



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Till en början var det lite provocerande att man skulle undervisa på fritidshemmet”

En studie om olika uppfattningar kring begreppet
undervisning i fritidshem.

Kurs: UUPT28

Författare: Anne Eklund

Handledare: Martin Hugo

Examinator: Mikael Segolsson

Termin: VT2019

SAMMANFATTNING

Anne Eklund

” Till en början var det lite provocerande att vi skulle undervisa på fritidshemmet”

En studie om olika uppfattningar kring begreppet undervisning i fritidshem

"At first it was a little provocative that we would teach at the leisure home"

a study of different perceptions about the concept of teaching in leisure homes

Antal sidor: 35

Syftet med denna studie är att beskriva på vilka olika sätt lärare i fritidshem uppfattar begreppet undervisning i fritidshem.

Min avsikt var att med Hermeneutik som teoretisk utgångspunkt tillägna mig en djupare förståelse av hur subjektet upplever objektet det vill säga hur lärare i fritidshem uppfattar begreppet undervisning i fritidshem. Metoden som användes var fenomenografi vars domän handlar om hur något ter sig för en annan människa. Det som söks är innebörder och hur något gestaltas hos olika människor.

Studien bygger på ett datamaterial omfattande 13 semistrukturerade intervjuer.

Genomsnittstiden för varje intervju var omkring 25 minuter. Intervjuerna genomfördes enskilt och i en lugn och avskild miljö. De sex kvalitativt skilda uppfattningar som framkom i studien är: *Jag är alltså undervisar jag*, *Undervisning är en målstyrd aktivitet*, *Undervisning är en planerad aktivitet*, *Undervisning handlar om att främja relationell kompetens*, *Undervisning som statshöjare* samt *Undervisning som pålaga*.

Det är min förhoppning att denna studie ska kunna bidra till en ökad förståelse och kunskap om hur fritidshemmen vuxit fram och vilka frågor som historiskt präglat fritidshemmets diskurs. Studiens avsikt är att försöka bidra till ökad kunskap kring begreppet undervisning i fritidshem samt bidra med en diskussion om hur detta begrepp kan komma att påverka fritidshemmets didaktik.

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the different ways in which teachers in a leisure home perceive the concept of teaching in leisure homes.

My intention was, with Hermeneutics as theoretical starting point, to acquire a deeper understanding of how the subject experiences the object that is, how teachers in the recreation home perceive the concept of teaching in the recreation. The method used was the phenomenography whose domain is about how something seems to another person. What is sought is meanings and how something is portrayed in different people.

The study is based on a data material comprising 13 Semi structured interviews. The average time for each interview was about 25 minutes. The interviews were conducted individually and in a quiet and secluded environment. The six qualitatively different beliefs that emerged from the study are: *I am thus teaching me*, *Teaching is a targeted activity*, *Teaching is a planned activity*, *Teaching is about promoting relational skills*, *Teaching as increased status* well as *Teaching as a duty*.

It is my hope that this study will contribute to a greater understanding and knowledge of how leisure homes have emerged and what issues have historically characterized the discourse of the leisure home. The aim of the study is to try to contribute to an increased knowledge of the concept of teaching in a leisure home and hopefully contribute to a discussion how this concept may affect the didactics of leisure homes.

Sökord: Fritidshem, undervisning, lärare i fritidshem, fri lek, situationsbaserat lärande, relationell kompetens, praxisgemenskap, guided participation, socialcultural activity, fritidspedagogisk diskurs, fritidshemmets didaktik

Postadress	Gatuadress	Telefon
Jönköping university	Gjuterigatan 5	036-101000
School of Education and Kommunikation		
Box 1026		
551 11 JÖNKÖPING		

INNEHÅLL

1.	INLEDNING.....	1
2.	BAKGRUND	2
2.1	Fritidshem ur ett historiskt perspektiv	2
	Arbetstanken	2
	Rekreationstanken.....	2
	Kompensatoriskt uppdrag	2
2.2	Skollag och styrdokument	4
2.3	Professionens komplexitet i ett föränderligt landskap.....	5
2.4	Lärande och undervisning i fritidshemmets didaktik	7
2.5	Skolans språk på fritids, om olika begrepp och hur dessa har omformulerats	9
2.6	Konsten att vara fri i en styrd verksamhet	9
3.	STUDIENS SYFTE	11
3.1	Syfte	11
4.	METOD.....	12
4.1	Teoretisk ansats och metod.....	12
4.2	Datainsamling	14
4.3	Urval.....	15
4.4	Genomförande.....	15
4.5	Etik	16
5.	RESULTAT.....	17
5.1	Jag är alltså undervisar jag.....	17
5.2	Undervisning är en målstyrd aktivitet.	18
5.3	Undervisning är en planerad aktivitet	20
5.4	Undervisning handlar om att främja relationell kompetens.	21
5.5	Undervisning som statushöjare.	22
5.6	Undervisning som pålaga.....	23
6.	DISKUSSION	25
6.1	Metoddiskussion.....	25
6.2	Resultatdiskussion	27
	Jag undervisar hela tiden men samtidigt får det inte bli för mycket undervisning.....	27
	Från en fri verksamhet till en målstyrd undervisning.....	28
	Ett förtydligat uppdrag kring undervisning i fritidshem genererar status men också stress	29
	Undervisning i fritidshem handlar om att främja relationell kompetens.....	31
6.4	Nya frågor som väckts	32
6.5	Slutord	32

7. REFERENSER	34
---------------------	----

1. INLEDNING

Fritidshemmets historia och framväxt har kantats av en växlande begreppsflora. Olika begrepp har passerat och fått råda samtidigt som fritidspedagoger, eller lärare i fritidshem som yrkesgruppen numer benämns, fått förhålla sig till ett innehåll i verksamheten som blivit omformulerad med olika begrepp. Ett sådant begrepp är *undervisning*.

På nittioalet, när min yrkesbana inleddes som fritidspedagog, användes inte begreppet undervisning i fritidshemmet. Det begrepp som var rådande och som formulerades i dåvarande läroplan, Lpo 94, var lärande (Skolverket, 2006). Lärandeuppdraget kopplat till fritidshemmets didaktik var inte särskilt preciserat utan fritidspedagogerna fick göra egna tolkningar av begrepp. Skolverket (2010) påtalade i sin rapport att det fanns en otydlighet i styrdokumentet där dåvarande läroplan, Lpo 94 skulle tolkas och tillämpas av fritidshemmen men samtidigt var skriven med skolverksamheten som utgångspunkt. De menade vidare att den istället behövde tolkas utifrån fritidshemmets specifika verksamhet (a.a.).

Begreppet undervisning i fritidshem har kommit in på senare år framförallt när fritidshemmet fick ett eget kapitel, kapitel 4, i den senaste läroplanen, Lgr 11 (Skolverket 2018a). Begreppet undervisning skrevs då för första gången in i de nationella styrdokumentet riktat specifikt till fritidshemmet. Innehållet för verksamheten förtydligades med syfte, mål och centralt innehåll (Skolverket, 2018a; Pihlgren, 2017a). Därmed kan man kanske tro att undervisning som begrepp har flyttat in i fritidshemmet som en självklarhet. Eller kan det vara så att undervisning fortfarande är ett begrepp som lärare i fritidshem kopplar samman med den obligatoriska skoldelen och därmed tolkar undervisning som ett begrepp i en skolkontext?

Skolverket (2018b) genomförde nyligen en granskning av fritidshemmets undervisning, kopplat till två utvalda områden. Dessa områden var språk och kommunikation samt natur och samhälle. Det framkom bland annat att gamla synsätt gör att fritidshemmen för det mesta ses som en trygg plats att vara på efter skoldagens slut och inte får uppmärksamhet som en egen pedagogisk verksamhet. Skolinspektionen menar vidare att det är oroande att undervisningen inte är mer framträdande eller utvecklad.

Så vad är det då som gör att undervisningen i fritidshemmen inte riktigt verkar leva upp till sin fulla potential? Vad och vem har tolkningsföreträde kring begreppet och avgör hur god kvalitet, av undervisning i fritidshem, yttrar sig? Var ligger den politiska agendan kring undervisning i fritidshemmet? Kan det kanske finnas ett samband med hur lärare i fritidshem formulerar sig i sin profession och hur de tolkar begreppet undervisning i fritidshem?

Frågorna tycks många och man kan ana en stor komplexitet i ämnet. I denna studie ställer jag mig frågan hur lärare i fritidshem uppfattar begreppet undervisning i fritidshem.

2. BAKGRUND

Bakgrunden kommer ge en beskrivning av fritidshemmens ursprung och framväxt. Efter det beskrivs vad skollag och styrdokument säger om fritidshemsverksamheten och dess innehåll men även vad de olika skrivningarna och begreppen i styrdokumentet har inneburit för verksamheten. Vidare följer en redogörelse av begrepp som är aktuella för studien samt en beskrivning av hur dessa omformulerats över tid. Sedan problematiseras det kring konsten att vara fri i en styrd verksamhet sett ur ett organisatoriskt perspektiv men också ur ett elevperspektiv. Slutligen görs en ansats att beskriva professionen och dess komplexitet. Fortlöpande genom hela kapitlet redogörs för vad tidigare forskning visar om ämnet.

2.1 Fritidshem ur ett historiskt perspektiv

Under denna del redogörs för fritidshemmens ursprung och hur verksamheten utvecklats över tid. Beskrivningen som görs i kronologisk ordning tar stöd ur tre perspektiv, arbetstanken, rekreationstanken och det kompensatoriska uppdraget.

Arbetstanken

Under industrialismen i Sverige under slutet av 1800-talet flyttade allt fler familjer från landsbygden in till städerna. Många var fattiga och nöden krävde att barnen också skulle bidra till familjeförsörjningen. Det började ställas krav på att ordna någon form av omsorg för skolbarn, man menade att samhällets fattigaste barn och barn till arbetarklassen behövde någonstans att vara under tiden som föräldrarna förvärvsarbetade. Fram växte då *Arbetstanken*, som ses som en historisk grundsten för fritidshemmen. Syftet var att lära ut yrkeskunskaper till barnen som de skulle kunna få nytta av senare i livet (Rohlin, 2012).

Anna Hierta-Retzius tog 1887 initiativet till den första Arbetsstugan i Stockholm. Där fick barnen till exempel lära sig att tillverka skurborstar eller väva trasmattor. Barnen fick även ett mål mat om dagen (Ankerstjerne, 2015). Arbetsstugorna drevs av föreningar, vars styrelse var representanter från folkskola och församling. I en redogörelse från Stockholms arbetarstugor angående verksamhetsåret 1895–1896 uppges att det finns totalt nio kommunala samt en privat arbetsstuga. Barnen benämns komma från "hufudstadens fattigaste hem" och var till antalet 1000 stycken, som under verksamhetsåret fått "åttnjuta undervisning" (Rohlin, 2012, s.60). På 1930-talet lämnades styrningen av arbetsstugorna över från Folkskoledirektionen till Barnavårdsnämnden (Pihlgren, 2017a).

Rekreationstanken

1944 byttes namnet Arbetsstuga ut mot Eftermiddagshem (Pihlgren, 2017a). Det blev då en tydlig perspektivväxling i verksamheten och nu riktades det fokus på omsorg och rekreation, istället för den hitintills rådande arbetstanken. *Rekreationstanken* byggde bland annat på att barnen under sin *skolfria* tid skulle få möjligheter till rekreation, lek och fritt valda sysselsättningar (a.a.). Slöjd, gymnastik och måltider hade nu införts i folkskolan och barns *fritid* (Rohlin, 2001) underströks och man betonade vikten av de yngre skolbarnens behov av fria sysselsättningar och rekreation, det vill säga utevistelse och lek (a.a.).

Kompensatoriskt uppdrag

Eftermiddagshemmen, som ofta låg i anslutning till daghem eller lekskolor, fick också en annan innebörd då de skulle *kompensera* barnen för det som kanske saknades från hemmet. En pedagogisk verksamhet växte fram när barnträdgårdslärarinnor, som på femtiotalet sedan bytte yrkestitel till förskollärare, som då arbetade på barnträdgårdar också skulle stötta det

pedagogiska arbetet på eftermiddagshemmen. Denna pedagogiska stöttning med förskollärare på eftermiddagshemmen varade fram till 1960-talet. Dock har det ifrågasatts om eftermiddagshemmen kunde leva upp till dess pedagogiska ideal då förskolebarnen och deras verksamhet tycktes ta överhand (Rohlin, 2012; Ankerstjerne, 2015).

1960-talets högkonjunktur innebar att allt fler kvinnor gav sig ut i arbetslivet och behovet av barnomsorg växte snabbt. En stor utbyggnad av förskolor påbörjades och med på samma utbyggnadståg reste också skolbarnsomsorgen. Nu fick den namnet *Fritidshem* och gav omsorg både på morgonen och under eftermiddagen. Samarbetet med förskolan var fortsatt nära, och fritidshemmen låg ofta placerade i anslutning till förskolorna. Statlig styrning och styrdokument för verksamheterna kom från Socialstyrelsen och gällde både för förskolan och för fritidshemmet. Allt fler barn omfattas och skrivs in i fritidshemmets verksamhet. En högskoleexamen kommer i mitten av 1960-talet, den nya yrkestiteln benämns som Fritidspedagog (Ankerstjerne, 2015).

Under 1970-talet görs olika utredningar bland annat SIA-utredningen (SOU1974:53) och Barnstugeutredningen (SOU 1974:42). Dessa kom att få stor betydelse både för skola och fritidshem. Båda utredningarna betonade vikten av ett tätare samarbete mellan skolan och fritidshemmet. Det pedagogiska tänket från SIA-utredningen menar Rohlin (2012) hade en ideologi kring att man skulle väva samman de båda verksamheterna i ett samarbete kring barns och ungas sociala utveckling med deras lärande/kunskap. Man förde samman två yrkesgrupper och det fanns en politisk förväntan av att dessa båda yrkeskategorier skulle upptäcka varandras fördelar. Samtidigt låter utredningen gälla att några faktorer vidhålls, så som en uppdelning mellan hur man organiserar de bägge verksamheterna. De får fortsätta som två skilda verksamheter och med olika styrning, där fritidshemmen råder under Socialtjänsten och skolan råder under Utbildningsväsendet. Även ekonomiska ramar och fackliga avtal skiljdes åt mellan verksamheterna (a.a.). Även Ankerstjerne (2015) belyser det ökade samarbete mellan fritidshem och skola. Hon beskriver att det skedde en gradvis omorientering under 1980-talet för fritidshemmen. Att verksamheten då riktades mer mot skolan än, som tidigare, mot hemmet och förskolan. Detta som ett led i efterdyningarna av SIA-utredningen.

Pihlgren (2017a) skriver att på 1980-talet kom fritidshemsverksamhetens mål att beskrivas och definieras. Hon menar att det genom historien tycks råda en viss ambivalens om fritidshemmets uppdrag som har präglats av flera olika idéer, till exempel att fritidshemmets ursprung ansågs det ha en arbets- och moralfostrande uppgift som sedan övergick till att lägga fokus på rekreation med en social uppgift och som slutligen landade i en pedagogisk uppgift. Vid årsskiftet 1997–1998 övergår Socialstyrelsens tillsynsansvar för fritidshemmet och förskolan till Skolverket och fritidshemmet blir då också en del av utbildningsväsendet (Rohlin, 2012).

Trots målsättningen att samordna fritidshemmet med andra verksamheter knyts talet om barns fritid till en socialpedagogisk arena som inte tar hänsyn vare sig till skolans kunskapsmål eller sociala utveckling. Kostnaden för fritidshemmen ansågs höga och diskussionen pågick om vilka barn som hade rätt till fritidshemsplats. Då skolan är obligatorisk, det finns en skolplikt och fritidshemmets verksamhet är ett frivilligt åtagande, väger inte "fritidshemsbarnet" lika tungt som "skolbarnet" och ges därför inte heller samma status (Rohlin, 2001).

Under 1990-talet (a.a.) pågår en implementeringsprocess i ett samordnande uppdrag mellan skola och fritidshem. Genom information och fortbildning från staten till verksamma inom

skola och fritidshem, skulle yrkesgrupperna förändra sitt tänkande om relationen lärande inom skolan och social utveckling inom fritidshemmet. Intentionen var att en helhetssyn på skolbarnet skulle växa fram och genom att en samverkan påbörjades mellan dessa båda verksamheter skulle synen på barnet vidgas och innefatta både ett lärande- och ett socialt perspektiv. Den politiska strategin bör också ses i ljuset av att intentionerna tar utgångspunkt i ett antagande och en strävan efter en mer flexibel resursanvändning. Rohlin (2001) menar att helhetssynen också får med sig ett ekonomiskt perspektiv där ett rationellare resursutnyttjande omskrivs och ges pedagogiska förtecken som uttrycks "ska gagna barnen" (a.a., s159). Under samma årtionde kom hela skolväsendet att decentraliseras, från statlig styrning till kommunal. Den styrningsrationalitet som nu utvecklar sig handlar om en avancerad liberal form av styrning där individen och dess autonomi understryks. Samtidigt breder en allt mer distanserad styrning ut sig genom utvärderingar på olika nivåer samt kvalitetsmätningar riktade både till elever och föräldrar (Rohlin, 2001).

Senaste statistiken från Skolverket (2018c) visar att hösten 2017 var 484 400 barn inskrivna i fritidshem. I åldersgruppen sex- till nio-åringar går 85 procent på fritidshem. Ackesjö, Nordäng och Lindqvist (2016) skriver att fritidshemsverksamheten har fler inskrivna elever än gymnasieskolan och fritidshemmet utgör därigenom en stor arbetsmarknad med behov av kompetenta lärare. Av de nordiska länderna är det bara Sverige och Danmark som har högskoleutbildad personal i verksamheten.

2.2 Skollag och styrdokument

I Skollagen (SFS 2010:800) beskrivs att fritidshemmet också ingår i skolväsendet och kompletterar utbildningen i bl. förskoleklassen och grundskolan. Begreppen elev, undervisning och utbildning definieras på följande vis:

- *elev*: den som deltar i utbildning enligt denna lag med undantag för barn i förskolan (Kap 1., 3§).

- *undervisning*: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (Kap 1., 3§).

- *utbildning*: den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål (Kap 1., 3§).

Skollagen skriver att syftet med utbildningen är att eleverna ska inhämta kunskaper och värden, den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt bidra till en livslång lust att lära.

Kapitel 14 i Skollagen (SFS 2010:800) reglerar fritidshemmets verksamhet. Där nämns inte undervisning som begrepp men utbildningen är omnämnd som att den ska komplettera utbildningen i bl.a. förskoleklass och grundskolan. Fritidshemmets uppgift är "att stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation" (Kap14.,2§). Utbildningen ska också utgå från en helhetssyn på elevernas behov. Avslutningsvis beskrivs att fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap.

Utifrån Skollagens (a.a.) bestämmelser ska en läroplan gälla för varje skolform och fritidshemmet. Läroplanen ska ange utbildningens värdegrund och uppdrag. Den ska också ange mål och riktlinjer för utbildningen.

Lpo 94 (Skolverket, 2006) var den rådande läroplanen före Lgr11 (Skolverket, 2018a). I den fanns inget eget kapitel för fritidshemmets verksamhet och därmed inga specifikt riktade mål. Uppdraget för fritidshemmet blev att använda sig av tillämpliga delar från kapitel 1 och 2 och tolka dessa för fritidshemmets verksamhet. Undervisningsbegreppet finns med i denna läroplan men eftersom fritidshemmets traditionellt inte använde detta begrepp under tidsperioden utan mer använde begreppen utveckling och lärande, nådde inte undervisning som begrepp fram till fritidspedagogerna (Pihlgren 2017a). Det som denna läroplan angav som riktning och kunde tillämpas i fritidshemmen var bland annat "Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper" (a.a., s.8).

I Lgr 11 (Skolverket 2018a) används, till skillnad från i Skollagen, undervisning som begrepp även för fritidshemmet. Undervisningen på fritidshemmet ska "stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda en meningsfull fritid" (a.a., s.24). Undervisningen ska ske med utgångspunkt från elevernas behov, intressen och erfarenheter men eleverna ska också utmanas och inspireras till nya upptäckter. Det beskrivs vidare att undervisningen ska erbjuda eleverna "en variation av arbetsätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande" (a.a., s.24). Vikten av att tolka undervisningen både i form av ett lärande men också som omsorg om barnet och dess utveckling, betonas för fritidshemmets verksamhet. Undervisningen ska komplettera förskoleklassen och grundskolan genom att lärandet "i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ" (a.a., s.24). I läroplanen finns beskrivet tydligt vilka mål som fritidshemmet ska sträva mot, vad verksamheten har för syfte och dess centrala innehåll. Kapitlet för fritidshemmet är uppbyggt på samma sätt som skolans kursplaner. Målen är skrivna för gruppen och verksamheten men samtidigt så som de är uttryckta syftar de även till en individuell måluppfyllelse för eleven. "Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att.." (a.a., s.25). Det skrivs att varje enskild elev ska få förutsättningar att utveckla sin egen förmåga, alltså formulerat på individnivå. Trots det är målen formulerade för verksamheten och gruppen.

När det gäller samarbete mellan skola och fritidshem, skiljer sig skrivningarna åt i de olika läroplanerna. I Lpo 94 (Skolverket, 2006) beskrivs vikten av att ett ömsesidigt möte sker mellan de pedagogiska synsätten inom skola och fritidshem, detta för att berika elevernas utveckling och lärande. I Lgr11 (Skolverket, 2018a) beskrivs att fritidshemmets undervisning ska komplettera skolan, tidsmässigt men också genom kunskapsinläring.

2.3 Professionens komplexitet i ett föränderligt landskap

Skolverket (2018b) visar i sin statistik att gruppstorlekarna ökar på fritidshemmet samtidigt som personaltätheten minskar. De visar också att personalens genomsnittliga tjänstgöringsgrad, det vill säga tiden lärare i fritidshem lägger på fritidshemmet har förändrats över tid. År 1990 var den 90 procent och år 2000 var samma siffra 64 procent. Senaste mätningen som gjordes hösten 2017, låg siffran på 58 procent. Skolverket (a.a.) skriver att anledningen till den sjunkande tjänstgöringsgraden på fritidshemmet beror på att lärare i fritidshem i allt större utsträckning än tidigare endast är verksamma i fritidshemmet när eleverna är där. Övrig arbetstid är lärare i fritidshem i annan verksamhet, så som skola eller förskoleklass.

Haglund (2016) beskriver att personalens traditionella förhållningssätt och yrkeskultur kommit att utmanas på senare tid. Forskning som gjorts problematiserar kring det komplexa i att å ena sidan förhålla sig till de pedagogiska uppdragen med att stödja barnens möjligheter till att fritt själva få välja vad de vill göra men samtidigt å andra sidan förhålla sig till uppdraget i styrdokumentet med betoning på att styra barnen med riktning mot att utveckla och stimulera olika och nya fritidsintressen och lärande.

Pihlgren (2017a) menar att just nu verkar fritidshemmen vara inne i en brytningstid. Några faktorer som lett fram till brytningen menar hon är att lärandeuppdraget gjorts tydligt, där begreppet lärande och undervisning blir framskrivet i styrdokumentet för fritidshemmet. Att fritidshemmets verksamhet och undervisning ska komplettera undervisningen i skolan och förskoleklassen. Hon pekar också på den senaste lärarutbildningsreformen, 2011, där Lärare i fritidshem utbildas som också får behörighet att undervisa i ett eller flera praktiska ämnen upp till år 6. I samband med att utbildningen förändrats och ligger med som en av flera grundlärarutbildningar, tycks det som om att det fritidspedagogiska området förflyttats från att tidigare ha betraktats som ett allmänt kunskapsområde till att nu betraktas som ett tydligare definierat ämne, med det följer också en ämnesdidaktik (a.a.)

Ackesjö, Nordänger och Lindqvist (2016) skriver om sin pågående studie av nyutbildade Lärare i fritidshem, de som var först ut på arbetsmarknaden efter att de gått den "nya" högskoleutbildningen. Detta är ett longitudinellt forskningsprojekt som påbörjades 2014 och kommer att avslutas 2019. Två inledande enkätinsamlingar har gjorts, en precis före examen och ytterligare en ett halvår in i yrkeslivet. Det som hittills framkommit i studien är bland annat olika sätt att försöka finna sin roll ute i yrkeslivet. Ett sätt är att man försöker försvara och stå upp för fritidshemsverksamheten och dess "äldre" professionstradition av social fostran och trygghet i grupp. Ett annat sätt är att försöka inta en slags dubbel eller kluven professionsidentitet, både som pedagog på fritidshemmet och som lärare i skolan. Ett tredje sätt tycks vara att man väljer att ta upp kampen för en hybrid professionsidentitet. Det konstateras bland annat att arbetet med att markera en ny profession verkar utföras på två fronter, en mot skolans lärare men även en med kollegorna på fritidshemmet.

Ackesjö m.fl. (2016) skriver vidare att fritidspedagogyrket är en profession i omvandling, särskilt efter reformer som genomfördes under 1990-talet. Det var under den perioden som fritidshemmets integrering med skolan fick sitt stora genomslag. Flera studier visade då att integreringen begränsade fritidspedagogernas handlingsutrymme vilket gjorde att det även påverkade deras självständighet och yrkesidentitet. Ackesjö m.fl. (2016) förtydligar begreppet professionell identitetskonstruktion som en process som sker över tid, som startar redan under utbildningen och som frodas och får näring i flera olika kontexter. Såsom till exempel under den akademiska utbildningen, under studenternas verksamhetsförlagda utbildning och i sin inledande yrkesutövning. Begreppet *professionsidentitet* menar Ackesjö m. fl. (2016) innebär att individen känner igen sig i den professionella kontexten och att denna igenkänning skapar ett kollektivt handlingssätt.

Haglund (2016) menar att mötet mellan fritidshem och skola ofta har skildrats i forskning genom att fritidshemmets kultur och särart förbisets i förhållande till en dominerande skolkultur. Statliga förändringsambitioner för verksamheterna och deras samverkan sinsemellan har inte enbart varit av pedagogiska skäl utan även marknadsmässiga med

ekonomiska samordningsvinster, som till exempel samlad skoldag och fritidshemsverksamhet som "flyttade in" i skolans lokaler.

Andersson (2013) visar på hur utvärderingar och bedömning av barnens förmågor på fritidshemmet kommit att bli praxis i vardagspraktiken. Hon beskriver en yrkeskår som känner sig obekväma i att mäta och bedöma barnens kunskaper. Även om de själva ändå erfår att sådana görs dagligen på fritidshemmet. Det som ändrats över tid tycks vara *hur* bedömningarna genomförs och kraven på *hur* dessa genomförs. Utvärdering och reflektion över barnens lärande har alltid varit en del av professionen men utvecklingen på senare år, utmanar lärare i fritidshem. Traditionellt har endast verksamheten utvärderats och bedömts, men utvecklingen går numer mot en mer individuellt inriktad utvärdering som gäller både barnens lärande men också av personalen och den egna professionen.

Ankerstjerne (2015) skriver att barn idag är mycket större deltagare i sina egna liv än tidigare. De deltar inte bara utan bör ses som medskapare av sina liv och denna punkt torde bli central för skola och fritidshem. Barnens självbestämmanderätt har traditionellt alltid varit stark och viktig i den fritidspedagogiska diskursen.

När fritidshemmen med stolthet benämner institutionen som ett "fritidshem", har de knappast ett familjeliv i åtanke menar Ankerstjerne (2015). Utan de definierar sin pedagogiska diskurs med trygghet, stabilitet och omsorg. Detta bör ses i den mening att fritidshemmet och dess diskurs befinner sig i den offentliga sektorn, och där gäller andra spelregler än i familjelivet, den diskurs som råder på fritidshemmet har fastlagt en professionell pedagogisk verksamhet. Där finns en förståelse för att inget barn mellan 6–10 år har friheten att helt bestämma själv var de vill vara, göra och när (a.a.).

2.4 Lärande och undervisning i fritidshemmets didaktik

Broström (2015) skriver om begreppen utveckling och lärande och hur dessa historiskt har skiftat i betydelse för fritidshemmen. Han menar att oavsett historiskt skede så har alltid barnen i fritidshemmet lärt och utvecklats. Han ställer sig frågan *hur* pedagoger och lärare i fritidshem tolkar och förstår dessa begrepp? Broström (2015) menar att traditionellt så har en åtskillnad i tolkning gjorts av lärare i fritidshem av de båda begreppen utveckling och lärande. Där begreppet utveckling setts som en fysisk mognads- och tillväxtprocess medan lärande setts som en samspejlsprocess i en stimulerande och utmanande miljö som leder till kapacitetsförändring, ett lärande.

Broström (2015) menar att med lärandebegreppets intåg i fritidshemmets didaktik skapades utrymme för pedagogerna att initiera, genomföra och utvärdera processer som skulle leda till varaktiga förändringar. Detta gav pedagogen en mer aktiv roll. Han menar vidare att det finns ett behov av att utveckla en genuin fritidspedagogik som skiljer sig på flera punkter från såväl förskole- som skolpedagogiken. Men i samma andetag skriver han om att denna pedagogik som måste vara skild från skolan och som bör fånga in fritidspedagogikens karaktäristiska drag, samtidigt ska vävas samman med nya begrepp från skolans pedagogik, då det krävs att det finns en kontinuitet och helhet i barnens liv (a.a.).

Pihlgren (2017a) beskriver lärandet på fritidshemmet som inriktat mot processer snarare än på resultat. Det informella lärandet är en stor del i fritidshemmets didaktik. Där fungerar läraren mer som ett stöd eller en förebild. Tillsammans utforskar de ett öppet sammanhang eller en

miljö där eleverna får möjlighet att utforska ett fenomen utifrån elevens eget intresse. Lärandet sker oftast i grupp och eleverna lär av varandra.

Broström (2015) talar också om lärandet i grupp, lärande i praxisgemenskap, och han menar att lärandet på fritidshemmet bygger mycket på imitation. Samspelet kan vara indirekt (se på och imitera andra) eller direkt (aktiv interaktion). Den indirekta formen blir till ett lärande i en praxisgemenskap som barnen och lärarna i fritidshem byggt upp tillsammans och över tid. Med denna didaktik väljer lärarna att utgå från att barnen lär sig genom att *bara vara*.

Det direkta samspelet innebär ett *deltagande* lärande eller deltagande tillägnan. Fokus ligger här på att barnen via sitt aktiva deltagande i en aktivitet, förändras på grund av sin medverkan i aktiviteten. Detta blir en process i vilken barnet erövrar kunskaper, färdigheter och förmågor just därför att den är aktiv och deltar. Processen blir i detta sammanhang viktigare än att enbart skaffa sig kunskaper, processen blir produkten. Begreppet innebär också en dubbelhet eftersom barnet tillägnar sig individuell erfarenhet samtidigt som det interagerar med andra i gruppen och ett samlärande sker. Denna didaktik har starkt fäste inom fritidshemspedagogiken, där vikt läggs på en respekt för att barnet självt väljer att utforma sin verksamhet (Broström, 2015).

I sammanhanget bör också nämnas en tredje variant som på senare år påverkat fritidshemmets didaktik menar Broström (2015). Han pratar om ett lärande via *väglett deltagande (guided participation)* som syftar till den process och det system som involverar individer tillsammans med andra där kommunikation och samarbete sker medan gruppen tillsammans genomför aktiviteter. Skillnaden mellan denna formen och de övriga två ovan nämnda är att detta blir en slags hybrid av tre inslag; deltagande tillägnan och lärande i praxisgemenskap samt att det till detta även läggs till en aktiv lärarroll.

Dessa tre olika sätt att tillägna sig färdigheter och förmågor tillsammans med andra i grupp har Broström (2015) hämtat ifrån Rogoffs (1993) studie om hur barn inhämtar förmågor och tillägnar sig ett lärande tillsammans med andra (socialcultural activity). Rogoffs (1993) studie menar bland annat att för de yngre skolbarnen, borde lärande i praxisgemenskap lyftas fram som ett viktigt komplement till de traditionellt individuella former av undervisning som är rådande.

Körling (2015) menar att vi måste titta på undervisningen som begrepp och vilka pedagogiska utmaningar som finns i det. Diskussionen ska inte handla om vad vi undervisar, utan snarare fokusera på *hur* vi undervisar. Hon skriver vidare att undervisningen påverkar oss att bli till;

Det som sker betyder att något nytt upptäcks vilket i sin tur gör något med vårt sätt att se på världen. (a.a., s. 14).

Ur detta väcks nya frågor som skapar engagemang, nyfikenhet och energi hos eleverna som i sin tur leder till ett lärande. Hon menar också att om frågorna involverar henne som lärare och får henne att delta på ett äkta och undersökande sätt så skapar detta en *lärande gemenskap* och hierarkierna minskar (Körling, 2015).

2.5 Skolans språk på fritids, om olika begrepp och hur dessa har omformulerats
Statliga intentioner i form av bland annat förändrade styrdokument har i allt högre grad strävat efter att fritidshemmets verksamhet använder språkbruk som "tillhör" skolans kultur (Haglund, 2016).

Efter år 2010 genomfördes reformer som lyfte fram och förtydligade uppdraget för fritidshemmen (Pihlgren, 2017b). Nya begrepp följde i takt med reformerna och dessa kom att påverka fritidshemmets vokabulär. Barn omnämns då istället som elever och lärandeuppdrag omnämns då istället som undervisning. Pihlgren (2017a) menar att undervisning som begrepp inte tidigare använts som beskrivning av verksamheten på fritidshemmet, inte heller inläring eller utbildning. I de tidiga läroplanerna kan skönjas en viss ambivalens inför hur fritidshemmet ska förhålla sig till begreppen. Detta menar hon kan ha flera orsaker. Det kan bland annat bero på historisk teoretisk grundad motsättning, då begreppen utveckling och inläring stod i motsats till varandra och representerade var för sig fritidshem respektive skola. Fritidshemmen förlitade sig traditionellt på barnets egen utveckling och mognad och synen på barnet var att barnets egen inneboende kraft skulle tillvaratas. Skolan såg traditionellt eleven som någon som behövde fyllas med kunskaper för att inläring skulle ske, så kallad katederundervisning. Gradvis har begreppen närmats sig varandra och omformats till begreppet lärande.

Även Ackesjö m.fl. (2016) skriver om att några av de lärare i fritidshem som de intervjuat väljer att medvetet använda "skolans språkbruk" för att finna sig tillrätta och få en förståelse för fritidshemsverksamheten hos sina lärarkollegor;

Jag har valt att tala skolans språk för att få gehör och en förståelse för det arbete vi genomför under morgonen, dagen och den tidiga kvällen (a.a., s. 102).

Detta tycks som en intressant strategi för att få gehör för sin nya professionella identitet (a.a.).

2.6 Konsten att vara fri i en styrd verksamhet

Rohlin (2001) menar att det pågår en inomprofessionell kamp om fritidshemsverksamhetens pedagogiska identitet. Här finns den traditionella uppfattningen om att den sociala utvecklingen kan frikopplas från lärandet, om man talar om barns fritid. En fritid som befriar barnet från skolan och dess krav och där barnet "fritt" kan utvecklas under lek utan att styras av olika aktiviteter och val. Men det finns även en annan uppfattning som handlar om att den sociala kompetensen är tätt sammanvävd och medvetet bör vävas in med lärandet, att social kompetens är en förutsättning för lärande. Där olika aktiviteter erbjuds för att stimulera, utmana och utveckla barnen i sitt lärande.

Pihlgren (2017a) menar att en förklaring till att man tidigare undvikit att använda begreppen utbildning, undervisning och inläring i samband med fritidshemmet kan vara att det både historiskt men även nutida finns två relativt motstridiga sätt att se på förhållandet mellan fritidshemmets verksamhet och skolans utbildning och undervisning. Enligt detta synsätt ses fritidshem och skola som varandras motpoler, det handlar om fritid och frihet från skola kontra arbete och plikt. Denna inställning var som starkast under perioden då fritidshemmet organisatoriskt hörde samman med förskolan. Samtidigt konstaterar hon att fritidshemmet enligt uppdraget i skollagen ska utbilda. Men hon menar att uppdraget på fritidshemmet också kan ses som ett bildningsuppdrag där "elevens personlighet ska utvecklas och eleven ska inspireras att fortsätta utvecklas och lära i ett livslångt perspektiv" (a.a, s.17). Bildning blir den

process i vilken kunskap formas, en process som pågår hela livet. För fritidshemmet borde ett utbildningskoncept formas som inte bygger på ett fastslaget innehåll men ändå innebär ett systematiskt lärande genom att “eleven ges möjlighet att utforska och utveckla förmågan att delta i och vidga sitt erfärande inom olika kunskapstraditioner” (Pihlgren, 2017a, s.17).

Ankerstjerne (2015) problematiserar kring själva fritidshemmets namn. Hon beskriver att detta består av två komponenter - hem och fritid. Hem ska i detta sammanhang tolkas som ett omsorgsskapande rum där barnet får sina grundläggande behov uppfyllda av fysisk och psykisk närhet, anknytning och kärlek. Fritid bör förstås som fri-utrymme från skolan. Skolan ses som “plikten” medan fritiden är lustbetonad och icke-styrd. Under 1960–1980-talet rådde en frihetsdiskurs på fritidshemmen. Frihet för barnen från vuxnas inblandning och vuxenfria zoner pratades det mycket om och begreppet *Fri lek* blev ett vedertaget begrepp under den perioden. Idag menar Ankerstjerne (2015) är detta inte längre så provocerande som det var för 50 år sedan. Perspektivet med frihet är inte lika aktuellt längre men det har haft ett avgörande inflytande på fritidshemspedagogiken.

3. STUDIENS SYFTE

3.1 Syfte

Syftet med studien är att beskriva vilka olika sätt lärare i fritidshem uppfattar begreppet undervisning i fritidshem.

4. METOD

Under metoddelen kommer studiens teoretiska ansats att formuleras. Därefter följer en beskrivning av hur intervjuerna genomfördes för att samla in datamaterialet. Det kommer också en beskrivning över hur urvalet gjordes samt en presentation av vilken metod som användes för att bearbeta och analysera utsagorna. Slutligen beskrivs hur de forskningsetiska principerna beaktats i studien.

4.1 Teoretisk ansats och metod

Denna studie är Hermeneutisk och avser att få en djupare förståelse av hur subjektet upplever objektet det vill säga hur lärare i fritidshem uppfattar begreppet undervisning i fritidshem. Hermeneutiken är en tolkningsteori eller tolkningslära som är sprungen främst ur den grekiska filosofin. Ordet kommer från Hermes, namnet på gudarnas budbärare. Inom hermeneutiken söker man efter ett budskap (Sjöström, 2011). Den sanning som filosofin söker är rörlig, utvecklingsbar och den blir aldrig slutgiltig (Gadamer 2015). Under hela forskningsprocessen försöker forskaren systematiskt att ifrågasätta och pröva sina tolkningar. Denna forskningsprocess kan liknas vid en uppåtgående spiral, metaforen markerar att processen är öppen både nedåt och uppåt. Det betyder att forskningen inte startar vid någon nollpunkt eftersom redan då forskaren börjar arbeta med något, befinner sig denne i en process av att försöka förstå ett fenomen eller ett förhållande. När forskningsprocessen avslutas tar kunskapsutvecklingen inte slut, utan fortsätter både hos forskaren själv och genom andra som tar del av studien (Sjöström, 2011; Gadamer, 2015). Begreppet undervisning i fritidshem, som denna studie fokuserar på, bör inte ses som något bestämt och fyrkantigt objekt utan ska ses i ljuset av respondenternas olika uppfattningar av begreppet. Gadamer (2015) beskriver denna pendlande process som den "Hermeneutiska cirkeln.

Min förförståelse om objektet gör att jag har en inblick i det som ska studeras och har en kännedom om sammanhanget, studiens kontext. Med stöd av detta blir förståelsen djupare av respondenternas utsagor och sambanden mellan dessa. Thurén (2007) beskriver att Hermeneutiken går vid sidan av de fem sinnen iakttagelser och deras logiska analys. Den går också ut på att förstå på djupet och inte endast intellektuellt se och begripa (a.a.).

Gadamer (2015) menar att forskarens egen erfarenhet är viktig. En ständig balansgång pågår under processen mellan att traditionen bestämmer oss och att vi bestämmer traditionen. En öppenhet för vad som visar sig är central, en öppenhet som forskaren medvetet behöver tänka på för att hålla ett balanserat avstånd till sig själv, så att de allmänna synpunkterna kan framträda. Men samtidigt ska forskaren använda sig av sin egen erfarenhet och förkunskap kring objektet. Tolkningen av en text leder till ytterligare en tolkning av samma text och så vidare, detta ger en fördjupad förståelse och ny kunskap om objektet (Gadamer, 2015). Denna studie försöker finna tolkningar av utsagor på ett djupare plan, inte bara läsa vad som sägs utan försöka finna uppfattningar bortom det som sägs. En medvetenhet har också funnits för att utsagorna gavs i ett specifikt sammanhang och där och då ägde vi en någorlunda kollektiv förförståelse kring begreppet undervisning i fritidshem. Samtidigt har varje respondent sina egna personliga tankar, uppfattningar och föreställningar kring undervisning i fritidshem.

Denna studie söker efter olika uppfattningar kring begreppet undervisning i fritidshem och fenomenografi används som metod för att analysera datan. Enligt Marton och Booth (2000) är

fenomenografin en forskningsansats med pedagogiskt intresse, syftet är att söka efter kvalitativt skilda sätt att beskriva hur människor erfar ett fenomen. Det som empirin söker är innebörder istället för förklaringar (Larsson 2011). Det finns en skillnad mellan åsikter och uppfattningar. Åsikter är något som framträder i vardagligt tal och i samtalssituationer. Dessa åsikter ändrar karaktär och byts ut ibland. Inom fenomenografin menar man att uppfattningar är något djupare som skapar mening. Uppfattningen blir då det grundläggande sätt som människan gestaltar en företeelse eller ett objekt i sin omvärld. Fenomenografin riktar in sig på relationen mellan människan och dess omvärld. Den relation människan har med sin omvärld blir till en uppfattning och bygger på att människan möter sin omvärld mot en bakgrund, en kontext. Människan uppfattar alltid något som något men människan uppfattar inte något som precis vad som helst (Uljens, 1989). Både inom Hermeneutiken och fenomenografin är samspelet mellan delar och helheten central (Gadamer, 2015).

Fenomenografins domän handlar om hur något ter sig för en annan människa. Denna studie vill beskriva hur fenomenet undervisning i fritidshem uppfattas av lärare i fritidshem. Det som söks är innebörder och hur något gestaltas hos olika människor. Det är viktigt att beskriva olika typer av uppfattningar och de olika beskrivningskategorierna som framkommer ska vara kvalitativt skilda åt. De ska belysa distinkt skilda sätt att föreställa sig fenomenet. Enligt Larsson (2011) beskriver Marton begreppet uppfattning som att en uppfattning står för det som är underförstått och som kanske inte uttalas eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. Dessa uppfattningar bildar en referensram i vilken våra kunskaper eller den grund som vi bygger vårt resonemang, vilar i (a.a).

Avsikten är inte att beskriva hur något är utan studien är en skildring av hur respondenterna uppfattar fenomenet Undervisning i fritidshem. Det intressanta blir då innebörden av fenomenet, så som respondenterna uppfattar den. Den fenomenografiska ansatsen arbetar med det manifesta innehållet och analyserar för att förstå innebörden (Larsson 2011). Denna studies empiri använder sig andra ordningens perspektiv eftersom syftet är att beskriva hur andra människor uppfattar ett visst fenomen. (Uljens, 1989). Studien är induktiv. Genom en induktiv studie är verifiering möjlig, total visshet eller en hundra procentig säkerhet kommer inte uppnås i induktiva studier och det är inte heller själva syftet med denna studie (Thurén, 2016).

Den fenomenografiska arbetsgången illustreras på följande vis i figuren nedan (Larsson 2011):

Steg 1	Steg 2	Steg 3
Avgränsning av en företeelse i omvärlden, ett fenomen.	Intervjuer genomförs om fenomenet.	Urskiljning av kvalitativt skilda uppfattningar av fenomenet.
Urskiljning av aspekter av fenomenet.	Transkribering och utskrivning av intervjuer.	Resultatet redovisas i beskrivningskategorier. Dessa kategorier bildar studiens utfallsrum.

Fig 1: Fenomenografisk arbetsgång

Pendlingen mellan *vad* och *hur* är central, *vad* säger respondenten om objektet och *hur* uppfattar samt *hur* beskriver och utvecklar denne sitt svar. Vad- och hur-aspekten står ständigt i förhållande till varandra och bör inte skiljas åt. Respondenterna behöver äga en uppfattning

om vad objektet är innan de kan resonera om företeelsen (Alexandersson, 2011). Det är viktigt att ge respondenten en chans att verkligen kunna uttrycka och formulera sitt *Hur*, därför bör forskaren ställa följdfrågor och ber om ett utvecklande svar. Först då når man på djupet och blir förståelsen av respondentens beskrivning tydligare. Materialet sätts på så sätt i en kontext som underlättar för forskaren vid bearbetningen av det insamlade datamaterialet (Kvale och Brinkman, 2015).

Förförståelse är nödvändig för att genomföra fenomenografiska studier. Det finns en risk med att den egna förförståelsen står i vägen och minskar synfältet när tolkning av texter sker. Samtidigt är förförståelsen och kunskaperna kring fenomenet som undersöks till hjälp vid tolkningen av texterna. Larsson (2011) beskriver detta på följande sätt: "Den som gör en kvalitativ analys är inte fördomsfri, utan söker snarare utnyttja alla de perspektiv som hon har tillgång till som tolkningsmöjligheter" (s.23).

4.2 Datainsamling

Data samlades in via kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Studien behövde komma på djupet av vilka uppfattningar som respondenterna uttryckte och inom fenomenografin är intervjuer det lämpligast sättet att samla in data. Intervjuerna spelades in med hjälp av en surfplatta. Under intervjuerna var mitt förhållningssätt att försöka få respondenterna så avslappnade som möjligt genom att få intervjuerna att mer likna ett samtal. Jag ställde mina förberedda frågor (bil. 1) och följde samtidigt upp deras svar med en nyfikenhet och ställde följdfrågor för att säkerställa att jag förstod vad de menade. Enligt Kvale och Brinkman (2015) är det viktigt att intervjuaren är intresserad och noggrann samt försäkrar sig om att skälen till den intervjuades uttalande framkommer. För att studiens resultat ska nå validitet är det bland annat viktigt att intervjuerna är noggrant förberedda och genomtänkta. Att det är klart och tydligt vilka frågor som ska ställas och hur de ska ställas.

Under pågående intervjuer försökte jag sätta min in i respondenternas perspektiv för att inte låta min egen förförståelse ta över och leda in respondenterna till mina uppfattningar eller min förförståelse. Samtidigt var det nödvändigt att både jag och respondenterna kände till objektet undervisning i fritidshem, för att kunna resonera fördjupat om det. Kvale och Brinkman (2015) menar att det är viktigt att den som intervjuar är medveten om sin egen förförståelse och försöker undvika att ställa ledande frågor eller göra en egen tolkning av svaret, utan att först ha ställt fördjupande frågor. Det finns annars en stor risk att man missar viktig information och får svårt att förstå vad respondenterna verkligen menade eller uttryckte. Det är slutligen viktigt att intervjuaren är medveten om och förstår att respondentens svar är en första tolkning av deras uppfattning, utifrån deras perspektiv (a.a.).

Slutligen transkriberades varje intervju ordagrant med stakningar, pauser och andra ljud då de förekom. Detta gjordes för att kunna fånga upp så mycket som möjligt av respondenternas utsagor. Eftersom inte kroppsspråk kan illustreras på en ljudinspelning var det av stor vikt att inte bara det som sades utan också hur det sades, med betoningar eller om det var en paus till eftertanke fanns nedskrivet så långt det går i transkriberingen. Slutligen skrevs intervjuerna ut som papperskopior.

4.3 Urval

Som underlag för studiens datainsamling, har 13 lärare i fritidshem intervjuats. Av dessa 13 var 12 utbildade lärare i fritidshem och en respondent var utbildad ämneslärare men jobbade sedan tre år som lärare i fritidshem. Urvalet var strategiskt då respondenterna behövde vara verksamma inom fritidshemsverksamheten. För att få med olika och spridda erfarenheter och uppfattningar valdes respondenter ut från sex olika skolor, de som arbetade på samma skola var där uppdelade på olika fritidshemsavdelningar och arbetade med elever i olika åldrar. Respondenterna har olika lång yrkeserfarenhet som sträcker sig allt ifrån ett halvårs erfarenhet till trettio års erfarenhet. Jag tog en personlig kontakt med ett flertal lärare i fritidshem under en fortbildning där jag var verksam, inom kommunen.

4.4 Genomförande och analys

Företeelsen som jag ville studera närmare var undervisning. För att kunna göra en urskiljning av företeelsen valdes fenomenet *undervisning i fritidshem* ut.

Data samlades in via kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna genomfördes med hjälp av ljudupptagning via en surfplatta. Jag antecknade nyckelord under tiden vilket skapade en möjlighet till att kunna gå tillbaka och ställa fördjupande frågor eller för att respondenterna behövde utveckla svaren mer så att en fördjupad förståelse framkom. Först genomfördes en provintervju. Det visade sig att frågorna som jag förberett fungerade och provintervjun blev användbar. Därför valde jag att räkna in provintervjun i resultatet, därav 13 intervjuer istället för 12 som var min plan från början. Intervjuerna genomfördes enskilt i en lugn och avskild miljö. Snittlängden på intervjuerna var omkring 25 minuter. Varje intervju transkriberades vilket genererade förtrogenhet till datamaterialet. Slutligen skrevs intervjuerna ut som papperskopior.

Datamaterialet bearbetades i sin helhet men också på detaljnivå, för att sedan återgå till helheten igen. Denna pendling mellan helhet, del och till helhet igen, var ständigt närvarande i analysarbetet. Från början var helheten något diffus. Detaljperspektivet, att göra en dekontextualisering (Johansson, 2009), blev en viktig process för att kunna fånga in olikheterna i uppfattningarna och lösgöra dem ur sitt sammanhang. När detaljerna utkristalliserade sig blev det så småningom en mer tydlig och distinkt helhet som visade sig. Under processens gång sållades datamaterialet och några delar av utsagorna valdes bort då dessa delar var irrelevanta för studiens syfte. Under bearbetningen valdes citat och nyckelord ut och dessa blev en början på kategoriseringsarbetet.

Efter detta tolkades materialet vidare för att söka olika beskrivningskategorier. Denna process var central för att öka min förståelse av materialet och för att kunna fördjupa analysen. Detta bidrog till att jag försökte förstå det som inte uttalats men som ändå låg som en bakomliggande uppfattning (Larsson, 2011). Datamaterialet läses och bearbetades vid ett flertal tillfällen, för att hitta svar och se mönster som kunde besvara studiens syfte. Reflektion och kritisk granskning av materialet var en lång process. De olika kategorierna och innehållet i dessa fick mäta sig med varandra vid ett flertal tillfällen. Denna process behövde tid, det går inte att hasta fram ett resultat. Slutligen bildar beskrivningskategorierna studiens utfallsrum. Det är fenomenografins kärna att forskaren omprövar och kritiskt granskar sina kategorier och tolkningar (Alexandersson, 2011).

4.5 Etik

För att kunna genomföra intervjuer där man går på djupet och kanske även ifrågasätter respondenten, kräver att intervjuaren hela tiden gör avvägningar mellan att komma åt intressant och värdefull kunskap och att hålla en etisk respekt för respondenten (Kvale och Brinkman, 2015).

I denna studie har hänsyn tagits till de aspekter som grundar forskningens etik och trovärdighet. De intervjuade personerna har fått en kort information om studien och dess syfte. De har kunnat välja om de ville delta eller inte. De som valde att delta har också fått information om att de när som helst får avbryta sin medverkan. Vidare informerades samtliga om att deras utsagor hanteras med respekt och att deras svar redovisas anonymt i studien och att all insamlad data endast användes till denna studie. Detta innebär att studien tagit de etiska forskningsprinciperna i beaktande. De fyra grundläggande krav som föreskrivs är: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

5. RESULTAT

Under denna rubrik redogörs för vilka olika uppfattningar lärare i fritidshem beskriver kring begreppet undervisning i fritidshem. Uppfattningarna ledde fram till sex kvalitativt skilda beskrivningskategorier dessa utgör studiens utfallsrum: *Jag är alltså undervisar jag, Undervisning är en målstyrd aktivitet, Undervisning är en planerad aktivitet, Undervisning handlar om att främja relationell kompetens, Undervisning som stushöjare samt Undervisning som pålaga.*

Resultatet styrks av citat från respondenterna, dessa citat har i vissa fall justerats något så att texten får ett flyt. Essensen i citaten finns kvar även om en viss språklig justering genomförts på vissa citat. När några delar från utsagorna valts ut eller om samma respondent fortsatt sitt resonemang efter några meningar har detta skrivits med hakparenteser med tre punkter: [...]. För att avkoda men ändå kunna särskilja respondenterna åt så benämns de med koden: R1, R2 och så vidare. Diskussionen förs sedan i kapitel 6. Diskussion.

5.1 Jag är alltså undervisar jag.

Denna uppfattning präglas av att respondenterna anser sig vara en undervisande förebild för eleverna. De uppfattar sig själva som modeller och att allt som pågår på fritidshemmet blir en undervisning, detta är möjligt genom respondenternas närvaro:

Att jag är här som pedagog och bara man går igenom korridoren och man möter barn så är det ju en form av undervisning, fast man kanske inte tänker så. (R1)

Man ser olika på det och man ser olika vad värdet är i det. Jag tror att många kan säga så här om man inte gjort en planering så kanske man inte ser det man gör på fritids som en undervisning. Men egentligen är ju allting det, en undervisning, så just begreppet blir ju kanske svårt att [...] jag vet inte hur många som säger så här: jamen jag undervisar på fritidshem. (R12)

Det är ju lika dant om man är i skogen, alltså du undervisar ju barnen hela tiden. Då kanske man hittar något och då pratar man ju om det och sen så, ja just det ja, det är ju undervisning. Men vad ska man kalla den för? Du lär dig samtidigt som du inte ens [...] Det är ju inte den här katederundervisningen utan det är mer livets lära liksom genom samtal och då kan man ju säga att man hela tiden har undervisning. (R9)

Uppfattningen yttrar sig också på så sätt att de menar att de undervisar eleverna ständigt genom att förmedla vissa värden och traditioner som funnits med i fritidshemmets historia. Det kan röra sig om normer, rutiner, kunskaper och färdigheter:

Jag tänker ju att det egentligen är allt det vi gör. Hela tiden när vi bakar med ungarna handlar det om att följa recept, svenska, matte och språk. När man tar sig ifrån skolan till en utflykt så handlar det om trafikvett. Det är ju undervisning i att berätta hur man ska uppföra sig för att man inte ska utsätta sig för fara. Egentligen i alla aktiviteter vi gör, i vartenda möte med ungarna så är det ju någon slags undervisning tycker jag. Ja, men egentligen allt vi gör. (R5)

Respondenterna ger även ett uttryck för att undervisningen på fritidshemmet inte är lika synlig eller påtaglig som den är i den obligatoriska skolan. De menar att de undervisar på fritidshemmet genom att vara på plats och att vara i olika situationer med eleverna, men de säger samtidigt att de inte använder begreppet undervisning:

Jamen i skolan är det ju liksom påtagligt där har man mål i matte, svenska, so, vi har ju inte det på fritids. Det blir ju inte att man använder den undervisnings...för många kan jag tänka mig att de syftar till undervisning är när man sitter och en fröken pratar, att det är undervisning om man sitter vid ett bord och jobbar, det tror jag många syftar till undervisning. Vi tycker ju liksom att på rasterna är det ju undervisning, i matsalen när man sitter och äter pedagogiskt. Hur sitter man och äter med kniv och gaffel, hur sitter man på stolen och hur betar man sig? Så det är verkligen undervisning hela dagen, när man tänker efter. Fast man använder ju inte det begreppet. (R11)

5.2 Undervisning är en målstyrd aktivitet.

Med denna uppfattning tillskriver läraren sig själv en viktig roll i undervisningen. Vare sig undervisningen är planerad i förväg eller uppstår i situationen, så kräver undervisningen att läraren intar en aktiv roll. Det räcker inte med att bara vara på plats utan det krävs en aktivitet och ett medvetet förhållningssätt från lärarens sida till styrdokumentet och att lärarens intentioner är målstyrda för att undervisning ska bli möjlig:

Det är faktiskt skillnad att ha en utbildad fritidspedagog som kollega, för då har man pratet på ett annat sätt på planeringarna. Skillnaden blir att man gör allting av en anledning och det står i läroplanen. (R11)

Mycket av undervisningen kan ju komma i skymundan, beroende på, men det beror också på mig som lärare. Vad jag ställer för frågor och vad jag har för ingång. Vilken ingång man har och vilket intresse man har av det, det upplever jag är en ganska stor utmaning här. Viket intresse har man för att det ska få vara undervisning, inte bara vara kul. Att det ska vara kul är jättebra men jag har inte läst det ordet någonstans i läroplanen, jag vet inte om någon annan har gjort det. Meningsfullt ska det vara. (R7)

Några respondenter uttrycker vikten av att använda sig av ett elevperspektiv i sin undervisning och att få eleverna medvetna om och delaktiga i den målstyrda undervisningen:

Jag tänker att kan man få med barnen från början och förklara för dem på ett sätt så de förstår vad som står i läroplanen och vi tillsammans utifrån det kan tillsammans med vår barngrupp sätta målen för fritids. Att inte bestämma målen över huvudet på dem utan att de får vara med. (R3)

Respondenterna beskriver också att begreppet undervisning i fritidshem fått dem att tänka till och ändra sitt sätt att uppfatta vad undervisning i fritidshemmet är. Från en uppfattning om att de kopplat ihop begreppet med den obligatoriska skolans "katederundervisning" till att de har försökt att omvandla begreppet undervisning i fritidshem och föra in det i fritidshemmets didaktik:

För mig är undervisning den traditionella, att man sitter i ett klassrum och det är en lärare framför tavlan och det känns som att den här uppfattningen följt med hela tiden [...] det är inte så att vi på fritids står framför en tavla utan vi försöker få in leken i undervisningen. [...] eleverna är ju lite friare att komma in med egna förslag och åsikter, de kan påverka sin fritidsgång mer tycker jag. [...] men detta gör vi inte i den formen att jag står framför, utan jag sitter tillsammans med eleverna runt ett bord och visar liksom. Jag är inkluderad i gruppen på ett annat sätt, i en dialog. (R13)

Vi har ju pratat mycket om det sådär när vi träffats på fritidspedagogträffar och så, vi har ju haft utbildning om vad just undervisning i fritidshem är. Men alltså jag tycket att en undervisning kan ske på olika sätt på fritids, den är inte så tydlig som den är i klassrummet men den är minst lika bra. (R8)

Respondenterna ger också ett uttryck för hur den målstyrda undervisningen vuxit fram över tid där det för de som började arbeta på åttiotalet saknades styrdokument med mål för fritidshem fram till då det idag finns preciserade mål och syften i läroplanen för verksamheten:

Intervjuare: Har begreppet undervisning ändrat ditt sätt att tänka om lärandet på fritidshemmet?

Respondent: Kanske inte ändrat mitt sätt men jag måste ju ändra mitt *sätt* på ett sätt bara för att det står att vi ska undervisa. Jomen jag har nog ändrat mitt sätt att tänka, det måste jag ha gjort. Jag vet inte riktigt hur men man har ju mer undervisning i fritids om man tänker på [...] fast sen vet jag ju inte om jag ändrat mitt *sätt* att undervisa på fritids. Mitt sätt att vara tydligare på att berätta för barnen att de lärt sig, att vi liksom undervisar också, det har förändrats. För det sa jag ju inte till barnen för femton år sen. Man kopplar till läroplanen och lite mer sådana saker, det gjorde man ju inte förr, alltså vi hade ju inget sådant. (R9)

En respondent som är nyutbildad reflekterar över skillnader kring hur de upplever att de arbetar med styrdokument och mål, jämfört med kollegor som jobbat länge i fritidshemmet:

Vi är ett gäng här som är ganska nyexade och jag upplever att vi har ett annat driv och ett annat fokus och kunskap än våra äldre kollegor. Vi utbildades ju också i de nya styrdokumenterna så alltså can't blame them på ett sätt. (R7)

5.3 Undervisning är en planerad aktivitet

Uppfattningen är att undervisning är en aktivitet som planeras i förväg av läraren i fritidshem eller tillsammans med eleverna. Det kan vara något man gör med alla elever eller med bara med ett fåtal elever i en mindre grupp. Även om aktiviteten är planerad i förväg kan vägen fram till målet, själva processen, vara något oviss eller öppen:

För mig är undervisning när den är förberedande från personalens sida. Alltså det finns ett tänk och att man har förberett innehållet och det vi ska göra. Men sen är det ju inte alltid säkert hur vägen dit, till målet kommer att bli, det kanske är lite tydligare i skolan, och det är ju lite svårare på fritids. (R8)

Respondenterna beskriver bland annat vissa moment som fasta aktiviteter. De är ofta kopplade till ett veckoschema, där planerade aktiviteter upprepas och används fortlöpande över en längre tid:

Vi har ju ett styrt veckoschema där vi erbjuder aktiviteter där det är en vuxen som är med och ansvarar. (R5)

Sen har vi ju fasta aktiviteter, där sker en form av undervisning som till exempel skapande. (R2)

Någon respondent problematiserar kring begreppet undervisning och funderar om man möjligen kan hitta ett annat ord för den undervisningen som inte är planerad i förväg:

Det är lite svårt var man drar gränsen. Jag sitter ju inte och tänker att man undervisar när vi sitter och gör pärlplattor men det gör man väl alltså. Men om man är ämneslärare då tänker man väl mer på det som är liksom lite uppstyrt. Även om det ändra är, vad ska man säga...man vet inte vad man ska kalla det, vad man ska ha för ord på det. (R6)

Det uppfattas också som viktigt hos respondenterna att undervisningen planeras tillsammans med eleverna, att de får vara involverade och att deras intresse får styra delar av innehållet. Ett situationsbaserat ögonblick kan få leda vidare till en planerad och styrd aktivitet. Ur situationer som uppstår och som fångat elevernas intresse får de möjlighet att tillvarata elevernas nyfikenhet och planera en aktivitet eller ett tematiskt arbete som kan ta en utgångspunkt i elevernas intresse och samtidigt väva in läroplanens mål:

Jag tycker att vi som fritidspedagoger är ganska duktiga på att fånga upp de här situationsstyrda ögonblicken och göra en grej av det. Märker man att någon pratar om Titanic och tycker att det är intressant, ja men då kan man fånga det och där är vi också mer fria att göra det. Det sker ju en undervisning hela tiden. (R3)

När man går på utflykter så blir ju det en form av lärande. Sen kan man ju ha tänkt till innan men ofta är det så att man lär tillsammans med barnen. De styr lite, lärandet. (R2)

5.4 Undervisning handlar om att främja relationell kompetens.

Undervisning i fritidshem beskrivs som en medveten strategi för att bygga och stärka relationell kompetens. Relationell kompetens beskrivs som en förmåga till att kunna samarbeta och vara lyhörd inför andra. Förståelse, kommunikation och samförstånd blir viktiga förmågor för eleven men också för läraren, till att kunna tillägna sig relationell kompetens. En relationell kompetens menar respondenterna kan uppträda både mellan läraren och eleven men samtidigt visa sig mellan eleverna. Betydelsen av att skapa tillfällen för samtal som främjar och utvecklar relationen mellan elev och lärare, lärare och elev samt mellan eleverna själva, framstår som en viktig del i uppfattningar om undervisningen på fritidshemmet. Lärandet i grupp beskrivs vid ett flertal tillfällen men samtidigt betonas vikten av det enskilda samtalet med eleven, eller samtalet i en lite mindre grupp. Uppfattningen är att dessa samtal leder till en stärkt relation som vid ett senare tillfälle till exempel vid en negativ tillsägelse kan generera ett samförstånd, en gemensam respekt för varandra, som förmodligen inte skulle funnits annars:

När vi sitter och pratar då är jag nyfiken på vad de kanske ska göra på kvällen eller till helgen eller sommaren och samtidigt så kanske jag faller in med mina tankar och funderingar när barnet berättar också. Så visst ser man lärandetillfällen där, i båda riktningarna. Jag lär mig och jag menar att jag lär mig ju hur barnet tänker och fungerar och lär känna det och kan kanske använda det i en annan situation. För det har jag ju lärt mig mycket nu när jag jobbat med utåtagerande barn att det gäller att hitta den här, en connection med barnen. (R10)

Jag tycker också att det är viktigt att man återkopplar, det är också en del av lärandet. Om det händer en incident igår att man liksom återkopplar idag. Hur är det idag, hur känns det idag? Man har ju liksom jobbat med sig hela tiden och man släpper det inte. Då måste man checka där hur det är med gruppen idag, är de sams eller? Det är också en undervisningsmetod, att lära sig prata och kommunicera. (R11)

Lärandet i grupp beskrivs vid ett flertal tillfällen som att en ständig interaktion pågår mellan eleverna men också mellan elever och lärare. Denna sociala interaktion sker som ett pågående flöde och tycks genomsyra allt oavsett om undervisningen är planerad eller uppstår i situationen. Målet med denna form av undervisning framstår vara mer övergripande och långsiktigt och syftar till att främja elevernas identitetsskapande:

Jag tycker att undervisning med att lära ut ämnen det är en väldigt liten del kanske i fritidshemmet utan det är det sociala samspelet, integrationen mellan alla, det är den som är viktig, att alla barn mår bra och får vara sin person. Hitta sina vägar och sina kompisar. (R1)

Men framförallt det här tänker jag mer det som sker i samspel mellan barn och vuxen men även samspel mellan barn och barn, det sociala lärandet, lärandet i grupp. Alltså det sker mycket lärande men det är inte, ja till viss del är det planerat, men att det sker ett annat lärande som barnen har nytta av på ett annat sätt. Man lär sig att vara i en grupp man lär sig leka och man lär sig mycket som man har användning av i framtiden. (R2)

Sen är det ju det här med relationer, det är ju också en undervisningssituation hur man löser en konflikt och hur man löser så att alla ska känna att man får vara med. Sådana lärtillfällen är ju inte kanske planerat riktigt på det sättet men man tar tillfället i akt och det är ju något som man bär med sig som är planerat hela tiden, hur man löser det beror ju på vad det handlar om. (R8)

Respondent 4 beskriver att behovet av att man som person har en god relationell kompetens tycks öka i samhället idag. Med teknik har viss faktakunskap blivit mer lättillgängligt för alla men för att kunna nå framgång i yrkeslivet blir en relationell kompetens viktig och den kan tränas i grupp, i en social kontext, till exempel i fritidshemmet:

Det sociala kommer mer och mer, föräldrarna tror jag uppskattar det mer och mer att deras barn får lära sig att bli bra socialt kompetenta medborgare som kan få ett jobb och sådär sen. Jag tror det beror på att fakta-kunskaper inte värderas riktigt lika högt som för tjugo år sen. Nu finns det ju mycket kunskap att ta till sig själv på internet och man kan googla, man behöver inte kunna de här årtalen. Men däremot det sociala samspelet blir viktigare och viktigare för att man ska hela tiden interagera med andra på sin arbetsplats. (R4)

5.5 Undervisning som statushöjare.

Uppfattningen tyder på att eftersom fritidshemmet nu använder samma begrepp som den obligatoriska skolan uppfattas det ibland som att det kan vara fördelaktigt och på sikt hjälpa till att öka lärare i fritidshems status. Uppfattningen om att det är lättare att skaffa sig mandat för sin planeringstid om begreppet undervisning används finns samt att begreppet också skapar en tydlighet inför andra, såsom vårdnadshavare, rektor eller lärarkollegor, om vad som händer på fritidshemmet:

[...] och där måste ju rektorn kunna gå in och se att vi ska kunna säkerställa bra miljöer, att det finns material, att vi kan se varje elevs behov så måste vi också kunna sätta oss ner och göra bra planeringar. (R3)

Jag tänker ju att det lyfter vår verksamhet, det stärker vår betydelse i skolan och på fritidshemmet. Där kan vi också bli tydligare med att vi följer läroplanen och vi har mål och en riktning. På så vis känner jag att där höjer vi vår nivå och status. [...] Jag skulle nog säga att under årens gång så har det förtydligats lärandet på fritids tror jag. På så sätt att man mer tydligt har satt ord på vad det är vi lär oss på fritids. (R5)

5.6 Undervisning som pålaga.

Det uttrycks farhågor om att när fritidshemmet beskriver sin verksamhet och använder begreppet undervisning gör detta att fritidshemmet tappar sin ursprungliga kärna och sina traditioner. Framförallt uttrycks en rädsla över att fritidshemmet riskerar att "skolifieras" men det uttrycks också en oro över att elevernas fria tid, den tid som de själva äger utan vuxnas styrning, kommer att minska på sikt. Att egenvärdet i leken som är fri och icke styrd, riskerar att utarmas och minska i värde:

Jag kunde nog känna till en början att det var lite provocerande att man ska undervisa på fritidshemmet. Då kan man ju koppla ihop det mycket med skola och så kan jag nog tänka att vi gjorde till en början. (R5)

Jag är ju den gamla stammen och vi är ju många här som vill ha med det som vi alltid haft med oss. Inte glömma bort det, för det finns ju en tanke med vad fritidshem är. Det är ju liksom nu vi kompletterar skolan och det är så mycket om att vi ska gå mot skolan. Förr var det ju mycket mot hemmet och så och fortfarande är det ju ändå så att vi måste ju hålla kvar det här att barnen har en fritid så att man inte går i skolan från klockan åtta till halv fem varje dag liksom. Man måste orka som barn och man måste ju någon gång få bestämma bara själv, utan någon som säger vad man ska göra. (R8)

Ja alltså man har sexåringar och de har dagar som går, de är från klockan halv sju till halv fem. Om de vill sitta i soffan och pilla med någonting som inte är så himla kreativt så ska de absolut få göra det. Många har ju fullt upp med att orka med skoldagen mellan åtta och ett och då är fritids mer...det är inte lika mycket krav på samma sätt utan att vissa dagar orkar man inte och då ska man inte behöva. (R6)

Det uttrycks att just själva begreppet undervisning kan uppfattas som högtravande. Det kan innebära att de upplever att när lärare i fritidshem har kontakt med vårdnadshavare så väljer de att använda andra ord, för att skapa en förståelse och ett samförstånd. Att begreppet upplevs som högtravande kan ibland också leda till att lärare i fritidshem känner en negativ stress och en press på sig att behöva beskriva och dokumentera sitt arbete för att visa upp inför andra, snarare än att göra dokumentationen för elevernas skull:

Ibland får man nästan ta ner det för det blir så högtravande med undervisning. Det ska vara arbetsplaner och ibland får man känna att nu får vi landa lite. Nu är vi här och alla barnen trivs och vi är tillsammans. Man får fundera på vad är det som är viktigast? Är det att vi ska visa utåt och i alla dokument för föräldrar och vår rektor vad vi gör eller vad håller vi på med? (R1)

[...] men mer i folkmun eller vad man säger, ner på golvet, så blir det att man pratar annat för att man ska förstå bättre, det blir kanske lite högtravande språket ibland annars. [...] jag tänker nog att vi försöker förenkla språket så att man hamnar på en jämnare nivå på något vis med föräldrarna. (R5)

Begreppet undervisning kan också uppfattas som att det skapar en press och en stress för läraren i fritidshem. Känslan blir förstärkt då det till exempel kan saknas behörig personal eller att någon kollega blir sjuk och inte ersätts av en vikarie:

Man får lite dåligt samvete när man inte hinner med, man ligger hela tiden steget efter och man försöker göra det så bra man kan men ibland så hinner man inte med riktigt. Det är nog det största med undervisning tycker jag att man känner att det är svårt och så fattas det någon person som vabbar eller är sjuk, då blir det jättetight. (R4)

Det är ju mycket med de här specialbarnen. Vi har två som egentligen kräver, ja där det är punktmarkering alltid. Den ena kan vi ibland släppa tio meter och ibland går inte det heller och då är det två personal som går åt. Sen är man ju liksom själv på de övriga 36 barnen. (R6)

Det finns också en frustration över att elever med behov av särskilt stöd får sitt stöd tillgodosett under den obligatoriska skoldelen men samma elev har inte den resursen på fritidshemmet. Läraren i fritidshem, som under förmiddagen i klassen stöttade eleven, får på eftermiddagen på fritidshemmet ansvara för en större barngrupp inklusive eleven med behov av särskilt stöd.

6. DISKUSSION

Diskussionen består av fyra delar. Först en metoddiskussion som belyser studien i förhållande till teoretisk utgångspunkt samt presenterar mina egna reflektioner kring vad som kan ha påverkat utfallet. Efter det följer en resultatdiskussion som belyser delar av resultatet i förhållande till tidigare forskning samt mina egna reflektioner och tankar som uppstått under arbetets gång. Sedan presenteras vad som väckte min nyfikenhet och vad som skulle kunna vara intressant för fortsatt forskning. Diskussionen avslutas med ett slutord.

6.1 Metoddiskussion

Denna studie genomfördes med hjälp av 13 lärare i fritidshem som var fördelade på sex olika skolor. Redan innan intervjuerna genomfördes hade jag träffat respondenterna vid något tillfälle på en fortbildning som jag genomför i kommunen. Detta bidrog förmodligen till att respondenterna valde att delta i min studie, att de var positivt inställda till att bli intervjuade. De hade fått ett ansikte på mig och visste vem jag var och de kände förmodligen ett förtroende gentemot mig. Men det är samtidigt inte orimligt att fundera över hur respondenterna ställde sig till det faktum att jag också representerade utbildningsförvaltningen eftersom det är så vi fick kontakt från första början och detta kan möjligtvis ha påverkat vissa respondenter på så sätt att de gav uttryck för de svar som de trodde att jag ville höra. Kvale och Brinkman (2015) beskriver denna icke jämbördiga balans som maktasymmetri.

I ett fall av mina intervjuer var respondenten nervös och verkade obekvämt inför själva inspelningssituationen. Jag hörde under transkriberingen av denna intervju att jag försökte skapa en mer avslappnad stämning, genom att ge uppmuntrande hummar och bekräfta genom att säga att det var intressant, berätta mer om... men i det fallet visade det sig vara svårt. När inspelningen stängdes av upplevde jag att samma respondent plötsligt uttryckte sig mer spontant och talade mer avslappnat. Det gick också att förstå genom kroppsspråket att respondenten slappnade av när inspelningen var över. Jag försökte att under samtliga av mina intervjuer få respondenterna att känna sig så avslappnade som möjligt och jag betonade mitt intresse för *deras* syn på ämnet och hur de *uppfattade* begreppet undervisning i fritidshem. Jag påtalade att ordet var fritt och att jag var nyfiken på att höra hur de tänkte om begreppet. Intervjusituationen blev avslappnad, förutom i den beskrivna situationen ovan, och jag upplevde att respondenterna var engagerade i ämnet.

Jag funderade mycket på min egen förförståelse under intervjusituationen och hur jag under tiden intervjuerna pågick började att tolka och försökte förstå vad de uttryckte. I något fall hör jag, när jag transkriberar, att jag först tar för givet att respondentens svar handlar om hur de menar att de behöver bli bättre på att beskriva vad som händer på fritidshemmet för övriga lärarkollegor, men sedan det visade sig när jag ställde en följdfråga att svaret syftade mot vårdnadshavarna istället. Följdfrågorna hjälpte mig att skapa en bättre förståelse och gav en fördjupning i vad respondenterna beskrev.

Jag var noga med att inte låta min förförståelse skölja över respondenterna och försökte undvika att ställa frågor eller ange påståenden som ledde dem in till mitt sätt att uppfatta

fenomenet. Jag försökte snarare intressera mig för *deras* utsagor och jag formulerade följdfrågorna i stunden för att komma in på djupet av vad de menade. På så sätt försökte jag säkerställa, så långt det var möjligt, att jag uppfattade deras utsagor ur deras perspektiv. Enligt Larsson (2011) kan en förtrogenhet av ämnet eller miljön som studeras göra anspråk på validitet. Dels genom att forskaren har en förtrogenhet till objektets kontext vilket är en viktig aspekt inom fenomenografin. Eftersom tolkning av datamaterialet kräver en kännedom och en förförståelse av ämnet, objektet, för att kunna analysera utsagorna på djupet. Men det finns samtidigt en risk med att forskaren då missar olika innebörder genom att tolkningen görs obetänksamt och utan att forskaren försäkrat sig om att följa upp vad respondenterna egentligen menar utifrån deras perspektiv (a.a.).

Att transkribera sitt material kan kännas som en evighetsprocess. Någonstans när du kommit halvvägs så upplevs det som att transkriberingen aldrig kommer att bli färdig. Det är inte helt obefogat att påstå att detta moment är slitsamt och kräver mycket arbete. Dessutom kräver det att omgivningen håller sig tyst och stilla så allt verkligen kommer med från ljudupptagningen. Samtidigt i denna process sker ett viktigt arbete. För näst efter intervjusituationen så påbörjas här tolkningen av datamaterialet. Under transkriberingens gång har jag alltid ett post-it-block till hands och noterar detaljer men också saker som tycks övergripande eller viktiga i förhållande till studiens syfte. Dessa tankar och reflektioner är mitt embryo till textanalysen som genomförs senare av de utskrivna papperskopiorna. Några av dessa första tankar fick följa med långt in i analysprocessen medan några andra avfärdades relativt snabbt. Andra tankar bakades samman då de förde ett liknande resonemang kring en uppfattning och då hamnade de slutligen i en och samma beskrivningskategori.

När väl intervjuerna blev utskrivna på papper, fortsatte mitt analysarbete genom att jag noga läste igenom varje intervju. Jag markerade nyckelord eller en del av en textmassa, som svarade till mitt syfte eller svarade mot något som jag inte riktigt kan placera men som på något intuitivt sätt upplevs kunna komma bli relevant för studien. I detta stadie bröt jag ner materialet på detaljnivå, en så kallad dekontextualisering (Johansson, 2009). Jag försökte se på materialet både som en helhet men också som delar och pendlingen däremellan blev en lång process. Jag läste och reflekterade och noterade mina iakttagelser för att sedan läsa igen, reflektera på nytt och omformulera vissa iakttagelser. Under denna process har jag också försökt lämna materialet och låta allt vila, för mig har det varit svårt då jag lätt rycks med och glömmer verkligheten omkring mig. Jag har aktivt fått se till att jag lämnar studien en stund och till exempel gett mig ut på en promenad. För att sedan kunna analysera vidare och kanske har jag då sett på materialet med lite nya ögon.

För att på djupet kunna förstå krävs att forskaren ständigt pendlar mellan att se på helheten och att se i detalj. "...det enskilda kan erfaras i allt och allt i det enskilda" (Gadamer, 2015. s. 45). På baksidan av min egen trädgård finns det åkrar och dessa möts upp av en stor skog. Jag kan se skogen med alla träd från min trädgård och med min förförståelse kan jag förstå att det är en skog. Men för att finna detaljerna i skogen behöver man gå in i skogen, då skapas en möjlighet att upptäcka vilka olika växter som finns och hur till exempel barken skiljer sig från ett träd till ett annat. När detaljerna blivit sedda får jag återigen backa ut för att se på helheten, skogen. Beroende på när jag sedan går tillbaka framträder olika detaljer, sådant som möjligtvis inte var så tydligt sist jag studerade detaljerna i skogen. Mitt sätt att uppfatta detaljerna och dess olikheter och sätta dem i ett sammanhang, att se helheten men också det enskilda, är mitt sätt

och min tolkning. Den påverkas av min förkunskap, min närvaro och mitt sätt att uppmärksamma. Jag har varit uppmärksam på denna dynamiska process i min studie och när intervjuerna analyserades. Gadamer (2015) beskriver denna pendlande process som den "Hermeneutiska cirkeln".

Då beskrivningskategorier så småningom började urskilja sig omprövades de i ljuset av fenomenografins tanke om att finna kvalitativt skilda uppfattningar av objektet. I detta moment upplevde jag att det var vissa svårigheter med att se till att varje kategori stod för sig själv och att uppfattningarna inte skulle gå in i varandra. Det krävdes mycket tid och arbete och det faktum att jag skriver min uppsats ensam kan här ha varit en nackdel eftersom det enbart blev upp till mig att finna ut beskrivningskategorierna. Under handledningen som vi genomfört i grupp fick jag däremot hjälp med konkret kritik, den tog jag till mig för att komma vidare i processen till ett färdigt resultat. Alexandersson (1994) beskriver att det är fenomenografins kärna består i att forskaren omprövar och kritiskt granskar sina egna kategorier och tolkningar. Min förförståelse har fått bilda en referensram, en utgångspunkt, till vilken urskiljningen av de olika uppfattningarna gjordes kring objektet. Samtidigt har jag försökt att hålla mig uppmärksam på vilka nya aspekter av fenomenet som framträder. Johansson (2009) menar att förförståelsen gör att forskaren har en god förtrogenhet kring det fenomen som ska undersökas. Därför ska forskaren inte försöka bortse från sin förförståelse utan snarare använda den som en utgångspunkt för att kunna urskilja vad som är relevant. Jag har varit noga med att försöka tolka utsagorna utifrån vad som beskrivs i ord men också försökt att använda mig av alla de perspektiv jag tillägnat mig kring ämnet för att försöka förstå och bredda min egen erfarenhet av begreppet undervisning i fritidshem.

6.2 Resultatdiskussion

Denna diskussion sammanfattar och diskuterar studiens resultat samt väver samman resultatet med det resonemang kring forskning som förs i bakgrunden. Jag har valt ut delar av resultatet men jag har samtidigt försökt att sätta in det i en kontext genom att försöka tillföra ett något vidgat perspektiv.

Jag undervisar hela tiden men samtidigt får det inte bli för mycket undervisning. Samtliga respondenter ger uttryck för en uppfattning om att undervisning i fritidshem sker hela tiden. Men de uttrycker också att det är viktigt att det inte blir för mycket undervisning på fritidshemmet. Respondenterna upplever då en risk med att den styrda undervisningen ska ta överhanden från elevernas fria tid. Några beskriver en bild av trötta elever när de kommer till fritidshemmet efter att de varit en dag i den obligatoriska skolan. De berättar att vissa dagar är eleverna så trötta att det är svårt att få eleverna att delta i styrda aktiviteter. Respondenterna beskriver att eleverna någon gång behöver få bestämma själva över sin tid och innehållet i den. Flertalet av respondenterna berättar att de nyligen gått en utbildning, en implementering av kapitel 4 ur läroplanen, i sin kommun. Där har de fått diskutera begreppet undervisning i fritidshem och vad undervisning kan vara på fritidshemmet. Det framstår som att respondenterna då resonerat om att undervisning skulle vara allt som sker på fritidshemmet.

Det intressanta är menar jag att respondenterna uttrycker sin uppfattning om begreppet undervisning i fritidshem under intervjuerna, då ett flertal av dem menar att det inte får bli för mycket undervisning i fritidshemmet trots att de även uttrycker att undervisning är allt som

görs på fritidshemmet. Detta tycks tyda på att det finns ett glapp, en lucka, i hur begreppet undervisning i fritidshem uppfattas och tolkas av respondenterna. Det verkar som att många av respondenterna upplever att undervisning i fritidshem är den delen av verksamheten som är styrd, planerad och initierad av läraren. Trots detta uttrycker många samtidigt att undervisning i fritidshem är allt som sker där. Jag tolkar detta som att respondenterna lärt sig vad som ska svaras på frågan, men sedan ändå inte kunnat på riktigt omvandlat begreppet undervisning till fritidshemmets didaktik. Begreppet verkar fortfarande ge en klang av en skolkontext, där respondenterna uttrycker att de är skeptiska till begreppet på så sätt att de är oroliga för att fritidshemmets didaktik kommer att "skolifieras" och att barnens egen tid för fri lek kommer att minska.

Rohlin (2001) beskriver detta som att det pågår en inomprofessionell kamp om fritidshemsverksamhetens pedagogiska identitet. Det finns den traditionella uppfattningen om att den sociala utvecklingen kan frikopplas från lärandet, när man talar om barns fritid. Men det finns även en annan uppfattning som handlar om att den sociala kompetensen är sammanvävd och medvetet bör sammankopplas med lärandet, att social kompetens är en förutsättning för lärande. Även mer nutida forskning påvisar detsamma. Pihlgren (2017a) menar att än idag finns det två relativt motstridiga sätt att se på förhållandet mellan fritidshemmets verksamhet och skolans utbildning och undervisning. Enligt detta synsätt ses fritidshem och skola som varandras motpoler, det handlar om fritid och frihet från skola kontra arbete och plikt.

Några respondenter uttrycker en reflektion som ger en komplexitet kring begreppet undervisning på fritidshem. Är undervisning verkligen allt som görs på fritidshemmet eller finns det nyanser i begreppet? Någon menar att man som lärare i fritidshem måste ställa sig frågan: "Vad är det som gör att jag undervisar nu, eller är det bara barnpassning eller någon annan typ av verksamhet" (R7). Någon annan beskriver det som: "Det är ju likadant om vi är i skogen [...] då kanske man hittar något och då pratar man ju om det. Det är ju undervisning, men vad ska man kalla den för?" (R6). Detta tyder på att det råder en viss osäkerhet kring undervisning som begrepp och dess didaktiska innebörd i fritidshemmet. Framförallt i den mening att respondenterna tycks tolka innebörden av undervisning något olika beroende på om den är planerad i förväg och initierad av läraren i fritidshemmet eller om den sker spontant i olika situationer som uppstår.

Ankerstjerne (2015) beskriver att det mellan sextioalet och fram till åttiotalet rådde en frihetsdiskurs på fritidshemmen. Det talades mycket om frihet för barnen och om vuxenfria zoner och begreppet *fri lek* myntades under perioden. Hon menar vidare att perspektivet med frihet inte längre är lika aktuellt längre men att det har haft ett avgörande inflytande på fritidshemmets diskurs.

Från en fri verksamhet till en målstyrd undervisning

Någon av respondenterna hade mer än trettio års erfarenhet av yrket, flera hade arbetat i över tjugo år. Utifrån det perspektivet beskrev de hur innehållet i fritidshemmets verksamhet hade förändrats över tid. De berättade om att innehållet rört sig från att ha varit processinriktat och upplevelsebaserat till att verksamheten numera präglas av en tanke om mål och resultat som ska beskrivas och mätas. Samtidigt berättade de om att vissa traditioner fortfarande följer med i verksamheten, så som utevistelse, fri lek, skapande verksamhet samt vikten av elevernas

medbestämmande. Det framkom i resultatet att respondenterna beskrev att fritidshemmet även tidigare gav eleverna utbildning men att det på den tiden inte fanns några skrivna mål eller styrdokument. Idag, med Lgr 11 och fritidshemmets egna kapitel 4, (Skolverket, 2018a) så anser flera respondenter att uppdraget har förtydligats. Nu finns det beskrivet i ord vad som görs på fritidshemmet och vart verksamheten ska sträva mot. Målen, tycker många respondenter, tillför en skärpa och uppfattas som ett förtydligande av fritidshemmets verksamhet och undervisningen som sker där. Samtidigt menar många av dessa respondenter att det styrda innehållet inte får ta över verksamheten helt, och de menar att det informella lärandet behöver värnas om och få fortsatt stort utrymme på fritidshemmet.

Haglund (2016) problematiserar kring att fritidshemspersonalens traditionella förhållningssätt och yrkeskultur kommit att utmanas på senare tid. Han menar att det finns en komplexitet för yrkesgruppen i att å ena sidan förhålla sig till de pedagogiska uppdragen med att stödja barnens möjligheter till att fritt själva få välja vad de vill göra men samtidigt å andra sidan förhålla sig till uppdraget i styrdokumentet där en betoning ges att styra barnen. Pihlgren (2017a) beskriver att fritidshemmen verkar vara inne i en brytningstid där en förändring som skett är att lärandeuppdraget, undervisningen, skrivits fram och gjorts tydlig. Samtidigt pekar hon också på den senaste lärarutbildningsreformen, 2011, där lärare i fritidshem utbildas som också får behörighet att undervisa i praktiska ämnen.

De respondenter i denna studie som utbildat sig efter utbildningsreformen 2011, uppger att de har utbildats i styrdokument och att fritidshemmet har en målinriktad verksamhet. Därigenom menar de att de inte behövt "tänka om" kring begreppet undervisning i fritidshem. Någon respondent uttryckte att det var svårt att ens föra på tal en diskussion om vad undervisning innebär på deras fritidshem, med sina kollegor, eftersom hen upplevde att de kollegor som jobbat länge inte önskade tala om begreppet undervisning kopplat till fritidshemmet.

Flertalet av respondenterna beskriver att de behöver bli bättre på att synliggöra undervisningen på fritidshemmet. Frågan är om detta hjälper eller stjälper verksamheten? Professionen ska självfallet veta vad de gör och varför i sin undervisning. Men idag upplever jag att diskussionen kring att medvetandegöra eleverna om sitt eget lärande, där läraren ofta på förhand talar om för eleven vad denne ska lära sig, riskerar då att på fritidshemmet avgränsa eleverna från sin egen upplevelse av lärande eller bildning. Om undervisningen och lärandet "skrivs på näsan" hos eleverna, för att fritidshemmet ska visa sig duktigt, finns det samtidigt en risk med att lärandet begränsas hos eleverna menar jag. Att lära sig utan att veta, genom att bara få vara eller delta, ger också bildning.

Ett förtydligat uppdrag kring undervisning i fritidshem genererar status men också stress

Resultatet tyder på att eftersom fritidshemmet numer använder samma begrepp som i den obligatoriska skolan, uppfattas detta som att det kan vara fördelaktigt och att det på sikt kan hjälpa till att öka lärare i fritidshems status. Några respondenter menar att begreppet *undervisning* skapar en tydlighet inför andra, såsom vårdnadshavare, rektorer eller lärarkollegor, om vad som händer på fritidshemmet.

Ackesjö, Nordänger och Lindqvist (2016) beskriver att några lärare i fritidshem, som de intervjuat i sin studie, väljer att medvetet använda "skolans språkbruk" för att skapa en förståelse för fritidshemsverksamheten hos sina lärarkollegor.

Men samtidigt beskriver några av de respondenter som jag intervjuat att begreppet undervisning i fritidshem tenderar att skapa en stress och en press för läraren i fritidshem. Att det numer krävs att lärare i fritidshem ska undervisa både under den obligatoriska delen av skolan men också på fritidshemmet, skapar en känsla av att inte hinna med allt som förväntas och att tid till att förbereda och reflektera minskat eller rent av försvunnit. Några respondenter uttrycker att det är skillnad att jobba med utbildad personal gentemot outbildad, skillnaden består i att utbildad personal är insatt i styrdokumentet och diskussionen vid till exempel planeringen av verksamheten får en helt annan tyngd då samtliga kollegor är insatta i uppdraget och de förstår bakomliggande orsaker till varför de genomför sin undervisning. Även i den fria leken och andra icke styrda moment, krävs det att personalen har en medvetenhet kring och en kunskap om elevernas lärande och därigenom förstår värdet av att ta tillvara dessa situationer och se dem som ett tillfälle för undervisning i fritidshem.

Styrdokumentet (Skolverket, 2018a) har förtydligats för fritidshemmen på senare tid och detta kräver att det finns utbildad personal samt tillräckligt med personal för att kunna genomföra en undervisning på fritidshemmet. Det blir en förutsättning för att undervisning ens ska kunna äga rum. Att uppdraget nu har förtydligats är bra men man ska också komma ihåg att samtidigt har kraven ökat på lärare i fritidshem att dokumentera och att kunna uppvisa mål och resultat. Detta samtidigt barngruppernas storlek ökat och andelen högskoleutbildad personal minskat. Det är inte helt orimligt att tänka att allt detta förmodligen bidrar till varför personalgruppen upplever att den är stressad. Sjukskrivningstalen är höga för samtliga lärarkategorier i jämförelse med andra yrkeskategorier. Men allra högst i topp hittar man lärare i fritidshem.

Skolverket (2018b) visar i sin statistik att gruppstorlekarna ökar på fritidshemmet samtidigt som personaltätheten minskar. De visar också att personalens genomsnittliga tjänstgöringsgrad, det vill säga tiden lärare i fritidshem lägger på fritidshemmet har förändrats över tid. År 1990 var den 90 procent och år 2000 var samma siffra 64 procent. Senaste mätningen som gjordes hösten 2017, låg siffran på 58 procent. Skolverket (a.a.) skriver att anledningen till den sjunkande tjänstgöringsgraden på fritidshemmet beror på att lärare i fritidshem i allt större utsträckning än tidigare endast är verksamma i fritidshemmet när eleverna är där. Övrig arbetstid är lärare i fritidshem i annan verksamhet, så som skola eller förskoleklass. Denna statistik visar att lärare i fritidshem har fått mindre tid till att förbereda den undervisning som ska ske på fritidshemmet samtidigt som de tjänstgör i allt högre omfattning i klasser där de förväntas undervisa även på förmiddagarna. Skolverket (2018b) har rapporterat brister i undervisningen på fritidshemmen. Det är inte konstigt, menar jag, att undervisningen i fritidshem inte alltid lever upp till sin fulla potential då lärare i fritidshem fått mindre tid för att förbereda och planera undervisningen på fritidshemmet. Samtidigt som kraven på undervisning i fritidshem har ökat. Planeringstiden blir central och en viktig faktor för att kunna omsätta läroplanens ord i handling är att det finns behörig personal på fritidshemmet.

Undervisning i fritidshem handlar om att främja relationell kompetens. Samtliga respondenter beskriver undervisning i fritidshem som främjar relationell kompetens. De beskriver att interaktionen eleverna emellan men också mellan elever och lärare är en viktig del av undervisningen. Uppfattningen tar sin utgångspunkt i att vid en social praktik, som fritidshemmet kan erbjuda, sker ett lärande och ett identitetsskapande. "Man lär sig att vara i en grupp man lär sig leka och man lär sig mycket som man har användning av i framtiden" (R2).

Det informella lärandet är en stor del av fritidshemmets praktik menar Pihlgren (2017a) där läraren fungerar mer som ett stöd eller en förebild. Lärandet sker oftast i grupp och eleverna lär av varandra. Broström (2015) beskriver också lärandet i grupp, lärande i praxisgemenskap. Han menar att lärandet på fritidshemmet bygger mycket på imitation där lärandet kan vara indirekt att eleverna ser på och imiterar andra eller att det kan vara en aktiv interaktion. Med denna didaktik väljer lärarna att utgå från att eleverna lär sig genom att *bara vara*. Men han beskriver även att i en process där eleven *själv väljer att delta* i en aktivitet gör att eleven tillägnar sig individuell erfarenhet samtidigt som det interagerar med andra i gruppen och ett samlärande sker. På senare år menar Broström (2015) att begreppet *väglett deltagande* (guided participation) påverkat fritidshemmets didaktik. Detta begrepp kan ses som en hybrid i ljuset av de andra två ovan nämnda begreppen. Där deltagande tillägnan och lärande i praxisgemenskap tillsammans med en *aktiv lärarroll* utgör grunden till ett väglett deltagande.

Efter mer än tjugo år i yrket har jag hunnit studera mina kollegor och noterat en fingertoppskänsla som lärare i fritidshem många gånger använder för lärandet i grupp. Anpassningar på individnivå sker ofta på fritidshemmet för att försöka skapa en så bra förutsättning som möjligt för att hela eller delar av gruppen ska kunna interagera. Någon elev behöver kanske mer tid för att kunna få möjlighet att bara stå vid sidan om aktiviteten och titta på, för att sedan vid ett tillfälle själv välja att delta. En aktiv lärarroll kräver att uppmärksamheten både får vila på gruppen som helhet men det kräver även att individuella olikheter tas tillvara.

Det finns en risk att rektorer, vårdnadshavare eller andra lärarkollegor endast uppfattar att det sker en aktivitet på fritidshemmet och de har då svårt för att uppfatta alla nyanser av själva undervisningen som pågår parallellt med aktiviteten. Jag menar att aktiviteten i sig inte är undervisning utan det är hur processen och interaktionen individer emellan som skapar undervisning. Därtill kan läggas en aktiv lärarroll som med en medvetenhet om styrdokument och elevens behov bidrar till ett lärande. Enligt min mening är denna fingertoppskänsla en viktig del i yrkets profession och didaktik som förhoppningsvis leder fram till att alla elever på något sätt tillhör fritidshemmets praxisgemenskap. Delaktighet skapar elevinflytande och Ankerstjerne (2015) menar att traditionellt har barnens bestämmanderätt alltid varit stark och viktig i den fritidspedagogiska diskursen.

Vågar då lärare i fritidshem att lita på fritidshemmets diskurs eller kommer den styrda undervisningen att ta över fritidshemmets didaktik? Kommer undervisning som begrepp att kunna befästas i fritidshemmets didaktik utan att begreppet då utarmar eller raderar den fritidspedagogiska diskursen, genom att begreppet tolkas genom ett skolkontext? Ett centralt begrepp i styrdokumentet är att fritidshemmet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Vem äger rätten att bestämma vad en meningsfull fritid är och betyder det att det ska vara lika för alla elever? Det är viktigt att i den debatt som nu förs kring målstyrning och mätbara resultat

inte glömma bort vikten av elevens egen vilja, initiativ och önskan. Det är också nödvändigt att förstå vikten av den informella undervisningen. Annars finns det en risk att fritidshemmets undervisning endast erbjuder en formell undervisning där lärandet enbart är styrt och planerat i förväg, istället för att låta lärandet uppstå spontant i olika former och situationer.

Pihlgren (2017a) menar att en förklaring till att man tidigare undvikit att använda begreppen utbildning, undervisning och inläring i samband med fritidshemmet kan vara att det både historiskt men även nutida finns två relativt motstridiga sätt att se på förhållandet mellan fritidshemmets verksamhet och skolans utbildning och undervisning. Samtidigt konstaterar hon att fritidshemmet enligt uppdraget i skollagen ska utbilda. Hon menar att utbildningsuppdraget på fritidshemmet också kan ses som ett bildningsuppdrag där "elevens personlighet ska utvecklas och eleven ska inspireras att fortsätta utvecklas och lära i ett livslångt perspektiv" (a.a, s.17). Bildning blir den process i vilken kunskap formas, en process som pågår hela livet. För fritidshemmet borde ett utbildningskoncept formas som inte bygger på ett fastslaget innehåll men ändå innebär ett systematiskt lärande genom att "eleven ges möjlighet att utforska och utveckla förmågan att delta i och vidga sitt erfarande inom olika kunskapsstraditioner" (a.a, s.17).

Ankerstjerne (2015) skriver att barn idag är mycket större deltagare i sina egna liv än tidigare. De deltar inte bara utan bör ses som medskapare av sina liv och denna punkt torde bli central för skola och fritidshem.

6.4 Nya frågor som väckts

Studien visar att en tolkning av begreppet undervisning i fritidshem är något komplext. För vidare forskning skulle det vara intressant att följa begreppet över tid i fritidshemmet för att undersöka om begreppet "skolifierar" fritids genom att lärare i fritidshem prioriterar det styrda lärandet. Eller om begreppet undervisning i fritidshem implementeras i fritidshemmets diskurs med traditioner av elevinflytande och delaktighet samt där elevernas fria val av aktiviteter får stort utrymme.

Studiens syfte var inte att uppmärksamma skillnader i uppfattning mellan lärare i fritidshem som utbildats i den nya utbildningen som kom 2011 mot de med lång yrkeserfarenhet. Samtidigt blev det svårt att blunda för de skillnader som framkom under intervjuerna. Det kunde vara intressant att djupare studera hur dessa skillnader och olika uppfattningar kommer till uttryck i undervisningen på fritidshemmet.

Slutligen väcktes en fundering kring rektorns betydelse för att undervisningen i fritidshemmet ska kunna utvecklas. Det skulle vara intressant att forska vidare om rektorernas uppfattning av fritidshemmets uppdrag samt vilka olika uppfattningar som finns om undervisning i fritidshem ur ett skolledarperspektiv.

6.5 Slutord

I slutfasen av arbetet med denna uppsats firades Fritidshemmetsdag. Denna dag firas alltid andra tisdagen i maj och har varit en tradition sedan mitten av åttiotalet. Detta år firade närmare en halv miljon fritidsbarn, eller borde jag skriva elever, runt om i hela Sverige.

Fritidshemmet har genom historien fått i det närmaste stå på barrikaderna för ett professionellt erkännande framförallt i förhållande till den obligatoriska skolan men även inom professionen har olika debatter förts kring olika begrepp som passerat över tid. (Rohlin, 2001; Ankerstjerne, 2015). Man kan fråga sig varför lärare i fritidshem ofta får höra att de behöver synliggöra det som sker på fritidshemmet, synliggöra lärandet. Det borde vara en självklarhet att denna verksamhet får ett eget existensberättigande utan att behöva förklara inför till exempel rektorer eller lärarkollegor varför fritidshemmet är viktigt för eleverna. Styrdokument och forskning (Skolverket, 2018a; Rohlin, 2012; Haglund, 2016; Pihlgren, 2017a) beskriver en verksamhet på frammarsch och belyser fritidshemmets didaktik och ger den ett egenvärde. Det finns idag alla förutsättningar för utomstående att sätta sig in i fritidshemmets uppdrag och få en inblick i lärare i fritidshems kompetens. Yrkeskåren behöver få arbetsro i de nya begrepp som införts och samtidigt få utrymme för att diskutera dessa inom yrkeskåren, utan att behöva känna en press över att de måste beskriva sitt uppdrag inför andra.

Med denna studie hoppas jag kunna bidra med en ökad förståelse och kunskap om hur fritidshemmen skulle kunna möta framtiden i den moderna skolan, där undervisning i fritidshemmet är kopplat till fritidshemmets unika diskurs.

Jag vill rikta ett Tack till mina respondenter som tog sig tid till att sätta sig ner och prata med mig. Utan Er hade studien inte varit möjlig att genomföra.

7. REFERENSER

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 2016:1.

Alexandersson, M. (2011). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Starrin, B. & Svensson, P-G. (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 111–136) Lund: Studentlitteratur.

Ankerstjerne, T. (2015). Perspektiv på fritidshemspedagogik. I, TAnkerstjerne . (red). *Fritidspedagogik förr, nu och i en nära framtid*. s.59–87. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Broström, S. (2015). Perspektiv på fritidshemspedagogik. I, T.Ankerstjerne. (red). *Fritidshemmet som arena för lärande*. (s. 91–112) Lund: Studentlitteratur AB.

Gadamer, H-G. (2015). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos AB.

Haglund, B. (2016). *Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap*. EDUCARE 2016:1.

Johansson, M. (2009). *Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen*. Pedagogisk forskning i Sverige årg 14 nr 1 (s.45–58). Issn 1401–6788 Malmö högskola.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Körling, A-M. (2015). *Undervisningen mellan oss, pedagogiska utmaningar*. Malmö: Exakta.

Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F & Booth, S (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Pihlgren, A, S. (2017a). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Pihlgren, A, S. (2017b). *Fritidshemmets mål och resultat*. Lund: Studentlitteratur AB.

Rogoff, B. (1993). Children´s guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. I, R, H. Wozniak. & K, W. Fisher. (red). *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

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

Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.

SFS. (2010:800) *Svensk författningssamling, skollag*. Västerås: Edita Västra Aros.

Sjöström, U. (2011). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. B, Starrin. & PG, Svensson. (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s.73–90) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Ödeshög: Danagårds Grafiska AB.

Skolverket. (2000). *Finns fritids?* (Rapport 186). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Mölnlycke: Elanders Sverige AB.

Skolverket. (2018b). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018c). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2017/18*. Dnr 2018:602. Stockholm: Statistiska centralbyrån

SOU 1974:42. *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7–12-åringar. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.

Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.

Uljens, M. (1998). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga:1

Intervjuguide

Presentera mig själv.

Berätta kort om studien så respondenten kan sätta sin intervju i en kontext.

Var uppmärksam under intervjun, skriv ner nyckelord.

Var inte rädd för pauser och eftertänksamhet, låt bli att fylla de ögonblicken med ord.

Ställ följdfrågor och låt svaren utvecklas, vad och framförallt hur.

Tänk på din egen förförståelse!

1. Hur länge har du jobbat på fritidshem?
2. Berätta om begreppet undervisning i fritidshem.
3. Berätta om när du undervisar på fritidshemmet, i vilka situationer sker det?
4. Har begreppet undervisning ändrat ditt sätt att tänka om lärandet på fritidshemmet?
5. Är det något mer du vill berätta om, när det gäller undervisning i fritidshem?

Tack för din medverkan!