

På spaning efter fritidshemmets didaktik — Elevers och personals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshemmet

Originalartikel

Lena Boström^{1*}  & Helene Elvstrand² 

Sammanfattning

Forskningsbaserad kunskap om hur elever och personal uppfattar undervisning och lärande i fritidshem är begränsad. Denna artikel riktar sökljuset mot denna forskningslucka genom att analysera rita-och-berätta-samtal med 60 elever samt gruppintervjuer med personal i fem fritidshem. Syftet med artikeln är att bidra med insikter om elevers och personals uppfattningar om undervisning och lärande, med fokus på elevernas och personalens beskrivningar samt likheter och skillnader i deras uppfattningar. Den tyska didaktiska triangeln används som teoretiskt ramverk och komparativ tematisk analys som metod. Analysen visar att eleverna betonar aktiviteter och sociala aspekter av lärandet, medan personalen framhåller vikten av en barncentrerad undervisning och balansen mellan planerat och situationsbaserat innehåll. Artikeln ger viktiga insikter för personal och andra aktörer inom fritidshemmet, och bidrar till att utveckla undervisningspraktiken genom att inkludera både elevers och personals perspektiv.

Nyckelord: didaktisk modellering, fritidshemmet, lärande, undervisning

Abstract

Research-based knowledge about how students and staff perceive teaching and learning in School-Age-Educare centres remains limited. This article addresses this gap by employing draw-and-tell conversations with 60 pupils and conducting focus group interviews with staff across five School-Age-Educare Centers (SAEC). The aim of this article is to contribute in-sights into students' and staff's perceptions of teaching and learning, with a particular focus on what emerges in the interplay, as well as similarities and differences in their views. The German didactic triangle is presented as a theoretical lens applying comparative thematic analysis as its methodological approach. The findings reveal that students emphasize activities and the social dimensions of learning, while staff highlight the importance of child-centered teaching and the balance between planned and situational content. This article offers valuable insights for practitioners and stakeholders within SAEC, contributing to the development of educational practice by incorporating both pupil and staff perspectives.

Keywords: didactic modeling, learning, school-age-educare centers, teaching

¹ Mittuniversitet

² Linköpings universitet

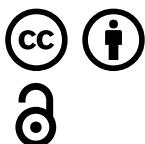
*Korresponderande författare:
Lena Boström
lena.bostrom@miun.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 3, 2025, s. 8–28
DOI: [10.61998/forskul.v13i3.44464](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.44464)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2025-11-17

© 2025 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
CC BY 4.0, som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Introduktion

I denna artikel fokuseras på elevers och fritidshemspersonals¹ uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshem i ett försök att modellera fram en möjlig didaktisk modell för fritidshemmet². Ökad kunskap om fritidshemmets didaktik är viktig inte minst för att synliggöra praktikens utmaningar, men också för att diskutera fritidshemmets undervisning och lärande utifrån fritidspedagogiska perspektiv i didaktiska termer. Resultatet av modelleringsarbetet kan utgöra ett stöd i att erbjuda verktyg till yrkesverksamma och öka kvaliteten i fritidshemmets undervisning vilket i förlängningen kan bidra till elevernas lärande. Elevers erfarenheter utgör en värdefull resurs i modelleringsarbetet, då deras perspektiv kan fördjupa förståelsen av fritidshemmets undervisningspraktik (jfr Elvstrand & Lago, 2022).

Fritidshemmet spelar en viktig roll i att organisera undervisning och samtidigt erbjuda meningsfull fritid för elever i åldrarna sex till tolv år. *Skollagen* från 2010 (SFS 2010:800) och *Lgr22* (Skolverket, 2024) har förtydligat fritidshemmets undervisningsuppdrag där det framhålls att undervisning ska tolkas brett, där omsorg, utveckling och lärande ska utgöra en helhet. Trots detta har begreppet undervisning inte fullt ut integrerats i personalens professionella språk då det ibland tolkas som att fritidshemmet skolifieras³ genom att språkbruk som traditionellt hört till en skolpraktik har börjat användas (Boström & Berg, 2018).

Fritidshemmets didaktik är svagt utvecklad, delvis på grund av dess organisatoriska och disciplinära tillhörighet. Tidigare forskning visar att begreppet didaktik inte är särskilt känt bland yrkesverksamma inom fritidshem, trots att de gör didaktiska överväganden i sin planering och genomförande av undervisningen (Boström m.fl., 2022a). Styrdokumentet ger viss vägledning i hur undervisningen ska genomföras, men det saknas i stort sett empirisk forskning om vilka undervisningspraktiker som faktiskt tillämpas. Utöver former för undervisning (Skolverket, 2024) anges även ett centralt innehåll, indelat i fyra områden: språk och kommunikation, skapande, lekar samt utevistelse. Enligt Skolverket (2023) ska dessa områden vara återkommande under hela elevens tid i fritidshemmet, vilket möjliggör tematiskt arbete över tid.

Fritidshemmets undervisningsuppdrag inrymmer flera olika spänningar för personalen att hantera. En handlar om att erbjuda målstyrd undervisning och att samtidigt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ (Hjalmarsson, 2013; Elvstrand & Lago, 2019). En annan är förändringen i uppdraget där fokus har skiftat från ett socialpedagogiskt uppdrag till ett mer uttalat lärandeuppdrag, men där omsorg och lärande ska förenas (Gustafsson Nyckel, 2023). Ytterligare en spänning, eller korstryck enligt Boström och Berg (2018) är de begränsningar personalen upplever i jämförelse med traditionell skolverksamhet i exempelvis status, brist på tid för implementering av styrdokument, risken för skolifiering samt oklarheter i styrdokumentens innehållsbeskrivningar. Skolifieringen påverkar fritidshemmets verksamhet eftersom personalen upplever att deras pedagogiska arbete får stå tillbaka för skolans undervisningslogik. Detta kan medföra att aktiviteterna i fritidshemmet i högre grad styrs av skolans mål, snarare än av de riktlinjer och syften som är specifika för fritidshemmet (Boström & Berg, 2018). Fritidshemmets strukturella utmaningar i form av personalens varierande utbildningsbakgrund (Boström & Orwehag, 2025), skilda lokalmässiga förutsättningar och ibland stora elevgrupper bidrar också till utmaningar i att genomföra fritidshemmets undervisning (Grewell, 2025).

1 I denna studie används begreppet personal (FP) då deltagarna i studie varit både behöriga lärare i fritidshem och obehörig personal. Analyser görs utan att ta hänsyn till skillnader i utbildningsnivå.

2 Didaktisk modellering innebär att systematiskt använda och utveckla didaktiska modeller för att planera, genomföra och analysera undervisningen. Det är ett sätt att överbrygga teori och praktik, vilket ger personalen verktyg för att reflektera över och förbättra undervisningen.

3 Med skolifiering menar vi ett ökat inflytande från skolan.

Med utgångspunkt i ovan problembakgrund, fokuserar denna artikel på hur fritidshemspersonal (FP) och elever uppfattar undervisning och lärande i fritidshemmet samt skillnader och likheter mellan dessa aktörers uppfattningar. Den belyser en forskningslucka och kan bidra till att modellera fram en möjlig fritidshemsdidaktik.

De tre bärande begrepp som fokuseras på i artikeln är *undervisning*, *lärande* och *didaktik*, vilka förtydligas på följande sätt. Undervisning definieras i skollagen som: "sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utveckling av kunskaper och värden" (SFS 2010:800, 1 kap. 3§). Det innebär att undervisning är en avsiktlig och planerad aktivitet där läraren har en aktiv roll i att skapa förutsättningar för elevernas lärande. Undervisning är alltså inte bara att förmedla kunskap, utan också att skapa en lärandemiljö där eleverna kan utforska, reflektera och utvecklas. Lärande är komplext och mångfacetterat. Vi utgår från Säljö (2022) sociokulturella syn på lärande, där kunskapsutveckling förstås som en socialt förankrad process. Didaktik handlar om undervisningens innehåll och genomförande (konsten att undervisa och läran om undervisning, (jfr Orwehag, 2023). Vi ser dessa tre begrepp som en dynamisk triad där didaktik styr undervisning, undervisning möjliggör lärande och lärande ger återkoppling till didaktiken.

Tidigare forskning

Forskning om undervisning, lärande och didaktik i fritidshem är begränsad, särskilt ur elevers perspektiv (Boström m.fl., 2022a; Boström m.fl., 2022b; Elvstrand m.fl., 2024). Nedan lyfts forskning fram som tangerar till respektive bärande begrepp.

Undervisning

Undervisningsbegreppet introducerades i skollagen (SFS 2010:800), vilket har aktualiserat forskningsfrågor om hur undervisning kan förstås och praktiseras i fritidshemmet. En forskningsöversikt (Elvstrand m.fl., 2024) identifierar tre återkommande teman i svensk forskning: undervisningsområden, förutsättningar och aktörsperspektiv. Trots ett växande intresse behandlas undervisning sällan explicit. Saar med flera (2012) betonar att undervisningen i fritidshemmet skiljer sig från skolans därför att den vilar på andra kunskapstraditioner och erbjuder alternativa vägar till lärande.

Flera forskare betonar att undervisning i fritidshem bör förstås ur olika perspektiv som en helhet där omsorg, lärande och utveckling integreras. Lager (2018) lyfter särskilt fram lekens och de sociala relationernas betydelse, medan Falkner och Ludvigsson (2016) framhåller att omsorg och undervisning är sammanflätade uppdrag. Hjalmarsson och Löfdahl (2014) belyser personalens etiska kompetens i omsorgsarbetet, vilket innefattar kunskap om omsorgsetiska värden. Dessa värden handlar om att skapa en trygg och respektfull miljö där elever känner sig sedda och värderade, och där empati, ansvar och respekt för andra främjas. Undervisningen är situationsstyrd och ofta spontan, vilket skiljer den från skolans mer strukturerade undervisning, vilket Ackesjö och Dahl (2022) beskriver som ett relationellt samspel – en "välregisserad dans" – där personalen aktivt lyssnar in elevernas behov och intressen. Dessa olika synsätt utmanar traditionella definitioner av undervisning och kräver en bredare förståelse av vad det innebär att undervisa i fritidshemmet (jfr Elvstrand m.fl., 2024).

Lärande

Enligt en forskningsöversikt från Skolforskningsinstitutet (2021) om meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem, främjas elevers lärande genom en kombination av planerade och spontana undervisningstillfällen, där personalen utgår från elevernas intressen och ger stöd

på olika sätt. Den forskning som finns om elevernas röster om verksamheten i fritidshemmet visar att kamrater och aktiviteter är betydelsefulla (Elvstrand m.fl., 2025) samt att eleverna inte tycks fokusera på akademiskt lärande utan mera på socialt lärande såsom kamratskap och regler för uppförande (Boström m.fl., under utgivning a). Elevernas upplevelse av meningsfull fritid betonas av Lager och Gustafsson Nyckel (2022), där delaktighet, inflytande och frivillighet är centrala faktorer. Elever värderar lek högt och ogillar begränsningar i leken (Hurst, 2020; Lehto & Eskelinen, 2020). Lärande i fritidshemmet sker ofta i sociala sammanhang och genom aktiviteter som eleverna själva värderar som meningsfulla, såsom lek och kamratskap. Det handlar inte bara om att tillägna sig kunskap, utan om att utveckla sociala färdigheter, empati och ansvar. Denna typ av lärande är ofta informell och situationsbunden, vilket ställer krav på personalens förmåga att identifiera och stödja lärande i stunden (Boström m.fl., under utgivning b).

Didaktik

Trots att fritidshemmets didaktik har fått ökad spridning under det senaste decenniet, saknas fortfarande empirisk forskning på området (Boström m.fl., 2022c). Boström (2017) lyfter fram fritidshemmets särskilda didaktiska principer – såsom helhetstänkande, öppenhet och självbestämmande – som kontrasterar mot skolans mer målstyrda och ämnescentrerade undervisning. En utvecklad fritidshemsdidaktik bidrar till att stärka professionen och höja verksamhetens kvalitet (Orwehag, 2023). Enkätstudier (Boström m.fl., 2022a) visar att uppfattningar om didaktik varierar mellan personalgrupper, där rektorer i högre grad än övriga relaterar didaktiken till grundskolans kontext.

Forskning som på olika sätt tangerar didaktik har lyfts exempelvis i relation till hur oväntade situationer kan hanteras didaktiskt, genom att i praktiken fånga lärande i stunden (Gardesten & Ackesjö, 2022). I den fritidspedagogiska undervisningen är balansen mellan intentionellitet, situationsstyrning och inbäddning avgörande enligt Ackesjö och Haglund (2021), liksom hur personalen i sina planeringar både utgår från egna intentioner med undervisningen och lyssnar in elevernas intressen (Hippinen Ahlgren, 2024). Didaktik i fritidshem kan även inkludera ämnesdidaktik (Jonsson & Lillvist, 2019). Ledarskap är en annan central aspekt av didaktiken som i fritidshemmet beskrivs särskilt komplext, påverkat av såväl organisatoriska som relationella faktorer (Augustsson, 2018; Boström & Haglund, 2020).

Didaktik innefattar också lärmiljön, vilken har betydelse för elevernas lärande och personalens möjligheter att bedriva undervisning. Utmaningar som minskade resurser, delade lokaler och skolans överordning påverkar fritidshemmets förutsättningar negativt. Lärmiljön lyfts även fram som ett avgörande verktyg för att skapa meningsfulla aktiviteter (Grewell, 2025) där vuxnas roll är central. Vikten av att personal aktivt bidrar till att forma en inspirerande och stödjande miljö, betonas av Ackesjö med flera (2024) och Lager (2018). Sammanfattningsvis visar forskningsläget att flera aspekter relaterade till denna artikels intresseområde har aktualiserats i olika studier, men det finns ingen övergripande och heltäckande bild om vad undervisning, lärande eller didaktik i fritidshemmet är och studier som belyser elevernas röster är fåtaliga.

Syfte och frågeställningar

Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur undervisning och lärande förstås av elever och personal samt huruvida det kan relateras till ett didaktiskt ramverk. Artikeln utgår från följande forskningsfråga:

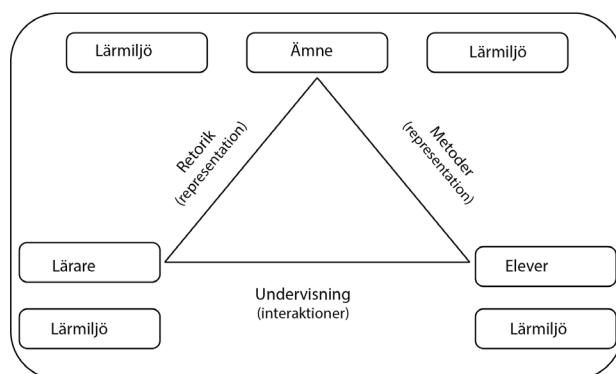
- Vilka likheter och skillnader framträder i elevers och fritidshemspersonals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshem?

Teori: den tyska didaktiska triangeln

Det teoretiska raster som omgärdar föreliggande artikel är den tyska didaktiska triangeln (Hoppman, 1997) som används för att modellera fram fritidshemmet didaktik. Didaktisk modellering innebär att systematiskt arbeta med didaktiska modeller i praktiken (jfr Sjöström, 2019). Genom intervjuer har vi i denna studie applicerat elevers och FPs uppfattningar i med stöd av den didaktiska triangeln. Den didaktiska triangeln beskriver undervisningen utifrån tre kategorier: elev(er), innehåll och lärare. Dessa grundkategorier är sammanlänkade genom retorik (lärarens presentationsformer), metodik (undervisningsmetoder) och interaktion (mellan elev(er)/ elev eller lärare-elev/grupp). Ingen av kategorierna har prioritet, då de är ömsesidigt beroende av varandra. Läraren behöver ha insikt om sitt ledarskap, kunskap om individer och gruppen samt behärska undervisningsinnehållet. Dessutom krävs kompetens i retorik, metodik och interaktion. Läraren bör, enligt Künzli (2000) vara medveten om vad som görs, varför, när, var, hur och för vem (de didaktiska frågorna). I denna studie inkluderas även lärmiljön, vilket innefattas i den utvidgade didaktiska triangeln (se figur 1), (Gidlund & Boström, 2017; Sjöström, 2019), vilket i detta fall kan vara ett klassrum, en ateljé, en idrottssal eller en annan plats med intentioner om lärande.

Figur 1

Den utvidgade didaktiska triangeln



Not: Gidlund & Boström, 2017, s.89, vår översättning.

Eftersom den didaktiska innehållsdimensionen är central i denna studie, behöver den anpassas till fritidshemmets undervisningspraktik, som i stor utsträckning utgår från aktiviteter snarare än ämnen. Dessutom pekar styrdokumentet på att innehållet ska vara situationsstyrt, och relaterat till elevers intressen, behov och erfarenheter som sker i ett socialt samspel. Det innehållsliga kan därför förstås som ett spektrum av meningsfulla aktiviteter med olika fokus. I fritidshem har det av tradition inte talats om att man arbetar med specifika ämnen. Detta kan delvis numera ha utmanats genom att det i läroplanens centrala innehåll lyfts olika ämnesområden fram (Skolverket, 2024). I vår tolkning har vi dock valt att se ämnet som fritidspedagogik, vilket inrymmer alla de undervisningsaktiviteter som kan ske i fritidshemmet. Dessa kan (a) urskiljas, (b) värderas i relation till lärande och utveckling och (c) stödjas av personalen genom medvetna didaktiska val. En sådan förståelse möjliggör en kontextspecifik didaktik som erkänner fritidshemmets särart och pedagogiska potential.

Metod

Studien genomfördes under vårterminen 2024. En ansökan skickades till Etikprövningsmyndigheten, som meddelade att etikprövning inte krävdes. Därefter kontaktades rektorer vid fem

utvalda skolenheter för att säkerställa variation i fritidshemmens storlek, geografisk placering, huvudman och kommunalt fokus (se tabell 1). I studien ingick 60 elever samt 23 fritidshemspersonal. När rektorerna hade godkänt deltagande informerades personal, elever och vårdnadshavare. Informationen till eleverna var skriven på ett lättförståeligt sätt. Därefter tillfrågades personal, elever och vårdnadshavare om samtycke, vilket innebar att alla de personer som hade givit sitt samtycke skriftligt, deltog i studien. Ett inledande fältarbete genomfördes på varje skola (2–5 eftermiddagar), där deltagande observationer dokumenterades med hjälp av fältanteckningar. Dessa låg till grund för att erhålla en kontextuell förståelse av verksamheten och för att etablera kontakt med eleverna och FP inför intervjuerna.

Studien bygger på två typer av data som först analyserades separat och därefter jämfördes. Den ena utgörs av elevmaterial från så kallade *rita- och- berätta-samtal* (Elvstrand & Närvänen, 2016), en barncentrerad metod (Clarke, 2017) som ger barn möjlighet att uttrycka sig genom både bild och samtal. Datamaterialet omfattar 60 teckningar och 12 gruppsamtal med elever i åldern sex till tio år. Samtalen inleddes med en kort presentation av forskarna och studiens syfte, följt av en rituppgift där eleverna ombads illustrera något från sin dag i fritidshemmet. Under ritan- det samtalade eleverna med varandra och med forskarna, som också ställde frågor utifrån en tematiskt strukturerad intervjuguide. Frågorna fokuserade på vad eleverna gör på fritidshemmet, vad de lär sig, vad som är viktigt, roligt och mindre roligt, personalens och kamraternas roller samt deras lärmiljö. De flesta elever uppskattade ritaktiviteten, men några hade svårt att komma på motiv eller uttryckte osäkerhet kring sin förmåga att rita. Några valde att inte rita alls, och då uppmuntrades de att istället berätta eller skriva. Yngre elever fick stöd med stavning och skrivning. Under samtalen strävade vi efter att skapa en trygg miljö genom att bjuda in alla till samtal utan att pressa någon att delta (jfr Thomas & O’Kane, 1998). I denna studie refereras till eleverna med fiktiva namn (från begynnelsebokstav A-V).

Tabell 1*Beskrivning av urvalet av fritidshem*

Fritidshem, fiktivt namn	Område	Huvudman	Totalt antal elever	Elever som ritade teckningar	Flickor	Pojkar
Tallen	Centralt, i en liten kommun	Kooperativ	65	22	14	8
Bågen	På landsbygden, liten kommun	Kommunal	75	8	3	6
Hyddan	På landsbygden, mellanstor kommun	Kommunal	50	16	11	6
Solrosen	Centralt, stor kommun	Kommunal	220	9	5	4
Vallen	Förort, stor kommun	Kommunal	250	5	4	1
			1632	60	37	23

Det andra datamaterialet är gruppintervjuer med personal i fem fritidshem (n=19) samt fyra individuella intervjuer (n=4), totalt 23 personer varav 15 kvinnor och nio män i åldrarna 25 till 58 år. De hade olika utbildningsbakgrund och yrkeserfarenheter (1–15 års arbete i fritidshem). Fokus i intervjuerna var på deras uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshemmet. Frågorna fokuserade på undervisning, lärande och didaktik i fritidshemmet, läroplanens betydelse, den fysiska lärmiljön, deras ledarskap samt möjligheter och utmaningar. Båda studierna utgår från liknande tematiska områden, såsom aktiviteter i fritidshemmet, lärande, sociala relationer samt den fysiska och pedagogiska miljön. Frågorna anpassades dock efter målgruppen och speglar därmed två olika perspektiv: elevernas upplevelser och erfarenheter av fritidshemmets under-

visning, samt FPs syn på undervisningen. Genom att komparera dessa två empiriska material möjliggjordes en fördjupad förståelse för hur undervisningen uppfattas och gestaltas ur både ett barn- och ett vuxenperspektiv. Samtliga intervjuer, både eleverna och FP, spelades in digitalt för att senare transkriberas i sin helhet och omfattar tolv timmar inspelade intervjuer med en omfattning av 105 sidor text (105 A4-sidors text, Times New Roman, radavstånd 1,15). Även FPs namn refereras med fiktiva namn från begynnelsebokstav A–O med namnet och beteckningen FP, exempelvis Maja (FP). Datamaterialet har avidentifierats, behandlats och förvaras i enlighet med Mittuniversitetets datahanteringsplan och i enlighet med dataskyddsförordningen fastställd av Datainspektionen och GDPR (SFS 2018:218; SFS 2021:1174).

Analys

Denna studie bygger, som tidigare har nämnts, på en komparativ tematisk analys av de två datamaterialen. Syftet har varit att identifiera och analysera likheter och skillnader i teman som framträder i FPs respektive elevernas uppfattningar om undervisning i fritidshemmet. Analysen genomfördes i två steg, där varje steg bidrog till att fördjupa förståelsen för de relationella egenskaperna mellan de två gruppernas perspektiv (jfr Guest, m.fl., 2012).

I det första steget tematiserades varje intervjumaterial separat med stöd av den utvidgade didaktiska triangeln (Gidlund & Boström, 2017). Denna modell användes som ett analytiskt raster för att strukturera och identifiera centrala teman inom respektive grupps utsagor. De didaktiska aspekterna – ämnet, ledarskapet/läraren, interaktionen/eleven och gruppen, metoderna och lärmiljön – fungerade här som analytiska begrepp, vilka möjliggjorde en systematisk kategorisering och jämförelse av innehållet. Resultaten från detta steg organiserades i en komparationsmatris (bilaga 1), vilket möjliggjorde en systematisk jämförelse mellan grupperna. När det gäller rita- och berättasamtalen med eleverna analyserades teckningarna och samtalen som gemensam data då metoden bygger på vikten av att ge dem möjlighet till att uttrycka sig på olika sätt, som i det här fallet att rita, skriva och diskutera. Vi såg också att i många fall så hjälpte de olika uttryckssätten till att förstärka eller förtydliga ett resonemang.

I det andra steget genomfördes en komparativ tematisk analys (Guest m.fl., 2012), där teman från respektive grupp ställdes i relation till varandra. Denna analysform möjliggör en djupare förståelse för hur olika egenskaper – i detta fall uppfattningar om undervisning – tar sig uttryck i olika fall (elever respektive FP). Genom att analysera dessa relationella egenskaper (Denk, 2012) kunde både överensstämmelser och diskrepanser identifieras och tolkas i ljuset av deltagarnas olika positioner. En viktig aspekt i analysen har därför varit att metodologiskt hantera den asymmetri i makt och uttryck som finns mellan elever och vuxna. Elevernas utsagor tenderar att vara kortare och mindre omfattande än personalens, vilket riskerar att deras perspektiv får mindre utrymme i analysen. För att motverka detta har särskild vikt lagts vid att tolka elevernas beskrivningar både i tal, ritande och skrivande med hänsyn till deras position i en institutionell kontext där vuxna ofta sätter agendan (Haglund, 2015). Elevernas erfarenheter har därför analyserats med fokus på hur de uttrycker sina uppfattningar, vilket vi kan relatera till aspekter som undervisning, lärmiljö och relationer, även om dessa uttryck inte alltid är explicita. Eftersom eleverna inte använde didaktiska termer, visas i analysen hur deras vardagliga uttryck har tolkats och kopplats till didaktiska aspekter såsom metod och lärmiljö. För att kunna säga något på goda grunder om didaktik utifrån elevernas perspektiv, har deras röster inte bara inkluderats, utan också givits tolkningsutrymme. Det innebär att elevernas erfarenheter inte reduceras till illustrationer av vuxnas uppfattningar, utan analyseras som uttryck för deras egna perspektiv och förståelser – vilket i sig utgör ett empiriskt bidrag till studiens analys. Jämförbarheten mellan grupperna har hanterats analytiskt. Bilaga 1 visar hur teman har identifierats på likvärdiga

grunder med hjälp av den didaktiska triangeln, trots skillnader i uttryckssätt och kontextuell förståelse (jfr Denk, 2012).

Analysen genomfördes av de två forskarna, först individuellt och därefter gemensamt, med syftet att uppnå konsensus kring tematisering och tolkning. I denna fas lades särskild vikt vid reflexivitet och kontextuell tolkning särskilt när deltagare har olika förutsättningar att uttrycka sig (jfr Rennie, 2012).

Resultat

Analysen bygger på de olika aspekterna i den utvidgade didaktiska triangeln (Sjöström, 2019), det vill säga: ämnet, ledarskapet/läraren, interaktionen/eleven och gruppen, metoderna och lärmiljön. Uppdelningen i dessa olika aspekter görs utifrån den komparativa tematiska analysen där vi utgick från dessa områden och gjorde en tolkning av personalens och elevernas utsagor.

Ämnet: aktiviteter eller centralt innehåll och socialt lärande

I tolkningen av vad personalen beskriver som ämne lyfts två centrala aspekter fram i deras beskrivningar; dels läroplanens centrala innehåll, dels det sociala lärandet som sker i fritidshemmet. I FPs beskrivningar görs ofta en tydlig uppdelning av dessa båda aspekter, det vill säga att de antingen arbetar med sociala relationer eller med ett ämnesinnehåll (från det centrala innehållet), vilket vi tolkar som att dessa ses som delvis separerade.

När eleverna å sin sida beskriver vad som kan tolkas som ett fritidspedagogiskt innehåll, lyfter de framför allt fram olika aktiviteter som de kan ta del av exempelvis att pyssla, vara ute, vara i gymnastiksalen och se på film. Tydligt i elevernas berättelse är att de *inte* gör en uppdelning av innehållet i aktiviteterna och sociala relationer, utan dessa båda aspekter är relaterade till varandra. Att få vara med kompisar och tillsammans med dem göra olika aktiviteter framhålls som centralt, vilket Wilhelm, 8 år, beskriver på följande sätt:

Mest leker jag med Viktoria och Nora och när Francis är där så leker jag med dom och sen så ibland så leker jag med andra. Det är det jag brukar göra och sen så brukar jag rita. (Wilhelm, gruppsamtal, Bågen)

I teckningen av Cilla, 7 år, (gruppsamtal, Hyddan) är det tydligt att kamraterna i de olika aktiviteter är viktiga (figur 2).

Figur 2

Teckning som visar vikten av kamraternas medverkan i fritidshemmets aktiviteter (Cilla, 7 år, gruppsamtal, Hyddan)



En likhet i personalens och elevernas beskrivningar är att fritidshemmets undervisning kontrasteras med skolans, och att en annan form av undervisning äger rum. I detta är meningserbjudandet viktigt, vilket eleverna exemplifierar med olika aktiviteter och vilket FP beskriver som att de erbjuder eleverna olika typer av val. Ytterligare en kontrastering är öppenheten i fritidshemmets uppdrag, vilket personalen Fonesca (FP) beskriver som:

Och här [fritidshemmet] är det liksom som en liten tärning. Man kastar och det blir lite [...] Men det är ju det som är tjusningen också med att vi kan ju verkligen välja och vraka, men de ska ju ändå ha med sig de här delarna som det finns och när vi gör det, kan vi ju blanda lite hur som.
(Fonesca (FP), gruppintervju, Solrosen)

Eftersom fritidshemmet inte har utpekade uppnåendemål som i skolan, innebär det en möjlighet att forma undervisningen mer fritt. Vidare ger det en möjlighet att elevernas till viss del få göra det som de själva vill. Fabian (FP) exemplifierar det på följande sätt:

Ja alltså, jag tycker att fritids, att det ska ju vara skillnad på fritidshem och skola så vi försöker ju att jobba mera fritt, alltså utifrån vad vi har för elever, vad de har för intressen, vad de har för mål och viljor. Och att vi tillsammans med de ska skapa liksom en vi-känsla där det är liksom det är vi tillsammans som är fritids. Det är inte så att eleverna går på fritids hos oss utan att vi tillsammans. (Fabian (FP), gruppintervju, Tallen)

Utifrån både Fonescas och Fabians beskrivningar blir det tydligt att öppenheten är en viktig förutsättning för vad som blir ämnet. Detta då personalen har möjlighet att välja vad som görs i termer av att det fritidspedagogiska innehållet utgår både från de bedömningar personalen gör av elevgruppens behov och vilka intressen och de mål som både personalen och eleverna själva har. Fabian (FP) lyfter också fram vikten av fritidshemmet ska vara en plats "där de [eleverna] inte går på" (gruppintervju, Tallen) utan att det är en plats som görs tillsammans.

För eleverna är deras egen agens betydelsefull speciellt i relation till att få välja aktiviteter men också att det finns en mix av planerade aktiviteter som de vuxna erbjuder. I väljandet är det också viktigt att få vara med kompisar. Eleverna själva talar inte om aktiviteterna i termer av lärande (vilket är något de snarare förknippar med skolan). I stället ses aktiviteterna framför allt som ett görande av olika meningserbjudanden.

Utifrån FPs och elevernas beskrivningar av ämnet finns det en tydlig lärandepotential, men som kan se olika ut både utifrån vad som sätts i uppdragets förgrund, väljande och hur uppdraget iscensätts.

Ledarskapet och läraren

Eleverna beskriver i gruppsamtalen hur de vill att en lärare i fritidshem ska vara, vilket handlar om att den vuxne är omhändertagande, balanserad och positiv. Vidare beskriver de vuxna som intresserar sig för dem och tar hand om och tröstar dem, exempelvis när de har gjort sig illa. Att vuxna ska vara balanserade framstår som ett viktigt värde. "Man ska vara snäll då men ibland måste man vara lite bestämd" säger Anna, 9 år, i gruppsamtalet i Tallen, vilket vi tolkar som att det finns en förväntan att det är den vuxne som ska se till att hålla ordning men även se till att alla elever har det bra. Det finns också beskrivningar från eleverna om när de vuxna inte har tid eller då läraren är arg eller skäller. Följande citat exemplifierar detta: "Den [läraren] ska inte bli arg. Det är inget kul när dom blir arga" (Bertil, 8 år, gruppsamtal, Vallen).

Även i FPs beskrivningar belyses deras eget omsorgstagande, vilket beskrivs i termer av att ge trygghet, stödja och ta en barncentrerad utgångspunkt. Det går att se som ett övergripande förhållningssätt som de säger sig sträva efter i ledarskapet. FP betonar vikten av att agera med fingertoppskänsla och flexibilitet, vilket de också menar är det som utmärker ledarskapet i fritidshemmet. Genom fritidshemmets mer flexibla och öppna uppdrag i jämförelse med skolans (vilket också framkom i relation till ämnet) möjliggör det ett mer fritt ledarskap. Filip (FP) beskriver att agera med fingertoppskänsla och flexibilitet på följande sätt:

Jag kan visst vara lite sprallig och busa lite grann inom vissa gränser med dem. Busa lite och så sen är vi tillbaka. Jag vet att jag kan släppa dem si och så utan att det spårar ur. Men det är den där fingertoppskänslan. (Filip (FP), enskild intervju, Solrosen)

Uppdragets karaktär gör att personalen beskriver att de kan agera på ett annat sätt än när de är lärare i skolan där det finns en tydligare struktur för vad som ska hända, exempelvis genom att busa "eller vara en annan typ av lärare" (Cilla (FP), enskild intervju, Bågen). Detta går också att relatera till ett ledarskap där delaktighet blir centralt, vilket beskrivs utifrån två utgångspunkter. En utgångspunkt som beskrivs både av elever och FP handlar om att vara aktiv och jämsides med eleverna. Av FP beskrivs det som en strategi både för att komma nära eleverna och att kunna stödja dem exempelvis genom att "leka in ett barn" (Doris (FP), gruppintervju, Bågen) när någon är eller riskerar att hamna utanför. Det handlar också om att "backa undan som vuxen" (Dennis (FP), gruppintervju, Vallen) och låta eleverna få vara experter på något, vilket ses som lättare då det inte är samma specifika lärande som ska nås i fritidshemmet.

I elevernas teckningar är dock FP frånvarande, och eleverna beskriver också vuxna ofta i termer av att vara dem som håller ordning och ser till att olika regler upprätthålls. Dock ser eleverna det som mycket positivt när personalen är med och deltar aktivt i leken, och när vuxna är lekfulla och roliga exempelvis som när Filip (FP) står på händer, eller när elever och FP kan spela dataspel tillsammans. Den andra utgångspunkten för delaktighet som belyses av både elever och FP, är betydelsen av att elever har möjlighet till inflytande. Björn (FP) exemplifierar:

... har ju jobbat, dels med lite så här ja, men den formella möjligheten att uttrycka vad man tycker och tänker till exempel fritidsråd och så. Men där upplever vi också att det passar en del elever det forumet. Men vi pratar också väldigt mycket om att barn uttrycker väldigt mycket behov, intressen, erfarenheter i andra situationer och att det är viktigt att fånga upp det i sådana situationer. (Björn (FP), gruppintervju, Solrosen)

I Björn (FP)s beskrivning framhålls dels den formella delaktigheten, dels vikten av att vuxna ger möjlighet till delaktighet även i andra situationer. Eleverna poängterar också sin egen möjlighet till delaktighet som positivt och framhåller framför allt den vardagliga delaktigheten i termer av att bli lyssnad på och att få välja vad de vill göra i fritidshemmet. Det finns också exempel (excerpt 1) på ett mer formaliserat inflytande som i excerpt 1, när Adnin och Leo (båda 8 år) kommenterar i gruppsamtalet (Solrosen) hur de har samlingar där de tillsammans får vara delaktiga i vilka lekar de ska leka i fritidshemmet.

Excerpt 1: Om samlingar och delaktighet (gruppsamtal, Solrosen)

Adnin: alltså vi brukar ju att bestämma i klassrummet [platsen där de har fritidshemssamling], så brukar vi rösta

Leo: rösta på lekar

- Adnin: alltså det är nån som brukar rösta på en lek, en annan lek, en annan lek
- Leo: vi sätter upp på de där tavlorna, på en sån där White board och så skriver vi och så alla som räcker upp handen och dom och då ska vår fröken räkna hur många de är och den som får samma, flest röster den vinner

En samlad jämförelse mellan elevers och FPs perspektiv på lärarrollen ger en tämligen samstämmig bild, nämligen vikten av en lärare som är en trygg och vänlig vuxen som ger både ramar och en viss styrning av aktiviteterna men samtidigt erbjuder delaktighet. I elevernas beskrivningar framkommer också att vuxna ibland är arga och att de skulle önska att de vuxna är mer tillsammans med dem i leken. Fritidshemmets mer fria uppdrag men också dess undervisningsformer gör att ledarskapet i vissa situationer kan bli annorlunda och att FP och elever kan agera mer jämsides med varandra.

Metoder och undervisning

Både elever och personal lyfter fram den grupporienterade undervisningsformen som vanligt förekommande i fritidshemmet. I FPs fall lyfts den fram som ett sätt att lära, medan för eleverna är det grupporienterade, det vill säga de sociala relationerna som är själva fritidshemmet då det beskrivs som en plats för lek och kompisskapande. Den grupporienterade formen involverar alla i lärandet, både personal och elever. Emanuel (FP) uttrycker det på följande sätt:

Jag känner också att man lär sig någonting nytt nästan varje dag, utav barnen och det. Det är jättekul att komma till jobbet. Det är liksom ja, jo, det är alla. Vi är ganska öppna för att försöka utvecklas med barnen. Det står inte att se det här kan vi bäst utan vi tänker ja, men hur skulle det kunna bli om vi gör så, vad tänker du, kan vi utveckla det eller ska vi köra hårt på det här? För vi tror på det. (Emanuel (FP), gruppintervju, Tallen)

I Emanuel (FP)s beskrivning framkommer att processen ses som viktig, men också att det finns en öppenhet kring vad som ska ske. Personalen lyfter fram att undervisning är något som sker hela tiden och när de ska beskriva vad det är gör de en distinktion mellan den planerade respektive den situationsstyrda. Exempel på planerade aktiviteter är bokklubb, aktiviteter i idrottshall, temaarbete och skapande verksamhet. Dessa typer av aktiviteter sker framför allt i form av erbjudande till eleverna. Det kan synliggöras genom olika former av val i ett bildstödsschema på väggen eller att de vuxna under en samling ger information. I gruppsamtalen med eleverna blir det tydligt att både planerade respektive mer fria aktiviteter uppskattas. Möjligheten till att delta i "roliga saker" (Malte, 9 år, gruppsamtal, Bågen) framhålls som viktigt, men också att det finns en förutsägbarhet så att de vet vad som kommer att hända under eftermiddagen. Struktur och tydlighet är med andra ord avgörande aspekter i undervisningsmetoderna.

Personalen belyser den situationsstyrda undervisningen som en särskilt viktig metod, vilket handlar om att ta tillvara olika former av lärande, det vill säga att fånga lärandet i stunden. Eller som Cleo (FP) beskriver som att "att snappa upp":

Att man snappar upp nånting för stunden. Att ser man svampar ute eller ser man ett kryp att man liksom kan ta kort på det och om den ska vi gå och titta vad det är eller man har en App i mobilen som man kan titta eller några sådana saker. (Cleo (FP), gruppintervju, Tallen)

I dessa situationer blir FP aktivt medveten om lärandeprocessen. Berit (FP) beskriver hur de arbetat med kojbygge och hur detta generat många olika former av lärande:

Vi lär dem i, vi tänker inte på det, men vi lär dem ju att hantera verktyg. De får skruva med skruvdragare, de får säga och de får göra. Vi har pallkragar som vi bygger kojor utav tillsammans med eleverna så att det blir ju också lite pyssel utav det hela, där någon får komma med idéer. Hur skulle vi vilja att det ska se ut? (Berit (FP), gruppintervju, Vallen)

I exemplet med kojbygget beskrivs hur det sker en mängd olika former av lärande som inte alltid är så tydligt från början och där också eleverna ges stor möjlighet till att komma förslag i själva aktiviteten. En utgångspunkt som beskrivs av FP handlar också om att ha en elevernas intresse som grund för den undervisning som planeras. Exempelvis Bertil (FP) beskriver hur han använt Melodifestivalen trots att det inte är något som han själv uppskattar att titta på:

Ja, men till exempel Mello [Melodifestivalen] är ju inte kanske min favorit, varken musikstil eller område överhuvudtaget. Men det är liksom det eleverna tycker är kul. Så där har vi fått lägga tid både att förbereda och sen att genomföra. (Bertil (FP), gruppintervju, Vallen)

Med ett sådant förhållningsätt blir intresset, i det här fallet Melodifestivalen, något som blir utgångspunkt för att skapa lärande på olika sätt exempelvis genom estetiska uttryckssätt, språk och samarbete.

I elevernas beskrivningar finns också exempel på när undervisningen inte upplevs som meningsfull för dem. Detta kan handla om att elever förväntas delta i aktiviteter de inte uppskattar, samt om återkommande avbrott som upplevs negativt när lekar eller skapande aktiviteter inte hinner avslutas. Sammantaget kan konstateras att eleverna, i likhet med FP, betonar det grupporienterade lärande, men ser metoder på ett mera praktiskt sätt i form av att hinna, att kunna välja, och vikten av att de känner till strukturerna för olika aktiviteter.

Interaktioner och eleven/gruppen

I både elevernas och FPs beskrivningar framhålls fritidshemmet som en social arena. Särskilt tydligt är det ur elevernas perspektiv där fritidshemmet är en plats där de ska ha möjlighet att umgås med kompisar som de själva gillar eller väljer. Melker, 10 år, uttrycker sig på följande sätt: "Jag har skrivit att jag leker med vänner och sitter och pratar" (gruppsamtal, Bågen). Återkommande ritar eleverna bilder där de samspelar på olika sätt, vilket illustreras i figur 3. I den teckningen visas hur några elever håller varandra i händerna och samspelar samt vad som upplevs positivt (glad smiley) och negativt (sur smiley).

Figur 3

Elevteckning som visar vikten av vänner på fritidshemmet (Lova, 6 år, gruppsamtal, Vallen)



Betydelsen av kamrater i fritidshemmet i elevernas utsagor visar sig i tre perspektiv; att vara med kompisar, att vara med bra kompisar eller att vara med en särskild kompis. I interaktionerna med gruppen tydliggör eleverna också det sociala lärandet som något som sker i fritidshemmet, mera konkret hur de som kamrater ska bete sig eller vad de inte får göra. Eleverna Gun och Hilda, båda 7 år) beskriver det på följande sätt vid gruppsamtal, Bågen:

Man lär sig att vara snälla med varandra och inte slåss och så. (Gun, gruppsamtal, Bågen)

Inte skrika, inte retas, inte puttas och att inte vara dum. (Hilda, gruppsamtal, Bågen))

FP tydliggör också att gruppen är själva kittet i fritidshemmets undervisning och att de behöver lägga tid på att se till att gruppen fungerar på olika sätt. Fritidshemmet blir därigenom en betydelsefull arena där sociala relationer praktiseras. Fonesca (FP) beskriver:

Men just hänsyn till och mot varann att man är snälla med varandra. Ja men också den här respekten att man inte behöver tycka likadant eller tycka om att göra saker på samma sätt. Men att det ska vara okej och man är kompisar. För det är sånt man behöver kunna när man kommer ut i verkligheten. Efter nian och gymnasiet. (Fonesca (FP), gruppintervju, Solrosen)

I Fonesca (FP)s beskrivning handlar det sociala lärandet i fritidshemmet om att elever ska få stöd i att fungera här och nu i det sociala samspelet i gruppen. Men i flera av beskrivningarna, likt Fonesca (FP)s ovan, framhålls också att det sociala lärandet som sker i fritidshemmet är något som man behöver lära sig för livet, som en sorts livskunskap. FP betonar också hur de är viktiga förebilder i att vara med och stödja eleverna i konkreta situationer samtidigt som de på samma gång vill ge elever möjlighet att klara av att lösa situationer själva.

Excerpt 2: Om skojbrottnig (gruppsamtal, Bågen)

Ava (FP) Vi har ju ett gäng som tycker om att skojbrottas och leka lite våldsamt och så och då får man ju liksom gå in och styra upp lite grann att. Nej, det här är inte riktigt okej. Någon kommer ju gå illa

Anna (FP) Men annars brukar vi ju liksom vara i närheten och se att de klarar av att styra upp saker själva men med oss till hands.

En likhet i jämförelsen mellan elevernas och FPs utsagor är gruppens betydelse för aktiviteter och lärande. I FPs perspektiv synliggörs också olika aspekter av interaktionerna mellan vuxna och elever såsom tydlighet, gränssättning och vikten av att se både den enskilde eleven och hela gruppen.

Lär miljön

I intervjuer både med elever och personal framhålls lärmiljön som betydelsefull för vilka olika former av meningserbjudanden som kan äga rum. Eleverna räknar i samtalen upp många specifika platser där de får göra saker som de gillar exempelvis gymnastiksalen, fotbollsplanen, studsmattan, ateljén eller snöhögarna. I elevernas beskrivningar betonas vikten av en varierad aktivetsmiljö, både inomhus och utomhus. Figur 4 visar hur Lea, 8 år, beskriver både den specifika platsen "jumpasalen" samt olika aktiviteter som hen uppskattar.

Figur 4.

Elevteckning av aktiviteter och en viktig specifik plats på fritidshemmet (Lea, 8 år, gruppsamtal, Bågen)



FP beskriver hur de arbetar framför allt med att göra miljön inspirerade och anpassad till de olika områden som beskrivs i läroplanen. Dorthe (FP) beskriver hur en skogsdunge i deras utemiljö var en plats där många konflikter utspelade sig. Genom att ändra platsen kunde en förändring ske:

Att jobba med lärmiljön, att förändra den för att förändra ett mönster eller beteende hos gruppen liksom. Och det var ju någonting som blev väldigt tydligt att det blev en helt annan typ av lek och interaktion i och med att vi förändrade lärmiljön så. Och det är ju ändå intressant att istället för att gå in och lösa konflikter, kan man ändra förutsättningar för någonting och få ett annat utfall. (Dorthe (FP), gruppintervju, Hyddan)

Lärmiljön behöver också relateras till de strukturella villkor som råder i fritidshemmen. De deltagande fritidshemmen har i vissa delar relativt olika villkor, framför allt avseende elevgruppens storlek, socioekonomiskt upptagningsområde, personalgruppens utbildningsnivå och de lokalmässiga förutsättningarna. I olika utsträckning framkommer att de strukturella förutsättningarna bidrar till att villkora vilken typ av undervisning och verksamhet som kan äga rum (jfr Grewell, 2025). Det kan exempelvis handla om att lokalerna är för små, vilket gör att halva elevgruppen måste vara ute, att personalen inte räcker till att möta elevers intressen på det sätt som de önskar eller att det kan bli för "stimmigt" när det är för många elever i fritidshemmet samtidigt.

En del av dessa hinder framkommer också i gruppsamtalen med eleverna när de beskriver att det ibland inte går att göra det de vill, exempelvis när Simon, 10 år, säger i gruppsamtalet (Bågen) "det alltid inte är så många vuxna". Hinder beskrivs också av eleverna i form av tid- och rumsordning som omöjliggör att eleverna exempelvis inte kan få ta del av meningserbjudanden. Detta handlar framför allt om att olika tider, eller var man får lov att vara styr vad som blir möjligt i fritidshemmet. Vanessa, 7år, förklarar i gruppsamtalet (Tallen) "Nej vi brukar aldrig ha tid [att få göra det man vill]. Typ, när vi ska ha mellanmål får vi lägga undan allt." Eller Magdalena, 9 år, som inte kan stanna inne då alla behöver gå ut: "Det tråkigaste är att vi går ut först av alla för jag vill leka lite längre när vi har roliga lekar" (gruppsamtal, Vallen).

I den fysiska lärmiljön betonar eleverna, ytterligare två viktiga aspekter, nämligen möjligheten att få välja lokaler och platser samt att få välja inne- eller utevistelse. Vissa elever uttrycker en önskan att inte behöva vistas ute när vädret inte är tillräckligt bra. Andra betonar utemiljön som roligare än innemiljön och tvärtom. Frågan om att få välja att vara ute eller inne som var betydelsefullt i elevernas beskrivningar aktualiserades inte av FP på samma sätt. I deras beskriv-

ningar framhålls valet av plats för aktiviteter både utifrån läroplanens skrivningar och utifrån de strukturella villkor som nämndes ovan kring bristande lokalmässiga förutsättningar.

Diskussion

Fritidshemmets lärandepotential betonas av såväl forskare (Ackesjö & Dahl, 2022) som policy-aktörer (SKR, 2025) och myndigheter (Skolverket, 2023). Syftet med denna artikel är därför att bidra med forskning om elevers och personals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshemmet för att i förlängningen kunna modellera fram en didaktik för denna specifika undervisningspraktik (jfr Boström m.fl., under utgivning a och Boström m.fl., under utgivning b). Forskningsfrågorna avser besvara vad som är framträdande i elevernas respektive FPs beskrivningar om undervisning och lärande i fritidshemmet samt skillnader dem emellan med. Analysen tar utgångspunkt i den tyska didaktiska triangeln (Hoppman, 1997; Sjöström, 2019).

Inledningsvis vill vi lyfta fram att de tre bärande begrepp som är fokus i denna studie - undervisning, lärande och didaktik - är nära relaterade till varandra. Detta framkommer även i FPs beskrivningar där distinktioner mellan begreppen ibland uteblir och de betraktas som sammanlänkande. I studien deltar FP med olika utbildningsbakgrund, vilket har betydelse för att förstå studiens resultat. Detta urval gjordes utifrån syftet att spegla de villkor som råder i fritidshemmets undervisningspraktik, det vill säga att undervisning planeras, genomförs och diskuteras av personal med varierande utbildningsbakgrund.

Återkommande i beskrivningarna är att undervisning i fritidshemmet ses som "något annat" än vad som traditionellt förknippas med undervisning. Både FP och elever kontrasterar återkommande fritidshemmet med skolan. I elevernas fall handlar det om att de har en förväntan om att fritidshemmet ska erbjuda något annat än skolan och ge möjlighet till lek och att få umgås med kompisar (Elvstrand m.fl., 2025). FP beskriver framför allt den potential som fritidshemmet har att vara "något annat" som ett möjliggörande för elever att möta andra lärandesformer, annat innehåll, samt att de i sin roll som ledare kan agera på andra sätt (jämfört med skolan). Detta tyder på att FP tycks besitta en tyst, men inte tydligt artikulerad kunskap. Beskrivningarna av fritidshemmets undervisning som "något annat" förstärker behovet av att utforska fritidshemmets didaktik, som ett sätt att synliggöra vad "det andra" skulle kunna vara.

Vidare kan det konstateras att elevernas beskrivningar av undervisning och lärande är mer konkreta och praktiska jämfört med FPs, och fokuserar i hög grad på vad de vill göra i fritidshemmet, exempelvis att leka och samvara med kompisar (jfr Lager & Gustafsson Nyckel, 2022; Lehto & Eskelinen, 2020). I FPs beskrivningar blir deras intentioner tydliga om hur de skulle vilja iscensätta undervisning. Eleverna å sin sida, betonar framför allt olika aktiviteter i fritidshemmet, där fokus ligger mer om att "göra saker" än att lära sig. Det lärandet som eleverna uppmärksammar är främst kopplat till sociala aspekter, såsom att vänta på sin tur, inte skrika, leka med alla och inte bråka.

Struktur framträder som ett nyckelbegrepp både för aktiviteter och för elevernas uppfattning om FPs ledarskap. Valmöjligheter betonas av eleverna som viktigt vad gällde lärmiljö, ämne och metoder, vilket ligger i linje med tidigare studier (Elvstrand & Lago, 2019; Lager & Gustafsson Nyckel, 2022). FPs ledarskap och roll visar liknande aspekter i båda informantgrupperna, nämligen att en lärare ska utgå från eleverna, visa omsorg, vara omhändertagande och flexibel i sitt ledarskap (jfr Boström & Haglund, 2020). Lärmiljöer betonas på olika sätt av elever och FP; eleverna pekar på valmöjligheter i både rum, material och miljö (ute eller inne) medan FP kopplar lärmiljöer till styrdokumentens skrivningar om att möjliggöra att elever möter en mångfald av lärandemöjligheter i olika rum och med skilda material.

FP beskriver vikten av att undervisningen har en barncentrerad utgångspunkt och att sociala relationer är centrala. Vidare framhålls en spänning att balansera mellan planerat och situationsbaserat innehåll i undervisningen. I en jämförelse mellan elever och FPs uppfattningar av lärande och undervisning framkommer likheter i betoningen på sociala aspekter, men också en spänning med att hantera elevers valfrihet kontra vuxenplanerade, obligatoriska undervisningsmoment (jfr Elvstrand & Lago, 2019; Hjalmarsson, 2013).

En annan typ av undervisning och lärande – omsorg

Både elever och FP tydliggör att undervisning och lärande till viss del ter sig annorlunda jämfört med skolan, men frågan är *hur* olika. Ett sådant särskiljande är omsorg. Denna aspekt framkommer tydlig i empirin, men har ännu inte modellerats i didaktiska termer. Men vad innebär omsorg, och hur implementeras den i undervisning och lärande? Omsorgsbegreppet är mångfacetterat och det finns begränsad forskning har belyst det i relation till fritidshem (Vallberg, m.fl. 2025). Viss vägledning ges i tidigare forskning (Falkner & Ludvigsson, 2016; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014; Lager, 2018), och resultatet visar att omsorg kan interfolieras i flera av aspekterna i den didaktiska triangeln. Exempelvis lyfter elever fram aspekter som kan tolkas i termer av omsorg, då de beskriver vikten av att vuxna ser och tröstar dem. Elevernas utsagor visar tydligt att omsorg – i form av trygghet, relationsskapande och vuxennärvaro – är en grundläggande förutsättning för att undervisningen ska upplevas som meningsfull. Även i FPs beskrivningar av ledarskapsrollen ligger fokus på att ge eleverna trygghet. Detta antyder att omsorg inte bör ses som något parallellt till undervisning, utan som en integrerad didaktisk dimension. Därför ser vi det viktigt att didaktisk modellering även tydliggör, integrerar och fokuserar på vad omsorgshandlingar innebär - vilket är ett område angeläget att utveckla (jfr Hjalmarsson & Löfdahl, 2014).

En annan typ av lärande – där de sociala relationerna utgör grunden

Nära knutet till aspekter relaterade till omsorg ser vi att både FP och elever lyfter fram de sociala relationernas betydelse för lärande, både som form och innehåll. I elevernas och FPs beskrivningar är denna del i förgrunden. Forskare har tidigare understrukt denna aspekt (jfr Jonsson & Lillvist, 2019; Wernholm, 2023), men den har ännu inte tydligt lyfts fram i relation till undervisning eller didaktik.

Intressant att notera är att FP gör en tydlig uppdelning mellan undervisning kring det centrala innehållet och arbetet med sociala relationer, trots att båda dessa delar är nära länkande i läroplanen (Skolverket, 2024). Detta särskiljande tyder på att FP, i och med läroplanens införande av en del riktad mot fritidshemmet, tolkar att det skett en ökad betoning på lärande medan "det sociala" ses som något annat. Det sociala blir också komplext, då det innefattar både sociala relationer och socialt lärande. De sociala relationerna utgör grunden för det sociala lärandet, där fokus ofta beskrivs ligga på att elever exempelvis ska få "träna" olika samspelsförmågor. I elevernas beskrivningar är görandet av sociala relationer viktigt där det lustfyllda i att umgås med kompisar poängteras. I FPs utsagor är lärandedimensionen central, där utvecklandet av sociala förmågor framhävs som betydelsefullt. När det gäller det sociala lärandet exemplifieras olika dimensioner som viktiga. Vissa handlar om sociala uppförandekoder såsom bordsskick och andra om sociala samspelsnormer. Undervisning där sociala relationer och samspel står i fokus skulle behöva definieras och problematiseras ytterligare, inte minst utifrån vad som kan ses som fritidshemmets uppdrag.

Betydelsefullt i modelleringen av en potentiell didaktik i fritidshem är också den position som personalen tar. I FPs beskrivningar framkommer vikten av att kunna anta en ledarroll som bjuder in eleverna till delaktighet, men där också de är delaktiga tillsammans med eleverna - att

vara med jämsides. De framhåller också hur de vill lära tillsammans med eleverna, vilket bidrar till att maktrelationerna mellan elever och vuxna blir mindre hierarkiska. När eleverna beskriver de vuxna framkommer att dessa är närvarande, men framför allt i att möjliggöra olika typer av aktiviteter i fritidshemmet och upprätthålla regler. Eleverna menar att det är ovanligt att de vuxna är med och leker, men uttrycker en önskan att detta skulle ske i större utsträckning. Därmed öppnar det upp för en fördjupad analys om den didaktiska dimensionen gällande FPs ledarskap i fritidshemmet (jfr Boström & Haglund, 2020).

Balansakten mellan öppenhet och social lärande

En tematik som uppenbaras i komparationen mellan FP och elever är vad vi benämner balansakten mellan öppenhet och undervisningsuppdrag. Öppenheten beskrivs av FP som en stor potential, då den ger en frihet att både välja innehåll och att lyssna in elevers intressen, behov och erfarenheter. I intervjuerna framkommer dock att denna potential ständigt utmanas på olika sätt, och att öppenheten i vissa fall kan leda till att undervisningen undermineras - exempelvis genom att inget är tvingande. Det vill säga, bristfälliga villkor kan fortsätta reproduceras, bland annat genom att det saknas tydliga beskrivningar av vilka lokalmässiga förutsättningar ett fritidshem behöver för att genomföra läroplanens intentioner (jfr Boström & Berg, 2018). I denna balansakt ligger, utöver de strukturella förutsättningarna, ett stort ansvar på FP att skapa en undervisning där de fritidspedagogiska formerna utgör det sammanhängande kittet. Här ser vi vikten av att ytterligare empiriska studier genomförs som riktar ljuset mot undervisningspraktiken och som kan bidra och systematisera dessa former.

Avslutningsvis, undervisningen i fritidshemmet har en stor lärandepotential som handlar både om dess form, innehåll och relationen mellan FP och elev. Med utgångspunkt i denna studie kan vi konkludera följande:

- Undervisning i fritidshemmet uppfattas som något annat än skolans både av elever och undervisande personal.
- Omsorg framstår som en integrerad didaktisk dimension, snarare än ett parallellt uppdrag, och är en grundläggande förutsättning för meningsfull undervisning.
- Socialt lärande, samt möjligheten att skapa och upprätthålla sociala relationer, är centralt men behöver definieras och modelleras tydligare inom ramen för fritidshemmets undervisning.
- Didaktik för fritidshem bör utgå från elevers delaktighet, valmöjligheter och relationellt ledarskap, samtidigt som den balanserar mellan planerat och situationsstyrt innehåll.
- Det behövs ett tydligare fokus på och analys av den konkreta undervisningssituationen - exempelvis hur FP kan fånga "tillfället i flykten" eller hantera balansen mellan öppenhet och undervisningsuppdraget i metodiska perspektiv.

Tack

Studien är genomförd med finansiellt stöd av Vetenskapsrådet (diarienummer 2021-048888864).

Referenser

- Ackesjö, H. & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. En välregiserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 63–77. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3331>
- Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations-styrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1). <https://doi.org/10.58714/ul.v15i1.11230>
- Ackesjö, H., Wernholm, M. & Krasniqi, M. (2024). An attractive school-age educate: free choices as expanded or limited agency. *Education Sciences*, 14(9), 937. <https://doi.org/10.3390/educsci14090937>
- Augustsson, G. (2018). The complexities of leisure-time center staff's leadership in the leisure-time center learning environment. *Cogent Education*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1451670>
- Boström, S. (2017). Didaktik, leg og læring. I T. Ritchie & D. Tofteng (Red.), *Didaktik for pædagoger* (s. 38–55). Billesø & Baltzer.
- Boström, L. & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare*, 2, 107–131. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Boström, L. & Haglund, B. (2020). Att leda fritidshemmet verksamheter. I G. Berg, F. Sundh & C. Wede (Red.), *Lärare som ledare - i och utanför klassrummet* (s. 309–326). Studentlitteratur.
- Boström, L., Elvstrand, H., Grewell, C. & Jansson, M. (under utgivning b). Elevers erfarenheter av undervisning i fritidshemmet; att göra, lära och deltaga. (artikel i review).
- Boström, L., Elvstrand, H. & Orwehag, M. (2022b). Didactics in school-age educate centres – An unexplored field but with distinctive views. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100333>
- Boström, L., Elvstrand, H. & Orwehag, M. (2022c). In search of didactics in school-age educate centres: To conceptualize what exists but has not yet been found. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 1–11. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3335>
- Boström, L., Elvstrand, H. & Orwehag, M. (under utgivning a) Vad är didaktik i fritidshem ur fritidshemspersonalens perspektiv?
- Boström, L., Orwehag, M. & Elvstrand, H. (2022a). På spaning efter fritidshemmets didaktik. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8834>
- Boström, L. & Orwehag, M. (2025). Brist på utbildad personal i fritidshem under femtio år. En fråga om brist på samhällsplanering? *Paideia*, (29), 33–48.
- Clarke, A. (2017). *Listening to young children: a guide to understanding and using the mosaic approach* (3 uppl.). Jessica Kingsley.
- Denk, T. (2012). *Komparativa analysmetoder*. Studentlitteratur.
- Elvstrand, H. & Närvänen, A.-L. (2016). Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, 4(6), 496–503. <http://dx.doi.org/10.12691/education-4-6-10>
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2019). Do they have a choice?: Pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54–68. <https://doi.org/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), 25–45. <https://doi.org/10.23865/fof.v5.3746>
- Elvstrand, H., Boström, L. & Orwehag, M. (2024). Möte mellan tradition och förändring: en forskningsöversikt om undervisning i fritidshem. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(3), 173–198. <https://doi.org/10.23865/up.v18.5677>

- Elvstrand, H., Lago, L., Boström, L. & Jansson, M. (2025). "Det är inte så roligt när inte Alice är här": Hur aktiviteter och relationer bidrar till och hindrar att barn trivs i fritidshem. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 11(2), 54–71. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v11.6269>
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. *Forskning i korthet*, (1) 2016. SKL & Kommunförbundet Skåne.
- Gardesten, J. & Ackesjö, H. (2022). "Titta blåsippor!": Fritidshemslärares uppmärksamhet som didaktisk potential. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 8(1), 53–67. <https://doi.org/10.57126/noad.v8i1.10600>
- Gidlund, U. & Boström, L. (2017). What is inclusive didactics? teachers' understanding of inclusive didactics for students with EBD in Swedish mainstream schools. *International Education Studies*, 10(5), 87–99. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n5p87>
- Grewell, C. (2025). *Rum, resurser och relationer: möjligheter och begränsningar i fritidshemmets fysiska lärmiljö*. [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet].
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Gustafsson Nyckel, J. (2023). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59–80). Gleerups.
- Haglund, B. (2015). Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556–1568. <http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>
- Hippinen Ahlgren, A. (2024). Pedagogical content knowledge in written educational plans in the school-age educare setting. *International Journal for Research on Extended Education*, 12(1), 42–58. <https://doi.org/10.3224/ijree.v12i1.04>
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and voluntariness for children in Swedish leisure-time centres: leisure-time teachers interpreting their tasks and everyday practice. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 1, 86–95. <https://doi.org/10.25656/01:22975>
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *Barn*, 32(3), 91–105. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3503>
- Hoppman, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 198–214). Studentlitteratur.
- Hurst, B. (2020). Re-theorising the pre-adolescent child in School Age Care. *Global studies of childhood*, 10(2), 120–130. <https://doi.org/10.1177/2043610619863071>
- Jonsson, K. & Lillvist, A. (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243–257. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1571358>
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of representation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (s. 41–54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem - omsorg, lärande och utveckling i en helhet, *Educare*, 2, 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lager, K. & Gustafsson Nyckel, J. (2022). Meaningful leisure time in school-age educare: the value of friends and collective strategies. *Education in the North*, 29(1), 84–100. <https://doi.org/10.26203/spno-8f76>
- Lehto, S. & Eskelinen, K. (2020). 'Playing makes it fun' in out-of-school activities: Children's organised leisure. *Childhood*, 27(4), 545–561. <https://doi.org/10.1177/0907568220923142>
- Orwehag, M. (2023). Didaktik i fritidshemmet, I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139–170). Gleerups.

- Rennie, D. L. (2012). Qualitative research as methodical hermeneutics. *Psychological Methods*, 17(3), 385–398. <https://doi.org/10.1037/a0029250>
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.315>
- Sälljö, R. (2022). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups utbildning.
- Sjöström, J. (2019). Didaktisk modellering. I K. Stolpe, G. Höst & A. Larsson (Red.), *Forum för forskningsbaserad NT-undervisning. Bidrag från konferensen FobasNT18 13-14 mars 2018 i Norrköping* (s. 121–132). Linköping University Electronic Press.
- Skolforskningsinstitutet. (2021). *Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem. Systematisk forskningssammanställning 2021:03*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. [elektronisk resurs]
- SFS 2021:218. *Lag om god dataskyddspraxis*. [elektronisk resurs]
- SFS 2021:1174. *Lag om ändring i lagen (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. [elektronisk resurs]
- Skolverket. (2023). *Fritidshemmet- ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. [elektronisk resurs].
- Skolverket. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22* (2 upplaga). Norstedts Juridik kundservice.
- Sveriges Kommuner och Regioner (SKR). (2025). *Hur kan vi förverkliga fritidshemmets potential?* [elektronisk resurs]
- Thomas N. & O’Kane C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336–348. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x>
- Vallberg, N., Elvstrand, H. & Forsberg, C. (2025). Behov i motsättning och förhandling - hur fritidslärare och barn gör omsorg i fritidshemmet. *Forskning i pedagogers profession og uddannelse. Tema Pædagogik & Omsorg*, 9(1), 21-28. <https://tidsskrift.dk/FPPU DOI: 10.7146/fppu.v9i1.156766>
- Wernholm, M. (2023). Undervisning i ett fritidshem för alla? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(4), 64–88. <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.03>

Författarpresentationer

Lena Boström

Lena Boström är professor i pedagogik vid Mittuniversitet. Hennes forskning fokuserar betydelse av lärmiljökontexter och didaktik för att stödja elevernas engagemang och lärande i grundskolan.

Helene Elvstrand

Helene Elvstrand är biträdande professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot fritidspedagogik vid Linköpings universitet. Hennes forskning berör olika aspekter av fritidshemmets vardag där elevers perspektiv ofta har en framskjuten plats.

Bilaga 1

Komparationsmatris omfattade personalens och elevernas uppfattningar tematiserade utifrån den didaktiska triangeln

	Läraren	Ledarskap	Ämnet	Metoder	Elev/ Grupp	Interaktion	Lärmiljö
Personal	Barncentrerad utgångspunkt. Ge trygghet. Fokusera på sociala relationer	Erbjuda delaktighet: a) lekar, b) påverkan Fingertoppkänsla och flexibilitet. Något annat än skolans ledarskap.	Socialt lärande för nuet/ framtiden Centralt innehåll	Situationsstyrd och planerad undervisning, Situationsstyrt utgår från elevens intressen. Centrala innehållet relaterar till undervisningen.	Gruppen är navet. Individ och grupp i växelverkan. Investera i enskilda elever.	Tydlighet och gränssättning. Vara en förebild. Stödja sociala relationer. Vara närvarande/deltagande.	Inspirerande, relaterat till läroplanen. Åldersanpassat. Begränsningar pga. gruppstorlekar, lokaler, utbildning.
Elever	Positiv. Visa omsorg. Inlyssnande. Snäll, men lite bestämd.	Balanserat. Positivt omhändertagande.	Egna val. Pyssla. Fysiska aktiviteter. Multimedia.	Grupporienterat. Inflytande och trivsel. Tid. Tydlighet och struktur. Kontinuitet och förutsägbarhet.	Vara med kompisar. Vara med en särskild kompis.	Socialt lärande. Vara med bra kompisar.	Specifika platser/ rum. Inne eller ute? Vill välja -ej tvingas. "Äldre-fritids" är positivt.