

2025:1

doi: 10.63310/edu.2025.1.48247

Vad händer i fritidshemmet? En studie om elevers erfarenheter med fokus på delaktighet

Helene Elvstrand

Linköpings universitet
<https://orcid.org/0000-0001-6933-5667>
helene.elvstrand@liu.se

Lina Lago

Linköpings universitet
<https://orcid.org/0000-0002-4841-9033>
lina.lago@liu.se

Magnus Jansson

Linköpings universitet
<https://orcid.org/0000-0002-7746-8838>
magnus.jansson@liu.se

This study examines pupils' experiences of activities in Swedish school-age educare (SAEC) by exploring the identified tension between mandatory and free activities in relation to participation. In recent years, there has been a shift from a social pedagogical starting point to education and learning in SAEC settings which has implications for the kind of activities that take place. The study contributes to knowledge of pupils' perspectives on SAEC teaching using qualitative methods, fieldwork and interviews, with pupils in the ages between 7 and 9 at six different SAEC centres. The theoretical framework for the study is childhood sociology. Data has been collected and treated in accordance with a grounded theory approach. The results show that free activities are perceived more positively by the pupils than mandatory activities. However, whether an activity is perceived as meaningful also needs to be linked to other aspects, for example in pupils' experiences of SAEC activities, the tension between mandatory and free activities intersects with comprehensibility and forms of participation leading to more positive experiences of activities that are

framed in a way that is in line with the pupils' expectations of SAEC activities or activities that enable active participation for the pupils.

Keywords: barns erfarenheter, delaktighet, fritid, fritidshem, undervisning

1 Inledning

Idag vistas många barn betydande tid i olika former av institutioner. I dessa institutioner har linjen mellan fritid och lärande blivit alltmer utsuddad (Lehto & Eskelinen, 2020; Mayall, 2002). Det svenska fritidshemmet kan ses som ett tydligt exempel på detta. Fritidshemmet har ett komplext uppdrag då elever under sin fritidshemstid både ska få en meningsfull fritid och delta i undervisning utifrån ett centralt innehåll som beskrivs i läroplanens del fyra (Skolverket, 2024). Fritidshemmet ska alltså förutom att möjliggöra lärande vara en plats där elever har möjlighet till fritid, där det egenvalda ofta ses som en viktig del i fritidsbegreppet (jfr Frønes, 2009). Under de senaste decennierna har begreppen undervisning och lärande fått allt större utrymme i fritidshemmets styrning och praktik (Ackesjö & Haglund, 2021; Saar, 2014). Att barn eller – som de numera ofta kallas när fritidshemsp praktiken beskrivs – elever ska lära sig något när de deltar i fritidshemsaktiviteter är i sig inget nytt,¹ men lärandeuppdraget har gått från en mer holistisk och socialpedagogisk syn på lärande till att allt mer ramas in i termer av undervisning (Gustafsson Nyckel, 2020). Denna förskjutning i uppdraget har varit i fokus i ett flertal svenska studier där fritidshemslärares förståelse (t.ex. Ackesjö & Dahl, 2022; Ackesjö & Haglund, 2024) eller genomförande (t.ex. Memišević, 2018; Norqvist, 2022) av undervisning i förhållande till fritidshemmets praktik och tradition har studerats. Exempelvis visar studier att det finns en osäkerhet hos lärare i fritidshem om hur de ska hantera olika krav på innehåll i undervisningen (Jansson, 2023), eller vad undervisning är och hur den ska utvärderas (Ackesjö, 2022). Ett sätt att hantera detta är att i vissa undervisningsmoment ställa krav på obligatoriskt deltagande eller att använda sig av praktiker som synligt lärande och uppmana elever att beskriva vad de tränar på i olika aktiviteter. Det innebär att elevers fritidshempraktik delvis har förändrats med avseende på vilka förväntningar som finns på dem i deras elevroll och vilka förutsättningar de möter (Elvstrand

1 I denna studie använder vi i första hand begreppet elev för att benämna deltagande barn eftersom de aspekter av fritidshemmet som studeras kan kopplas till elevpositioner. Barn används i vissa, mer generella, resonemang.

& Lago, 2020). Utifrån ovanstående beskrivna komplexitet fokuserar denna studie på hur fritidshemmets praktik kan förstås utifrån elevers perspektiv, det vill säga vad som är deras erfarenhet av att gå i fritidshem.

2 Fritidshemmets uppdrag

Frågan om fritidshemmets uppdrag är fortfarande ett område som är under formering, inte minst begreppsmässigt (Elvstrand et al., 2024). Även historiskt har fritidshemmet haft fokus på elevers lärande och det har förekommit sådana aktiviteter som kan förstås som undervisning (Rohlin, 2012). På senare år har undervisningsbegreppet blivit mer centralt i fritidshemmet men inte heller det är nytt. I den utredning som gjordes inför att fritidshemmet blev en del av skolväsendet i slutet av 1990-talet, användes ett vidgat undervisningsbegrepp för att lyfta fram hur lärande kan ske på olika sätt (SOU 1997:21).

Utöver att lärande betonas som en del i en helhet där lärande ska samexistera med lek, sociala relationer och fritid beskrivs ofta lärandeformerna i fritidshem som andra än skolans. Fyra aspekter som ofta benämns i relation till fritidshemmets undervisning, exempelvis i läroplanen (Skolverket, 2024) och vilka enligt Orwehag (2024) korresponderar väl med en fritidspedagogisk tradition, är att lärandet ska: 1) utgå från elevers behov, intressen och erfarenheter, 2) vara situationsstyrt, 3) vara upplevelsebaserat och 4) vara grupporienterat. Det innebär att elever ska ges stor möjlighet att påverka både innehåll och form i fritidshemmet (Elvstrand & Lago, 2020). Dessa traditioner och arbetssätt innebär också att man i fritidshemmet har betonat meningsfullhet och elevers delaktighet som viktiga värden. Även om meningsfullhet ofta kopplas samman med fritidshemmets fritidsuppdrag, eftersom en meningsfull fritid betonas i läroplanen, kan det ses som centralt för fritidshemmets samlade uppdrag. Vad som ska vara meningsfullt och för vem är dock inte alltid tydligt. Det går att förstå begreppet som att det pendlar mellan att framhållas som den enskilda elevens upplevelse och som något som går utöver detta och då kan kopplas till tydligare nyttoaspekter, exempelvis att fritidshemmet ska bidra till att nyttiggöra elevers fritid genom att se till att de gör meningsfulla saker i fritidshemmet (Haglund, 2009; Holmberg & Börjesson, 2015).

Sammantaget gör detta att fritidshemmet kan sägas vara i en process av förändring i vilken spänningar uppstår mellan traditioner och ett förändrat uppdrag (Elvstrand & Lago, 2020), mellan

fritid och lärande eller mellan en socialpedagogisk- och en utbildningsdiskurs (Lager, 2015). Lager (2018), som studerat lärares planering, genomförande, dokumentation och uppföljning av undervisning, beskriver att när undervisning ska omsättas i praktiken finns det olika tolkningar av vad uppdraget som lärare i fritidshem handlar om. Fritidshemspraktiker är sällan entydiga utan lärare tar med sig sina olika förståelser av och förväntningar på uppdraget och institutionen in i tolkningen av vad som ska göras och hur. Detsamma kan antas gälla för eleverna som har en aktiv roll när det gäller att delta i, ta del av och förhandla fritidshemspraktiken.² Av denna anledning är elevers erfarenheter av denna praktik relevanta att undersöka, inte minst med tanke på betoningen av elevers behov och intressen.

2.1 Elevers perspektiv på fritidshemmet

I forskning om fritidshem finns några studier som lyfter fram hur fritidshemslärare arbetar med att tillvarata elevers egna perspektiv som en central utgångspunkt i sin undervisning. Perselli och Haglund (2022) visar i sin studie om lärares beskrivningar av hur de planerar och undervisar att ett barnperspektiv, det vill säga lärarnas idéer om vad som är bra för eleverna, är synliga i lärarnas resonemang om planering, men att resonemang om elevernas egna perspektiv, exempelvis deras intressen och erfarenheter, är mindre synliga. När lärarna resonerar om den oplanerade undervisningen är dock elevers egna perspektiv tydligare i fokus. Även Ljusberg (2023) undersöker barnperspektivets roll i fritidshemslärares undervisning. I studien framkommer att fritidshemslärarnas sinsemellan olika barnsyn får betydelse för hur de uppfattar och fångar upp elevernas egna perspektiv och intressen. Lago och Elvstrand (2019, 2020) visar hur olika aspekter av delaktighet förhandlas mellan elever och personal samt att såväl fritidshemmets organisering och vuxnas föreställningar om barn och om vad som ska hända på fritidshemmet möjliggör och begränsar delaktighet i olika situationer.

Barns egna perspektiv på fritidshem är också undersökt men i lägre grad (t.ex. Dahl, 2011; Elvstrand & Närvänen, 2016; Lager, 2021). I en studie av Lager och Gustafsson Nyckel (2022)

² I texten använder vi begreppet aktivitet för att beskriva specifika situationer i fritidshemmet. Aktivitet är också ett begrepp som används frekvent av både lärare och elever i relation till fritidshemmet. I styrdokument och fritidshemsforskning används, i linje med den beskrivna förskjutningen, ofta undervisning för att beskriva fritidshemmets uppdrag och praktik varför detta begrepp också används för att beskriva de sammantagna aktiviteterna i fritidshemmet. Begreppet praktik används för att övergripande beskriva det som sker i fritidshemmet.

ligger fokus på hur elever uppfattar och erfar sina möjligheter att skapa en meningsfull fritidshemstid. I resultatet framkommer att eleverna på olika sätt utövar ett aktörskap i relation till bland annat rutiner, tid och rum samt socio-materiella villkor. Betydelsefulla faktorer som eleverna lyfter fram för att uppleva meningsfullhet är delaktighet, inflytande och frivillighet. Även Grewell (2022) betonar att elevers egna perspektiv på delaktighet i fritidshemsmiljön behöver förstås i relation till fritidshemmets villkor där bland annat den fysiska lärmiljön och organisering av eftermiddagen möjliggör delaktighet på olika sätt. I linje med detta visar Borg (2023) hur organiseringen av fritidshemmets miljö bidrar till elevers upplevelser av (o)trygghet. I en finsk studie av Lehto och Eskelinen (2020) om elevers perspektiv på fritidsaktiviteter framkommer att elever värderar att få leka fritt med vänner och de beskriver också negativa känslor om deras lek begränsas av allt för mycket styrda aktiviteter.

Studier om elevers erfarenheter av fritidshemmet som institutionell praktik (Lago & Elvstrand, 2021, 2022) indikerar att elevers förväntningar på fritidshemspraktiken är att den ska erbjuda dem andra aktiviteter och värden än formaliserad undervisning och vuxeninitierade aktiviteter. Att denna studie fokuserar på elevers egna erfarenheter av fritidshemspraktiken är således ett viktigt bidrag för att förstå och problematisera fritidshemmets praktik, inte minst i relation till den ovan beskrivna komplexa förändringen av fritidshemmets uppdrag.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka elevers erfarenheter i förhållande till komplexiteten som finns i fritidshemmets uppdrag, där olika delar av uppdraget kan komma i konflikt med värden såsom elevers upplevelse av delaktighet. För att nå detta syfte ställs forskningsfrågorna:

- Vilka värden blir centrala i elevers erfarenheter av fritidshemspraktiken?
- Hur möjliggörs respektive hindras elevers delaktighet i fritidshemspraktiken?

4 Teori

I denna studie används ett barndomssociologiskt perspektiv som teoretisk överbyggnad. Genom att fokusera på eleverna och deras erfarenheter och praktiker knyter studien an till en tradition som

betonar barns aktörskap eller *agency*, det vill säga ett synsätt som innebär att barn både påverkas av och påverkar de sammanhang i vilka de ingår. I likhet med Bergnehr (2019) vill vi dock betona att barn är medskapande aktörer. I förhållande till barns aktörskap är förhandling mellan barn, vuxna och sammanhang en central del eftersom barns (liksom vuxnas) aktörskap inte existerar i ett vacuum (jfr Oswell, 2016). I denna studie är det elevernas erfarenheter som står i centrum. Freeman och Mathison (2009) anser att barns erfarenhet kan studeras genom att undersöka deras meningsskapande, samspel, tal och berättande i olika situationer. Utgångspunkten är att meningsskapande sker utifrån tidigare erfarenheter. Den mening som konstrueras i en specifik situation anses därför säga något om elevers erfarenheter av fritidshemmet i stort.

I studien ligger alltså fokus på elevers erfarenheter av delaktighet då detta är en central del av uppdraget och där det också sker förhandlingar där elevers aktörskap är centralt. Delaktighet har nära koppling till den ovan beskrivna synen på barns aktörskap. Delaktighetsbegreppet är mångfacetterat och innehåller såväl dimensioner av deltagande som av att fatta beslut (Thomas, 2007). Davis och Hill (2006) anser att det innebär att delaktighet kan förstås i en mer passiv form (take part) eller i en mer aktiv form (taking part). En ytterligare komplexitet som kan tillföras begreppet är att det både finns aspekter av handling som upplevelse i delaktighet, vilket innebär att man å ena sidan kan betona individens deltagande i en aktivitet och å andra sidan att individen känner sig inkluderad eller engagerad i aktiviteten (Molin, 2004). I denna studie används delaktighetsbegreppet framförallt för att tolka handlingar för att synliggöra hur olika former av delaktighet görs möjliga i fritidshemmets aktiviteter. Delaktighet kopplas till faktorerna begriplighet eller obegriplighet. Elvstrand (2009) visar att en viktig aspekt i förhållande till elevers upplevda delaktighet är om ”situationer som framstår eller definieras som begripliga” (s. 242). Begriplighet handlar på så sätt om att det som händer i fritidshemmet framstår som begripligt utifrån elevernas förväntningar, men också om hur olika händelser förklaras och motiveras på ett begripligt sätt av exempelvis vuxna. I denna studie används elevers erfarenheter, begriplighet och delaktighet som begrepp för att analysera hur elever skapar mening i fritidshemmets aktiviteter.

5 Metod

Studien bygger på data från tre genomförda projekt där fritidshemmets praktik har studerats genom etnografiska metoder där data samlats in genom observationer, intervjuer och informella samtal (Hammersley & Atkinson, 2019). Projekten handlar om olika aspekter av fritidshemmets praktik

men alla syftar på olika sätt till att utveckla fritidspedagogiska arbetssätt. Totalt används data från sex fritidshem i tre olika kommuner. Fritidshemmen representerar en variation i urval på så sätt att de är belägna såväl i som utanför större tätorter, har olika storlek och elevsammansättning. En begränsning i urvalet är att inget av fritidshemmet ligger i ett så kallat socialt utsatt område. Etnografi ses som relevant för denna studie då vi är intresserade av hur människor agerar och skapar mening om olika fenomen och företeelser. På så sätt kan kvalitativa data bidra till att beskriva, förklara och tolka fenomenet i fråga, i detta fall hur elever erfar sin tid i fritidshemmet. Studien bygger på data som har producerats mellan 2016 och 2020.

I två av projekten har fältobservationer av fritidshemspraktik och informella samtal med elever använts (fritidshem 1–4). I fältobservationerna har forskarna deltagit i fritidshemmets vardagspraktiker, såväl lärarledda som elevinitierade aktiviteter, och också frågat om det som observerats i informella samtal. Forskarna har oftast antagit en observatörsroll men, i de fall elever eller lärare bjudit in till det, har vi också deltagit mer aktivt. Fältobservationer och samtal har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar.

Intervjuerna genomfördes i ett tredje projekt (fritidshem 5–6) om elevers erfarenheter av fritidshemmet och specifikt deras förväntningar på att sluta i fritidshem. Intervjuerna med eleverna gjordes i de flesta fall i par för att bidra till att undvika en maktobalans mellan en ensam elev och intervjuare (jfr Robson, 2015). Vid intervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide med några få temafrågor för att möjliggöra för eleverna att följa varandras beskrivningar snarare än att strikt besvara frågor. I ett par fall genomfördes intervjun med en elev, exempelvis beroende på att det var ett ojämnt antal elever som skulle delta i intervjuer på en skola och att någon elev då föredrog att intervjuas individuellt. Intervjuerna spelades in och transkriberades för analys (Totalt 12 intervjuer med 22 elever).

Insamlingen av datamaterialet utgick ifrån grundläggande tankar och metoder inom konstruktivistisk grounded theory (Charmaz, 2014). Det innebar i ett första steg att de olika situationerna och utsagorna kodades för att på ett systematiskt sätt etikettera de olika handlingar och meningsskapande som skedde. Därefter skapades kategorierna av de olika handlingarna (som kodats), vilket följdes av en konstant jämförelse utifrån likheter och skillnader mellan de olika handlingarna och vad dessa karaktäriserades av. I detta steg gjordes också en analys av deltagarnas

så kallade ”main concern”, det vill säga vad som kunde tolkas som deltagarnas huvudangelägenhet (Glaser, 2007), i det här fallet framstod vikten av en upplevelse av begriplighet och delaktighet som centrala. Detta innebär att även om texten presenterar teoretiska utgångspunkter före analys av data så är det teoretiska perspektivet (barndomssociologi) valt utifrån vad den datanära analysen visade snarare än tvärt om.

Vi har övergripande förhållit oss till Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer. Samtycke har inhämtats från elevernas vårdnadshavare och av eleverna. Informationen har anpassats så att den ska kunna förstås av eleverna. Utöver detta har vi i de olika projekten arbetat utifrån tanken om ett kontinuerligt samtycke från eleverna. Kontinuerligt samtycke innebär dels att eleverna tillfrågats muntligt om deltagande, dels att vi som forskare varit lyhörda för elevernas vilja att delta – vare sig den har uttryckts muntligt eller exempelvis genom kroppsspråk – under dataproduktionens gång. Alla namn, personnamn såväl som namn på fritidshem, är fingerade och viss personlig information som vi inte bedömt vara analytisk viktig har ändrats. Även om de tre projekten delvis haft olika fokus har en gemensam utgångspunkt varit att utveckla fritidspedagogiska arbetssätt, vilket gör att den initiala information som deltagarna fått om projektet även stämmer överens med analysen som görs i denna studie. Projekten har inte etikprövats då de inte faller inom lagen om etikprövning (2003:460), exempelvis har varken projektens övergripande syften eller metoder för dataproduktion inneburit någon överhängande risk för att samla in känsliga personuppgifter. I kvalitativa forskningsansatser, i synnerhet när barn är deltagare, är dock etiska förhållningssätt av central betydelse varför vi kontinuerligt arbetat med självreflexivitet, lyhördhet inför deltagarna och anpassningar efter deltagarnas önskingar och behov (jfr Alderson & Morrow, 2020).

Studiens resultat bygger på det samlade datamaterialet som består av både intervjuer, samtal och observationer. Urvalet av exempel har gjorts i förhållande till studiens utgångspunkt att undersöka elevers erfarenhet av fritidshemmets praktiker. Det innebär att vi initialt har sökt och markerat de situationer eller utsagor där elever beskriver eller handlar i förhållande till vuxna eller där det finns ett samspel mellan elever och vuxna, situationer och utsagor där elever endast samspelar med varandra har valts bort. Däremot behöver aktiviteten inte vara vuxenledd eller i förväg planerad, exempelvis har situationer där vuxna deltar i aktiviteter initierade av eleverna också inkluderats. Gällande intervjumaterialet har vi fokuserat på utsagor där elever beskriver sina erfarenheter av sin tid i fritidshemmet.

I analysen har en spänning identifierats i relation till hur eleverna skapar mening i och om fritidshemsp praktiken. Detta tolkas av oss genom deras tal och handlingar. Spänningen handlar om i vilken utsträckning fritidshemsp praktiken är obligatorisk respektive valfri. För att förstå innebörden av spänningen mellan obligatorium och valfrihet och vad den har för betydelse i relation till hur elever erfar olika situationer kopplas detta till delaktighet. Den barndomssociologiska teoriramen används tillsammans med delaktighetsbegreppet för att tolka elevernas tal och handlingar (Elvstrand, 2009; Thomas, 2007). Även om tolkning är en del av ett analytiskt arbete är en central utgångspunkt i barndomssociologisk ansats att erkänna vikten av barns upplevelser såväl som de sociala sammanhang som barn lever sina liv inom (jfr Freeman & Mathison, 2008). Det innebär att vi i tolkningsarbetet hela tiden försökt ligga nära elevernas utsagor och handlingar genom att återkommande återknyta tolkningarna om elevers delaktighet till dessa, samt genom att försöka synliggöra olika tolkningsmöjligheter.

6 Resultat

I det följande avsnittet presenteras hur eleverna på olika sätt beskriver och förhåller sig till begriplighet och delaktighet (elevernas main concern) i olika situationer i fritidshemmet och hur deras förståelse och agerande synliggör en spänning mellan obligatoriska och valfria aktiviteter. Denna spänning mellan obligatorium och valfrihet samvarierar också och ges olika mening i förhållande till fritidshemmets praktiker.

6.1 En vilja att själv kunna välja och bestämma över sin tid i fritidshemmet

Förutsättningarna för elevers vardagsliv i fritidshem skiljer sig åt. Denna skillnad handlar både om hur vuxna organiserar fritidshemstiden, exempelvis hur de erbjuder och planerar aktiviteter, och om strukturella villkor, exempelvis lokalmässiga förutsättningar och elevgruppens storlek. När elever skapar mening i den fritidshemsp praktik de deltar i är det betydelsefullt att förstå praktiken men också vilka förväntningar som elever själva kan ha på sin tid i fritidshemmet. Louise och Sofia, som går i andra klass, beskriver sina erfarenheter av att gå i fritidshem på följande sätt:

Louise och Sofia sitter vid sina platser i klassrummet och tränar på en text som de skrivit till melodin "The cupcake song". Samtidigt som de sjunger flyttar de plastmuggar i ett bestämt mönster i takt till musiken. De skrattar och spelar om musiken när de misslyckas med att flytta muggarna på det sätt som det är tänkt. Martin som går i

förskoleklass är med, han tittar på flickorna men säger inget. Louise säger samtidigt som hon pekar på Martin "han har ingen att vara med så han får vara med oss". De visar sången igen och sen börjar de berätta om fritidshemmet. Sofia säger: "vi försöker att bli bättre på att samarbeta i vår grupp. Vi har en flicka i vår klass som vill bestämma allt och vi är som slavar för henne. Hon sa till mig att jag sjunger falskt". Louise nickar och säger "därför är vi" [pekar på sig själv och Sofia]. Hon fortsätter med att berätta att det viktigt att få välja och framhåller att "jag tycker att det är väldigt roligt att rita och rörelserummet. Jag tycker att det är väldigt roligt att man får välja mer som man får för några fröknar. Göra läxor vill jag aldrig". Sofia nickar instämmande och säger att hon gillar att äta mellis och få Oboy ute. "Det skulle vi få idag men det blev inte så för de var för lite personal eller så". (Exempel 1, fältanteckning, Drakens fritidshem)

Louise och Sofias berättelse ramar in och beskriver en vardag i fritidshemmet och lyfter också fram flera av de aspekter som elever har att förhålla sig till. I berättelsen framkommer hur relationsskapandet är något som är ständigt närvarande och som de på olika sätt hanterar. I det här fallet har de dragit sig undan till ett klassrum för att få vara ifred och träna på sången men samtidigt har de tagit med Martin som vid det här tillfället inte hade någon att vara med. De beskriver också hur elever kan vara okamratliga mot varandra, vilket blir något som de som elevgrupp tillsammans måste arbeta med genom att bli bättre på att samarbeta. I berättelsen framkommer även att det är viktigt att "välja" och att det finns möjlighet att få göra aktiviteter som är roliga på fritidshemmet som att rita eller sjunga. En del vuxna ger dem också möjlighet att välja i större utsträckning än andra, vilket gör att denna form av delaktighet framstår som viktig. De beskriver också att aktiviteter som är attraktiva ibland inte kan genomföras, som i det här fallet att få äta mellanmål ute, på grund av att de vuxna är för få.

Likt fältbeskrivningen ovan visar analysen att många elever har en föreställning att fritidshemmet ska vara en plats som är friare till sin karaktär än skolan, vilket även beskrivs i andra studier (jfr Lager & Gustafsson Nyckel, 2022; Lago & Elvstrand, 2021, 2022). Eleverna betonar återkommande möjligheten att få vara med kompisar (jfr Frønes, 2009), liksom att valfrihet i aktiviteter är betydelsefullt. Gusten, som går i årskurs två i Drakens fritidshem, säger: "Många dagar är det fri lek, film, aktivitet, måla flaggor, tittskåp, fotbollsplanen. Jag hatar när man inte får göra vad man vill" (Exempel 2, samtal, Drakens fritidshem).

Gusten räknar upp flera olika aktiviteter, vilket visar på det utbud som han kan ta del av under eftermiddagstid. På samma gång som mångfalden av aktiviteter blir synlig blir också vikten av att

EDUCARE

själv få välja vilken aktivitet som han vill delta i betydelsefull – eller kanske om han alls vill delta i de erbjudna aktiviteterna – då han med enfaset framhåller att han hatar när han inte får göra vad han vill. Att som elev få välja framstår alltså som något betydelsefullt, vilket också kan karaktärisera en viktig form av delaktighet, att aktivt kunna påverka (taking part). Samtidigt finns det också i många fall en tydlig styrning av aktiviteter som eleverna har att förhålla sig till. När Gusten pratar om ”aktivitet” hänvisar han exempelvis till aktiviteter organiserade av lärarna med förutbestämda former och innehåll och kan handla om att exempelvis ha fritidsgympa i idrottssalen eller lägga pärlplattor utifrån framtagna mallar. Sådana typer av aktiviteter är vanliga på många av fritidshemmen även om eleverna ibland kan ha möjlighet till inflytande genom att föreslå vad de vill göra.

6.2 Att inte känna att man måste

Elevernas eftermiddagar ser olika ut i de fritidshem där studien genomförts. Dock kännetecknas de alla av en mix av obligatoriska, erbjudna eller fria aktiviteter i varierande omfattning. I en tidigare studie av Elvstrand och Lago (2019) framkom att personal i fritidshem i och med läroplansdelens införande upplevde en spänning mellan att elever skulle ges möjlighet till delaktighet att själva få bestämma över sin fritidshemstid kontra press att se till att det centrala innehåll som föreskrivs i läroplanen berörs. Denna spänning visar sig även i denna studie när elever behöver delta i obligatoriska aktiviteter. Vid dessa tillfällen sker det återkommande att elever protesterar, vilket exemplifieras i följande beskrivning:

Idag ska eleverna i årskurs tre arbeta med programmering. Detta är del av en strimma som eleverna följer under fritidshemstiden där varje tillfälle innebär ett specifikt innehåll relaterat till programmering. Eleverna börjar att komma in i klassrummet. Stina frågar suckande om de måste vara med på aktiviteten. Kajsa, som är fritidshemslärare, svarar att de måste delta. Kajsa säger inget mer om detta utan det korta svaret blir mer som ett konstaterande av att denna aktivitet inte är frivilligt att avstå ifrån. (Exempel, 3, fältanteckning, Jordgubbens fritidshem)

I detta exempel måste eleverna delta i en programmeringskurs vilket av lärarna motiveras med att alla elever behöver denna kunskap samt att det står i läroplanen att fritidshemmet ska erbjuda eleverna lärande om digitala verktyg. I detta exempel handlar Stinas protest inte nödvändigtvis om huruvida aktiviteten i sig är rolig eller inte utan snarare om att friutrymmet saknas för att välja något

annat (om man ”måste” vara med). Det är något som kan kollidera med elevers föreställning om vad fritidshemstiden innebär, det vill säga deras förväntningar om hur ett fritidshem är organiserat. I exemplet nedan beskriver Anja och Anna, som går i årskurs tre, hur de förhåller sig till en obligatorisk aktivitet.

Intervjuare: Brukar ni få bestämma själva och så vad ni ska leka eller?

Anja: Ja.

Anna: Ja, eller.

Anja: Ibland inte.

Intervjuare: Ibland inte?

Anna: Nä, ibland på torsdagar så...

Anja: Brukar vi ha bestämda lekar som alla måste göra.

Anna: Ja. Och det är på gym, det är så här fritidsgympa.

Anja: Som man måste vara högst på en halvtimme, sen får man gå bort.

Intervjuare: Vad tycker ni om det då?

Anna: Fast det är bara ibland, det är roligt fast ändå jobbigt att man måste vara med.

Intervjuare: Varför är det jobbigt?

Anja: Ibland så är det ju roliga lekar då vill man ju vara med. Jaa, man vill var med.

Anna: Det beror på vad det är för lekar också.

Anja: Mm, det beror faktiskt på.

Intervjuare: Men då måste man vara med en stund?

Anna: Ja.

Anja: En halvtimme.

Anna: En halvtimme.

Intervjuare: Vad tycker ni om det här att vuxna bestämmer ibland vad man ska leka?

Anna: Det är lite jobbigt ibland men annars är det faktiskt ganska roligt.

(Exempel, 4, intervju, Vallmons fritidshem)

Anna och Anja uttrycker att de tycker att själva aktiviteten, fritidshemsgympa, är rolig. Obligatoriska aktiviteter kan många gånger uppfattas positivt av elever, speciellt tydligt är detta när de, som Anja och Anna, tycker att det är roliga aktiviteter. Om en aktivitet är rolig skapar den ett

engagemang hos eleverna. Samtidigt finns i många fall en ambivalens i beskrivningarna där eleverna trots att de tycker om aktiviteten som sådan ändå gör ett motstånd mot att man ”måste vara med”. Denna dubbla inställning till obligatoriska aktiviteter kan förstås i relation till en upplevelse av delaktighet. När Anja och Anna ovan resonerar om att aktiviteten fritidsgympa är rolig kopplar de detta till att det beror på vilka lekar (som de vuxna bestämmer) de leker. Det går att tolka detta som att flickorna upplever att de har små möjligheter att ha inflytande över innehållet och att deltagandet eller delaktigheten blir mer passiv (jfr Davis & Hill, 2006). För att förstå dubbelheten i hur elever kan förhålla sig till obligatoriska aktiviteter behöver styrningen förstås i relation till värden som är viktiga för eleverna.

6.3 Variation och utbud möjliggör delaktighet

Som exemplifierats tidigare är valfrihet viktigt för eleverna. Samtidigt är det inte så enkelt att det som är obligatoriskt ensidigt är negativt laddat. Spänningen mellan obligatoriskt/valfritt behöver förhålla sig till andra värden för att förstå elevernas erfarenheter av fritidshemmet. Eleverna lyfter i sina beskrivningar ofta fram att fritidshemmet är en plats som möjliggör att få göra roliga saker och detta kopplas då ofta till utbudet av aktiviteter som de vuxna erbjuder, det vill säga till lärarstyrda aktiviteter. I följande exempel beskriver Emilia och Svante som går i årskurs tre detta.

Intervjuare: Hur är det att gå på fritids?

Emilia: Det är kul ibland.

Intervjuare: Kul ibland? Vad är det som kan va kul då?

Emilia: Vi har Kahoot när dom ställer frågor om veckan. Och sen är det kul när vi har musik med Mats. Då får man prova olika instrument och sjunga.

Intervjuare: Så att prova olika saker är kul?

Emilia: Ja, och så brukar vi ha utedagar när vi grillar mycket också.

Intervjuare: Vad tycker du då Svante?

Svante: Det är kul, för vi gör mycket olika saker då. Jag är ju med på musiken också och så har vi bild och så, så det är väldigt kul.

(Exempel 5a, intervju, Prästkragens fritidshem)

I exemplet lyfts betydelsen av att det finns olika typer av aktiviteter att ta del av men också att man kan få prova på nya aktiviteter i fritidshemmet. Det framstår alltså som en betydelsefull aspekt att

det finns aktiviteter som man kan ta del av som elev. Det är uteslutande sådana aktiviteter som Emilia och Svante ger som exempel. Samtidigt betonar de vikten av att kunna få välja aktiviteter, framförallt när aktiviteterna inte är ”världens bästa”:

Svante: Ja, ibland är det inte, så här, världens bästa aktiviteter.

Intervjuare: Vad gör ni då?

Emilia: Det är, då gör vi lite vad vi vill.

Intervjuare: Man behöver inte vara med på aktiviteterna?

Båda: Nä.

Svante: Det är liksom, ibland är det inte nån aktivitet alls och då blir det ganska tråkigt. Efter aktiviteten när man är själv typ blir det tråkigt när man är själv och så.

(Exempel 5b, intervju, Prästkragens fritidshem)

Åter kommer dubbelheten i de vuxeninitierade aktiviteterna fram. Det är å ena sidan viktigt och uppskattat att de vuxna erbjuder aktiviteter, å andra sidan betonar eleverna att aktiviteterna ska vara ”bra”. Om aktiviteterna inte är bra så väljer de istället att ”göra lite vad de vill”. För att eleverna ska välja att delta i vuxeninitierade aktiviteter så behöver således dessa vara något som de gillar att göra samt att organiseringen av aktiviteterna är begriplig för eleverna.

Exemplet visar också på en annan viktig förväntning på fritidshemmet som eleverna återkommer till. Fritidshemmet, inte minst de aktiviteter som vuxna planerar och erbjuder, ses som viktiga för att man som elev ska ha något att göra. Som Svante beskriver riskerar det att bli ”tråkigt” när det inte erbjuds ”några aktiviteter alls”. Att möta elevernas förväntningar om valfrihet kan alltså inte lösas genom att bara låta eleverna själva forma sina aktiviteter eftersom de styrda lärarledda aktiviteterna också erbjuder eleverna önskad sysselsättning.

6.4 Begränsade möjligheter till delaktighet i obligatoriska aktiviteter

Både vuxeninitierade och obligatoriska aktiviteter kan alltså ha en positiv funktion ur elevernas perspektiv. Detta är dock kopplat till att dessa aktiviteter också uppfattas som begripliga för eleverna och att de kan utöva delaktighet i de olika situationerna. I observationerna har vi sett aktiviteter i vilka elever saknar tydlig delaktighet och snarare erbjuds ett passivt deltagande. Om dessa aktiviteter i sin form inte överensstämmer med elevernas förväntningar på hur det ska gå till

i fritidshemmet blir också begripligheten vag. I följande exempel handlar detta om att aktiviteterna i fritidshemmet inte ska utformas som skolans undervisning:

På Svalans fritidshem har de börjat med kurser för eleverna. Kurserna sker på onsdagar varje vecka under en timme. Kurserna bygger både på aktiviteter som eleverna har önskat, vad de vuxna tycker att de behöver träna på mer och aktiviteter som de vuxna själva har ett intresse för och därmed tycker de är bra på att leda. Alla elever måste delta i en kurs. Just nu finns det bokklubb, utelek, konstruktion och brädspele att välja på. Frans, Timmie och Tom har valt bokcirkel "för vi gillar att kolla i faktaböcker". Bokcirkeln, där nio elever är med, startas upp med att gruppen går till skolans bibliotek för att låna böcker. Biblioteket är alldeles nytt och det finns många böcker att välja på. Då tiden är begränsad behöver de gå tillbaka till klassrummet där bokklubben hålls efter en ganska kort stund så att de också hinner läsa. På vägen tillbaka har Frans öppnat faktaboken om farliga och läskiga djur som han lånat och visar bilder för Timmie och Tom. De skrattar och pratar om olika ormar. När de kommer fram dörren till klassrummet stannar fritidshemsläraren Laura ledet och säger "Här går en gräns, nu gäller tystnad. Här inne ska ni läsa tyst i 20 minuter". Inne i rummet pekar Laura ut var de ska sitta, inte för nära varandra, för att inte störa. Pojkarna suckar och säger "men vi vill ju kolla ihop!" Inte nu säger Laura, jag ställer klockan på tjugo minuter sen kan ni gå. Hon visar att hon lägger in tjugo minuter på sin mobil som hon lägger synlig för eleverna. Eleverna läser under tystnad. När några småviskar hyssjar Laura på dem och uppmanar dem att tänka på regeln. När mobilen ringer får eleverna gå. På väg ut frågar jag Frans hur bokcirkeln var, "det var kul att gå till bibblan men sen var det som skola". (Exempel 6, fältanteckning, Svalans fritidshem)

Förutom att aktiviteten i sig kan uppfattas som tvingande genom det obligatoriska kursvalet så kan det också vara så att situationen i sig inte bjuder in till delaktighet eller begriplighet, vilket vi har identifierat som viktiga aspekter för att fritidshemsaktiviteterna ska uppfattas som meningsfulla. I exemplet ovan har eleverna liten möjlighet att påverka den senare delen av aktiviteten som snarare karaktäriseras av vuxenstyrning och kontroll. Pojkarna, som till en början verkar inbegripna i en gemensam och engagerande diskussion om faktaboken, kan inte fortsätta sitt samtal och gemensamma läsande utan hänvisas till en individuell läsning var för sig utifrån lärarens fasta ram för hur aktiviteten ska genomföras. Elevernas möjlighet till delaktighet blir därmed liten då möjligheterna att förhandla och förändra aktiviteten är små. Aktiviteternas begriplighet kan kopplas till att aktiviteten inte genomförs i enlighet med elevernas förväntningar på fritidshemmets aktiviteter. Frans beskriver att aktiviteten "var som skola", därmed överensstämmer den inte med elevernas förväntningar på och erfarenheter av fritidshemmet (jfr Lago & Elvstrand, 2021). I

exemplet ovan resulterar detta sammantaget i att eleverna uppfattar vissa delar av aktiviteten som negativa.

Ett annat exempel på hur styrning, begränsad möjlighet till delaktighet och begriplighet samspelar kommer från Svalans fritidshem. På fritidshemmet genomförs de flesta dagar en samlingssituation som för eleverna motiveras som ett tillfälle där de får veta vilka som är i fritidshemmet den eftermiddagen men också som ett tillfälle där elever ska få inflytande genom att man pratar om angelägna saker. Samlingstillfället får ibland karaktären av avprickningsstation där samtalet framför allt blir ett vuxenstyrt samtal där det handlar om att de vuxna har ett på förhand bestämt budskap som ska förmedlas:

Det är samling och de 19 eleverna sitter i ett väldigt litet rum i Svalans fritidshem. Fritidshemsläraren Moa, säger att de måste sitta på mattan eller i soffan så att hon kan se dem. Det tar en stund innan alla är på plats. Några elever lägger sig under bordet, några puffar på varandra, någon lägger sig ned i soffan. Moa säger att hon väntar och är tyst tills alla sitter ner. Efter att eleverna avprickats säger Moa att de ska prata om två viktiga regler på fritids. Det ena är att man inte får kissa på golvet på toaletten. De har pratat om det förut men att de nu har upptäckt att det är kiss på golvet igen. Moa frågar och svarar själv: "Hur känns det när man kommer in på toaletten och det är kiss på golvet? Äckligt, man kan bli blöt om fötterna". Viktor säger att han tycker att det är kul. Moa säger att hon vet att det inte är kul, "varför skulle det vara kul?" "För att man kan simma", svarar Viktor. Moa säger att han bara larvar sig och att på alla andra avdelningar klarar de att inte kissa på golvet så det borde de kunna klara på Svalan också. Den andra regeln de ska prata om handlar om vad man ska göra innan man går hem. En pojke ränner upp handen och säger att man ska säga till fröken. Moa: "Ja, det ska man men vad ska man göra innan man säger till fröken?" Ingen svarar men till slut säger Simon: "Man ska städa". Moa fortsätter med att säga "Idag kom förskoleklassfröknarna och sa till oss att det inte var ordentligt städat i byggrummet. Det måste ni komma ihåg och vi fröknar får komma ihåg att påminna er". (Exempel 7, fältanteckning, Svalans fritidshem)

I exemplet initieras och styrs innehållet i samtalet av de vuxna. Elevernas sätt att bemöta "problemet" med kiss på golvet kan både indikera att frågan inte är så viktig för dem (eftersom den skämtas bort) eller att det är svårt att prata om det på detta sätt, i detta sammanhang. Detsamma gäller städningen där Simon efter lång väntan levererar det svar som läraren väntar på. Elevernas andra svar tas inte omhand i samtalet och därför blir samlingssituationen ovan på många sätt en envägskommunikation där regelöverträdelser förmedlas av läraren. I det samlade datamaterialet har

vi flera exempel på hur samlingen istället för att vara en situation för samtalande snarast blir en ”hållplats” för att gå igenom regler eller att säkerställa att alla elever är på plats. Elevernas deltagande i dessa situationer kännetecknas inte av delaktighet då det framförallt handlar om att vuxna förmedlar information eller ställer frågor där det redan finns givna eller önskvärda svar.

6.5 Möjlighet till delaktighet i obligatoriska situationer

I andra observerade situationer där de vuxna på olika sätt kan benämnas som styrande har dock eleverna ett positivt förhållningssätt till styrning. Det som kännetecknar dessa situationer är att delaktighet och begriplighet möjliggörs, det vill säga att eleverna har möjlighet att påverka och förhandla aktiviteterna men också att de vuxnas styrning går i linje med elevernas förväntningar och därmed blir begriplig för dem. I följande exempel visas hur vuxna och elever gör gemensam sak i att planera och genomföra aktiviteten fritidshemsgympa:

Idag är det andraklassarna Tyra och Ellen som har ansvaret för att planera fritidshemsgympan. Tillsammans med Maja som är fritidshemslärare har de bestämt vad de vill göra och skrivit ner det på ett papper. De verkar se fram emot att hålla i gympan och frågar Maja flera gånger när aktiviteten ska börja. Väl i gympasalen börjar det med att alla elever får sätta sig i en ring på golvet. Tyra och Ellen får då berätta för de andra eleverna vad de ska få göra. De har bestämt sig för en lek där eleverna är i olika lag och behöver vakta en skatt. När de presenterar vilken lek som de bestämt verkar de flesta av eleverna gilla den. Då Timo ställer en regel fråga till Maja påminner hon om att det är Tyra och Ellen som har hand om leken. Under lektillfället så tar flickorna ledarrollen och vid ett tillfälle så ändrar de lagen med hjälp av Maja för att de ska blir mer jämna. Efter tillfället samlas Tyra, Ellen och Maja kort och utvärderar aktiviteten sen sätts den in i en pärm märkt med titeln ”Elevdrevena aktiviteter”. (Exempel 8, fältanteckningar Kameleontens fritidshem)

Precis som i det tidigare exemplet med Anja och Anna (exempel 4) så är det fråga om den vanligt förekommande aktiviteten fritidshemsgympa. I de båda exemplen är eleverna positivt inställda till aktiviteten, men där Anja och Anna gör motstånd framstår eleverna i detta exempel snarare följsamma trots att det kan sägas finnas en hög grad av struktur där aktiviteten följer principen planering, genomförande och utvärdering. Skillnaden mellan de båda exemplen handlar om delaktighet och begriplighet. Där eleverna i exempel 4 helt fick följa de vuxnas beslut om vilka lekar som skulle genomföras på fritidshemsgympan (take part) och hur detta skulle gå till så bjuds eleverna i detta exempel in i alla skeenden (taking part). Eleverna (i alla fall Tyra och Ellen) får

möjlighet att både påverka vad och hur aktiviteten ska genomföras. För de andra eleverna kan båda sätten att genomföra aktiviteten framstå som likartade eftersom någon annan styr men genom att det finns en inramning där olika elever får vara med och styra olika gånger kan en högre grad av begriplighet sägas finnas i detta fall eftersom just medbestämmandet snarare än att de vuxna själva fattar beslut går i linje med elevernas förväntningar.

Ett annat exempel på en vuxenstyrning som framstår som begriplig för eleverna kommer från Drakens fritidshem:

Åtta elever sitter i fritidshemsrummet runt "pysselbordet". Flera av dem fingervirkar och några ritar. Kalle, en av fritidshemslärarna kommer in och säger "jag undrar om ni vill vara med på en utmaning vi har fått från en annan skola, att göra den längsta fingervirkningen. Ni gör ju det så mycket". Flera av eleverna säger att de vill och börjar visa hur långt de hunnit på sin virkning. Kalle säger: "Vi måste hjälpas åt, och hur ska vi veta hur långt vi behöver göra". Sen utbryter en febril aktivitet där eleverna på Whiteboarden börjar räkna ut hur många meter de ska göra och hur många centimeter det skulle bli om alla elever på fritidshemmet är med. William och Inez säger "vi hämtar fler" och efter en stund sitter nästan alla elever och fingervirkar. Noura och Maya har tagit täten och syr ihop de olika fingervirkningarna och under flera dagar är fingervirkning och matte kring detta det gemensamma projektet. (Exempel 9, fältanteckning, Drakens fritidshem)

Att Kalles styrning av aktiviteten mot ett ganska formaliserat undervisningsinnehåll (att mäta och räkna) accepteras av eleverna kan förstås utifrån aspekter av följsamhet och delaktighet. Hans deltagande i aktiviteten ses därför inte som ett övertagande vilket kan handla om lyhördhet. Trots Kalles styrande roll kan eleverna tolkas uppfatta händelseutvecklingen som gemensam eftersom Kalle dels introducerar innehållet på ett sätt som hakar i elevernas pågående aktivitet, dels lyssnar Kalle in hur eleverna responderar på hans förslag vilket ger eleverna en stor möjlighet att påverka hur aktiviteten utvecklas liksom sitt deltagande i den.

7 Diskussion och slutsatser

Resultatet visar att frågan om valfria och obligatoriska aktiviteter är central i elevernas erfarenheter och förväntningar på fritidshemmet. Det kan vara lätt att tänka att fritidshemsundervisning ur ett elevperspektiv ska vara fri, det vill säga att de ska ha stora möjligheter att forma sina egna aktiviteter eller välja om de ska delta i den undervisning som vuxna organiserar. Sammantaget visar analysen att frihet och styrning är centrala aspekter av hur elever erfar fritidshemmet men att denna spänning

EDUCARE

också måste förhållas till andra värden. Det är inte så enkelt att elever med automatik vill ha en fritidshemstid där de vuxna drar sig tillbaka och de själva fritt kan bestämma vad de ska göra. Snarare ser vi att det är betydelsefullt för eleverna och deras *main concern* (jfr Glaser, 2007), att de kan delta i aktiviteter som upplevs som begripliga och där de också har möjlighet till delaktighet (jfr Elvstrand, 2009). Meningsfulla aktiviteter kan initieras både av elever och fritidshemslärare, men det framstår dock som ett centralt värde att aktiviteterna behöver vara begripliga, det vill säga genomföras på sätt som stämmer överens med elevernas förväntningar på fritidshemsaktiviteter eller motiveras och genomföras på ett sätt som blir tydligt för eleverna. Studiens resultat adderar på så sätt empiriskt till det barndomssociologiska fältet genom att visa hur barns aktörskap kan förstås i relation till såväl andra aktörer (vuxna) som sammanhang (jfr Bergnehr, 2019).

De empiriska exemplen visar att elever har en förförståelse av att undervisning i fritidshem ska vara något annat än undervisning i skola, vilket gör att när aktiviteter blir tvingande eller genomförs på ett skollikt sätt så blir de inte begripliga för eleverna. Denna form av formaliserade undervisningssituationer förväntar sig inte eleverna ska ske i fritidshemmet, vilket ibland gör att de protesterar eller försöker undvika att delta i aktiviteten. Även elevers erfarenheter av delaktighet är betydelsefull när de orienterar sig i de obligatoriska kontra valfria aktiviteterna, det vill säga det behöver finnas utrymme för eleverna att handla och förhandla såväl om deltagande som om hur aktiviteten genomförs. På så sätt har det betydelse för hur vuxna styr och deltar tillsammans med eleverna i de olika aktiviteterna (jfr Holmberg & Börjesson, 2015). Även om vuxna är centrala för elever i fritidshem är också möjligheten till relationsskapande med andra elever av stor betydelse. I denna studie visas, likt exempelvis Lehto och Eskelinen (2020), att elever har en förväntan att de i fritidshemmet ska få vara med kompisar och ha möjlighet att leka fritt.

I likhet med andra studier om elevers perspektiv på fritidshemmets praktik visar resultaten i denna studie att såväl relationen mellan elever och lärare (t.ex. Lager, 2021) som fritidshemssammanhanget (t.ex. Grewell, 2022; Lager & Gustafsson Nyckel, 2022) är viktiga aspekter av den karta i vilken elever orienterar sig. Vad som är meningsfulla aktiviteter handlar på så sätt både om den dubbelhet i form av subjektivitet och normativitet som Haglund (2009) beskriver, men behöver kanske framförallt förstås som samskapad mellan eleverna, lärarna och sammanhanget. Fritidshemspraktiken är på så sätt något som är i ständig förändring och förhandling. I förlängningen leder det till att processen och samspelet i de enskilda aktiviteterna

blir centrala då det inte handlar så mycket om att peka ut vissa aktiviteter som mer meningsfulla än andra. Dock är det tydligt att den vilja som ibland finns bland vuxna att nyttiggöra fritidshemstiden med målstyrda aktiviteter kan kollidera med elevers perspektiv på vad de vill använda sin tid i fritidshemmet till.

Tidigare forskning (t.ex. Ljusberg, 2023; Perselli & Haglund, 2022) visar att lärare ofta säger sig utgå – eller vilja utgå – från elevers perspektiv i såväl styrda som fria aktiviteter, men att elevers erfarenheter oftare är osynliga i de mer planerade och strukturerade aktiviteterna. Samtidigt finns få studier om elevers egna erfarenheter eller perspektiv på fritidshemmet, inte minst på dess undervisningspraktiker. Denna studie är därför ett viktigt kunskapsbidrag eftersom den visar komplexiteten i hur elever erfar fritidshemmets aktiviteter. Utifrån resultaten i denna studie framstår det som betydelsefullt att lärare i fritidshem på ett medvetet sätt förhåller sig till elevers förväntningar på fritidshemmet. I detta är lyhördhet för elevers olika erfarenheter centralt. Som resultatet visar har elever olika erfarenheter med sig in i olika situationer och samma praktiker kan förstås på olika sätt av samma elev. Ett sådant medvetet förhållningssätt kan också kopplas till Bergnehrs (2019) betonande av barn som medskapande aktörer, det vill säga elevernas möjligheter till inflytande och delaktighet är sammanflätade med andra aktörers handlingar och med sammanhanget (jfr Freeman & Mathison, 2009). I exemplet med fritidshemsgympan syns detta tydligt då eleverna får stöd och hjälp av fritidshemsläraren med att planera det tillfälle de ska leda. Därigenom praktiseras ett aktörskap där de får möjlighet till delaktighet.

Det framstår också som betydelsefullt att fritidshemsaktiviteter karaktäriseras av både begriplighet och delaktighet. Studiens resultat är på så sätt ett betydelsefullt bidrag till den diskussion som förs om vad fritidshemmets uppdrag kan och bör vara. Här utgör elevers egna erfarenheter en viktig potential för att förstå hur fritidshemmet kan uppfattas av eleverna själva. Elevers perspektiv utgör också ett konkret verktyg i fritidshem när aktiviteter iscensätts då de kan hjälpa lärare att utveckla sina egna praktiker, men också att stödja elever på olika sätt i olika situationer (jfr Elvstrand & Lago, 2022). Samtidigt är det viktigt att poängtera att en enskild kvalitativ studie som denna endast kan utgöra en pusselbit i kunskapen om elevers perspektiv på fritidshemmet. Andra elever i andra fritidshem kan ha andra erfarenheter och förhålla sig till andra värden och spänningar, varför ytterligare studier behövs.

Referenser

- Ackesjö, H. (2022). Att utvärdera fritidshemmets verksamhet: En variationsrik praktik. I H. Ackesjö & B. Haglund (red.), *Perspektiv på Fritidshemmets pedagogiska uppdrag* (s. 89-96). Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola (IFOUS).
- Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning: En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, s. 63-77. doi: 10.23865/ntpk.v8.3331
- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande*, 15(1), s. 69–87. doi: 10.58714/ul.v15i1.11230
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap: En begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, s. 49-61. doi: 10.23865/ntpk.v5.1373
- Borg, A-L. (2023). ‘This place does not feel safe’: Safe and unsafe spaces in Swedish school-age educate. *Children's Geographies*, 21(6), s. 1044–1057. doi: 10.1080/14733285.2023.2175315
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE Publication Ltd.
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet: En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. [Licentiatavhandling, Göteborgs universitet].
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2019). ‘You know that we are not able to go to McDonald’s’: Processes of doing participation in Swedish leisure time centres. *Early Child Development and Care*, 189(13), s. 2156-2166. doi: 10.1080/03004430.2018.1443920
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2020). Do they have a choice?: Pupils’ choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), s. 54-68. doi: 10.1080/20004508.2019.1656505

- Elvstrand, H., & Lago, L. (2022). Elevers delaktighet: Ett sätt att utmana och utveckla aktionsforskning i skolan? *Forskning og Forandring*, 5(1), s. 25-45. doi: <https://doi.org/10.23865/fof.v5.3746>
- Elvstrand, H., & Närvänen, A-L. (2016). Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, 4, s. 496-503. doi: [10.12691/education-4-6-10](https://doi.org/10.12691/education-4-6-10)
- Elvstrand, H., Boström, L., & Orwehag, M. (2024). Undervisning i fritidshemmet: En forskningsöversikt. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(3), 173–198. doi: [10.23865/up.v18.5677](https://doi.org/10.23865/up.v18.5677)
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. Guilford press.
- Frønes, I. (2009). Childhood: Leisure, culture and peers. I J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M.S. Honig (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 273-286). Palgrave Macmillan.
- Glaser, B.G. (2007). Constructivist grounded theory? Historical social research/historische sozialforschung. *Supplement*, 19, s. 93–105. <http://www.jstor.org/stable/40981071>
- Grewell, C. (2022). Hur är elever delaktiga i, och har inflytande på, fritidshemmets fysiska lärmiljö. I H. Elvstrand & L. Lago (red.), *Barn i fritidshem* (s. 61–75). Studentlitteratur.
- Gustafsson Nyckel, J. (2024). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, Gustafsson Nyckel, J. & K. Lager. (red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59–80). Gleerups.
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid »afterschool-programs» och fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), s. 22–44.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4e uppl.). Routledge.
- Holmberg, L., & Börjesson, M. (2015). Ideological dilemmas in leisure-time centers. *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), s. 313–331. doi: [10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-11](https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-11)
- Jansson, M. (2023). *Vardagliga teknikaktiviteter i fritidshem: Organisation, didaktik, görande*. [Licentiatavhandling, Linköpings universitet].

- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: Omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), s. 51–68. doi: 10.24834/educare.2018.2.3
- Lager, K. (2021). ”Som kompisar, fast vuxna”: Relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2-3), s. 29-45. doi: 10.5324/barn.v39i2–3.3759
- Lager, K., & Gustafsson-Nyckel, J. (2022). Meaningful leisure time in school-age educate: the value of friends and collective strategies. *Education in the North*, 29(1), s. 84-100. doi: 10.26203/spn0-8f76
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2021). Ett eget utrymme: Barns perspektiv på kontroll i relation till fritidshemmets gränser. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2-3), s. 15-28. doi: 10.5324/barn.v39i2–3.3785
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2022). Children on the borders between institution, home and leisure: Space to fend for yourself when leaving the school-age educate centre. *Early Child Development and Care*, 193(11), s. 1715-1727. doi: 10.1080/03004430.2021.1929200
- Lehto, S., & Eskelinen, K. (2020). ‘Playing makes it fun’ in out-of-school activities: Children’s organised leisure. *Childhood*, 27(4) s. 545–56. doi: 10.1177/0907568220923142
- Ljusberg, A-L. (2023). The concept of pupils’ interests in the context of school-age educate in Sweden. *Early Child Development and Care*, 193(2), s. 223-234. doi: 10.1080/03004430.2022.2075356
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children’s lives*. Open University Press.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet: En begreppsanalys. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk* (s. 61-81). Studentlitteratur.

- Memišević, A. (2019). Naturvetenskap i fritidshem: Att väcka och fånga elevers intresse. I H. Elvstrand, L. Lago, & M. Simonsson (red.), *Fritidshemmets möjligheter: Att arbeta fritidspedagogiskt* (s. 239-263). Studentlitteratur.
- Norqvist, M. (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), s. 199-218. doi: 10.1163/092755607X206489
- Orwehag, M. (2024). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Gleerups.
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. I F. Esser, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Red.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (s. 19-33). Routledge.
- Perselli, A-K., & Haglund, B. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), s. 75-95. doi: 10.15626/pfs27.02.04
- Robson, C. (2015). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings*. John Wiley Ltd.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemma: En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshem i samordning med skolan*. Stockholms universitets förlag.
- Saar, T. (2014). Towards a new pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), s. 254-270. doi: 10.1080/1350293X.2014.883722
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Nordstedts Juridik.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Skolverket.
- Skolverket. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.

SOU 1997:21. *Växa i lärande: Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år.*

Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet.