

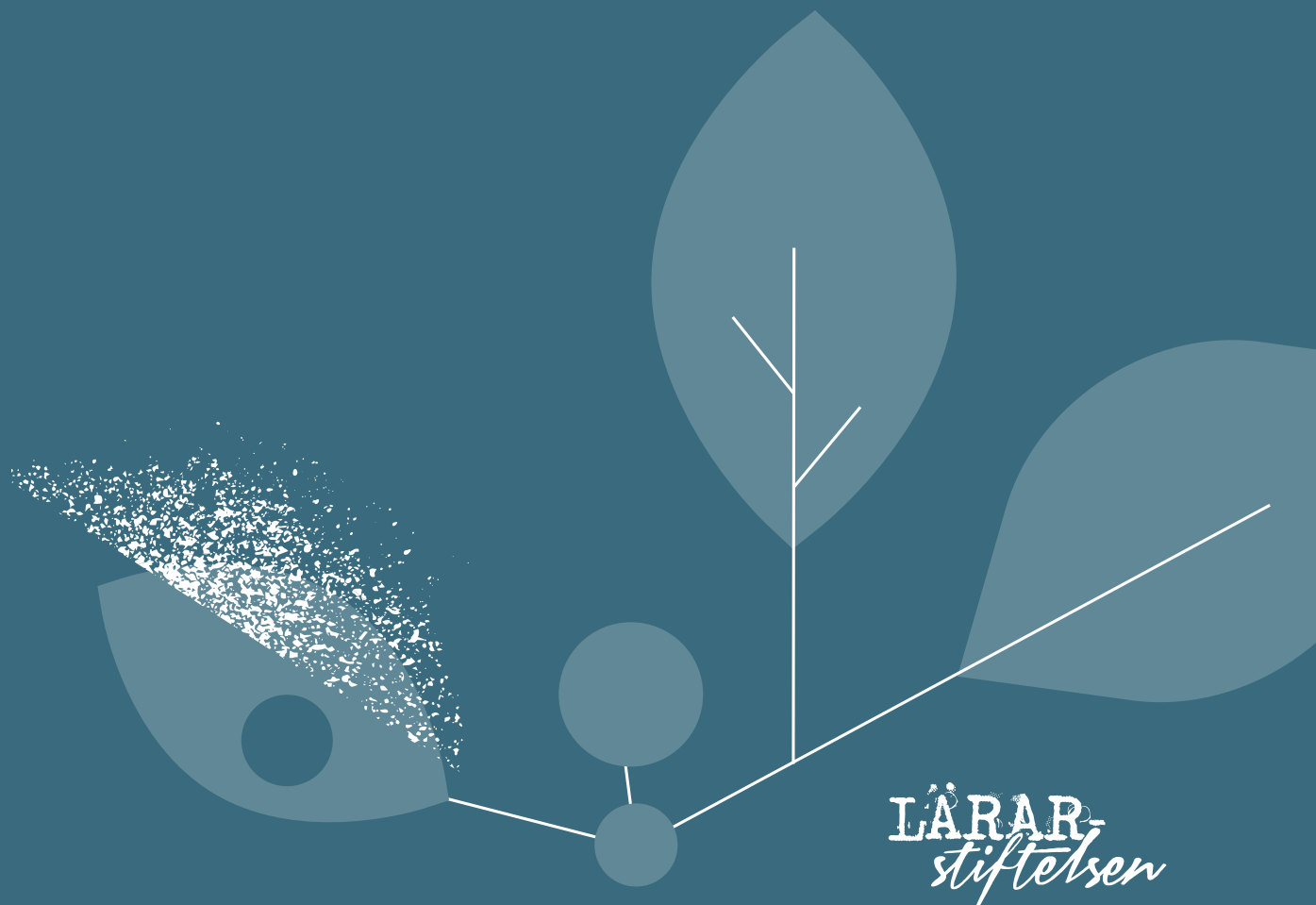
Vol 13, Nr 3, 2025

FORSKUL

FORSKNING OM
UNDERVISNING
& LÄRANDE

Tema:

Undervisning och lärande
i fritidshemmet



LÄRAR-
stiftelsen

Forskning om undervisning och lärande

vol. 13, nr 3, 2025

Gästredaktörer

Björn Haglund och **Inger Eriksson**.

Redaktion

Professor **Angelika Kullberg** (redaktör), professor **Maria Andrée**, professor **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson Kempe**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Anette Svensson**, professor **Pia Williams**, **Malin Tufvesson** (generalsekreterare Lärarstiftelsen) och **Anna Sandström**, redaktionssekreterare.

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Britt-Marie Apelgren, professor, Göteborgs universitet, **Erik Backman**, docent, Högskolan Dalarna, **Anette Emilson**, professor, Högskolan Kristianstad, **Niklas Gericke**, professor, Karlstad universitet, **Björn Haglund**, docent, Högskolan i Gävle, **Mona Holmqvist**, professor, Lunds universitet, **Marléne Johansson**, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi, **Roger Johansson**, professor, Lunds universitet, **Nina Kilbrink**, docent, Karlstad universitet, **Caroline Liberg**, professor, Uppsala universitet, **Inger Lindberg**, professor, Stockholms universitet, **Viveca Lindberg**, professor, Stockholms universitet, **Pernilla Nilsson**, professor, Högskolan Halmstad, **Henrik Nordvall**, professor, Linköpings universitet, **Constanta Olteanu**, professor, Linnéuniversitetet, **Astrid Pettersson**, professor, Stockholms universitet, **Andreas Redfors**, professor, Högskolan Kristianstad, **Jenny Rosén**, professor, Stockholms universitet, **Cecilia Roos**, professor, Stockholms konstnärliga högskola, **Geir Skeie**, professor, Universitetet i Stavanger, **Ingegerd Tallberg-Broman**, professor, Malmö högskola, **Cecilia Wallerstedt**, professor, Göteborgs universitet och **Eva Österlind**, professor, Stockholms universitet.

Skriften ges ut av [Lärarstiftelsen](#).

Grafisk form: Ahead Publishing.

Kontakt med redaktionen sker genom info@forskul.se eller redaktionsekreterare Anna Sandström, anna.sandstrom@forskul.se.

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se [författarinstruktioner under Medverka](#).

Nästa nummer beräknas utkomma i april 2025.

Författarna i Forskul behåller upphovsrätten (copyright) till sina verk.

ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen [CC BY](#).

Forskul indexeras av Directory of Open Access Journals ([DOAJ](#)), Norwegian Register for Scientific Journals ([Norska listan](#)), finska indexeringen över vetenskapliga tidskrifter ([Publikationsforum](#), [Jufo-ID 79722](#)) och [Crossref](#).

Forskning om undervisning och lärande, ISSN 2001-6131

Innehåll

Gästredaktionell kommentar 2025:3 Björn Haglund & Inger Eriksson	4
På spaning efter fritidshemmets didaktik – Elevers och personals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshemmet Lena Boström & Helene Elvstrand	8
Empowerment gennem spildesign – Undersøgelse af en gaming- og spildesignsintervention i SFO'en for at styrke pigers teknologiske self-efficacy Liselotte Christiansen & Camilla Finsterbach Kaup	29
Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor – att balansera fritt och styrt Helena Ackesjö, Marina Wernholm & Jens Gardesten	51
Fritidshemmets undervisning som diskurs – Om elevers intressen, målstyrning och pedagogisk praktik Alma Memišević	71
Extern kommentar Ann-Christine Vallberg Roth	89

Gästredaktionell kommentar 2025:3

Gästredaktionell kommentar

Björn Haglund^{1*}  Inger Eriksson² 

¹ Högskolan i Gävle

² Stockholms universitet

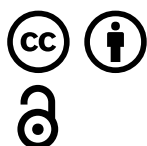
*Korresponderande författare:
Björn Haglund
Bjorn.Haglund@hig.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 3, 2025, s. 4-7.
DOI: [10.61998/forskul.v13i3.61731](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.61731)
ISSN:2001-6131

Publicerad: 2025-11-17

© 2025 Författaren.

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.



För första gången publicerar Forskul ett temanummer riktat till undervisning i fritidshem vilket är en följd av att forskningen riktad till fritidshem har breddats. Tidigare har didaktik och undervisning inte varit ett vanligt forskningsfokus i relation till fritidshemmets innehåll. Med hänsyn till fritidshemmets tradition, som ofta beskrivs som sprungen ur en socialpedagogisk grund (Lager, 2015), har i stället forskningsintresset riktats mot exempelvis mötet mellan fritidshemmet och skolan, förutsättningarna för arbetet i fritidshemmet samt barns beskrivningar om sin tillvaro på fritidshem. Av den anledningen är ett temanummer som detta välkommet då det bidrar till att belysa undervisning i fritidshem - ett område som är i behov av utveckling såväl kvantitativt som innehållsmässigt.

Även om antalet studier där undervisning i fritidshem betonas ännu är förhållandevis få ökar takten av sådana undersökningar snabbt. Genom det nu snabbt växande forskningsområdet *extended education*, det vill säga forskning riktad till pedagogiska miljöer utanför, men på olika sätt ofta samverkande med, den obligatoriska skolan, sker för närvarande även en internationell spridning av forskning om fritidshem och fritidshemsliknande institutioner (Bae, 2018; Krepper m.fl., 2025). I detta sammanhang har även återkommande internationella konferenser med fokus på just *extended education* etablerats, vilket också innebär ökade internationella nätverk utöver de som har etablerats i en svensk och nordisk kontext.

Det är först under de senaste fem åren som forskning riktad till fritidshem har kommit att anknyta till didaktik och undervisning på ett tydligare sätt (Elvstrand m.fl., 2024) och att fritidshemmet gavs ett eget kapitel i 2010 års skollag samt en egen del i läroplanen 2016 (Skolverket, 2011) har bidragit till detta. Elvstrand med flera anser dock att forskning riktad till fritidshemmets undervisning, i jämförelse med hur forskning riktad till undervisning i exempelvis förskolan utvecklats, av olika orsaker ligger många år efter. Ett exempel på vad fritids-

hemsforskning behöver inrikta sig mot är enligt Elvstrand med flera ”empiriska studier och specifikt observationsstudier, [eftersom dessa] till stor del lyser med sin frånvaro, vilket gör att vissa frågor kring undervisningens praktik förblir obesvarade” (2024, s. 188). Vi kan då fråga oss vilken empiri som i så fall skulle vara intressant att studera och vad observationerna skulle fokusera för att bredda och fördjupa kunskaperna om fritidshemets undervisning? Undervisningen i fritidshem ska, utifrån läroplanen *Lgr22* (Skolverket, 2022), i högre grad än undervisningen under skoltid vara situationsstyrd, upplevelsebaserad och grupporienterad. Undervisningen ska dessutom utgå från elevernas behov, intressen och initiativ, vilket delvis skiljer sig från undervisningen i klassrummet. Dessa utgångspunkter skapar också möjligheter att studera undervisning med något olika forskningsfokus. Givetvis kan forskningsintresset riktas mot fritidshemets i förväg planerade undervisning på liknande sätt som har gjorts inom ramen för skolans verksamhet under många år (se Hippinen Ahlgren, 2024). Likaså, vilket även har gjorts, kan studier av hur undervisningen möter elevers behov och intressen genomföras (se Perselli & Haglund, 2022). Något som också skulle vara av intresse att studera i större omfattning än vad som hittills har gjorts, är situationsstyrd undervisning. Denna typ av undervisning kan beskrivas som den undervisning som genomförs, utan att vara planerad i förväg, då oväntade situationer och händelser uppstår där situationerna utnyttjas av lärarna för olika didaktiska syften. Den situationsstyrda undervisningen är kanske mer ”svårfångad” än den planerade undervisningen men hur denna form av undervisning kan utveckla såväl elevernas kunskap och nyfikenhet som fritidshemmets innehåll bör vara fruktbar att studera ur ett didaktiskt perspektiv (se Gardesten & Ackesjö, 2022). Studier av fritidshemets situationsstyrda undervisning, kopplad till didaktiska frågeställningar, bör ha möjlighet att tydliggöra de ofta ”tysta kunskaper” som lärare i fritidshem förfogar över men som hittills sällan prioriterats i förhållande till andra studier av fritidshemets utbildning.

Det är glädjande att temanumrets artiklar på olika sätt tar upp samtliga av ovanstående forskningsmöjligheter, det vill säga både planerad undervisning, elevers behov och intressen kopplat till undervisning samt situationsstyrd undervisning och där artiklarna delvis utgår från teorier som sällan har använts inom ramen för tidigare forskning riktad till fritidshem.

Temanumrets första artikel, *På spaning efter fritidshemmets didaktik – Elevers och personals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshemmet*, av **Lena Boström** och **Helene Elvstrand**, utgår från ett didaktiskt perspektiv där den tyska didaktiska triangeln och didaktisk modellering betonas. I studien används material som utgår både från elever och fritidshemspersonal som sedan tematiseras. Resultaten pekar bland annat på att fritidshemspersonalens undervisning uppfattas som något annat än den undervisning som sker under skoltid av såväl elever som av fritidshemets undervisande personal. Likaså framstår det att omsorg integreras i det didaktiska uppdraget snarare än att fungera som en egen avskild entitet. I fritidshemets didaktik och i modelleringen av fritidshemets didaktik blir den position som personalen tar i undervisningen därför betydelsefull bland annat med hänsyn till hur planerat och situationsstyrt innehåll balanseras.

Den andra artikeln, *Empowerment gennem spildesign – Undersøgelse af en gaming- og spildevsionsintervention i SFO'en for at styrke pigers teknologiske self-efficacy*, av **Liselotte Christiansen** och **Camilla Finsterbach Kaup**, beskriver en interventionsstudie som genomförs med hjälp av Roblox och Roblox Studio som spel- och designplattform. Syftet med interventionen är att stärka flickors tilltro till sina egna förmågor och kompetenser i relation till digitalt och teknologiskt innehåll i en dansk skol- och fritidshemskontext (SFO). Bakgrunden till studien är att flickor ofta möter könsnormer som hämmar deras intressen inom dessa områden. I studien framgår det att spelandet i sig inte är avgörande för flickornas motivation att fortsätta fördjupa sig i spelen.

Det framstår i stället som att skapandet i sig, den kreativa speldesign de utförde var en starkare drivkraft som samtidigt gav både en känsla av ägarskap och en meningsfull lärupplevelse.

Den följande artikeln, *Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor – att balansera fritt och styrt*, av **Helena Ackesjö**, **Marina Wernholm** och **Jens Gardesten** riktar sitt fokus mot undervisning som både ska öppna för valfrihet och meningsfullhet samtidigt som undervisningen också ska eftersträva systematik och lärarstyrning. Fokus för undervisningen riktas mot vad som beskrivs som mjuka förmågor, det vill säga ett innehåll som delvis motsvarar de sociala aspekter som ofta beskrivs som fritidshemmets kärna. I studien har personalens skriftliga reflektioner av planerad, genomförd och utvärderad undervisning studerats. I artikeln betonas att intentionerna med den genomförda undervisningen är förankrade i fritidspedagogiska utgångspunkter även om den systematik som har använts för undervisningen, Design för lärande, än så länge är ovanlig inom ramen för fritidshemmets utbildning. Modellen som har använts förtydligade hur arbetet med elevers sociala kompetenser kan genomföras och utvärderas, samt uppmärksammade även annat lärande som inte fanns med i de ursprungliga undervisningsintentionerna.

Temanumrets avslutande artikel, *Fritidshemmets undervisning som diskurs – Om elevers intressen, målstyrning och pedagogisk praktik*, av **Alma Memišević**, studera hur elevers intressen hanteras och tillvaratas i fritidshemmets undervisning. Studien fokuserar på främst planerad och formaliserad undervisning med naturvetenskapligt innehåll, men även spontan, situationsstyrd undervisning har observerats och dokumenterats. I de beskrivna resultaten framkommer det att undervisningsinnehållet på olika sätt möter eller inte möter elevernas intressen. Det första avsnittet riktar sig till undervisning som har planerats i syfte att väcka ett specifikt intresse hos elever. Det framkommer också att innehållet kan upplevas som intressant av eleverna men vid fel tillfälle (exempelvis när annan undervisning pågår). Avslutningsvis problematiseras också att fritidshemspersonalen upplever att de många gånger inte lyckas med situationsstyrd undervisning. Däremot upplever de att de tillvaratar det eleverna verkar intressera sig för vid ett senare tillfälle genom att de, utifrån sina observationer, planerar ett innehåll som utgår från sådant som eleverna visat intresse.

Avslutningsvis vill vi tacka alla artikelförfattare, alla fritidslärare och elever som på olika sätt bidragit till de beskrivna studierna. Likaså vill vi tacka alla granskare som genom sitt arbete har bidragit med sina kunskaper i syfte att tydliggöra artiklarnas innehåll samt redaktionen för Forskul som initierade temanumret och som under resans gång drivit och stöttat möjligheterna att utveckla detsamma.

Referenser

- Bae, S.H. (2018). Concepts, models, and research of extended education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(2) 153 – 164. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.o6>
- 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>
- 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>
- Hippinen Ahlgren, A. (2024). Pedagogical content knowledge in written educational plans in the school-age educate setting. *International Journal for Research on Extended Education*, 12(1), 42 – 58. <https://doi.org/10.3224/ijree.v12i1.o4>
- Krepper, B., Efstathiades, A. & Loparics, J. (2025). Learning from the diversity of national struc-

tures, processes and intentions with regard to extended education. I J. Cartmel, P. Schuler & H. Elvstrand (Red.). *Extended education – leadership in practice. Frontiers in Education*, 10, 43 – 58. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537034>

Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 379). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

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>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr11*.

Björn Haglund

Björn Haglund är docent i barn- och ungdomsvetenskap vid Högskolan i Gävle. Hans forskning fokuserar förutsättningar för fritidshemmets vardagspraktik, undervisning i fritidshem och undervisningens relation till elevers inflytande och perspektiv.

Inger Eriksson

Inger Eriksson är professor emerita i pedagogik vid Stockholms universitet och tidigare en av de vetenskapliga ledarna vid Stockholm Teaching and Learning Studies, STLS. Idag är hon även ansvarig för uppbyggnaden av samverkansplattformen Örebro-ULF, praktikutvecklande forskning vid Örebro universitet.

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

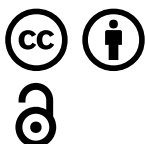
*Korresponderande författare:
Lena Boström
lena.bostrom@miun.se

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:

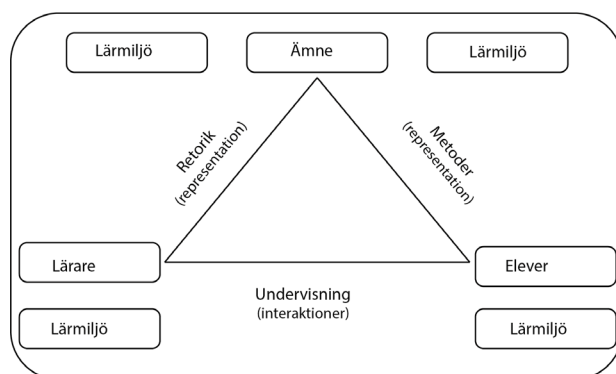
- Vilka likheter och skillnader framträder i elevers och fritidshemspersonals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshem?

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, gruppssamtal, Bågen)

I teckningen av Cilla, 7 år, (gruppssamtal, 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, gruppssamtal, 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 aktivitetssmiljö, 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.

Empowerment gennem spildesign – Undersøgelse af en gaming- og spildesigns- intervention i SFO'en for at styrke pigers tekno- logiske self-efficacy

Originalartikel

Liselotte Christiansen¹  & Camilla Finsterbach Kaup^{2*} 

¹Aalborg Universitet

²University College of Northern
Denmark

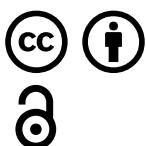
*Korresponderende författare:
Camilla Finsterbach Kaup
CMF@ucn.dk

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 3, 2025, s. 29–50
DOI: [10.61998/forskul.v13i3.47722](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.47722)
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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Sammanfattning

Denne artikel undersøger, hvordan en designbaseret forskningsintervention kan styrke pigers self-efficacy i digitale og teknologiske kompetencer i en skole- og fritidskontekst (SFO). Forskning viser, at piger ofte møder kønsnormer, der hæmmer deres interesse for STEM og teknologi. Interventionen anvender Roblox og Roblox Studio som spil- og designplatforme, hvor fem piger (9–10 år) deltog i en co-designtilgang med en kvindelig forsker som rollemodel. Dataindsamlingen omfattede kvalitative interviews og videoobservationer analyseret tematisk. Teoretisk bygger undersøgelsen på Banduras self-efficacy-begreb og normkritisk pædagogik. Resultaterne viser, at kreative, kollaborative og inkluderende designprincipper kan øge pigers motivation og mestringsoplevelser i teknologi. Artiklen konkluderer, at der er behov for yderligere forskning for at undersøge overførbareheden af læring til andre kontekster og for at videreudvikle interventionen, så den i højere grad fokuserer på designprocesser, der viser sig at have en positiv effekt på pigernes self-efficacy og opfattelse af deres digitale- og tekniske kompetencer.

Nyckelord: self-efficacy, normkritik, STEM, kønsnormer, gaming

Abstract

This article explores how a design-based research intervention can strengthen girls' self-efficacy in digital and technological skills in a school and leisure context. Research shows that girls often encounter gender norms that inhibit their interest in STEM and technology. The intervention uses Roblox and Roblox Studio as game and design platforms. Five girls (9–10 years old) participated in a co-design approach with a female researcher as a role model. Data collection included interviews and video observations analyzed thematically. Theoretically, the study is based on Bandura's self-efficacy concept and norm-critical pedagogy. The results show that creative, collaborative, and inclusive design principles can increase girls' motivation and mastery of technology. The article concludes that further research is needed to investigate learning transfer to other contexts. It is also needed to develop the intervention to focus more on design processes that positively affect girls' self-efficacy and perception of their digital and technical skills.

Keywords: self-efficacy, norm criticism, STEM, gender, gaming

Indledning

I et samfund, der forpligter sig til at fremme menneskers trivsel og udvikling, er det essentielt at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle. Dette indebærer at sikre, at individer, uanset sociale kategoriseringer, kan opnå forudsætningerne for en ligestillet position som demokratiske medborgere (Madsen m.fl., 2022). I takt med digitaliseringen bliver behovet for stærke computationelle kompetencer stadig større. Alene i Danmark forventes der at mangle 19.000 IT-specialister i 2030 (Jørgensen m.fl., 2019). For at imødekomme dette har uddannelsesmyndigheder og forskere arbejdet for at integrere programmering og teknologiforståelse i grundskolen (Mozelius & Humble, 2023). Sådanne tiltag afspejler både en arbejdsmarkedstænkning og et dannelsesmæssigt sigte: Eleverne skal både rustes til fremtidige jobmuligheder og sikres lige adgang til at udfolde sig kreativt og kritisk i et digitaliseret samfund.

Samtidig viser statistikker, at gaming som aktivitet er udbredt blandt børn. Syv ud af ti danske børn i alderen 12–15 år gamer dagligt (Enevoldsen, 2022). Alligevel er der en markant kønsforskel i, hvordan piger og drenge engagerer sig i digitale spil og teknologi. Forskning peger på, at børn allerede fra en ung alder møder kønsstereotyper, som former deres opfattelse af, hvad der er typiske drenge- og pigeaktiviteter (Frederiksen, 2020). For piger er gaming og teknologi ofte forbundet med opfattelsen af, at det er "drengenes domæne", hvilket kan føre til lavere selvtillid og tro på egne teknologiske evner (Scholes m.fl., 2022). Denne forskel forstærkes af forskelle i børns digitale vaner. Kun otte procent af piger i alderen syv til tolv år spiller computer dagligt, sammenlignet med 21 procent af drengene (De Wit m.fl., 2023). Piger foretrækker ofte tablets og smartphones, mens drenge oftere bruger konsoller og computere, hvilket kan påvirke udviklingen af teknologiske færdigheder (Medierådet for Børn og Unge, DR, & Det Danske Filminstitut, 2024). Forskning peger dog så på, at gaming kan styrke pigers teknologiske selvtillid, især når det kombineres med skabende aktiviteter som spildesign (Scholes m.fl., 2022; Tsai m.fl., 2012). Spildesign giver piger mulighed for at arbejde kreativt med problemløsning i et trygt miljø, hvor de gradvist kan styrke deres teknologiske selvtillid og herunder self-efficacy (Scholes m.fl., 2022; Tsai m.fl., 2012). *Self-efficacy*, eller troen på egne evner til at udføre specifikke opgaver, kan ses som en afgørende faktor for, hvordan børn engagerer sig i teknologi og gaming. Når børn oplever succes i teknologiske aktiviteter, som for eksempel spildesign, øges deres tro på egne kompetencer, hvilket kan være med til at fremme interessen for Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) (Scholes m.fl., 2022).

Trods dette er der en udfordring i at gøre STEM-aktiviteter attraktive for piger. Forskning peger på, at piger ofte ikke opfatter STEM som sjovt eller relevant, hvilket gør det vanskeligt at fastholde deres interesse (Jørgensen m.fl., 2019). Som påpeget af Kumashiro (2000) reproducerer læringsmiljøer ofte gældende normer. Fisher og Jenson (2016) finder tilsvarende, at piger i spildesign let falder ind i eksisterende kønsroller, især når pædagogisk vejledning mangler. Hvis teknologi forstås som et maskulint felt, øges risikoen for eksklusion. En normkritisk didaktik er derfor central: den adresserer de stereotyper, der hæmmer deltagelse, og kan gennem spilbaserede aktiviteter skabe trygge rammer, hvor piger både udvikler teknologiske kompetencer og udfordrer normerne (Madsen m.fl., 2022; Scholes m.fl., 2022).

Denne artikel undersøger, hvordan en kønsinkluderende tilgang i en fritidskontekst kan fremme pigers deltagelse i STEM. Med udgangspunkt i digitale spil som Roblox og Roblox Studio¹ undersøges potentialet for at styrke pigers teknologiske selvtillid og kompetencer gennem en

1 Roblox er en digital platform lanceret i 2006, hvor brugere kan spille brugerskabte spil og deltage i virtuelle fællesskaber på tværs af enheder (computer, mobil, konsol) (Teglgaard, 2020). Roblox Studio er det tilhørende udviklingsværktøj, hvor brugere designer og programmerer egne spil, som kan deles med andre på platformen.

kombination af spildesign og normkritiske metoder. Dette leder frem til følgende forsknings-spørgsmål:

- Hvordan udvikles og forhandles pigers teknologiske self-efficacy gennem en normkritisk gaming- og spildesignintervention i skole- og fritidskontekster (SFO), og hvilke designmekanismer understøtter denne udvikling?

Teori

Denne undersøgelse kombinerer to teoretiske perspektiver: self-efficacy og normkritik. Banduras self-efficacy-teori (1993) forklarer, hvordan individers tro på egne evner udvikles gennem konkrete erfaringer og social feedback. I denne undersøgelse anvendes self-efficacy til at analysere pigernes oplevelse af kompetence i gaming aktiviteter. Dog er troen på egne evner ikke kun et individuelt anliggende, de formes af samfundsmæssige normer og stereotype forventninger (Madsen m.fl., 2022). Derfor anvendes normkritik som en overordnet ramme til at forstå, hvordan stereotype opfattelser af køn og teknologi påvirker pigernes self-efficacy. Sammen giver de to perspektiver et nuanceret blik på, hvordan strukturelle barrierer kan nedbrydes gennem interventioner, der samtidig styrker pigernes oplevelse af mestring. Kønsstereotyper og normer spiller en central rolle i forhold til pigers deltagelse i gaming og teknologi (Fordham m.fl., 2020). Normer er uskrevne regler, der regulerer, hvad der betragtes som passende eller upassende adfærd i en social kontekst (Madsen m.fl., 2022). Ofte er disse normer subtile og ubevidste, men de kan påvirke pigers oplevelse af deres egne teknologiske kompetencer og skabe barrierer for deres deltagelse i STEM. En normkritisk tilgang handler om at identificere og udfordre de normer, der ekskluderer piger fra teknologi og gaming, og sikre lige deltagelsesmuligheder for alle (Madsen m.fl., 2022). I denne undersøgelse udgør den normkritiske tilgang rammen for interventionen, hvor en gamingklub designs som et trygt og inkluderende miljø. Her skabes dialog og forandring ved at arbejde med tydelige rollemodeller og skabe et rum, hvor piger kan udfordre stereotype forventninger til deres teknologiske evner (Fisher & Jenson, 2016). I forhold til at undersøge pigernes egne forventninger inddrager vi Banduras (1993) teori om self-efficacy, som refererer til individets tro på egne evner til at udføre specifikke opgaver og mestre udfordringer. Dette begreb er centralt, da manglende tiltro til egne kompetencer ofte fremhæves som en nøgleårsag til, at piger ofte ikke vælger STEM-uddannelserne (Frederiksen, 2020; Jørgensen m.fl., 2019). I artiklen anvendes en teknologiorienteret forståelse af self-efficacy, der inkluderer begreber som *gaming self-efficacy* og *computer self-efficacy* (Fordham m.fl., 2020).

Bandura (1993) identificerer fire måder til at styrke self-efficacy:

1. **Egne erfaringer** (Performance attainments): Succes styrker troen på egne evner, mens fiasko svækker den.
2. **Observerede erfaringer** (Vicarious experience): At se andre lignende personer opnå succes kan øge troen på egne muligheder.
3. **Verbal overtalelse** (Verbal persuasion): Positiv feedback kan motivere og styrke self-efficacy.
4. **Oplevede følelser** (Emotional arousal): Positive sindstilstande kan styrke troen på egne evner.

I denne undersøgelse fokuseres primært på oplevelsen af egne og observerede erfaringer, da disse kan styrkes gennem spildesign og rollemodeller (Scholes m.fl., 2022; Sharma m.fl., 2021). Bandura (2000) har senere understreget betydningen af kollektiv self-efficacy, de vil sige gruppers fælles overbevisning om deres evne til at opnå ønskede resultater. I konteksten for denne intervention forstås pigernes fælles designproces som en form for kollektiv self-efficacy, hvor tekniske fremskridt og gensidig støtte styrker gruppens fælles tro på egne evner. Denne kollektive dimension er særlig relevant i normkritiske pædagogiske interventioner, fordi sociale normer her udfordres i fællesskab, og nye handlemuligheder opstår gennem interaktionen mellem deltagerne. Ved at involvere piger i en gaming- og spildesignsintervention gives de mulighed for at opnå konkrete succesoplevelser og observere rollemodeller, der udfordrer stereotype opfattelser af, hvem der kan mestre teknologi.

Computer self-efficacy

Forskning har vist, at piger har lavere computer self-efficacy end drengene grundet stereotypen, at piger ikke kan finde ud af computere (Sharma m.fl., 2021). Forskning antyder også, at hvis børn tror, at de kan opnå et mål, for eksempel spille et bestemt spil, så er de mere tilbøjelige til at indgå i disse aktiviteter, men hvis de ikke tror, at de kan, vil de undgå aktiviteterne. Det kaldes selektionsprocesser, hvor self-efficacy bestemmer, hvilke aktiviteter børn har lyst til at indgå i (Scholes m.fl., 2022). Børn kan adoptere overbevisninger omkring deres evner fra omgivende stereotyper og kønsnormer, hvilket kan føre til, at de underpræsterer, hvor de i virkeligheden kunne præstere meget bedre, og det er derfor nødvendigt, at voksne stilladserer pigers læring, da de ofte har lavere computer- og gaming self-efficacy (Scholes m.fl., 2022). Kønsnormer og kønsstereotyper er en af de væsentligste årsager til, at piger ikke vurderer dem selv som teknisk kompetente (Sharma m.fl., 2021; Villum Fonden, 2019). Udfordringen synes at være at lave en gaming-pædagogik som meningsfuldt kan engagere piger i gaming, samtidig med at den kan udfordre eksisterende kønsnormer indenfor gaming og piger.

Undersøgelser viser, at i gaming er der kønsnormer, både i designet af spillene, men også i gamingmiljøer, som gør, at piger ikke har taget gaming til sig på samme måde som drengene, og at piger føler sig mindre velkomne i gamingmiljøer, når der er drenge til stede (Steinnes, 2024). De stereotyper kan være med til at hindre, at piger finder interesse i gaming, og det kan forklare, hvorfor piger generelt set fortæller om lav gaming self-efficacy (Fordham m.fl., 2020). Undersøgelser om inkluderende spildesign fremhæver, at nogle typer af spil og gameplay, såsom social-, simulations- og læringsspil (Steinnes, 2024), er mere appellerende for piger, mens bestemte spilkoncepter er frastødende, såsom voldelige spil (Mozelius & Humble, 2023). Hvis et spil skal være inkluderende, skal det rumme kreativitet, brugertilpasning, udforskning uden vold, sociale interaktioner og samarbejde samt avatar tilpasning. Det handler ikke om at skabe kønsrettede spil, men derimod om at skabe inkluderende spildesigns (Mozelius & Humble, 2023).

Dette er nogle af de principper, vi har forsøgt at indtænke i interventionen *SFO-klubben GamingQueens*, som omfattede syv klubmøder og beskrives i næste afsnit.

Konteksten GamingQueens

GamingQueens er en pædagogisk intervention, der havde til formål at styrke pigers self-efficacy inden for teknologi og digitale kompetencer. Klubben blev designet som et trygt, normkritisk læringsmiljø, hvor piger i 3. klasse fik mulighed for at engagere sig i spil og spildesign med fokus på Roblox og Roblox Studio. Formålet var at udfordre stereotype forestillinger om køn og teknologi og give pigerne konkrete mestringsoplevelser, der kan øge deres interesse for STEM-området. GamingQueens blev afviklet over en periode på fem uger og bestod af syv klubmøder,

hvor fem piger mødtes efter skoletid i SFO'en². Klubben blev faciliteret af en underviser med viden om gaming, pædagogik og normkritik. Deltagerne blev introduceret til både spiloplevelser og designopgaver, hvor de i fællesskab skabte og udforskede digitale verdener.

Hvert klubmøde fulgte en iterativ struktur, inspireret af Design-Based Research³ (DBR), hvor både facilitator og deltagere justerede aktiviteterne baseret på erfaringer og ønsker fra tidligere møder.

Indhold og aktiviteter

Med afsæt i spildesign blev klubben struktureret omkring tre centrale faser: introduktion og tryghedsskabelse, gaming og fællesskab samt spildesign (tabel 1). Formålet med denne opbygning var at gradvist øge pigernes teknologiske mestningsoplevelser, samtidig med at de fik mulighed for at engagere sig i et læringsfællesskab uden frygt for kønsrelaterede fordomme. Klubben blev faciliteret med en co-design-tilgang, hvor pigerne aktivt deltog i beslutninger om design og indhold, hvilket understøttede en deltagerstyret læringsproces (Sanders & Stappers, 2008). Følgende tabel viser en oversigt over de faser der har været tænkt ind i designet af interventionen:

Tabel 1

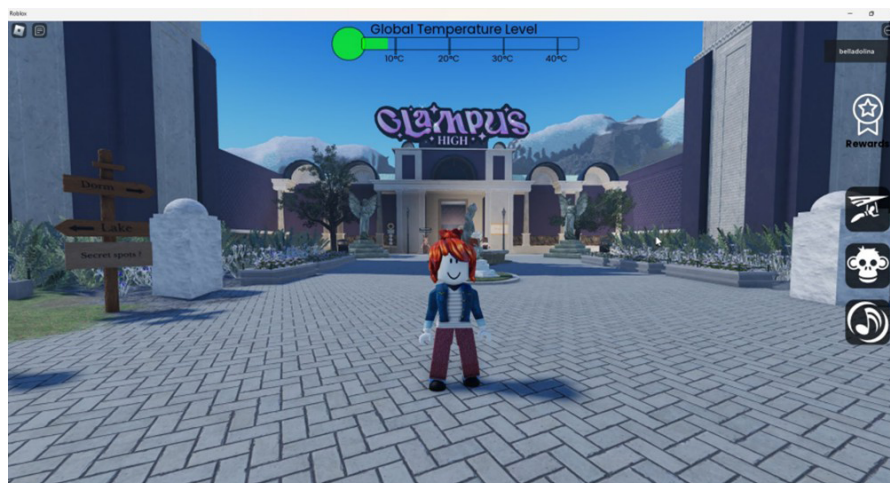
Tre faser i interventionen

1. Introduktion og Tryghedsskabelse	2. Gaming og Fællesskab	3. Spildesign i Roblox Studio:
- Pigerne blev introduceret til hinanden og til Roblox-universet. - Fokus på at skabe en inkluderende og støttende atmosfære, hvor alle turde eksperimentere.	- Deltagerne spillede og analyserede forskellige typer spil i Roblox. - Samtaler om spiloplevelser og hvilke elementer, der gjorde spil sjove og motiverende. Observation af, hvordan pigerne navigerede i digitale miljøer og deres strategier for problemløsning.	- Pigerne designede deres egne spilverdener. - Introduktion til grundlæggende programmeringselementer og spildesignprincipper. - Fokus på kreativitet, samarbejde og empowerment gennem skabelse af egne spiloplevelser. - Afslutning med at teste hinandens spil og give feedback.

GamingQueens var skabt omkring brugen af Roblox og Roblox Studio. Roblox giver brugerne mulighed for at tilpasse deres avatarer, deltage i fællesskaber og eksperimentere med forskellige spilgenrer. Det at spillerne selv kan designe deres avatar, virker iflg. forskning motiverende for piger (Fordham m.fl., 2020; Sharma m.fl., 2021; Teglgaard, 2020).

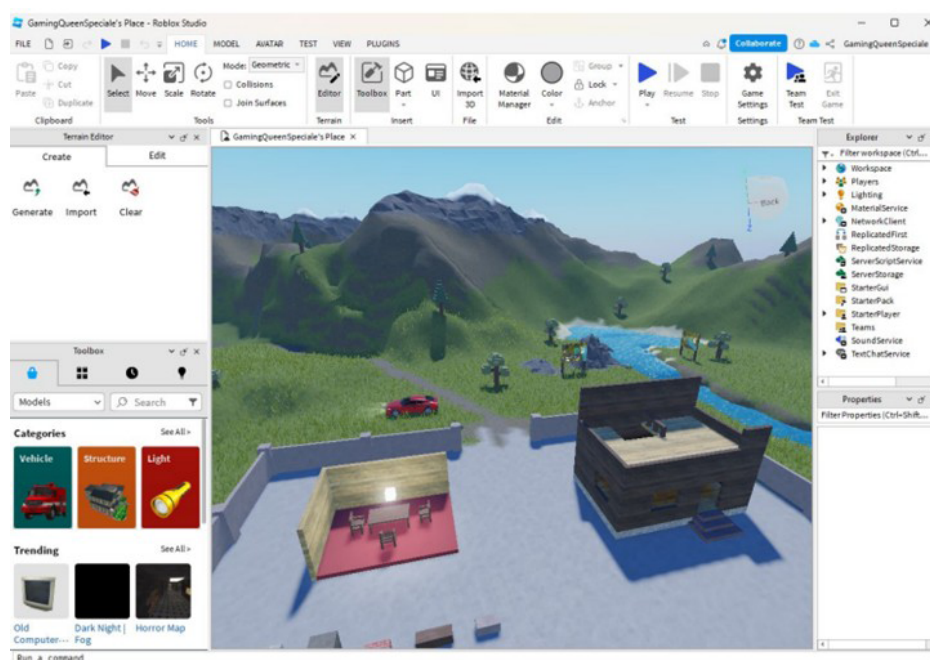
2 SFO (skolefritidsordning) er et dansk pædagogisk tilbud, hvor børn deltager i leg, læring og sociale aktiviteter før og efter skoletid.

3 Design-Based Research (DBR) er en praksisnær forskningsmetode, der gennem iterative designcyklusser søger at udvikle og afprøve pædagogiske interventioner i autentiske læringskontekster (Barab & Squire, 2004).

Figur 1*Skærbillede af facilitatorens avatar i Roblox*

Note: Skærbillede fra spiluniverset i Roblox, hvor facilitatorens avatar står foran skolens hovedbygning.

Ifølge Dahya med flere (2017) kan spil ses som en måde at bryde de kønsnormative forventninger og skabe mulighed for at deltage på en meningsfuld måde i samfundet. Derfor er Roblox og Roblox Studio valgt som ramme for interventionen, da det kan imødekomme de principper, forskningen har angivet som kønsinkluderende for piger (Mozelius & Humble, 2023). Figur 2 er et billede af brugergrænsefladen, som brugeren anvender, når der designes. I Toolbox (figur 2) er der mulighed for at søge forskellige modeller og kategorier, billeder, plugins, lyde med mere. Ved at anvende brugergrænsefladen kan pigerne designe næsten hvad som helst.

Figur 2*Skærbillede af Toolbox i brugergrænsefladen i Roblox Studio*

Note: Brugerfladen viser værktøjslinjer, modeller og kodemuligheder, som deltagerne benyttede til at designe og programmere deres egne spilverdener.

Kitching og Wheeler skriver desuden, at spil som deltagerne er bekendt med hjemmefra, er mere motiverende for børnene (2013). Deltagerne i GamingQueens bestod af elever med varierende erfaringer med gaming og teknologi, nogle havde tidligere spillet Roblox, mens andre var nye i både gaming- og spiluniverset Roblox Studio. Deltagerne blev inviteret personligt, og det blev understreget, at deltagelsen var frivillig. Skolens viceskoleleder og pædagogiske personale foreslog deltagerne med henblik på at sikre forskellighed i både teknisk erfaring og motivation. Beslutningen blev truffet ud fra en lokal viden om pigegruppen og havde til formål at etablere en deltagergruppe, hvor forskellige udgangspunkter kunne skabe en rigere dynamik i klubforløbet.

Et bevidst valg i interventionen var, at det kun var piger der deltog, hvilket adskiller GamingQueens fra mange lignende interventioner, hvor drenge ofte er dominerende (Frederiksen, 2020). Beslutningen om at udelade drenge var baseret på en normkritisk tilgang, hvor målet var at skabe et trygt læringsmiljø, der kunne modvirke stereotype forestillinger om teknologi som noget der "kun er for drenge". Tidligere forskning har vist, at piger ofte oplever lavere self-efficacy i teknologiske aktiviteter, især i blandede kønsgrupper, hvor drenge kan tage en mere fremtrædende rolle i tekniske opgaver (Scholes m.fl., 2022).

I det følgende afsnit præsenteres den anvendte metodiske tilgang, herunder dataindsamling, analysestrategi og etiske overvejelser.

Metode

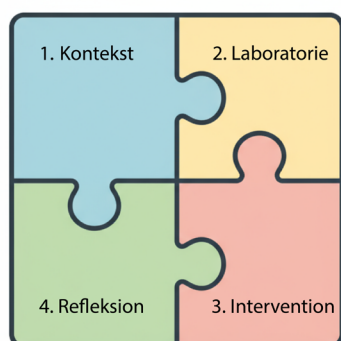
I dette afsnit præsenteres undersøgelsens metodiske tilgang, med særligt fokus på Design Based Research (DBR), empiriindsamlingen gennem børneinterviews og videoobservationer samt de etiske overvejelser.

Undersøgelsen anvender DBR som ramme, hvilket kombinerer forskning og praksis med fokus på at forstå og forbedre pædagogiske designs gennem iterative processer (Christensen m.fl., 2012). Vi har valgt at tage udgangspunkt i ELYK-modellen (Christensen m.fl., 2012, se figur 3) som består af fire faser: kontekst, laboratorie, intervention og refleksion.

- **Fase 1 (Kontekst):** Problemet identificeres gennem desk research og dialog med praksis.
- **Fase 2 (Laboratorie):** En prototype udvikles – her i form af en gamingbaseret SFO-klub for piger med fokus på Roblox og Roblox Studio.
- **Fase 3 (Intervention):** Prototypen afprøves og justeres gennem klubmøderne.
- **Fase 4 (Refleksion):** Hypotesen evalueres, og interventionens generaliserbarhed vurderes.

Figur 3

Forskningsprocessen inspireret af Elyk-modellen (Christensen m. fl., 2012)



Vi har i dette studie hovedsageligt haft fokus på de tre første faser. Refleksion og evaluering indgik dog også løbende i interventionsfasen (fase 3), hvor design og aktiviteter blev justeret på baggrund af observationer og deltagernes respons, i tråd med DBR-tilgangens iterative karakter (Barab & Squire, 2004; Christensen m.fl., 2012).

Empiriindsamling

Empirien består af data fra syv klubmøder hen over fem uger i den gamingbaserede intervention, kvalitative børneinterviews og videoobservationer. I alt deltog fem børn i interventionen. For at sikre anonymitet benævnes deltagerne Barn 1 – Barn 5. Betegnelsen Barn anvendes bevidst for at fastholde et barneperspektiv og undgå at kønsliggøre udsagnene. Alle deltagere var piger, men betegnelsen afspejler et normkritisk perspektiv, hvor køn ikke antages som en fast kategori. Nummereringen følger rækkefølgen i datamaterialet og anvendes konsekvent i citater. Alle deltagere var piger i 3. klasse (9 – 10 år). Af de fem deltog Barn 1 og Barn 2 i de kvalitative interviews, mens alle fem indgik i videoobservationerne. Valget af to informanter var baseret på praktiske hensyn samt et ønske om at skabe et trygt og uforstyrret samtalerum, hvor pigerne kunne tale frit og i dybden. Udvalgelsen skete i samarbejde med skolens personale med fokus på at sikre variation i både teknologisk erfaring og deltagelsesform. Det erkendes, at dette valg begrænser variationen i datamaterialet, og at det kan påvirke repræsentationen af gruppens samlede oplevelser. Formålet har dog været at opnå indsigtsfulde, tillidsfulde og kontekstualiserede beskrivelser frem for bredde, dette i tråd med undersøgelsens kvalitative design (Brinkmann & Kvale, 2015).

Interviewene blev afholdt både før og efter afslutningen af interventionen. Interviewene fokuserede på pigernes oplevelse af gaming, deres opfattelse af egne teknologiske evner og deres refleksioner over klubforløbet. De blev udført som semistrukturerede interviews med en interviewguide baseret på erkendelsesspørgsmål fra forskningsspørgsmålet og temaer fra litteraturgennemgangen (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Interviewene foregik i et trygt og børnevenligt miljø, skolens Makerspace-rum, og blev kombineret med en *walk-and-talk*-tilgang⁴, hvor teknologier fra interventionen blev inddraget. Dette skulle reducere magtasymmetrien mellem interviewer og børn, samt styrke pigernes engagement (Rasmussen, 2017). Interviewene varede 20 til 30 minutter styret af pigernes koncentration og interesse.

Videoobservationer

Under de syv klubmøder blev der foretaget videoobservationer med fokus på pigernes interaktion, dialog og engagement. En stationær videokameraopsætning sikrede, at deltagerne kunne arbejde frit, mens observationer blev dokumenteret. Videooptagelserne supplerer interviewdata ved at give indsigt i non-verbal adfærd, samarbejde og dynamikker, der ellers kunne overses i situationen (Raudaskoski, 2010). Kameraet blev placeret diskret i hjørnet af klublokalet og fokuserede på interaktionerne omkring bordene, hvor pigernes aktiviteter fandt sted. Noter blev løbende skrevet i en observationslog for at fremhæve særlige opmærksomhedspunkter til senere analyse. Pigerne blev informeret om kameraets formål og deres ret til at trække sig fra undersøgelsen.

Skriftligt samtykke blev indhentet fra forældrene, og pigerne gav mundtligt informeret samtykke. Video- og interviewdata blev opbevaret sikkert med begrænset adgang og slettet ved undersøgelsens afslutning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015). Desuden blev spørgsmålene i interviewene tilpasset aldersgruppen for at sikre, at de var forståelige og relevante for

4 *Walk-and-talk* bruges her som en mobil, artefakt-nær interviewform, hvor bevægelse og hands-on demonstrationer af teknologier understøtter tryghed, ligeværdig dialog og rige, situerede svar (Rasmussen, 2017).

deltagerne (Creswell & Creswell, 2018). Undervejs blev forskerens aktive rolle og position som facilitator løbende reflekteret i en feltlogbog. Denne refleksivitet omfattede også overvejelser om, hvordan tilstedeværelsen af kamera og forsker kunne påvirke pigernes adfærd, og hvordan dette skulle håndteres i analysen. Der blev aktivt søgt variation i data og inddraget både typiske og afvigende sekvenser for at reducere risikoen for bekræftelsesbias (Klayman, 1995).

Forskerpositionen

I denne undersøgelse indtog førsteforfatteren en deltagende forskerposition, hvor hun både faciliterede interventionen og fungerede som en aktiv medspiller i pigernes læringsaktiviteter. Rollen indebærer ikke blot at observere pigernes interaktioner, men også at støtte pigernes kreative processer og virke som en kvindelig rollemodel i et teknologisk læringsmiljø (Sharma m.fl., 2021). Dette positionerede hende som en *ikke* neutral iagttager i feltet og skabte en dobbelthed, hvor hun på én gang var medskaber af klubbens praksis og ansvarlig for undersøgelsens analytiske troværdighed. Med afsæt i Szulevicz (2020) blev dette spændingsfelt betragtet som et centralt refleksionspunkt. Førsteforfatteren førte en løbende logbog, hvor hun efter hvert klubmøde nedskrev iagttagelser, usikkerheder og potentielle påvirkninger af pigernes adfærd. Ét eksempel på dette var situationer, hvor pigerne eksplicit søgte hendes anerkendelse, for eksempel ved at fremvise deres design eller spørge om de "gjorde det rigtigt", hvilket kunne indikere et skift fra indre motivation til præstationsorientering. I disse tilfælde blev der efterfølgende justeret i faciliteringsstrategien for at styrke pigernes autonomi, for eksempel ved at stille åbne, ikke-vurderende spørgsmål og lade pigerne give hinanden feedback.

I det afsluttende interview nævnte pigerne, at det var "rart at have en voksen, der forstår Roblox," hvilket både kan ses som en tryghedsmarkør og som et udtryk for den tillid og identifikation, der udviklede sig mellem deltager og forsker. Observationerne viste også, at forskerens deltagelse kunne bidrage til at skabe legitimitet omkring pigernes engagement i et felt, de ellers opfattede som "drenget". På den måde blev forskeren en aktiv del af klubbens normkritiske forståelse af teknologi. Denne involvering indebærer dog også en risiko for bekræftelsesbias, idet forskerens forhåbning om empowerment kunne influere på, hvilke situationer der blev tillagt analytisk værdi. For at imødegå dette blev der inddraget både *typiske* og *modsigende* datapunkter i analysen, og videoobservationer blev anvendt som modvægt til egne erindringer og feltindtryk (Klayman, 1995).

Dette er i tråd med Hasses (2011) beskrivelse af deltagerforskeren som en, der integrerer sig i det sociale miljø og opnår adgang til deltagerens perspektiver gennem legitimeret deltagelse i hverdagslivet. Videoobservationerne fungerede som et redskab til at balancere mellem deltagelse og dataindsamling. Dette har gjort det muligt at agere på mere lige fod med deltagerne, hvor det primære fokus under klubmøderne ikke har været datagenerering, men snarere at støtte og facilitere pigernes engagement i spildesignprocesserne. I udviklingen af denne undersøgelse har vi haft en komplementær arbejdsfordeling, hvor førsteforfatteren har haft det primære ansvar for dataindsamling og intervention, mens andenforfatteren har bidraget til den teoretiske rammesætning og den analytiske bearbejdning af empirien. Gennem denne dialog har vi sikret, at vores fortolkninger bygger både på praktiske observationer og en kritisk teoretisk refleksion

Analysestrategi

Empirien består af cirka 14 timers videooptagelser fra syv klubmøder samt fire kvalitative børneinterviews med barn 1 og 2 (to indledende og to afsluttende). Interviewmaterialet er således begrænset til to deltagere og har ikke repræsentativt sigte, men skal give dyb indsigt i pigernes perspektiver, suppleret med videoobservationerne. Videosekvenser blev udvalgt ud fra relevans

for forskningsspørgsmålene, variation i situationstyper og både succes- og udfordringsprægede episoder, og udvælgelsen blev drøftet mellem forfatterne for at reducere selektionsbias. Data blev analyseret ved hjælp af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som blev anvendt til at identificere mønstre og temaer relateret til pigernes oplevelse af interventionen og deres self-efficacy.

Analysen fulgte Braun og Clarkes (2006) seks-trinsmodel for tematisk analyse, hvor vægtning af relevans, datavariation og analytisk bidrag sikrede gennemsigthed i processen.

- **Videoanalyse:** Videoptagelserne blev gennemset, og væsentlige momenter blev identificeret med tidsstempler og noterede observationer. Sekvenser, der viste tegn på samarbejde, frustration, kreativitet eller teknologisk mestring, blev udvalgt til nærmere analyse. Udvalgte sekvenser blev transskriberet og kodet med fokus på pigernes interaktion, engagement og eventuelle ændringer i self-efficacy.
- **Interviewanalyse:** Interviewene blev transskriberet og kodet abduktivt, både med udgangspunkt i teoretiske rammer og datadrevne fund (Egholm, 2014). Transskriptionen fokuserede på meningsbevarende indhold frem for detaljer som tøven eller fyldord (Braun & Clarke, 2006). Kodningen blev guidet af begreber som mestring, game literacy og social støtte, men var samtidig åben for nye temaer, der opstod i pigernes udsagn.

Kodningen resulterede i en stor mængde foreløbige temaer, som blev systematisk reduceret gennem en iterativ proces. Temaer, der ikke bidrog væsentligt til forskningsspørgsmålet, blev fravalgt, mens overlappende temaer blev sammenlagt. De endelige temaer blev organiseret i et tematisk kort, der illustrerede deres indbyrdes sammenhænge. I denne artikel præsenteres seks analytiske temaer, som tilsammen belyser centrale aspekter af pigernes deltagelse, teknologiske mestring og forhandling af kønsnormer. Temaerne omfatter balancen mellem gaming og design, tekniske udfordringer, arbejdet i teams, co-design som tilgang, hvad design kan, som gaming ikke kan, og pinkification.

Resultater

Vi vil i dette afsnit hovedsageligt analysere den tredje fase i forskningsprocessen, som koncentrerer sig om selve interventionen, hvor prototypen afprøves i praksis.

Balancen mellem gaming versus design

Der blev skabt en del ændringer undervejs i interventionen. Ændringerne skete som en del af den medforsker-tilgang, der er central i DBR, hvor også deltagerne har medbestemmelse over processen (Christensen m.fl., 2012). Oprindeligt var der afsat fire designmøder svarende til otte timer, men i praksis blev det reduceret til to møder og cirka fire timers design. Den oprindelige plan var, at pigerne skulle designe fire gange, men i praksis blev det kun til to. Da gaming-delen kom til at fylde mere end først planlagt. Ligeledes blev princippet om at spille hinandens verdener fraveget, da pigerne selv ønskede at skabe én fælles verden i stedet for individuelle designs (klubmøde 2).

En væsentlig udfordring var, at pigerne mødte ind på skift, da klubmøderne fandt sted efter skoletid. Med fokus på, at deltagelsen skulle være sjov og frivillig (Pienimäki m.fl., 2021), blev pigerne inddraget i beslutningen om, hvad de ville lave på de enkelte klubmøder. Det viste sig, at designprocessen kun blev prioriteret, når visse piger var til stede. Der skulle derfor navigeres i balancen mellem at skabe en udfordrende og lærerig oplevelse og samtidig bevare motivationen hos pigerne, så de ikke kun oplevede klubben som ren gaming.

Desuden var interventionen præget af tekniske udfordringer, hvilket også har haft betydelig indflydelse på fordelingen mellem tid brugt på at spille Roblox og tid brugt på at designe. Oprindeligt var planen, at pigerne parvis skulle arbejde i tre forskellige designverdener (templates), som de derefter skulle spille på skift. Pigerne endte dog med at vælge at samarbejde om at designe i én template, da Roblox Studio muliggør flere spillere på samme tid i samme template. Observationsnoterne viser tydeligt, at det var en udfordring at fastholde en fast struktur for pigernes designproces samtidig med, at tekniske problemer blev håndteret.

Tekniske udfordringer

Allerede fra første klubmøde blev det tydeligt, at tekniske problemer ville blive en central udfordring. Observationsnoterne dokumenterer gentagne udfordringer, og videooptagelserne viser frustration blandt pigerne. I forbindelse med forberedelse af interventionen, var det aftalt, at skolens IT-afdeling skulle have installeret Roblox og Roblox Studio, men ved opstart viste det sig, at installationerne ikke var foretaget. Det førte til lange ventetider under det første klubmøde, hvor facilitatoren manuelt måtte installere programmerne på fem computere. Figur 4 illustrerer frustrationen både blandt facilitatoren og pigerne.

Figur 4

Frustration over de tekniske udfordringer under det første klubmøde



Note: Fotografi fra første klubmøde, hvor flere piger viser tegn på frustration eller koncentration, mens de forsøger at løse tekniske problemer.

Da installationen endelig var på plads, opstod en ny forhindring: skolens firewall blokerede adgangen til Roblox. Løsningen blev at koble facilitatorens mobiltelefon til nettet som WiFi-opkobling, men dette viste sig kun at være en midlertidig løsning. Pigerne kunne således kun tilgå Roblox når facilitatoren var til stede. De tekniske udfordringer under det første klubmøde førte til, at to piger hurtigt forlod klubben, og en af dem vendte først tilbage ved slutningen af det fjerde klubmøde.

Oprindeligt var ønsket, at pigerne kun skulle være i Roblox Studio i gamemode, for at skabe en sandkasse-lignende digital ramme, hvor de kunne udforske og skabe uden at blive forstyrret af udefrakommende spil eller sociale medier. Denne afgrænsning havde til formål at støtte deres koncentration og beskytte mod utilsigtede påvirkninger, men i praksis havde de svært ved at sidde stille, når der opstod udfordringer med det tekniske. Den tekniske ventetid udfordrede koncentrationen og krævede justering af rammen. Dette fremgår i følgende uddrag, excerpt 1, fra første klubmøde:

Excerpt 1 (Dialog under Klubmøde 1)

Barn 3: Må jeg spille Minecraft imens?

Facilitator: Jeg tænker, at det er bedst, hvis du starter Roblox op.

Uddraget viser, hvordan ventetid og tekniske barrierer afsporede fokus, og hvordan facilitator fastholdt aktiviteten inden for Roblox. På den baggrund justerede vi rammen: Pigerne fik lov at spille Roblox i ventetiden for at bevare engagementet i en tryk, interventionsnær kontekst (Pienimäki m.fl., 2021).

Det rejser dog spørgsmålet, om facilitatoren har opfattet designaktiviteten som sjovere, end nogle af pigerne faktisk har oplevet den – måske fordi de fandt den for svær, hvilket fik dem til at vælge gaming i stedet. For at imødekomme de tekniske udfordringer blev en af iterationerne, at facilitatoren fremover testede og forberedte teknikken hjemmefra.

Teams

Oprindeligt var designdelen af interventionen organiseret i teams, fordi der kun var tre Windows-computere til rådighed. Men da det gik op for pigerne, at de alle kunne designe på deres egne computere, ønskede de hurtigt at arbejde sammen i én fælles verden frem for i små grupper: "Det kunne også være fedt, hvis der ikke var grupper, og at vi alle sammen bare lavede en bane ... Det er bedre, vi har én verden sammen." (Barn 2, klubmøde 2). At lade pigerne bestemme, om de ville arbejde i teams eller ej, udspringer af den normkritiske tilgang, hvor alle stemmer skal høres (Madsen m.fl., 2022). Dette var en vigtig del af interventionens struktur, men det illustrerer også, hvor komplekst det kan være at balancere deltagernes ønsker med en struktureret læringsproces.

Det første klubmøde førte til væsentlige ændringer i designet. Det at designe spillet blev reduceret, mens gaming fik en mere central plads. Samtidig skabte tekniske udfordringer gentagne forstyrrelser, som facilitatoren forsøgte at imødegå, men som stadig prægede forløbet. Endelig viste det sig, at pigernes indbyrdes relationer og behov for medbestemmelse havde afgørende betydning for, hvordan interventionen udviklede sig.

Co-design som tilgang

Udgangspunktet for interventionen var co-design, hvor pigerne selv skulle udvikle spillene i Roblox Studio, mens facilitatoren støttede dem i den tekniske del for at sikre, at opgaven ikke blev for svær, givet deres alder og forudsætninger. Undervejs blev det dog tydeligt, at pigerne havde en viden fra deres erfaringer med at spille Roblox, som facilitatoren ikke besad. Deres game literacy, gjorde, at co-design blev en styrke i projektet, hvor de kombinerede deres viden om gaming med facilitatorens viden om design i Roblox Studio (Sanders & Stappers, 2008). Game literacy omfatter evnen til at analysere, designe og spille digitale spil (Wernholm, 2021). Det blev særligt tydeligt under arbejdet med obby'en, hvor Barn 2 insisterede på vigtigheden af checkpoints, for ikke at skulle starte spillet forfra, hvis man døde. Facilitatoren forstod først den fulde betydning af dette, da de testede spillet, for uden checkpoints ville spillet være blevet frustrerende og dårligt designet. Pigerne deltog således aktivt som co-designere og bidrog med afgørende spil-designvalg, der skabte et sammenhængende og velfungerende spil.

Et andet eksempel var pigernes forslag til goodies og belønninger i spillet:

Kan vi også få sådan nogle goodies sådan, altså sådan halvdelen af tiden? Sådan altså på de her svære steder, så man kan nå at få nogle ting færdig. Ligesom på rainbow carpet og sådan. For ellers giver man folk sådan nogle lucky ting, fordi de er kommet over banerne. (Barn 4, klubmøde 5)

Denne idé om belønninger og progressionsmekanismer flugter med inkluderende spildesign for piger (Mozelius m.fl., 2023). Uden pigernes game literacy ville det designede spil have været langt mindre spilbar og mindre engagerende. Dette understreger vigtigheden af co-design, hvor pigernes stemmer og ekspertise i deres eget spilmiljø blev integreret i designprocessen. Pigerne oplevede design i Roblox Studio som engagerende og sjovt, præget af flow og fordybelse (Kit-ching & Wheeler, 2013). Videoptagelser viser deres begejstring og deres nonverbale udtryk af koncentration og glæde (figur 5).

Figur 5

Pigernes begejstring under klubmøde 5



Note: Fotografi fra femte klubmøde, hvor pigerne arbejder koncentreret og smilende med deres projekter.

Det at skabe noget selv og bruge sin kreativitet var centralt for pigerne. For pigerne var det netop denne skabende proces, der gjorde det at designe i Roblox Studio meningsfuldt, ikke blot som en teknisk færdighed, men som en måde at fortælle historier og skabe nye verdener på.

Hvad design kan, som gaming ikke kan

Under analysen af designfasen i Roblox Studio blev det tydeligt, at det at designe kunne noget, som gaming ikke kunne, nemlig at give pigerne mulighed for at skabe, ikke kun at konsumere. Flere piger beskrev glæden ved at kunne lave deres egne ting:

Jeg elsker, at jeg – det, jeg elsker allermest ved spil, tror jeg nok. Det er, at du kan designe dine egne ting ... og bare lade fantasien løbe frit, så du kan sidde og bare lave det, du har lyst til. (Barn 1, klubmøde 2)

Designprocessen skabte også en følelse af ejerskab og anerkendelse. Et udtryk for, at pigerne har øget deres self-efficacy og fået ejerskab til designet er, at de udtaler, at de vil designe videre derhjemme i Roblox Studio: "Mig og min papsøster - vi vil rigtig gerne lave vores egen verden, og så udgive den, så alle kan se den" (Barn 1, afsluttende interview). Barn 2 er allerede i gang derhjemme, men har brug for lidt hjælp, da hun ikke ved, hvordan man udgiver spillet. Alle pigerne giver udtryk for, at de vil spille videre derhjemme. At skabe noget til andre og dele deres arbejde var en vigtig motivationsfaktor. Dette understreger, hvordan design kan være en empowerment proces, hvor pigerne ikke blot forholder sig til spil, men aktivt former dem (Dahya m.fl., 2017).

Motivation hænger tæt sammen med self-efficacy, det vil sige pigernes tro på deres egne evner til at mestre opgaven (Bandura, 1993). Ifølge Bandura påvirkes self-efficacy af fire primære fak-

torer: mestringserfaringer, observerede erfaringer, verbale overbevisninger og oplevede følelser. Disse faktorer kan anvendes til at forstå pigernes engagement og motivation i designprocessen. Det at kunne mestre en færdighed er den mest effektive kilde til self-efficacy, fordi succeser skaber en tro på egne evner (Bandura, 1993). Pigerne oplevede en gradvis opbygning af self-efficacy, efterhånden som de blev bedre til at navigere i Roblox Studio.

Jeg har lært, hvordan man laver en Roblox-spil, og hvordan man sådan drejer det, og hvordan man gør det til, så man kan spille det. Altså, alle folk kan spille det og sådan noget. (Barn 2, afsluttende interview)

Da pigerne oplevede, at de selv kunne designe og udgive deres egne spil, styrkede det deres motivation til at fortsætte. Dette indikerede, at de fik en oplevelse af, at de var kompetente og i stand til at skabe noget meningsfuldt. Dog kan self-efficacy også udfordres, hvis mestringsoplevelserne udebliver. Dette ses for eksempel i tilfældet, hvor pigerne oplevede tekniske vanskeligheder eller ikke følte sig dygtige nok. "Jeg kan ikke finde ud af det, jeg vil alligevel ikke spille. Må jeg bare godt kigge på jer?" (Barn 3, klubmøde 4). Her blev mestringsoplevelsen brudt, hvilket påvirkede pigens motivation negativt. Det var først, da hun senere blev inddraget i designprocessen, at hun genfandt sin motivation og begyndte at deltage aktivt igen.

Pigerne blev også påvirket af observerede erfaringer, det vil sige ved at se andre lykkes eller fejle. Bandura (1993) påpeger, at hvis en person ser en lignende person lykkes, kan det øge troen på, at man selv kan klare opgaven. Dette fremgår af excerpt 2, hvor Barn 1 og 2 har en samtale, om lige præcis at tro på at det der er skabt, er godt.

Excerpt 2 (Dialog under klubmøde 2)

- Barn 1: Ej, jeg kan lige se artiklen i avisen: 3 piger fra 3. klasse laver deres egen ... !
- Barn 2: Ja, det kunne være et godt spil. Eller på Aula. Det tror jeg ikke kommer til at ske på grund af vores Robloxspil.
- Barn 1: Det tror jeg sagtens, [navn]. Lidt øvelse, og det bliver den bedste i hele verden.

Episoden illustrerer både observerede erfaringer og verbal opmuntring, som styrker de øvrige pigers self-efficacy og engagement. Når Barn 1 og Barn 2 var til stede, troede Barn 3 og 4 (som i starten udtrykte lavere selvtillid i forhold til teknologi) mere på, at de kunne mestre aktiviteterne og bidrog dermed med mere engagement. Når pigerne observerede, at deres jævnaldrende skabte noget, der kunne blive spillet af andre, blev det en drivkraft for dem. Samtidig fungerede Barn 1 og Barn 2 som uformelle rollemodeller for de andre piger, hvilket gjorde det nemmere for dem at tro på egne evner. Self-efficacy kan også påvirkes af verbale overbevisninger, altså når andre udtrykker tro på ens evner (Bandura, 1993). Gennem hele forløbet blev pigerne positivt bekræftet i deres evner til at designe:

Jeg har fået bekræftet, at I bliver dygtigere og dygtigere, og det er netop det, jeg gerne vil. At piger bliver bedre til at bruge teknologi, så de får lyst til at bruge det, når de bliver voksne. (Facilitator, klubmøde 2).

Disse bekræftelser kan have øget pigernes tro på, at de faktisk kunne mestre opgaven, hvilket øgede deres motivation. På den måde fungerede verbal opmuntring som en afgørende faktor for at fastholde deres engagement.

Bandura (1993) argumenterer for, at følelsesmæssige tilstande kan påvirke self-efficacy. Hvis en person forbinder en aktivitet med stress eller frustration, kan det reducere motivationen. Dette blev tydeligt i situationer, hvor tekniske udfordringer skabte frustration: "Det er mega svært, for den der grønne en, den vil bare dræbe dig." (Barn 4, klubmøde 5). I stedet for at opgive, begyndte pigerne dog at samarbejde om at finde løsninger. Under klubmøde 5 diskuterede de, hvem der havde placeret den grønne figur, eksperimenterede med spillets funktioner og i dialog med facilitatoren forsøgte de sammen at finde en løsning: "Skal vi ikke tage den væk?" (Barn 2), hvortil facilitator svarede "Jeg synes, vi skal slette den," og kort efter sagde Barn 2: "Jeg har slettet den nu." Denne sekvens illustrerer, hvordan pigerne gennem dialog og fælles problemløsning håndterede frustration og genvandt kontrollen over situationen. Co-designprocessen blev dermed et socialt rum, hvor de sammen kunne regulere negative følelser og bevare motivationen for at gøre spillet færdigt. Samlet set viser pigernes oplevelser, hvordan self-efficacy påvirker motivationen i designprocessen. Når pigerne oplevede mestring, spejlede sig i hinanden, modtog positiv feedback og fik støtte af facilitatoren til at håndtere frustrationer, blev de motiverede til at fortsætte.

Ifølge Bandura (1993) påvirker self-efficacy motivation, idet mennesker motiverer sig selv og guider deres handlinger baseret på forestillede forventninger. Pigerne motiverede også sig selv og de andre gennem forestillede forventninger som udbytte af designaktiviteten, hvor de bliver optaget af at designe spillet for sig selv, men også for andre, hvilket ses i excerpt 3.

Excerpt 3 (Dialog under klubmøde 2)

- Barn 2: Jeg skal da gøre det sådan, at man kan spille online, så jeg kan spille det derhjemme. Det bliver da så fedt.
- Barn 1: Jeg synes, at det er mega sjovt. Jeg er glad for, at vi kan gå til det her. For det er mega sjovt, det her - bare at sidde og skal lære.
- Barn 2: Jeg har altid tænkt over, hvordan man kan lave sådan en her?
- Barn 1: Ja, og også at der er så mange drenge, der laver det. Og det kunne være sjovt, bare 3 piger, der lige har lavet sådan noget, en helt ny obby. Hvis der var mega mange, der spiller den hele tiden.
- Barn 2: Hvis det bliver det mest populære spil, så bliver jeg mega glad for, at det er os, der har lavet det.
- Barn 1: Mega glade. Så kommer vi i fjernsynet.
- Facilitator: Ja. Det kan sagtens være, det bliver helt vildt. Det er faktisk, det jeg er her for, piger. Det er netop for, I bliver i stand til at gøre sådan nogle ting.
- Barn 1: Det er, så drengene ikke hele tiden skal gøre det.

Bandura skriver, at motivation gennem forventet udbytte afhænger af ens tiltro til egne evner (1993). Selvom man forestiller sig attraktive muligheder, går man ikke i gang, hvis man tror, man mangler evnerne (Bandura, 1993). Når pigerne fik mulighed for at tage ejerskab over designprocessen, som det ses i excerpt 3, skabte det en ny fortælling om, hvad de var i stand til, en fortælling, der potentielt kan styrke deres tro på egne teknologiske kompetencer også uden for gamingklubben.

Pinkification

I det følgende anvender vi begrebet pinkification som en analytisk betegnelse for en æstetisk og kulturel orientering, der kendetegnes af en overrepræsentation af lyserøde, søde og typisk feminiserede elementer. Dette fænomen er genkendeligt i kulturprodukter rettet mod piger og kan ses som udtryk for internaliserede kønsnormer (jf. Fisher & Jenson, 2016). Denne tendens kom

også til udtryk i starten af gamingklubbens forløb, hvor pigerne valgte designnavne som Obby of Beauty og Obby of Cute og dekorerede med elementer som caféer og katte. Disse valg afspejler en kønsnormativ tilgang til, hvad spil bør indeholde (figur 6).

Figur 6

Skærm billede fra første fase af designet af Obby of Beauty i klubmøde 2



Interessant nok sker der en markant ændring i pigernes designvalg under klubmøde 5. Hvor designet tidligere var domineret af pink og søde elementer, opstår der en nysgerrighed over for det såkaldte *scary*- eller gyser-tema, som pigerne selv kaldte genren. Som vist i figur 6 viser spillet en lyserød baggrund og dekorative blomster, der afspejler det æstetisk feminiserede udtryk, pigerne valgte i den første designfase. Dette brud med pinkification viser, at deres designvalg ikke nødvendigvis er statiske, men dynamiske og afhængige af den sociale interaktion i gruppen (Sanders & Stappers, 2008). Pigernes engagement i gyser-genren indikerede, at de ikke kun skaber inden for de traditionelle kønsnormer, men også eksperimenterede med alternative æstetiske udtryk, hvor designet gradvist fik et mørkere og mere skræmmende præg (figur 7). Videoobservationerne fra klubmøde 5 viser, at skiftet især blev initieret af to piger, der aktivt foreslog gyser-elementer og argumenterede for, at de ville gøre banen "sjovere og sværere". Deres entusiasme smittede hurtigt af på resten af gruppen, hvilket understreger, at gruppedynamikken var en central drivkraft i at udfordre de tidligere pinkificerede designvalg. Baseret på observationerne synes motivationen bag valget af gyser-genren at være sammensat: dels en teknisk interesse i at afprøve nye spilelementer, dels en social dynamik, hvor gruppens fælles begejstring skabte mod til at afvige fra de tidligere æstetiske valg, og muligvis også en begyndende normkritisk bevidsthed om at udfordre stereotype forestillinger om, hvad piger spiller og designer.

Pigernes eksperimenter med gyser-genren viser ikke blot en normbrydende tilgang til spildesign, men også en begyndende forståelse for game mechanics. Efter at have testet obby'en under klubmøde 5 i play-funktionen bemærkede de, at nogle af deres scarecrows og rushs er for aggressive og skaber en ubalanceret spiloplevelse. Dette resulterer i en iterativ proces, hvor de fjernede eller justerede elementerne for at skabe en mere spilbar og engagerende bane. Denne praksis peger på en form for design-tænkning, hvor pigerne ikke blot skaber, men også evaluerer og tilpasser deres design baseret på feedback fra spiloplevelsen. Denne udvikling i pigernes designvalg understøtter ideen om, at spildesign kan fungere som et normkritisk læringsværktøj (Madsen m.fl., 2022). Mens pigerne i starten reproducerede etablerede kønsnormer, giver den iterative designproces dem mulighed for at eksperimentere og træffe valg, der går ud over traditionelle

opfattelser af, hvad piger interesserer sig for i spil. Dette peger på, at når piger får adgang til tekniske værktøjer og et trygt læringsmiljø, kan de udforske og udvide deres forståelse for egne evner (Sanders & Stappers, 2008). Pigernes skift fra det pinkificerede design til gyser-temaet kan også skyldes, at de har opnået flere tekniske kompetencer og dermed føler sig mere trygge ved at eksperimentere. Hvor de i starten af forløbet primært valgte elementer, der var genkendelige og kulturelt tilgængelige for dem, opnåede de efterhånden en større fortrolighed med spil-designprocessen, hvilket kan have gjort dem mere åbne over for at afprøve nye og mere komplekse designvalg. Dette stemmer overens med Banduras (1993) teori om self-efficacy, hvor mestringserfaringer gradvist styrker troen på egne evner og modet til at tage mere avancerede beslutninger.

Figur 7

Skærbillede fra sidste fase af designet af obby'en fra klubmøde 5



Note: Billedet er domineret af forvrængede ansigter og lysglimt, der skaber en intens og uhyggelig stemning.

Diskussion

I denne undersøgelse blev der arbejdet normkritisk ved at skabe et læringsrum, hvor pigerne kunne udforske teknologi uden drengenes tilstedeværelse. Formålet med den pigeeksklusive ramme var at minimere risikoen for stereotype sammenligninger og skabe et miljø, hvor deltagerne turde fejle og eksperimentere. Dog opstod der spændinger i SFO'en, idet nogle drenge udtrykte ønske om at deltage. En pigeeksklusiv ramme kan også påvirke drengenes egne forståelser af kønsroller, enten ved at udfordre forestillingen om teknologi som et drengeområde eller ved utilsigtet at fastholde en opdeling mellem 'drengenes' og 'pigernes' aktiviteter. Fremtidige studier bør undersøge, hvordan blandede grupper kan påvirke pigers self-efficacy og teknologiske selvtillid (Fisher & Jenson, 2016).

For at forstå pigernes motivation og deltagelse blev Banduras teori om self-efficacy anvendt. Self-efficacy-teorien tilbyder en forklaring på, hvordan individers tro på egne evner både kan styrkes og svækkes (Bandura, 1993). I denne undersøgelse spillede kollektive processer, som fælles problemløsning og succesoplevelser, en central rolle i at udfordre kønsstereotype forestillinger om teknologi. Dette peger på relevansen af at integrere begrebet kollektiv self-efficacy (Bandura, 2000) i fremtidige studier af køn og teknologiundervisning.

Normkritik tilbyder et perspektiv, der går ud over individniveauet og adresserer de skjulte begrænsninger, der påvirker pigers oplevelse af deres egne teknologiske kompetencer. Dette perspektiv er særligt relevant i forhold til piger, der tidligt udvikler en opfattelse af sig selv som "ikke-tekniske" (Frederiksen, 2020). Dog er en af normkritikkens udfordringer, at det er en tilgang

frem for en metodisk manual, hvilket gør implementeringen vanskelig (Madsen m.fl., 2022). I denne undersøgelse har vi måttet tilpasse metoder fra fritidspædagogik og dagtilbudsområdet, men ingen eksisterende normkritiske tilgange var direkte overførbare til en spilbaseret læringskontekst. Dette peger på et behov for videre forskning i, hvordan normkritiske pædagogiske strategier konkret kan operationaliseres.

En central refleksion i denne sammenhæng er facilitatorens egen position og forforståelse. Hendes baggrund som kvindelig gamer har sandsynligvis (ubevidst) påvirket pigernes oplevelse af gaming som et positivt læringsredskab. Forskning peger på, at kvindelige rollemodeller spiller en central rolle i at styrke pigers interesse for teknologi (Fisher & Jenson, 2016; Sharma m.fl., 2021). Dette kan også forklare, hvorfor en af pigerne efter interventionen gav udtryk for, at hun ønskede at undervise i spildesign frem for at blive it-specialist – et fund, der kan indikere, at rollemodeller ikke blot former pigers interesse, men også deres opfattelse af, hvordan de kan indgå i teknologiens verden.

Et andet fund var, at pigerne havde udfordringer med at anvende computeren, på trods af at de tilhører en såkaldt app-generation (Leonard m.fl., 2016). Dette kan skyldes, at drenge primært gamer på computer, mens piger bruger tablets og smartphones, hvilket også understøttes af nyere undersøgelser af børns digitale vaner (Medierådet for Børn og Unge, DR, & Det Danske Filminstitut, 2024). Gaming alene øgede ikke nødvendigvis self-efficacy; kombinationen af gaming og skabende aktiviteter som spildesign havde den mest markante effekt (Leonard m.fl., 2016). Fundet kan forstås i lyset af designforskningens blik på prototyping som erfaringskabende praksis, der åbner nye handlemuligheder (Sanders & Stappers, 2014). I vores data ser vi netop, at pigernes kreative konstruktioner får betydning ud over det tekniske, som narrativ og skabende aktivitet. Dette understøtter, at normkritik, spildesign og faciliterede mestringsoplevelser tilsammen kan gøre STEM-aktiviteter mere attraktive for piger.

Konklusion

Gennem en normkritisk pædagogisk tilgang blev der skabt et inkluderende fællesskab for pigerne i 3. klasse i SFO-tiden. Her fik de mulighed for at styrke deres tro på egne digitale og teknologiske kompetencer gennem gaming i Roblox og design i Roblox Studio på computer. For pigerne var processen præget af øget self-efficacy og en oplevelse af empowerment, at kunne skabe og designe på lige fod med drengene. I denne undersøgelse var især mestringserfaringer og observerede erfaringer udslagsgivende. Pigerne styrkede deres self-efficacy gennem konkrete succesoplevelser i Roblox Studio og ved at se jævnaldrende lykkes med tekniske udfordringer. Verbal opmuntring fra facilitator og følelsen af fælles præstation bidrog som supplerende faktorer, men havde mindre gennemslag end de direkte erfaringer. Disse erfaringer var ofte indlejret i kollektive processer, hvor problemløsning og kreativitet blev delt i gruppen, og hvor den fælles skabelse af spillet styrkede pigernes oplevelse af at være kompetente – både som enkeltpersoner og som del af et team (Bandura, 2000). Især designarbejdet i Roblox Studio viste sig at have en central rolle i denne udvikling, da det styrkede deres selvtillid i forhold til teknologi og digitalt skabende arbejde.

Den normkritiske tilgang åbnede op for nye deltagelsesmuligheder, som pigerne ikke nødvendigvis havde set som tilgængelige for dem selv (Madsen m.fl., 2022). Ved at skabe et trygt og inkluderende rum uden frygt for fordømmelse fik pigerne mulighed for at udforske og genforhandle deres positioner som digitale og teknologisk kompetente. Co-designprocessen sikrede, at pigernes stemmer blev hørt, og at de aktivt bidrog til at udvikle noget, de ellers ikke ville have troet var muligt (Sanders & Stappers, 2008). Dette gav dem ejerskab over deres læring og mulighed for at udfordre stereotype forestillinger om piger og teknologi.

Gaming- og spildesigninterventionen har givet indblik i, hvordan self-efficacy kan styrkes gennem oplevelser af mestring og succes. Når pigerne spillede Roblox på computer og arbejdede med design i Roblox Studio, udviklede de en øget tiltro til deres egne teknologiske evner. Dette styrkede både deres motivation, deres mod til at sætte højere mål og deres vedholdenhed i teknologiske aktiviteter.

En vigtig faktor i denne udvikling var tilstedeværelsen af en egnet rollemodel, der gennem observerede erfaringer og verbal overtalelse kunne støtte pigernes tro på egne evner (Bandura, 1993). Når pigerne oplevede, at de kunne mestre opgaven med at spille på computer og designe deres eget spil i Roblox Studio til udgivelse, voksede deres self-efficacy. Alle deltagere vurderede, at de havde lært noget nyt og var blevet bedre til at bruge en computer, hvilket peger på en styrket teknologisk selvtillid. Dog viste analysen også, at læringen i høj grad var bundet til spiluniverset Roblox Studio. Denne kontekstspecifikke binding kan begrænse overførbareheden af kompetencerne til andre teknologiske platforme. Fremtidige interventioner kunne med fordel inkludere aktiviteter på flere platforme eller med forskellige programmerings- og designværktøjer for at understøtte transfer af færdigheder på tværs af kontekster.

Gaming alene var ikke nok til at fastholde pigernes motivation, her viste spildesign sig at være en langt stærkere drivkraft. Spildesign tilbød en læringsoplevelse, hvor pigerne kunne være kreative, samarbejde og skabe noget meningsfuldt, som de kunne vise frem til venner og familie. Det gav dem en følelse af ejerskab og formål, hvilket var afgørende for, at de gennemgik den forholdsvis stejle læringskurve i Roblox Studio. Selvom gaming også blev oplevet som sjovt, især når det blev gjort i fællesskab, var det tydeligt, at designfasen skabte en form for kollaboration og flow, som gaming alene ikke kunne tilbyde.

Interventionen skabte desuden en stærk fællesskabsfølelse blandt pigerne. Gamingklubben blev et samlingspunkt, hvor de delte et fælles *fagsprog*, som udenforstående ikke nødvendigvis forstod. De udviklede fælles kompetencer og brugte tid i skolen på at tale om deres ideer og videreudvikle dem til klubmøderne. I en SFO-kontekst, hvor læringen er mere fri og fleksibel end i skolen, skabte det en platform for udvikling af digitale og teknologiske kompetencer på en måde, der ikke nødvendigvis kunne lade sig gøre i en mere traditionel undervisningssammenhæng. Set i et bredere perspektiv peger erfaringerne fra interventionen på, at kombinationen af normkritik, skabende teknologiarbejde og kollektiv mestring kan være et effektivt redskab til at styrke pigers teknologiske selvtillid. Denne tilgang rummer potentiale til at blive afprøvet i andre pædagogiske kontekster – herunder undervisningsforløb uden for SFO'en, for at undersøge, om effekterne kan skaleres og fastholdes over tid.

Referencer

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. udg.). SAGE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

- Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T. B. (2012). Tema 2: Design-based research – Introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye e-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier*, 5(9). <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. udg.). SAGE.
- Dahya, N., Jenson, J. & Fong, K. (2017). (En)gendering videogame development: A feminist approach to gender, education, and game studies. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(4), 367–390. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1344508>
- De Wit, S., Hermans, F., Specht, M. & Aivaloglou, E. (2023). Children's interest in a CS career: Exploring age, gender, computer interests, programming experience and stereotypes. I *Proceedings of the 2023 ACM Conference on International Computing Education Research* (s. 74–87). ACM. <https://doi.org/10.1145/3568813.3600131>
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Enevoldsen, M. D. (27. oktober, 2022). *Guide: Sådan snakker du med dit barn om gaming*. Center for Digital Dannelse. [elektronisk ressource]
- Fisher, S. & Jenson, J. (2017). Producing alternative gender orders: A critical look at girls and gaming. *Learning, Media and Technology*, 42(1), 87–99. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1132729>
- Foget, E. (6. february, 2024). Onlinespil skal inspirere piger til en fremtid i tech. Dansk Markedsføring. [elektronisk ressource]
- Fordham, J., Ratan, R., Huang, K. & Silva, K. (2020). Stereotype threat in a video game context and its influence on perceptions of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Avatar-induced active self-concept as a possible mitigator. *American Behavioral Scientist*, 64(7), 900–926. <https://doi.org/10.1177/0002764220919148>
- Frederiksen, P. S. (2020). Køn og teknologiforståelse i folkeskolen. *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 5(2), 76–96. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i2.123520>
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, M. F., Fløe, A., Falkencrone, S., Lindorf, M., Jakobsen, K. T. & Broberg, A. S. (2019). *Hvordan får vi STEM på lystavlen hos børn og unge? – Og hvilken rolle spiller køn for interesse-skabelsen?* Tænk tanken DEA. [elektronisk ressource]
- Klayman, J. (1995). Varieties of confirmation bias. I J. B. Busemeyer, R. Hastie, & D. L. Medin (Red.), *Psychology of learning and motivation* (Bind 32, s. 385–418). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60315-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60315-1)
- Kitching, L., & Wheeler, S. (2013). Playing games: Do game consoles have a positive impact on girls' learning outcomes and motivation? *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(2), 111–122. [elektronisk ressource]
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Leonard, J., Buss, A., Gamboa, R., Mitchell, M., Fashola, O. S., Hubert, T. & Almughyirah, S. (2016). Using robotics and game design to enhance children's self-efficacy, STEM attitudes, and computational thinking skills. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 860–876. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9628-2>
- Madsen, K. L., Jørgensen, J. & Graack, J. (2022). *Normkritik i pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Medierådet for Børn og Unge, DR & Det Danske Filminstitut. (2024). *Børns spillevaner 2023*. [elektronisk resurs]

- Mozelius, P. & Humble, N. (2023). Design factors for an educational game where girls and boys play together to learn fundamental programming. I A. L. Brooks (Red.), *ArtsIT, Interactivity and Game Creation: 11th EAI International Conference, ArtsIT 2022, and 7th EAI International Conference, DLI 2022, Guimarães, Portugal, November 21–22, 2022, Proceedings* (s. 157–167). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-28993-4>
- Pienimäki, M., Kinnula, M. & Iivari, N. (2021). Finding fun in non-formal technology education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100283>
- Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn* (1. udg., s. 69–93). Hans Reitzels Forlag.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder: (Herunder videoobservation). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Sanders, E. B.N. & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Scholes, L., Rowe, L., Mills, K. A., Gutierrez, A. & Pink, E. (2022). Video gaming and digital competence among elementary school students. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 200–215. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2156537>
- Sharma, K., Torrado, J. C., Gómez, J. G. & Jaccheri, L. (2021). Improving girls' perception of computer science as a viable career option through game playing and design: Lessons from a systematic literature review. *Entertainment Computing*, 36, Article 100387. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100387>
- Steinnes, K. K. (2024). 'Gamers' crafted by consumption: The influence of consumption on gender identities in video games. I E. Jacobsen, P. Strandbakken, A. Dulsrud, & S. E. Skuland (Red.), *Consumers and consumption in comparison* (vol. 37, s. 141–160). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0195-631020240000037008>
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 97–116). Hans Reitzels Forlag.
- Teglgaard, A.-S. D. (2020). *Sådan spiller du Roblox*. [E-bog].
- Tsai, F. H., Yu, K. C. & Hsiao, H. S. (2012). Exploring the factors influencing learning effectiveness in digital game-based learning. *Educational Technology & Society*, 15(3), 240–250.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Den danske kodeks for integritet i forskning*.
- Villum Fonden. (2019). *Hvorfor mister piger interessen for STEM-fag? Og hvad gør vi ved det?* [Baggrundsnotat]. [elektronisk ressource]
- Wernholm, M. (2021). Children's out-of-school learning in digital gaming communities. *Designs for Learning*, 13(1), 8–19. <https://doi.org/10.16993/df.l.164>

Författarpresentationer

Liselotte Christiansen

Liselotte Christiansen er uddannet sygeplejerske og har en kandidatgrad i it, læring og organisatorisk omstilling (cand.it). Hun interesserer sig for, hvordan digitale teknologier kan skabe læring og udvikling i både formelle og uformelle læringsrum, og for, hvordan køn spiller en rolle i menneskers møde med teknologi. Hendes arbejde undersøger, hvordan teknologi kan fremme refleksion, deltagelse og faglig forandring i praksis.

Camilla Finsterbach Kaup

Camilla Finsterbach Kaup er ph.d. og lektor ved pædagoguddannelsen på University College of Northern Denmark (UCN), Danmark. Hendes forskning fokuserer på digitalisering, teknologiforståelse og computational thinking i pædagogisk praksis og professionsuddannelser med særlig vægt på køn, inklusion og professionel dømmekraft. Hun arbejder designbaseret og i tæt samarbejde med praksis om at udvikle pædagogiske innovationer, der styrker børns og professionelles agency i mødet med teknologi.

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

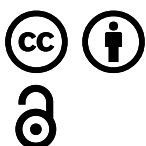
*Korresponderande författare:
Helena Ackesjö
helena.ackesjo@lnu.se

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 begreppsliiggöras 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 skolämneshetad 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.

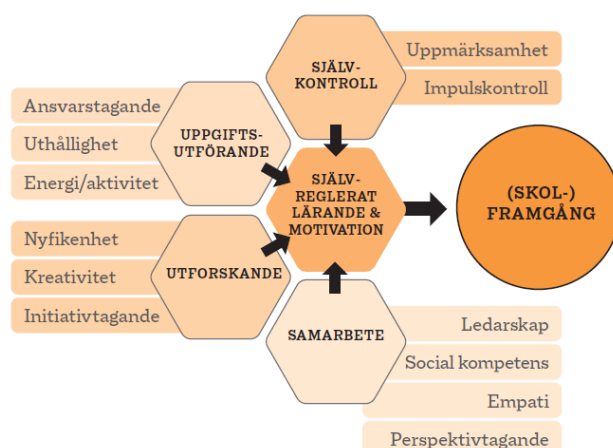
Internationell forskning (t.ex. Levin, 2013) visar att utveckling av sociala, socio-emotionella och icke-kognitiva förmågor har stor betydelse för elevers fortsatta lärande. Utveckling av elevernas mjuka förmågor ska inte betraktas som ett komplement till ordinarie undervisning utan snarare som ett fundament 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?

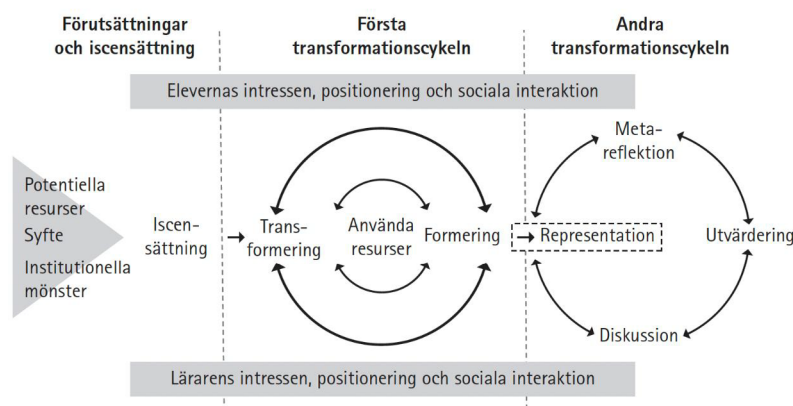
Studiens teoretiska och metodologiska inramning

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 metareflekktion 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 lärativitet 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.

Fritidshemmets undervisning som diskurs – Om elevers intressen, målstyrning och pedagogisk praktik

Originalartikel

Alma Memišević^{1*} 

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur elevers intressen hanteras i undervisningen i fritidshemmet. Studien utgår från ett spänningsfält som tidigare forskning har identifierat, mellan målstyrd och intressebaserad undervisning. Att tillvarata elevers intressen framstår som utmanande, i synnerhet i en formaliserad undervisning. Det vill säga, undervisning som planeras i förväg och omges av ramar som bestämd tid, plats och undervisningsinnehåll. Hur detta spänningsfält tar sig konkreta uttryck i undervisningen analyseras genom kritisk diskursanalys (CDA) med stöd i systemisk-funktionell lingvistik (SFL). Studien är etnografiskt inspirerad och har genomförts i två fritidshem belägna i två olika skolformer: grundskola och anpassad grundskola. Resultaten visar att undervisningsuppgiften framstår som utmanande när elevers intressen avviker från undervisning som fritidshemspersonal redan har planerat, samt när specifika intressen enligt fritidshemspersonalen saknas hos eleverna.

¹ Linköpings universitet

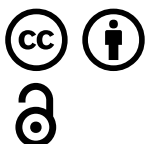
*Korresponderande författare:
Alma Memišević
alma.memisevic@liu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 3, 2025, s. 71–88
DOI: [10.61998/forskul.v13i3.33769](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.33769)
SSN: 2001-6131

Publicerad: 2025-11-17

© 2025 Författaren.

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.



Nyckelord: undervisning, kritisk diskursanalys, fritidshem, naturvetenskap

Abstract

This article aims to contribute knowledge about how students' interests are managed in School-Age Educare Centres (SAEC). The study is based on a tension identified in previous research between goal-oriented and interest-based teaching. Taking advantage of students' interests appears to be challenging, especially in formalized teaching, that is, teaching planned and framed by set parameters such as time, place, and instructional content. The expression of this tension in teaching is analyzed through critical discourse analysis (CDA) supported by systemic functional linguistics (SFL). The study is ethnographically inspired and was conducted in two SAECs, located in a primary school and a compulsory school for pupils with intellectual disabilities. The findings indicate that the educational mission becomes particularly challenging when students' interests diverge from the lessons already planned by the SAEC teacher, and when, according to the SAEC teacher, specific interests are absent among the students.

Keywords: teaching, critical discourse analysis, SAEC, science education

Introduktion

I denna artikel riktas uppmärksamhet mot fritidshemmets undervisning där naturvetenskap förekommer som undervisningsinnehåll. Fritidshem är en frivillig verksamhet för barn i åldern sex till tolv år där cirka en halv miljon elever i Sverige är inskrivna (Skolverket, 2025). Fritidshem har en drygt hundraårig socialpedagogisk tradition och ett holistiskt synsätt, där elevers sociala utveckling, deras behov och intressen, valfrihet och lek har stått i centrum. Efter 1990-talet och framåt förändrades fritidshemmets samhällsfunktion, och en riktning och diskursförskjutning mot en utbildningspedagogisk tradition kan skönjas - inte minst efter att fritidshemmet integrerades fysiskt i skolan (Gustafsson Nyckel, 2020). Fritidshemmets verksamhet regleras genom *Skollagen* (SFS 2010:800) och *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22* (Skolverket, 2024). Eftersom undervisning definieras i *Skollagen* (2010:800) som målstyrda processer som ska ledas av lärare eller förskollärare innebär det att undervisningen i fritidshemmet blir målstyrd. År 2011 infördes dessutom en ny grundlärarutbildning som gav lärare i fritidshem behörighet att undervisa både i fritidshemmet och i ett praktiskt-estetiskt ämne i skolan. Vidare skrevs en ny läroplansdel (del 4) in i läroplanen år 2016 (Skolverket, 2016) som gäller särskilt för fritidshemmet och där fritidshemmets undervisningsuppdrag förtydligas. Allt detta har inneburit att fritidshemspersonal¹ måste anpassa sig till de nya utbildningspolitiska intentionerna och samtidigt värna om det socialpedagogiska uppdraget – med lek, sociala relationer, omsorg samt elevers intressen och behov i centrum – nu i två kontexter, skolan och fritidshemmet (Ackesjö & Haglund, 2021).

Det som kännetecknar fritidshemmets undervisning är att den i större utsträckning är situationsstyrd och upplevelsebaserad än skolans undervisning och förväntas ta hänsyn till elevers intressen, behov och erfarenheter (Skolverket, 2024). Samtidigt preciseras i läroplanen det centrala innehållet som undervisningen ska behandla, och naturvetenskap tillsammans med annat ämnesrelaterat innehåll som teknik och matematik kan urskiljas i skrivningarna. Elever ska exempelvis ges möjligheter att ”utforska företeelser och samband i natur, teknik och samhälle” (Skolverket, 2024, s. 27). Detta gör att fritidshemmets undervisning befinner sig i ett spänningsfält mellan målstyrning och situationsstyrning (Gardesten & Ackesjö, 2022). Det i sig behöver inte vara ett problem framhåller Gardesten och Ackesjö (2022) eftersom lärare, oavsett skolform eller verksamhet, i sin undervisning behöver hitta en balans mellan undervisningens kunskapsinnehåll och elevers intressen och erfarenheter. Men, på en praktisk nivå kan detta vara svårt att genomföra.

I artikeln problematiseras och diskuteras tillvaratagande av elevers intressen när undervisning med naturvetenskapligt innehåll planeras och bedrivs i fritidshemmet. Det finns några få studier där undervisningsuppdraget diskuteras i relation till elevers intressen och delaktighet (se exempelvis Gardesten & Ackesjö, 2022; Ljusberg, 2022; Perselli & Haglund, 2022). Flera av dem bygger dock på intervjuer eller skriftliga reflektioner, vilket innebär att det behövs mer kunskap om hur ovan beskriven motsättning kan komma till uttryck på en praktisk nivå, när undervisningen ska realiseras. Inte minst för att det finns studier som visar att det förstärkta undervisningsuppdraget har gjort avtryck i praktiken (Haglund, 2023; Memišević, 2024). Studier visar att naturvetenskapen liksom annat ämnesrelaterat innehåll är vanligt förekommande som undervisningsinnehåll (Gardesten & Ackesjö, 2022; Hippinen Ahlgren, 2021; Memišević, 2024). I en sådan undervisning med mål formulerade i förväg, kan tillvaratagande av elevers intressen vara svåra att efterleva, visar Memišević (2024). Det är denna problematik som artikeln har som utgångspunkt och avser att undersöka närmare.

1 Fritidshemspersonal avser i artikeln alla som arbetar i fritidshem oavsett vilken utbildningsbakgrund de har.

Tidigare forskning

I denna artikel används begreppen situationsstyrd respektive formaliserad undervisning, som två undervisningsformer som ofta avhandlas i fritidshemsforskning. I redogörelsen av tidigare forskning kommer fokus att vara på dessa två undervisningsformer relaterat till elevers intressen. Inledningsvis definieras båda begreppen med stöd i svensk forskning för att sedan diskutera och problematisera den dualism som ofta beskrivs i forskningen mellan de båda undervisningsformerna. Diskussionen om diskursförskjutningar av fritidshemmets förändrade samhällsuppdrag inkluderar även internationell forskning.

Den situationsstyrda undervisningen (även kallad för oplanerad, se Perselli & Haglund, 2022) kan definieras som undervisning som inte planeras i förväg utan uppstår i stunden. Den kan initieras av både fritidshemspersonal och av elever (Ackesjö & Haglund, 2021). Den situationsstyrda undervisningen förknippas ofta med ett fritidspedagogiskt arbetssätt, att fånga lärande i flykten, där elevers intressen och initiativ får stå i förgrunden (Orwehag, 2020). Att undervisningen kan uppstå i stunden ur en oväntad situation innebär också att det för fritidshemmets del inte finns samma rumsliga och tidsmässiga avgränsningar som för skolan, där undervisning sker i klassrummet under lektionstid (Orwehag, 2020). Att knyta elevers sko eller att läsa högt ur en bok kan göras på ett undervisande sätt, men det kan också göras på ett icke undervisande sätt, beroende på fritidshemspersonalens intention, om hen har för avsikt att lära eleven något eller inte (Gardesten, 2021). I den situationsstyrda undervisningen kan elevers intressen visserligen fångas och det är där som elevers delaktighet, inflytande och nyfikenhet får komma till sin rätt (Perselli & Haglund, 2022), men eftersom situationsstyrd undervisning uppstår i stunden och oväntat är det ofta endast ett fåtal elever som får ta del av den undervisningen (Ackesjö & Haglund, 2021; Memišević, 2024). En sådan undervisning behöver således problematiseras i relation till vilka elevers röster som hörs samt hur fritidshemspersonal i en situationsstyrd undervisning kan möta ämnesinnehåll som står under läroplanens centrala innehåll (Perselli & Haglund, 2022).

Till skillnad från den situationsstyrda undervisningen är den formaliserade undervisningen (även kallad för planerad, se Perselli & Haglund, 2022), planerad i förväg och har ofta tydliga ramar vad gäller när och var undervisningen ska ske, samt vilket innehåll som ska undervisas (Ackesjö & Haglund, 2021; Memišević, 2024). Den formaliserade undervisningen är en undervisningsform som har uppmärksammats mer under senare år då den tycks tendera rikta sitt fokus mot ämnesrelaterat innehåll, med läroplanens fjärde del som utgångspunkt (Memišević, 2024).

Trots att studier om undervisning, efter att fritidshemmets uppdrag förstärktes år 2016 är få, går det att konstatera att ämnesrelaterad undervisning där naturvetenskapen är en del av den, förekommer ofta när fritidshemspersonal planerar och bedriver sin undervisning (Ackesjö & Haglund, 2021; Gardesten & Ackesjö, 2022; Hippinen Ahlgren, 2021; Memišević, 2024). Medan Memišević (2024) menar att ämnesrelaterad undervisning främst sker formaliserat där tillvaratagandet av elevers intressen är begränsat menar Hippinen Ahlgren (2021) samt Fransson med flera (2025) att fritidshemspersonal har förmåga att fånga upp det oväntade under exempelvis en skogs promenad och omvandla elevers initiativ och intresse för diverse växter till undervisningshandlingar. Men för att kunna göra det, betonar Hippinen Ahlgren (2021), behöver fritidshemspersonal ha ämneskunskaper och förmåga att väva samman dessa med den pedagogiska och kontextuella kunskapen. Formaliserad undervisning väcker dessutom ofta protester bland elever, eftersom de enligt fritidshemspersonal i Memiševićs (2024) studie helst vill leka fritt. Då behöver fritidshemspersonal ta ställning till om formaliserad undervisning ska vara ett erbjudande eller något som alla elever förväntas delta i. Om undervisningen ska vara en frivillig aktivitet, går många elever miste om undervisningen. Om det däremot finns en förväntan på att

alla elever ska delta i undervisningen, begränsas elevers inflytande och deras rätt att bestämma vad som är meningsfullt för dem (Memišević, 2024). Ett sätt att hantera spänningsfältet mellan styrning och frivillighet, diskuteras av Hedrén och Hjalmarsson (2025). De menar att fritidshemspersonal i deras studie skapade intressegrupper utifrån elevers intressen där elever fick möjlighet att delta i den undervisning som de själva hade funnit intressant och meningsfull.

Som har framgått hittills, skapas det ofta en motsättning mellan styrning och frivillighet i fritidshemsforskningen (Hedrén & Hjalmarsson, 2025). Situationsstyrd undervisning påstås möjliggöra elevers initiativ och inflytande samt skapa utrymme för lek (Orwehag, 2020; Perselli & Haglund, 2022), medan den formaliserade undervisningen ofta anses begränsa elevers inflytande och försvåra tillvaratagande av deras intressen (Memišević, 2024; Perselli & Haglund, 2022). Fritidshemmet saknar traditioner för undervisning av naturvetenskap vilket skulle kunna bero på att det finns en brist på ämnesdidaktisk forskning i fritidshemmets kontext i de nordiska länderna, samt att undervisningsuppdraget fortfarande är relativt nytt (Fransson, m.fl., 2025). Det skulle också kunna bero på att ämnesrelaterad undervisning och måluppfyllelse ofta väcker kritik, både i forskningssammanhang och bland praktiker då de ofta associeras med skolans undervisning (se exempelvis Orwehag, 2020). Det är möjligen associationen till skolan som gör att undervisningsbegreppet ofta positioneras som ett problematiskt begrepp i fritidshemmets kontext (Gardesten, 2021). Problematiken kopplas ofta till diskursförskjutningar i fritidshemmet, från en socialpedagogisk till en utbildningspedagogisk diskurs, vilket innebär en förskjutning i fokus: från lek och elevers egna intressen och behov till fokus på lärande och måluppfyllelse (se exempelvis Gustafsson Nyckel, 2020; Haglund, 2023; Lager, 2018; Orwehag, 2020). Studier som visar hur dessa diskursförskjutningar har påverkat praktiken och den undervisning som bedrivs där, är relativt få (Memišević, 2024). Däremot vet vi lite mer om vi gör en internationell utblick. Samma tendenser och nämnda diskursförskjutningar kan skönjas även internationellt, speciellt sedan 2000-talet när diverse kunskapsmätningar i skolan började ta fart vilket har lett till utbildningsinsatser utanför skolan (Falkner et. al., 2023). Fritidshemsliknande verksamheter går internationellt under namnet *extended education* och är ett snabbväxande forskningsfält (Bae m.fl., 2019). Många studier inom det fältet undersöker hur tiden utanför skolan kan bidra till att elevers kunskaper inom främst naturvetenskapliga ämnen, teknik, matematik och språk främjas och förbättras för att bidra till skolans måluppfyllelse (se exempelvis Rollett m.fl., 2020; Vest m.fl., 2013).

Sammantaget kan konstateras att det finns studier som diskuterar undervisning i relation till spänningsfältet mellan målstyrning och frivillighet, ofta genom att ställa formaliserad och situationsstyrd undervisning mot varandra då den första förknippas med skolans undervisningstraditioner där elevers intressen kommer i skymundan. Den senare förknippas med elevers inflytande och fritidshemmets traditioner. Det finns flera studier där diskursförskjutningar samt spänningsfältet mellan målstyrning och frivillighet studeras, och där diskursanalys används som teoretisk ansats (Haglund, 2016; Ljusberg & Holmberg, 2019), precis som i föreliggande studie. Eftersom majoriteten av dessa studier bygger på dokumentanalys eller intervjuer av personal, vet vi väldigt lite om hur tillvaratagande av elevers intressen inom formaliserad målstyrd undervisning kommer till uttryck i praktiken (Memišević, 2024). Därför finns det behov av studier som genom empiriska observationer undersöker hur fritidshemmets undervisning realiseras i praktiken. Föreliggande studie ämnar bidra med detta. Det finns några studier i fritidshemmets kontext med fokus på undervisning där *kritisk diskursanalys* (CDA) har använts som teoretisk ansats (Memišević, 2024) samt studier med *systemisk-funktionell lingvistik* (SFL) (Memišević & Jeppsson, under utgivning), men mig veterligen finns det inga studier där CDA och SFL har kombinerats. Det är ytterligare denna studies kunskapsbidrag. Genom att kombinera teorierna görs

det möjligt med stöd av SFL att på nära håll analysera interaktionen mellan fritidshemspersonal och elever, samt att förstå det som sker med stöd i CDA utifrån ett bredare samhällsperspektiv.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om det spänningsfält som uppstår mellan målstyrd och intressebaserad undervisning när undervisning med naturvetenskapligt innehåll ska bedrivas och realiseras i fritidshemmets praktik. Fransson med flera (2025) framhåller att naturvetenskap är en del av fritidshemmets undervisningsuppdrag. Samtidigt saknas traditioner för undervisning i naturvetenskap i fritidshemmets kontext, vilket gör det angeläget att utforska hur sådan undervisning kan utformas och hur elevers intressen kan tas tillvara i samband med undervisningen.

Artikeln utgår ifrån följande frågeställning:

- Vilka utmaningar och diskursiva förskjutningar kan identifieras när elevers intressen tas tillvara i samband med ämnesrelaterad undervisning där naturvetenskap är undervisningsfokus?

Teoretisk ansats

Studiens övergripande teoretiska utgångspunkt är kritisk diskursanalys (CDA) såsom den beskrivs av Fairclough (1993) och den ska förstås som både ett teoretiskt och metodologiskt angreppssätt. CDA bygger på antagandet att diskurser är ideologiska och bidrar till att upprätthålla maktrelationer. Av denna anledning är en analys av diskurser och diskursiv makt central inom CDA (Fairclough, 1993). Diskurser kan förenklat förklaras som vissa sätt att tala om och förstå världen och det är språket som skapar vår förståelse av världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

I enlighet med Fairclough (1993) är det viktigt att vid CDA-analysen fokusera på tre olika nivåer: *Text*, *Diskursiv praktik* och *Social praktik*. Text ska förstås som språklig kommunikation i vid mening där skrift, tal, gester och bilder ingår. På den här nivån fokuserar analysen på språkets lingvistiska egenskaper, som pronomenanvändning eller modalitet (grad av instämmande hos den som talar). Exempelvis i påhittade meningen ”Jag kommer kanske på eftermiddagen” är modaliteten låg då adverbet *kanske* tyder på osäkerhet hos den som talar. Diskursiv praktik är själva kontexten där olika texter används av olika aktörer vilka skapar mening kring dem. Det är i den diskursiva praktiken som makt och ideologier produceras och reproduceras. Därför är det viktigt att i analysen kartlägga och synliggöra makten i den diskursiva praktiken samt att kartlägga hur den diskursiva praktiken relaterar till den något bredare sociala praktiken, mellan vilka det råder ett dialektiskt förhållande. Social praktik avser handlingsmönster, regler, vanor och värderingar knutna till specifika grupper (Fairclough, 1993). I praktiken överlappar de tre nivåerna oundvikligen varandra och analysen börjar alltid – i någon mening – i en specifik social praktik där diskurser är inbäddade (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Med andra ord kan fritidshem som institution betraktas som en social praktik, eftersom det är där som maktrelationer, ideologier och normer reproduceras, formas och ibland utmanas. Forskaren behöver enligt Fairclough (1993) ha en förförståelse för den bredare kontexten, innan hon kan påbörja analysen av språket.

Metod

Studien är etnografiskt inspirerad och bygger på observationer, intervjuer och fältanteckningar. Användning av flera olika datainsamlingsmetoder innebär enligt Robson och McCartan (2016) att forskaren har använt sig av datatriangulering. En fördel med datatriangulering är att studiens trovärdighet ökar när liknande mönster och resultat genereras genom olika datainsamlingsmetoder. En annan fördel är att datatriangulering gör det möjligt att få en bredare och mer nyanserad bild av det som undersöks än om enbart en metod skulle ha tillämpats.

Urval och deltagare

Materialet som ligger till grund för denna studie har samlats in sporadiskt under ett och ett halvt år i samband med ett forskningsprojekt med fokus på undervisningspraktiker med naturvetenskapligt och tekniskt innehåll (Memišević, 2024). Materialet som ingår i den här studien har samlats in på fritidshemmen Orkanen och Tornados (fingerade namn) från två olika kommuner. Materialet består sammanlagt av cirka 50 observationstimmar, jämnt fördelade mellan de båda fritidshemmen. Orkanen var ett utomhusfritidshem och Tornados var ett fritidshem i anpassad grundskola. Urvalsgrunden var att verksamheterna följde samma läroplan men i olika skolformer. Detta för att få en bredd på undervisningen.

Fritidshemmet Orkanen tillhörde en F–6-grundskola där all verksamhet var förlagd utomhus året runt. Min presumtion var att närheten till naturen skapade förutsättningar för undervisning i naturvetenskap. På Orkanen arbetade en lärare i fritidshem och två fritidsledare, och 34 elever i åldern sju till tio år var inskrivna hos dem. Flertalet av de undervisningssituationer som har analyserats i artikeln, utspelade sig i en närliggande skolskog.

Fritidshemmet Tornados tillhörde en anpassad grundskola. Anpassad grundskola är en egen skolform för elever med intellektuell funktionsnedsättning som inte anses kunna tillgodogöra sig utbildningen i grundskolan (SFS 2010: 800). Tornados arbetslag bestod av 13 fritidshemspersonal och 14 elever i åldern sju till tolv år var inskrivna hos dem. Två av fritidshemspersonalen var förskollärare och resten var elevassistenter. Alla elever hade intellektuell funktionsnedsättning (IF) och gick i anpassad grundskola. Många av eleverna hade förutom IF även olika neuropsykiatriska diagnoser och flera av dem hade förutom det, fysiska funktionsnedsättningar och var rullstolsburna. Tornados hade inga egna lokaler för fritidshemsverksamhet utan nyttjade den anpassade grundskolans lokaler. Fritidshem i Sverige kan ha väldigt olika förutsättningar vad gäller personalens utbildningsnivå, elevgruppernas storlek eller hur fritidshemmen väljer att organisera sin verksamhet och undervisning (Lager, 2020). Oavsett om elever är inskrivna i grundskola eller anpassad grundskola, gäller samma läroplan, Lgr22 (Skolverket, 2024), när de kommer till fritidshem. Kunskap om undervisning i fritidshem i anpassad grundskola är nästintill obefintlig (Memišević & Jeppsson, under utgivning), och med denna studie är ambitionen att bidra till att fylla denna kunskapslucka.

Observationer, fältanteckningar och intervjuer

Deltagande observation som vanligen dokumenteras med fältanteckningar, är en central del av etnografisk forskning. Olika förutsättningar kräver olika metoder och oftast vet inte forskaren i förväg vilka metoder som kommer att användas (Hammersley & Atkinson, 2007). Observationer har dokumenterats med kamera: handhållen (excerpt 6) eller på stativ (excerpt 4 och 5). Under tiden som denna studie pågick arbetade båda fritidshemmen med flera teman som knöt an till naturvetenskap, oftast inriktat mot biologi, som djur och natur. Det är framför allt formaliserad undervisning med naturvetenskapligt innehåll som har observerats och dokumenterats med kameran. Ibland uppstod spontana undervisningssituationer som gjorde att kameran inte hann

tas fram. I sådana fall, gjorde jag fältanteckningar (excerpt 3 och 7) i en liten skrivbok i fickformat som alltid fanns till hands. I slutet av datainsamlingsperioden på Orkanen genomfördes en gruppintervju med tre fritidshemspersonal (excerpt 1, 2, 8, 9 och 10) under cirka en timme. Detta för att få klarhet kring vissa situationer och för att få en bättre förståelse för det som hade observerats, vilket enligt Hammersley och Atkinson (2007) är fördelaktigt då risken att något kan ha missförståtts, minimeras. På Tornados fanns inte samma behov, då jag bjöds in att delta och observera deras planeringssamtal (excerpt 4 och 5) vid sju tillfällen, där det fanns möjlighet att ställa frågor om det uppstod frågetecken. Material har samlats i de två fritidshemmen utan intention att jämföra dem med varandra. Tanken har snarare varit att få en mer nyanserad bild av undervisning i fritidshem något som användningen av olika insamlingsmetoder anpassade efter situationer, har möjliggjort.

Etiska överväganden

För att säkerställa att studien har följt Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer om god forskningssed har skriftligt och muntligt samtycke inhämtats från fritidshemspersonal och vårdnadshavare. Muntligt samtycke har inhämtats från elever på Orkanen i samband med att jag (medverkande forskare) presenterade mig för eleverna första gången jag besökte dem. Eleverna informerades om studien och vad det innebar, samt att de fick säga ifrån eller visa ”stopp handen” om de inte ville bli filmade. När det gäller Tornados elever, i samråd med fritidshemspersonal fattades beslut om att i stället för att inhämta ett muntligt samtycke från eleverna vid ett specifikt tillfälle, skulle jag vara extra lyhörd och uppmärksam inför varje observationstillfälle samt tyda elevers signaler och eventuell motvilja mot att medverka. I övrigt skulle vårdnadshavarnas och fritidshemspersonalens samtycke gälla. Att vara lyhörd inför elevers signaler och önskemål gällde naturligtvis även Orkanens elever.

Studien har etikprövats och godkänts av Regionala etikprövningsnämnden (Dnr 2017/69–31). Alla elever och fritidshemspersonal samt de två fritidshemmen som medverkade i studien har pseudonymiserats för att skydda deras identitet. All fritidshemspersonal har fått namn som börjar på F och alla elever har fått ett namn som börjar på E, för att kunna skilja fritidshemspersonal och eleverna åt. Sofia är specialpedagog. Allt insamlat material har hanterats i enlighet med GDPR och förvaras på ett säkert sätt där endast behöriga till materialet har åtkomst.

Analysmetod

En CDA-analys i enlighet med Fairclough (1993) rör sig, som redan har nämnts, mellan tre olika nivåer: text, diskursiv praktik och social praktik. Analysen på textnivå är lingvistisk, även om jag har begränsat den till användning av verb och modaliteter. Faircloughs (1993) CDA-analys på textnivå liksom synen på språket som mer än bara tal och skrift har stora likheter med Hallidays (1994) systemiskt-funktionell lingvistik (SFL). Enligt Chouliaraki och Fairclough (1999) har SFL störst likheter med CDA och har mest att erbjuda när det gäller analys på textnivå. Av denna anledning har jag tagit stöd av SFL i den textnära analysen av mitt material. Analys av verb, att något görs, sägs, känns eller finns, är central inom SFL (se tabell 1) eftersom det är verben som står för rörelse och förändring och visar på olika typer av processer (Holmberg & Karlsson, 2019). Dessa processer delas in i materiella, mentala, relationella och verbala och ska förstås i denna artikel så som de beskrivs av Holmberg och Karlsson (2006). I analysen fokuseras på processerna och deltagare, utan deltagare kan inte några processer ske. Tabell 1 visar hur deltagare och processer kan urskiljas i texten och hur de relaterar till varandra.

Tabell 1

Tabell över olika processtyper utifrån Memišević och Jeppsson (under utgivning)

Processtyper	Deltagarroller	Exempel
Materiella processer (göra)	Förstadeltagare (aktör) Andradeltagare (mål)	Liam (aktör) <i>kastar</i> (materiell process) kottarna (mål).
Mentala processer (uppleva)	Förstadeltagare (upplevare) Andradeltagare (fenomen)	Liam (upplevare) <i>känner</i> sig (mental process) glad.
Relationella processer - Attributiva - Identifierande (vara)	Förstadeltagare (bärare) Andradeltagare (attribut)	Liam (bärare) <i>har</i> en röd rullstol (attribut).
	Förstadeltagare (utpekad) Andradeltagare (värde)	Liam (utpekad) <i>är</i> den snällaste (värde).
Verbala processer (säga)	Förstadeltagare (talare) Andradeltagare (lyssnare)	Livia (talare) <i>säger</i> till Liam (lyssnare): Vill du ha en kotte?

Analysen har tagit avstamp i verben och de fyra processtyperna som visas i tabell 1, då processer och verben står för förändring och rörelse, vilket är viktigt att analysera både inom SFL och CDA. Det finns alltid aktörer som får igång processerna och de som processerna är riktade mot, det vill säga första- och andradeltagare. I påhittade meningen "Liam kastar kottarna" är Liam förstadeltagare och den som får saker att ske genom verbet kasta.

Enligt Fairclough (1993) kan det inte vid analysen dras skarpa gränser mellan de tre nivåerna (text, diskursiv praktik och social praktik) eftersom de överlappar och forskaren rör sig hela tiden mellan nivåerna utan någon särskild ordning. Med ambitionen att ändå konkretisera analysprocessen presenterar Faircloughs (2010, s. 235) fyra analyssteg, vilka jag har utgått ifrån i min analys:

1. Fokusera på ett socialt problem som har semiotiska aspekter
2. Identifiera hinder och hur de konstrueras, genom att analysera:
 - a. nätverk av praktiker (the social order)
 - b. relationen mellan olika semiosis (meningsskapande processer genom skrift, tal, gester, bilder och dylikt)
3. Fundera över om nätverket av praktiker "behöver" problemet
4. Identifiera möjliga lösningar och strategier för att klara av de hinder som har identifierats

Analysen fokuserar på alla steg men inte nödvändigtvis i den här ordningen. Steg 2 och 4, fokuserar på hinder och lösningar, vilket är centralt i en CDA-analys. Fairclough (1993) benämner det som "moments of crisis" (s. 230) och syftar på en konflikt eller menings-skiljaktighet som deltagare försöker lösa. Genom att fokusera på konflikter och lösningar synliggörs hur olika diskurser skapas och förhandlas fram. Att jag har valt att fokusera på en spänning som finns identifierad

i tidigare forskning, en spänning mellan intressebaserad och målstyrd undervisning, uttrycker semiotiskt ett problem och går att betrakta som steg 1 i analysen. I steg 2 blir fokus på hur problemet yttrar sig, det vill säga vilka situationer som framstår som konfliktfyllda och varför, när fritidshemspersonal ska bedriva undervisning. Som en del av steg 2 ingår att identifiera vilka nätverk av praktiker som inkluderas. Detta tar som redan nämnt en central plats i analysen, liksom att i steg 4 identifiera vilka lösningar och strategier som konstrueras för att lösa problemet. Om vi utgår från att elever och lärare ingår i ett nätverk av praktiker, blir fokus på att identifiera vilka fler som kan tänkas ingå i det. Analysen handlar även om att komma fram till huruvida nätverket av praktiker "behöver" problemet, samt om det sker en reorganisering av praktiker. Det innebär att i steg 3 identifiera om någon gynnas av att problemet finns. Exempelvis kan det vara rimligt att anta att specialpedagoger, utifrån sin expertis, gynnas av att det finns elever med intellektuell funktionsnedsättning i elevgruppen.

Resultat

I resultatet, som är indelat i tre avsnitt, redogörs för hur elevers intressen hanteras i samband med undervisning. Fokus ligger huvudsakligen på formaliserad undervisning, där naturvetenskap har valts som undervisningsinnehåll av fritidshemspersonalen. Elevers intressen lyfts återkommande som viktiga av fritidshemspersonalen men i praktiken framstår intressena av olika anledningar som besvärliga. I enlighet med den analytiska ansatsen fokuseras det i analysen på hur och i vilka situationer detta yttrar sig, samt vilka lösningar och strategier fritidshemspersonal använder sig av för att hantera dessa situationer.

Styra mot specifika mål och väcka saknade intressen

I detta avsnitt visas exempel på när ett undervisningsinnehåll har planerats av fritidshemspersonal i syfte att väcka ett specifikt intresse hos elever, ett intresse som fritidshemspersonal inte anser finns hos elever. Analysen visar att naturvetenskapligt innehåll, som återfinns under det centrala innehållet i läroplanen, är ett viktigt ämne för fritidshemspersonalen att väcka intresse för. I avsnittets första exempel (excerpt 1) synliggörs den första utmaningen, att elever inte visar ett intresse för naturen.

Excerpt 1 (Intervju, Orkanen)

Felicia: Det enda är djur i så fall, när de hittar kryp, som de kan komma med och fråga och så. Men annars är de inte så... Intresset kommer inte från barnens sida. Att de vill veta mer om naturen. Och vi är också dåliga på att prata om det. Jag kan vara lite nyfiken själv så då har man möjlighet att utforska tillsammans med barnen.

Av Felicias uttalande i excerpt 1 framgår det att det är elever som är förstadedeltagare och att det är de som får i gång materiella processer (hittar, *komma* med), där det synligt sker någon form av rörelse, samt mentala (fråga, veta) processer, som sker inom en och de är till skillnad från materiella processer inte synliga. Att elever ställer frågor om kryp de hittar i skogen, indikerar att de visar intresse och tar initiativ i motsats till vad Felicia uttrycker där hon menar att intressena inte kommer från elevers sida. När hon pratar om sig själv och sina kollegor gör hon det genom relationella processer (vi *är* dåliga på, kan *vara* lite nyfikna) vilka kan förstås som att hon anser att det finns ett samband mellan elevers saknade intresse och det faktum att de i arbetslaget inte pratar så mycket om naturen. I excerpt 2 visas en strategi som fritidshemspersonal på Orkanen använder sig av för att lösa problemet med elevernas bristande intresse, nämligen att prata om och väcka elevers intresse för naturen genom formaliserad undervisning.

Excerpt 2 (Intervju, Orkanen)

Fredrik: Jo men det var ju för att jag hade kommit på att jag hade fått ett mejl från Länsstyrelsen som ville veta hur många myrstackar det finns i våran skolskog. Så då fick vi gå runt [skratt] ... nej men de ville ju veta. Hela Sverige kommer få veta hur många myrstackar. Men vi var ju så här "Hur många myrstackar tror ni det finns i hela Sverige?" och då var vi på Wikipedia och titta där och visa dem att det finns 47 000 myrstackar i genomsnitt och då var de jätteintresserade av det. Så utifrån det fick vi prata om myrorna och hur de levde och var de bodde. De fick räkna myrstackarna och vilken som var störst och vilken som var minst och lite såna saker. Så det var faktiskt en lyckad aktivitet. Det var det.

Genom materiella (fått, visa) och mentala processer (kommit på) där Fredrik är förstadedeltagare initierar han undervisning som enligt hans bedömning var lyckad (excerpt 2). Att han lyckas väcka intresse hos eleverna framgår av att eleverna blir engagerade i jakten på myrstackarna, genom materiella processer (titta, prata, räkna) och att Fredrik väcker ett intresse hos eleverna att vilja veta mer om myror och att leta efter faktakunskaper om dem. Aktörskapet (förstadedeltagare) går från Länsstyrelsen till Fredrik och sedan vidare till eleverna. I excerpt 2 använder sig Fredrik av formaliserad undervisning för att väcka elevernas intresse för naturen. I excerpt (3) som är ett utdrag ur fältanteckningar på Tornados använder sig fritidshemspersonal av en annan strategi för att väcka elevers naturvetenskapliga intresse.

Excerpt 3 (Intervju, Orkanen)

På vägen tillbaka till fritids stannar Frida vid trottoarkanten och ropar på Elis. Hon tar upp ett lönnlöv och uppmärksammar Elis på att färgerna skiftar, från grönt och gult till rött. Elis säger: Stort! Frida bekräftar att lönnlövet är stort. Hon tar upp flera löv och de jämför färger och storlekar på dem en stund innan vi går vidare och ansluter till de andra eleverna och personal.

Att stanna upp och uppmärksamma elever på naturen förekommer i det empiriska materialet men inte lika ofta som att väcka intressen genom formaliserad undervisning, vilket gäller båda fritidshemmen. Vid det aktuella tillfället arbetade Tornados med årstidsväxlingar. Av excerpt 3 framgår det att Frida är den som stannar, ropar och tar upp, det vill säga den som får i gång processerna. Både hon och Elis är involverade i verbala processer (säger, ropar) och när de jämför lönnlövets storlek involveras Elis även i de materiella processerna.

Ytterligare ett sätt att väcka elevers intresse för naturen (eller något annat) på samma fritidshem är att använda elevers redan befintliga intressen för att väcka ett annat specifikt intresse (excerpt 4 och 5). Vid två olika tillfällen tas Emilios intresse att fylla en hink med legobitar och hålla ut över sig själv upp på Tornados planeringssamtal.

Excerpt 4 (Observation, Tornados)

Sofia: Det tänkte jag senast på när jag var med Emilio i fredags, hur han ofta håller ut. Men det är viktigt att visa, nej, så här kan du göra med legot. Och så visar jag honom, vi bygger hela tiden och så fick han inte hålla ut.

Emilio uppvisar en önskad hantering av ett lekmaterial (håller ut) och specialpedagogen Sofia svarar genom materiella (visar, bygger) och verbala (nej) processer i ett försök att korrigera beteendet samt visa hur materialet *kan* användas (excerpt 4). Genom användningen av hjälpverbet *kan*, försvagas modaliteten och Sofia öppnar upp för att kunna använda materialet på andra sätt, vilket är precis vad Frida föreslår när Emilios intresse kommer upp på tal vid ett annat tillfälle (excerpt 5).

Excerpt 5 (Observation, Tornados)

Frida: Jag tänker till exempel på det här att få Emilio intresserad av skogen. Att man kanske får ta med hinkarna ut i skogen så han får hålla [löv]. Eller? För att bygga på hans intressen. För de berättade [på inspirationsföreläsningen] lite historier om hur man går vidare och de gick i skogen, gick en promenad och sen kommer jag inte ihåg vad de hade stött på men det var grodor och grodyngel i alla fall och de gick vidare med det sen (...) Att man fångar upp barnens intressen lite. Och jag tänker då, hos oss kan det vara lätt, [skratt] eller kanske inte lätt men man får kanske försöka fånga upp barnens speciella intressen och ta med det ut i det vi jobbar med.

Av excerpt 4 framgår det att hålla ut legobitar inte är en önskvärd användning av materialet men om detta intresse kan användas för att väcka ett annat intresse, intresse för naturen, framstår det som en bra lösning (excerpt 5). Att fånga elevers speciella intresse och ”ta med det ut” är både en mental och en materiell process då det kan tolkas både metaforiskt och bokstavligt. Lösningen blir med andra ord att genom en viss korrigerande: byta ut sammanhang (skogen i stället för klassrummet) och material (löv i stället för legobitar), väcka intresse för skogen och naturen.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att analysen i detta avsnitt visar att elevers avsaknad av intressen och i synnerhet när det är intressen som fritidshemspersonal anser vara viktiga att väcka intresse för, blir ett problem. Problemet hanteras av fritidshemspersonalen genom tre olika strategier: att väcka intresse hos elever genom formaliserad undervisning, att uppmärksamma elever på ett specifikt fenomen (naturen i det här fallet) genom situationsstyrd undervisning och att använda elevers speciella intressen för att väcka ett läroplansrelaterat intresse. Att de korrigerar intressen och beteenden (excerpt 4 och 5) och riktar dem mot ett läroplansinnehåll och naturen, tyder på att det finns intressen som är mer önskvärda än andra. Detta i sig synliggör en diskurs, *målstyrandeintresse*. Denna diskurs karaktäriseras av att det är läroplanen och det centrala ämnesinnehållet som styr vilka intressen som blir önskvärda och användbara och därmed tas till vara. Ytterligare en diskurs synliggörs och det är *bristdiskurs*. Denna diskurs synliggörs när fritidshemspersonal tillskriver brister både i sig själva och i elever – fritidshemspersonalen menar att de själva är dåliga på att prata med elever om naturen medan elever är dåliga på att visa sina intressen för naturen eller rent av saknar dem (excerpt 1). Bristdiskursen visar behov av att andra aktörer träder in. Det är Sofia som stöttar Tornados fritidshemspersonal med sin specialpedagogiska kompetens och som på så sätt i enlighet med CDA-analys (Fairclough, 2010) ”behöver” problemet. Även Länsstyrelsen (excerpt 2), inspirationsföreläsare (excerpt 5) och läroplanens författare, det vill säga Skolverket dyker upp som olika aktörer i nätverket av praktiker som i varierande grad gynnas av att det finns ett problem.

Visar rätt intresse men vid fel tidpunkt och i fel sammanhang

Trots att naturen träder fram som ett viktigt undervisningsinnehåll att väcka intresse för, kan det enligt analysen vara besvärligt om elever visar naturvetenskapligt intresse samtidigt som annan undervisning pågår, som i avsnittets första exempel (excerpt 6). Emilia visar ett naturvetenskapligt intresse när hon utforskar ljud, vilket är ett intresse som fritidshemspersonalen känner till och tar tillvara på under den fria leken. Exempelvis erbjuds hon material som låter, som hon får utforska på egen hand. Det kan vara bubbelplast till exempel där hon tycker om att pressa luft ur bubblorna genom att trycka på dem. Under en filmad observation (excerpt 6) ägnar sig Emilia åt att utforska ljud.

Excerpt 6 (Observation, Tornados)

Emilia ligger i soffan och bredvid henne sitter Filippa och masserar hennes kropp. Elever är utspridda i rummet och de flesta ligger på madrasser som placerats ut på golvet. Fokus på undervisningen som filmas är kroppsmedvetenhet och vila. Emilia ligger stilla men sträcker sin ena arm mot olika underlag som finns i hennes närhet: glasfönster, fönsterbräda, en gummiboll och en byrå och knackar med fingrarna mot underlaget. Varje gång hon utforskar ett underlag genom knackningar, tar Filippa försiktigt bort Emilias hand, lägger den mot hennes kropp och säger "massage" på teckenspråk.

Emilia startar materiella processer genom att hon knackar på olika underlag och Filippa svarar med hjälp av verbala (säger) och materiella (tar bort hennes hand) processer genom att uppmärksamma henne på att de har massage. I Tornados pedagogiska planering står det att undervisning för det specifika tillfället har fokus på kroppsmedvetenhet och vila. Att Emilias utforskande av ljud avbryts av Filippa skulle även kunna tolkas som att Filippa vill stötta Emilia att rikta fokus mot det planerade undervisningsinnehållet, då det finns en generell uppfattning att elever med autismspektrumtillstånd som Emilia har, har svårt att hålla fokus en längre stund. Samtidigt visar Emilia att hon klarar av att fokusera. Vid samma tillfälle när hon utforskar ljud (excerpt 6) ligger hon i soffan och visar att hon tycker om massage och är medveten om att det är det som pågår. Varje gång Filippa slutar att massera henne, tar hon Filippas hand och lägger den mot sin kropp för att berätta att hon vill att Filippa ska fortsätta.

Det finns en tendens att renodla formaliserad undervisning från intryck och det som elever tar med sig i den i form av intressen, liksom en tendens att hålla planeringen och följa ett schema. I excerpt 7 visas ett tillfälle när Orkanens elever är i skogen och upptäcker ett rådjurs skelett. Det sker samtidigt som fritidshemspersonal dukar fram mellanmålet. Direkt efter mellanmålet har de formaliserad undervisning som knyter an till hållbar utveckling.

Excerpt 7 (Fältanteckning, Orkanen)

Vi är i skolskogen när två barn kommer springande och berättar att de har hittat ett rådjurs skelett vid ett träd längre bort. Flera andra barn blir nyfikna och springer dit. Samtidigt hörs fritidshemspersonalens uppmaning i bakgrunden att inte röra skelettet. Medan vi står och tittar på skelettet frågar jag eleven som hittade det, hur hon visste att det var just ett rådjurs skelett. Hon berättar att hon läst massor med faktaböcker om skeletten och att hon kände igen det. Elever står runt skelettet, rör det lite försiktigt och ser både frågande och fascinerade ut. Men deras frågor, Hur kan det [skelettet] vara här? Vad är det som har hänt? Har någon skjutit? Har någon dödat? blir obesvarade och försvinner i myllret av barns röster och fritidshemspersonalens uppmaningar att komma tillbaka till det uppdukade mellanmålet.

Precis som i excerpt 6 avbryts elevers utforskande i excerpt 7 trots att de visar "rätt" intressen. Formaliserad undervisning skulle börja strax efter men det finns inga tydliga hinder som gör att det inte skulle kunna ske just där och då samtidigt som de äter mellanmål. Elevernas initiativ (förstadeltagare) och engagemang syns tydligt: de hittar, kommer, springer, rör, står (materiella processer), känner igen, ser (mentala), berättar (verbala), men avbryts för att elever ska inordna sig i de tidsramar som fritidshemspersonal har satt upp och för att formaliserad undervisning och rutinsituation (mellanmålet) prioriteras och tränger undan elevers intressen. Vid ett tillfälle berättar Felicia (excerpt 8) hur hon resonerar kring att fånga elevers intressen i stunden.

Excerpt 8 (Intervju, Orkanen)

Felicia: Jag tror att vi är jättedåliga på att fånga upp det de hittar på för stunden. Jag tror att vi mer ser ... alltså vi startar mer för nästa vecka till exempel, för då tänker vi tillbaka på vad de ... vad vi har märkt att de är intresserade av. Men det blir inte att man fångar upp just där och

då så jag tror att många av eleverna förstår ju inte att våran planering utgår från deras behov och intressen för man är en dålig förmedlare. Mmm ... nu har ni gjort det här för att ni hade pratat om just de här sakerna i förra eller förrförra veckan. Kommer du ihåg när du såg det här, det där djuret, eller...? Det går inte vi tillbaka och säger.

I Felicias uttalande i excerpt 8 återkommer relationella processer (vi är jättedåliga, är en dålig förmedlare) som anspelar på deras oförmåga att ta vara på intressena där och då när elever visar dem. Detta förstärks ytterligare av ett modalitetsord, *jätte*. Hon menar att det snarare sker någon form av inventering av elevers intressen som de sparar och tar tillvara på senare. Ett hinder som uppstår i samband med det och som hon själv tar upp vid ett senare tillfälle, är att detta resulterar i att eleverna inte känner igen sig när tillvaratagande av intressen sker i efterhand. Där träder bristdiskursen in igen och Felicia lägger skulden på sig själv för sin oförmåga att fånga intressena. Lösningen som framgått av avsnittets alla tre excerpt blir att tränga undan elevers intressen när de dyker upp under formaliserad undervisning eftersom de blir svåra att hantera just där och då. Det är ett återkommande mönster i materialet, att formaliserad undervisning prioriteras och att en sådan har tydliga ramar: den ska ske vid en i förväg bestämd tidpunkt, på en viss plats och fokusera på ett visst innehåll. Denna inramning av undervisningens tid, plats och innehåll som är vanlig i skolan, synliggör *skoldiskursen*. Det skulle vara möjligt att säga att fritidshemspersonal delvis "behöver" problemet i avseende att de har anammat skolans undervisningskultur och reorganiserat sin undervisning med skolan som förebild, möjligen i hopp om statushöjande.

Intressena fångas i efterhand

Som har visats i föregående avsnitt, menar Orkanens fritidshemspersonal att de oftast inte lyckas med att fånga elevers intressen i flykten. Däremot tar de tillvara på intressena senare i samband med när de planerar undervisning. Hur det kan gå till visas i avsnittets första excerpt (9). Under en intervju med Orkanens fritidshemspersonal får de frågan om temat "Djur och natur" som de arbetar med vid tillfället, var elevers eller deras idé.

Excerpt 9 (Intervju, Orkanen)

- Felicia: Nej, djur, det var ju från barnens önskemål. De var ju kanske mer intresserade av djur i Afrika och vi tänker kanske mer lokalt. Alltså vilka djur finns det här. Vi har ju också vilda djur fast de är kanske inte så vilda och farliga. Att man kan utforska naturen på ett annat sätt. Våran natur.
- Fredrik: Mmm, närmiljön. Vad vi har och hur det ser ut här.
- Felicia: Mmm, gå till olika ställen och så.

Det har framkommit tidigare att Orkanens fritidshemspersonal menar att deras elever sällan visar intresse för naturvetenskap. I excerpt 9 framkommer det genom relationella processer (barnens önskemål) vad elever efterfrågar explicit vad de vill lära sig mer om; Afrikas vilda djur. Fritidshemspersonal tänker (mentala processer) att de tillsammans med eleverna kan utforska (materiella) det som finns i deras närmiljö. Modalitetsordet, adverbet *kanske* förekommer två gånger i Felicias uttalande och tyder på osäkerhet. Kopplat till verbet *utforska* tillsammans, vilket förekommer även i excerpt 1 (att vara nyfiken och *utforska* tillsammans med elever), förstärkes ytterligare osäkerheten kring att arbeta med ett specifikt naturvetenskapligt innehåll. Flertalet gånger uttrycker fritidshemspersonal i båda fritidshemmen att naturvetenskap är svårt att arbeta med och att de inte anser sig ha tillräckliga kunskaper i ämnet. Intressena modifieras efter vad de i personalen anser att elever behöver lära sig mer om (utforska närmiljön) i stället för

det som elever uttryckligen efterfrågar – Afrikas vilda djur. Men kanske även efter vad de själva behärskar. I excerpt 10 förstärks denna slutsats, samtidigt som ytterligare en aspekt som kan ha bidragit till att de väljer svenska vilda djur i stället för Afrikas, synliggörs.

Excerpt 10 (Intervju, Orkanen)

Fredrik: Ja, det är ju för att ... om vi har ett intresse för det. Det är vad vi tycker är spännande så använder vi det som vi kan litegrann om. Känner jag. Så det är det vi använder till utbildningen också.

Även om de väljer att planera för undervisning med naturvetenskapligt innehåll, anser de att det är svårt. Det återspeglas i Fredriks uttalande (excerpt 10), fyllt med mentala processer (tycker, kan, känner). Det som de kan litegrann om använder de även i utbildningen, vilket då kan leda till att de styr elevers intressen mot det innehåll som de vet att de i arbetslaget själva behärskar. Det är möjligen även anledningen till att de väljer naturvetenskap när de ska bedriva formaliserad undervisning men sällan i situationsstyrd undervisning, vilket de själva uttrycker i excerpt 8. Att förplanera för ett undervisningsinnehåll som de inte är bekväma med är lättare än att hantera det i det oväntade.

För att summera detta avsnitt, fritidshemspersonal på båda fritidshemmen tar tillvara på elevers intressen, fångar upp dem och använder dem sen i undervisningen. Men som det framkommit i detta avsnitt, görs det först i efterhand samt att intressena modifieras och inte blir exakt det som eleverna har efterfrågat. Att formalisera och förplanera undervisning tycks vara en lösning för att kompensera för fritidshemspersonalens otillräckliga naturvetenskapliga kunskaper. Återigen, dyker bristdiskursen upp, nu relaterat till fritidshemspersonalens ämneskunskaper.

Diskussion och slutsatser

Artikeln tar utgångspunkt i ett spänningsfält som har identifierats i tidigare forskning där fritidshemmets undervisningsuppdrag framstår som utmanande att förena med uppdraget att i undervisningen utgå från elevers intressen och behov (Haglund & Perselli, 2022; Memišević, 2024). Särskilt utmanande blir det när formaliserad och ämnesrelaterad undervisning ska realiseras i praktiken (Memišević, 2024) vilket även framgår av analysen i denna artikel. Studiens resultat visar att elevers intressen framstår både som användbara och besvärliga i det nya målstyrda fritidshemmet. Användbara när elever visar ”rätt intressen” som intresse för naturvetenskapliga ämnen, eftersom intressena går att relatera till läroplanens centrala innehåll samt till innehåll som fritidshemspersonal redan har planerat att arbeta med. Besvärliga, när intressena dyker upp mitt under pågående formaliserad undervisning eller ”stör” de rutiner och tidsramar som fritidshemspersonal har satt upp för sig själva och eleverna. Det i sig, att intressena kan vara både användbara och besvärliga beroende på vilka intressen elever visar, synliggör målstyrandeintressediskurs. Denna diskurs karaktäriseras av att det är läroplansmål snarare än elevers intressen som styr vilken undervisning elever erbjuds. Dessa tidsliga, rumsliga och innehållsliga ramar som fritidshemspersonal i denna studie skapar runt sin undervisning motverkar tillvaratagande av elevers intressen och samtidigt synliggörs ytterligare en diskurs, skoldiskurs. I brist på egna beprövade undervisningstraditioner lånar fritidshemspersonal skolans undervisningstraditioner. Inom skoldiskursen med tydlig inramning av undervisningen, trängs elevernas intressen undan. En tredje och sista diskurs som har identifierats i analysen, bristdiskursen, framträder i alla tre avsnitt. Bristerna är kopplade främst till fritidshemspersonalens egen uppfattning om deras oförmåga att fånga elevers intresse. Samspelet mellan de tre diskurserna samt mellan den sociala och den diskursiva praktiken (Fairclough, 1993) visar att det förstärkta

undervisningsuppdraget har gjort avtryck i praktiken och påverkat den på så sätt att elevernas intressen, som traditionellt sett har haft en central plats i fritidshemmet, blir svåra att hantera och tillvarata under den formaliserade undervisningen.

Elevers fria tid blir alltmer kravfylld och det förstärkta undervisningsuppdraget är bara en i raden av alla politiska beslut och reformer som har lett till diskursförskjutningar i fritidshemmets uppdrag. Lärande och undervisning har fått större fokus på senare år samtidigt som det som traditionellt har varit centralt i fritidshemmet: lek, sociala relationer, demokratiuppdraget och elevers intressen och behov, hamnar i skymundan (Falkner m.fl., 2023; Haglund, 2023). Undervisningsuppdraget och fritidshemmets traditionella värden kommer i konflikt med varandra eftersom de drivs av olika logiker. Den ena logiken handlar om demokratifostran och social integration, och den andra logiken om individuellt ansvar och nyttoorienterad kunskap, där elever förbereds för skolans lärande och för att kunna prestera bättre där. En trend som vi ser även internationellt (Falkner m.fl., 2023). Som det har framkommit i analysen, eleverna saknar inte naturvetenskapliga intressen och fritidshemspersonal saknar inte viljan att ta tillvara på intressena. Snarare tvärtom, elevers intressen träder fram som viktiga att ta hänsyn till, både i tidigare forskning och i denna studies resultat. Men kanske är det så att elevernas intressen "sätts på undantag" som Perselli och Haglund (2022, s. 90) uttrycker det, eftersom det blir svårt att uppnå allt samtidigt och fritidshemspersonal tvingas prioritera. Läroplanens förstärkta undervisningsuppdrag skulle kunna sägas ge erkännande till fritidshemspersonal, menar Gardesten och Ackesjö (2024), vilket möjligen förklarar varför fritidshemspersonal prioriterar formaliserad ämnesrelaterad undervisning. Lärande förväntas ske i fritidshemmet och fritidshemspersonal är de som ska se till att det blir så.

Avslutningsvis, några kritiska ord om artikelns kärnproblem, spänningsfältet mellan målstyrd och intressebaserad undervisning. Detta borde problematiseras eftersom den fritidspedagogiska forskningen liksom utbildningsdebatten, bidrar till att skapa en dualism mellan elevers intressen och det förstärkta undervisningsuppdraget (Hedré & Hjalmarsson, 2024), en dualism som även denna artikel bidrar till att upprätthålla. Kanske behövs ett nytt språkbruk och ett nytt förhållningssätt i det nya diskursiva landskapet där olika uppdrag som ibland tycks vara motstridiga, behöver samsas. I stället för att se det som ett spänningsfält mellan olika uppdrag, borde vi kanske se det som "en balansakt mellan det läroplanen, och det av barnen valda och initierade" såsom Hedré och Hjalmarsson (2024, s. 17) föreslår. Ytterligare en aspekt som borde problematiseras är att elevers intressen åtnjuter en upphöjd status både i forskningen och i praktiken. När elevgrupperna är så stora att den individuella eleven med sina intressen försvinner samtidigt som fritidshemspersonal kämpar med att möta alla krav (Memišević, 2024), att finna en balans mellan krav och förutsättningar är kanske något att eftersträva även där.

Didaktiska implikationer

En fråga som problematiseras av Gardesten och Ackesjö (2022) och som väcks även i denna artikel, är hur fritidshemspersonal kan planera för en fritidspedagogisk undervisning där det skapas utrymme för det oväntade. Hur kan de å ena sidan arbeta målstyrt med läroplanen i åtanke och å andra sidan arbeta situationsstyrt och ta tillvara på det oväntade? Det oväntade, som är svårare att knyta till läroplanen i efterhand (Memišević, 2024). För att kunna välkomna det oväntade behövs dock ämneskunskaper, didaktiska kunskaper, ett tryggt ledarskap och att känna tillit till sin egen förmåga (Hippinen Ahlgren, 2021). Det kräver även en förtrogenhet med läroplanen, att kunna veta hur det som väcks i stunden kan knytas till läroplanen. Eller också att kunna se det som en utgångspunkt för att arbeta vidare med hela elevgruppen (Gardesten & Ackesjö, 2022). Relaterat till studiens resultat och exempelvis excerpt 7 med rådjursskelettet, kan

det sägas att det förutom ämneskunskaper även krävs en förmåga att uppmärksamma det som elever uppmärksammar. Vidare krävs en förmåga att i stunden identifiera vilket slags lärande som kan utvecklas, att urskilja potentiellt naturvetenskapligt lärande i det som pågår, samt att svara på elevers initiativ och vägleda dem mot ett lärande.

Gardesten (2021) menar att undervisning som pågår i fritidshemmet behöver observeras ännu mer för att "få syn på sin särart och börja förvalta eller förädla det som redan har potentialitet och kvalitet" (s. 147), i stället för att anamma skolans undervisningstraditioner. Utifrån resultaten som presenterats i denna artikel skulle det vara möjligt att påstå att det krävs en balans mellan olika uppdrag som ibland är motstridiga och som tidigare har nämnts, är svåra att förena. Att planera undervisning i förväg är kanske nödvändigt för att kunna möta krav på att kvalitets-säkra och dokumentera verksamheten. Men det kanske behöver göras under friare former som exempelvis i excerpt 2 när elever går på jakt efter myrstackar och där fritidshemspersonal har en klar idé från början vad undervisningen ska handla om, men öppnar upp för att den kan ta andra och oväntade vägar. Det vill säga, öppnar upp för elevers nyfikenhet, intressen och initiativ utan att tappa fokus från sina egna didaktiska intentioner och det tänkta undervisningsinnehållet.

Tack

Ett varmt tack riktas till min kollega Helena Myllymäki Jonsson, doktorand vid Linköpings universitet, för hennes noggranna genomläsning och den konstruktiva återkoppling hon gav inför färdigställandet av artikeln.

Referenser

- 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>
- Bae, S. H., Park, H., Kwak, E. J., Cho, E. & Jung, H. (2019). Global pattern of extended education
and its impact on educational outcomes: the case of science education. *International Journal
for Research on Extended Education*, 7(1), 86–106. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i1.07>
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse
analysis*. Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis – The critical study of language* (2 uppl.). Rout-
ledge.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge Polity Press.
- Falkner, C., Ludvigsson, A., Öksnes, M., Knutas, A. & Kjaer, B. (2023). Forskjutningar i innehåll
i SFO/Fritidshem i Skandinavien – mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens
logik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(1–2), 100–120. <https://doi.org/10.15626/pfs28.0102.04>
- Fransson, L., Hansson, L. & Östlund, D. (2025). Naturvetenskap på fritidshem? Möjliga syften,
innehåll och arbetssätt: Science in school-age educate? Possible purposes, content, and
teaching approaches. *Nordic Studies in Science Education*, 21(1), 6–20. <https://doi.org/10.5617/nordina.10809>
- Gardesten, J. (2021). Ett handlingsteoretiskt perspektiv på undervisning – en essä med fri-
tidshemmet som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2–3), 139–148. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.10>
- 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>

- Gardesten, J. & Ackesjö, H. (2024). Fritidshemmets bidrag till elevers måloppfyllelse: Ett omaka par eller en oreflekterad självklarhet?. *Barn*, 42(3–4), 112–119. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6539>
- 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.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.24834/educare.2016.1.1070>
- Haglund, B. (2023): Pupils' development: Policy enactment in Swedish school-age educate. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2236748>
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar* (2 uppl.). Edward Arnold.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3 uppl.). Routledge.
- Hippinen Ahlgren, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap: undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1595253/FULLTEXT02.pdf>
- Hedrén, S. & Hjalmarsson, M. (2025). Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem. *Utbildning & Lärande*, 18(1), 95–113. <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.17857>
- Holmberg, P. & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare*, 2018(2), 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lager, K. (2020). Possibilities and impossibilities for everyday life: Institutional spaces in school-age educate. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22–35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Ljusberg, A.-L. (2022). The concept of pupils' interests in the context of school-age educate in Sweden. *Early Child Development and Care*, 193(2), 223–234. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2075356>
- Ljusberg, A.-L. & Holmberg, L. (2019). Lärare, barn och lärande i kurslitteratur. *Educare*, (3), 17–33. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.2>
- 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>
- Memišević, A. & Jeppsson, F. (under utgivning). Naturvetenskap för alla – Meningsskapande i fritidshem hos elever med intellektuell funktionsnedsättning. *Nordic Studies in Science Education*.
- 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>
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4 uppl.). Wiley
- Rollett, W., Lossen, K., Holtappels, H. G. & Tillmann, K. (2020). Primary students' participation in extracurricular activities on reading and natural sciences in German all-day schools. I S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Red.), *International developments in research on extended education - Perspectives on extracurricular activities, after-school programs, and all-day schools* (s. 153–171). Barbara Budrich Publishers.
- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139–170). Gleerups.

SFS 2010: 800. *Skollag*.

Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11* (1 uppl.).

Skolverket. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22* (2 uppl.).

Skolverket. (2025). *Elever och personal i fritidshem, Läsåret 2024/25*.

Vest, A. E., Mahoney, J. L. & Simpkins, S.D. (2013). Patterns of out-of-school time use around the world: do they help to explain international differences in mathematics and science achievement. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 71–85.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. [elektronisk resurs].

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Författarpresentation

Alma Memišević 

Alma Memišević är universitetslektor och filosofie doktor i naturvetenskapernas didaktik vid Linköpings universitet. Hennes forskning fokuserar på undervisning i naturvetenskapliga ämnen och teknik i fritidshemmets kontext, både inom grundskolan och den anpassade grundskolan. Hon intresserar sig även för STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) och specialpedagogik. Alma har en bakgrund som förskollärare och specialpedagog.

Extern kommentar 2025:3

Extern kommentar

Ann-Christine Vallberg Roth^{1*} 

¹ Malmö universitet

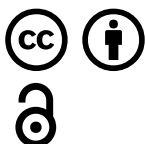
*Korresponderande författare:
Ann-Christine Vallberg Roth
ann-christine.vallberg-roth@mah.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 3, 2025, s. 89–93.
DOI: [10.61998/forskul.v13i3.61729](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.61729)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2025-11-17

© 2025 Författaren.

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.



Forskul har bjudit in forskare och forskande lärare i Norden att skicka in artiklar till temanumret: *Undervisning och lärande i fritidshemmet*. Det övergripande syftet med temanumret avser att bidra med kunskaper om frågor som berör undervisning och lärande i fritidshemmets verksamhet. Undervisning i fritidshemmet ska enligt läroplanen ges en vid tolkning en ”där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet.”

Temanumret samlar fyra forskningsbidrag som belyser fritidshemmets undervisning och lärande. Artiklarna visar på ett växande och betydelsefullt forskningsfält och utbildningslandskap där fritidspedagogiken inte betraktas som ett informellt komplement till skolan, utan som en arena med kännetecknande didaktiska villkor, syften och epistemologier.

Gemensamt för texterna är att de rör sig i ett spänningsfält mellan styrning och frihet – mellan planerad undervisning och elevers självvalda aktiviteter och lärande, mellan krav på systematik och önskan om flexibilitet och öppenhet för det oväntade. I denna kommentar diskuteras hur artiklarna förhåller sig till dessa spänningar genom sina teoretiska val, metodologiska ansatser och tolkningar av undervisningsbegreppet, samt vilken möjlig framtida forskning som artiklarna kan öppna för. Den framtida forskningen kan exempelvis prövas i en pedagogisk-didaktisk nivåmodell (Kansanen, 1993; Kansanen & Hansén, 2017; Uljens, 1998) som inkluderar aktionsnivå, teoretisk nivå och metateoretisk nivå.

På spaning efter fritidshemmets didaktik

Lena Boström och **Helene Elvstrands** artikel *På spaning efter fritidshemmets didaktik – Elevers och personals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshemmet* inleder temat med en studie som kombinerar elev- och personalperspektiv. Genom en komparativ tematisk analys av samtal med 60 elever och gruppintervjuer med personal identifieras skillnader och överlapp i hur undervisning och lärande förstås.

Användningen av den tyska didaktiska triangeln som teoretisk ram ger studien en tydlig didaktisk bas. Genom att inkludera elevernas röster bidrar den till att bredda forskningsfältet, som annars domineras av vuxnas perspektiv. Resultaten visar att elevernas förståelse av undervisning återkommande är relationell och upplevelsebaserad, medan personalen balanserar mellan planerad och situationsbaserad undervisning – en spänning som återkommer i flera av de andra artiklarna.

En styrka i studien är att den för in en metarefleksion över fritidshemmets didaktiska identitet och att omsorg framstår som en integrerad didaktisk dimension. En möjlig forskningsväg framåt, som antyds i artikeln, är att kombinera elevers stämmor (jfr Trondman, 2011) med analys av den faktiska undervisningens genomförande, för att närma sig en mer situationsburen didaktik och vad som kan känneteckna innehållsfokuserad didaktik och ämnesdidaktik i fritidshem.

Empowerment genom spildesign

Liselotte Christiansen och **Camilla Finsterbach Kaups** artikel *Empowerment gennem spil-design – Undersøgelse af en gaming- og spildesignsintervention i SFO'en for at styrke pigers teknologiske self-efficacy* tillför ett normkritiskt och genusmedvetet perspektiv som berikar temat teoretiskt. Genom att använda Banduras self-efficacy-begrepp i kombination med normkritisk pedagogik visar de hur spelbaserad design kan stärka flickors teknologiska självförtroende.

Den designbaserade interventionsmetoden (Design-Based Research) framstår som väl vald för studiens syfte: den möjliggör ett iterativt samspel mellan forskning och praktik där deltagarna ges inflytande över lärandets innehåll. Genom att låta flickorna agera som medskapare i digitala miljöer visar studien hur fritidshemmets verksamhet kan fungera som arena för *empowerment* snarare än kompensation.

Samtidigt väcker studien metodologiska frågor kring överförbarhet och skalbarhet. Deltagargruppen är liten (fem flickor), och forskaren fungerar både som facilitator och rollmodell, vilket kan påverka relationen mellan deltagare och forskningsprocess. För framtida forskning vore det värdefullt att problematisera speldesignens koppling till spelindustrins intresse, samt undersöka mer långsiktig överförbarhet kopplat till undervisning i fritidshem.

Den teoretiska integrationen mellan självförmågeteori och normkritik är en styrka – den placerar fritidshemmet i en samtida diskussion om digital inkludering och könsnormer, och indikerar hur fritidspedagogiken kan bidra till social rättvisa genom teknologiskt skapande.

Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor

Helena Ackesjö, **Marina Wernholm** och **Jens Gardestens** artikel *Design av fritidspedagogisk undervisning med fokus på mjuka förmågor – att balansera fritt och styrt* utgår från teorin Design för lärande (DfL). Genom lärarnas egna reflektioner av planerade, genomförda och utvärderade undervisningsaktiviteter undersöks hur undervisning kan konstrueras för att utveckla elevernas sociala och emotionella kompetenser, så kallade mjuka förmågor, i ett ULF-projekt.

Artikeln har ett tydligt professionsutvecklande syfte och bidrar till att översätta teoretiska modeller till praktisk handling. Den visar förtjänstfullt att frihet och styrning inte behöver vara motsatspar, utan kan integreras genom medveten design och reflekterad dokumentation. Detta

är ett viktigt teoretiskt bidrag till fritidspedagogisk forskning, där undervisning beskrivits som svårfångad just på grund av sin situationsbundenhet (jfr Jonsson, 2011).

Metodiskt bygger studien på lärares skriftliga reflektioner vid planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Artikeln erbjuder en viktig modell för undervisningsdesign som rör sig bortom dikotomin mellan fri lek och undervisning, och den öppnar för en medveten och preciserad didaktik inom fritidshemmet. Den öppnar även för framtida forskning rörande elevernas upplevelser om meningsfull undervisning och balans mellan frihet och styrning, samt kvalitet i undervisningens realtid.

Fritidshemmets undervisning som diskurs

Alma Memiševićs artikel *Fritidshemmets undervisning som diskurs – Om elevers intressen, målstyrning och pedagogisk praktiker* bjuder ett diskursanalytiskt perspektiv på fritidshemmets praktik. Genom kritisk diskursanalys (CDA) och systemisk-funktionell lingvistik (SFL) undersöks hur språkliga val i samtal och observationer synliggör spänning och balans mellan målstyrd och intressebaserad undervisning.

Detta metodologiska val är styrkan i artikeln: den flyttar fokus från vad undervisningen är till hur den görs språkligt och socialt. Därmed synliggörs undervisningens performativa dimension – hur den skapas genom språk, planering och institutionella ramar. Studien bidrar till en fördjupad förståelse av fritidshemmets praktik som en språkligt medierad verksamhet, där makt och mening framträder och balanseras snarare än förutsätts.

Framtida studier skulle kunna kombinera CDA och SFL med historiska analyser och filosofiska ansatser för att dels fånga hur diskurser materialiseras i situerad praktik utifrån elevers perspektiv, dels nyansera beskrivningar om fritidshemmets tradition, samt belysa hur intressebegreppet kan problematiseras.

Tematiska synteser

Tillsammans tecknar artiklarna en bred och nyanserad bild av fritidshemmets undervisning. Tre övergripande teman kan urskiljas:

Balansen mellan frihet och styrning. Samtliga studier berör detta spänningsfält, men visar också att dikotomin är förenklad. Frihet och systematik framstår snarare som ömsesidigt beroende – frihet kräver struktur, och struktur får mening genom elevers delaktighet.

Fritidshemmet som designad praktik. Flera artiklar (Ackesjö m.fl.; Christiansen & Finsterbach Kaup) använder designbegreppet för att förstå hur undervisning kan planeras utan att bli rigid. Design blir här ett sätt att förena lek, lärande och målmedvetenhet.

Elevers delaktighet och stämmor. Boström och Elvstrand samt Memišević belyser elevers intressen och inflytande, men forskningen visar också hur dessa stämmor riskerar att marginaliseras i målstyrda kontexter. Här finns behov av vidare studier som inkluderar elevers stämmor i relationellt närmande mellan elever, lärare och innehåll/objekt.

Trots tematisk samklang skulle den teoretiska variationen kunna tolkas som en teoretisk fragmentisering: CDA, DfL, self-efficacy och didaktisk modellering som representerar olika epistemologiska traditioner (sociolingvistik, designteori, psykologisk teori och didaktik). Jag menar i stället att den teoretiska variationen kan tolkas som en berikande mångfald. Den senare tolkningen skulle kunna stärkas genom en sammanhållande modell (t.ex. Kansanen, 1993; Vallberg

Roth m.fl., 2021) som prövar att binda samman fritidshemmets helhetliga undervisning. En möjlig fortsättning vore att utveckla didaktik i fritidshem, där diskurs, design och delaktighet ses som ömsesidigt konstituerande i undervisningsverklighet och undervisningsvetenskap. När undervisningsverklighet och undervisningsvetenskap möts kan kunskapsbildande processer sättas i rörelse i livsvärld och verklighet. Det kan röra sig om onto-epistemologiska sammanflätningar – didaktikens ontologi och epistemologi. En dylik didaktik i fritidshem skulle kunna samskapas i en didaktisk modell med en flerstämmig aktionsnivå (t.ex. planering, genomförande och uppföljning av undervisning), teoretisk nivå (t.ex. språkteori och psykologisk teori) och metateoretisk nivå (t.ex. ontologi, epistemologi och metodologi). Artiklarna i temanumret har företrädesvis berört aktionsnivå och teoretisk nivå.

Avslutande reflektion

Temanumret indikerar en professionalisering och fördjupning av fritidshemsforskningen i Norden. De fyra artiklarna rör sig bortom frågan om fritidshemmet bedriver undervisning, till frågan *hur* denna undervisning formas, tolkas och värderas. Genom att kombinera språkvetenskapliga, designteoretiska, psykologiska och didaktiska perspektiv utvecklas en kunskapsbas som gör det möjligt att tala om fritidspedagogisk undervisning på egna villkor.

Temanumret kan öppna för en framtida forskning som:

- fördjupar förståelsen av elevers stämmor om undervisning och didaktik i fritidshem.
- vidareutvecklar hur planerad och spontan undervisning samspelar i vardagspraktiker där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet.
- nyanserar beskrivningar om att fritidshemmet *inte* har haft undervisning i sin tradition, med historiska analyser där det till exempel framgår att det fanns undervisning i hantverk i arbetsstugor som föregångare till fritidshem (t.ex. Vallberg Roth, 2002, 2006), eller att Comenius (1632/1913) tar upp undervisning för alla åldrar, eller att Fröbel (1995) framhöll *efterföljande undervisning* och instruerad lek.
- vidareutvecklar skiftande innehåll/objekt och relationer i didaktisk triangel och vad som kan känneteckna innehållsfokuserad didaktik, ämnesdidaktik och didaktiska frågor i fritidshem.
- vidareutvecklar didaktiska modeller som integrerar diskursiva, materiella och relationella dimensioner av undervisning och lärande i fritidshem.

Temanumret blir därmed inte bara en samling artiklar, utan en karta över ett forskningsfält i rörelse – ett fält som ständigt balanserar mellan styrningens krav och frihetens möjligheter, men där just denna balans utgör fritidspedagogikens unika bidrag.

Referenser

- Comenius, J. A. (1632/1913). *Moderskolan, eller Om barnens omvårdnad och fostran under de sex första levnadsåren*. <https://digital.ub.umu.se/node/180850?language=en&fulltext-query=>
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran: Redigerad av Jan-Erik Johansson*. Studentlitteratur.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet].

- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. I P. Kansanen (Red.), *Discussion on some educational issues IV* (s. 52–66). Research report 121. University of Helsinki.
- Kansanen, P. & Hansén, S.-E. (2017). Lärares pedagogiska tänkande. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (2 uppl., s. 341–360). Studentlitteratur.
- Trondman, M. (2011). Snälla fröknar – om barns perspektiv på barnperspektiv. I I. Tallberg Broman (Red.), *Skola och barndom* (s. 67–80). Gleerup.
- Uljens, M. (Red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria - från 1800-talets mitt till idag*. Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2006). Early childhood curricula in Sweden - from the 1850s to the present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77–98. <https://doi.org/10.1007/BF03165979>
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2021). *Undervisning i förskolan: Flerstämmig didaktisk modellering* – Ifous 2021:4. <https://www.ifous.se/wp-content/uploads/2021/11/202108-ifous-2021-4-m.pdf>

Ann-Christine Vallberg Roth

Ann-Christine Vallberg Roth är professor i pedagogik vid Malmö universitet (Mau), <https://mau.se/personer/ann-christine.vallberg-roth/>. Hennes forskningsintressen rör didaktik, undervisning, läroplaner, samanalys och samverkan inom Early Childhood Education and Care (ECEC). Vallberg Roth är vetenskaplig ledare för forskningsgruppen Didaktiska studier (DS), <https://mau.se/forskning/forskargrupper/didaktiska-studier-ds/>.