

Bedömning av barn på fritidshem

Birgit Andersson

Några år in på 2000-talet kom jag i kontakt med fritidspedagoger i fritidshem som försökte utforma mallar och anvisningar för bedömning av barns sociala lärande och utveckling som underlag för utvecklingssamtal i skolan. Fritidspedagogerna hade fått uppdraget av rektor då de ansågs skickliga och kompetenta i frågor som handlar om socialisation, om barns lärande och utveckling av sociala kompetenser och förmågor samt frågor som handlar om barns agerande i grupp. De menade dock att det var en näst intill omöjlig uppgift. Hur fritidspedagoger i fritidshem förhåller sig till bedömningar av barn har sedan dess intresserat mig och ingår som en del i mitt avhandlingsarbete. Denna artikel bygger på delar av det arbetet och avser visa på några dilemman som kan uppstå i samband med fritidspedagogers bedömningar av barn¹.

TRADITIONELLT HAR FRITIDSHEM kunnat ses som en oas där barn inte ska behöva bedömas för sina prestationer. I fritidshem är det verksamheten, med sin uppgift att bland annat utgå från det enskilda barnets behov, som ska utvärderas och bedömas (Skolverket, 2007). Att ta utgångspunkt i barns erfarenheter, intressen och behov samt att snarare fokusera på processerna än resultaten i aktiviteterna (t ex i ett lådbilsbygge, skapandet av teaterföreställning eller en skogsutflykt) är några av grundbultarna inom fritidshemspedagogik och fritids-

hemmets verksamhet (Skolverket, 2011). I ett nära samarbete med barnen och dess vårdnadshavare kan samtal föras om det enskilda barnets trivsel, lärande och utveckling och detta poängteras för att verksamheten ska kunna bygga på barns behov (Skolverket, 2007). Frågan man då kan ställa sig är om fritidspedagoger kan undgå att göra bedömningar av barn. I styrdokumentet för fritidshemmets verksamhet finns inget entydigt budskap om att enskilda barn ska bedömas.

¹ Då avhandlingsstudien genomfördes innan nya skollagen (SFS 2010:800) trätt i kraft används beteckningen *barn* i stället för *elev* för barn i fritidshem. Vidare används yrkesbeteckningen fritidspedagog då de allra flesta av informanterna i studien är utbildade till fritidspedagoger före lärarutbildningsreformen i början av 2000-talet.

Uppdraget att hålla utvecklingssamtal

I spåren av att det så kallade kvartssamtalet, som introducerades i grundskolan under 1970-talet, infördes så småningom vanligtvis liknande samtalsformer i fritidshemsverksamheten utan att det var reglerat i några styrdokument. Socialstyrelsen, dåvarande tillsynsmyndighet för fritidshemmen, påpekade i *Pedagogiskt program för fritidshem* endast vikten av att utöva ett nära samarbete med barnens föräldrar och exempel gavs på mer kollektiva samarbetsformer och det uttrycktes att personalen var huvudansvarig för att ett samarbete etablerades (Socialstyrelsen, 1988).

Då fritidshemmen sedermera, i samband med Skolbarnsomsorgskommitténs arbete², lokalintegrerades – och allteftersom också verksamhetsintegrerades – i skolan öppnades möjligheter till samarbete med skolans lärare och gemensamma samtal med föräldrarna förekom, varvid fritidshemmens egna samtal på det stora hela också försvann. 1994 blev utvecklingssamtal obligatoriska inslag i grundskolan och har därefter vidareutvecklats till att även omfatta individuella utvecklingsplaner (IUP). Skolverket är sedan 1998 tillsynsmyndighet för fritidshemmen och om utvecklingssamtalen i skolans regi också ska handla om barnets tid i fritidshemet förefaller lämnas till tolkning på lokal nivå.

I kommentartexten till Skolverkets allmänna råd om kraven på och anvisningar för den individuella utvecklingsplanen poängterades att *elevens samliga lärare* ska medverka i arbetet med IUP för att en allsidig bild av elevens lärande ska komma fram (Skolverket, 2005, s 11). Från och med 2001 års lärarutbildningsreform, *En förnyad lärarutbildning* (Prop.1999/2000:135) och efterföljande lärarutbild-

ningsreform *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Prop. 2009/10:89) erhöll och erhåller studenter som utbildar sig för huvudsakligt arbete i fritidshem en lärarexamen. Uttrycket *samtliga lärare* ovan kan därför tolkas som att fritidspedagoger, som i regel träffar barnet under såväl skoltid som fritidshemstid, också ska delta i arbetet med utvecklingssamtal och IUP.

På lokal nivå förefaller sådana tolkningar gjorts. 68 procent av de 105 deltagande fritidspedagogerna i enkätundersökningen inom mitt avhandlingsarbete angav att de har deltagit mer eller mindre i arbetet med elevers IUP. Också de 23 fritidspedagogerna som intervjuades (andra än de som deltog i enkätundersökningen) beskrev hur de på olika sätt, ofta beroende på graden av integrationen mellan fritidshem och skola, har deltagit i arbetet med utvecklingssamtal och IUP i skolan. Deras kunskaper inom det sociala kompetensutvecklingsområdet är det som främst kom till användning i detta arbete även om några av dem har deltagit i bedömningar av skolämneskunskaper och också själva har hållit i utvecklingssamtal i skolans regi (Andersson, 2010; Andersson, kommande).

Riktlinjerna för IUP har accentuerats och från 2009 föreligger krav om att för varje elev ska skriftliga omdömen, i varje ämne, finnas i planerna. Rektor beslutar om omdömena över elevens kunskapsutveckling ska ha en betygsliknande utformning samt om planerna också ska innehålla skriftlig information om elevens utveckling i övrigt. Innehållet i utvecklingssamtalet ska dock beröra elevens sociala utveckling och hur denna bäst kan stödjas (Skolverket, 2008). Hösten 2011 började den nya skollagen (SFS 2010:800) tillämpas liksom

² Skolbarnsomsorgskommittén tillsattes 1989 för att påskynda en utveckling mot en organisatoriskt och pedagogiskt samlad verksamhet för skola och skolbarnsomsorg. Kommittén fungerade som en aktionsgrupp och flera försöksverksamheter startades runt om i landets kommuner (SOU 1991:54).

nya läroplaner och kursplaner. Då det gäller bestämmelser kring individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtalet är de i flera avseenden lika som tidigare, men med förändringen att kunskapsutvecklingen ska anges i förhållande till kunskapskraven i stället för som tidigare i förhållande till målen i respektive ämne. Fortsättningsvis ska samtalet också handla om hur elevens sociala utveckling bäst kan stödjas och *informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen* (Skolverket, 2012, s 9). Den tidigare formuleringen i Skolverkets kommentartext om att "elevens samtliga lärare" ska vara involverade är dock borttagen och nu anges endast att lärarna bör utveckla ett gemensamt språk samt ha gemensamma rutiner för arbetet med utvecklingsplanen och utvecklingssamtalet (Skolverket, 2012).

Då det gäller barn i behov av särskilt stöd anges i Skolverkets allmänna råd *Kvalitet i fritidshem* viken av att fritidshemmets personal samarbetar med såväl förskoleklass som skola ... *så att olika kompetenser gemensamt bidrar till en bild av hur barnet fungerar i olika sammanhang, något som bör utgöra underlag för adekvata stödinsatser ...* (Skolverket, 2007, sid 30). Då det inte är entydigt vad det innebär att bidra till en bild, kan den inledningsvis ställda frågan, om fritidspedagoger i fritidshem kan frikopplas från att göra bedömningar, återigen aktualiseras.

Med hänvisning till ovan tvetydiga beskrivningar av uppdraget är det förståeligt att lokala tolkningar kan medföra att fritidspedagoger i fritidshem involveras i arbete med bedömningar inför utvecklingssamtal och IUP, och därigenom bidra till skapandet av bilder av barn. Det är också något som framkommer tydligt i mitt avhandlingsprojekt och följande avsnitt bygger på empiri som är hämtad därifrån.

Fritidspedagogernas erfarenheter och synpunkter på bedömningar av barn

Alla intervjuade, såväl rektorerna som fritidspedagogerna, är eniga om att fritidspedagoger på något sätt bör delta i arbetet med utvecklingssamtal i skolan. De menar att deras deltagande främst kan bidra till att barnets sociala kompetensutveckling och dess samspel och relationer med andra barn och vuxna kommer fram, varvid möjligheterna att skapa en helhetsbild av barnet förstärks. Fritidspedagogerna understryker vikten av att stödja barnet i dess identitetsutveckling och vill medverka till att barn som klarar sig sämre i skolämnen inte ska riskera sänkt självkänsla om samtalet endast berör kunskapsutvecklingen.

Om barnet har det trassligt med läsningen kanske det är en fena på att göra något annat eller vara världens bästa kompis och att det blev en viktigare bit, att det är hela barnet och inte bara kunskapsbiten som räknas (*Terese, fritidspedagog*).

Några deltar även i bedömning av barns kunskapsutveckling i skolämnen. En av rektorerna påpekar fritidspedagogernas möjligheter att se hur barn tillämpar sina kunskaper utanför lektionstiden vilket han ser som ett värdefullt tillskott i bedömning av barns kunskapsutveckling, även om läraren är ansvarig för skrivandet av underlaget. Inom en kommun och även inom en och samma skola kan fritidspedagogernas involvering i den formella bedömningsprocessen variera från att endast lämna muntlig information till läraren om elevens situation i gruppen till att fritidspedagogen deltar i utvecklingssamtalet och i vissa fall också håller utvecklingssamtalet själv. Variationen tycks bero på den lokala styrningen, hur arbetet organiseras på skolan och involverade lärarkollegors hållning. Fritidspedagogernas egen inställning och agerande

de förefaller också ha en viss betydelse för hur deltagandet utkristalliserar sig, än än den dominerande betydelsen utgörs av skolaktörer.

De intervjuade fritidspedagogerna säger att det framför allt är barns sociala utveckling de bedömer och i lägre grad annan kunskapsutveckling. Detta visar också enkätundersökningen där 80 procent av fritidspedagogerna anger att de ofta eller mycket ofta bedömer barns sociala kompetensutveckling, medan endast 29 procent av deltagarna anger att de bedömer barns kunskapsutveckling i samma utsträckning. Men att göra bedömningarna skriftligt är ovanligt och fritidspedagogerna ställer sig dessutom mycket tveksamma till detta.

Det är mycket lättare för mig att prata, om Kalles lek tillsammans med andra barn, än att skriva ned det här med Kalle. Jag tycker det är lättare att verbalt berätta och se föräldrarna i ögonen och kunna diskutera då (*Anna, fritidspedagog*).

Ett motstånd mot att etikettera och betygsätta barn syns uppenbar hos många av de intervjuade fritidspedagogerna och de befarar stämplingseffekter om bedömningar om barns sociala förmågor, i de fall då det inte fungerar tillfredsställande, måste formuleras skriftligt. Social förmåga kan variera och är dessutom situationsbunden påpekar fritidspedagogerna och menar att det gör det än svårare att bedöma. Dessutom råder oklarheter kring vad som kännetecknar sociala kompetenser och förmågor. *Det är mycket att prata om men inte sätta omdömen för, för hur ska man bedöma det* (Torild, fritidspedagog). Meningarna går något isär bland de intervjuade fritidspedagogerna om huruvida social utveckling och mål som rör värdegrundsfrågor kan och ska bedömas i samband med arbetet med de skriftliga individuella utvecklingsplanerna och om fritidspedagogerna över huvud taget ska medverka i

detta arbete. Några önskar ett gemensamt underlag på skolan som ska ge en mer likvärdig bedömning inför att man under utvecklingssamtalet ska diskutera social utveckling hos (och med) barn. Exempel ges på en sorts social stege, som till exempel berör samspelsförmåga och empatisk förmåga, som kan användas för att underlätta var man ska sätta fokus för bedömningen. Ska något skrivas måste det göras med stor finkänslighet och Tova beskriver hur åtgärdsprogram som är uppbyggda med delmål och skrivna i positiva framåtsyftande ordalag skulle kunna inspirera till utformningen av ett gemensamt underlag, ... *ett sån't slags papper och att det är för fritids, det skulle vara ett stöd* (Tova, fritidspedagog). Men ledningsstöd och tid för att utveckla ett underlag förefaller inte finnas, varvid olika strategier utvecklas för att förhålla sig till bedömning av barns utveckling och lärande. Någon ger exempel på en personlig mall som utgår från hans syn på barns utveckling, socialt, motoriskt, individuellt och i grupp.

En viss differens bland fritidspedagogerna kan också skymtas i relation till hur pass integrerat fritidspedagogen arbetar med och i skolans verksamhet. Ju mer integrerat fritidspedagogen arbetar desto färre farhågor uttrycks kring skriftliga bedömningar av barns prestationer och sociala utveckling. Alla intervjuade rektorer och fritidspedagoger är dock eniga om att fritidspedagoger som yrkesgrupp bör delta i arbetet med utvecklingssamtalen för att just garantera att sociala aspekter av barns lärande och utveckling kommer att diskuteras.

Under intervjuerna framkommer även andra motiv till att delta i arbetet med utvecklingssamtalen. Förutom att stödja och lyfta det enskilda barnet finns en uttalad önskan och förhoppning att synliggöra fritidshemsverksamheten och därigenom bidra till ökad kunskap och insikt hos kollegor och föräldrar om verksamhetens mål och intentioner.

Några av de intervjuade påpekar i det avseendet att fritidspedagoger måste ta för sig mer för att visa att fritidshemmet är en väsentlig del i barns lärande och utveckling. Två av de intervjuade rektorerna lyfter egna erfarenheter från den tid då fritidshemmen tillhandahöll och genomförde egna samtal med barnets föräldrar och påtalar värdet för föräldrar att få ta del av barnets situation i fritidshemmet. Men ingen av dessa rektorer hade vid studiens genomförande bidragit till att skapa förutsättningar för att fritidspedagogerna skulle få större utrymme och/eller att samtalen kunde organiseras på ett sätt som inte medförde negativa effekter för verksamheten i fritidshemmet. Samtalen ligger företrädesvis på eftermiddagarna varvid verksamheten i fritidshemmet blir lidande om fritidspedagogen är frånvarande för att delta i samtalet.

Ständiga, informella bedömningar

Med all tydlighet framkommer det i det empiriska materialet att bedömningar av barn inte enbart förekommer under arbetet inför utvecklingssamtal. Det är ett ständigt pågående arbete. Fritidspedagogerna bedömer ständigt barns agerande, lärande och utveckling med betoning på sociala och relationella kompetenser och färdigheter. Barns fristad utan bedömningar av sina prestationer som fritidshemmet sägs ha varit kan synas som en chimär. Men en förklaring ligger i att bedömningarna som fritidspedagogerna gör görs informellt, kontinuerligt och utan någon dokumentation och sägs användas främst för eget bruk. De förmedlas inte vidare till föräldrar och barn enligt fritidspedagogerna. Att läsa av och bedöma situationens betydelse för barnets eller gruppens utveckling förefaller vara grundläggande för yrkesutövningen och en central och väsentlig kompetens hos verksamma fritidspedagoger.

Det gör jag ju i mitt eget huvud, men sen så

kanske jag inte förmedlar den vidare om det inte är nödvändigt. Men sen har jag ju det som ett verktyg när jag arbetar med detta barn. [...] När jag ser att han har sociala svårigheter då jämnar jag vägen på det här sättet lite, så ser vi om det funkar. Det finns ju tusen saker som kan va jobbigt för ett barn och då måste jag ju kunna hitta det för att få det (barnet) att komma framåt. Det är ju det som är mitt jobb hela tiden, dom sakerna, så det är ju en bedömning på sitt sätt men då har jag ju den för mig själv. [...] Jag gör ju spontana bedömningar hela tiden och ibland kanske jag delar dom då med kollegan i fritids eller läraren där uppe och prövar lite: tycker du också så här. Men därifrån till att skriva ned detta då blir det ju något helt annat. Då måste jag ju veta att exakt så här är det!

(Rigmor, fritidspedagog)

Denna typ av bedömningar verkar fungera som ett viktigt verktyg i fritidspedagogernas dagliga arbete. Det framskymtar att samtal och utbytet av information kollegorna emellan oftast sker informellt i vardagens arbete då barn befinner sig utom hörhåll och på personalens raster. En tydlig önskan om att få mer tid för att testa sina iakttagelser, sina bedömningar och få *prata barn*, som fritidspedagogerna benämner kollegiala samtalsstunder med innehåll fokuserat på barn, framträder bland de intervjuade. En formalisering av dessa samtal skulle enligt några av fritidspedagogerna kunna bidra till att de blev tydligare i sina kopplingar till verksamhetens nationella mål i sina resonemang och att ett oprofessionellt tyckande skulle kunna undvikas.

Några avslutande kommentarer

Sammanfattningsvis kan sägas, utifrån min studie, att fritidspedagogernas arbete innefattar skif-

tande bedömningsprocesser rörande barn i skola och fritidshem. Informella bedömningar, som stöd för sitt eget agerande och förhållningssätt och som emellanåt kommuniceras med kollegor i fritidshemmet, ska balanseras med bedömningar i en mer formell form och som ett redovisande uppdrag. De senare har tillkommit under senaste decennierna i samband med överflyttning till utbildningssektorn och medverkan i samband med skolans utvecklingssamtal och arbete med barns IUP. Dock skiftar deltagandegraden bland de intervjuade fritidspedagogerna, dels på grund av det otydliga uppdraget och dels för att fritidspedagogernas roll härvidlag tilldelas av den lokala skolan, med dess rådande kultur och synsätt, och fritidspedagogerna själva tycks förhålla sig ambivalenta. Å ena sidan ser de stora fördelar med att delta i formella bedömningar av barn i samband med utvecklingssamtal för att kunna backa upp barn och fungera som en form av "barnombudsmän" – en stödjande och värnande roll som fritidspedagoger traditionellt har spelat. Samtidigt som det kan bidra till tydliggörande av verksamheten. Å andra sidan ställer de sig kritiska till att utföra bedömningar av barns sociala kompetenser och utveckling, som ska redovisas, då de ser detta förenat med svårigheter och också risker för barnet, i synnerhet om bedömningarna ska göras skriftligt.

Parallellt med den formella bedömningssituationen i samband med utvecklingssamtal görs uppenbarligen ständigt informella bedömningar i yrkesutövningen för att veta hur man ska förhålla sig och agera. Dessa bedömningar förefaller allt för sällan vara fokus för kollegial reflektion fast behovet finns att testa sina iakttagelser och tankar enligt fritidspedagogerna. I stället syns det kollegiala utbytet oftast ske under stunder som pedagogerna informellt skapar och utan gemensamma (skriftliga) underlag. Det kan diskuteras om detta omedve-

tet kan leda till att fortsatta vardagliga iakttagelser och bedömningar görs ensidigt utifrån en kollegas utsaga och kan bidra till att ett barns negativt beskrivna beteende bekräftas, konserveras och förstärks. Med andra ord skulle det kunna liknas vid den stämplande effekt som fritidspedagogerna till varje pris vill undvika. Tid måste därför ges till mer strukturerade kollegiala avstämningar och samtal utifrån dessa informella bedömningar, som dessutom troligtvis också sammanlänkas och förenas med de bedömningar som görs inför utvecklingssamtalen. Grundvalarna för bedömningarna, informella såväl som formella, skulle då kunna sättas under lupp, medvetandegöras, diskuteras och utmanas. Vilket är önskvärt, också enligt flera av de intervjuade fritidspedagogerna.

Genom att delta i utvecklingssamtalen vill fritidspedagogerna bidra till att en helhetssyn på barnet och dess situation ska komma fram samt att sociala aspekter av lärande och utveckling ska beröras. En fråga att lyfta i samband med detta gäller den förskjutning från bedömning av skolprestationer mot bedömning av eleven som person som skett (Bartholdsson, 2007; Vallberg Roth, 2010). Fritidspedagogernas fokusering på social kompetens gör att man i all välmening vill stärka barnet och bidra till en helhetssyn, men kanske deras medverkan för att lyfta den sociala utvecklingen förstärker den nämnda förskjutningen alltmer, då det kan vara svårt att särskilja social kompetens från personlighet.

Bedömningarna, oavsett formella eller informella, är ett ansvarsfullt inslag i fritidspedagogers arbete som måste upp på agendan och tydliggöras. I synnerhet för att förstärka konsten att bedöma för utveckling och eliminera riskerna att döma eller fördöma (Pettersson, 2005). Såväl ledningspersonal som fritidspedagoger själva bör medvetandegöras om vad som ligger till grund för de bedöm-

ningar som görs. Vår syn på barn, vår syn på kunskap och vår syn på hur lärande och utveckling sker blir synliggjort i den pedagogiska praktiken liksom det vi värderar som viktigt och centralt (Wehner-Godée, 2005). Detta leder blicken mot vad vi väljer att iaktta och också bedöma. Om det får vara en medveten process i ständig utveckling så kan bedömningarna leda framåt för såväl barn, verksamhet och kollegor.

Referenser

- Andersson, Birgit (2010). *Introducing assessment into Swedish Leisure-time centres – pedagogues' attitudes and practices*. I Education Inquiry, Vol. 1, No.3 september 2010, s. 197–209.
- Andersson, Birgit (kommande avhandling inom pedagogiskt arbete). *En ny fritidspedagog i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. OBS endast preliminär titel.
- Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholms universitet, Socialantropologiska institutionen.
- Pettersson, Astrid (2005). *Bedömning – varför, vad och varthän?* I: Lars Lindström & Viveka Lindberg (red). Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Stockholm: HLS förlag.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm. Regeringen.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm. Regeringen.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm. Riksdagen.
- Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2011). *Fritidshemmet – en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stödmaterial. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Allmänna råd. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd 1988:7. Stockholm: Modin Tryck.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2010). *Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation*. I: Skolverket, 2010, Perspektiv på barndom och barns lärande. Kunskapsöversikt. Stockholm: Fritzes.
- Wehner-Godée, Christina (2005). *Att bedöma små barns kunnande*. I: Lars Lindström & Viveka Lindberg (red) (2005). Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Stockholm: HLS förlag.