i likhet med Evaldssons studie (1993) hur fritidshemmets olika lokala villkor och geografier samt olika socioekonomiska och etniska strukturer får betydelse för den verksamhet som bedrivs. Dock konstateras att fritidshemmets möjligheter att kompensera för ojämlika förhållanden i barns uppväxtvillkor är små (Andishmand, 2017).

Denna slutsats kan relateras till likvärdighetsbegreppet. Fritidshemmet befinner sig dock i en skärningspunkt mellan likvärdighet och marknad (där marknaden definieras av de föräldrar som kvalificerar sig för att få ha en plats till sina barn på ett fritidshem). Detta innebär att fritidshemmet inte är en plats för likvärdig utbildning. Även om tillgången till fritidshem är lika stor i landet, så är rätten till en plats i fritidshemmet begränsad för de elever vars föräldrar inte arbetar eller studerar. Utjämnande och kompensatoriska insatser kommer därmed inte alla elever tillgodo – trots att det kanske är dessa elever som behöver insatserna mest (Holmberg, 2021).

Fritidshemmets potential

Andra studier poängterar att fritidshemmets kompensatoriska arbete skulle kunna utgöra ett betydelsefullt samhällsbidrag – om alla barn gavs tillträde till verksamheten (Gardesten, m.fl., 2023; Wernholm & Ackesjö, 2025). Enligt Kerr (2021) räcker det dock inte att utveckla verksamheten i skolan om man vill försöka kompensera för barns livsomständigheter, utan man behöver även rikta sin verksamhet utåt mot närsamhället för att kunna göra skillnad.

Detta ligger också i linje med fritidshemmets läroplansuppdrag. Ett kompensatoriskt arbete som tar sin utgångspunkt i den utvidgade definitionen (som inte enbart inkluderar familjen, utan även den omgivande närmiljön), kan således handla om mer än det man konkret gör i fritidshemslokalerna under fritidshemstid. För att försöka kompensera för den ojämlikhet som finns i barns liv, skulle fritidshemmet kunna erbjuda barnen att upptäcka det som finns i närsamhällets kultur- och föreningsliv (Gardesten, m.fl., 2023; Wernholm & Ackesjö, 2025), exempelvis genom att samordna aktiviteter med idrottsföreningar och kulturskola. Det kan vara aktiviteter som barn annars kan vara utestängda från på grund av att de kostar pengar.

Flera vinster kan identifieras när fritidshemmet samarbetar mer med po-

sitiva krafter i närsamhället: barn får nya erfarenheter och de erbjuds möjligheter till tillhörighet och gemenskap i ett sammanhang där det finns trygga vuxna som lär dem demokratiska regler och värderingar (Gardesten, m.fl., 2023). Det kompensatoriska arbetet kan alltså vara värdefullt på flera olika nivåer. Om samordningen med lokala aktörer och föreningar fungerar, ökar dessutom möjligheten att barnen kan uppleva sin fria tid som en meningsfull helhet (jfr Sandahl, 2021).

BARNES BILDER OCH BERÄTTELSE

I detta kapitel diskuteras fritidshemmets kompensatoriska potential utifrån de barnteckningar som fritidshemslärarna och skolledarna samlade in och tolkade under ett av FriBis teman (se vidare beskrivning i kapitel 1). Uppdraget lärarna fick hade en barndomssociologisk utgångspunkt, en ambition att inte bara skapa kunskap *om* barn utan också *för* barn och tillsammans *med* barn, med avsikt att ge röst åt barnen för att belysa och förändra barns villkor (Halldén, 2005). Sammanlagt genererades 5 933 teckningar och 4 682 samtal genomfördes med fritidshemsbarn i åldrarna 6–12 år. Jag har inte haft tillgång till vare sig barnteckningarna eller transkriptionerna av barnsamtalen. I stället är det arbetslagens analyser som diskuteras i detta kapitel.

Efter att en tematisk innehållsanalys (Braun & Clark, 2006) genomförts, framträdde fyra olika barndomskonstruktioner:

- den schemalagda barndomen
- den isolerade barndomen
- den digitala barndomen
- den beskurna barndomen.

Dessa har presenterats i en vetenskaplig artikel (Ackesjö, 2026) och beskrivs här nedan. I detta kapitel diskuteras dessa barndomar i relation till fritidshemmets kompensatoriska uppdrag.

Samtidens olika barndomar

Resultaten i artikeln (Ackesjö, 2026) synliggör inte bara *vilka* olika barndomar som konstrueras i barns beskrivningar av sina levnadsvillkor och sin fritid. De

visar också *hur* barndom konstrueras i relation till *materiella* och *ekonomiska faktorer* (jfr Qvortrup, 2009), som både möjliggör och begränsar vad som är möjligt för barn. Resultaten belyser de skillnader och variationer i barndomar som konstrueras i relation till de skilda *kontexter* och *strukturer* där de växer upp (jfr Kampmann, 2014; Prout & James, 1997). Sammantaget innebär det också att barndom också måste förstås i relation till *plats* (jfr Massey, 2005).

Samtliga dessa faktorer påverkar barns aktörskap (jfr James & James, 2008) och därmed deras handlingsutrymme, vilket i sin tur bidrar till kontextuellt varierade barndomar. Det är rimligt att anta att *den schemalagda barndomen*, *den isolerade barndomen*, *den digitala barndomen* och *den beskurna barndomen* till viss del överlappar varandra. Det är också grovkorniga skisser av barndom som presenteras. Resultaten i artikeln synliggör ändå sociala ojämlikheter samt hur inkomstskillnader och bostadssegregation formar barns levnadsvillkor och livsmöjligheter.

Frågan är då hur fritidshemmet kan kompensera för de barndomar som konstrueras. För att kunna besvara denna fråga ges nedan en kort presentation av de olika barndomarna (för en utförlig beskrivning, se Ackesjö, 2026).

Den schemalagda barndomen konstrueras genom beskrivningar av hur barnen är väldigt föreningsaktiva. Dessa barn växer ofta upp i resursstarka familjer, vilket gör att föreningslivet får stor plats. Här beskrivs alltså hur barndom möjliggörs av goda materiella och ekonomiska förutsättningar, där föräldrarna helt enkelt har råd med både utrustning och medlemsavgifter. De familjeekonomiska förutsättningarna möjliggör alltså ett stort aktörskap och handlingsutrymme för barnen. De kan välja mellan olika föreningsaktiviteter och de kan delta i flera olika sammanhang.

Här framträder också barndomen som begränsad då den schemaläggs, något som motsägelsefullt även sätter gränser för barns aktörskap. Det beskrivs också vara en stressig barndom för många av barnen. De deltar på mer än en aktivitet och det kan vara bråttom för att hinna från skola/fritidshem till matchstart. Flera av fritidshemslärarna beskriver också att barnen inte alltid hinner med att göra sina läxor på grund av en föreningsaktiv fritid. Denna privilegierade barndom kan alltså även leda till stress och brist på återhämtning.

Den isolerade barndomen konstrueras genom beskrivningar av hur barn villkoras av geografisk plats. Bor man långt ut på landet blir man beroende av exempelvis fungerande kommunikationsförbindelser. Barn på landsbygd eller i glesbygd beskrivs ha en mindre och smalare umgängeskrets och är

oftare hänvisade till lek med grannar, klasskompisar i byn eller med syskon. I dessa geografiska områden finns ofta också ett begränsat kultur- och föreningsliv, vilket kräver att föräldrar skjutsar barnen längre sträckor till olika fritidsaktiviteter eller att barnen avstår från att delta i kultur- och föreningsliv. Avsaknad av sammanhang kan alltså göra barndomen isolerad, trots att man kanske har goda materiella och familjeekonomiska förutsättningar. Långa avstånd kan också skapa känslor av utanförskap, något som kan kompenseras med hjälp av digitala verktyg (se nedan). Geografisk plats och strukturella förutsättningar spelar därmed roll för barns aktörskap och villkor.

Den digitala barndomen konstrueras genom beskrivningar av barns användande av digitala verktyg och medier. Användandet verkar inte villkoras av geografisk plats, det identifieras inga stora skillnader i barns användande i relation till var de bor. Tvärtom kan man hävda att barndom konstrueras i den digitala världen som *plats*. Däremot kan skillnader i *hur* verktygen används identifieras. I resursstarka områden, där den schemalagda barndomen är utbredd, används dem som avkoppling och som gemenskapande verktyg, som ett sätt att umgås mellan föreningsaktiviteter. I resurssvaga områden används de som avskärmning i relation till trångboddhet, som egentid och framför allt som ersättning till kultur- och föreningsliv. Överlag kan det sägas att digitala verktyg kan skapa ett ökat aktörskap och kan spela stor roll för barns upplevelser av tillhörighet och gemenskap, oavsett var man bor.

Den beskurna barndomen konstrueras genom beskrivningar av hur barnen riskerar att inte få sina grundläggande rättigheter till en meningsfull barndom och fritid tillgodosedda. Här beskrivs familjer med många olika sårbarhetsmönster, såsom svag ekonomi, språksvagheter, arbetslöshet och låg utbildningsnivå. Här beskrivs också hur trångboddhet villkorar barns fria tid. Den beskurna barndomen konstrueras framför allt i resurssvaga områden och detta görs i relation till plats. I dessa områden varierar utbudet av samhällsfunktioner samt kultur- och föreningsliv. På vissa platser erbjuds ingenting och på andra platser är kultur- och föreningslivet välfungerande. Barns deltagande begränsas dock av familjernas situation, det kostar pengar att delta och du måste dessutom leta upp information själv – information som oftast erbjuds på svenska. Många barn i dessa områden är därför hänvisade till hemmet under sin fria tid, ett hem som är trångt och kan vara materiellt begränsat. Områdena kan dessutom vara präglade av kriminalitet, vilket gör att barnens möjligheter att vistas utomhus på eftermiddagar och kvällar begränsas (Ackesjö, 2026).

FRITIDSHEMMETS KOMPENSATORISKA ARBETE

Hur kan då fritidshemmen kompensera för dessa barndomskonstruktioner? Fritidshemmet har möjligheter att bidra till mer likvärdiga förutsättningar för barns utbildning och välbefinnande genom att arbeta kompensatoriskt utifrån barns olika förutsättningar, villkor och hemförhållanden (Haglund m.fl., 2025), men få studier har problematiserat hur detta kompensatoriska arbete kan gå till. I fritidshemslärarnas och deras skolledares analyser av barnteckningarna och barnsamtalen formulerade de hur de behöver utveckla och förädla sitt kompensatoriska arbete.

Att tillföra det som andra tar för givet

Något som inte verkade överraska arbetslagen var den beskurna barndom som konstrueras i resurssvaga områden. Här villkoras barndomen av begränsade möjligheter till kultur- och föreningsliv, men även av begränsade möjligheter till fri samvaro med kompisar. FriBi-deltagarna noterade hur barnen oftare hamnar framför en skärm i hemmet när de kommer hem från skola och fritidshem. Ett arbetslag skriver:

Det är många familjer som bor trångt. Majoriteten av eleverna delar rum med en eller flera syskon. Ibland kan hela familjen dela samma sovrum. Det kan göra att det svårt att få vara ifred någonstans. I dessa hem är det många som saknar en aktiv fritid och i stället hamnar framför en skärm eller hjälper till mycket med hushållssysslor/yngre syskon. Om man inte har råd med föreningsidrott eller bio blir skärmen sättet att hålla kontakt med vänner och/eller ett sätt att vara ifred en stund.

I beskrivningarna av den beskurna barndomen framträder aspekter av det kompensatoriska behovet, som barn i andra delar av samhället skulle ta för givet. Dels identifieras hur barn i resurssvaga hem ofta saknar tillgång till förenings- och kulturliv. Detta är något som fritidshemmen kan kompensera för genom ökat samarbete med just det lokala förenings- och kulturlivet. Genom ett ökat samarbete kan barnen ges tillträde till mer rörelse och till fler idrottsliga och kulturella värden. Dels identifieras ett behov av utflykter bort från området, så att barnen får uppleva skog, natur och hav. Barn i resurssvaga områden blir ofta "inlåsta" i området, det är av olika anledningar svårt för familjerna att ta sig utanför (jfr (Gardesten m.fl., 2023; Wernholm & Ackesjö,

2025). Att få åka buss till centrum tillsammans med sitt fritidshem eller att få uppleva ett biobesök under skoltid, kan göra stor skillnad för dessa barn.

I den beskurna barndomen identifieras också behovet av att det genomförs ett systematiskt språkutvecklande arbete i fritidshemmet, gärna tillsammans med aktörer som biblioteket. Ett sådant arbete kan bidra till att stärka barns aktörskap på flera olika sätt. Som ett led i detta presenterar FriBi-deltagarna analoga brädspel och strategispel som något som kan kompensera för en ökad digital fritid hemma, men också som en del av ett språkutvecklande arbete.

Att ta bort aktiviteter till förmån för återhämtning

FriBi-deltagarna överraskades flera gånger under sina analyser av barnteckningarna. En överraskning var hur uppstyrd och schemalagd barndomen kan vara i de fall barnen är väldigt föreningsaktiva på den fria tiden. När sådana förhållanden råder, behöver fritidshemmet kompensera med andra aktiviteter än just *mer* idrott och kulturliv:

Barn behöver få rekreation och (intrycks-)vila. Vi tror vi behöver öva på att ha tråkigt, att inte göra något, vila huvudet, hjärnan och bara vara. Vi behöver lyfta i vår analys om att systematiskt lägga in återhämtning och att vi inte ska ha dåligt samvete när vi planerar in fri lek.

Här framträder analyser av barngruppens behov som på sätt och vis verkar gå emot de tidigare föreställningarna om vad fritidshemsverksamheten bör innehålla. Genom barnteckningarna och samtalen med barnen identifieras att man inte kan fortsätta fylla på med "mer av samma saker" som barnen redan gör på sin fria tid. Snarare verkar barnen ha behov av vila och ett lugnare tempo. Arbetslagen resonerar även om att barnen kanske har behov av stöd för läsläsning, behov av närhet, omsorg och samtalstid med vuxna, som kompensation för en stressig fritid. Man beskriver även hur barnen kan behöva mer avkopplande och prestationsfri tid i skog och natur, något man ser saknas i barnens beskrivningar av sin fria tid.

Att värna och identifiera leken

En annan aspekt som överraskade var lekens plats i barndomen och hur barn beskriver leken. Som exempel skriver några av arbetslagen:

Vi blev överraskade över hur lite barnen leker. Lek med kompisar nämns nästan inte alls. De verkar nöja sig med att umgås över nätet? Vi har kommit fram till att våra elever behöver leka mer, vi behöver träna barnen på att leka.

Citatet väcker många frågor. Det kan givetvis vara så att barn leker mindre i dag. Men samtidigt krävs nog en noggrannare analys av fenomenet lek. Risken är att fritidshemslärarna här jämför det barnen gör med sin egen lek, som de lekte för decennier sedan långt före de digitala verktygens intåg. Förmodligen leker barn i dag mer än vi vuxna tror, men vi har svårt att identifiera barns aktiviteter som lek. För att förstå hur barns samtida lek behöver vi definiera vad lek är.

Enligt lekforskaren Johan Huizinga (1938/1971) är lek frihet, det vill säga något man väljer själv, både till innehåll och form. Lek är inte på riktigt, det är inte verkligheten och det skiljer sig från det dagliga livet både i tid och i rum. Leken skapar ordning och kräver fasta regler. På liknande vis definierar Knutsdotter Olofsson (2003) lek som en frivillig aktivitet utan omedelbart syfte eller mål, som handlar om att utforska världen. Leken handlar också om att utveckla olika färdigheter, att bearbeta tankar och känslor och att förstå sin omvärld. Lek handlar om samarbete, kommunikation och interaktion och är därför central för barns identitetsutveckling.

Vi behöver förstå vad dessa utgångspunkter för lek innebär i vår samtid. Barn leker nog inte mindre, men lekens former har förändrats. Olika aspekter har utvecklat både lekens innehåll och form, men även dess villkor och förutsättningar. I stället för att cykla runt i kvarteren eller hänga på lekplatsen, går barnen kanske långpromenader med ett digitalt verktyg och samlar Pokémon. I stället för att bygga lego eller kaplastavar kan barnen träffas för att bygga stora samhällen i Minecraft. Man kanske använder Tiktok för att sprida sina egna danser, men också för att lära sig fler danser av andra. Många barn använder Instagram både för att lära sig olika saker, exempelvis att hoppa med käpphästar, och för att själva dela med sig av kunskap genom att göra och dela egna videoklipp (Wernholm, 2019). I alla dessa exempel återfinns både Huizingas (1938/1971) och Knutsdotter Olofssons (2003) beskrivningar av lek som frihet, som något skilt från vardagen, som ett utforskande av världen, som färdighetsutveckligande och som identitetsskapande närvarande. Men vi vuxna behöver förstå att det är lek.

Ett tips på verksamhetsutveckling är att ägna lite tid åt att observera vad barnen på det egna fritidshemmet leker när de själva får välja. Vad är lek för dem? Vilka val gör de? Vilka val kan de göra, vilka förutsättningar ges i fri-

tidshemmet? På vilka platser fungerar det att leka, och på vilka platser väljer barn att aldrig leka? Hur ser barns kommunikation ut när de leker? För att kunna kompensera för lek behöves framför allt en analys göras av hur fritidshemmet kan stötta och utveckla barns lek.

SAMMANFATTNING: ETT KOMPLEXT UPPDRAG

För att kunna erbjuda varje barn de bästa möjliga förutsättningarna, krävs ökad kunskap om den specifika barngruppens behov. Därmed blir någon form av inledande kartläggning oerhört viktig. Arbetslagen i Ifousprogrammet har, genom analyserna av barnteckningarna och barnsamtalen, sannolikt fått viktiga insikter i hur de kan arbeta kompensatoriskt för att utjämna "sina" fritidshemsbarns möjligheter. En vanlig villfarelse är att man tänker att man inte behöver kompensera de barn som växer upp i materiellt och ekonomiskt resursstarka familjer. Men uppdraget är att kompensera *alla* barn. Studien visade att alla barn har behov, men att barns behov är olika (Ackesjö, 2026). Ett arbetslag skriver:

En slutsats vi kan dra är att det finns en tydlig variation i barngruppens behov. Vissa barn har en överfull kalender med aktiviteter och kan behöva stöd för att hitta bättre balans och tid för återhämtning, medan andra kanske inte är tillräckligt engagerade i fysiska aktiviteter och behöver uppmuntras att delta mer i rörelse och sociala sammanhang. Det finns också ett behov av att stödja de barn som känner sig ensamma eller isolerade, trots att de har vänner på skolan. För dessa barn skulle fritidshemmet kunna erbjuda mer socialt stöd och aktiviteter som främjar gemenskap. För att kompensera dessa behov kan det vara viktigt att erbjuda:

- Tid för återhämtning och reflektion för de barn som är mycket upptagna med aktiviteter.
- Möjligheter för social interaktion och rörelse för de barn som inte har så många organiserade aktiviteter.
- Stöd för social och emotionell utveckling för de barn som känner sig ensamma trots att de har vänner.
- Mer varierade och flexibla aktiviteter som engagerar både fysiskt aktiva barn och de som föredrar stillasittande aktiviteter.

Sammanfattningsvis finns både gemensamma och individuella behov inom barngruppen, och en individanpassad strategi kan hjälpa till att tillgodose dessa olika behov.

Här framträder hur komplext det kompensatoriska arbetet är och vikten av att arbetet alltid utgår ifrån den aktuella barngruppens behov. Fritidshemmets kompensatoriska uppdrag behöver förstås som något som omfattar samtliga barn, oavsett deras uppväxtvillkor, men det kan inte genomföras slentrianmässigt "som man alltid har gjort". Även om forskning tydligt visar att barn som lever under socioekonomiskt utsatta förhållanden har ett särskilt behov av stödjande och resursstarka utbildningsmiljöer (Sirin, 2005), innebär ett ensidigt fokus på dessa grupper en risk att förbise hur även mer privilegierade barns livsvillkor kan rymma begränsningar. Barns uppväxtvillkor formas av en komplex väv av materiella, sociala och kulturella faktorer, som på olika sätt påverkar barns handlingsutrymme, delaktighet och möjligheter till meningsfull fritid (Qvortrup, 2009; James & James, 2008).

Fritidshemmet har här en särskild potential att fungera som en gemensam arena, där barn möts över sociala, materiella och strukturella gränser. Där kan olikheter i livsvillkor inte bara kompenseras, utan också synliggörs och bearbetas i pedagogisk praktik. Genom att erbjuda rika, varierade och inkluderande lärmiljöer kan fritidshemmet bidra till att bredda *alla* barns erfarenhets- och möjlighetshorisonter. Därigenom kan det också stärka både individuella och kollektiva utvecklingsmöjligheter. Ett kompensatoriskt uppdrag som riktar till alla barn handlar således inte enbart om att "utjämna brister", utan om att skapa förutsättningar för jämlik tillgång till kulturella och sociala resurser.

Konklusion

Att fritidshemmets kompensatoriska arbete omfattar *alla* barn ligger också i linje med ett rättighetsperspektiv på barndom, där barns rätt till likvärdig utbildning och meningsfull fritid inte villkoras av graden av utsatthet (Prout & James, 1997; Kampmann, 2014). I detta perspektiv framträder fritidshemmet som en central del av utbildningssystemets demokratiska uppdrag: en verksamhet som, genom medveten pedagogisk organisation och struktur, kan bidra till att minska ojämlikheter över tid och samtidigt främja barns aktörskap, gemenskap och framtidstro. Genom detta kan fritidshemmet också bidra till elevers måluppfyllelse.

REFERENSER

Ackesjö, H. (2026). Pictures of childhood: The constructions of contemporary childhoods through children's drawings and conversations. *Journal of Childhood Studies* (Manus accepterat för publicering).

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

Barnombudsmannen (2018). *Utanförskap, våld och kärlek till orten: Barns röster om att växa upp i utsatta kommuner och förorter*. [Årsrapport]. Barndombudsmannen.

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap: En begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/htpk.v5.1373>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Elvstrand, H., Haglund, B. & Lago, L. (2025). Barn, barndom och fritidshem. *Educare*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.63310/edu.2025.1.48238>

Erikson, R. & Unemo, L. (red.). (2019). *Lika för alla? En ESO-antologi om skolans likvärdighet*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2019:1. Finansdepartementet.

Evaldsson, A.-C. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. [Doktorsavhandling]. Linköpings Universitet.

Gardesten, J., Ackesjö, H. & Wernholm, M. (2023). Den problematiska fritiden 2.0: Fritidshemmets kompensatoriska uppdrag i socioekonomiskt utsatta områden. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 249–259. <http://doi.org/10.23865/htpk.v9.5573>

Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J. & Lager, K. (2025). Ett fritidshem för alla barn? Argumenterande diskurser i remissvar angående en likvärdig utbildning. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 30(1), 22–46. <https://doi.org/10.63843/pfs.v30i1-2.53839>

Halldén, G. (2005). Barns inflytande över barndomen. *Sociologisk Forskning* 42(4), 5–11. <https://doi.org/10.37062/sf.42.19347>.

Holmberg, L. (2021). *Att bli fritidshemslärare*. Liber.

Huizinga (1938/1971). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. (2 rev. uppl.) [E-bok]. Beacon Press.

James, A. P. & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage.

Johansson, I. (2002). "Jag får så mycket från barnen.": Intervjuer med personal i två fritidshem. Lärarhögskolan i Stockholm.

Kampmann, J. (2014). *Young children as learners*. I G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (red.), *The Sage handbook of child research* (s. 136–152). Sage.

Kerr, K. (2021). Supporting "slow renewal": Developments in extended education in high-poverty neighbourhoods in England. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 9(1), 17–18. <https://doi.org/10.3224/ijree.v9i1.08>

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Liber.

Massey, D. (2005). *For space*. Sage.

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>

Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I A. James and A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood* (s. 7–33). Routledge.

- Qvortrup J (2009). Childhood as a structural form. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 21–33). Palgrave Macmillan.
- Rädda barnen (2024). *Missing out: Barns och ungas erfarenheter av ekonomiska svårigheter*. [Rapport]. Rädda barnen.
- Sandahl, J. (2021). *Juvenile crime in context: The significance of school affiliation*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Sernhede, O., Hammarén, N., Lunneblad, J. & Unhoo, S. (2024). *Mellan resignation & framtidstro: Livsvillkor och lärande hos förortens unga*. Natur & Kultur.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* [Rapport 374]. Skolverket.
- SOU 2022:61. *Allmänt fritidshem och fler elevers tillgång till utveckling, lärande och en meningsfull fritid*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Utbildningsdepartementet.
- Wernholm, M. (2019). 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. & Ackesjö, H. (2025). "We can make a difference": School leaders' claims about school-age educare in areas with socioeconomic challenges. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(1), 55–70. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202561512>

7. FRÅN TRADITION TILL INNOVATION: FRITIDSCHEMMETS UPPDRAG ATT BIDRA TILL ELEVERS MÅLUPPFYLLELSE I EN DIGITAL TID

...

Marina Wernholm

INLEDNING

Hur påverkar digitaliseringen barns vardag? Och vilka konsekvenser får utvecklingen för fritidshemmets uppdrag att bidra till elevers måluppfyllelse? Under de senaste åren har digitaliseringens genomslag förändrat villkoren för både lek och lärande (Wernholm, 2020). Många barn interagerar dagligen med digitala enheter som surfplattor, mobiltelefoner, spelkonsoler och datorer – ofta i kombination med sociala medier, spelplattformar eller kreativa applikationer. Denna användning är omfattande och sker i hemmet, på fritiden och i olika sociala sammanhang (Loudon m.fl., 2022; Wernholm, 2024). Samtidigt är det viktigt att understryka att detta inte gäller alla barn; vissa har begränsad tillgång till digitala enheter eller får användningen reglerad av sina föräldrar (Wernholm, 2025).

Utvecklingen väcker både entusiasm och oro inom utbildningsfältet. Jag skulle vilja likna den pågående diskussionen vid en fruktkorg, där olika aktö-

rer kritiserar olika saker genom att utgå från de specifika "frukter" som finns i korgen. För att nämna några exempel betonar vissa skärmtid (vindruvor), medan andra diskuterar digital kompetens (apelsiner), likvärdig tillgång till digital teknik (bananer), barns digitala vardag (meloner), hybrid lek (kiwifrukt), stillasittande (äpplen), risker (päron) eller minskad social interaktion (blåbär). Exempelvis kan en oro över stillasittande (äpplen) hamna i fokus på ett sätt som riskerar att överskugga det framtida behovet av ökad digital kompetens (apelsiner). Fragmenteringen bidrar till en spretig debatt där olika aspekter av digitaliseringens betydelse för barn riskerar att behandlas som separata frågor, snarare än som delar av ett sammanhängande fenomen. Samtidigt fortsätter frågor om skärmtid, digital kompetens och likvärdig tillgång till digital teknik att stå i centrum (Nilsen & Säljö, 2025).

Policyutvecklingen skapar ytterligare komplexitet. I den senaste revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2025) är kravet på att använda digitala läriverktyg borttaget, till förmån för analoga alternativ. Även om detta kan ses som en reaktion på oro över ökad skärmanvändning, väcker förändringen frågor om hur den harmonierar med Sveriges uttalade ambition att stärka sin position som tekniknation, en satsning som inkluderar STEM (de engelska begreppen för naturvetenskap, teknik, ingenjörsvetenskap och matematik) redan i förskoleåldern (Regeringskansliet, 2025). Med andra ord riskerar man att förbise det framtida behovet av ökad digital kompetens.

På europeisk nivå arbetar EU-kommissionen aktivt för att minska den digitala kompetensklyftan, då många saknar de digitala färdigheter som krävs för att studera, arbeta, kommunicera, ta del av offentliga tjänster online och hitta tillförlitlig information. Fyra av tio vuxna i Europa saknar grundläggande digitala färdigheter (Europeiska kommissionen, 2025). Detta speglas i svenska elevers resultat i ICILS, en internationell studie om digital kompetens hos elever i årskurs 8, där elever från socioekonomiskt utsatta områden presterar sämst (Fraillon, 2025).

Slutsatsen är att om den digitala kompetensklyftan ska minska behöver även skolsystemet, där fritidshemmet är en central del, aktivt bidra till att alla elever ges möjlighet att utveckla digital kompetens. Syftet med detta kapitel är därför att fördjupa förståelsen av fritidshemmets uppdrag i en digital tid, med fokus på den didaktiska hur-frågan. Genom att diskutera hur hybrida läraaktiviteter kan designas, där analoga och digitala inslag är integrerade, belyser kapitlet hur fritidspedagogisk undervisning kan bidra till att minska den digitala kompetensklyftan samtidigt som elevernas valfrihet och lekfullhet värnas. Målet med kapitlet är att problematisera spän-

ningsfältet mellan policykrav, pedagogiska ideal och barn faktiska digitala vardag.

FRITIDSCHEMMETS UPPDRAG I EN DIGITAL TID

I ljuset av den omfattande digitaliseringen blir fritidshemmets uppdrag, såsom det formuleras i läroplanen (Skolverket, 2025), särskilt relevant. Läroplanen betonar att verksamheten ska bidra till att minska digitala klyftor och ge alla elever möjlighet att utveckla sin digitala kompetens: "Alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik" (Skolverket, 2025, s. 8). Samtidigt visar forskning att användningen av digital teknik i utbildningssammanhang varierar kraftigt, både i Sverige och internationellt (Kjällander m.fl., 2021). I vissa verksamheter är digital teknik i princip helt frånvarande, något som delvis kan kopplas till den pågående debatten om skärmtid.

Aktörer som driver diskussionen om skärmtid tenderar att fokusera på skärmar som fysiska objekt snarare än på deras funktion i barns sociala och kommunikativa utveckling (Nilsen & Säljö, 2025). Skärmtidsdiskursen har i stor utsträckning betonat negativa effekter såsom stillasittande, koncentrationssvårigheter och minskad social interaktion. Detta riskerar att reducera skärmar till passiva problemobjekt och skymmer möjligheten att betrakta digital teknik som verktyg för kreativitet, kommunikation och lärande (Wernholm, 2025). Här uppstår ett tydligt spänningsfält som fritidshemmets personal dagligen behöver navigera i. Att fokusera på hur-frågan, det vill säga hur digitala verktyg kan användas meningsfullt och pedagogiskt, kan fungera som ett stöd. Samtidigt behöver vi komma ihåg att eleverna ofta besitter kunskaper och erfarenheter som utgör värdefulla resurser.

Pedagogiska utmaningar och behov av nyansering

Mot bakgrund av den pågående debatten framstår frågan om hur fritidshemmet kan arbeta med digitala verktyg på ett pedagogiskt och meningsfullt sätt central. En ytterligare utmaning för fritidshemslärare handlar om att balansera två uppdrag: att erbjuda en meningsfull fritid utifrån elevernas intressen och behov och samtidigt bedriva undervisning som kompletterar skolans verksamhet och kompenserar för barns livsomständigheter. Detta

kräver en nyanserad förståelse av barns digitala liv och en problematisering av hur pedagoger tolkar barns digitala erfarenheter, samt vilka konsekvenser dessa tolkningar får för praktiken (Wernholm, 2022, 2025).

Tidigare studier visar att pedagogers föreställningar om digital teknik har stor betydelse för hur tekniken används i verksamheten (Elvstrand m.fl., 2023; Kjällander m.fl., 2021; Wernholm, 2025). Om digital teknik uppfattas som distraherande eller skadlig tenderar den att exkluderas, medan en syn på tekniken som ett verktyg för lärande och delaktighet öppnar för integrering som stärker barns möjligheter att utveckla digital kompetens (Elvstrand m.fl., 2023; Wernholm, 2022). Fritidshemmets uppdrag handlar därför inte enbart om digital teknik i sig, utan också om lärares värderingar, förhållningssätt och didaktiska val.

BARNS ANVÄNDNING AV DIGITAL TEKNIK PÅ FRITIDEN

Eftersom kapitlet fokuserar på den didaktiska hur-frågan är det betydelsefullt att fritidshemslärare har kunskap om hur barn använder digital teknik på fritiden. Forskning visar att barns digitala aktiviteter ofta präglas av engagemang och aktivt lärande i gemenskaper där de kommunicerar, producerar innehåll, delar kunskap och konstruerar identiteter (Loudon m.fl., 2022). Ett särskilt intresse har riktats mot barns deltagande i digitala spelgemenskaper (Wernholm, 2019) och deras aktiviteter på sociala medier (Gleason, 2016). Dessa arenor erbjuder rika möjligheter till samspel, problemlösning och identitetsskapande. Det finns dessutom hybrida former mellan spelgemenskaper och sociala medier, plattformar som kombinerar spel, skapande och social kommunikation, vilket förstärker behovet av att förstå båda kontexterna för att skapa relevanta och meningsfulla didaktiska sammanhang i fritidshemmets verksamhet.

Den riskorienterade diskursen har länge dominerat debatten genom att lyfta fram negativa aspekter av digitalt spelande, såsom våld, aggression, kontroversiella teman och beteenden. Även risker och negativa konsekvenser av barns användning av sociala medier har uppmärksamrats, exempelvis nät-mobbning (Kowalski m.fl., 2012), sexuella trakasserier och kränkande språkbruk (Sylwander & Gottzén, 2019) samt beroendeproblematik. Dessa studier bidrar med viktiga perspektiv, men ger en begränsad bild.

Samtidigt visar annan forskning att sociala medier kan erbjuda möjligheter att öva strategier för identitets- och relationshantering (Gleason, 2016). Barn är inte enbart konsumenter av digitalt innehåll, utan deltar i komplexa interaktioner där de förhandlar, skapar och delar kunskap (Wernholm & Reneland-Forsman, 2019). Detta gäller såväl digitalt spelande (Smahel m.fl., 2020) som skapandet av digitala, multimodala texter (Marlatt, 2019).

Genom en sådan delaktighet utvecklar barn mjuka förmågor som samspel, kommunikation, kreativt skapande och kritisk konsumtion, som utgör centrala färdigheter i ett digitaliserat samhälle. Det visar en rapport från International Telecommunication Union, ett FN-organ för digital teknik (ITU, 2018). Barn utvecklar även hårda förmågor såsom tekniska och operativa färdigheter, informationssökning och navigering i digitala miljöer (ITU, 2018; Wernholm, 2020). Både mjuka och hårda förmågor är viktiga för att utveckla den digitala kompetens som krävs för ett aktivt och självständigt deltagande i ett digitaliserat samhälle.

Barns digitala praktiker är dessutom multimodala och deltagarbaserade. De använder flera genrer, olika typer av språk och former av litteracitet (Mertala, 2019; Wohllwend, 2020). Begreppet *multimodala deltagarbaserade litteraciteter* fångar de litteracitetsformer som barn använder när de är meningskapare i digital lek (Wernholm, 2021). Detta innefattar tolkning, skapande och delning av digitalt material, ofta till en global publik via exempelvis Youtube (Wohllwend, 2020). Genom dessa aktiviteter positionerar sig barn som kreativa producenter i ett digitalt ekosystem, vilket ställer nya krav på pedagogisk förståelse och didaktisk utveckling.

BARNES HYBRIDA LEK

Mot bakgrund av ovan är en central utgångspunkt att barn kan lära sig genom aktivt deltagande i *hybrid lek*. Begreppet syftar på leksituationer där fysiska och digitala element är så sammanflätade att de utgör en gemensam praktik (Wernholm, 2020). När gränserna mellan fysiska och digitala verkligheter suddas ut, förändras förutsättningarna för lek och lärande (Wernholm, 2024). Några exempel på lärande i hybrid lek är att förhandla, samarbeta, producera digitalt innehåll med olika digitala verktyg och navigera i digitala miljöer.

En sådan hybrid lekaktivitet, studerad inom FriBi, är barns deltagande i Minecraft Education i fritidshemmet. Barnen sitter då bredvid varandra i klassrummet och agerar samtidigt i den digitala världen genom sina ava-

tarer. Kommunikationen är multimodal: de diskuterar, förhandlar, pekar på skärmen och visar saker för varandra både i rummet och i spelet.

Denna hybriditet skapar nya sätt att rama in lek, men också utmaningar, och inte minst skillnader mellan hur barn och vuxna definierar lek (Wernholm, 2024, 2025). Redan i mitt avhandlingsarbete framkom att barn sällan använde begreppet lek för att beskriva aktiviteter som att spela Minecraft, spela in videoklipp när de hoppar med kähästar eller producera dansvideor (Wernholm, 2020). Inte heller i Minecraft-studien säger barnen "leka", utan "Det är roligt att spela Minecraft på fritids".

När barn och vuxnas sätt att rama in lek skiljer sig åt kan konflikter uppstå i mötet mellan generationer. Liknande krockar kan ske när barn "tar med sig sina lekvärldar" till förskola eller skola, institutioner med en mer formell inramning (Wernholm, 2020). Många lärares egna erfarenheter av lek är kopplade till en tidsperiod som skiljer sig väsentligt från vad det innebär att vara ett lekande barn i dag (Wernholm, 2024). Detta bekräftas i ytterligare en studie inom ramen för FriBi (Wernholm, 2025), där fritidshemslärare i analysen av barnteckningar (se kapitel 1) uttrycker att:

Lek nämns lite framför allt leksaker nämns inte alls. Att leka med kompisar nämns inte alls mycket, speciellt [...] lekandet.

En trolig förklaring är att både barn och fritidshemslärare använder andra begrepp än leka för att beskriva samtida hybrida lekaktiviteter såsom "umgås mer virtuellt", "spela tillsammans över nätet", "socialt spelande" eller "filma och lägga upp på Youtube" (Wernholm, 2025). På många sätt är det samma typ av lek där barn bygger, imiterar, skapar och fantiserar, men villkoren har förändrats genom digitaliseringen. I stället för att bygga med Lego bygger barn i Minecraft, i stället för att stå framför spegeln och imitera Carola spelar de in Tiktok-videor; i stället för att leka med dockor spelar de Monsters High, där de med några knapptryck kan byta kläder och stil.

Trots denna utveckling kvarstår en polariserad diskurs om de digitala verktygens roll i barns lek (Loudon m.fl., 2022). Debatten domineras av oro för negativa effekter av skärmtid såsom beroende, störd sömn och stillasittande (Nilsen & Säljö, 2025). Samtidigt visar forskningen motstridiga resultat gällande skärmtidens effekter (Nilsen & Säljö, 2025). Detta understryker behovet av en nyansering och att förstå lek utifrån barns egna perspektiv

Rapporten *Playful by design: A vision of free play in a digital world* betonar vikten av att erkänna barns fria lek i digitala miljöer utifrån barns perspektiv

och att sprida denna kunskap till relevanta aktörer (Livingstone & Pothong, 2021). Studier som utgår från barns perspektiv erkänner barn som aktiva meningsskapare (Loudon m.fl., 2022, Wernholm, 2020). I dag sker lek i allt högre grad i virtuella miljöer som Minecraft, Roblox, Fortnite, Tiktok och Instagram. Då dessa arenor erbjuder en mångfald av lekaktiviteter och möjliggör interaktion över nationsgränser (Smahel m.fl., 2020), fungerar de som komplexa sociala rum där barn utvecklar strategier för samspel och problemlösning (Wernholm, 2024).

Samtidigt förekommer negativa fenomen som nätmobbning (Kowalski m.fl., 2012), sexuella trakasserier och kränkande språkbruk (Sylwander & Gottzén, 2019). På senare tid har även gängkriminellas rekrytering via virtuella lekplatser som Roblox och Fortnite uppmärksammas (Cetin & Lilljestränd, 2025). Barn som vistas i många digitala miljöer kan exponeras för fler risker, men blir också bättre rustade att identifiera och hantera dem, exempelvis genom att logga ut eller berätta för vuxna (Smahel m.fl., 2020). När fritidshemmet erbjuder hybrida lekaktiviteter uppstår naturliga tillfällen att tala om sådana strategier.

Barn lär sig inte att navigera på dessa virtuella lekplatser genom manualer, utan genom att delta i gemenskaper och lära av mer erfarna. Spelgemenskaper präglas av delning och förhandling av idéer och kunskap (Marlatt, 2019) och är ofta kopplade till globala deltagarkulturer (Wernholm, 2019). Därmed inflyttas barns lekpraktiker i transnationella nätverk av delaktighet och kreativitet. Utvecklingen av både mjuka och hårda förmågor (ITU, 2018) sker som en biprodukt av deltagande, snarare än som ett explicit mål (Wernholm, 2024). Barn tränar exempelvis kommunikation, samarbete och problemlösning samtidigt som de utvecklar tekniska färdigheter och multimodala deltagarbaserade litteraciteter. Dessa insikter är särskilt relevanta för fritidshemslärare, eftersom de erbjuder viktig kunskap om barns samtida lek på virtuella lekplatser och hur dessa praktiker kan förstås i relation till lärande.

FRITIDSHEMSLÄRARES FÖRHÅLLNINGSSÄTT PÅVERKAR ANVÄNDANDET

Forskning visar att barns tidigare erfarenheter, språk, kunskaper och färdigheter inte alltid erkänns som en resurs för fortsatt lärande (Wernholm, 2020). Detta kan skapa spänningar mellan fritidshemslärares uppfattningar om god

pedagogisk praktik och barns perspektiv på meningsfull fritid (Martínez & Olsson, 2022; Wernholm, 2022). När aktiviteter upplevs som tvingande eller meningslösa väljer barn ibland att lämna fritidshemmet (Lago & Elvstrand, 2022). En central fråga blir därför hur fritidspedagogisk undervisning kan designas så att den både möter barns intressen och bidrar till att minska den digitala kompetensklyftan.

I en studie identifierades tre förhållningssätt som fritidshemslärare kan ha till barns utrymme för medieintressen i fritidshemmet (Martínez & Olsson, 2022):

1. Inget utrymme – fritidshemmet ska erbjuda något annat än hemmets digitala aktiviteter.
2. Spontant/tillfälligt utrymme – digitala medier används ibland, exempelvis vid spel eller dansvideor, men betraktas som riskfyllda.
3. Regelbundna möjligheter – exempelvis "Ipad-timmar", där barn har inflytande över användningen.

Dessa mönster bekräftas i andra studier: digitala verktyg integreras antingen under hela dagen, vid särskilda tillfällen eller är helt frånvarande (Elvstrand m.fl., 2023; Wernholm, 2022). I följande avsnitt presenteras en publicerad studie (Wernholm, 2025), genomförd inom FriBi, som belyser hur fritidshemslärares förhållningssätt påverkar hur digitala verktyg används i praktiken.

TRE DISKURSER SOM FORMAR PRAKTIKEN

Artikeln *Challenging the discourse on children's screen time: School-age educators' analyses of children's out-of-school use of digital technologies* beskriver en studie som utforskar hur olika diskurser om barns användning av digital teknik utanför skolan kan påverka den pedagogiska praktiken i fritidshemmet (Wernholm, 2025). I studien identifieras tre diskurser i fritidshemslärares och skolledares analyser av barns teckningar: diskursen om skärmtid, diskursen om en digital barndom och diskursen om barns lek (se tabell 4). Dessa tycks påverka hur pedagogiska praktiker utformas och vilka identitetserbjudanden som görs tillgängliga för barn.

Tabell 4: Översikt av teman och diskurser i fritidshemslärares och skolledares analyser av barns användning av digital teknik. (Wernholm, 2025).

TEMAN	DISKURS
Barn har för mycket skärmtid	Diskursen om skärmtid
Barn har begränsad skärmtid	
Tillgång till digitala verktyg	Diskursen om en digitaliserad barndom
Att växa upp i ett digitaliserat samhälle	
Lekplatser	Diskursen om barns lek
Lekkamrater	
Lekaktiviteter	

Diskursen om skärmtid

Den mest dominerande diskursen kretsar runt skärmtid och omfattar två teman: *barn har för mycket skärmtid* och *barn har begränsad skärmtid*. Fokus riktas mot skärmar som fysiska objekt, snarare än mot hur digital teknik används, vilket speglar den bredare samhällsdebatten. I temat om för mycket skärmtid betonas negativa konsekvenser som ensamhet, beroende och stillasittande. Fritidshemmets praktik styrs då mot att minska skärmtiden genom analoga aktiviteter, ibland genom att helt ta bort digitala verktyg. Detta kan förstås som styrning där barn formas till subjekt som värderar analoga aktiviteter, men det begränsar samtidigt möjligheten att utveckla digital kompetens och att delta i meningsfulla digitala gemenskaper.

Temat om begränsad skärmtid ger en mer nyanserad bild och visar hur skärmanvändning varierar med socioekonomiska villkor. I välbärgade områden är reglering av skärmtid i hemmet vanlig, medan barn i utsatta områden ofta har mer omfattande skärmanvändning, eftersom alternativen att delta i fritidsaktiviteter och idrottsföreningar är färre. Pedagoger försöker balansera mellan att utgå från barns intressen och att introducera nya erfarenheter, en balansakt som skapar spänningar i vardagen.

Diskursen om en digital barndom

Denna diskurs kretsar runt två teman: barns *tillgång till digital teknik* och *att växa upp i ett digitaliserat samhälle*. Tillgången till digitala enheter i hemmen är omfattande, men varierar med socioekonomiska förutsättningar. I mer välbärgade områden finns ofta flera digitala enheter per hushåll såsom surfplattor, datorer och spelkonsoler. I socioekonomiskt utsatta områden är tillgången begränsad, vilket riskerar att förstärka digitala klyftor. Detta understryker vikten av att erbjuda aktiviteter med olika typer av digitala verktyg för att rusta barn för framtida utbildning och aktivt deltagande i ett digitaliserat samhälle.

Pedagoger beskriver i sina analyser hur de försöker kompensera för ojämlikheter genom att introducera pedagogiska appar, som utmanar och utvecklar barnens tekniska intresse. Då erkänns barns tidigare erfarenheter som resurser och blir grunden för en målstyrd praktik, som är centrerad runt hur-frågan. Samtidigt reflekterar pedagoger över förändrade uppväxtvillkor, till exempel att föräldrar ibland föredrar att barnen stannar inomhus, vilket kan förstärka digitala vanor.

Diskursen om barns lek

Diskursen om barns lek synliggör att lek har förändrats och fortsätter att utvecklas. Här framträder tre teman: *lekplatser*, *lekkamrater* och *lekaktiviteter*. Lek sker i allt högre grad på virtuella lekplatser, som Minecraft, Roblox och Fortnite. Pedagoger refererar till dessa, men barnen själva tycks sällan beskriva vad de gör där, vilket kan tyda på en kunskapslucka hos pedagogerna. De vet inte vad de ska fråga om. En återkommande tolkning är att fritidshemmet ska erbjuda något annat än det som görs hemma, vilket kan skapa spänningar mellan barns intressen och pedagogers ambitioner. För att beskriva barns digitala interaktioner används ofta ordet "umgås" snarare än att "leka". Lekkamrater kan finnas både nära och online, vilket indikerar ett behov av att omdefiniera lekbegreppet. Lekaktiviteter präglas av pedagogers värderingar om fri lek och utomhusaktiviteter, medan barn ofta beskriver sin fritid som mer strukturerad och digital. Spänningen mellan barns meningsskapande praktiker och pedagogers styrning visar hur makt sätter gränser för möjliga handlingar. Där det finns makt finns också motstånd.

Avslutningsvis kan skillnader i hur digitala verktyg används i fritidshem kopplas till flera faktorer: fritidshemslärarnas förhållningssätt till digital teknik,

en fragmentiserad syn på digital teknik (fokus på olika frukter i fruktkorgen), tolkning av uppdraget, tillgång till teknik, digital kompetens och personligt intresse. Variationerna påverkar barns möjligheter att utveckla digital kompetens. Studier pekar på att barn i fritidshem inte har likvärdiga förutsättningar (Elvstrand m.fl., 2023; Wernholm, 2025), vilket riskerar att göra digital kompetens till en fråga om lokala förutsättningar snarare än om fritidshemmets uppdrag.

EXEMPLET MINECRAFT EDUCATION: FRITIDSHEMMETS POTENTIAL ATT BIDRA TILL ELEVERS MÅLUPPFYLLELSE I EN DIGITAL TID

Fritidshemmets potential att bidra till elevers måluppfyllelse i en digital tid diskuteras här via ett praktiskt exempel som belyser hur-frågan: Hur kan fritidspedagogisk undervisning designas på den virtuella lekplatsen Minecraft Education? En fritidshemslärare i FriBi har tagit del av aktuell forskning och tillsammans med en IKT-pedagog introducerat hybrida läraaktiviteter. I intervjuer ramar fritidshemsläraren in undervisningen som hybrida läraaktiviteter, samtidigt som möjligheter till hybrid lek uppmärksammas (jfr Wernholm, 2024). Eleverna vistas i Minecraft Education en timme i veckan, vilket innebär att aktiviteten utgör en begränsad del av fritidshemmets verksamhet. Även skolans IKT-pedagog har avsatt tid för att stödja fritidshemmet. Syftet är att elever i årskurs 2 ska bygga ett samhälle, medan elever i årskurs 3 ska bygga pyramider. Aktiviteterna knyter an till fritidshemmets kompensatoriska och kompletterande uppdrag.

Det kompensatoriska uppdraget

Möjligheten att delta på den virtuella lekplatsen kan kompensera barn som annars inte skulle kunna göra det på sin fritid, exempelvis på grund av avsaknad av spelet hemma eller begränsad skärmtid (jfr Wernholm, 2025). När digitala verktyg används som utgångspunkt för fritidspedagogisk undervisning och kopplas till det kompensatoriska uppdraget att skapa likvärdiga villkor, blir detta mindre kontroversiellt. I gruppintervjuer med elever i årskurs 2 och 3 framkommer att det är flera barn som aldrig har spelat Minecraft tidigare och upplever aktiviteten som spännande och rolig:

Jag tyckte att det var lite spännande första gången. För jag hade ju aldrig spelat det innan. Jag visste ju inte hur det gick till. Då tänkte jag att det var mest killar som spelade det [...] och då tyckte jag faktiskt att det var jättekul! (Flicka, åk 3)

För barn som inte mött spelet tidigare kan aktiviteten innebära både utmaningar och möjligheter till nya upptäckter. Samtidigt finns barn som redan har omfattande erfarenheter av spelet:

Jag har spelat Minecraft hemma sedan jag var fyra, så jag vet hur det går till. (Pojke, åk 3)

För dessa barn utgår den fritidspedagogiska undervisningen från deras tidigare intressen, språk och erfarenheter. Videoobservationerna visar hur fritidshemsläraren erkänner deras kunskaper och använder dem som en resurs för gruppen, genom att stötta de barn som behöver hjälp (jfr Marlatt, 2019).

Det kompletterande uppdraget

Barnen gör själva kopplingar till skolans ämnen när de berättar vad man kan lära sig av att spela Minecraft Education. Ibland namnger de inte själva ämnet, som i exemplet med historieämnet här nedan, men de kopplar ofta spelet till matematik:

Att det inte bara är en byggnad [pyramider]. Att gamla farao begravdes där och deras familjer och tjänare. (Flicka, åk 3)

Flicka åk 3: Och vi i gruppen hade gjort helt fel. Vi räknade inte hur många det var i botten. Så det blev jätteojämmt när vi skulle bygga upp (visar rektangel med händerna). Så det blir ju också lite matte med ämnen. Att räkna ihop hur det ska bli liksom. (Flicka, åk 3)

Här upptäcker eleverna själva att de byggt fel genom att utgå från en rektangel i stället för en kvadrat. Denna typ av konkret problemlösning stärker både ämneskunskaper och förmågor genom praktiskt utforskande och gemensam reflektion. Fritidshemsläraren beskriver hur vissa elever träder fram på nya sätt i Minecraft Education jämfört med i skolans undervisning. De framstår då som kunniga, självsäkra och de delar gärna med sig av sin kunskap.

Barnen lyfter även att de lär sig andra saker, som samarbete och kreativitet, vilket ofta benämns som mjuka förmågor (Ackesjö m.fl., 2025) och illustreras i följande citat:

Jag har lärt mig mest här [i fritidshemmet] där jag spelar med folk för då kommer det andra idéer och då lär jag mig av andra. (Pojke, åk 2)

Man kan lära sig att bygga och skapa nästan vad som helst. (Pojke, åk 2)

Det första citatet belyser det som många elever beskriver: att de i fritidshemmet har lärt sig att bygga i Minecraft Education genom att jobba tillsammans med andra. Detta är ett exempel på hur digitala verktyg används för kreativitet, kommunikation och lärande (Nilsen & Säljö, 2025). Videoobservationerna visar att eleverna kommunicerar multimodalt, förhandlar, löser meningsskiljaktigheter och positionerar sig i förhållande till varandra, precis som på fysiska lekplatser.

Digital kompetens och deltagande

I relation till uppdraget att minska digitala klyftor (Skolverket, 2025) kan hybrida läraaktiviteter i Minecraft Education förstås både utifrån det kompensatoriska och det kompletterande uppdraget:

Om man spelar på tv:n så kan man lära sig olika knappar vad de betyder [...] första gången jag spelade på Ipaden [i fritidshemmet]: Hur går jag? (Flicka, åk 2)

Detta illustrerar hur eleverna får möjlighet att använda andra digitala verktyg än i hemmet, vilket är i linje med det kompensatoriska uppdraget. Samtidigt erbjuder fritidshemmet digitala praktiker som kompletterar skolans mer teoretiska arbetssätt. Att utveckla multimodala, deltagarbaserade litteraciteter kräver praktiskt deltagande, inte enbart teoretisk undervisning. Genom hybrida läraaktiviteter får eleverna möjlighet att utveckla digital kompetens, öva social interaktion på virtuella lekplatser, navigera i digitala miljöer och bygga vidare på sina tidigare erfarenheter.

Meningsfull fritid i en digital tid

Barnen uttrycker att de både lär sig och har roligt, vilket tyder på att aktiviteten upplevs som meningsfull. Mot bakgrund av att många barn tillbringar en

stor del av sin fritid i digitala miljöer, är det problematiskt om digitala verktyg exkluderas från fritidshemmets verksamhet. Fritidshemsläraren i studien ramar in aktiviteten som en läraktivitet, medan barnen tenderar att rama in den som lek; en lek präglad av valfrihet, kreativitet och igenkänning från deras digitala vardag. Minecraft Education fungerar dessutom som en säker virtuell lekplats, då elever loggar in med egna konton och fritidshemsläraren därmed kan styra vilka som får vistas i miljön. Utöver detta är vuxna närvarande både i den fysiska lokalen och på den virtuella lekplatsen, vilket skapar förutsättningar för stödjande hybrid lek.

SAMMANFATTNING OCH KONKLUSIONER

Kapitlet visar att fritidshemmet verkar i ett komplext spänningsfält mellan policy, diskurser och praktik. Digitaliseringens genomslag har förändrat villkoren för barns lek, lärande och sociala interaktioner, vilket medför både möjligheter och utmaningar för uppdraget att bidra till elevers måluppfyllelse. Å ena sidan finns en tydlig policyambition att minska digitala klyftor genom att alla elever ska utveckla digital kompetens (Skolverket, 2025). Å andra sidan präglas fritidshemmets praktik av spänningar mellan oro för skärmtid, pedagogiska ideal och barns faktiska digitala vardag.

I detta sammanhang diskuteras fritidshemmets potential att bidra till elevers måluppfyllelse i en digital tid via ett praktiskt exempel som belyser frågan hur fritidspedagogisk undervisning kan designas på den virtuella lekplatsen Minecraft Education.

För att fritidshemmet ska kunna bidra till elevers måluppfyllelse, erbjuda likvärdig utbildning och motverka digitala klyftor, behöver lärare lyfta fram den didaktiska hur-frågan i förgrunden: Hur används digitala verktyg och till vad? Samtidigt måste fritidshemslärare, i sin design av fritidspedagogisk undervisning, ta ett helhetsgrepp om "fruktkorgen" för att undvika en fragmentiserad syn. När skärmen reduceras till ett problemobjekt riskerar barns möjligheter att utveckla digital kompetens och skapa en meningsfull fritid att begränsas. Avgörande blir därför vilka diskurser som får genomslag i arbetslaget och hur spänningsfältet mellan oro för skärmtid, pedagogiska ideal och barns faktiska digitala vardag diskuteras och hanteras.

REFERENSER

- Ackesjö, H., Wernholm, M. & Gardesten, J. (2025). Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor: Att balansera fritt och styrt. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(3), 51–70. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.47587>
- Cetin, E. & Lilljestränd, J. (2025). *Barnsoldater: Så kidnappar gängen vår framtid*. Mondial.
- Elvstrand, H., Stenliden, L. & Lago, L. (2023). How digital activities become (im)possible in Swedish school-age educare centres. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(1), 84–94. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341246>
- Europeiska kommissionen. (2025, 5 maj). *Digital kompetens och digitala arbetstillfällen*. [Webbsida]. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/sv/policies/digital-skills-and-jobs>
- Fraillon, J. (red). (2025). *An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-87722-3>
- Gleason, B. (2016). New literacies practices of teenage Twitter users. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 31–54. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064955>
- ITU. (2018). *Measuring the information society report*. International Telecommunication Union.
- Kjällander, S., Mannila, L., Åkerfeldt, A. & Heintz, F. (2021). Elementary students' first approach to computational thinking and programming. *Education Sciences*, 11(2), 80. <https://doi.org/10.3390/educsci11020080>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatson, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. (2 uppl.). Wiley Blackwell.
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2022). Elever på gränsen: Elevers perspektiv på att sluta i fritidshem. I H. Elvstrand & L. Lago (red.), *Barn i fritidshem* (s. 91–105). Liber.

- Livingstone, S. & Pothong, K. (2021). *Playful by design: Free play in a digital world*. [Rapport]. Digital Futures Commission/5Rights Foundation.
- Loudon, F. M., Boyle, B. & Larsson-Lund, M. (2022). Children's experiences of play in digital spaces: A scoping review. *PLOS One*, 17(8), e0272630. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272630>
- Marlatt, R. (2019). Capitalizing on the craze of Fortnite: Toward a conceptual framework for understanding how gamers construct communities of practice. *Journal of Education*, 200(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/0022057419864531>
- 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. 176–188). Liber.
- Mertala, P. (2019). Digital technologies in early childhood education: A frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1228–1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372756>
- Nilsen, M. & Säljö, R. (2025). Screens and life beyond: Reflections on the deliberations and conclusions of the Norwegian screen use committee report. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 20(1), 18–23. <https://doi.org/10.18261/njdl.20.1.3>
- Regeringskansliet. (2025). *En STEM-strategi för Sverige*. [Webbsida]. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/en-stem-strategi-for-sverige/>
- Skolverket. (2025). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22* (3 rev. uppl.). Skolverket.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU kids online 2020: Survey results from 19 countries*. [Rapport]. EU Kids Online.
- Sylwander, K. R. & Gottzén, L. (2019). Whore! Affect, sexualized aggression and resistance in young social media users' interaction. *Sexualities*, 23(5–6), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1363460719872727>

Wernholm, M. (2025). Challenging the discourse on children's screen time: School-age educare educators' analyses of children's out-of-school use of digital technologies. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2600993>

Wernholm, M. (2024). *Barns hybrida lek i fritidshemmet*. Studentlitteratur.

Wernholm, M. (2022). Digitala lekplatser i fritidshemmet. I H. Ackesjö & B. Haglund (red.), *Perspektiv på fritidshemmets pedagogiska uppdrag* (s. 39–50). Ifous.

Wernholm, M. (2021). 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. (2020). *Children's learning at play in a hybrid reality*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.

Wernholm, M. (2019). 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. & Reneland-Forsman, L. (2019). Children's representation of self in social media communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100346. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100346>

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 Pereira (red.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (s. 391–401). Routledge.

8. »HUR INSPIRERAR VI ELEVERNA?«, »ÄR VI BRA FÖREBILDER?«: SJÄLVREFLEKTION SOM EN KONSEKVENNS AV ETT KOMPENSATORISKT ARBETE I FRITIDSHEM

...

Jens Gardesten

INLEDNING

Praktikberättelserna i FriBi-programmet har i stor utsträckning handlat om innehållsfrågan, det vill säga vad fritidshemmet bör fokusera på, undervisa om och arbeta med. Flera reflektioner från deltagarna har även behandlat hur-frågan, i termer av vilka metoder och arbetssätt som fritidshemmen kan eller bör utveckla.

Under min läsning av de sista berättelserna, de som skulle beskriva fritidshemmets kompensatoriska arbete (se kapitel 1, s. 15), slogs jag av att vad- och hur-frågorna nu hade kompletterats med fler reflektioner om *vilka* som egentligen arbetade med eleverna och hur man på olika vis kunde vara en förebild och inspiratör för dem. Det kompensatoriska arbetet verkade ha bidragit till att fritidshemslärarna hade börjat rikta fokus mot sig själva, på ett nytt sätt. Nedan ges några exempel på denna självreflektion från praktikberättelserna (jag har markerat ord som har särskild betydelse för kapitlets tema):

Inspirerar vi vuxna? Hur gör vi? Är vi bra förebilder?

Vi har upptäckt att det inte krävs stora resurser för att skapa meningsfulla upplevelser. I stället handlar det om fantasi och drivkraft **från vår sida**. Detta har gett oss en starkare tro på vår egen förmåga att positivt påverka våra elever. Det har gjort att vi känner en större stolthet över vår verksamhet och ser fram emot att fortsätta utveckla det kompensatoriska arbetet framöver ...

Slutanalysen är att **vi inte kan stå bredvid**, det är omöjligt att inte interagera med barnen. Barnen söker upp oss, söker vår kontakt ...

Viktigt att ha en medveten tanke om **hur vi ska inspirera** eleverna ...

Ovanstående reflektioner uppstod alltså efter ett systematiskt arbete inom ramen för det kompensatoriska uppdraget. Fritidshemslärarna hade genomfört barnsamtal, analyserat barnens teckningar och utifrån detta planerat och genomfört ett fritidspedagogiskt arbete med ett visst innehåll. Några fritidshem bedömde att en medveten satsning på naturupplevelser skulle kunna fungera kompensatoriskt på ett viktigt sätt för barngruppen. Andra fritidshem planerade och genomförde olika former av kulturupplevelser och i praktikberättelserna beskrevs även innehåll såsom rekreation och läsning med mera (se kapitel 6 för en vidare diskussion om det kompensatoriska arbetet).

I det här skedet av Ifous-programmet fanns ett förtydligande, som gällde själva utvärderingen. Fritidshemslärarna skulle nu inte endast utvärdera vad de hade gjort i den avgränsade kompensatoriska satsningen, utan även hur och med vilken kvalitet. Möjligen bidrog sådana utvärderingsfrågor till att lärarna på ett tydligare vis nu började rikta blicken mot sig själva. Att under utvärdering inte enbart "checka av" vad man hade gjort, utan även gemensamt reflektera över *med vilken kvalitet* man hade gjort det, förefaller ha stimulerat viktig självreflektion.

Vad- och hur-frågorna kompletterades alltså i detta sammanhang med en didaktisk *vem-fråga*. En sådan vem-fråga associeras vanligen till vem eller vilka som ska lära sig något, det vill säga en elev eller en grupp av elever, men det finns även potential för utvecklade didaktiska reflektioner om man tillåter ett bredare perspektiv på vem-frågan. I detta kapitel riktas vem-frågan mot det didaktiska tema som Jank och Meyer (97, s. 17) benämner *med vem* eleverna samspekar och *vem* läraren är som eleverna tar intryck av.

Därmed hamnar innehållsfrågorna något i bakgrunden i detta kapitel, liksom de fritidspedagogiska metoder som också på olika vis behöver diskuteras i relation till elevernas lärande i fritidshemmet. Nyfikenheten riktas i stället mot vilken betydelse fritidshemslärarens förhållningssätt, egenskaper och attityder kan ha för elevernas lärande och utveckling. Eller, som det står i en praktikberättelse, enligt tidigare beskrivning:

Inspirerar vi vuxna? Hur gör vi? Är vi bra förebilder?

SAMPEL, INSPIRATION OCH IMITATION

Man kan fundera över om vem-frågan egentligen har någon betydelse för eleverna. Lärarens förhållningssätt och attityder har kanske mindre relevans så länge det sker fritidspedagogisk undervisning där såväl kunskaper som värden förmedlas på ett fritidspedagogiskt vis (?). Rytzler och Wigg (2022) betonar dock att kunskaper och värden förmedlas och gestaltas av *någon*, och att "det är viktigt att denna någon utgör en förebild för barn och elever att identifiera sig med" (s. 88). De ansluter i det sammanhanget till filosofen Bernard Stiegler, som riktar uppmärksamheten mot de identifikationsprocesser som ständigt pågår inom utbildning. Ur det perspektivet blir det viktigt att fritidshemslärare reflekterar över hur de, som unika personligheter med intressen, egenskaper och förhållningssätt, på olika vis har inflytande över elevernas identitetsutveckling och elevernas känsla för vem man kan vara och hur man kan utvecklas som person.

Heimann (2025) har ett mer avgränsat lärande- och utvecklingsperspektiv, då han utifrån ett rikligt forskningsunderlag beskriver hur barns (och alla människors) lärande på olika vis sker via observation och imitation. Imitation har ibland haft en negativ klang inom pedagogisk teoribildning, men Heimann (2025) visar hur imitation är den process som både formar vårt samhälle och möjliggör innovation. På ett ofta omedvetet sätt uppfattar eleverna olika beteenden och förhållningssätt hos sina lärare och det är viktigt att erkänna den kraft som ligger i det ordlösa lärande som sker genom observation och imitation. Detta innebär inte ett nedvärderande av språkliga instruktioner. Det innebär snarare ett erkännande av elevernas mottaglighet för fritidshemslärarens egna förhållningssätt och attityder till något, även vid

tillfällen då läraren samtidigt språkligt kommunicerar i relation till detta "något".

Imitation innefattar på olika vis sociala dimensioner och processer. Heimann (2025) redogör för forskningsstudier om exempelvis *samspelsimitation*, *ömsesidig imitation* och *synkron imitation*. Det handlar således inte alltid avgränsat om att ett barn (en elev) imiterar en vuxen (en lärare). Intressanta processer kan även uppstå om fritidshemsläraren ibland låter sig involveras i elevernas aktivitet, med en ansvarsfull "imitering", som kan innefatta lärarens medvetna avsteg från vissa elevbeteenden och som sammantaget kan bidra till att aktiviteten utvecklas på ett gynnsamt vis. På så vis kan eleverna ta intryck av läraren, nya imitationsprocesser kan ta vid i den pågående aktiviteten och utvecklingen kan fortsätta. Sådana processer kan ge mer varaktiga effekter på elevernas beteende och utveckling än en situation då läraren står kvar som observatör och språkligt försöker korrigera vissa elevbeteenden från distans.

Några praktikberättelser inom Ifousprogrammet kan tydligt kopplas till resonemanget ovan om imitationens kraft och förebilders påverkan. Den självreflektion som uppstod i samband med det kompensatoriska uppdraget innehöll bland annat funderingar över fritidshemslärarnas "delaktighet i aktiviteter", hur de kan "vägleda" eleverna eller vara "inspiratörer" på ett bättre sätt:

Nästa läsår vill vi fokusera på att vara ännu mer tillgängliga och vara ännu bättre förebilder, både i hur vi pratar med barnen och i vårt kroppsspråk. Vi har fått ökad medvetenhet om vår betydelse för barnen, hur vi pedagoger agerar och bemöter dem. Vi ser i vår analys hur viktigt det är att vi pedagoger bekräftar barnen, ger stöd, vägleder, är inspiratörer, skapar samtal, är delaktiga i aktiviteter och har ett stort engagemang.

Det behöver alltså inte endast vara elever som (ofta omedvetet) imiterar lärare eller andra vuxna. Initiativet kan i stället komma från en alert lärare som låter sig involveras i elevernas uppmärksamhetssfär eller aktivitet. Utvecklingspsykologisk forskning visar hur detta kan få positiva effekter på elevers upplevelse av den sociala världen (jfr Heimann, 2025). Värdet av ömsesidig imitation försvinner heller inte, utan finns kvar under hela livet – även då vuxna samspekar med varandra på olika vis. Detta perspektiv kan alltså även bidra med förståelse för hur alla som ingår i personalgruppen i fritidshemmet på olika sätt påverkar varandra, hur man kan bli inspirerad av vissa kollegor och hur känslor av gemenskap kan uppstå.

ELEVERS SOCIALA UTVECKLING OCH FRITIDSHEMSLÄRARENS PÅVERKAN

Fritidshemmet som utbildningsform förknippas ofta med sociala dimensioner av elevers utveckling, av samarbetsförmåga, gemenskap och så vidare. Sådana associationer gör inte minst fritidshemslärarna själva. En deltagare i FriBi funderar på elevernas sociala utveckling i fritidshemmet och skriver sedan en slutsats i praktikberättelsen:

Vi vuxna måste prata om hur man är en bra kompis, värdegrund!

Det är enkelt att instämma i värdet av sådana samtal. Samtidigt är det oklart vilka effekter liknande samtal kan få på elevernas beteende. Språkliga instruktioner om värdegrunden kan ofta bli otillräckligt då det gäller elevers moralutveckling. Colnerud (2004) skriver om ett perspektiv på moralisk normpåverkan som i stället handlar om hur lärarnas förhållningssätt liksom kan smitta av sig på eleverna. Att prata *om* hur man är en bra kompis och att prata *om* värdegrunden, framstår som otillräckligt ur detta perspektiv, vilket följande citat visar:

Moralisk normpåverkan pågår enligt detta synsätt hela tiden, **inte endast och kanske inte ens mest verkningsfullt, när läraren medvetet uttalar sina moraliska budskap.** [...] Implicit moralpåverkan sker hela tiden inom all interaktion i skolans vardag. De moraliska normernas gestaltning i det vardagliga klassrumslivet sätter spår hos eleverna. (Colnerud, 2004, s. 89, markerade ord är mina).

En skillnad kan alltså göras här mellan en didaktiskt medveten undervisning *om* moral, etik, värderingar med mera och en mer implicit och ständigt förekommande påverkan på eleverna, grundad i personalens förhållningssätt i vardagen. Den senare handlar då i mindre utsträckning om att "läraren medvetet uttalar sina moraliska budskap" till eleverna (Colnerud, 2004, s. 89). Eleverna påverkas inte bara av *vad* pedagogen medvetet säger utifrån olika didaktiska överväganden, utan i hög grad också av *vem* pedagogen är och hur hen samspelar och interagerar med eleverna i fritidshemmets vardag (jfr Kelchtermans, 2009).

Nya utvecklingsmöjligheter kan alltså uppstå i och med att lärare, likt Ifous-deltagarnas reflektioner efter det kompensatoriska arbetet, börjar re-

flektera över hur egna förhållningssätt och beteenden kan få betydelse. Inte minst blir det möjligt att definiera "lärarkvalitet" på ett mer utvecklat vis. Lärarkvalitet framstår ur detta perspektiv som något mer än att språkligt kunna instruera på ett tydligt sätt. Det framstår även som något mer än att systematiskt kunna organisera ett innehåll som eleverna förväntas tillägna sig. I hög grad blir läraren även betydelsefull utifrån sitt sätt att samspela och gestalta ett sätt att vara som medmänniska och som en möjlig förebild för eleverna, i bredare bemärkelse (jfr Sanderse, 2013; Vos, 2018). Detta förefaller bli särskilt framträdande i just fritidshemmet, eftersom lärarna där kan ha större möjligheter att samspela med eleverna under både formella och informella sammanhang, vid mellanmål, på utflykter, under olika aktiviteter och så vidare. Fritidshemslärarnas självreflektion, "Är vi bra förebilder?", skulle sammantaget kunna förstås som en viktig effekt av ett kompensatoriskt arbete.

Det kan även vara intressant att fördjupa diskussionen om hur man, utifrån ovanstående perspektiv, kan förstå lärarnas påverkan på elevernas sociala beteende och moral. Om *undervisning* som fenomen definieras väldigt avgränsat som en språkligt medierad instruktion *om* något, så kan effekten av undervisning i detta sammanhang bli ganska begränsad. Exempelvis utvecklar inte elever empati genom att bli undervisade om empati. Nu behöver man inte ha en så avgränsad definition av undervisning (se kapitel 3 i denna antologi), men Biesta (2019) påpekar att:

... det är uppenbart att människor kan lära sig saker utan undervisning, vilket inte utesluter att det kan finnas lärande som faktiskt kräver undervisning.
(Biesta, 2019, s. 54)

En fråga för vidare reflektion är alltså vilken funktion undervisning kan ha då det gäller fritidshemslärarnas arbete med elevernas sociala utveckling. Framför allt: Hur ser en sådan undervisning ut?

I det här kapitlet framhålls värdet av fritidshemslärares förmåga att delta i eller initiera fruktbara imitationsprocesser samt värdet av att dessa förkroppsligar vissa sätt att vara som människa. Eleverna tar omedvetet intryck av lärare som, via sin personlighet, signalerar nyfikenhet, inlevelse, intresse och socialt ansvarstagande. Det framstår också som grundläggande att, inom ramen för ett utvecklingsinriktat arbetssätt, fritidshemslärare verkligen reflekterar över sina förhållningssätt och över hur de skulle kunna bli viktiga förebilder för barnen.

TEORETISK FÖRDJUPNING: FÖREBILDER OCH MODELLINLÄRNING

De teman som detta kapitel behandlar – lärare som förebilder, elevers observation samt gemensamma imitationsprocesser – kan på olika sätt förankras teoretiskt. Här finns beröringspunkter med både filosofihistorien och klassiska lärandeteorier. Exempelvis kan man spåra linjer tillbaka till den grekiske filosofen Aristoteles, som beskriver hur unga människor utvecklar mognad och moral genom att efterlikna karaktärsdrag som de identifierar hos vuxna i sin närhet (Vos, 2018).

Uppenbara associationer kan även göras till socialpsykologen Albert Banduras modellinläring (1986) och till att barn på olika vis påverkas av "role models" (Sanderse, 2013). I det sammanhanget bör man uppmärksamma att förebilders påverkan på barn inte alltid är av godo. I dag förekommer gott om reportage i massmedia om hur negativa förebilder riskerar att påverka. Vissa barn riskerar exempelvis att beundra äldre ungdomars kriminella livsstil och dessa kan då fungera som dåliga förebilder på olika vis. Inom pedagogisk teoribildning görs liknande slutsatser; kraften i modellinläring och i förebilders påverkan på barn får ibland oönskade konsekvenser (Smith, 2022).

Fritidshemsläraren som förebild handlar alltså inte endast om att inför elever utgöra en inspirationskälla i relation till ett visst lärostoff. På ett övergripande plan kan läraren även bli en pusselbit i elevens identifikationsprocess, i hur eleven uppfattar "what it is like to be a grown-up human being" (Smith, 2022, s. 896).

Teorin om modellinläring belyser även riskerna med att lärare reagerar eller ingriper halvhjärtat eller performativt, så som en vuxen endast förväntas reagera inför andra personer under värdeladdade situationer. Smith (2022) beskriver hur elever vanligen genomsådar sådant som hyckleri, vilket ytterligare indikerar vikten av att personalen på djupet verkligen bejakar och försvarar vissa värderingar. Centralt blir därför att barn och vuxna samspelar under vardagliga aktiviteter på ett naturligt och otvunget sätt. På så vis blir det även möjligt för eleverna att erfara viktiga nyanser och ibland kanske mindre motsägelser i vuxnas personligheter. Om barn inte får möjlighet att erfara sådana mångfacetterade bilder av människor i sin närhet, kan den pedagogiska effekten av modellering utebli:

Modelling is only a relevant pedagogical strategy if moral exemplars are somehow related to life in its full extent, including its moral complexities and ambiguities. (Vos, 2018, s. 18)

I fritidshemmet¹ förefaller det finnas särskilda möjligheter för barn att erfara sådana nyanserade bilder av hur man kan vara som människa och som vuxen. Det gäller åtminstone jämfört med konventionell klassrumsundervisning, där ett didaktiskt innehåll ska förmedlas från rollen lärare till rollen elev. I fritidshemmet kan elever få samspela med vuxna under matsituationer, under lek och spel och andra aktiviteter där barnen kan ta intryck av "människan bakom" lärarrollen. Det är just då som modellinlärning kan fungera som bäst (Vos, 2018).

Den självreflektion som fanns i praktikberättelserna efter det kompensatoriska arbetet inom Ifousprogrammet innefattade även tankar om värdet av samtal, dialog och gemensam diskussion med eleverna. En fritidshemslärare redogör exempelvis för att man nästa läsår vill fokusera på "*samtalandet med eleverna*" och att pedagogerna har fått upp ögonen för att eleverna själva verkligen söker sådana samtal.

Detta kan tydligt relateras till Banduras kognitivt inriktade teori (1986). Enligt den modellerar pedagogen inte endast vissa beteenden och förhållningssätt, utan söker även dialog med eleverna för att utveckla deras tänkande och självständighet. Då minskar risken för att eleven eftersträvar någon sorts trivial, mekanisk imitering av pedagogen. I stället för att försöka bli exakt som pedagogen är, kan eleven då på ett mer självständigt vis börja efterlikna de förhållningssätt som pedagogen förkroppsligar (Vos, 2018).

SAMMANFATTNING OCH KONKLUSION

Det är intressant att vara forskare inom ett Ifousprogram. Inte minst är det intressant att få ta del av lärarnas reflektioner och erfarenheter under utvecklingsseminarier samt deras skriftliga redogörelser av olika utvecklingsinitiativ i fritidshemmet. Ibland blir man överraskad. Jag hade exempelvis

1 Notera att "fritidshem" innehåller ordet hem, vilket kan associeras till mer informellt samspel jämfört med de utbildningsinstitutioner som är mer tydligt inramade, såsom ämnesundervisningen under skolans lektioner. Fritidshemmet har potential att både innefatta informellt samspel mellan barn och pedagoger under vardagliga aktiviteter och därutöver undervisningsaktiviteter som är mer didaktiskt systematiserade.

inte förväntat mig att en satsning på det kompensatoriska uppdraget skulle resultera i olika former av självreflektion bland lärarna. Det verkar som att denna självreflektion triggades av att utvärderingsfrågorna inte endast handlade om *vad* man hade gjort, utan även *hur* och med vilken kvalitet. Sådana reflektioner hade kanske uteblivit om utvärderingen endast hade handlat om att bocka av olika kompensatoriska insatser som hade genomförts.

Fritidshemslärarnas självreflektion fångade alltså min uppmärksamhet och jag har i detta kapitel försökt visa att det finns anledning att bejaka en kollegial självreflektion om hur man kan utgöra viktiga förebilder för eleverna. Vissa barn är kanske i särskilt behov av goda förebilder och i vissa fritidshem behöver man i så fall särskilt reflektera över hur man kan vara goda förebilder för barnen. Det finns nämligen en flora av förebilder för unga i dag, även mindre lämpliga sådana. Exempelvis kan barn uppfatta en "eftertraktansvärd livsstil" hos äldre kriminella som poserar i sociala medier med pengar och materiella objekt (BRÅ, 2023). Dessa äldre riskerar att bli just förebilder för barn som av olika anledningar redan är påverkbara och inträdet till kriminella gäng föregås dessutom ofta av uppvaktning och erkännande från de äldre. Samtidigt finns det studier som indikerar att konstruktiva förebilder senare kan få en nyckelroll för den som eventuellt är på väg att lämna en kriminell livsstil (Alstam & Forkby, 2024).

Förebilders påverkan på barn har som sagt reflekterats på olika vis under pedagogikhistorien, samtidigt som detta tema har blivit extra aktuellt i vår tid. För en utbildningsform som fritidshemmet blir det åter intressant att reflektera över den didaktiska vem-frågan, i bemärkelsen vem läraren är som eleverna tar intryck av och hur läraren som person kan ge eleverna en insikt över vem man kan vara och hur man kan utvecklas som person. Det handlar om ungas identifikationsprocesser.

Denna påverkan sker på ett sätt indirekt, under samspelssituationer och observation av varandra, samt under gemensamma imitationsprocesser. Lärarens *personliga attribut* blir i detta sammanhang centrala, det vill säga aspekter av lärarens personlighet och motivationen att arbeta med barn och unga med mera (Andersson, 2023). På policynivå har dock de *professionella attributen* betonats de senaste decennierna, det vill säga vikten av lärarlegitimation, att fritidshemsläraren har kunskap om styrdokument och erfarenhet av målstyrd undervisning etcetera. Rimligen är båda dessa attribut viktiga för att bidra till en fritidshemsverksamhet som gör skillnad, men ett mål med detta kapitel har varit att påminna om att elever och lärare i fritidshemmet

är *personer*, som hela tiden tar intryck av varandra – oavsett didaktisk metod och oavsett lärarens formella utbildningsnivå.

Kelchtermans (2009) är ett exempel på forskare som framhåller lärarens person som något man inte kan underskatta. Jag avslutar med hans ord om denna självklara, men kanske ibland bortglömda, aspekt av en utbildningsform likt fritidshemmet:

Teaching is done by somebody. Teaching is an act, or teaching is enacted by someone. It matters who the teacher is (and) [...] it matters to their pupils, who and what they are. (Kelchtermans, 2009, s. 258)

När det gäller elevers utveckling, lärande och måluppfyllelse har detta kapitel i första hand varit kopplat till de sociala och demokratiskt färgade målen i läroplanens två första kapitel (Skolverket, 2025). Fokus har varit på elevers socialisering i nära samspel med fritidshemslärare, som kan inspirera genom sitt sätt att vara som medmänniskor. Fritidshemslärare kan alltså bidra till elevers måluppfyllelse genom att vara närvarande, engagerade och reflekterande förebilder, som i vardagen både kan förkroppsliga och reflektera över de värden och normer som exempelvis läroplanen anger. Dessutom innebär lärarnas fördjupade självreflektion en möjlighet till utveckling på flera plan, med betydelse för såväl professionen som för det kompensatoriska arbetet i fritidshemmet.

REFERENSER

Alstam, K. & Forkby, T. (2024). Possible selves: Gang passages, projective imaginations, and self-transformations. *Nordic Social Work Research*, 14(1), 136–148. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2022.2111338>

Andersson, R. (2023). *Managerial dilemmas of a borderland position: Professional standardization in the Swedish school-age educare*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur & Kultur.
- BRÅ. (2023). *Barn och unga i kriminella nätverk: En studie av inträde, brott, villkor och utträde*. [Rapport 2023:13]. Brottsförebyggande rådet.
- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), 81–98.
- Heimann, M. (2025). *Social, kognitiv och kommunikativ utveckling: Om barns observationsinlärning och imitation*. Gleerups.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997): Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 17–34). Studentlitteratur.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Rytzler, J. & Wigg, U. J. (2022). Kommunikation, kunskap och demokrati i den digitala utbildningens tidevarv. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 31(3), 79–98. <https://doi.org/10.48059/uod.v31i3.2084>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral education*, 42(1), 28–42. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Skolverket. (2025). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22* (3 rev. uppl.). Skolverket.
- Smith, R. (2022). Character education and the instability of virtue. *Journal of Philosophy of Education*, 56(6), 889–898. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12692>
- Vos, P. H. (2018). Learning from exemplars: Emulation, character formation and the complexities of ordinary life. *Journal of Beliefs & Values*, 39(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/13617672.2017.1393295>

9. FRITIDSHEMMETS BIDRAG TILL ELEVERS MÅLUPPFYLLELSE

• • •

Jens Gardesten
Helena Ackesjö
Marina Wernholm
Richard Andersson
Malin Borg

Hur kan vi på ett reflekterande vis diskutera fritidshemmet bidrag till elevers lärande och utveckling – och i förlängningen fritidshemmets bidrag till måluppfyllelse? Den frågan har på olika sätt aktualiserats under detta lfousprogram. När vi nu tänker tillbaka på programmet ser vi också tydligare vilka förutsättningar som krävs för att kunna diskutera den frågan på ett relevant och nyanserat vis.

En inledande förutsättning består av ett tydligt erkännande av dem som dagligen arbetar nära eleverna i olika sammanhang. Det handlar då inte enbart om ett erkännande av deras arbetsinsatser. Fritidshemslärares erfarenheter utgör en potentiell kunskapskälla:

Teachers know a great deal as a result of their training and experience. (Fenstermacher, 1994, s. 7)

Under programmet har vi forskare haft möjlighet att ta del av denna kunskapskälla. Vi har läst praktikberättelser och vi har under seminarieträffar mött fritidshemslärare i dialog. Som forskare har man annars sällan möjlighet att "zooma in" på ett så rikt underlag som vi haft tillgång till. En konsekvens av alla möten med fältet är exempelvis att vi har blivit påmind om intressanta olikheter. Fritidshemmen i landet är olika. Fritidshemslärare är också

olika. Vissa olikheter är fullt rimliga utifrån lokala villkor och aktuell elevgrupp, medan andra olikheter kan indikera kvalitetsskillnader, som skulle behöva reflekteras över och arbetas vidare med.

En annan förutsättning för en kvalificerad diskussion om fritidshemmets bidrag är, enligt våra erfarenheter, en öppenhet inför och nyfikenhet på hur forskning kan utgöra en källa till utveckling och förbättring. Denna del har vi haft huvudansvar för i FriBi-programmet. Det finns som sagt inte ett sätt att bedriva fritidshemsverksamhet på, men det finns inte heller ett enda sätt att bedriva forskning på – eller ett enda sätt att uppfatta vetenskapens eventuella bidrag till skola och fritidshem. Enligt Gustaf Bjurhammer Birck (2025) kan man under senare decennier notera förskjutningar inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet, exempelvis hur policyidéer om "direkt relevans" har fått tydligt fäste inom skolforskningsområdet under 2000-talet. Inom den traditionen är lärarnas roll att ta del av forskningsresultat, medan forskarens uppgift är att vara tydlig i sina instruktioner till lärarna och deras arbete. Ofta styrs statliga forskningsmedel till enskilda skolämnen, vilket dels gör att andra skolämnen nedprioriteras, dels medför en risk att teman som demokrati och värdegrund negligeras. Forskning som betecknas "indirekt relevant" har vanligen "en bred och nyfiken ingång" och ger i stället "underlag för diskussion och samtal om utbildning, skola, undervisning, fostran, identitetsskapande" och dessa forskningsstudier (Birck, 2025, s. 161). Genom att lärare i dialog involveras i sådana sammanhang kan de:

... utbildas, eller snarare bildas, till intellektuella professionella, som kan göra informerade val i samband med sin yrkesutövning. Teoretisk kunskap blir på så vis inget negativt och från den konkreta vardagen frikopplat. Lärarprofessionen ses i stället vara förtjänt av ett gediget teoretiskt kunnande [...] för att kunna reflektera om, utvärdera och utveckla sin undervisning. (Birck, 2025, s. 161)

Tidigt i programmet förstod vi att titeln Fritidshemmets bidrag till elevers måloppfyllelse inte alltid associeras med en vetenskaplig tradition som bejaktar "reflektioner" inom ramen för "en bred och nyfiken ingång". I sociala medier kunde vi i stället se hur vissa debattörer med ord som "Usch!" och "Nej!" verkade anta att Ifousprogrammet skulle ha en snäv ingång, där forskare skulle informera personalen om hur de måste arbeta oavsett sammanhang och förutsättningar, för att öka elevernas kunskapsresultat i skolan.

Vi har dock undvikit ordet *kunskapsresultat* och i stället använt det bredare begreppet *måloppfyllelse*, vilket exempelvis inkluderar de övergripande

riktlinjer och mål man kan finna i läroplanens inledande kapitel. Vi var också redan från början förvissade om att temat för programmet kräver eftertänksamhet och ett gemensamt, prestigelöst undersökande.

MÖJLIGA SVAR PÅ VÅRA FORSKNINGSFRÅGOR

Inför programstart formulerades tre forskningsfrågor (se kapitel 1). Nedan presenteras de svar på dessa frågor som vi bedömer som särskilt centrala. Vår förhoppning är att resultaten ska ses som viktiga bidrag att beakta inom ramen för fortsatt gemensam reflektion och utveckling av fritidshemmets verksamhet.

Den första forskningsfrågan handlade om deltagarnas erfarenheter av det kompletterande och det kompensatoriska arbetet. I forskargruppen har vi i dialog med deltagarna bidragit med förståelse av dessa två uppdrag samt för hur fritidshemspersonalen skulle kunna utveckla sitt arbete i dessa avseenden. Denna forskningsfråga studerades inledningsvis genom en undersökning av hur fritidshemslärare och klasslärare kan komplettera varandra på olika vis. Ett konceptuellt ramverk skapades (Andersson & Wernholm, 2025), som dels kan ge en bild av hur olika personalgrupper relaterar till varandra på den enskilda skolan, dels kan bidra till att identifiera vad som krävs för att utveckla en fungerande samverkan mellan fritidshemslärare och klasslärare. Temat är alltså relevant för både lärare och skolläring. Förutom ramverket vill vi även nämna värdet av att inkludera fritidshemslärare i råd och möten då elevers skolförutsättningar och villkor är på agendan. Dessa lärare kan ofta tillföra nyanserade insikter om elevernas tillvaro under den sammanhållna skoldagen (jfr Wernholm, 2023).

Vissa resultat från programmet som handlar om det kompletterade uppdraget kan kopplas till själva innehållsfrågan, det vill säga till den didaktiska vad-frågan. Fritidshemmet kan alltså komplettera den obligatoriska skolan genom att fokusera visst innehåll på ett sätt som skolan kanske inte alltid har möjlighet till. Flera fritidshem i FriBi inspirerades exempelvis av en modell för *mjuka förmågor*, det vill säga för det som i internationell forskningslitteratur benämns *soft skills* (Ackesjö m.fl., 2025). Ett medvetet och systematiskt arbete med elevernas mjuka förmågor kan få direkta effekter på deras sociala färdigheter, men även indirekta effekter på elevernas lärande i skolan (Levin,

2013; Smålander & Andersson, 2025). Vidare, i det som gäller innehållsfrågan, kan fritidshemmet dessutom ha särskilda möjligheter att jobba med digitala verktyg som kan komplettera skolans mer teoretiska arbetssätt. Det kan dels bidra till ett erkännande av de erfarenheter eleverna gör utanför skolmiljön (Wernholm, 2025), dels vidareutveckla viktiga aspekter av digital kompetens som många unga saknar idag (Fraillon, 2025). Det krävs dock en medvetenhet från fritidshemspersonalen, en nyfikenhet och ett intresse av att på ett ansvarsfullt vis undersöka och använda olika former av digital teknik tillsammans med eleverna.

Digitala verktyg kan, förutom att ses som en innehållsfråga, även uppfattas som ett redskap eller en metod som skulle kunna ingå i den fritidspedagogiska verktygslådan. Lärare behöver reflektera över hur digitala verktyg används, och till vad. Fritidshemmets kompletterande uppdrag associeras ofta till vissa metoder och vissa svar på hur-frågan (hur eleverna lär sig). Tidigare forskning har ofta beskrivit detta i termer av grupporienterade och deltagarbaserade aktiviteter baserade på elevernas intresse och erfarenheter. FriBi har på olika vis bekräftat värdet av sådana fritidspedagogiska metoder.

Ett resultat att lyfta fram i sammanhanget är potentialen i att utveckla *abduktiva undervisningsformer* som en del av hur fritidshemmet kan komplettera med en viss sorts undervisning. Det handlar då om en mer långsiktig tematisk undervisningsform, där lärare i fritidshem formulerar inledande intentioner på ett sätt som även möjliggör en bearbetning av de oväntade upptäckter som eleverna kan göra under olika aktiviteter. Fritidshemslärarna får en central betydelse genom att respondera på elevernas nyfikenhet, men också genom att löpande formulera (reviderade) undervisningsintentioner före och efter olika aktiviteter, inom ramen för ett visst tema. Detta sätt att förstå fritidspedagogisk undervisning innefattar alltså långsiktiga processer, där lärare hjälper elever att koppla erfarenheter till principiella kunskaper.

FriBi-programmet har även innefattat perspektiv på den didaktiska varför-frågan, exempelvis genom att deltagarnas praktikberättelser stundtals har tangerat den övergripande frågan om fritidshemmets funktion i utbildningslandskapet. Biesta har i flera texter (ex. Biesta, 2009) visat hur utbildning inte ensidigt kan rikta in sig på att forma elever till användbar framtida arbetskraft, men inte heller på att forma framtida gruppvarelser som okritiskt följer aktuella kollektiva fenomen. Preliminära analyser av empiri från FriBi indikerar i detta sammanhang att fritidshemmets kompletterande bidrag skulle

kunna innefatta viktiga inslag av "subjektifiering", där eleven kan bli sedd som en unik person med potential för självständigt tänkande och ansvarstagande (Ackesjö & Wernholm, 2026).

Förutom det kompletterande uppdraget innefattade den första forskningsfrågan även ett intresse för det kompensatoriska arbetet. Här har FriBi synliggjort möjligheter med att fritidshemmet vänder sig utåt mot externa aktörer såsom föreningar och organisationer för att identifiera samverkansmöjligheter eller att exempelvis planera för utflykter som ger eleverna erfarenheter som de i övrigt kan sakna.

Ett centralt resultat handlar om hur det kompensatoriska arbetet måste grundas på villkor och behov hos aktuell barngrupp. Preliminära resultat från FriBi ger översiktliga bilder av olika barndomar för olika elevgrupper och dessa bilder kan stimulera ytterligare reflektion över hur man på olika vis kan arbeta kompensatoriskt (Ackesjö, 2026).

Programmet har även innefattat konkreta verktyg för lokal inventering av villkor och behov. Deltagarna inom FriBi var generellt inspirerade av de barnsamtal och barnteckningar som genomfördes under programmet, inom ramen för en inventering på deras respektive fritidshem. Ett intressant fynd var att barnsamtalen visade sig kunna fylla två funktioner. Dels uppfattade lärarna att dessa samtal ofta var väl fungerande verktyg för att få en bild av vad det kompensatoriska arbetet framöver skulle behöva fokusera. Dels, och kanske viktigast, upplevde många lärare att dessa barnsamtal inte endast var "ett verktyg för inventering", utan i första hand ett typexempel på en värdefull kompensatorisk insats i sin egen rätt. Många elever var ovana att bli lyssnade på, att få prata till punkt och att få kommunicera med en vuxen som verkade nyfiken och intresserad.

Två ytterligare slutsatser blev möjliga att göra i detta sammanhang:

- Det krävs gemensam reflektion och omdöme för att genomföra olika inventeringar på ett klokt vis, särskilt för att analysera och föreslå kompensatoriska insatser. Bland annat kan olikheter inom barngruppen behöva beaktas.
- Eftersom både elever och personal tillkommer och lämnar fritidshemmet över tid riskerar den senaste inventeringen dels att snabbt bli inaktuell, dels att vara okänd för nyanställda medarbetare. Därför behöver sådana inventeringar ske löpande utifrån en systematik.

Den andra forskningsfrågan riktade nyfikenheten mot visioner av fritidshemmets bidrag till elevers utveckling och lärande. Sådana visioner kan utvecklas till styrande idéer för fritidshemmet (Vart ska vi?), men även bidra till gemensamma arbetssätt (Hur gör vi?) och till en gemensam identitet (Vilka är vi?) (Larsson & Löwstedt, 2023). Här framträder en tydlig bild: visioner för fritidshemsverksamheten är både nödvändiga och i många fall frånvarande. Under programmets gång har vi frågat FriBi-deltagarna om de har några gemensamma visioner för fritidshemmets verksamhet. Svaren har varit svävande och vi har förstått att även om en gemensam vision finns, är den alltför otydlig för att kunna vägleda arbetet. I de fall visioner saknas eller förblir otydliga riskerar både personal och elever att lämnas utan en gemensam riktning.

I de praktikberättelser som har samlats in framkommer dock att fritidshemmet bär på en uppsättning pedagogiska möjligheter att komplettera och fördjupa skolans samlade uppdrag. Enligt skolledarna i programmet handlar det inte om att göra fritidshemmet mer likt skolan, utan snarare av att stärka den fritidspedagogiska kärnan. Det handlar om att värna och vidareutveckla deltagarorienterade arbetssätt, att bygga vidare på elevernas erfarenheter och intressen och att låta fritidshemmet vara en miljö där barn ges utrymme att utforska, samarbeta, pröva, misslyckas och växa. Här lyfts särskilt fritidshemmets potential att stärka elevernas sociala förmågor och andra mjuka kompetenser, något som också hjälper dem i skolans undervisning.

Trots dessa rika möjligheter saknas ofta uttalade och gemensamma visioner i fritidshemmen. Avsaknaden av visioner riskerar att få verksamheten att reduceras till rutin och fritidshemspersonalens arbete till ett "marionettarbete", där de snarare följer yttre krav än utvecklar sin egen professionella riktning. När visioner saknas blir samverkan svårare, roller otydliga och fritidshemmets särart riskerar att försvagas. En verksamhet utan vision tenderar att styras av tillfälligheter, personalbyten eller organisatoriska ramar snarare än av ett medvetet och hållbart pedagogiskt uppdrag.

Mot denna bakgrund framträder en viktig slutsats: fritidshemmet behöver visioner som både tar sin utgångspunkt i fritidspedagogikens traditioner och som blickar framåt mot verksamhetens möjligheter. En sådan vision behöver inte vara en abstrakt framtidsbild – den kan lika gärna vara ett gemensamt formulerat ställningstagande om varför fritidshemmet finns, vad det ska bidra med och hur det kompletterar och kompenserar på sätt som är meningsfulla för barnen. Visionen behöver vara lokalt förankrad, byggd

på professionell reflektion och nära kopplad till barngruppens villkor. Den behöver också vara levande; något som personalen återkommer till, omformulerar vid behov och använder för att hålla kursen när verksamheten förändras.

Det är först när fritidshemmets möjligheter kopplas samman med en tydlig vision som verksamheten fullt ut kan utvecklas. Visionen blir då en kraft som binder samman personalens kompetenser, barns erfarenheter och skolans övergripande mål. Den skapar förutsättningar för att fritidshemmet ska vara en plats där barn får vara hela människor – socialt, emotionellt, kreativt och intellektuellt. Och den gör det möjligt för fritidshemspersonalen att utöva sitt yrke som intellektuella professionella med omdöme, nyfikenhet, reflektion och ansvar.

Den sista forskningsfrågan handlade om vilka villkor och förutsättningar framstår som särskilt viktiga för fritidshemmets kvalitet och bidrag till elevers utveckling och lärande. Inledningsvis kan den frågan diskuteras genom en fördjupad reflektion över begreppet kvalitet i relation till fritidshemmets verksamhet. Ett "villkor" som bör beaktas blir då om kvaliteten utvecklas och bedöms lokalt, nära verksamheten och i dialog med de professionellas erfarenheter. Detta verkar rimligt och begripligt, enligt de rektorer som har intervjuats inom ramen för FriBi (Andersson & Borg, 2026).

Kvalitetssäkringssystem som inte tillräckligt beaktar fritidshemmets särart är dock oanvändbara och externa initiativ att mäta kvalitet genom abstrakta enkätfrågor uppfattas som rent nonsens. Richard Andersson och Malin Borgs studie (2026) väcker samtidigt frågor om hur lokala kvalitetsbedömningar i enskilda fritidshem kan utformas på ett sätt som undviker bristande likvärdighet på en nationell nivå.

FriBi har sammantaget stimulerat olika utvecklingsinitiativ hos de medverkande fritidshemmen. I många fall har olika dokument eller mallar skapats lokalt, för att på så vis synliggöra det som görs eller ska göras. Om sådana redskap blir använda och uppfattas som legitima, kan de bland annat bidra till ett viktigt erkännande av fritidshemspersonalen och det arbete som sker i fritidshemmen. En empirisk analys av deltagarnas praktikberättelser visar även att sådana lokala dokument och modeller kan samla personalgruppen runt en gemensam bild av uppdraget (Gardesten & Andersson, kommande). Detta beskrivs som efterlängtat, då fritidshemspersonal inte alltid har gemensamma utgångspunkter eller likartade förkunskaper.

Detta tangerar temat om olika roller som fritidshemspersonal tar eller blir tilldelade under lektionstid. Forskningsinsatsen inom FriBi har inte bara synliggjort hierarkier som kan försvåra fungerande samverkan, utan även problematiserat olika roller som kan förekomma hos fritidshemslärare. Deltagarna har beskrivit erfarenheter av att vara mer eller mindre delaktiga i och mer eller mindre tillfrågade om arbetet under skolans lektioner. Vissa erfarenheter verkar dock kunna synliggöra en mer utvecklad samverkansform, där fritidshemslärare och klasslärare medvetet använder varandras kompetenser utifrån gemensamma utgångspunkter, med fokus på elevernas utveckling och lärande.

Med tanke på forskningsfråga två kan ett avslutande "villkor" handla om fritidshemsläraren som förebild och personlighet; hur fritidshemmet kan bli viktigt för elevernas identifikationsprocesser – då särskilt viktigt för vissa elever. Eleverna har mycket att vinna på fritidshemspersonal som inte endast reflekterar över innehåll och metoder i fritidshemmet, utan även över vilka förhållningssätt de har och hur de som ansvarstagande vuxna kan inspirera och modellera värderingar och beteenden i vardagen.

SLUTSATSER OCH LÄRDOMAR SOM KAN DRAS

Utifrån lärdomar beskrivna i denna antologis olika kapitel, tillsammans med resultat från de vetenskapliga studier som vi har publicerat och kommer att publicera inom ramen för FriBi, kan vissa slutsatser dras. För att fritidshemmet ska kunna utgöra en tydlig och verksam del av elevernas kunskapsutveckling och välbefinnande krävs att några centrala aspekter är på plats. Dessa aspekter är viktiga både för att stärka elevers möjligheter att lyckas och för att utveckla och kvalitetssäkra fritidshemmets praktik.

1. En gemensam uppdragsförståelse och vision

- All skolpersonal behöver dela en gemensam syn på och förståelse av fritidshemmets uppdrag, syfte och riktning.
- Uppdragsförståelsen bör vara förankrad i både styrdokument och i de lokala villkoren.
- Uppdragsförståelsen, och den gemensamma visionen, bör vägleda de beslut, didaktiska val och prioriteringar som görs i verksamheten.

2. Tydlig samordning av kompetenser mellan fritidshem och skola

- Olika professioners kunskaper och kompetenser måste tas tillvara och integreras för att skapa en helhet för eleven.
- Den arbetsfördelning som görs bör vara kompetensbaserad: Rätt kompetens bör användas till rätt uppdrag.
- Strukturer för samplanering, kommunikation och återkoppling behöver etableras och prioriteras.

3. Identifierade och definierade roller

- Fritidshemslärarnas olika roller, både de man intar och tilldelas under en skoldag, bör analyseras, diskuteras och behovsprövas.
- Ansvarsfördelning, förväntningar och gränsdragningar mellan olika lärarroller bör tydliggöras.

4. Fritidspedagogisk undervisning med tydliga intentioner

- Den fritidspedagogiska undervisningen behöver formulerade mål och avsikter.
- Den fritidspedagogiska undervisningen bör aktivt stödja elevernas delaktighet, relationer och läroprocesser.
- Efter undervisningen behövs reflektion och analys av progression och resultat göras innan nästa steg planeras.

5. Regelbunden kartläggning av elevgruppens behov och förutsättningar

- Fritidshemmet måste arbeta systematiskt med exempelvis kartläggningar för att förstå elevernas villkor, intressen, utmaningar och livsomständigheternas dynamik.
- Analysen av kartläggningarna bör omfatta både individ- och grupp nivå.
- Analyserna bör användas som grund för både det kompletterande och det kompensatoriska uppdraget för att stärka alla elevers möjligheter att lyckas i undervisning och aktiviteter.

6. Fritidshemslärare som medvetna och aktiva förebilder

- Fritidshemmet är en social arena där vuxnas agerande påverkar elevernas värderingar, självbild och utveckling.
- Fritidshemslärare behöver därför kontinuerligt reflektera över sitt ledarskap, sina normer, sina interaktioner med eleverna och sitt förhållningssätt till både elever och deras lärande.
- Genom att agera som medvetna förebilder kan personalen bidra till elevers motivationsutveckling, trygghet, ansvarstagande och lärande.

Att fortsätta reflektera, granska, analysera och diskutera den fritidspedagogiska verksamheten är avgörande för att säkerställa både kvalitet och att rätt kompetenser används på rätt plats. Genom ett kontinuerligt och kollegialt utforskande skapas förutsättningar för att utveckla en verksamhet som både kompletterar och stärker skolans uppdrag samt kompenserar för elevernas livsomständigheter. På så sätt kan fritidshemmet bidra till att alla elever ges de bästa möjligheterna till fortsatt utveckling och lärande.

REFERENSER

Ackesjö, H., Wernholm, M. & Gardesten, J. (2025). Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor: Att balansera fritt och styrt. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(3), 51–70. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.47587>

Ackesjö, H. (2026). Pictures of childhood: The constructions of contemporary childhoods through children's drawings and conversations. *Journal of Childhood Studies* (Manus accepterat för publicering).

Ackesjö, H. & Wernholm, M. (2026). *Att balansera utbildningens syften: Kompletterande fritidspedagogisk undervisning*. Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk. (Manus accepterat för publicering).

Andersson, R. & Borg, M. (2026). Are we making sense? The logics and (il)logics of principals' organizing towards quality assurance in school-age education. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206251413144>

Andersson, R. & Wernholm, M. (2025). The goal in question: A proposed framework for understanding teacher collaboration/cooperation between interconnected practices. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2478308>

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(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Birck, G. B. (2025). *Idén om en forskningsbaserad skola: Förskjutningar och implikationer, 1997–2015*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The Nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>

Fraillon, J. (red). (2025). *An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-87722-3>

Gardesten, J. & Andersson, R. (kommande). Speaking artifacts: Exploring the role of documents in school age educate.

Larsson, P. & Löwstedt, J. (2023). *Skolledning som undervisningens metapraktik: aktörer, strukturer och idéer*. Studentlitteratur.

Levin, H. M. (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.

Smålander, E. & Andersson, R. (2025). Principals' perspectives on quality teaching in school-age educate: Lateral quality and external assurance. *Quality Assurance in Education* 34(2), 223–237. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2025-0081>

Wernholm, M. (2025). Challenging the discourse on children's screen time: School-age educare educators' analyses of children's out-of-school use of digital technologies. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2600993>

Wernholm, M. (2023). Undervisning i ett fritidshem för alla? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 28(4), 64–88. <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.03>

BILAGA: MODELL FÖR ARBETSGÅNGEN PÅ HEMMAPLAN



FOU-PROGRAMMET FRITIDSCHEMMETS BIDRAG TILL ELEVERS MÅLUPPFYLLNAD

Modell för arbetsgången på hemmaplan

1) OBSERVERA

Utvecklingsgrupp och skolledare samlas. Gemensamt identifierar ni ett fenomen som behöver förändras/förädlas i syfte att bidra till elevers utveckling och lärande.

- Individuellt beskriver du utförligt varför detta behöver observeras.
- Genomför observationer vid upprepade tillfällen. Respektive medarbetare samt rektor antecknar i sin loggbok vad som händer, hur det känns och vilka tankar som väcks under observationerna.

Ovanstående är din individuella *praktikberättelse* som ska skickas in till forskarna.

2) FÖRSTÅ

Bearbeta dina observationer, exempelvis med stöd i det som diskuterats på utvecklingsseminariet. Vad handlar detta egentligen om? Hur kan jag förstå det som observerats? Vad händer om jag tar den andres perspektiv?

Skriv ner din förståelse/analys i din loggbok.

3) REFLEKTERA TILLSAMMANS

- Jämför era loggboksanteckningar. Ser ni samma saker?
- Kom överens om vad som behöver förändras/förädlas och varför. Hur ska detta gå till? Diskutera er fram till en gemensam plan för hur arbetet ska gå till.
- Dokumentera gruppens diskussion och den gemensamma planen i din loggbok.

4) AGERA

Agera! Genomför den överenskomna planen för att förändra/förädla det valda fenomenet. I din loggbok dokumenteras vad som händer, hur det känns och vilka tankar som väcks under genomförandet.

© Ackesjö, Wernholm och Gardesten (2023)





5) UTVÄRDERA

Efter avslutat arbete:

- Vilka tecken på förändring/förädling ser du? Kan du identifiera ytterligare (och eventuellt oväntade) effekter som verkar ha uppstått? Dokumentera din egen utvärdering i din loggbok.
- Jämför din egen utvärdering med din inledande individuella praktikberättelse. Är du nöjd med det som har skett? Blev resultatet vad du önskade? Hände något oväntat?
- Utvecklingsgrupp och skolledare möts och gör en gemensam utvärdering utifrån de individuella utvärderingarna.
- Dokumentera den gemensamma utvärderingen i din loggbok. Skriv även ner dina avslutande tankar i din loggbok tillsammans med tankar om hur ni borde gå vidare i er lokala utveckling. Vilket är det naturliga nästa steget?

Ni förväntas presentera en sammanfattning av dessa fem steg i ert lokala utvecklingsarbete vid nästa utvecklingsseminarium



© Ackesjö, Wernholm och Gardesten (2023)



Linköpings
kommun



Stockholms
stad



ÖREBRO

The logo for 'ifous' is positioned in the bottom center of the page. It features the word 'ifous' in a white, lowercase, sans-serif font. Above the letter 'i' is a small icon consisting of three yellow dots arranged in a triangular pattern. The background is a solid dark green with two large, light green circular shapes: one in the top right corner and another in the bottom right corner.

ifous