

Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning

Helena Ackesjö & Björn Haglund

ABSTRACT

The aim of this article is to contribute with knowledge about how teachers in school-age educare describe their teaching. Teachers in school-age educare move between two different value systems as they are in a field of tension between tradition and new educational policy intentions. Written reflections from 48 teachers at 31 schools in four municipalities have been analyzed based on what has been described as necessary teaching elements; *intentionality*, *interactivity* and *intersubjectivity*.

The deductive analysis resulted in four themes; *Play-oriented teaching*, *Subject-related teaching*, *Situation-based teaching* and *Value-based teaching*. The results, based on the study's analyzing concepts, show that the teacher's control is central to whether the activities that the teachers carry out can be called teaching or not. The results also show that teaching in school-age educare still centers around a historical core of play, child focus and adaptation to the situation, even though this has been supplemented with new educational policy intentions that emphasize teaching and evaluation of childrens' learning. However, the analyzes also show that teachers in school-age educare can move flexibly between the two value systems.

Keywords: school-age educare, teaching, intentionality, embedded teaching

HELENA ACKESJÖ

Fil. Dr., Docent i pedagogik
Institutionen för pedagogik och lärande
Linnéuniversitetet
E-post: helena.ackesjo@lnu.se

BJÖRN HAGLUND

Fil. Dr., Docent i barn och ungdomsvetenskap
Akademin för utbildning och ekonomi
Högskolan i Gävle
E-post: bjorn.haglund@hig.se

INLEDNING

Syftet med denna artikel är att skapa kunskap om hur lärare på fritidshem beskriver den fritidspedagogiska undervisning de bedriver på fritidshemmet och inom ramen för skolans undervisning. Uppdraget att undervisa är något som tillkommit i fritidshemmet under det senaste decenniet och det går att anta att undervisningsbegreppet ännu inte är väletablerat på fältet. Snarare har fritidshemmets verksamhet historiskt utgått från en socialpedagogisk tradition som i stor utsträckning varit centrerad runt ett omsorgsfokuserat uppdrag kombinerat med ett fokus på barns fostran och utveckling (jämför Gustafsson Nyckel, 2020; Johansson, 1984). Dagens fritidshem rör sig inom två sammanflätade värdesystem; ett system som baseras på den nordiska Educare-modellen, vilket betonar humanistiska aspekter som välmående och social utveckling, frivillighet, lek och vila (jämför Gustafsson Nyckel, 2020; Johansson, 1984; Paulsdóttir, 2012). Det andra systemet, som för fritidshemmet är betydligt nyare, betonar lärande och undervisning, obligatorium, kunskapseffektivitet och ekonomiska aspekter av utbildning (jämför Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010; 2018). Detta värdesystem är grundat i en utbildningspedagogisk tradition med betoning på undervisning vilket synliggörs exempelvis genom 2010 års Skollag och den revidering som gjordes 2016 av nu gällande läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2019). I läroplanen har fritidshemmets undervisningsuppdrag förtydligats och lyfts fram i ett specifikt kapitel riktat mot fritidshem. När det gäller fritidshemmet ska undervisning, enligt Skolverket (2019), ges en vid tolkning där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet Skolinspektionens granskning från 2018 visar dock att policydokumentens ökade betoning av undervisning inte har fått fäste i de undersökta fritidshemmets verksamhet. Därför anser Skolinspektionen att fritidshemmets undervisningsuppdrag behöver utvecklas och personalen på fritidshem behöver förbättra undervisningens kvalitet bland annat genom att planera sin verksamhet så att den i högre grad riktas mot uppdraget att stimulera elevernas utveckling och lärande.

Att lärare i dagens fritidshem rör sig mellan, eller inom, dessa två sammanflätade värdesystem innebär att de befinner sig i ett spänningsfält mellan tradition och nya utbildningspolitiska intentioner. Lärarna förhåller sig till det historiskt betingade och traditionella fritidspedagogiska arbetsområdet samtidigt som de anpassar sig till de utbildningspolitiska intentionerna i form av ny läroplan, nya skollagsbeskrivningar och en ny grundlärarutbildning (Ackesjö, Lindqvist & Nordäng, 2020; Andersson, 2013; Haglund, 2015; 2016). Lärare som examineras från dagens lärarutbildning med inriktning mot arbete i fritidshem har, förutom utbildning inom området fritidspedagogik, till skillnad från personal med äldre utbildning också utbildats och fått behörighet att undervisa i ett praktiskt eller estetiskt ämne. De förväntas planera, genomföra och utvärdera undervisning, göra bedömningar och sätta betyg i årskurs 6. Denna lärargrupp får därmed en dubbel yrkesroll där balansen måste upprätthållas mellan två uppdrag som baseras på skilda kontextuella villkor; dels mot fritidshemmets traditionellt relationella och socialt orienterade verksamhet, dels mot skolans mål- och resultatstyrda undervisning (Ackesjö, Lindqvist & Nordäng, 2020). Den nya grundlärarutbildningens utformning kan därmed tänkas utmana det historiska fritidshemmet.

Man kan ana att det är en utmaning för lärarna att föra samman de två olika systemen och att erövra undervisningsbegreppet, då detta kan kräva att lärarna också sätter sin verksamhet i ett nytt ljus. Eftersom begreppet undervisning har fått ökad utbildningspolitisk betoning är det av både vetenskapligt och praktiskt pedagogiskt intresse att dels undersöka hur fritidshemmets lärare definierar begreppet (jämför Vallberg Roth, 2016) och dels att undersöka hur undervisning genomförs och förverkligas i en fritidspedagogisk praktik. Syftet med föreliggande studie är därför att skapa kunskap om fritidspedagogisk undervisning utifrån fritidshemslärarnas egna beskrivningar. Den

forskningsfråga som guidar studien är därför *Hur beskriver och definierar lärare i fritidshem den undervisning de genomför i fritidshem och skola?*

UTBILDNING OCH UNDERVISNING

Enligt Skollagen (SFS 2010:800, 3§) definieras undervisning *som sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden*. Utbildning och undervisning kan ses som sammanflätade begrepp. Dock är utbildning ett överordnat begrepp som inkluderar undervisning. Om undervisning handlar om målstyrda processer i syfte att eleverna ska lära sig något specifikt, så handlar utbildning i stort om att ”producera” en människa genom utbildning (Bloom, 1997). Oftast är det ett barn som ska formas genom utbildning och visionen om det utbildade barnet är kärnan i reformer som vill förändra utbildningen. Samhället har alltid ambitioner om vad barnet ska bli i form av ”utbildat subjekt” och dessa är formulerade i diverse policydokument avsedda att styra och påverka utvecklingen i utbildningssystemet (Ackesjö & Persson, 2020; Holmberg, 2018). Utbildning förstås då som ett instrument för att förändra och utveckla samhället, och de som ska utbildas, i en viss riktning (Rickardsson, 2010). Förändringar i utbildningssystemet, såsom en tydligare utbildningspolitisk diskurs riktad mot fritidspedagogisk undervisning kan då förstås från två sammanflätade perspektiv: beskrivningar av subjektet (barnet) som relateras till den politiska viljan att förändra/bevara skolan och beskrivningar av skolan som relateras till den politiska viljan att skapa ett nytt subjekt (jfr. Ackesjö & Persson, 2020).

Undervisning handlar om organiserat lärande och är en aktivitet som genomförs av någon med tydliga och medvetet valda metoder utifrån ett medvetet valt innehåll – som någon annan kan tänkas lära sig något av (Kroksmark, 1997) och därför står undervisning i sin mest allmänna betydelse alltid i relation till lärande. Lärande är dock inte detsamma som undervisning (Säljö, 2014). Undervisning syftar alltid till lärande men lärande kan ske utan undervisning. Även om undervisning planeras utifrån läroplan och andra policydokument samt organiseras och genomförs för att skapa villkor för lärande skapar undervisning inte lärande i kausal mening. Undervisning handlar om att rekonstruera kunskap vilket sker genom att läraren omvandlar kunskap till ett undervisningsinnehåll tillsammans med elevgruppen genom gemensamt (åter)skapande och (åter)upptäckande (Carlgren, 2015). Undervisning kräver därför samspel och aktiv agerande från den som undervisar och bör därmed beskrivas med hjälp av begrepp som samspel, intentioner och utvalt stoff (a.a.).

Enligt Håkansson och Sundberg (2012) är kvalitativt god undervisning välorganiserad, planerad och reflekterande och grundas i lärarens ämneskunskaper. Undervisningen förutsätter förståelse för de lärandes olika utvecklingsbehov och bedrivs varierande, utmanande och inspirerande genom ett medvetet urval av innehåll som eleverna förväntas lära. Klassrumsforskning visar hur lärares arbete varierar i relation till olika didaktiska val, bland annat utifrån vilka arbetsformer som bedöms som lämpliga (jämför Brown & Atkins; 2011; Granström, 2020; Liberg, 2017). Forskning riktad mot olika aspekter av undervisning inom ramen för den obligatoriska skolverksamheten är omfattande och kan exempelvis åskådliggöras genom den mängd ”handbooks” som riktats till undervisningsområdet. Däremot saknas forskning som specifikt definierar och analyserar fritidspedagogisk undervisning.

Det finns en relation mellan undervisning och fostran inom institutionaliserad verksamhet, den utbildningsverksamhet som bedrivs i skolan är enligt Uljens (1997) både undervisande och fostrande. Det är dock svårt att skilja mellan undervisning och fostran. Att göra en sådan skillnad skulle kunna

vara en extra utmaning för lärare på fritidshemmet, där social utveckling och värdegrundsarbete av tradition har varit centralt. Fostran handlar om att integreras in i samhällets kultur samt värde- och normsystem (Hansén, 1997). Sommer (1997) definierar fostran som att lära barnen att orientera sig i världen eftersom barn inte föds med moral, värderingar, värden, normer och kunskap om de sociala reglerna. Vuxnas roll är att assistera barnet när de ska tillägna sig moraliska och sociala orienteringskartor och begreppen fostran refererar till denna process. I linje med detta är fostran enligt Hansén (1997) riktad mot hela människan medan undervisning riktas mot specifika områden och funktioner. Undervisning och fostran är två oskiljbara begrepp samtidigt som fostran också kan betraktas som en överordnad och icke ämnesanknuten process till skillnad från undervisning (a.a.).

UNDERVISNING I FRITIDSHEM

Som tidigare nämnts befinner sig fritidshemmet i ett spänningsfält mellan nyare statliga utbildningspolitiska intentioner och den historiska socialpedagogiska traditionen (jämför Haglund, 2016). Detta beskrivs av Holmberg (2018) som att fritidshemmet har gått från en fostran- och omsorgstradition till en verksamhet som numera beskrivs med ”skolbegrepp som utbildning, undervisning och målstyrning” (a.a. s. 23). Detta innebär också att fritidshemmets undervisning förväntas bidra till att eleverna uppnår läroplanens kunskapsmål för den obligatoriska skolan (Ackesjö, Berggren, Dahl, Ellborg, Friman & Koskenkorva, 2017; Falkner & Ludvigsson, 2016). Denna förskjutning bidrar till att lärare på fritidshemmet kan mötas av motstridiga förväntningar både från skola (att fritidshemmet ska komplettera och kompensera), från hemmet (att fritidshemmet ska bidra med omsorg och trygghet) och samhället (att fritidshemmet ska fostra samhällsmedborgare). Dessa förväntningar kallar Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) för ett tredubbel korsdrag.

Med utgångspunkt i skolundervisningen som norm illustreras undervisning ofta av en lärare som förmedlar och lär ut och elever som lär in. Boström, Hörnell och Frykland (2015) menar att fritidshemmet däremot domineras av informella lärprocesser där undervisning inte framträder på samma tydliga sätt som i skolan. Eftersom undervisningen i fritidshemmet ska ta sin utgångspunkt i elevernas intressen, behov och erfarenheter (Skolverket, 2019) kan det som sker bli svårare att observera. Enligt Orwehag (2020) är det i skolans värld ”förhållandevis enkelt att skilja det som kan definieras som undervisning – det som pågår under lektionstid – från det som inte är undervisning, nämligen raster.” (s. 144). För fritidshemmets del, hävdar Orwehag, finns inte samma tidsmässiga och rumsliga uppdelning, och definitionen av undervisning på fritidshemmet knyts snarare till lärarens förhållningssätt i olika situationer.

Det saknas i hög grad forskning som fokuserar hur undervisningen realiseras i fritidshemmet. Haglund och Petersons (2017) forskning visar precis som Lagers (2018) att fritidshemsverksamheten omfattar många olika fokus; som välmående och social utveckling, lek och vila och lärande, kunskap och undervisning. Jonsson och Lillvist (2019) riktar intresset mot didaktik och didaktiska frågeställningar, vilket tidigare inte fokuserats i fritidshemsforskningen. Resultaten antyder att de nya läroplansskrivningarna för fritidshem i någon mån har påverkat innehållet i verksamheten. Några studier har också intresserat sig för elevernas lärande i verksamheten (Hansen Orwehag, 2012; Jensen, 2011; Johansson, 2011; Saar et al., 2012) men dessa studier genomfördes innan läroplanen reviderades och fritidshemmets undervisningsuppdrag förtydligades.

Även i förskolan är undervisningsbegreppet tämligen nyintroducerat och den forskning som finns publicerad visar att det finns en stor variation i hur förskollärare och förskolechefer betraktar och använder begreppet. En del hävdar att det inte används alls medan andra menar att undervisningen

riktas mot mätbart lärande eller att undervisningen baseras på vetenskap eller beprövad erfarenhet (Vallberg Roth, 2018). Sheridan och Williams (2018) beskriver undervisning i förskolan som relationell, interaktiv och kommunikativ och handlar om att rikta någons eller någras uppmärksamhet mot ett gemensamt innehåll. Framför allt beskrivs förskoleundervisningen som flexibel; det handlar om målstyrda processer som kan vara både planerade och spontana, som baseras både i omsorg och i lärande och som betonar barns delaktighet. Denna flexibilitet leder till att undervisning kan pågå i alla vardagliga situationer. Dahlgren (2017) använder begreppet inbäddad undervisning för att beskriva hur ett innehåll, utifrån barnens och pedagogernas vardagliga interaktion kan ge möjligheter att lära spontant. Inbäddad undervisning definieras som ”undervisningsstrategier införlivade i vardagliga förskoleaktiviteter och rutiner, som exempelvis lek eller måltider” (a.a. s. 206).

Undervisning kan utifrån ovan redovisad forskning förstås på olika sätt utifrån olika verksamheters villkor och läroplansstyrda uppdrag. En utgångspunkt för denna artikel är att fritidspedagogisk undervisning, på samma sätt som i andra utbildningskontexter, syftar till lärande för någon annan, är planerad, leds av en lärare och utgår från ett medvetet valt innehåll som bearbetas med hjälp av olika metoder. Dock är det möjligt att metodarsenalen och formerna för undervisning i olika avseenden skiljer sig åt mellan olika pedagogiska kontexter. Syftet med föreliggande studie är därför att skapa ny kunskap om fritidspedagogisk undervisning utifrån lärarnas egna beskrivningar.

TEORETISK TOLKNINGSRAM

För att göra det möjligt att tematisera och definiera den undervisning som bedrivs på fritidshem är val av analysverktyg väsentligt. Tolkningsramen utgår från didaktisk teori, då denna möjliggör utvärdering av undervisning samt identifiering av undervisningsmodeller (Uljen, 1997). Vi väljer att betrakta undervisning i enlighet med Uljen (1997) definition, det vill säga som en process där avsikt, handling och reflektion ingår. I navet av undervisningssituationen finns det pedagogiska mötet mellan lärare och elev vid vilket lärarens avsikter och handlingar möter elevens avsikter och handlingar (Krokmark, 2000). Analyserna i denna studie utgår från det som Krokmark (1997) beskriver som de nödvändiga undervisningselementen; *intentionalitet*, *interaktivitet* och *intersubjektivitet*. Analysen blir därmed deduktiv och begreppsanvändningen begränsar således vad som utifrån just dessa ställningstaganden är möjligt att beskriva som fritidspedagogisk undervisning.

Intentionalitet innebär att undervisningsaktiviteten är riktad, målbestämmd och i regel baserad på någon form av planering i förhållande till ett undervisningsinnehåll. För att den verksamhet som bedrivs ska kunna betraktas som undervisning bör den vara avsiktlig och den ska också utvärderas (Uljen, 1997). Den intentionella aspekten av undervisning beskrivs av Krokmark (1997) som att det finns (kunskaps-)mål som är kända för alla inblandade och som det går att utvärdera mot. Läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot det som ska läras och hur den lärande bör förändra sitt sätt att förstå eller utföra något specifikt (Krokmark, 1997). Undervisning kan då förstås som ett intentionellt förfarande som syftar till att utveckla förståelse.

Undervisningens innehåll bearbetas i *interaktion* i olika former och på olika sätt, exempelvis genom att tala, lyssna och/eller göra och sker därmed i ett växelspel, ett möte mellan lärare och elev där en pedagogisk relation skapas beträffande det innehåll som fokuseras och läroplanens utformning (Kansanen, 2000; Krokmark, 1997). Kopplingen mellan intentionaliteten och den interaktion som uppstår i undervisningssituationen är därmed att lärarens intentioner skapar en riktning i den interaktion som då uppstår. Detta beskrivs av Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson och Pramling Samuelsson (2018):

The intention of teaching implies that there is – metaphorically speaking – a direction in the interaction; the intention is to make someone aware of, or able to do, something he or she has not been, or been able to do, before (s. 21).

Intersubjektivitet innebär att individer lär i sociala samspel med varandra snarare än isolerat i det egna medvetandet. Intersubjektiviteten upprätthålls genom olika slags kommunikativa relationer mellan subjekt (Bengtsson, 2005). Kommunikation innebär dock inte nödvändigtvis att de som kommunicerar förstår varandra. Det finns, som Pramling och Wallerstedt (2019) hävdar, “...an inherent tension between participants making attempts to coordinate their communicative efforts – that is, establish temporarily sufficient intersubjectivity – and different understanding among them” (a.a. s. 71). Intersubjektivitet handlar utifrån detta perspektiv därför om hur de involverade deltagarna försöker att etablera en gemensam förståelse för det som diskuteras eller görs för att de ska kunna koordinera sina handlingar i den gemensamma aktiviteten.

I föreliggande artikel blir dessa tre begrepp viktiga analysverktyg. *Intentionalitet* fokuserar lärarens avsikter med ett visst undervisningsinnehåll där undervisningsinnehållet behandlas genom olika former av *interaktion* mellan lärare och elever och mellan elever. För att interaktionen och den kommunikation som skapas ska bidra till ökad kunskap, kompetens och förståelse krävs *intersubjektivitet*, det vill säga att deltagarna koordinerar sina handlingar i en ömsesidig dialog där de bekräftar varandras handlingar och även tillåter sig att påverkas av dessa.

GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

Materialet som har analyserats i denna artikel består av skrivna svar på följande uppmaning: När, var, hur och om vad undervisar du? Resonera om vad undervisning kan vara, vad du undervisar om och varför du väljer just detta innehåll. Beskriv hur din undervisning går till (ge illustrerande exempel!), var du befinner dig när du genomför din undervisning och när på dagen undervisningen sker. Uppmaningen att skriva 1/2 till 1 A4-sida med individuella reflektioner kring ovanstående frågor skickades ut till 76 lärare i fritidshem på 31 skolor i fyra kommuner/stadsdelar, vilka alla var en del av det pågående forsknings- och utvecklingsprojektet Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag¹. Alla deltagande lärare hade behörighetsgivande utbildning för arbete i fritidshem och arbetslivserfarenheten inom gruppen sträcker sig från några månader (nyutexaminerade lärare) till flera decennier (fritidspedagoger med examen från 1980-talet). I denna text kallas alla lärare i fritidshem oavsett vilken utbildningsbakgrund de har. Noterbart är att frågorna ovan inte specifikt handlar om undervisning i fritidshem. Uppdraget lärarna fick var att beskriva sin undervisning utan att styra det till en specifik kontext. De inkomna reflektionerna innehåller därmed beskrivningar om fritidspedagogisk undervisning på fritidshemmet, före och efter den obligatoriska skoldagen, men också om fritidspedagogisk undervisning under skoltid. En fördel med att samla in skriftliga reflektioner är att deltagarna har möjlighet att fundera igenom frågorna och formulera sig individuellt innan svar skickas in. En annan fördel är att fler respondentsvar kan genereras än vid exempelvis intervjuer, där tidsåtgången är en begränsande faktor. En nackdel med skriftliga anonyma svar är att följdfrågor inte kan ställas. En annan nackdel är att en del av svaren som skickas in kan vara väldigt korta och fragmentariska.

För att samla in lärarnas reflektioner användes programmet Sunet Survey. Frågorna mejlades ut till deltagarna tillsammans med en individuell inloggning till programmet. Proceduren följde Vetenskapsrådets etiska principer (2017) och innebar i korthet att deltagarna informerades om pro-

jektet och att de hade möjlighet att avstå från att skicka in sina reflektioner. Deltagarna gavs möjlighet att skicka in sina reflektioner under 10 dagar. Efter 7 dagar skickades en påminnelse till de som ännu inte hade skickat in reflektionerna. Då tidsperioden var slut hade reflektionstexter från 48 av de 76 deltagande lärarna kommit in vilket genererade en svarsfrekvens på 63%. Alla svar har anonymiserats.

I analysen användes svar från samtliga ställda frågor. Analysarbetet har dels inspirerats av Vallberg Roths (2016) studie om undervisning i förskolan där ordfrekvensanalys används och dels av Braun och Clarke (2006) samt Braun, Clarke, Hayfield och Terrys (2019) beskrivning av tematisk analys (TA). Enligt Braun med flera (2019) är det möjligt att genom TA adressera frågor om och beskrivningar av specifika grupperns levda erfarenhet, beskriva olika faktorer som influerar och/eller kontextualiserar specifika processer eller fenomen, identifiera åsikter om och undersöka mönster av mening som omger specifika fenomen. TA beskrivs som ett tillvägagångssätt i flera steg och betonas bland annat *familiarization* (göra sig bekant med materialet), *generating codes* (koda det empiriska materialet), *constructing themes* (skapa potentiella teman) samt *revising* och *defining themes* (renodla och eventuellt omdefiniera kärnan i de tematiska områdena). Tillvägagångssättet är inte strikt linjärt utan snarare en reflexiv och böljande process (Braun m.fl., 2019). Vår analysprocess har inspirerats av den tematiska analysen, och beskrivs i det följande.

Inledningsvis genomfördes flera läsningar av reflektionstexterna i syfte att göra oss familjära med dem. Vid läsningarna gjordes även anteckningar i marginalerna för att markera intressanta ingångar i materialet. Sedan gjordes en mer systematisk läsning där återkommande mönster och mening identifierades och sedan formades till kluster. De mest återkommande begreppen inom varje kluster räknades sedan genom användningen av "Find"-funktionen i Word (se tabell 1). Denna ordfrekvensanalys bidrog med att induktivt kunna säkerställa de största tematiska områdena i lärarnas skriftliga beskrivningar och att etikettera dessa. Genom ordfrekvensanalysen kunde dessutom de tematiska områdenas kärnor identifieras och renodlas. Ett exempel är hur begreppen *situationsstyrt*, *intresse*, *ständigt*, *överallt* och *fånga* tillsammans skapade temat vi valde att kalla *Situationsstyrd undervisning*. Efter ordfrekvensanalysen analyserades de tematiska områdena deduktivt utifrån de teoretiska begreppen *intentionalitet*, *intersubjektivitet* och *interaktivitet* då dessa element, utifrån vår teoretiska tolkningsram, anses nödvändiga för att de beskrivna aktiviteterna ska kunna karaktäriseras som just undervisning. Slutligen skrevs temana fram i resultatavsnittet i enlighet med Braun och Clarkes (2006) modell. De citat som inkluderats i resultatavsnittet har valts ut på grund av att de är särskilt belysande och illustrativa för de tematiska områden som identifierats. I detta arbete säkerställdes också att forskningsfrågan var besvarad och att resultaten validerades i relation till tidigare forskning.

RESULTAT

I det följande presenteras det tematiserade resultatet. I presentationen belyses temana med hjälp av de analytiska begrepp som fokuserats. De teman som konstruerats är *Lekinriktad undervisning*, *Ämnesrelaterad undervisning*, *Situationsstyrd undervisning* och *Värdegrundsrelaterad undervisning*. I tabellen nedan beskrivs de ord som informanterna använde för att beskriva sin undervisning. Tabellen visar också de slutliga teman som skapades.

Tabell 1. Ordfrekvens och konstruerade teman

Vanligt förekommande ord	Antal	Teman som skapas	
Lek -ar, -ande, -fyllt	112	Lekinriktad undervisning (155 ord)	
Rast -verksamhet, -en, -aktiviteter	43		
(Skol-)Ämne -n, -t, -na, -sspecifika	17	Ämnesrelaterad undervisning (77 ord)	
Idrott -shall(en), -en, -slärare	17		
Bild -lärare -lektion	9		
Musik -lärare	2		
Hemkunskap	1		
Natur	7		
Matematik, matte	13		
Språk -lig, -utv, -et	11		
Intress -e, -en, -esserar	17		Situationsstyrd undervisning (51 ord)
Situationsst -yrt, -yrda, -yrd	14		
Ständ -igt	8		
Överallt	1		
Fånga -s, -r, -ade,	11		
Soci -ala samspelet, -al kompetens	14	Värdegrundsrelaterad undervisning (27 ord)	
Relat -ion, -ioner, -ionsskapande	13		

I tabellen återfinns de mest vanligt förekommande orden. Dessa har räknats, tematiseras och presenteras här i storleksordning. Vanligast förekommande är beskrivningar av lek i samband med utvistelse, raster och upplevelser (155 ord). Därefter följer beskrivningar av undervisning relaterad till kursplanestyrd ämnen (77 ord). Det tredje största temat är den situationsstyrda undervisningen som sker "ständigt och överallt" (51 ord) och det minsta temat räknat till antal ord är den värdegrundsrelaterade undervisningen (27 ord). I det följande beskrivs innehållet i de olika temana med stöd i respondenternas reflektioner. Innehållet analyseras med hjälp av studiens analysverktyg.

Lekinriktad undervisning

Inom detta tema samlas lärarreflektioner där leken får stor plats. Vi har valt att lyfta fram rastverksamheten som *ett* avgränsat område inom en lekinriktad undervisning då detta är ett område som är frekvent återkommande i lärarnas texter. I det följande utdraget beskrivs ett exempel på rastverksamhetens utgångspunkter:

På den skola jag jobbar på så har vi en rastverksamhet där vi "skolgårdslärare" skapar lekmiljöer där eleverna får möjlighet att välja vad de vill göra just då. Det finns även en bod med saker som eleverna får låna olika saker exempelvis bollar, stylvor, spel rockringar med mera. Vi erbjuder styrda aktiviteter varje rast med olika teman som

rörelse, balans och ”kluringar” där eleverna kan komma om de vill. Vi har även på musik [i högtalare på skolgården] olika raster men inte alla för att det ska passa inriktningen på vad för slags aktivitet som erbjuds. Under rastverksamheten undervisar jag eleverna med styrda aktiviteter där eleverna tränar på att leka och spela i olika former.

I reflektionen ovan beskrivs ett speciellt undervisningsansvar för elevernas raster under skoltid. Detta ansvar betonas genom att läraren ger sig och sina kollegor en definition, ”skolgårdslärare”. De aktiviteter som erbjuds varierar och bygger dels på elevernas intressen och fria val och dels på styrning från lärarna. Gemensamt för aktiviteterna, oavsett om de styrs av eleverna eller lärarna, är att de verkar baseras på ett frivilligt deltagande vilket också är en av utgångspunkterna i de styrdokument som reglerar innehållet på fritidshemmet.

I flera av reflektionerna av undervisning under skoltid då eleverna har rast beskrivs liknande förhållningssätt; frivillighet integreras med en delvis traditionell lärarroll där åtminstone delar av innehållet planeras och styrs av läraren i syfte att utveckla olika (nya) kompetenser. Andra reflektioner ger exempel på aktiviteter som syftar till att skapa motivation, självförtroende och trygghet hos eleverna vilket antyder att undervisningen är riktad till omsorgsinriktade mål. I vissa fall, som i det följande, förankras reflektionerna även till aktuella styrdokument:

Rasten handlar mycket om samarbete, kommunikation, lek, rörelse och att fånga elevers intressen. Alla dessa finns i fritidsverksamheten också men där [på rasten] utgår vi från de sju förmågorna i kap 4.

Reflektionerna beskriver ett fokus på kommunikation, rörelse och lek samt betonar dessutom vikten av elevernas samarbete. Dessa utgångspunkter beskrivs som betydelsefulla i läroplanens fjärde kapitel, som riktar sig specifikt till fritidshemmets verksamhet, men fungerar också här som förutsättningar för den rastverksamhet som bedrivs under skoltid.

Den lekinriktade undervisningen, här beskriven i form av rastverksamhet, kan utifrån studiens teoretiska begrepp analyseras som en tydlig undervisningsverksamhet. Den uppvisar en *intentionalitet*, det finns en riktning mot utveckling och en avsikt att utveckling och lärande ska ske (att ta instruktioner, socialt samspel osv), det finns ett planerat undervisningsinnehåll och läraren riktar uppmärksamheten mot det lärande som ska ske. Samtidigt varierar undervisningen mellan att vara obligatorisk och styrd av läraren och att vara frivillig för eleverna och/eller styrd av eleverna. Undervisningen är handlingsorienterad, vilket indikerar *interaktivitet*. Undervisningen på rasten sker i ett växelspel mellan lärare och elever där planeringen och genomförandet hämtar näring från läroplansskrivningar. I empirin ser vi också ett växelspel mellan att möta elevernas egna intressen och att som lärare styra undervisningens innehåll. I rastverksamheten verkar dessa två olika utgångspunkter integreras. I beskrivningarna finns även indikationer på *intersubjektivitet*, undervisningen sker i kommunikation och det skapas något gemensamt. Man samlas runt en gemensam aktivitet och deltar i ett socialt sammanhang.

Ämnesrelaterad undervisning

Det näst största temat som framträder är den ämnesrelaterade undervisningen. Denna typ av undervisning kan ske både i skolans undervisning under skoldagen och på eftermiddagen i fritidshemmets verksamhet och grundas antingen i skolans kursplaner eller i fritidshemmets centrala innehåll. Som exempel beskriver lärarna hur projekt från skoldagens historie-undervisning flyter över till fritidshemsverksamheten, hur man undervisar i språkutveckling på fritidshemmet, hur man arrangerar

för utedagar i skogen med målorienterat naturorienterande och/eller matematiskt fokus och hur man undervisar i praktiskt/estetiska ämnen:

Jag undervisar bild både under skoltid och på fritids. Jag planerar och förbereder undervisningen för halvklass och på fritids för tvärgrupper eller de som vill. /---/ Eleverna provar på olika skapande material, tränar sin finmotorik och fantasi. Undervisningen pågår i ett grupprum eller ateljén på fritids eller i klassrummet.

Genom den senaste lärarutbildningsreformen blir lärare i fritidshem behöriga att undervisa i ett praktiskt-estetiskt ämne som exempelvis bild. I citatet ovan beskrivs undervisningen i ämnet ske både under skoltid och under fritidshemstid. Utifrån citatet så förefaller undervisningen gå till på liknande sätt i båda verksamheterna med den skillnaden att undervisningen under fritidshemstid baseras på frivillighet.

Även i följande reflektion beskrivs undervisning som flyter över från skolan till fritidshemmet och som sker med ett likartat innehåll i båda verksamheterna:

Under skoltid arbetar vi i grupper med de olika planeterna i vårt solsystem. På fritids "bygger" eleverna vårt solsystem genom att skapa planeter, sol och måne. Detta sker i samma "planetgrupper" som under skoltid. Utifrån de diskussioner som dyker upp under arbetets gång tar elever tillsammans med fritidspedagoger reda på mer om rymden. De läser fakta, tittar på filmer och skapar vidare som t.ex. rymdfärder och avbildar sig själva som astronauter.

Här ges en bild av hur eleverna engageras i undervisningen under skoltid och att denna undervisning fortsätter under fritidshemstid, i samma grupper som under skoltid, fast då mer i form av praktiskt inriktat arbete i form av att exempelvis skapa/tillverka himlakroppar. Samtidigt ges de också tillfälle att tillsammans med fritidspersonalen ta reda på fakta och på olika sätt fortsätta fördjupa sina kunskaper. På detta vis flyter skolans undervisning över till fritidshemmets verksamhet. I empirin finns även exempel på hur skolor har fokuserat ett specifikt skolgemensamt utvecklingsområde som även involverar fritidshemmet:

Skolans målområde är språkutveckling och formativt arbetssätt och det arbetar vi med även i fritidshemmets undervisning. På vår avdelning har vi aktiviteten "Berättartronen" där eleverna får tillfälle att utifrån ett tema som tex boktips berätta och tala inför sina kamrater. I våra aktiviteter talar vi ofta om vad (är det vi ska lära), hur (lärt vi det - aktiviteten) samt varför (ska vi göra det) för att eleverna ska se syfte och lärande med det vi gör på fritidshemmet. Vi talar också om hur det blev (utvärdering).

Att utveckla elevernas språkliga förmåga beskrivs som ett gemensamt målområde för hela denna skola. Språkliga kompetenser är sedan länge en del av skolans kunskapsområde men i den reviderade läroplanen betonas att elevens språkutveckling och kommunikation är ett centralt innehåll även för fritidshemmet. Läroplanens starka betoning av språkliga förmågor som en del av fritidshemmets undervisning kan förstås som ett sätt att anknyta och betona fritidshemmets innehåll och roll att fungera som en utbildningsinstitution.

Inom detta tema får den undervisning lärarna beskriver ett innehåll som kan bidra till att de begreppsliga utgångspunkterna för vad undervisning är blir tydligt. I beskrivningarna är *intentionaliteten* tydlig, undervisningen syftar till kunskapsutveckling, den är på förhand planerad, riktad och

målbestämd. Den undervisning som beskrivs anknyts ofta till läroplanens skrivningar. Lärarna riktar elevernas uppmärksamhet mot det som ska läras.

Vissa av reflektionerna antyder undervisning som särskiljs från skolans undervisning. Exempelvis kan berättartronen ses som en specifik aktivitet som genomförs på fritidshemmet utifrån det skolgemensamma övergripande målet men även som specifik undervisning på fritidshemmet som utgår från de förmågor som anges i läroplanens kapitel 4. Här anges också en tydlig didaktisk tanke med innehållet då det blir synligt vad innehållet i undervisningen handlar om, hur innehållet ska behandlas samt varför innehållet tas upp. Dessutom anges utvärdering av den undervisning som genomförts som betydelsefull. Andra beskrivningar antyder en undervisning som ”flyter över” från skolan till fritidshemmet där exempelvis arbetet med solsystemets planeter påbörjas i skolan och som sedan fortsätter på fritidshemmet.

Reflektionerna indikerar att undervisningen baseras på *intersubjektivitet*, undervisningen sker i dialog och samspel mellan lärare och elever. I en del fall (exempelvis i planetgrupperna) beskrivs intersubjektiviteten och samspelet tydligare än i andra (exempelvis berättartronen). *Interaktiviteten* illustreras genom att undervisningen verkar vara handlingsinriktad och av praktisk karaktär. I arbetet med planeterna indikeras att fritidshemmet kompletterar skolan genom att föra in praktiska och skapande inslag. Undervisningen skapas i ett växelspel mellan elever, lärare, innehållet och läroplanen där alla delar verkar lika synliga.

Situationsstyrd undervisning

En annan stor del i lärarnas reflektioner ägnas åt undervisning som vi väljer att kalla för situationsstyrd. Denna är inte planerad i förväg utan kan uppstå i vardagliga situationer och i olika sammanhang:

Fritidshemmets lärande är situationsbaserat där undervisning sker i både formell och informell form... Undervisningen kan ske ”när som helst” på fritidshemmet genom styrda aktiviteter och vardagliga händelser. Där tror jag att det finns en säregenskap hos Lärare i fritidshem nämligen förmågan ”att fånga lärandet i farten” som inte är planerad. /---/ Som lärare i fritidshem så behöver jag läsa av situationer i undervisningen, om jag behöver delta själv, vara nära eller ta några steg tillbaka för att inte påverka lärandesituationen för mycket.

I reflektionen ovan beskrivs hur den situationsstyrda undervisningen kan ske både inom ramen för planerad undervisning, i form av formella lärandesituationer, och mer informella situationer där undervisningen inte är planerad i förväg. Förmågan att *fånga lärandet i farten* beskrivs som framträdande för den specifika professionen och innefattar att i en vardaglig situation kunna uppmärksamma och identifiera något som kan användas för att utveckla någon typ av kompetens eller kunskap hos eleverna. Samtidigt reflekterar respondenten också över vilka professionella kunskaper som blir viktiga, det vill säga förmågan att utifrån sitt yrkeskunnande bedöma hur olika situationer kan förstås och vilket förhållningssätt eller position som ska antas för att undervisningen ska förlöpa på ett optimalt sätt. På samma vis betonar respondenten bakom följande reflektion hur den enskilde läraren måste förhålla sig till de situationer som plötsligt uppstår för att kunna omvandla dem till undervisningssituationer:

För mig är undervisning någonting som fortgår hela tiden i alla situationer. Det är en process som måste ligga latent i bakhuvudet hos dig som pedagog när du befinner dig

i elevgruppen. För jag anser att även i de allra simplaste situationer uppstår undervisningssituationer där du som pedagog kan utnyttja situationen för att skapa en undervisningsmöjlighet.

Vad som också framgår i reflektionen är att undervisning i någon mening alltid är möjlig och att undervisning egentligen är något som på så vis ständigt pågår. Att *fånga lärandet i farten* beskrivs som ett signum för fritidspedagogisk verksamhet, och det återkommer i många av lärarnas berättelser. Den situationsstyrda undervisningen har dock relativt låg grad av *intentionalitet*. Även om den riktar mot och syftar till utveckling och lärande, är den inte på förhand vare sig planerad eller specifikt målbestämd. Här finns ingen definierad avsikt och inga kända och på förhand formulerade lärandemål för undervisningen, även om läraren har möjlighet att omvandla situationen och rikta uppmärksamhet mot ett lärande som formuleras i stunden. Även om intentionaliteten kan tolkas vara svag så är *intersubjektiviteten* ofta stark. Den situationsstyrda undervisningen sker ofta i ett socialt sammanhang och i kommunikation mellan läraren och eleven/eleverna. Men läraren kan också, som i den första reflektionen ovan, ta ett steg bakåt för att *inte* påverka situationen. Därmed är det svårt för läraren att i den situationsstyrda undervisningen utmana eleverna vidare i lärandeprocessen. Det är dessutom inte säkert att denna undervisning når alla, eller ens flertalet, elever. Ofta sker den situationsstyrda undervisningen i stunden och med en begränsad grupp elever. Även *interaktiviteten* indikeras i dessa beskrivningar. Undervisningen som sker är handlingsorienterad för de som deltar, den är vanligen elevorienterad och styrs av elevernas frågor och/eller intressen, och sker därmed i ett växelspel mellan den som undervisar och den som lär. Däremot är inte alltid kopplingen till det som ska läras och läroplansmålen tydlig inom den situationsstyrda undervisningen. Detta gör att denna undervisning, utifrån vårt analysverktyg, blir teoretiskt svag och att målet med undervisningen, det som förväntas läras, riskerar att gå de specifika eleverna förbi. Dilemman kan också uppstå i utvärdering av den situationsstyrda undervisningen när inget syfte och mål finns formulerat.

Värdegrundsrelaterad undervisning

Det minsta temat, räknat till antal ord i ordfrekvensanalysen, är den undervisning som riktar sig mot sociala regler och kamratskap och som är baserad på ett värdegrundsrelaterat innehåll. Denna undervisning beskrivs förekomma såväl under skoltid som i fritidshemmets eftermiddagsverksamhet. Den följande reflektionen fokuserar på värdegrundsrelaterad undervisning, styrd av läroplanens intentioner och genomförd inom ramen för skolans verksamhet:

Jag har undervisning i halvklass under skoldagen där jag arbetar med de sociala målen som vi har tagit fram på våra skolor. Målen utarbetade från Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet första och andra kapitel som handlar om värdegrunden och normer. Vid dessa undervisningstillfällen startar jag oftast med en presentation av målet med uppgiften i hel grupp och därefter delar jag in eleverna i mindre grupper. Grupperna konstruerar jag utifrån att optimera det kollegiala lärandet. Min roll blir att stötta grupperna och utmana deras tankebanor genom att ställa frågor. Ett exempel är att eleverna säger att alla måste vara snälla, min fråga blir då vad betyder det att vara snäll? Jag backar ett steg och lyssnar. Ofta handlar det om att man inte ska slåss och att alla får vara med. Mitt nästa steg kan då vara att problematisera att alla ska vara med. Betyder det att den som får vara med kan bestämma och ändra på reglerna i leken? I slutet på undervisningstillfället samlar jag eleverna och de får presentera sitt arbete och vad de kommit fram till.

De innehållsliga aspekterna förankras i läroplanens uppdrag och det undervisningsinnehåll som beskrivs handlar om elevers och lärares gemensamma tillvaro i skolan. Reflektionen beskriver en på förhand planerad undervisningsstruktur som innefattar olika steg; uppstart av undervisningen där undervisningsmålen presenteras, en förplanerad gruppindelning där mindre grupper ska interagera muntligt samt, avslutningsvis, en återsamling där grupperna presenterar innehållet och resultatet av sina diskussioner för varandra. I några reflektioner beskriver respondenterna hur den värdegrundsrelaterade undervisningen sker under fritidshemstid:

Jag jobbar mycket med elevinflytande. Eleverna får redan i förskoleklass börja med att leda fritidshemsmöten med hjälp av en pedagog. Eleven öppnar möten, tar upp frågor och delar även ordet. Den vuxne är sekreterare i förskoleklassen. /---/ Värdegrunden kommer naturligt in i diskussionerna. Syftet är att eleverna ska på ett demokratiskt sätt kunna diskutera och komma fram till egna lösningar samt förstå att de formar sin egen fritidshemsverksamhet.

Citatet betonar vikten av värdegrundsrelaterat innehåll i form av elevinflytande och diskussioner baserade på demokratiska lösningar. Genom specifika möten ges eleverna möjlighet att diskutera, ansvara för och påverka fritidshemmets innehåll. Målsättningen med undervisningen verkar dels vara att undervisa eleverna kring hur ett demokratiskt arbetssätt fungerar och dels att synliggöra för dem att de har möjlighet att agera och att deras ageranden möjliggör både kontinuitet och förändringar av fritidshemsverksamhetens innehåll.

Den ovan beskrivna värdegrundsrelaterade undervisningen indikerar, enligt studiens teoretiska definitioner, *intentionalitet*, eftersom den syftar till kunskapsutveckling och har tydliga lärandeavsikter. Undervisningen är planerad, riktad och målbestämd i förhållande till ett på förhand givet innehåll vilket, utifrån de beskrivna citaten, riktar sig till normer som fokuserar vikten av samarbete, relationer, inflytande och demokratiska frågor. Det finns också en *interaktivitet* beskriven i lärarnas berättelser som indikerar ett växelspel mellan elever, lärare och innehåll. Målen är tydligt formulerade och i ett fall anknyts även explicit till läroplanens värdegrundsskrivningar. I beskrivningarna betonas även *intersubjektivitet*, då undervisningen sker i kommunikation på en social arena och baseras på att bygga något gemensamt vilket kan beskrivas som en ”Vi-känsla”. För att uppnå detta behövs gemensamt överenskomna regler som blir styrande för hur kommunikationen mellan eleverna, både i skolan och på fritidshemmet, gestaltas.

DISKUSSION

I denna artikel har fritidshemslärares reflektioner om den undervisning de bedriver analyserats med hjälp av begreppen intentionalitet, interaktion och intersubjektivitet. Reflektionerna illustrerar att dessa tre undervisningselement (Kroksmark, 1997; 2000) förekommer i varierande grad i den undervisning som beskrivs. I detta avslutande avsnitt diskuteras resultaten utifrån rubrikerna: *Intentionalitet och lärares styrning*, *Fokus i undervisningens innehåll* samt *Inbäddad undervisning*.

Intentionalitet och lärares styrning

Utifrån studiens analysverktyg är lärarens styrning central för om de aktiviteter som lärarna genomför kan kallas undervisning eller inte. Enligt den teoretiska tolkningsramen krävs att samtliga element (intentionalitet, interaktion och intersubjektivitet) inkluderas i det som genomförs för att detta ska kunna betraktas som undervisning (Kroksmark, 1997). Dessutom vill vi, i linje med Uljens (1997) också lägga till *utvärdering* som en viktig del av undervisning. För att verksamheten ska

kunna utvärderas krävs en tydlig intentionalitet, en avsikt och en tydlig plan för utveckling och lärande. Intentionaliteten blir stark endast när läraren har en avsikt med undervisningen och där undervisningen är på förhand planerad utifrån läroplansmål eller andra identifierade behov. Undervisning med stark intentionalitet kan, utifrån empirin, vara såväl lekbaserad som ämnes- och/eller kursplanestyrd. Inom temat Lekinriktad undervisning har vi exempelvis lyft fram den planerade rastverksamheten som en tydlig undervisningssituation inramad av lek och fysisk aktivitet men med tydliga lärandeintentioner. Men i empirin finns också många beskrivningar av hur lärarna finns med vid sidan om leken, som ett stöd på raster eller under ”fri lek”, eller som någon som ombesörjer att material plockas fram och tillbaka i samband med lek. Att underlätta för lek, stå vid sidan om leken eller att delta i leken under skoldagen framhålls som ett stort och viktigt uppdrag som många lärare verkar lägga stor vikt vid. I detta arbete kan exempelvis relationsskapande och social utveckling främjas. Utifrån de begrepp som styr empirins analys är det dock inte att betrakta som undervisning. Även om ”fri lek”, där eleverna helt styr det som ska ske och vart det ska ske innehåller både interaktivitet och intersubjektivitet, så saknas intentionaliteten. Intentionalitet, där ett specifikt undervisningsinnehåll har valts ut och planerats och där elevernas uppmärksamhet riktas mot det som ska läras är enligt denna studies analysverktyg ett nödvändigt element i undervisning

I relation till intentionaliteten i och lärarnas styrning av undervisningen är det intressant att reflektera över den frivillighet som styr elevernas deltagande. Det går inte att förutsätta att den undervisning som beskrivs i reflektionerna når alla elever. På samma sätt som lärares styrning varierar så varierar elevernas deltagande i den undervisning som erbjuds och beskrivs. Frivilligheten är specifik för fritidshem och den komplicerar lärarnas undervisningsuppdrag (jämför Boström & Haglund, 2020). Den beskrivna lekinriktade och situationsstyrda undervisningen är begränsad och omfattar få elever till skillnad mot den ämnesrelaterade och värdegrundsrelaterade undervisningen som omfattar fler. Även om den pedagogiska inramningen av den lekinriktade undervisningen är planerad och målstyrd så gäller denna inramning endast för de elever som deltar. Därmed når fritidshemmets undervisning inte alltid alla elever. Den undervisning som beskrivs inom temat Situationsstyrd undervisning blir även problematisk i termer av intentionalitet. Här saknas tydliga, i förväg bestämda, avsikter med undervisningen. Likaså kan det upplevas som problematiskt att utvärdera denna typ av undervisning då avsikterna med undervisningen formuleras i efterhand – eller möjligen inte alls. Däremot kan denna situationsstyrda verksamhet betraktas som ett konstruktivt komplement till övriga former av undervisning.

Fokus i undervisningens innehåll

Inom temat Ämnesrelaterad undervisning beskrivs hur fritidshemmets och skolans innehåll sammanfaller vilket innebär att de nyare styrdokumentens innehåll sätter avtryck i fritidshemmets verksamhet (jämför Falkner & Ludvigsson, 2016). Detta tema är intressant nog det näst största temat. I vissa fall innebär den ämnesrelaterade undervisningen att delar av innehållet i skolans obligatoriska undervisning flyter över till fritidshemmet då skoldagen är slut (som i exemplet med planetgrupperna) och i andra fall innebär det att fritidshemmets kunskapsbas har flutit över och tagit mark i skolans verksamhet (som exemplet med rastverksamheten). Här indikeras alltså ett flöde åt båda håll. Lärarnas reflektioner visar också att fritidshemmets lärare, åtminstone i viss utsträckning, ansvarar för undervisningen i de praktiskt estetiska ämnen som numera ingår i den nya grundlärarutbildningen (jämför Ackesjö, Lindqvist & Nordäng, 2020). Några av lärarna ger sig själva en definition som ”skolgårdslärare”. Att definiera sig själv som skolgårdslärare innebär att ta mandat och ansvar för en specifik verksamhet, vilket i sin tur gör att de inmutar ett område där de kan nyttja sin specifika kompetens. Detta kan ses som ett effektivt sätt för lärare i fritidshem att mejsla fram ett

eget kunskapsområde i skolans värld (jämför Haglund, 2020) och att ge fritidspedagogisk undervisning en tydlig plats under den obligatoriska skoldagen.

Sammantaget kan den beskrivna ämnesrelaterade undervisningen betraktas som tecken på att fritidshemmets uppdrag har förskjutits som en konsekvens av exempelvis revideringen av skollag och läroplan. Den tämligen omfattande beskrivna ämnesrelaterade undervisningen skulle också kunna betraktas som illustration på det gemensamma uppdraget, det vill säga att lärare i skola och fritidshem arbetar tillsammans utifrån två olika kompetenser men med ett gemensamt mål. Detta ligger i linje med både fritidshemmets förtydligade uppdrag och den nya grundlärarutbildningens intentioner. Den beskrivna undervisningen syftar till kunskapsutveckling och är på förhand planerad, riktad och målbestämd, det vill säga har en stark intentionalitet. Empirin ger dock inte någon större insyn i på vilket sätt denna ämnesrelaterade undervisning bedrivs, hur interaktionen går till eller hur kommunikationen mellan lärare och elever ser ut. Detta är något som framtida forskning behöver undersöka.

Intressant att notera är också att temat Värdegrundsrelaterad undervisning är det minsta temat, räknat till antal ord i vår empiri. Historiskt har den sociala och relationella värdegrundsrelaterade verksamheten varit den som framhållits som mest central för fritidshemmet. Men när lärarna beskriver undervisningssituationer på fritidshemmet så är det annat (ämnes-)innehåll som de väljer att framhålla. Den värdegrundsrelaterade undervisningen är, även om den omfattas både i läroplanens inledande kapitel såväl som det kapitel som riktar sig till fritidshemmet, sedan länge förankrat i fritidshemmet (jämför Johansson, 1984). Empirin ger dock vid handen att värdegrundsrelaterad undervisning är något som genomförs både på fritidshemmet och i den obligatoriska skolan. I vissa fall innebär det att undervisningen genomförs av fritidshemslärare inom skolans obligatoriska undervisning vilket antyder att fritidshemmets traditionella innehåll, med betoning av bland annat humanistiska aspekter och social utveckling (jämför Gustafsson Nyckel, 2020; Johansson, 1984) har flutit över till skolans undervisning och vunnit mark där.

Inbäddad undervisning

Något som verkar vara övergripande för de olika temana beskrivna i denna studie är att undervisningen i fritidshem tenderar att bli inbäddad, det vill säga integreras i vardagliga aktiviteter och rutiner (jfr. Dahlgren, 2017). Inbäddad undervisning ska i detta sammanhang förstås i enlighet med Tate, Thompson och McKerchar (2005) som menar att motsatsen är det som kan kallas för direkt undervisning, där instruktioner förmedlas i ett strukturerat klassrumssammanhang.

I föreliggande studie synliggörs exempelvis hur målinriktad undervisning om samspel, kommunikation och rörelse bäddas in i organiserad lek- och rastverksamhet som kännetecknar den lekinriktade undervisningen. I den värdegrundsrelaterade undervisningen bäddas undervisning om värden och normer in i exempelvis lekar, samarbetsövningar och elevrådsarbete. I den ämnesrelaterade undervisningen bäddas geografimål in i skapandeaktiviteter. I den situationsstyrda undervisningen fångas snarare undervisningsinnehåll upp ifrån vardagslivet på fritidshemmet och blir på så vis inbäddat i de gemensamma upplevelserna. Innehållet kan vara såväl ämnesrelaterat som värdegrundsrelaterat.

Den inbäddade undervisningen skulle kunna betraktas som ett särdrag för fritidspedagogisk undervisning. Att som lärare i fritidshem bädda in sin undervisning skulle kunna vara en strategi för att komplettera skolans undervisning och samtidigt utgå från och använda sin egen yrkeskompetens. I den inbäddade undervisningen kan lärande sammanflätas med lek, omsorg och fostran, vilket skulle

kunna vara ett svar på, eller ingå i, det vidgade undervisningsbegreppet som uttrycks i styrande dokument. Genom att integrera undervisning i den vardagliga verksamheten kan lärande ske med enkla medel som inte kräver stora förändringar av praktiken.

Här uppenbaras dock några utmaningar. Den inbäddade undervisningen innebär *inte* oplanerad, ogenomtänkt eller spontan undervisning. Däremot kan den vara både situations-/elevstyrd och lärarstyrd. Det finns också en risk att den inbäddade undervisning som bedrivs osynliggörs. För att kunna genomföra denna form av undervisning av hög kvalitet krävs professionalitet för att kunna skilja ut vad som är undervisningens förgrund och bakgrund. Jämfört med skolans undervisning, som är mer strukturerad i tid och rum, kan den inbäddade undervisningen bli svårare att observera (även för eleverna) och även svårare att utvärdera.

Hur kan då den fritidspedagogiska undervisningen förstås utifrån lärarnas egna reflektioner? I resultaten kan vi identifiera att vissa värden (exempelvis omsorg, fostran och lek) framhålls och försvaras av lärarna. Men vi kan också se hur statliga förskjutningar i uppdraget och läroplanens betoningar av undervisning och målstyrning inom specificerade kunskapsområden har letat sig in i lärarnas beskrivningar av fritidspedagogisk undervisning. Detta verkar dock inte ha inneburit att historiskt betingade verksamhetsområden (exempelvis utflykter, lek, skapande, värdegrundsarbete) har försvunnit. Snarare verkar den ökade målstyrningen ha inneburit att den fritidspedagogiska undervisning som genomförs planeras i förväg och kopplas till syfte och förmågor som eleverna förväntas utveckla. Här identifieras att den fritidspedagogiska undervisningen, oavsett om den sker under skoldagen eller i fritidshemmets eftermiddagsverksamhet, i många fall uppvisar tecken på intentionalitet, interaktion och intersubjektivitet.

Den fritidspedagogiska undervisningen verkar fortsatt ha en tydlig kärna av lek, barncentrering och situationsanpassning samtidigt som den verkar ha kompletterats med en utbildningspedagogisk tradition som betonar skolämnen och utvärdering. Vi ser också att den fritidspedagogiska värdegrundsrelaterade kärnan och rastverksamheten tar och ges plats under skoldagen, vilket är ett intressant resultat ur ett professionsperspektiv. Sammantaget ser vi tecken på att lärare i fritidshem har möjlighet att röra sig flexibelt mellan de två värdesystemen som beskrevs inledningsvis i denna artikel, och att de genom att bädda in undervisningen också lyckas föra samman dem till ett system.

FINANSIERING

Studien har finansierats av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som en del av Forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag 2019-2022*.

¹ Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag är ett treårigt forsknings- och utvecklingsprojekt inom ramen för Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) verksamhet. Syftet med projektet är att, i linje med läroplanen och med stöd av forskning, utveckla kvalitet och likvärdighet i fritidshemmets verksamhet. Syftet är också att genom samarbete mellan lärare och forskare låta de verksammas kunskaper och erfarenheter utgöra grund för både gemensam kunskapsutveckling och ny forskning inom det fritidshemspedagogiska området.

REFERENSER

- Ackesjö, H., Berggren, J., Dahl, M., Ellborg, K., Friman, P-O & Koskenkorva, K. (2017). *Entreprenöriell fritidspedagogik*. Stockholm: Liber Förlag.
- Ackesjö, H., Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2020). De första åren i yrket: Nyutexaminerade lärares upplevelser av en ny yrkesroll. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (red). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. (S. 101-117). Malmö: Gleerups.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseleven: En dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1), 71-87.
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3579>
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bloom, A. 1997. *The closing of the American mind*. New York: Simon and Schuster.
- Boström, L. & Haglund, B. (2020). Att leda fritidshemmets verksamheter. I G. Berg, F Sundh & C. Wede (Red.), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (s.309-326). Lund: Studentlitteratur AB.
- Boström, Hörnell och Frykland (2015). Learning Environments at Leisure-Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey of Staff Perceptions. *International Journal for Research on Extended Education* 3(1), 5–23.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. (s. 844-860).
- Brown, G. & Atkins, M. (2011). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Dahlgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik: En forskningsöversikt*. Lund: Sveriges Kommuner och Landsting Kommunförbundet Skåne.
- Granström, K. (2020). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. I G. Berg, F Sundh & C. Wede (Red.), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (s. 33-54). Lund: Studentlitteratur AB.
- 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. 59-87). Malmö: Gleerups.
- Haglund, B. (2015). Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry* 6(2), 209-22.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* 2016:1, 64-85.
- Haglund, B. (2020). Från fritidspedagog till lärare i fritidshem. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.) *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 15-34). Malmö: Gleerups.
- Haglund, B. & Peterson, L. (2017). Why use board games in leisure-time centres? Prominent staff discourses and described subject positions when playing with children. *International Journal for Research on Extended Education*, 5(2), 188-206.
- Hansén, S-E. (1997). *Jag är proffs på det här. Om lärares arbete under en tid av förändring*. Rapporter från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 16, s. 23-27.

- Hansen Orwehag, M. (2012). Att leda den fria tidens lärande – med gruppen i fokus. I C. Nielsen, M. Hansen Orwehag, E.M. Johansson, M. Lundström, I. Wernersson & R. Vikström (Red.), *Konsten att navigera mellan individ och grupp*. Malmö: Gleerups.
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling. Stockholm. Stockholms universitet.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Jensen, M. (2011). *Den fria tidens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem: En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik: Idé, ideal, realitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Jonsson, K. & Lillvist, A. (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243-257.
- Kansanen, P. (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I E. Alerby., P. Kansanen, & T. Kroksmark, (red) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. (s. 77–97). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (red.) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare, Vetenskapliga Skrifter*, 2, 51 - 68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Liberg, C. (2017). Att vara lärare – den didaktiska reliefen. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.) *Lärande, skola, bildning*. (s. 351-371). Stockholm: Natur & Kultur.
- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.) *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Malmö: Gleerups.
- Paulsdottir, K. (2012). Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavík. (Diss.). Reykjavik: University of Iceland.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2018). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Springer Open: Springer International Publishing.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7) s. 7 – 22.
- Rickardsson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. 8. upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. I *Nordisk Barnehageforskning*, 5(3). 1-13.
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Skolinspektionens rapport 2010:3. Stockholm.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- SFS 2010:800 2010 års Skollag
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018). Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (sid. 20-30). Stockholm: Skolverket
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, 3. uppl., Studentlitteratur, Lund.
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P. M. (2005). Training Teachers in an Infant Classroom to Use Embedded Teaching Strategies. *Education and treatment of children*, 28(3), 206-221.

- Uljens, M. (red.) (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 166–197). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2016). *Undervisning i förskola: Flerstämmig undervisning och sambedömning i förskola*. Stockholm, Malmö. Ifous och Malmö Universitet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2018). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm, Vetenskapsrådet.

Vol 15, nr 1 2021

Utbildning & Lärande

Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19:
Skärvor av förståelse från skolor i Sverige

*Linnéa Stenliden, Anna Martín Bylund, Lena Landkvist, Linda Ekström Lind,
Susanna Kellgren Lundberg, Hannes Stenmark & Cornelia Wilhelmsson*

Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares,
chefers och rektorers skriftliga beskrivningar

Ann-Christine Vallberg Roth

Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet

Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet,
situationsstyrning och inbäddning

Helena Ackesjö & Björn Haglund