

Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor – att balansera fritt och styrt

Originalartikel

Helena Ackesjö^{1*} , Marina Wernholm¹  & Jens Gardesten¹ 

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att exemplifiera och diskutera hur fritidspedagogisk undervisning kan designas för att präglas av valfrihet och meningsfullhet *samtidigt* som undervisningen genomförs med en systematik och lärarstyrning. Artikeln centreras runt en nyfikenhet på vad som händer när fritidspedagogisk undervisning designas för att fokusera på de sociala dimensioner som traditionellt har beskrivits som fritidshemmets kärna. Empirin består av skriftliga reflektioner av sju olika undervisningsaktiviteter där fritidshemslärare har planerat, genomfört och utvärderat fritidspedagogisk undervisning med intentionen att utveckla elevers mjuka förmågor. För att synliggöra lärarnas undervisningsdesign används det teoretiska perspektivet Design för lärande i analyserna. Resultaten visar hur systematiserad och genomtänkt fritidspedagogisk undervisning kan genomföras med aktiviteter och metoder som står den fritidspedagogiska traditionen nära och baseras på elevernas vilja att delta (eller inte). Således kan frihet och styrning integreras för att göra undervisningen meningsfull. Dessutom verkar systematik och utvärdering bidra till att synliggöra elevers utveckling av mjuka förmågor.

Nyckelord: fritidshem, undervisning, mjuka förmågor, design för lärande, utvärdering

Abstract

The aim of this article is to exemplify and discuss how school-age educare (SAEC) teaching can be designed to embody freedom of choice and meaningfulness, while simultaneously being implemented with systematic structure and teacher guidance. The article is driven by curiosity about what occurs when SAEC teaching is designed to focus on the social dimensions traditionally described as the core of SAEC. The empirical data consists of written reflections on seven teaching activities, in which teachers planned, implemented, and evaluated the teaching with the intention of developing students' soft skills. The perspective Design for Learning is used to analyze the teachers' instructional designs. The results demonstrate how systematic and well-considered teaching can be realized through activities and methods rooted in the SAEC tradition and based on students' voluntary participation. Thus, freedom and guidance can be integrated to create meaningful teaching, while systematic evaluation highlights students' development of soft skills.

Keywords: school-age educare, teaching, soft skills, design for learning, evaluation

¹ Linnéuniversitetet

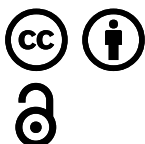
*Korresponderande författare:
Helena Ackesjö
helena.ackesjo@lnu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 3, 2025, s. 51–70
DOI: [10.61998/forskul.v13i3.47587](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.47587)
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

Det finns en komplexitet i definitionen av undervisning i fritidshemmets praktik. *Uppdraget* att undervisa är något som tillkommit i fritidshemmets uppdrag under det senaste decenniet, med tillägg i skollagen (SFS 2010:800). *Begreppet* undervisning är samtidigt djupt rotad i skolans historiska och professionsbaserade traditioner. Fritidshemmets verksamhet har historiskt baserats på en socialpedagogisk tradition med fokus på omsorg (jfr Gustafsson Nyckel, 2020). Därför kan man anta att det är en utmaning att ta sig an ett begrepp som inte har varit etablerat vare sig inom professionen eller som en del av uppdraget. Professionen behöver stöd i att tolka vad undervisning kan vara och hur den kan genomföras (Ackesjö & Haglund, 2021). Vidare synliggör en aktuell forskningsöversikt (Elvstrand m.fl., 2024) att undervisning som fenomen inte heller har slagit igenom i den nationella fritidspedagogiska forskningen. Det saknas fördjupade kunskaper om hur fritidspedagogisk undervisning kan begreppsliggöras och genomföras. Föreliggande studie är ett bidrag till detta fält. Studien som artikeln bygger på syftar till att exemplifiera och diskutera hur fritidspedagogisk undervisning kan designas för att präglas av valfrihet, friutrymme och meningsfullhet samtidigt som undervisningen genomförs med systematik och lärarstyrning.

Med fritidshemmets förtydligade undervisningsuppdrag kan en utmaning för lärare i fritidshem vara att hantera balansgången mellan att erbjuda en meningsfull fritid baserad på elevernas intressen och behov, och samtidigt bedriva undervisning som ska komplettera skolans verksamhet (Ackesjö, 2022; Ackesjö m.fl., 2024; Gardesten & Ackesjö, 2024; Lago & Elvstrand, 2024). Det kan uppstå kritiska reaktioner mot att fritidshemmet uppfattas vara medel eller instrument för syften och mål som av tradition inte har tillhört fritidshemmets kärnuppdrag. Tidigare forskning indikerar att sådana upplevelser förekommer bland fritidshemspersonal (jfr Norqvist, 2022). Framför allt handlar det då om upplevelser av att skolan använder fritidshemspersonalen och fritidshemmet utifrån sina syften (Gardesten & Ackesjö, 2024) något fritidshemspersonalen menar krockar med fritidshemmets socialpedagogiska tradition med fokus på omsorg, fostran samt barns fria lek och upptäckande (Ackesjö & Haglund, 2021).

I denna komplexitet ingår även en balansgång mellan fritt och styrt. Lago och Elvstrand (2024) resonerar om barns friutrymme som egeninitierade och självdrivna aktiviteter och beskriver det spänningsförhållande som kan finnas mellan fritidshemmets erbjudanden av valfrihet och friutrymme å ena sidan och undervisning med en stark inramning av lärarstyrning å andra sidan. Memišević (2024) beskriver hur detta spänningsfält är placerat mellan elevernas egna intressen och den måldiskurs som personalen utgår ifrån när de planerar sin undervisning.

Tidigare forskning

I många länder erbjuds verksamhet för barn före och efter skolan, men hur denna organiseras och styrs skiljer sig åt (Audain, 2016; Plantenga & Remery, 2017). I Norden har denna form av pedagogisk praktik en lång tradition (Elvstrand m.fl., 2024). I Sverige och på Island bedrivs den som fritidshem, i Danmark och i Norge som Skolefritidsordning och i Finland som eftermiddagsverksamhet (Odenbring, 2018). Historiskt sett har verksamheten funnits till som en omsorgsservice för föräldrar som arbetar (Simoncini m.fl., 2015) men en nutida internationell tendens är att verksamheterna syftar till att främja social, kulturell och konstnärlig utveckling samt skolämnesheterad utveckling efter skolans slut (Farrell m.fl., 2019; Halpern, 2000).

1 I denna artikel används både begreppen elev och barn. Begreppet *elev* används när texten handlar om individens roll som elev, exempelvis i undervisningssituationer i skola och fritidshem. Begreppet *barn* inkluderar hela individens livsomständigheter.

Utmaningar med undervisning i fritidshem

Det svenska fritidshemmet har en tydlig position i utbildningssystemet och en pedagogisk tradition med en lång historia (Gustafsson Nyckel, 2024). Fritidshemsverksamheten är reglerad i skollagen (SFS 2010:800) och lyder under utbildningsdepartementet. Liksom i USA har lärarna i det svenska fritidshemmet ett uppdrag att undervisa, det vill säga att stimulera elevers lärande och utveckling. Forskning visar dock att det finns en utmaning i att kombinera undervisning, meningsfull fritid och rekreation. Det finns även oklarheter i hur undervisning på fritidshem kan gå till (Ackesjö m.fl., 2024; Ackesjö & Haglund, 2021). Dessutom har de senaste decenniernas utbildningspolitiska förändringar lett till osäkerheter runt hur traditionella fritidspedagogiska värden ska tolkas i relation till utbildningssystemets ökade krav på målstyrning och på att förverkliga läroplanens intentioner (Elvstrand & Lago, 2019). Ytterligare en utmaning är risken att förväxla *undervisning* med *lärande*. Undervisning syftar alltid till lärande men lärande kan också ske utan organiserad undervisning. Även om undervisningen planeras utifrån mål i en läroplan eller annat policydokument, samt organiseras och genomförs för att skapa förutsättningar för lärande, skapar undervisning inte lärande i kausal mening (Säljö, 2014).

Undervisning i fritidshem beskrivs ofta som ett problematiskt begrepp (se t.ex. Memišević, 2024) och den forskning som finns publicerad om undervisning i fritidshem är inte sällan kritisk. Holmberg (2018) menar att fritidshemmet har gått från en fostran- och omsorgstradition till en verksamhet som numera beskrivs med "skolbegrepp som utbildning, undervisning och målstyrning" (Holmberg, 2018, s. 23). Flera forskare (se t.ex. Gustafsson Nyckel, 2020; Haglund, 2016; Lager, 2018; Orwehag, 2020) relaterar problematiken rörande undervisningsbegreppet till diskursförskjutningar både i fritidshemmets praktik och på den politiska arenan; från en socialpedagogisk till en utbildningspedagogisk diskurs. Andra studier (Ackesjö, 2022; Haglund, 2018) resonerar om utmaningen att bedöma och utvärdera sin verksamhet på fritidshem, något som fritidshemspersonal inte alltid är helt bekväma med. Det finns också studier som beskriver hur fritidshemsverksamheten karaktäristiskt bör "fånga tillfället (eller lärandet) i flykten" (Orwehag, 2020, s. 164) vilket är en omskrivning av en situationsstyrd, informell undervisning som inte kan eller bör planeras i förväg utan som uppstår i stunden (Ackesjö & Haglund, 2021; Gardesten & Ackesjö, 2022). Annorlunda uttryckt beskrivs pedagogiken ibland som "medveten och närvarande men samtidigt inte särskilt framträdande eller styrande" (Holmberg, 2021, s. 254).

Situationsstyrd undervisning kan å ena sidan möjliggöra elevers initiativ och inflytande (Orwehag, 2020; Perselli & Haglund, 2022) men är å andra sidan svår att utvärdera, den omfattar sällan alla elever och den riskerar därmed att osynliggöras (Ackesjö & Haglund, 2021). Memišević (2024) beskriver också kritiska utmaningar och konsekvenser av personalens tolkningar av undervisning i fritidshem. Som exempel menar hon att elevernas intressen och behov riskerar att placeras i bakgrunden när personalen utgår från i förväg valda (läroplans-)mål. Om en skolsdiskurs växer fram som framför allt betonar förmedling av faktakunskaper riskerar fritidshemmets socialpedagogiska tradition att gå förlorad (Memišević, 2024).

Undervisning för utveckling av mjuka förmågor

Tidigare forskning visar att fritidshemspersonal gärna fokuserar på barns utveckling av "det sociala", det vill säga sociala dimensioner av barns utveckling och växande. Det kan handla om att arbeta med att utveckla elevers sociala relationer, deras sociala lärande, sociala kompetens, kamratskap, gemenskap och omvärldskompetens (Hippinen Ahlgren, 2021). Det är ett kärnuppdrag som anses vara väl förankrat i fritidshemmets historia och Andersson (2013) hävdar att detta utgör en slags fritidspedagogisk kunskapsbas som fritidshemslärarna utgår från i sitt arbete. Samtidigt verkar detta arbetsområde baseras på tyst kunskap framvuxen ur erfarenhet och

rutin och inte något som diskuteras eller problematiseras, och som därmed riskerar att inte synliggöras. Dessa sociala dimensioner verkar inte heller vara något man planerar verksamhet för, snarare verkar det vara en del av allt som händer i fritidshemmets verksamhet (Jonsson, 2021). En förklaring kan vara att tid och resurser för gemensamma samtal och tolkningar av det man genomför saknas (Memišević, 2024). En annan förklaring kan vara att personalen upplever sig sakna redskap för att synliggöra och bedöma barnens utveckling av mjuka och sociala värden och dimensioner (Hjalmarsson, 2018). Här blir undervisningstraditionens systematik central.

Den studie som ligger till grund för denna artikel har föregåtts av tidigare studier (Ackesjö m.fl., 2022; Wernholm m.fl., 2024) där vi har gjort försök att begreppsliggöra och synliggöra fritidshemmets arbete med de sociala dimensionerna för att ge arbetet tydligare konturer. Syftet har också varit att vetenskapliggöra fritidshemmets bidrag till elevers lärande och utveckling.

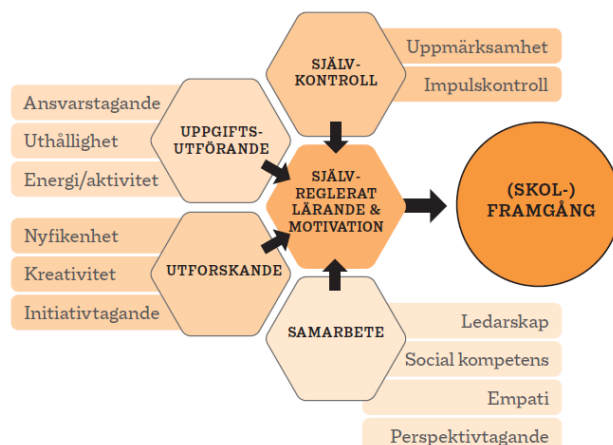
Internationell forskning (t.ex. Levin, 2013) visar att utveckling av sociala, socio-emotionella och icke-kognitiva förmågor har stor betydelse för elevers fortsatta lärande. Utveckling av elevernas mjuka förmågor ska inte betraktas som ett komplement till ordinarie undervisning utan snarare som ett fundament för allt fortsatt lärande. Om eleverna inte utvecklar exempelvis ut hållighet eller en identitet som en kompetent och lärande individ kommer vissa kunskaper vara svåra att utveckla (Heckman & Kautz, 2013). Utveckling av mjuka förmågor kan leda till utveckling av en starkare lärandeidentitet, ökad tilltro till den egna förmågan samt självreglering och socioemotionella förmågor, vilka alla är grundförutsättningar för att lära (Carl, 2007; Heckman & Kautz, 2013; Leach m.fl., 2008; LoCasale-Crouch m.fl., 2007). Studier visar också att utveckling av mjuka förmågor bidrar till utveckling av självreglering och motivation (Feraco m.fl., 2021), vilka har effekt på senare skolframgång (se t.ex. Richardson m.fl., 2012; Roth m.fl., 2015). Utan självregleringsförmåga får eleverna svårt att förstå och veta vad de ska göra, komma ihåg regler och fokusera sin uppmärksamhet mot det som ska göras (Raver m.fl., 2012).

Forskning (t.ex. Eccles, 1999; Guilmette m.fl., 2019) har också visat att den organiserade verksamhet som sker utanför klassrummet kan ha särskild potential för utveckling av elevernas mjuka förmågor. Därmed framstår en systematiskt organiserad fritidspedagogisk undervisning med fokus på utveckling av elevers mjuka förmågor som betydelsefull för deras fortsatta framgång i skolan och i livet (Ackesjö m.fl., 2022; Wernholm m.fl., 2024).

Efter att ha gått igenom ett urval av den internationella forskning som finns publicerad om mjuka förmågor utarbetade vi en modell för hur vi skulle kunna förstå dessa förmågor i det svenska fritidshemmets kontext (se figur 1).

Figur 1

Modell över mjuka förmågor i det svenska fritidshemmets kontext



Modellen innehåller de förmågor som enligt den forskning som vi har gått igenom anses vara avgörande för elevers fortsatta lärande, här grupperade till fyra nyckelfaktorer: *självkontroll*, *uppgiftsförande*, *utforskande* och *samarbete*. Dessa fyra nyckelfaktorer kan leda fram till ökad självreglering och motivation, vilket i sin tur kan leda till senare skolframgång (Feraco m.fl., 2021).

Modellen över mjuka förmågor (figur 1) bidrar till begreppsliggörande av det som något ony-anserat brukar kallas för fritidshemmets arbete med de sociala dimensioner som hävdas ha sitt ursprung i fritidshemmets socialpedagogiska tradition och som ofta betonas som fritidshemmets kärnuppgift (jfr Ackesjö m.fl., 2022). Modellen kan också användas för att systematisera den fritidspedagogiska undervisningen (se Wernholm m.fl., 2024).

Syfte och frågeställningar

Denna artikel syftar till att exemplifiera och diskutera hur fritidspedagogisk undervisning kan designas för att präglas av valfrihet, friutrymme och meningsfullhet samtidigt som undervisningen genomförs med en systematik och lärarstyrning. Forskningsfrågan som ställs är:

- Hur kan fritidspedagogisk undervisning designas för att fokusera på de sociala dimensioner som traditionellt har beskrivits som fritidshemmets kärna?

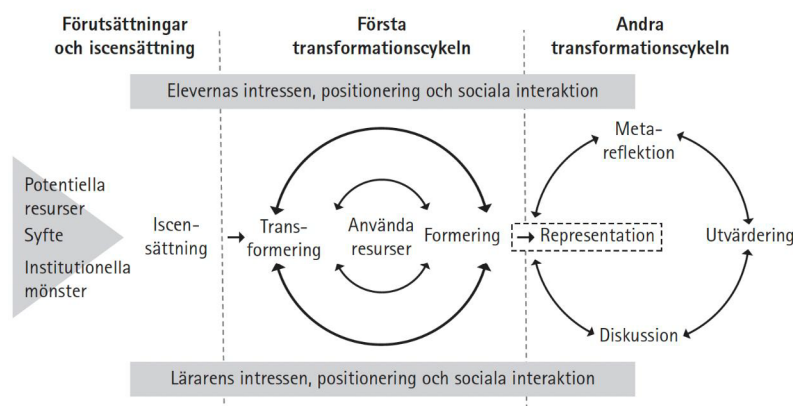
Studiens teoretiska och metodologiska inramning

Det finns många olika sätt att beskriva undervisning. Klafki (1997) menar att det finns fem huvudkriterier: Det ska finnas ett mål med det som genomförs, ett valt innehåll som relaterar tydligt till det valda målet, en metod som valts i relation till innehåll och mål, olika medier eller resurser att tillgå i genomförandet och former för kontroll och utvärdering av resultatet. På samma vis menar Uljens (1997) att undervisning är en process där avsikt, handling och reflektion ingår. Undervisningsaktiviteten behöver alltså ha en intention, den behöver vara riktad, i regel baserad på någon form av planering i förhållande till ett undervisningsinnehåll och den måste också utvärderas för att säkerställa att de uppsatta målen nåddes.

Det finns alltså ett antal nödvändiga element i det som kan kallas undervisning. För att skapa fritidspedagogiska undervisningssituationer, som baseras på ovan beskrivna nödvändiga undervisningselement, krävs systematik. I denna artikel ägnas därför särskilt intresse för den fritidspedagogiska undervisningens design. Begreppet *design* används vanligtvis för att beskriva ett föremåls konstruktion, utseende eller den skapandeprocess som används från idéstadiet till färdig produkt (Selander & Kress, 2010). I kommande avsnitt beskrivs hur begreppet design används i den här artikeln, som tar utgångspunkt i det teoretiska perspektivet *Design för Lärande* (DfL, Selander, 2008). DfL utgår från ett multimodalt perspektiv på interaktion och lärande (se t.ex. Kress, 2010). Utgångspunkten för multimodala teorier är att människor i sin interaktion använder och kombinerar en mängd olika uttryckssätt eller representationsformer (t.ex. tal, skrift, gest, bild). Utifrån DfL betraktas undervisning och lärande som en form av multimodal design: design för lärande (Selander & Kress, 2010). I praktiken innebär design för lärande att lärare designar aktiviteter och ger elever tillgång till olika resurser för att främja deras meningsskapande. Utifrån intressen och tidigare erfarenheter tolkar eleverna lärarens undervisningsdesign och gör därefter mer eller mindre medvetna val gällande vilka resurser som kan användas och hur dessa ska användas det vill säga design i lärande. Det innebär att intresset är riktat mot att observera vilka resurser eleverna faktiskt använder och hur de formar och omformar ett ämnesinnehåll i olika aktiviteter (Björklund Boistrup & Selander, 2022; Selander & Kress, 2010).

I denna studie används Lärdesignsekvensmodellen (LDS-modellen) som metodologisk utgångspunkt i analysen av empirin. Modellen har utvecklats inom DfL och kan användas både för att planera, genomföra och utvärdera undervisning (Selander, 2017) och även som analysverktyg i forskningsstudier (Patron m.fl., 2024; Wernholm m.fl., 2023). I den här studien har LDS-modellen justerats för att bättre passa design av just fritidspedagogisk undervisning, vilket innebär att begreppet betyg har bytts ut mot utvärdering. Dessutom har begreppen formativ och summativ bedömning av elevens lärande tagits bort ur modellen (se figur 2).

Figur 2



Lärdesignsekvensmodellen (modifierad utifrån Selander 2017, s 150)

LDS-modellen som analysverktyg bidrar till att synliggöra lärares undervisningsdesign i tre olika delar: *Förutsättningar och iscensättning* (planering), *Första transformationscykeln* (genomförande) och *Andra transformationscykeln* (utvärdering). LDS-modellen bidrar med analysbegrepp som är användbara för att identifiera aspekter som är betydelsefulla för lärares design av fritidspedagogisk undervisning. Begrepp som appliceras i analysen kursiveras fortsättningsvis.

Den första delen i LDS-modellen, förutsättningar och iscensättning, (se figur 2) fokuserar på kontextuella villkor som kan ha betydelse för fritidshemslärares undervisningsdesign. Den planering som görs inkluderar ett *syfte*, som innefattar både övergripande målsättningar i relation till styrdokumentet samt lärares och elevers egna syften och ambitioner (Selander, 2023). Begreppet *Potentiella resurser* används för att identifiera vilka resurser som lärare väljer att tillgängliggöra för eleverna i aktiviteterna (Selander, 2023) exempelvis digitala lärverktyg, skapandematerial, pennor, papper. Begreppet *Institutionella mönster* kan handla om vilka typer av aktiviteter som är vanligt förekommande, vilka regler som gäller och vardagliga rutiner (Selander, 2023). Det kan handla om att det är fritidsgymnastik varje onsdag, om att pinnar får inte tas med från skogen och att det alltid är storsamling vid uppstart. Begreppet *Iscensättning* riktar fokus mot hur läraren presenterar och sätter i gång undervisningen.

I den andra delen i LDS-modellen (figur 2), det vill säga den första transformationscykeln, fokuseras på genomförandet. Här är elevernas agerande i de aktiviteter som läraren iscensätter, det vill säga elevernas design i lärande, centralt (Selander, 2023). *Elevernas intresse, positionering och sociala interaktion* har betydelse för vad de riktar sin uppmärksamhet mot men också hur de förhåller sig, positionerar, till varandra (och läraren), vilka *resurser* de använder och hur dessa används (Selander, 2023; Wernholm m.fl., 2025). Det är möjligt att elever använder andra resurser än de som läraren tillgängliggjort, därför är det viktigt att som lärare vara observant på elevernas design i lärande. *Lärarens intresse* riktas mot vad som sker under själva genomförandet. *Tecken på*

lärande handlar om att vi inte kan se individers inre tankevärldar, men vi kan försöka förstå lärande utifrån hur det uttrycks och framträder – som en skillnad mellan olika tidpunkter i relation till någon form av förmåga eller kunskap (Selander, 2023). I arbetet med bedömning innebär det att lärare behöver iaktta förändringar över tid men framför allt att veta vad de ska rikta blicken mot.

I den sista delen i LDS-modellen (figur 2), andra transformationscykeln, är elevernas *representationer* och de lärandeaktiviteter som de deltog i under den första transformationscykeln i fokus för elevernas *metareflekationer* (Selander, 2017) och *utvärdering*. Representation innebär här elevernas slutprodukter, som i detta fall handlar om att lösa uppgifter, en digital animation och en drömfångare. I den här studien är det dock inte representationerna som är i fokus för lärarnas utvärdering utan snarare elevernas agerande i den första transformationscykeln tillsammans med lärarens syfte med undervisningen. Lärares utvärdering kan resultera i att man väljer att göra förändringar i sin undervisningsdesign, som exempelvis att tillgängliggöra andra potentiella resurser, justera iscensättningen eller ändra grupsammansättningen – och därefter låta eleverna genomföra samma aktivitet igen.

Sammanfattningsvis ligger DfL väl i linje med utgångspunkten att lärare behöver ha en intention med undervisningsaktiviteten, som också ska vara riktad och baserad på någon form av planering i förhållande till ett undervisningsinnehåll. Dessutom måste undervisningen utvärderas för att göra en bedömning om syftet nåddes men också för att identifiera om eleverna utvecklade det avsedda eller något annat än det avsedda.

I artikeln används LDS-modellen för att analysera de olika delarna av lärarnas undervisningsdesign. Modellen kan också bidra till att synliggöra spänningsförhållandet mellan lärarstyrning och elevernas friutrymme.

Metod

Empirin till studien genererades inom ramen för ett ULF-projekt². Som vanligt i ULF-projekt var det kommunen som kontaktade lärosätet och initierade projektsamarbetet utifrån det aktuella fritidshemmets frågor och utmaningar. I projektet kom nio lärare och en biträdande rektor från ett kommunalt fritidshem att ingå tillsammans med två kommunövergripande förstelärare i fritidshem, två forskare, en verksamhetsutvecklare från kommunal förvaltning och en projektassistent. Skolan fritidshemslärarna arbetade på inkluderade två fritidshemsavdelningar för barn sex till tolv år. Projektet syftade till praktikutveckling och faller alltså inom det fält som under senare år har beskrivits som praktikinära forskning (Serder & Malmström, 2020; SOU 2018:19). Arbetet innebär att forskare från akademien bedriver forskning i samverkan med yrkesverksamma från skolhuvudmännen i syfte att utveckla och förbättra undervisningspraktiken (ULF-avtal, 2025). I det följande benämns de yrkesverksamma i detta projekt, det vill säga fritidshemslärarna, som praktiker.

Mötet mellan forskare och praktiker i praktikutvecklande projekt kan liknas vid den mötesplats som Prøitz (2020) kallar ett "tredje rum". På denna mötesplats ges alla inblandade samverkansparter möjlighet att mötas på ett likvärdigt sätt utifrån sina villkor och förutsättningar. Samtliga träffar (sex träffar under loppet av 18 månader) ägde rum på universitetet, vilket var ett sätt att möjliggöra för praktikerna att skapa distans till sin verksamhet, en distans som är ett incitament för utveckling (jfr Persson, 2020). Både praktiker och forskare bidrog med problem och fenomen att diskutera och formulerade frågor att undersöka och lösa. Ambitionen var att alla kompetenser var lika viktiga och alla inblandade parter skulle mötas likvärdigt och dela med sig av sina olika erfarenheter.

2 Stärkt kvalitet i fritidshemmets undervisning.

Genomförande och material

Projektet fokuserade tre teman; kvalitetsbegreppet och kvalitetsarbete i fritidshem, barns perspektiv på en meningsfull fritid och den fritidspedagogiska undervisningen. Varje tema inkluderade en uppstartsträff, praktikernas arbete på hemmaplan och ett avslutande redovisningsmoment. För att underlätta den praktikutvecklande tolkningsprocessen i det tredje rum vi skapade i ULF-projektet inledde vi undervisningstemat (det tredje temat) med att föreläsa dels om fritidspedagogisk undervisning, dels om modellen för utveckling av elevers mjuka förmågor (figur 1). Gemensamt diskuterades hur undervisning för utveckling av mjuka förmågor skulle kunna gå till och vad som krävs av lärarna i praktiken. På det sättet inleddes praktikernas tolkningsprocess med stöd från forskarna. Dessutom kunde forskarna säkra att alla praktiker förstod terminologin runt undervisning för utveckling av mjuka förmågor och på så vis startade upp hemmaplansarbetet med samma utgångspunkter. Efter denna uppstartsträff fick praktikerna i uppdrag att på hemmaplan designa (planera, genomföra och utvärdera) undervisning med fokus på utveckling av elevernas mjuka förmågor i sina respektive fritidshemsavdelningar och under hela processen skriva ner sina reflektioner. Barnen som deltog i undervisningsaktiviteterna som lärarna planerade, genomförde och utvärderade var sex till tolv år gamla. Några av lärarna genomförde sin undervisning en gång, andra reviderade sin planering och genomförde samma undervisning flera gånger. Efter att arbetet på hemmaplan var genomfört träffades forskare och praktiker igen och den genomförda undervisningen presenterades för hela gruppen. I samband med detta lämnades även de skriftliga reflektionerna över till forskarna. Det är dessa skriftliga reflektioner, det vill säga praktikernas egna ord och reflektioner om sju olika undervisningsaktiviteter, som analyseras i denna studie.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017) och innebär i korthet att deltagarna informerades om hur och till vad reflektionerna skulle användas och att de hade möjlighet att avstå från att lämna in sina reflektioner. Samtliga praktiker lämnade skriftligt samtycke i början av ULF-projektet och även muntligt samtycke till att deras reflektioner inom projektet användes i forskning i samband med att reflektionerna lämnades till forskarna. Även barn och vårdnadshavare till barnen på de deltagande fritidshemsavdelningarna informerades om projektet och tillfrågades om skriftligt samtycke. Sammanlagt samtyckte 38 barn till att delta i studien.

Empirin (lärarnas reflektioner) som har samlats in skyddas av bestämmelser om sekretess enligt offentlighets- och sekretesslagen (SFS 2009:400). Inga personliga uppgifter som kan röja barns eller lärares identiteter återfinns i resultatbeskrivningarna vilket innebär att det inte är möjligt att urskilja vad enskilda lärare eller barn har bidragit med. Lärarnas skriftliga reflektioner förvaras i enlighet med lärosätets riktlinjer för förvaring av forskningsdata. Det empiriska materialet pseudonymiserades genom att varje skriftligt undervisningsexempel fick en unik kod. Kodnyckeln, som gör att ansvariga forskare kan identifiera den exemplet, förvaras inlåst och avskilt från övriga uppgifter och data.

Artikeln baseras alltså på empiri som har byggts av, med och för lärare vilket innebär att empirin har generats i ett praktiktäna och praktikutvecklande projekt där lärare och forskare har samverkat och genom detta bedrivit ett gemensamt kunskapsbyggande. Eftersom praktikernas reflektioner handlar om hur de prövar och omprövar undervisningsdesign och metoder, så kan studien bidra till utveckling av fritidshemmets undervisning men även utgöra ett tillskott till uppbyggnaden av professionens kunskapsbas. Föreliggande artikel bidrar på så vis till både teoretiska och praktiska redskap, vilka kan vara ett stöd i ett praktikutvecklande arbete.

Urval och analys av empirin

I det första skedet läste forskarna igenom samtliga reflektioner flera gånger för att lära känna det empiriska materialet. I nästa skede söktes svar på studiens frågeställning om hur fritidspedagogisk undervisning kan designas för att fokusera på de sociala dimensioner som traditionellt beskrivits som fritidshemmets kärna. I detta skede söktes tydliga exempel som tillsammans också illustrerade en variation av fritidspedagogisk undervisning. Tre empiriska undervisningsexempel valdes ut eftersom de tillsammans visar på bredd och variation av både fokus, metod, ämnesinnehåll och utvärderingsprocess. Vi kallar dessa tre empiriska undervisningsexempel för *Att lösa problem i grupp*, *Att skapa film med greenscreen* och *Att bygga drömfångare*. Slutligen analyserades dessa tre exempel utifrån LDS-modellens olika cykler (figur 2). För att granska och synliggöra olika delar av lärarnas undervisningsdesign användes följande begrepp i analysen: *syfte, potentiella resurser, institutionella mönster, iscensättning, elevers intresse, positionering, social interaktion, lärarens intresse, tecken på lärande och representation* (Selander, 2023).

Resultat

För att belysa de olika delarna i lärarnas undervisningsdesign presenteras resultatet med utgångspunkt i LDS-modellens tre olika delar: förutsättningar och iscensättning, första transformationscykeln och andra transformationscykeln. Under varje rubrik presenteras en tabell med citat från de tre undervisningsexemplen och efter varje tabell följer en analys. De tre undervisningsexemplen används för att synliggöra komplexiteten i fritidspedagogisk undervisning – hur den kan designas för att präglas av valfrihet, friutrymme och meningsfullhet samtidigt som undervisningen genomförs med systematik som en mål- och lärarstyrd verksamhet.

Förutsättningar och iscensättning

Inledningsvis beskrivs den första delen i lärares undervisningsdesign. I lärarnas texter beskriver de syfte, potentiella resurser, institutionella mönster och iscensättning i sina respektive undervisningsaktiviteter (se tabell 1).

I lärarnas planeringar (tabell 1) framgår att samtlig undervisning är genomtänkt och lärarstyrd och har syften formulerade med koppling till både *Lgr22* (Skolverket, 2022) och till modellen med de mjuka förmågorna (figur 1). Betydelsen av lärares val av potentiella resurser framträder i undervisningsexemplet *Att bygga drömfångare* där eleverna ska skapa med olika material. För att eleverna ska kunna använda och också utveckla sin kreativitet så bör olika sorters pärlor i olika material, färg och form finnas tillgängliga. Läraren visar medvetenhet om att det är hens ansvar att organisera och duka fram olika material, för att på så sätt ge eleverna utrymme att fritt välja vilka pärlor de vill ha.

I undervisningsexemplet *Att bygga drömfångare* (se tabell 1) synliggörs hur läraren medvetet bryter mot institutionella mönster genom att tänja på reglerna. Vanligtvis är det inte tillåtet att ta med pinnar från skogen men att plötsligt ges i uppdrag att göra det tycks väcka elevernas nyfikenhet. En tänkbar tolkning är att när lärare bryter mönster vanliga inom verksamheten så upplevs det av elever som något oväntat och blir kanske just därför attraktivt (jfr Ackesjö m.fl., 2024).

En analys är att läraren i undervisningsexemplet *Att bygga drömfångare* vill bädda för en intresseväckande iscensättning. Hur lärare presenterar och sätter i gång undervisning har betydelse för om elever väljer att delta eller inte (Ackesjö m.fl., 2024). I undervisningsexemplen *Att lösa problem i grupp* och *Att skapa film med greenscreen* (se tabell 1) framträder två olika varianter av genomtänkt iscensättning. I det första exemplet har läraren planerat för hur undervisningen ska iscensättas för att den ska väcka engagemang hos eleverna. Istället för att dela ut ett papper med instruktioner har läraren förberett så att uppdragen delas ut i kuvert och efter genomfört

uppdrag hämtas ett nytt kuvert. Dessutom har läraren lagt till ett tävlingsmoment för att observera hur de mjuka förmågorna samarbete (ledarskap och social kompetens) och uppgiftsutförande (uthållighet och ansvarstagande) framträder hos eleverna när uppgifterna ska lösas under tidspress. I undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen utgörs iscensättningen av att eleverna får titta på tidigare filmer gjorda med greenscreen, för att få en introduktion till vad filmskapande med greenscreentechnik kan vara och vilka möjligheter den erbjuder. En slutsats vi kan dra är att det sätt lärare planerar och iscensätter sina undervisningsaktiviteter får betydelse för vilket engagemang och intresse som skapas i elevgruppen.

Tabell 1

Lärarnas nedskrivna förutsättningar och iscensättningar (planeringar)

Att lösa problem i grupp	Att skapa film med greenscreen	Att bygga drömfångare
Mjuka förmågor [som ska utvecklas]: Samarbete (ledarskap och social kompetens) och uppgiftsutförande (uthållighet och ansvarstagande). Eleverna ska tillsammans lösa olika uppgifter inom svenska och matte. Dessa uppgifter genomförs i grupp om 5-6 elever i varje grupp. En person blir utsedd till lagkapten av vuxen och den personen [lagkaptenen] ansvarar för att alla är med. Elevernas uppgifter lämnas [ut] i kuvert för att det ska bli mer spännande. När uppgiften är löst får de nästa kuvert osv. När alla fem kuvert är genomförda är gruppen klar. För att utmana de mjuka förmågorna mer, skapade jag ett tävlingsmoment.	Syftet med aktiviteten är att eleverna ska träna på sin kreativitet (genom att själva komma på manus och redigera filmen) och att samarbeta (då detta ska genomföras i grupp). Eleverna ska först få titta på förra årets greenscreens [dvs. filmerna som gjordes med hjälp av greenscreen förra året, vår anm.] för att få en liten introduktion om vad greenscreen är.	De mjuka förmågorna som jag vill ge eleverna möjlighet att träna på genom denna aktivitet är uthållighet, nyfikenhet och kreativitet. Eleverna ska under en gemensam utflykt till skogen få välja sig en egen pinne på cirka 30 cm och ta tillbaka till skolan för att göra sin egen drömfångare utav. De kommer att få sätta fyra mindre krokar på pinnen. Eleverna ska sedan pärla fyra olika band med olika sorters pärlor på som sedan ska fästas på de fyra krokarna. Sista momenten är att fästa en tråd på pinnarnas ytterkanter som ett fäste så den kan hängas upp. För att skapa ett större intresse och göra aktiviteten mer spännande valde jag att låta eleverna vid ett tidigare tillfälle välja varsin pinne i skogen för att ta med till skolan. I vanliga fall är detta något som vi inte tillåter utan alla pinnar ska lämnas kvar i skogen vid utflyktstillfällena. Genom att "sälja" in att de skulle få ta med sig en pinne hem från skogen som de ska få använda vid ett senare tillfälle att skapa något med öppnade upp för en nyfikenhet om vad detta skulle kunna tänkas vara. Där ligger ett ansvar hos mig som pedagog att "duka" fram olika material som ger förutsättningar för eleverna att använda sin kreativitet. Jag dukade fram olika sorters pärlor i olika material, färg och form [som presenterades vid hemkomsten från skogen].

Första transformationscykeln

I den första transformationscykeln (genomförande) riktar lärarna blicken mot elevernas agerande i de aktiviteter som har iscensatts. Lärarna beskriver i sina reflektioner vad eleverna riktar sin uppmärksamhet mot, deras sociala interaktion, hur eleverna positionerar sig själva i relation till både varandra och till uppgiften (se tabell 2).

Tabell 2

Lärarnas nedskrivna reflektioner om första transformationscykeln (genomförande)

Att lösa problem i grupp	Att skapa film med greenscreen	Att bygga drömfångare
Ledarna [i de olika grupperna] agerade väldigt olika. En del av ledarna var noga med att alla skulle hänga med och genomföra uppgiften tillsammans. Medan det fanns de ledare som var egocentriska och ville bli klara och ansåg att de var de enda som hade förutsättningar att kunna genomföra uppgiften korrekt och snabbast. De uppgifter som gick bäst gällande samarbete var när de skulle lösa det "hemliga meddelandet". Eleverna fick ett hemligt meddelande och sedan ett morsealfabet för att lösa vad som stod i meddelandet. Detta engagerade alla i att leta och en [elev] fick i uppgift att berätta vad de andra skulle leta efter och sedan skriva upp rätt bokstav. De uppgifter som inte var lika "lätta" eller inte gav samma resultat i samarbete och de förmågor som tillhör, det var när eleverna skulle lösa gåtor och matematikproblemen. Här tappade vissa elever tålamodet när de inte kunde eller fick inte förutsättningarna att delta på grund av ledaren som inte bjöd in de andra utan ville lösa allt själv.	Under samlingen märkte jag att videon fångade elevernas intresse ganska snabbt och de började genast småprata med varandra om idéer. Vissa elever hittade varandra direkt, andra fick hjälp med [grupp]-indelningen. Sedan fick eleverna sprida ut sig i sina grupper och planera ett framträdande. Vissa valde att skriva manus. Andra grupper försökte komma överens om vilken dans de skulle välja. De elever som tyckte det var jobbigt att vara med på film fick hjälpa mig med ljudet, filmningen och sätta upp scenen. Det som var anmärkningsvärt var att vissa grupper utvecklade sitt framträdande under tiden de filmades.	Den första mjuka förmågan som jag ville att de skulle träna på var uthållighet då vi upplever att många elever har lätt för att påbörja saker men de tappar energi och har svårt för att avsluta det de har påbörjat. Och många elever höll sin koncentration, men det var vissa elever som började fråga om när de fick gå ut, om de måste fortsätta pärla och hur många pärlband de skulle göra.

Not: Tabellen innehåller lärarnas egna texter från genomförandefasen. Klammarna är artikelförfattarnas tillagda förtydliganden.

I lärarens reflektioner om genomförandet i undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen (tabell 2) belyses hur lärarens iscensättning också skulle kunna bidra till att väcka elevernas intresse och rikta sin uppmärksamhet mot den planerade undervisningen. För de elever som inte känner till filmskapande med greenscreentechniken skulle detta också kunna innebära en ny upptäckt. I lärarens reflektioner illustreras hur en del elever snabbt positionerar sig och andra

som deltagare; de börjar ganska snart att småprata om olika idéer och dela in sig i arbetsgrupper. Men läraren reflekterar också över att det finns elever som inte tycks positionera sig som deltagare och som behöver hjälp av läraren med att hitta en grupp. Läraren i undervisningsexemplet Att lösa problem i grupp är också observant på elevernas positioneringar, och riktar främst blicken mot hur ledarna agerar och vilken betydelse det får huruvida övriga gruppmedlemmar antingen inkluderas eller exkluderas.

Undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen är ett tydligt exempel på fridspedagogisk undervisning präglad av valfrihet och friutrymme som genomförs med en samtidig systematik som en mål- och lärarstyrd aktivitet. I lärarens reflektioner framgår att undervisningsdesignen verkar öppna upp för elevers olika intressen och därmed möjliggör att fler elever kan bidra och därmed bli deltagare. Exempelvis vill en del elever framträda i filmen, och de som inte vill framträda kan hjälpa läraren med ljudet, filmningen och sätta upp scenen. I detta undervisningsexempel synliggörs även förhållandet mellan tillgängliga potentiella resurser, som läraren erbjuder (exempelvis lärplatta, greenscreen), och resurser som eleverna väljer att använda för att lösa uppgiften. Läraren har i sin design inte planerat att eleverna ska skriva manus, ändå väljer en del elever att skriva ett manus. En rimlig tolkning är att det skrivna manuset utgör en resurs för att eleverna ska komma ihåg vad de ska säga och hur de ska agera i filmen. Det verkar även som att en del elever nyttjade varandra som resurser för lärande, då de tillsammans utvecklade sitt framträdande under tiden de filmades. Att utveckla ett framträdande kan betraktas som tecken på lärande eftersom det handlar om en märkbar kvalitativ förändring mellan två tidpunkter (Selander, 2023). Eleverna hade en tanke från början, men denna justerades och utvecklades under filmprocessen.

Uppgifternas konstruktion och svårighetsgrad tycks ha en inverkan på hur väl eleverna samarbetar. Med andra ord verkar det finnas uppgifter som är bättre lämpade än andra för att träna och främja elevers samarbetsförmåga. En uppgift med ett gemensamt och lockande mål, som att tillsammans skapa en film, verkar upplevas som meningsfull eftersom de elever som deltog i aktiviteten bidrog på olika sätt. Uppgiften att lösa ett hemligt meddelande, som med morsekoden i undervisningsexemplet Att lösa problem i grupp (tabell 2), verkar också fånga eleverna intresse, och lärarens reflektioner visar hur de positionerar sig själva och varandra som deltagare med en gemensam uppgift att lösa. Gemensamt för båda dessa uppgifter är att det underlättar och blir ett bättre slutresultat om eleverna samarbetar. Precis som undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen kan uppdraget att lösa ett hemligt meddelande öppna upp för olika typer av deltagande; några elever letar och någon annan har överblick och talar om vad de ska leta efter.

Dock verkar det bero på vilken typ av gruppleddare det är, huruvida övriga gruppmedlemmar positioneras som deltagare eller inte, vilket illustreras i undervisningsexemplet Att lösa problem i grupp. Läraren reflekterar (se tabell 2) över hur de olika ledarna agerar och vilka konsekvenser det får både när det gäller hur uppgiften ska lösas samt för gruppdynamik och samarbete. Reflektionerna visar att en del elever kan tappa tålamodet när de upplever att de inte kan, vilket innebär att de positionerar sig själva som icke-kunniga. Andra tappar tålamodet för att de inte bjuds in av ledaren, och positioneras då av andra som icke-deltagare. Som lärare kan det därför vara av vikt att redan på planeringsstadiet tillse att uppgiften inte riskera att leda till ett icke önskvärt resultat – i detta fall till att det går snabbare och enklare om man inte samarbetar. Är det samarbete som ska vara fokus med undervisningen bör det som ska genomföras bygga på att samarbete verkligen behövs.

I uppdraget med morsekoden från undervisningsexemplet Att lösa problem i grupp reflekterar läraren (se tabell 2) över att eleverna är engagerade och uthålliga, vilket skulle kunna vara

tecken på att de upplever aktiviteten som meningsfull. Även undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen verkar upplevas som meningsfullt då samtliga elever är engagerade och deltar på olika sätt. Det fanns också en valfrihet inbyggd i uppgifterna. Eleverna kunde inta olika positioneringar, men de kunde också välja att avstå från att delta. I undervisningsexemplet Att bygga drömfångare visar lärarens reflektioner att det var många elever som visade uthållighet, men det fanns också elever som undrade om de fick gå ut, om de var tvungna att fortsätta och pärla och hur många pärlband de skulle göra. Å ena sidan skulle det kunna vara tecken på att de inte upplevde aktiviteten som meningsfull och därför tappade intresset och brast i uthållighet. Å andra sidan skulle det kunna vara tecken på finmotoriska svårigheter (exempelvis att pärla). En slutsats är därmed hur viktigt det är att lärare riktar blicken mot hur elever agerar under själva genomförandet för att få insikt i vilka förbättringar som behöver göras i undervisningsdesignen i exempelvis konstruktion av uppgift, grupp sammansättning och erbjudande av resurser för att främja utvecklingen av mjuka förmågor. Lärarens reflektioner runt undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen visar att det är möjligt att designa fritidspedagogisk undervisning som präglas av valfrihet, friutrymme och meningsfullhet samtidigt som läraren utifrån utvärderingsbara mål har gjort en genomtänkt undervisningsdesign.

Andra transformationscykeln

Avslutningsvis fokuseras på lärarnas utvärdering av elevernas representationer och lärarens designade aktiviteter som eleverna deltog i under den första transformationscykeln. Här blir det också synligt hur modellen för mjuka förmågor (se figur 1) kan utgöra ett stöd i lärarens utvärdering (se tabell 3).

Tabell 3

Lärarnas nedskrivna reflektioner om andra transformationscykeln (utvärdering)

Att lösa problem i grupp	Att skapa film med greenscreen	Att bygga drömfångare
När grupperna fick genomföra detta [uppdragen] veckan efter igen, med samma upplägg, var det lättare för dem att samarbeta. Det var nya ledare för grupperna som agerade mer öppet än tidigare ledare. Uthålligheten hos eleverna var också bättre andra gången som vi genomförde aktiviteten. Det var tydligt hur de tacklade uppgifterna på ett annorlunda sätt när de visste på ett ungefär hur upplägget var och hur pass lång tid det skulle kunna ta. De förstod att det handlade om deras samarbete och presterade efter det på ett bättre sätt	Samtliga grupper genomförde sin idé och var väldigt nöjda med sin film. Min tolkning är att syftet uppfylldes, då uppgiften var att samarbeta och använda sina kreativa sidor för att komma fram till ett framträdande [att skapa en film]. Den färdiga filmen är resultatet av just deras samarbete och kreativitet. Andra förmågor som jag uppmärksammade var ansvarstagande. Det var väldigt sällan som grupperna behövde stöd från mig. Eleverna tog till sig uppgiften och planerade och kom på idéerna helt själva.	Eleverna valde att göra sina pärlband efter eget tycke och smak och ingen var den andra lik. Vi behöver planera fler aktiviteter som tränar denna förmåga [uthållighet] för jag anser att det skulle gynna eleverna under skoltid också.

Not: Tabellen innehåller lärarnas egna texter från utvärderingsfasen. Klamrarna är artikelförfattarnas tillagda förtydliganden.

I lärarens reflektioner runt undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen (tabell 3) framträder lärarens val av ämnesinnehåll i utvärderingen. För att kunna skapa en film med hjälp av greenscreentechnik krävs att eleverna använder delar av sin digitala kompetens som att hantera lärplattans olika funktioner (exempelvis filma och reglera ljud) men också att kunna kommunicera ett tänkt budskap genom att kombinera olika uttryckssätt som exempelvis tal, rörelser och dans. I lärarens utvärdering framträder även att eleverna var nöjda med sin film. Elevernas representation, den färdiga och gemensamt skapade filmen, utgjorde en del av lärarens bedömning och kunde därmed utvärderas, men representationen var inte fokus i lärarens undervisningsintentioner. Syftet med den planerade undervisningen var främst att främja de mjuka förmågorna samarbete och kreativitet, vilket läraren bedömde uppnåddes. Men läraren uppmärksammade också att ansvarstagandet framträdde och utvecklades i filmskapandet, under själva genomförandet. En möjlig tolkning är att läraren utvärderade undervisningen med stöd av modellen över mjuka förmågor (se figur 1). Genom att återvända till modellen i utvärderingssituationen kan fler förmågor i modellen träda fram som aktuella i sammanhanget. I utvärderingsarbetet verkar läraren upptäcka att undervisningen även bidrog till utveckling av och arbete med elevernas ansvarstagande, det var sällan som eleverna behövde hjälp av läraren, de tog sig an uppgiften och planerade samt kom på idéerna helt själva. Detta skulle kunna innebära att modellen gör det möjligt för lärare att upptäcka mervärden i undervisningen och bidra till att fler och andra förmågor kan synliggöras. Det är rimligt att flera mjuka förmågor än de på förhand utvalda utvecklas och tränas i olika undervisningsaktiviteter, som ett slags mervärde. Dock krävs utvärdering och en metarefleksion av det som har genomförts för att lärare ska kunna få syn på dessa eventuella mervärden.

Att utveckling av elevers mjuka förmågor inte är något som går snabbt illustreras också i lärarnas reflektioner. I lärarens reflektioner runt undervisningsexemplet Att lösa problem i grupp förefaller det som att läraren är medveten om detta då hen låter eleverna genomföra nya uppdrag veckan efter, med samma upplägg. Syftet med den planerade undervisningen är fortfarande detsamma men läraren har utifrån sin utvärdering gjort förändringar i sin undervisningsdesign och utsett nya gruppledare, vilket faller väl ut. I lärarens bedömning och utvärdering uttrycks att elevernas uthållighet var bättre vid det andra tillfället, men framför allt att de tog sig an uppgifterna på ett annat sätt när det visste vad som förväntades av dem. Tecken på utveckling som läraren ger uttryck för i utvärderingen är en förändring i hur eleverna positionerade sig till uppgiften och till varandra samt hur de vid andra tillfället använde varandra som resurser vilket bidrog till att de presterade bättre.

I undervisningsexemplet Att bygga drömfångare framträder att syftet att främja elevernas uthållighet, nyfikenhet och kreativitet delvis uppnåddes (tabell 3). Många elever blev nyfikna på vad som skulle hända med pinnen som de fick ta med från skogen och de blev också färdiga med sin drömfångare. Det ämnesdidaktiska syftet, att skapa med olika material uppnåddes därmed. Att eleverna använde sin kreativitet och inte lät sig påverkas av andra styrks av citatet "Eleverna valde att göra sina pärlband efter eget tycke och smak och ingen var den andra lik". I lärarens utvärdering reflekterar hen över att eleverna fortsatt behöver erbjuda olika aktiviteter som möjliggör att de får träna på uthållighet, därför "att det skulle gynna eleverna under skoltid också" om de blev mer uthålliga.

Sammanfattningsvis illustreras vikten av utvärdering och reflektion efter genomförd undervisning. I ovan presenterade undervisningsexempel är det inte representationerna som är i fokus för lärarnas utvärdering, eftersom det inte var det som var undervisningens intention. Snarare utvärderades elevernas agerande. Lärarnas utvärdering syftar till att synliggöra elevernas arbete med och utveckling av valda mjuka förmågor, och undervisningsexemplen illustrerar även vad

som kan ske när man gör förändringar i sin undervisningsdesign och därefter låter eleverna genomföra samma aktivitet igen.

Diskussion

I artikelns resultat illustreras aspekter av fritidspedagogisk undervisning som vi avslutningsvis väljer diskutera.

För det första indikerar resultaten att nyttjandet av en undervisningssystematik, det vill säga att på förhand formulera intentioner och att i efterhand utvärdera undervisningen, bidrar till att läraren får möjlighet att tänka hela vägen i sin undervisningsdesign, från start till mål. Det behöver inte betyda att undervisningen ”formaliseras” och på så sätt blir ”skolifierad”. Snarare visar resultaten i föreliggande studie att systematiserad och genomtänkt fritidspedagogisk undervisning mycket väl kan genomföras med aktiviteter och metoder som står den fritidspedagogiska traditionen nära och som baseras på barnens vilja att delta (eller inte). Utmaningen är att formulera intentioner som ligger fritidspedagogen nära. I detta fall formulerades undervisningsexemplen utifrån modellen med mjuka förmågor, vilket på så sätt utgjorde förstoringsglaset som lärarna använde i sina reflektioner under och efter genomförandet av undervisningen. Modellen hjälpte dem att fokusera på något specifikt och avgränsat men det stöttade dem även i att identifiera undervisningens mervärden.

I föreliggande artikel har LDS-modellen använts som analysverktyg (jfr Patron m.fl., 2024; Wernholm m.fl., 2023) för att synliggöra lärares undervisningsdesign. Mot bakgrund av studiens resultat menar vi att den anpassade LDS-modellen (figur 2) skulle kunna utgöra ett stöd för lärares design av fritidspedagogisk undervisning. Sannolikt är det så att lärarna behöver öva på att formulera intentionerna med sin undervisning. På samma sätt krävs övning i att utvärdera sin undervisning för att se om intentionerna med undervisningen nåddes. Dessutom verkar LDS-modellen användbar i den återkommande diskussionen om hur fritidshemmet kan balansera mellan en styrd verksamhet och elevernas fria val. Fritidshemslärare kan medvetet planera fritidspedagogisk undervisning och presentera potentiella resurser för eleverna, vilket kan ses som en form av styrning. Eleverna verkar dock alltid kunna göra val och dessutom välja att använda oväntade resurser under genomförandet, vilket därmed kan kopplas till deras valfrihet. Således kan fritidspedagogisk undervisning designas för att präglas av både valfrihet, friutrymme och meningsfullhet samtidigt som undervisningen genomförs med en systematik och lärarstyrning.

För det andra indikerar resultaten från denna studie att modellen med mjuka förmågor (figur 1) verkar bidra till en undervisningsdesign som också tar stöd i (kursplanerrelaterade) ämnen. I undervisningsexemplet Att skapa film med greenscreen arbetade eleverna med digital kompetens och digitala verktyg. I undervisningsexemplet Att lösa problem i grupp arbetade eleverna både med matematik och svenska. I undervisningsexemplet Att bygga drömfångare arbetade eleverna med estetiska uttrycksformer. Dessutom arbetade de med att utveckla sina språkliga och kommunikativa färdigheter i alla undervisningsexempel. Detta indikerar att den fritidspedagogiska undervisningen mycket väl kan designas för att även utveckla elevers mer skolämneshörelaterade färdigheter – även om inte dessa sätts i fokus när fritidspedagogiska metoder och potentiella resurser väljs. Hur mycket ämnesdidaktik som fokuseras handlar om vad som sätts i förgrunden – utveckling av exempelvis matematiska förmågor eller av mjuka förmågor. Att fokuserat arbeta med att utveckla elevers mjuka förmågor kan vara ett sätt att ringa in den fritidspedagogiska undervisningens bidrag till deras utveckling och lärande (och måluppfyllelse) genom att man fokuserar på utveckling av exempelvis lärandeidentitet, självreglering och motivation vilket är förmågor som är grundläggande för allt fortsatt lärande och för senare skolframgång (Carl, 2007; Feraco m.fl., 2021; Heckman & Kautz, 2013; Leach m.fl., 2008; LoCasale-Crouch m.fl.,

2007; Richardson m.fl., 2012; Roth m.fl., 2015). Resultaten visar även att ett fokus på utveckling av elevernas mjuka förmågor kan bidra till ämnesdidaktiska undervisningssituationer där eleverna får möjlighet att göra sina misstag och erfarenheter och medvetna lärare kan möjliggöra att de uppmuntras och utmanas igen tills de lyckas.

För det tredje indikerar resultatet att undervisning utifrån modellen med mjuka förmågor dels verkar bidra till att arbetet med "det sociala", ett arbete som har omgärdats av otydliga konturer (Hippinen Ahlgren, 2021; Hjalmarsson, 2018; Jonsson, 2021) konkretiseras och förtydligas, dels verkar kunna bidra till att undervisningen görs till något eget, något fritidspedagogiskt. Genom att utgå ifrån modellen över mjuka förmågor (figur 1) verkar lärarna ha kunnat sätta ord på den fritidspedagogiska undervisningen de genomför, men också fått redskap för att granska och reflektera över sin undervisning, för att utveckla undervisningen och för att skapa ett professionellt yrkesspråk för det man gör. Detta är en inte nog så viktig aspekt för den professionella yrkesutövningen. Resultaten visar hur lärare konkretiserar modellens begrepp och förmågor, med hjälp av egna undervisningsexempel men också hur de får stöd i att identifiera undervisningens mervärden, det vill säga annat som utvecklades vid sidan av de på förhand formulerade intentionerna.

Tidigare forskning (ex. Hjalmarsson, 2018) har visat att även om arbetet med "det sociala" utgör en del av den traditionella kärnverksamheten på fritidshem så har fritidshemspersonalen svårt att hitta verktyg att utvärdera denna typ av verksamhet. Resultaten i denna studie indikerar att en undervisningsdesign som nyttjar modellen över mjuka förmågor verkar kunna stötta lärarna i att utvärdera och analysera elevernas utveckling av dessa förmågor. Lärarnas reflektioner i denna studie visar också hur de i utvärderingen vänder fokus bort från elevernas representationer och produkter (drömfångare eller film), eftersom det inte var det som var syftet med undervisningen. Istället verkar de lyfta blicken och fokusera på hur eleverna arbetar med och utvecklar förmågorna. På så vis verkar en systematisk undervisningsdesign med mjuka förmågor i fokus också bidra med verktyg att lyfta blicken och synliggöra det svårfångade och osynliga.

Resultaten i denna studie illustrerar hur fritidspedagogisk undervisning kan designas för att balansera elevernas valfrihet och friutrymme med lärarnas systematik och styrning. Vidare forskning om fritidspedagogisk undervisning skulle med fördel kunna fokusera på elevernas upplevelser av denna balans samt deras förståelser av att delta i fritidshemmets undervisningsaktiviteter. När blir undervisningen meningsfull för dem? Därutöver kan framtida studier ge kunskap om hur en förtrogenhet med begrepp och arbetsmetoder påverkar fritidshemslärares arbete med kvalitet i den fritidspedagogiska undervisningen.

Referenslista

- Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentiona-
litet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69–87. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i1.11230>
- Ackesjö, H. (2022). Evaluating the practice in Swedish school-age educate: Issues and
contradictions. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(1), 60–73. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202231153>
- Ackesjö, H. Wernholm, M. & Gardesten, J. (2022). Mjuka förmågor – vad är det och vad kan det
bidra till? I H. Ackesjö & B. Haglund (Red.), *Undervisning och ledarskap på fritids. Perspektiv
på Fritidshemmets pedagogiska uppdrag* (s. 57–68). Vetenskaplig slutrapport från FoU-pro-
grammet Fritidshemmets pedagogiska uppdrag, 2022:4. Ifous.
- 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>

- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT02.pdf>
- Audain, I. (2016). Informal extended education in Scotland. An overview of school age child-care. *International Journal of research on Extended Education*, 4(2), 137–142. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i2.25786>
- Björklund Boistrup, L. & Selander, S. (2022). *Designs for research, teaching and learning. A framework for future*. Routledge.
- Carl, B. (2007). *Child caregiver interaction scale*. [Doktorsavhandling, University of Pennsylvania].
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2019). Förutsättningar för fritidspedagogisk undervisning. I H. Elvstrand, L. Lago & M. Simonsson (Red.), *Fritidshemmets möjligheter – att arbeta fritidspedagogiskt* (s. 21–41). Studentlitteratur.
- Elvstrand, H., Boström, L. & Orwehag, M. (2024). Möte mellan tradition och förändring: en forskningsöversikt och undervisning i fritidshem. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(3), 173–198. <https://doi.org/10.23865/up.v18.5677>
- Farrell, A. F., Collier-Meek, M. A. & Furman, M. J. (2019). Supporting out-of-school time staff in low resource communities: A professional development approach. *American Journal Community Psychology*, 63(3–4), 378–390. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12330>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A. & Meneghetti, C. (2021). Soft skills and extra-curricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 550–569. <http://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>
- Gardesten, J. & Ackesjö, H. (2024). Fritidshemmets bidrag till elevers måluppfyllelse: Ett omaka par eller en oreflekterad självklarhet? *Barn*, 42(3–4), 112–119. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6539>
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemaire-Krajden, R. & Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59–77). Gleerups Utbildning AB.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, (1), 64–85. <https://doi.org/10.24834/educare.2016.1.1070>
- Haglund, B. (2018). "Men dom flesta har en liknande situation": Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *Barn*, 36(2), 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Halpern, R. (2000). The promise of after-school programs for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 185–214. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00056-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00056-9)
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2013, november). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. Working paper no. 19656.
- Hippinen Ahlgren, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap: undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-196905>

- Hjalmarsson, M. (2018). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: Approaches and challenges. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2197–2205. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445731>
- Holmberg, L. (2018) *Konsten att producera lärande demokrater*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-151870>
- Holmberg, L. (2021). *Att bli fritidshemslärare*. Liber förlag.
- Jonsson, K. (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet. En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektorer*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-53563>
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 215–228). Studentlitteratur.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- 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>
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2024). Frihet, frivillighet och styrning: Elevers friutrymme i fritidshem. I S. Lundmark & J. Kontio (Red.), *Fritidsdidaktiska dilemman* (s. 39–61). Natur och Kultur.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A. & the FCCC Team. (2008). The quality of different types of childcare at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177–209. <https://doi.org/10.1080/03004430600722655>
- Levin, B. (2013). The utility and need for incorporating noncognitive skills into large-scale educational assessments. I M. von Davies (Red.), *The role of international large-scale assessments: perspectives from technology, economy, and education research* (s. 67–86). Springer.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- Memišević, A. (2024). *Det undervisande fritidshemmet i lärandets tidevarv: En diskursanalytisk studie med fokus på de naturvetenskapliga och tekniska undervisningspraktikerna*. [Doktorsavhandling. Linköpings universitet]. <https://doi.org/10.3384/9789180755368>
- Norqvist, M. (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-199065>
- Odenbring, Y. (2018). Childhood, free time and everyday lives: comparing children's views in Sweden and the United States. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1124–1132. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1250081>
- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i ny tid* (2 uppl., s. 139–170). Gleerups.
- Patron, E., Wernholm, M., Danielsson, K., Ebbelind, A. & Palmér, H. (2024). An exploration of how multimodally designed teaching and the creation of digital animations can contribute to six-year-olds' meaning-making in Chemistry. *Education Sciences*, 14(1), 79. <https://doi.org/10.3390/educsci14010079>
- Perselli, A.-K. & Haglund, B. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 75–95. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.04>

- Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktisknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2–3), 149–152. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07>
- Plantenga, J. & Remery, C. (2017). Out-of-school childcare: Exploring availability and quality in EU member states. *Journal of European Social Policy*, 27(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0958928716672174>
- Prøitz, T. S. (2020). Praksisnær forskning og partnerskap i et tredje rom. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(4), 79–82. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.04>
- Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. & Pressler, E. (2012). CSRP's Impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>
- SFS 2010:800. *Skollag*. [elektronisk resurs].
- SFS 2009:400. *Offentlighets- och sekretesslag*.
- Selander, S. (2008). Designs for learning. A theoretical perspective. *Designs for learning*, 1(1), 4–22. <https://doi.org/10.16993/dfl.5>
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Liber.
- Selander, S. (2023). Learning-Design-Sequences – ett redskap för att designa undervisning. I E. Insulander & S. Selander (Red.), *Att bli lärare* (s. 281–288). Liber.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Serder, M. & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktisknära forskning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 106–109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>
- Simoncini, K., Cartmel, J. & Young, A. (2015). Children's voices in Australian school age care. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 114–131. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19584>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*.
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. [elektronisk resurs]
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- ULF-avtal (2025). [elektronisk resurs]
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 166–197). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [elektronisk resurs]
- Wernholm, M., Danielsson, K., Ebbelind, A., Palmér, H. & Patron, E. (2023). Young pupils' joint creation of multimodal fairy tales using analogue and digital resources. *Education Sciences*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/educsci13060568>
- Wernholm, M., Ackesjö, H., Gardesten, J. & Funck, U. (2024). Mjuka förmågor - ett sätt att begreppsliggöra arbetet med "det sociala" i fritidshemmet. I S. Lundmark & J. Kontio (Red.), *Fritidsdidaktiska dilemman* (s. 63–88). Natur och Kultur.
- Wernholm, M., Patron, E., Danielsson, K., Ebbelind, A. & Palmér, H. (2025). Hybrida lärativiteter för att främja sexåringars meningsskapande. *Forskul*, 13(1), 24–45. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.25870>

Författarpresentationer

Helena Ackesjö

Helena Ackesjö är professor i pedagogik med inriktning mot barndom och skola vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning fokuserar utbildning för barn i skolstartsålder, och handlar framför allt om lärares uppdrag, arbete och villkor i förskoleklass och fritidshem/skola samt barns övergångar mellan de olika skol- och verksamhetsformerna.

Marina Wernholm

Marina Wernholm är fil.dr och lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om barns deltagande och lärande i digitala gemenskaper på fritiden, barns skapande av digitala animationer i skolan och om fritidshemmet som en särskild utbildningsform.

Jens Gardesten

Jens Gardesten är fil.dr och lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hans forskningsintresse är bland annat riktat mot lärares yrkeskunnande och mot fritidshemmet som en särskild utbildningsform.